



Universidad
de Alcalá

UNIVERSIDAD DE ALCALÁ
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA

TESIS DOCTORAL

LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y SU REPERCUSIÓN
EN EL DESARROLLO DEL COMPORTAMIENTO LECTOR.

ROSEMARY DUARTE CUNHA

Alcalá de Henares – Madrid

2012



Universidad
de Alcalá

UNIVERSIDAD DE ALCALÁ

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA

PROGRAMA DE DOCTORADO – LA ACCIÓN EDUCATIVA:

PERSPECTIVAS HISTÓRICO - FUNCIONALES

LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y SU REPERCUSIÓN
EN EL DESARROLLO DEL COMPORTAMIENTO LECTOR.

Presentada por: Dña. Rosemary
Duarte Cunha.

Dirigida por: Prof. Dr. D. Mario
Martín Bris

Alcalá de Henares – Madrid

2012

RESUMEN

Esta tesis investiga la lectura como proceso interrelacionado al desarrollo del comportamiento lector. Su propósito principal es promover el uso de conceptos bien definidos que ofrezcan subsidios para una metodología específica de la enseñanza de la lectura en las series iniciales con el objetivo de el desarrollo del comportamiento lector. Estimular la lectura y planear el desarrollo del comportamiento del lector en la búsqueda de la sostenibilidad social y cultural, equivale a promover la reducción de la desigualdad que la sociedad actual retrata. En ese sentido, la propuesta es divulgar los tres pilares que sostienen la lectura, “DDS”: Despertar, desarrollar y Sostener el comportamiento lector, a fin de mostrar una estructura posible para las actividades de lectura en la expectativa de formar lectores que exhalan entendimiento y comprensión. Para envolver y conocer el universo infinito de la enseñanza de la lectura es urgente saber direccionar y mediar situaciones favorables para que la comprensión suceda. De ese modo, se ha utilizado la metodología cualitativa para investigar las prácticas de la lectura y su repercusión en el comportamiento lector. Las cuestiones planteadas aquí sirven de indicadores para la reflexión. La enseñanza de la lectura no se desvincula de las características específicas de su función pedagógica, que es la de organizar espacios de ejecución de la lectura, tener conocimiento de los objetivos de la lectura, planear los momentos nobles de la lectura: el antes, el durante y el después para el cumplimiento de las funciones inherentes de una propuesta de trabajo productiva en las series iniciales. Como propuesta del cumplimiento de las prácticas lectoras enfocadas en el desarrollo del comportamiento lector, se proponen actividades de rutina para los niños en la escuela, con el objetivo de que el ejercicio de las prácticas lectoras presenten a las nuevas generaciones ricas experiencias extendidas a la sociedad por los sujetos insertos efectivamente en una red lectora que exhala y contagia comportamiento lector.

Palabras clave: Lectura, comportamiento lector, enseñanza de la lectura.

ABSTRACT

Reading research as an inter-related process to reader's behavior development. Is the reason for this thesis the main purpose to promote well defined concepts that give support to a specific methodology on reading teaching in the initial series aiming the reader's behavior development. Its intention principal is concession behavior reader advanced and your repercussion in to teaching process on scholar of 1º and 2º cycle of apprenticeship is the school public municipal de São Luis -MA. This way, we used quality methodology to research reading practices and its impact in the reader's behavior. The inquiry posed here is meant to serve as indicators to a reflection whether the reading teaching is not evith rain from its main specific characteristics pedagogy function which is the fulfillment and space organizing of reading on the focus before, during and after so that it produces such a work with the beginning series with stress on reading practice of the reader's behavior. Propound se to estimate reading and plan the reader's development behavior in search of a sustainable culture and society equals to fowor inequality reduction shours presently. In that sense the propuse is to spread the three pillars of reading sustainability - DDS - to excite, develop and sustain (EDS) the reader's behavior aiming to show a possible structure for reading activities to form readers that sprawl understanding and comprehension. In order to involve and know the endless teaching universe of reading it is demanded to know how to direct and measure favorable situations so that the comprehension happens. Moreover with the proposition of day-to-day routine activities for children in school in the sense that this practice exercise reading presents to new generations rich experiences extended to the society by those involved in a real reading net that breath out and transmit reader's behavior.

Keywords: Reading. Teaching process. Behavior reader.

AGRADECIMIENTOS

Especialmente a mi esposo Cacionor y mis hijos Cacionor Júnior y Ernane, por lo mucho que acrecentarán en aprendizaje y afecto.

Al Doctor Mario Martín por su competente dirección, su dedicación y por sus valiosas orientaciones.

A los doctores Pedro Alonso, Juan Carlos y a las doctoras Laura Rayón y Leonor Margalef por sus necesarias orientaciones.

A la doctora Maria Helena Pereira Soares, a quien quiero expresar mi gratitud por algunas orientaciones e incentivos en todos los momentos de construcción de esta tesis, sin la cual el término de esta investigación no habría sido posible.

A mis compañeras de esta trayectoria: Nazaré, Jandira, Alice, Doctora Iracy, Maria Vilma, Márcia, Francimar, y María José, por tener las manos siempre extendidas. Gracias por el cariño y el apoyo. Especialmente a mi compañera Antônia Bogeia por su apoyo y consideración.

A mi hermana Leonor y a mi cuñado José Lucas que saben leer el más difícil objeto de lectura: el propio ser humano.

Con un cariño muy especial a André Soares por su gran colaboración en la organización de esta tesis.

A Ronald Álvarez por el cariño y dedicación en la traducción de esta tesis.

“Quien ignora el rumbo, no
llega a su destino”

Menotti Del Picchia

"Demostrar comportamiento
lector significa anular la
distancia entre leer y
comprender”

Duarte Cunha

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
JUSTIFICACIÓN	5
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.	13
1.1. Proceso de organización de las preguntas orientadoras	17
1.2. Objetivos de la Investigación	22
1.2.1. General.....	22
1.2.2. Específicos.....	22
2. DISEÑO Y DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN	25
2.1. El proceso metodológico de la investigación	25
2.2. Caracterización de la investigación.	26
2.3. Los indicadores para reconocer el comportamiento lector	32
2.4. Tipo de estudio.	35
2.5. Descripción de la muestra	37
2.6. Métodos, técnicas e instrumentos para la recogida de datos	46
2.6.1. La entrevista.....	49
2.6.2. La observación.	50
2.6.3. El cuestionario.....	51
2.7. Estrategias de recogida de los datos	52
2.8. Análisis de los datos.	55
2.9. Elaboración del informe y conclusiones.	59
3. MARCO TEÓRICO.	63
3.1. El concepto de lectura	63
3.2. La función social de la lectura y su repercusión en el desarrollo del comportamiento lector	70
3.3. La construcción del comportamiento lector	82
3.3.1. La lectura literaria y la construcción del comportamiento lector.....	101
3.3.2. La literatura infantil y su innegable contribución al desarrollo del comportamiento lector.....	106
3.3.3. El comportamiento lector.	113
3.3.3.1. El lector.	128
3.3.3.2. Cómo desarrollar el comportamiento lector.	129
3.3.3.3. La lectura motivada.	136
3.3.3.4. Etapas de la comprensión lectora	145
3.3.4. Prácticas de lectura	147
3.3.5. Enseñanza de la lectura y el desarrollo del comportamiento lector.....	152
3.3.6. La biblioteca escolar: pilar de sostenibilidad del comportamiento lector.	161

4. MARCO CONTEXTUAL DE LA LECTURA EN BRASIL.....	173
4.1. Conceptualización de la lectura dentro del contexto educativo brasileño	173
4.1.1. Pensamiento retrospectivo sobre la lectura	174
4.1.2. La lectura en Brasil.....	180
4.2. Los programas escolares y la práctica de la lectura	190
4.2.1. La tarea del currículum.	193
4.2.2. Lectura y el curriculum: un diálogo posible para la construcción del comportamiento lector	195
4.2.3. Adecuación del currículum a la enseñanza de la lectura.....	197
4.3. Campo de la investigación: Unidad de Educación Básica Menino Jesús de Praga.....	199
4.3.1. Breve Histórico	199
4.3.2. Caracterización Institucional.....	202
5. ANALISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS	207
5.1. Teoría y práctica pedagógica	210
5.1.1. Concepción de lectura.....	211
5.1.2. Teoría que orienta la práctica pedagógica de la lectura.....	217
5.1.3. Actividades significativas de lectura	225
5.1.4. Ambiente favorable al desarrollo de la práctica pedagógica.....	229
5.2. Domino cognitivo de la lectura.....	231
5.2.1. La conciencia fonológica.....	232
5.2.2. Lectura Fluente	233
5.2.3. Comprensión lectora	235
5.2.4. Desempeño lector	237
5.3. La biblioteca escolar y la sostenibilidad del desarrollo del comportamiento lector.....	241
5.3.1. El trabajo efectivo con la lectura literaria	245
5.3.2. Lecturas motivadoras.	250
5.3.3. La organización del acervo de la biblioteca	254
5.3.4. Incentivo a las visitas a la biblioteca escolar	255
5.4. La construcción del comportamiento lector.....	259
5.4.1. El comportamiento lector	259
5.4.2. Actitudes incentivadoras de la práctica lectora	263
5.4.2.1. Los círculos de lectura	265
5.4.2.2. La intervención pedagógica	270
5.4.2.3. Aprovechamiento de los conocimientos previos.....	274
5.4.2.4. Lectura en pareja	278
5.4.2.5. Actividades que expresan lo que el autor del texto quiso decir.....	282
5.4.2.6. Actividades que reconocen al alumno como detentor de la información del texto	287
6. CONCLUSIONES.....	295
6.1. Primera Pregunta Orientadora	297

6.2. Segunda Pregunta Orientadora.....	301
6.3. Tercera Pregunta Orientadora	303
6.4. Cuarta Pregunta Orientadora	306
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	319
ÍNDICES AUXILIARES.....	335
Glosario de abreviaturas.....	335
Índice de Ilustraciones y figuras.....	337
Índice de Tablas.....	339
Índice de Gráficos.....	341
ANEXOS.....	343
ANEXO 1. Cuestionario del alumno	345
ANEXO 2. Cuestionario del director	349
ANEXO 3. Cuestionario del coordinador pedagógico.....	351
ANEXO 4. Guión de entrevista con el auxiliar de biblioteca	355
ANEXO 5. Guión de entrevista con los padres de los alumnos.....	359
ANEXO 6. Guión de entrevista con los profesores del 1º y 2º grado de enseñanza fundamental.	361
Anexo 7. Actividades de Evaluación.....	366

INTRODUCCIÓN

El objetivo en torno al cual se desarrolló esta tesis de doctorado se puede sintetizar como la búsqueda del conocimiento alrededor de las prácticas lectoras desarrolladas por los profesores a través de actividades instigadoras e interesantes, además de substanciar y compilar el fundamento teórico para el desarrollo del comportamiento lector del alumno de 1º y 2º grado de la enseñanza primaria de las escuelas públicas de la red municipal de enseñanza de São Luís – Maranhao (Brasil).

Se suma a este propósito la intención de identificar las prácticas de lectura que favorecen el desarrollo del comportamiento lector, así como reconocer el dominio cognitivo de los alumnos aprobados en el 2º grado de enseñanza primaria.

Como complemento, se ha querido hacer también un análisis minucioso de las actitudes incentivadoras encontradas en las prácticas docentes de lectura existentes en la biblioteca de la escuela estudiada, para entender si estas contribuyen al desarrollo del comportamiento lector.

Tras la obtención de los datos para esta tesis aprendí mucho sobre la separación entre la teoría y la práctica, las dificultades y las victorias de las profesoras, así como también la angustia que sienten por no conseguir dar todo lo que de ellas se espera en relación a las explicaciones teóricas y la transposición didáctica.

Para involucrarse y conocer el universo infinito de la enseñanza de la lectura urge dirigir y mediar situaciones favorables para que la comprensión acontezca. Fueron así elegidos cuatro ejes en torno a los cuales se desarrolló esta investigación: teoría y práctica pedagógica; el dominio cognitivo de la lectura; la biblioteca escolar y la sostenibilidad de la lectura; y la construcción del comportamiento lector; en torno a los cuales se organizó la información obtenida durante la investigación.

Esos aspectos fueron el sustento teórico que fundamentó el estudio de caso realizado, centrado en la experiencia docente de las profesoras de 1º y 2º grado de enseñanza primaria, responsables del proceso de enseñanza inicial de la lectura.

El informe de esta investigación se estructura en seis capítulos. Los capítulos primero y segundo congregan el marco metodológico; en el tercero y el cuarto se configuran el marco teórico y contextual; el quinto capítulo explica el trabajo de campo y las interpretaciones de los datos; y el sexto capítulo, las conclusiones y consideraciones finales elaboradas.

El primer y segundo capítulo presentan el planteamiento del problema, el diseño de la investigación y todas las cuestiones correspondientes al enfoque de la investigación, tipo de estudio, alcances, métodos y técnicas para recoger los datos, descripción de cómo se construyó los instrumentos, etapas que se siguieron para recoger la información, descripción de la muestra... Estos capítulos se sumergen en los aspectos metodológicos que direccionan el proceso de investigación desarrollado. En este proceso se sostiene el paradigma descriptivo e interpretativo en el marco de un enfoque metodológico cualitativo con énfasis en un estudio de caso.

La construcción del marco teórico se concreta en el tercer capítulo, abordando en la revisión bibliográfica la concepción de lectura, la función social de la lectura y su repercusión en el desarrollo del comportamiento lector. También aquellas actitudes favorables al desarrollo del comportamiento lector, además de describir también las etapas de la comprensión lectora: pre-lectoras, lector principiante, lector en proceso, lector con fluidez y lector crítico. La necesidad de entender cómo los estudiantes aprenden y cómo es posible ayudarlos a comprender mejor se explica en estas etapas evolutivas y es esencial conocerlas para ayudar a comprender mejor y contribuir de esta forma con las prácticas estimuladoras de lectura y la forma ordenada de actuar en el ejercicio de las mismas y además sugiere algunos procedimientos favorables para el

desarrollo del comportamiento lector, teniendo como soporte la biblioteca de la escuela como pilar de sostenibilidad. Cómo complemento presentase aun la lectura motivada para que las prácticas de lectura efectuadas en la biblioteca de la escuela promuevan el desarrollo del comportamiento lector.

El cuarto capítulo trata del marco contextual con las diferentes concepciones de lectura dentro del contexto educativo brasileño, haciendo una retrospectiva de pensamientos de la lectura, la lectura en Brasil y otros datos referentes al marco regulatorio del curriculum en Brasil, especialmente en lo que se refiere a la enseñanza de la lectura. Describe también el campo natural de la investigación, el centro de educación básica, UEB Menino Jesús de Praga, con un breve histórico de la caracterización institucional.

En el quinto capítulo se realiza el análisis de los datos recolectados que muestran el desempeño profesional y las actividades incentivadoras o no del comportamiento lector. Considerando las cuestiones tratadas y la descripción del objeto de estudio se realizaron, tanto, interpretaciones narrativas o analíticas, partiendo del conocimiento de códigos de categorías y conceptos que organizaron los fenómenos y situaciones observadas, así como las narraciones de las profesoras, alumnos, supervisor, director, padres de alumnos y auxiliar de biblioteca.

Estimular la lectura y planificar el desarrollo del comportamiento lector en busca de la sostenibilidad cultural y social equivale a favorecer la reducción de la desigualdad que la sociedad actual retrata. En ese sentido la propuesta es divulgar los tres pilares de la sostenibilidad de la lectura – D D S – Despertar, Desarrollar y Sostener el comportamiento lector con la finalidad de evidenciar una estructura posible para las actividades de lectura, con la expectativa de formar lectores que distribuyen entendimiento y comprensión.

Para finalizar, las conclusiones expuestas en el capítulo sexto implican la

consolidación teórica, la aplicación de otras teorías, el uso de metáforas y analogías. La verificación de conclusión supone la comprobación e incremento de la cualidad científica o credibilidad mediante los aspectos de presencia prolongada en el campo de investigación.

A partir de los resultados de la investigación, se pretende crear una base para crear las circunstancias que favorezcan que los futuros lectores disfruten del posible camino aquí trazado para desarrollar el comportamiento lector en el cual se espera que todos los alumnos y alumnas tengan acceso para alcanzar el universo cultural de la lectura en la enseñanza fundamental.

JUSTIFICACIÓN

Las preocupaciones acerca de la enseñanza de la lectura han sido siempre bien señaladas y acompañan a la mayoría de los educadores a través de la historia.

Esta inquietud ofrece una oportunidad de reflexión en lo que respecta a la escolaridad básica, para comprender que el aprendizaje de la lectura se presenta como uno de los muchos desafíos de la escuela, tal vez el más valorado y exigido por la sociedad.

El tema de esta investigación: “La enseñanza de la lectura y su repercusión en el desarrollo del comportamiento lector” surgió como resultado de reflexiones sobre los bajos resultados de los alumnos promovidos para las series siguientes sin demostrar el dominio cognitivo de la lectura provocando desigualdad escolar y social siendo como consecuencia la dificultad del trabajo de los profesores en que concierne el buen desempeño de las prácticas de lecturas y probablemente en la formación de lectores a partir de las series iniciales.

Se entiende como dominio del acto de leer o de conseguir comprender el pensamiento escrito del autor, y consecuentemente atribuir significado al mismo y por demostrar el comportamiento del lector el acto de apropiarse el significado del texto y reconocer con poder de quien es detentor de la información para expresar con entendimiento lo que el autor quiso decir, cómo también demostrar el comportamiento lector significa anular la distancia entre leer y comprender.

Investigaciones de Solé (1998), Silva (2002), Foucambert (1998), Penteadó (1997), Aguiar (2001), Teberosky (2003), Pérez García (2001), Weisz (2001), Colomer (2007), Cagliari (2010), muestran que esta escolaridad no garantiza la práctica diaria de la lectura y mucho menos el placer de leer y menos todavía la construcción de lectores en el sentido pleno, es decir, un lector que, comprende y demuestra el comportamiento

lector.

Notablemente, las deficiencias de las prácticas de lectura necesitan ser mejor entendidas con el fin de buscar los aspectos que explica esta realidad. Es cierto que detrás de las acciones de un maestro, hay siempre un conjunto de ideas que guía las prácticas lectoras. Telma Weisz (2001:55) nos informa que:

Para entender la acción del profesor es necesario analizar con el fin de revelar los aspectos siguientes:

- ¿Cuál es la concepción que el profesor tiene, y se expresa en sus acciones, del contenido que espera que el alumno aprenda?;
- ¿Cuál es la concepción que el profesor tiene, y se expresa en sus acciones, del proceso de aprendizaje, es decir, del camino por el cual se produce el aprendizaje?;
- ¿Cuál es la concepción que el profesor tiene, y se expresa en sus acciones, de cómo debe de ser la enseñanza?

Para buscar una profundización de estas cuestiones es indispensable conocer las prácticas de lectura existentes en las escuelas públicas de la red municipal de enseñanza y, por tanto, reconocer la formación de alumnos y profesores para que se pueda escribir sobre el desarrollo de las mismas.

Esta práctica comienza con el proceso de adquisición de la lectura, donde el niño debe tomar conciencia de lo que va a aprender y el profesor debe tener la claridad que va a enseñar y la reciprocidad en la acción de la lectura se convierte en un ejercicio diario y constante en el cumplimiento del comportamiento lector.

En este sentido es útil explicar aquí el enfoque general de las implicaciones históricas ocurridas a través de los siglos, para examinar los cambios más importantes que pasaron por la forma de escribir, archivar y poner en circulación los escritos.

En este enfoque, es necesario hacer una reflexión sobre la ruta, tomando como puntos de referencia los siglos IV, cuando entra en juego los libros compuestos por cuadernos que se cosen para sustituir gradualmente a los rodillos que almacenaban los escritos; el siglo XII, cuando la introducción de la separación gráfica de palabras en la escrita favoreció el pasaje de la lectura oral para la lectura silenciosa y convergió el descifrado del escrito para ser más ágil, permitiendo el contacto con más y más complejas obras; el siglo XV, cuando Gutenberg puso en uso los tipos móviles para la impresión, con bajo costo, y la aceleración de la producción de libros, convirtiéndolos, por lo tanto, más accesibles.

El siglo XVIII, cuando países como Inglaterra, Alemania y Francia deja de ser común la lectura intensiva de un número limitado de libros y es normal una amplia lectura de distintas obras, leídas rápidamente y rápidamente abandonadas y, por último, el siglo XX, donde la presencia del ordenador e Internet cambia la forma registro de la escrita, el acceso a los textos y la lectura.

En los años 90 del siglo XX, la historia tuvo más conciencia de cómo esta separación entre el libro y el texto es artificial y trató de volver a conectar con el análisis literario. Al hacerlo, descubrió que la parte de los estudios literarios que existen autores que proponen el estudio de las diversas épocas literarias ganó una mayor coherencia en términos históricos. El planteamiento podría hacerse en ambas direcciones, especialmente a partir de un enfoque innovador a la cuestión de la lectura.

Tomar estos momentos de fuerte cambio en la trayectoria de la lectura, implica reconocer la decisiva intervención de las formas materiales sobre la producción de sentido y sobre las prácticas de lectura ya que esto garantiza la seguridad de que el dominio de la cultura escrita a cada sujeto abre una gama de mayores oportunidades para la comprensión de la realidad y el ejercicio de la ciudadanía.

Sabemos, sin embargo, que la sociedad brasileña da mayor responsabilidad a la escuela para la formación de lectores y sólo tenemos

en mente este espacio al proponer contribuir a aumentar la acción lectora. Se aprende a leer en la escuela, pero no para ella sino para las más diversas necesidades y situaciones de la vida humana. El desafío es encontrar respuestas a la diferencia entre la lectura y la comprensión lectora o que aporte además el desarrollo del comportamiento lector.

Por lo tanto, los educadores deben ser conscientes de su papel en la formación lectora de alumnos de las series iniciales para despertar en ellos el deseo de demostrar comportamiento lector y principalmente ser también lectores, para descubrir en los procedimientos sugeridos en esta investigación una manera nueva para desarrollar las prácticas de la lectura con más seguridad Esto se debe a que sólo se pasa un valor cuando está interiorizado, es decir, cuando estamos convencidos de su importancia. Probablemente a quién no le gusta leer, no puede motivar a otros a leer.

Sin embargo, es necesario entender la influencia de los medios de comunicación en el proceso de desarrollo de la lectura y de cómo este afecta el pensamiento y el comportamiento de la humanidad a través de los siglos.

Por otro lado, delante de tanta responsabilidad es innegable también destacar la importancia del conocimiento de las diferentes concepciones de la lectura, porque el profesor es el titular de las diversas concepciones de la lectura, su actuación lectora tendrá otra dirección que va a ser más bien ejemplificada durante el trabajo, principalmente al examinar las diferentes categorías: lector activo, con fluidez, reflexivo y crítico.

Estas características de lector descritas tienen fuertes repercusiones en comparación con la manera de entender como leían los lectores de diferentes siglos y la trayectoria de la Lectura en Brasil.

Por lo que se refiere a las prácticas de lectura se encuentran sugerencias de varios teóricos como Silva (2002), Gurgel (2007), Mortatti (2006), Cunha (2003) que amplían el universo de la comprensión del importante

papel del profesor en la mediación del proceso de construcción del conocimiento. En dirección al proceso de la enseñanza de la lectura.

Otras tantas sugerencias podrían ser aquí citadas, pero lo que es fundamental en esta investigación esa posibilidad de educar lo ojea para la enseñanza de la lectura una vez que el entrelazamiento de varias actividades cultiva la agilidad visual en el encuentro de procedimientos que puedan contribuir con el desarrollo del comportamiento lector en las series iniciales.

Esto nos deja claro la necesidad de formar lectores capaces de comprender el lenguaje de la ciencia, esto es, de leer y realmente comprender lo que leyó.

Capítulo I. Planteamiento del problema

1.1. Proceso de organización de las preguntas orientadoras

1.2. Objetivos de la investigación

1.2.1. General

1.2.2. Específicos

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.

La actividad de lectura se hace presente en todos los niveles educativos de la sociedad letrada. Tal presencia, ciertamente comienza en los grados iniciales cuando el alumno en fase de aprendizaje de lectura pasa a comprender el significado potencial de mensajes registrados a través del procesamiento de lo leído, ya que, en enseñar niños y adultos a leer, a conocer los sonidos que las letras representan, y, al mismo tiempo, con el mismo énfasis, invitarlo a que se vuelvan lectores, a participar de la aventura del conocimiento implícito en el acto de leer.

En ese sentido, la institución escolar es la principal responsable actualmente de la iniciación de la cultura y también insustituible en las funciones pedagógicas ejercidas por el profesor. Verdaderamente, sería difícil concebir una escuela donde la lectura y la biblioteca no estuviesen en constante movimiento, con acciones continuas de actividades lectoras y con propósito definido de desarrollar comportamiento lector.

Fue partiendo de esas perspectivas técnicas que se pudo discutir cuál es el papel de la sociedad, de la escuela y del profesor en el contexto histórico de concreción de formación del comportamiento lector de los niños de 1º y 2º grado de aprendizaje primario a la luz de la confrontación de las concepciones teóricas abordadas, pero, con una visión vuelta hacia la UEB Menino “Jesús de Praga” de São Luís – MA.

Esta perspectiva, tiene que caracterizar el comportamiento lector en la práctica pedagógica de los profesores comprometidos con la formación ciudadana de alumnos lectores, y centrar la visión en la necesidad de cambios urgentes en la escuela, ya que generalmente el rendimiento escolar no ha sido satisfactorio en los últimos años a pesar de las inversiones en la formación continua de profesores.

También la investigación permitió descubrir que sí existe la repercusión de las prácticas de lectura en la formación del comportamiento lector del alumno. Se trata de buscar características observables en la experiencia cotidiana, que puedan ser reconstruidas por el profesor preocupado con la práctica de la lectura, no sólo en la sala de clases como también en el contexto social y de ciudadanía.

Mientras, la investigación servirá de estímulo para repensar la formación inicial y continua de profesores sobre la enseñanza de la lectura en las escuelas, para concienciar y reflexionar sobre la práctica individual y colectiva a favor de los alumnos y alumnas de los grados iniciales. En ese recorrido, se pretende ofrecer una perspectiva de práctica pedagógica para potenciar a la escuela, considerando que reflexionar sobre su propia acción y la de sus socios consiste efectivamente en un descubrimiento para la construcción de los cambios educativos.

Así, se defiende la necesidad de investigar sobre este asunto como forma crucial para las Secretarías de Educación que organizan y promueven reformas y propuestas de formación continua de profesores, teniendo como foco la formación de lectores competentes.

Con esta manera de entender se hace necesario adentrarse en la práctica docente, para descubrir como las profesoras y profesores piensan y organizan la rutina escolar con la perspectiva de formación de lectores en los grados iniciales de la Educación Básica de São Luis –MA.

Todavía, comprometida con la formación de lectores durante la trayectoria vivida de asesoramiento a los profesores cuando ejercía la función de Formadora de Profesores Alfabetizadores en el programa ofrecido por la Secretaría Municipal de Educación – SEMED en el año de 2002, surgió el deseo de repensar el asunto de la recuperación lectora de los alumnos que no alcanzaban el nivel de comprensión esperado al término de los grados iniciales de la educación básica.

La preocupación sobre esta temática, también se fortalece con los bajos

resultados obtenidos por alumnos que avanzan hacia los grados siguientes sin adquirir competencia lectora, provocando desigualdades escolares y sociales.

Con la perspectiva de garantizar, reforzar y contribuir con la continuidad de los estudios de estos alumnos, se optó por buscar en profundidad los diversos aspectos que fortalecieron el fenómeno estudiado, y que al mismo tiempo permitieron vivir el gran desafío que fue la elaboración de esta investigación.

Normalmente, cuando se piensa en un problema de investigación nos encontramos con una amplia variedad de dudas que nos dan la sensación de no saber por dónde comenzar a enfocar el problema, ya que se tiene la voluntad de abarcarlos todos. De este modo la acción prioritaria para descubrir los caminos que facilitarían esta práctica fue aventurarme en la realización de esta investigación en un contexto de profundo cambio metodológico, cultural y profesional, lo que permitió la formulación del siguiente problema de investigación: La repercusión de las prácticas de lectura en el comportamiento del alumno.

Vivir esa experiencia permite no solo contribuir con el campo de las ciencias de la educación, si no también, aprender a investigar.

Por otro lado, abordar una pregunta de investigación es dar inicio a un proceso demorado de reflexión, sin embargo, de gran relevancia para la propia investigación. Pensar en ese proceso es precisar de un tiempo oportuno para la profundización teórica y así dejar más clara la pregunta de interés ya formulada en el momento de la definición de la temática, verificar su importancia así como la posibilidad de realizarla, el tiempo necesario para su realización y elegir un espacio para el trabajo de campo.

Tomando como base esas preocupaciones sobre la enseñanza de la lectura en el contexto escolar, se partió hacia del planteamiento del problema en el primer capítulo y en el segundo, el diseño de la investigación, con finalidad de clarificar los principales conceptos del objeto en estudio,

disponer los elementos e instrumentos que servirían como herramientas conceptuales que ayudarían a delimitar el problema. En ese capítulo nos sumergimos en los aspectos metodológicos que direccionan el proceso de investigación desarrollado y que se sostiene el paradigma descriptivo e interpretativo sobre el enfoque metodológico cualitativo con énfasis en un estudio de caso.

Por esa razón se utilizó la metodología cualitativa para investigar las prácticas de lectura y su repercusión en el comportamiento lector. Las cuestiones aquí expuestas sirven de indicadores para repensar si la enseñanza de la lectura no está desvinculándose de las características específicas de su función pedagógica, que es la de organizar espacios de ejecución de la lectura con énfasis prioritario en el antes, el durante y el después, para el cumplimiento de las funciones inherentes de un proyecto productivo en los grados iniciales como propuesta de cumplimiento de la práctica de lectura enfatizada en el comportamiento lector.

De esa manera se profundiza en cuestiones epistemológicas y metodológicas en las cuales se describe el objeto de estudio y las preguntas orientadoras que condujeron la investigación, así como los demás procesos implicados en la misma: acceso al campo de investigación, la negociación, “rapport” con los informantes, los instrumentos de colecta de información utilizados, así como los recursos de informática que viabilizaron el proceso de esta construcción, hasta llegar a los análisis de datos.

También describe el campo natural de la investigación, el Centro de Educación Básica “Menino Jesús de Praga”, se profundiza en las características de la escuela de enseñanza primaria en la cual se desarrolla el proyecto de investigación.

La manera como se realizó la revisión bibliográfica y la delimitación de la investigación tuvo como base la reflexión y la dinámica entre los elementos básicos que rodean una indagación, los cuales son: lectura crítica, problematización, estructuración de los contenidos y delimitación

del problema, en un proceso rico que ofrece como resultado el mapa conceptual crítico, las hipótesis, objetivos y las preguntas orientadoras.

De acuerdo con Guitton en Boaventura (2003:7) se puede afirmar que el tema es de todos, pero, el plan es de cada uno, es una contribución personal.

En ese sentido, delimitar un tema de investigación fué un punto fundamental para saber que buscar en el terreno conceptual y práctico para poder realizarla.

1.1. Proceso de organización de las preguntas orientadoras.

De este modo surgen unas categorías tentativas de investigación que tiene su origen en la presunción de que el investigador, partiendo de sus inquietudes y fundamento teórico inicia su investigación, no como un fin en sí mismo, sino como medio, que de modo inductivo y procesual corrió en busca de evidencias en proporción al decurso de la investigación. El punto de partida por lo tanto fue derivado de los cuestionamientos, que a medida que se fueron analizando e interpretando los datos recogidos fueran surgiendo las categorías de la investigación, que se sucedieron en un proceso de reajuste constante y sujetos a modificación durante el desarrollo de esta etapa de la investigación.

Ludke y André afirman que:

“La construcción de categorías no es tarea fácil. Ellas brotan en un primer momento, del contenido teórico en que se apoya la investigación. Ese conjunto inicial de categorías, sin embargo, va a ser modificado a lo largo del estudio, en un proceso dinámico de confronto constante entre a teoría y el empirismo, lo que origina nuevas concepciones, y consecuentemente nuevos focos de interés” (Ludke y André 1986:42)

De esa manera, las categorías ofrecerán oportunidades para buscar

respuestas y dar significado a las preguntas, de modo que el confronto entre teoría y práctica observada compruebe hechos ocurrientes y recurrentes en el cotidiano escolar.

A partir de ahí se buscó elucidar la trayectoria ofrecida por los cuestionamientos, o sea, por las categorías de investigación y las preguntas directrices, ya que en una investigación las decisiones son tomadas a medida que esta avanza, y por lo tanto no deben esperar. En ese sentido Bogdan y Biklen afirman:

“no se desanime tentando encontrar respuestas ciertas a estas cuestiones. Aunque sea importante que las responda no debe considerar sus elecciones como ciertas o equivocadas. Las decisiones que tome no siempre son determinantes, pero, es indispensable que las tome” (Bogdan y Biklen 1994:85).

De esa forma, la toma de decisiones durante el proceso exige reflexión y análisis para ampliar la trayectoria del investigador, ya que el investigador cualitativo cree en situaciones complejas y por eso no se restringe al campo de observación, y sí, analiza e intenta descubrir sobre muchas dimensiones que terminan por evidenciar la importancia de la naturaleza de los fenómenos educativos y su complejidad.

En ese sentido, agrupar los cuestionamientos y buscar fundamentación condeciente con la realidad es para la investigadora un desafío muy grande, aunque de gran importancia para sistematizar la investigación.

Sin embargo, con intención de aclarar aún más hacia donde se dirige esta investigación, fue necesario presentar las categorías de investigación, las que se fueron ampliando y redefiniéndose y que junto con los objetivos permitieron identificar el curso de la referida investigación.

Recordando que para la estructuración del problema se consideraron los siguientes procesos, de los cuales surgieron nuevas preguntas. Conocer y analizar el sistema de categorías oriundas de la lectura efectuada por los profesores a la construcción de un comportamiento en los alumnos, lo que

permite al investigador cuestionar:

¿Qué hacen los profesores para construir el comportamiento lector en los alumnos?

¿Cómo trascienden las prácticas de lectura en la rutina de la sala de clases?

¿Cuándo se puede afirmar que los alumnos desarrollan el comportamiento lector?

¿Cómo una práctica educativa refuerza el comportamiento lector de los alumnos?

En función de eso se presentan las preguntas de investigación:

Categoría 1 –Teoría y práctica pedagógica

- ¿La práctica de la lectura ejercitada por el docente, favorece el comportamiento lector de los alumnos de los grados iniciales de la enseñanza primaria?
- ¿Cuál es la concepción de lectura del profesor?
- ¿Cuál es la concepción teórica del profesor en el desarrollo de su práctica de lectura?
- ¿El profesor está preparado para desarrollar actividades significativas de lectura en su práctica pedagógica?
- ¿Cómo se realizan las prácticas de lectura en el contexto de la sala de clases?
- ¿Qué exige el profesor al alumno para que este sea considerado lector?
- ¿El ambiente es adecuado para desarrollar esta práctica?
- ¿El profesor es considerado como un modelo de lector que los alumnos consiguen decodificar?
- ¿Cómo el profesor verifica el desempeño lector de los alumnos?

- ¿Cuáles son los criterios de verificación del profesor?
- ¿Trabajar la lectura en grupo favorece el dominio cognitivo del alumno?
- ¿Prepara el profesor actividades diferentes para atender a los alumnos con dificultades cognitivas?
- ¿Cómo organiza el profesor el registro del desempeño cognitivo de los alumnos?
- ¿Cuáles son las mayores dificultades presentadas por el profesor en el ejercicio de la práctica pedagógica de la lectura?

Categoría 2 -Dominio cognitivo de la lectura

- ¿Los alumnos aprobados demuestran dominio cognitivo de la lectura?
- ¿Qué consiguen decodificar los alumnos?
- ¿Los alumnos leen fluentemente?
- ¿Los momentos de lectura son placenteros?
- ¿Las lecturas son significativas?
- ¿Los alumnos demuestran autonomía en el acto de leer?

Categoría 3-La biblioteca escolar y la sostenibilidad del comportamiento lector

- ¿La biblioteca de la escuela puede ser considerada pilar de sostenibilidad de la lectura?
- ¿El profesor trabaja efectivamente la lectura literaria con sus alumnos?
- ¿El acervo de la biblioteca es rico y organizado en literatura infantil?

- ¿Hay un incentivo constante para que los alumnos visiten la biblioteca de la escuela?
- ¿El alumno demuestra habilidad en el uso de la biblioteca?
- ¿Hasta qué punto los profesores utilizan la biblioteca como referencia de lectura y ampliación de los conocimientos?
- ¿El profesor utiliza la biblioteca de la escuela para la realización de círculos de lectura con sus alumnos?

Categoría 4 -La construcción del comportamiento lector

- ¿La actitud incentivadora para la comprensión de la lectura utilizada por el profesor en su práctica pedagógica, contribuye con la construcción del comportamiento lector?
- ¿Es necesario que el profesor sea modelo de lector para sus alumnos?
- ¿Conocer el texto con antelación anticipando intervenciones favorece el desempeño del comportamiento lector?
- ¿Las actividades realizadas ayudan al entendimiento del mensaje de lo que el autor quiso transmitir?
- ¿Promueve el profesor la lectura en grupos?
- ¿Cuál es el mejor camino para trabajar las estrategias de lectura?
- ¿Explorar el conocimiento previo favorece el desarrollo del comportamiento lector?
- ¿El alumno reconoce que es detentor de la información del texto leído?
- ¿El alumno se siente estimulado a buscar la lectura por puro placer de leer?
- ¿Las actividades realizadas permiten que el alumno sea un lector

asiduo?

- ¿Cómo despertar y desarrollar el comportamiento lector de los alumnos?
- ¿Cómo sostener los pilares (DDS) del desarrollo del comportamiento lector?

1.2. Objetivos de la Investigación.

1.2.1. General.

Conocer las prácticas de lectura desarrolladas por los profesores a la construcción de un comportamiento lector en los alumnos del 1° Ciclo de Aprendizaje de las escuelas públicas municipales de São Luis – MA.

1.2.2. Específicos.

Identificar prácticas de lectura que favorezcan el comportamiento lector de los alumnos del 1° ciclo de aprendizaje.

Verificar el dominio cognitivo de la lectura de los alumnos aprobados para el 2° Ciclo de aprendizaje.

Analizar las actitudes incentivadoras de la lectura que contribuyen para el desarrollo del comportamiento lector de los alumnos de 1° y 2° Ciclo de aprendizaje;

Conocer las propuestas de lectura existentes en la biblioteca escolar que favorezcan el desarrollo del comportamiento lector de los alumnos del 1° Ciclo de aprendizaje.

Capítulo II. Diseño y desarrollo de la investigación

2.1. El proceso metodológico de la investigación

2.2. Caracterización de la investigación

2.3. Los indicadores para reconocer el comportamiento lector

2.4. Tipo de estudio

2.5. Descripción de la muestra

2.5.1. Caracterización Educativo

2.6. Métodos, técnicas e instrumentos para la recogida de datos

2.6.1. La entrevista

2.6.2. La observación.

2.6.3. El cuestionario

2.7. Estrategias de recogida de los datos

2.8. Análisis de los datos

2.9. Elaboración del informe y conclusiones.

2. DISEÑO Y DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

2.1. El proceso metodológico de la investigación

Abordar el asunto de la estructura metodológica de esta investigación implicó definir las etapas a ser recorridas durante la realización del proceso. Para una mejor visualización y entendimiento de su estructura se presenta su diseño en la Figura 1.

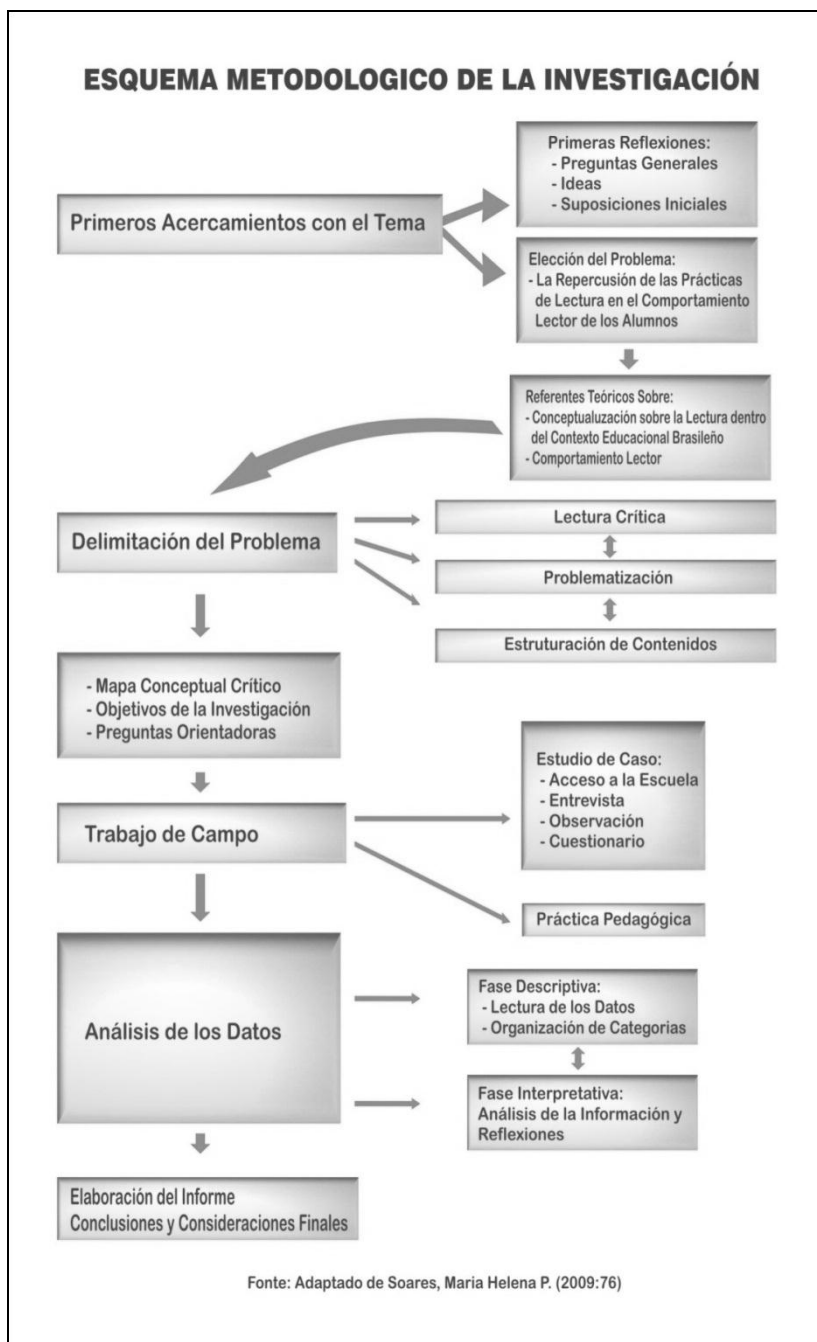


Ilustración 1. Esquema metodológico de la investigación

2.2. Caracterización de la investigación.

La investigación es un proceso de humanización que retrata y responde a las demandas que el contexto presenta a través de un proceso de investigación para la construcción de un nuevo conocimiento, pues, se está cada vez más convencido que se lanza en busca de investigar algo, el

conocimiento siempre evoluciona.

De la lógica de ampliar el universo cultural, surge la necesidad de una mayor profundización del campo teórico general de las áreas de estudio de interés de la investigadora. De esta manera, es urgente y necesario tener un conocimiento amplio sobre la construcción de la lectura y sus prácticas en el contexto brasileño. Por esta razón, se optó por realizar un estudio bibliográfico exhaustivo sobre estos temas, lo que permitió un conocimiento más profundo sobre el objeto de estudio identificado.

Confieso que esta fue una etapa muy difícil, pues, en el aspecto de las referencias teóricas encontré muchos obstáculos de naturaleza material, como falta de fuentes bibliográficas, ocasionadas por los escasos libros que tratasen del comportamiento lector. Para aquietar esa angustia, busqué en Tiviños, que lo explica así:

“Las mayores deficiencias en los resultados de una investigación pueden derivarse de una base teórica para explicar, comprender y dar significado a los hechos que se investigan. Naturalmente, existen realidades simples que no necesitan de ninguna teoría para ser comprendidas en toda su extensión y significado. Pero, los hechos sociales y educativos, generalmente complejos, no sólo necesitan como exigen un soporte de principios que permitan alcanzar los niveles de la verdadera importancia de lo que se estudia. (Tiviños 1987:99).”

Consciente de la importancia de la referencia teórica para iniciar la investigación, no en el sentido de separar lo teórico de lo práctico, sino de focalizar la necesidad primaria en ese inicio de la investigación que exigió un cuestionamiento continuo del aporte teórico. Este momento fue muy importante porque además de fortalecer el aspecto teórico, también se fortaleció el práctico con un conocimiento previo consistente, para una mejor realización del trabajo de campo.

En ese sentido la metodología de esta tesis se fue construyendo a medida que el objeto de estudio se desarrollaba, teniendo como elemento

conductor el diálogo y el pensamiento crítico, que supieron usufructuar los beneficios que ofrece la metodología cualitativa por su riqueza en la obtención de resultados en el campo educativo.

Bogdan (1944) destaca esa importancia ya que esta metodología se relaciona en sentido amplio con un conjunto de teorías y principios, de métodos y técnicas y además por hacer parte de una comunidad científica.

Sin embargo, los investigadores principiantes pasan por grandes desafíos y entre estos el de elegir con cual paradigma trabajar: cuantitativo o cualitativo. Para fundamentar la elección del modelo metodológico Gimeno y Pérez (1992) afirman que:

“la relación entre el modelo metodológico y la conceptualización del objeto de estudio es claramente dialéctica, y que el objeto central de la práctica educativa en la escuela debe ser provocar la reconstrucción de las formas de pensar, sentir y actuar de las nuevas generaciones”. Gimeno y Pérez (1992:116)

Por otro lado es preciso estar consciente de las diferencias entre el enfoque cuantitativo y cualitativo.



Ilustración 2. Características de los abordajes cuantitativo y cualitativo

Fuente: Adaptado de Bogdan y Biklen (1994:72-73)

En esta investigación esa situación crítica fue solucionada al percibir que

la investigación tendía más hacia el tipo de indagación cualitativa, por tener *“el ambiente natural como su fuente directa de datos y el investigador como su principal instrumento”* (Lüdke 1986:11).

La metodología cualitativa constituye un ámbito metodológico diverso para profundizar en la comprensión del problema, entenderlo, cuestionarlo, confrontarlo con otras realidades vividas e insertarlo en el momento actual con visión en el futuro.

Se destacan por eso sus características comunes, presentadas en la Figura 3.

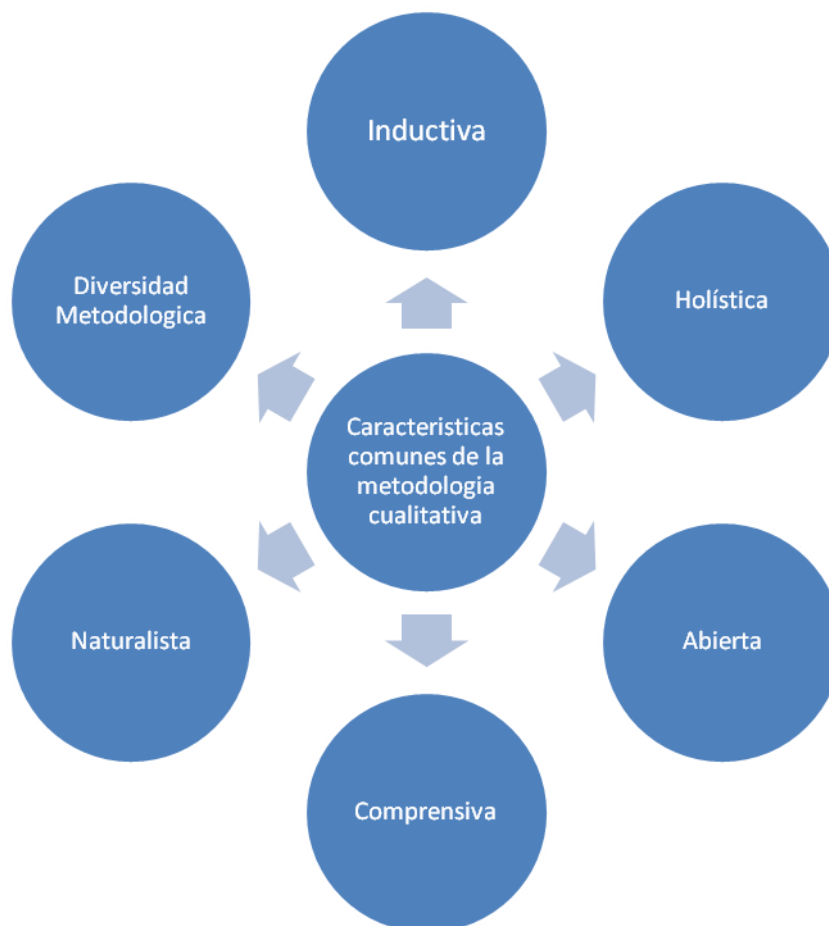


Ilustración 3. Características comunes de la metodología cualitativa.

Fuente: Prof. Leonor Margalef (curso 2002/2003) Universidad Alcalá. Recurso visual utilizado en clase.

De ese modo, es esencial que se comprenda la riqueza de la metodología adoptada en esa trayectoria, principalmente cuando se refiere a sus ventajas:

- Ser abierta y amplia, permitiendo una profundización sólida y consistente de los fenómenos.
- Favorecer la comprensión de las cuestiones difíciles de abordar por la diversidad de la aplicabilidad de sus instrumentos y herramientas en la búsqueda de esclarecimientos.
- Ser aplicable a varias materias y dimensiones.
- Ofrecer condiciones de análisis de los fenómenos complejos como procedimientos educativos.

(Bogdan y Biklen 1994:47-50).

Solamente comprendiendo las posibilidades que esa metodología ofrece y apoyándonos en la dialéctica, que se pueden crear enlaces para transformar y adecuar las prácticas lectoras de la enseñanza, situándolas en el contexto físico, psicológico y pedagógico que las condiciona, Gimeno y Pérez Gómez (1992) afirman que:

“la relación entre modelo metodológico y la conceptualización del objeto de estudio es claramente dialéctica, y que el objeto central de la práctica educativa en la escuela debe ser el de provocar la reconstrucción de las formas de pensar, sentir y actuar de las nuevas generaciones”. , Gimeno y Pérez Gómez (1992:116)

El autor señala que la intención y sentido de toda investigación educativa es la transformación y perfeccionamiento de la práctica.

La disociación habitual entre la teoría y la práctica desvirtúa el carácter educativo de la investigación, pues, imposibilita la existencia del vínculo enriquecedor entre el conocimiento y la acción.

La investigación en educación se encuentra en fase de gran evolución y actualmente se preocupa por captar la dinámica del fenómeno educativo y

la realidad compleja del cotidiano escolar, lo que exige un abordaje de investigación cualitativo bastante aprovechado en el ámbito educativo.

Para satisfacer esta finalidad, la investigación cualitativa debe respetar el modelo de los principios que le confiere el carácter de educativa.

Esas suposiciones básicas se refieren al concepto de realidad, a las relaciones sujeto-objeto, a los objetivos de la investigación, a las estrategias, técnicas e instrumentos, al contexto de una manera muy específica y de un modo muy especial, a la credibilidad cuanto a la veracidad de los datos.

Desde esa perspectiva se entiende que la metodología cualitativa es el camino ideal para penetrar y comprender el resultado, el significado y la intencionalidad con que las prácticas de lectura se reflejan en los valores, en las creencias, en los deseos, concepciones y en las necesidades de ampliar el universo cultural de los alumnos de la escuela pública municipal de São Luis –MA.

Con apoyo teórico de la fenomenología ese paradigma es esencialmente descriptivo. Por eso no es vacío, pero si coherente, lógico y consistente. Así los resultados son expresados en narrativas, ilustrados con declaraciones de los sujetos para dar el fundamento concreto necesario, con fotografías acompañadas de documentos personales, fragmentos de entrevistas, cuestionarios y otros recursos.

Por ser de carácter descriptivo este tipo de investigación no se apoya en resultados numéricos para validar los conocimientos encontrados. Triviños afirma:

“Sin duda alguna, muchos estudios de naturaleza cualitativa no precisan apoyarse en la información estadística. Esto no significa que sean especulativos. Ellos tienen un tipo de objetividad y de validez conceptual, que contribuye decisivamente al desarrollo del pensamiento científico.” Triviños (1987:118)

Es válido señalar que la metodología cualitativa constituye un ámbito

metodológico diverso para profundizar en la comprensión del problema, entenderlo, cuestionarlo, confrontarlo con otras realidades vividas. Además de eso ofrece la capacidad de descubrir nuevos valores y oportunidad de contribuir con reflexiones en la comunidad científica educativo.

2.3. Los indicadores para reconocer el comportamiento lector.

La configuración de esta investigación se concretiza en el conocimiento de las prácticas de lectura y en la repercusión del comportamiento lector del alumno, teniendo como base los procedimientos y prácticas de los profesores de la UEB (Unidad de Enseñanza Básica) Menino Jesús de Praga de la Red Pública Municipal de São Luis-MA, seleccionada como campo de investigación para responder a las cuestiones propuestas por los actuales desafíos de este estudio de caso. De este modo se hace necesario definir indicadores de acuerdo con los objetivos del estudio. Para comprender mejor, se destacan los siguientes:

Concepción de lectura – Se entiende como acto de leer o de conseguir demostrar entendimiento del pensamiento escrito del autor, y consecuentemente atribuir significado al mismo esa lectura, sin embargo, es sugerida por el autor, y constituida de forma que el significado no está en el texto, que es el verdadero vehículo de comunicación entre autor y lector, así el lector pasa a ser un constructor de significados a partir de las pistas del texto.

Comportamiento lector – Es apropiarse del significado del texto y reconocer con poder de quien es detentor de esta información, para conseguir expresar con entendimiento lo que el autor quiso decir. Así, el lector puede confrontar con otros lectores las interpretaciones generadas y defender la comprensión obtenida en las lecturas efectuadas;

Intervención pedagógica – La interferencia del profesor para direccionar propuestas de actividades en el proceso de construcción del conocimiento

lector de los alumnos, desempeñando con más eficacia los estímulos auxiliares para sostener el progreso del alumno en construcciones que aún no consigue sólo. Específicamente, el profesor asume el papel de mediador, produciendo estrategias para establecer la intervención y el alumno comparte esa variable metodológica haciendo uso de sus esquemas cognitivos para la realización de las actividades a ser aprovechadas.

Actitudes incentivadoras del comportamiento lector – Comprende la actitud del profesor frente al desarrollo de la práctica de la lectura, presentándose como lector y mediador del proceso de construcción de lectores competentes.

Estrategias de lectura – Son hipótesis arriesgadas sobre el camino más adecuado que se debe recorrer para alcanzar el significado a partir de lo que se está buscando en el texto, o sea, son procedimientos utilizados para alcanzar la comprensión lectora.

Modelo de lector – Significa el profesor presentarse como modelo de referencia para los alumnos: como lector, como usuario de textos diversificados y como compañero con más experiencia durante las actividades de lectura.

Metodología – Conjunto de variables metodológicas que sirven para estructurar, ordenar y articular actividades para la realización de los objetivos, para la enseñanza y aprendizaje de la lectura en el contexto de la sala de clases.

El trabajo en grupo - Consiste en formar duplas de alumnos a partir de criterios originados de un diagnóstico situacional del alumno, para fortalecer la habilidad lectora tomando como principio la mediación del compañero con más experiencia, Vygotsky (1988 a).

Conocimientos previos – Comprende los conocimientos adquiridos con anterioridad al conocimiento formal escolar. Son las experiencias anteriores que deben ser aprovechadas por el profesor en el momento de

proponer un asunto nuevo en la sala de clases. El aprendizaje es tratado como un proceso de construcción que prioriza el conocimiento elaborado antes del inicio de la escolarización, por lo tanto, la escuela no puede ignorar tal conocimiento, sino, propiciar condiciones de aprendizaje a partir de lo que el alumno ya sabe y del comportamiento lector que posee.

La práctica pedagógica de la lectura – La actuación del profesor en la rutina de sala de clases vuelta hacia la práctica de formación de lectores reflexivos.

Concepciones teóricas de lectura – Conjunto de teorías que tienen la finalidad de explicar, interpretar la construcción del conocimiento direccionado a la formación de lectores. Entre ellas se encuentran la Cognitivista de Piaget y Ferreiro, la Histórico Social de Vygostky y la Libertadora de Paulo Freire, para subsidiar teóricamente las prácticas docentes en la escuela pública municipal de São Luis.

Dominio cognitivo de la lectura – Es la necesidad de dominar las habilidades de decodificación y aprender los distintos caminos que llevan a la comprensión lectora. Esos dos aspectos, la decodificación y la comprensión son pares en la revelación de la autonomía de la conciencia fonológica, o sea, en el reconocimiento de la correspondencia fonográfica para pronunciar la palabra escrita.

Propuestas de sostenibilidad de la lectura en la biblioteca escolar – Las actividades realizadas en este espacio de la escuela deben proporcionar a los alumnos las condiciones necesarias para el desarrollo de su capacidad de estudio e investigación, así como el gusto por la lectura para desarrollar el comportamiento lector. Las actividades deben ser estructuradas de forma que garanticen el interés y el éxito de los alumnos, de modo que la biblioteca sea vista como pilar de sostenibilidad en la formación del comportamiento lector.

Conciencia fonológica - Capacidad de distinguir y manipular los sonidos constitutivos de la lengua para reconocer palabras a través de la

propiedad de segmentación de las unidades sonoras, o sea, de los fonemas. Es la reflexión explícita de los fonemas para procesar la información gráfica, sean letras o patrones ortográficos y así reconocer las palabras escritas.

2.4. Tipo de estudio.

Este estudio de caso significa la realización de un análisis, que tiene por finalidad comprender lo que está por detrás de la práctica pedagógica de los profesores con la enseñanza de la lectura, y hasta qué punto esa práctica ha beneficiado el comportamiento lector de los alumnos de la escuela pública municipal de São Luis - MA.

Para comprender el contexto en el cual esas prácticas ocurrieron fue preciso adentrarse con mucha intensidad en la rutina de esos docentes, para captar lo que piensan y hacen esos profesores con respecto a la práctica de la lectura en la sala de clases, como sugiere Gimeno y Pérez (1982: 128).

Reconocer las principales características del estudio de caso es un procedimiento que favorece el trayecto del investigador, durante el recorrido realizado. En ese sentido, Lüdke y André ofrecen algunos principios básicos del estudio de caso:

- Los estudios de caso objetivan descubrir.
- los estudios de caso enfatizan la *"interpretación en contexto"*.
- Los estudios de caso buscan reflejar la realidad de forma completa y profunda.
- Los estudios de caso usan una variedad de fuentes de información.
- Los estudios de caso revelan experiencia vicaria y permiten generalizaciones naturalísticas.
- Los estudios de caso procuran representar los diferentes y a veces

conflictivos puntos de vista presentes en una situación social.

- Los informes del estudio de caso utilizan un lenguaje y una forma más accesible que otros informes de investigación, por eso alcanzan un mayor número de lectores

(Lüdke; André; 1986:18-20).

Comprendiéndolo de esa forma, el estudio de caso provocó un proceso de construcción y descubierta personal, pues permitió avanzar en una experiencia de auto descubierta en la convergencia de informaciones de vivencias y de intercambios de experiencias que, partiendo de la percepción de cada participante de esta actividad, dejó una comprensión más clara de la naturaleza del fenómeno que fue el foco de esta investigación: *Cómo las prácticas de lectura incentivan el comportamiento lector de los alumnos en la UEB Menino Jesús de Praga.*

En ese sentido, el desarrollo de una investigación referenciada en el estudio de caso, requiere la definición específica de cual tipo de estudio de caso se pretende utilizar para la descripción de la realidad y la comprensión de la misma.

Recurriendo a Triviños (1987:109) se encuentran tres tipos de estudio de casos:

Exploratorios – parten de una hipótesis y profundiza sus estudios en los límites de una realidad específica y sirven para obtener información preliminar a cerca del respectivo objeto de interés.

Experimentales – Muy utilizado principalmente en las ciencias naturales para el avance del conocimiento científico.

Descriptivos – La mayoría se realiza en el campo de la educación y busca profundizar la descripción de una determinada realidad.

Con base en Triviños, se optó por el estudio descriptivo de carácter interpretativo en una escuela de la red municipal de enseñanza de São Luis – MA, para elucidar la cuestión sobre las prácticas de lectura y su

incidencia en el comportamiento lector del alumno.

La opción por el estudio descriptivo permitió que la colecta de los datos fuese en la profundidad de las informaciones en la forma más natural posible donde se puede percibir toda su riqueza, y respetando siempre sus registros, observaciones y transcripciones; como muy bien orienta Bogdan y Biklen; (1994: 48).

A pesar de la preocupación para que el caso sea bien delimitado, este puede ser similar a otros, pero, es al mismo tiempo distinto, pues, tiene un interés propio, singular de cada realidad. En ese caso la realidad escogida para el desarrollo del estudio fue la Unidad de Educación Básica (UEB) – Menino Jesús de Praga.

2.5. Descripción de la muestra.

La Unidad de Educación Básica Menino Jesús de Praga está localizada en la calle 02, quadra 10, Barrio Planalto Vinhais II, atiende alumnos oriundos de las Villas Menino Jesús de Praga, Conceição y de los barrios Planalto Vinhais, Vinhais, y sus adyacencias.



Ilustración 4. Fotografía de la UEB Menino Jesús de Praga.

Fuente: Acervo de la investigadora

En los patrones de la SEMED esta escuela es considerada de porte medio porque tiene las siguientes dependencias: 8 salas de clases, siendo una adaptada al 1º Ciclo, 01 biblioteca, 01 sala de Director / Coordinador / Profesores, 01 secretaría, 03 cuartos de baño, 01 almacén, 01 galpón, 01 despensa (espacio privado para acomodar las meriendas enviadas por la Secretaría de Educación), 01 patio interior, corredores y área libre en la entrada de la escuela.

En su infraestructura, la escuela necesita espacios físicos adecuados e imprescindibles para garantizar una buena práctica pedagógica y prestación de servicios, sean estos: 01 cancha deportiva techada para la práctica de educación física, recreación, que estimule a la participación y socialización, 01 comedor para la distribución de la merienda escolar de forma digna y ciudadana.

La escuela cuenta con una biblioteca que fue dividida al medio para atender el laboratorio de informática, y consecuentemente la inclusión digital, los 08 ordenadores que llegaron a la escuela están inoperantes. El acervo de la biblioteca es insuficiente para atender a los alumnos. Este atendimento se caracteriza por horarios diferentes, sin embargo, debido a la escasez de libros de literatura infantil, esta actividad deja que desear debido a la inexistencia de una atención ideal de préstamo de libros por causa del elevado número de alumnos y carecer de un funcionario, que lo ideal sería un bibliotecario. Existe solamente una empleada con desvío de su función y que ocupa el espacio del bibliotecario, ya con una carga horaria de trabajo reducida, que precariamente atiende a alumnos y profesores.

Se encuentra en este local una TV y un DVD, recursos ofrecidos para estimular el gusto de leer y ampliar el universo cultural de los alumnos a través de momentos productivos de exhibición de historias infantiles, actividad que puede generar muchas otras para facilitar la comprensión lectora de los alumnos.

En atención a los servicios pedagógicos complementares la UEB elaboró su

proyecto político pedagógico (PPP), como directriz política del gerenciamiento del proceso enseñanza-aprendizaje. El proyecto político objetiva generar conocimientos en busca de la formación de sus alumnos y de la escuela para que atienda las expectativas de la clientela que la busca, ofreciendo mejores servicios en la atención, respetando la individualidad de cada uno, involucrando a toda la comunidad escolar en las actividades que propone y confiando en el trabajo de todo el equipo para alcanzar los objetivos propuestos conforme el Art. N° 39 del Reglamento Escolar. (2004) que dice: *Los servicios pedagógicos complementares tienen por finalidad auxiliar las actividades escolares y la integración escuela y comunidad.*

La administración de la Unidad de Educación Básica Menino Jesús de Praga integra 1 director general, 1 director auxiliar, 1 secretario, 3 coordinadores pedagógicos, 42 docentes, 672 alumnos, 5 trabajadores de servicios generales, 1 cocinera, 2 vigilantes y 4 porteros.

Ofrece una estructura física capaz de atender 672 alumnos distribuidos conforme se muestra en la Ilustración 5.

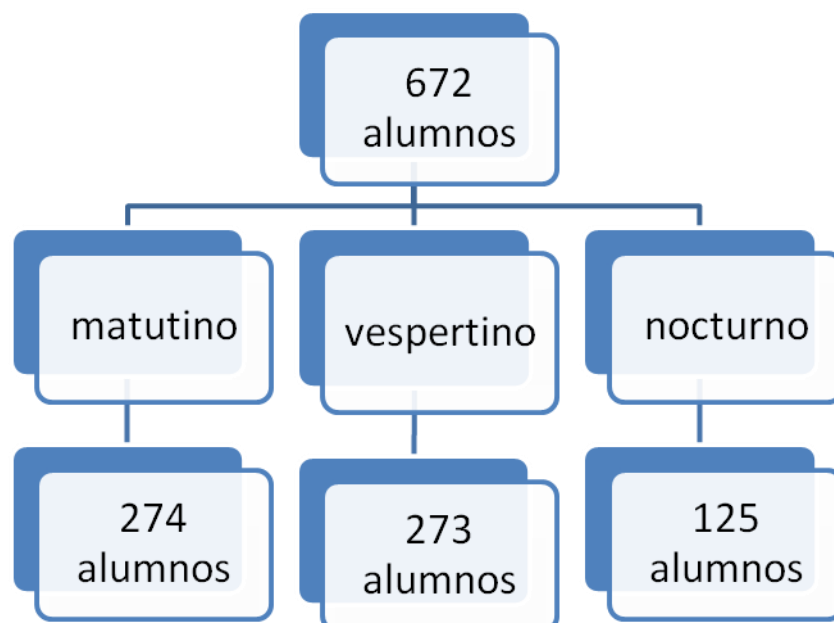
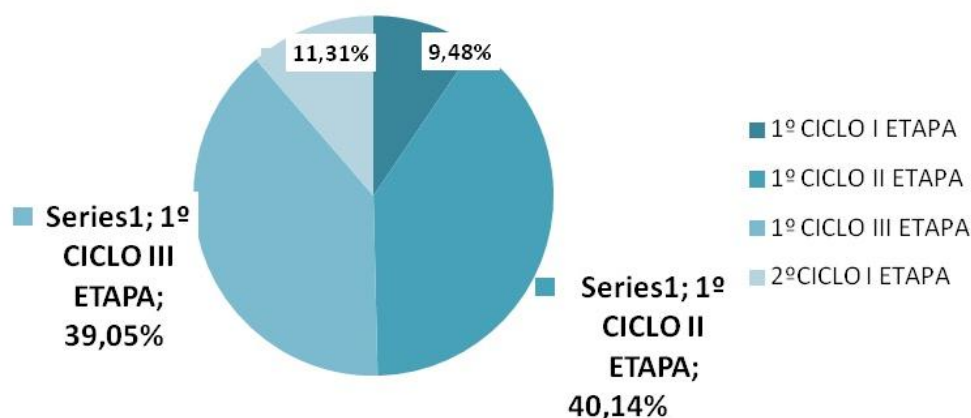


Ilustración 5. Total de alumnos da UEB Menino Jesús de Praga

Fuente: Secretaría de la Escuela, 2005.

En el turno matutino constituido de ocho grupos de alumnos de 1º y 2º Ciclo de Aprendizaje, con 274 alumnos, conforme la Tabla VI, de los cuales fueron seleccionados aquellos que me dieron la oportunidad de realizar las observaciones de las clases de Lengua Portuguesa, especialmente en los momentos del trabajo docente con la lectura.

Estos alumnos representan un porcentaje de 9,48% matriculados en la I etapa del 1º ciclo; 40,14% en la II etapa del 1º ciclo; 39,05% en la etapa III del 3º del 1º ciclo y 11,31% en la etapa I del 2º ciclo, conforme se puede observar en el Grafico 1.



1. Alumnos matriculados en el turno matutino de la UEB Menino

Fuente: Secretaria da escola, 2005.

En el turno vespertino con un total de 273 alumnos, conforme Figura 6.

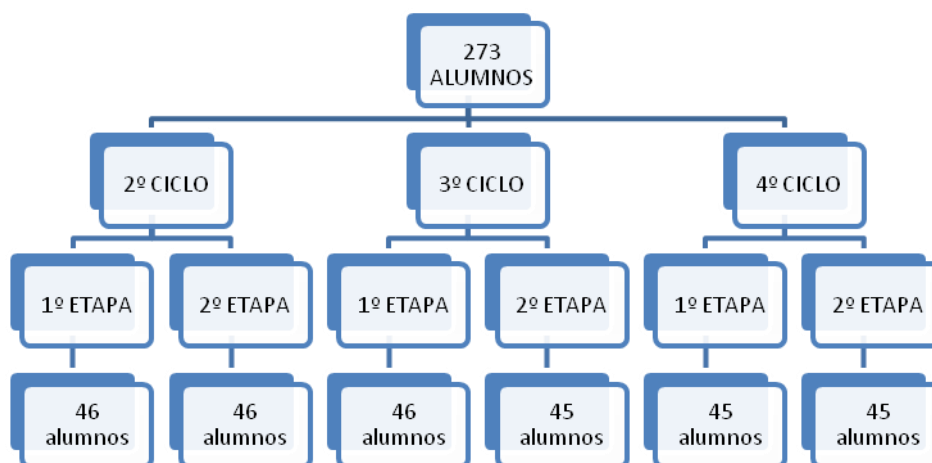


Figura 6. Alumnos del turno vespertino de la UEB Menino Jesús de Praga

Fuente: Secretaria de la escuela, 2005.

En el turno nocturno con un total de 125 alumnos, conforme representación en la Figura 7.

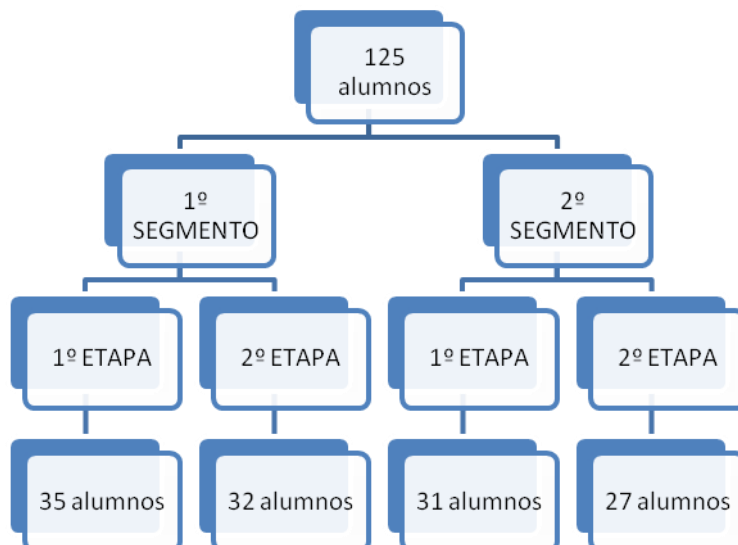
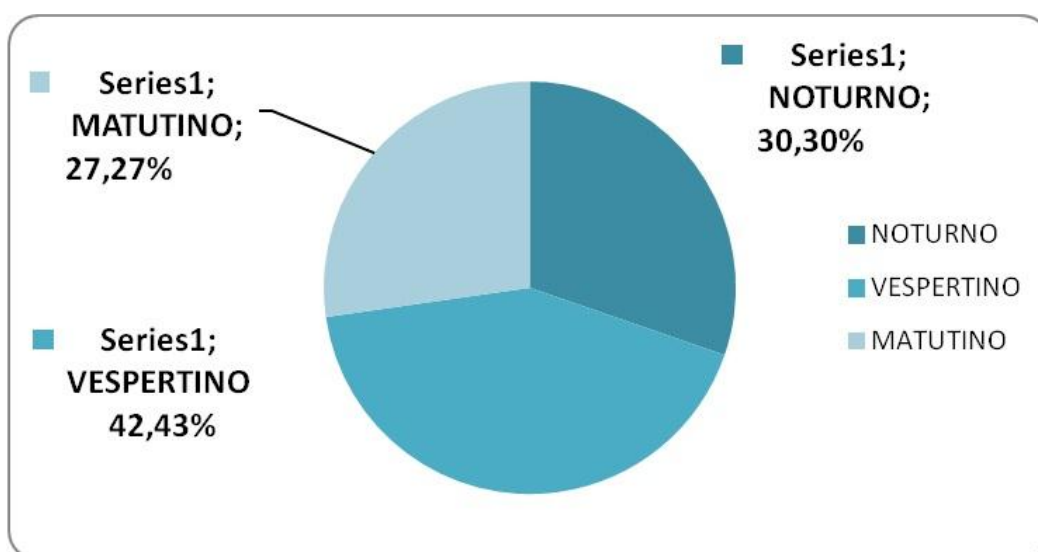


Figura 7. Alumnos del turno nocturno de la UEB Menino Jesús de Praga

Fuente: Secretaria de la escuela, 2005.

En cuanto al cuerpo docente de la UEB en estudio esta se encuentra

dividida en categorías en atención a los niveles y modalidades de la enseñanza fundamental, siendo 09 profesores actuando en el turno matutino, específicamente en la I, II y III etapa del 1º Ciclo y I etapa del II Ciclo, 14 profesores en el turno vespertino, actuando en la I y II etapa del 2º Ciclo, I y II etapa del 3º Ciclo y en el I y II del 4º Ciclo y 10 profesores en el turno nocturno, representando un porcentaje de 27,27%, seguido de 42,43% y 30,30% respectivamente, conforme mostrado en el Grafico 2.



2. Profesoras de la UEB Menino Jesús de Praga

Fuente: Secretaria de la escuela, 2005.

Se seleccionaron como participantes, los sujetos principales y secundarios. Entre los principales incluyese los alumnos y los profesores y entre los secundarios fueron seleccionados los padres de familia, directores, director auxiliar, coordinador pedagógico y auxiliar de biblioteca.

Dada la imposibilidad de investigar los 274 alumnos del Primer Ciclo se resolvió seleccionar un grupo de alumnos con ayuda de las profesoras. De ese total, fueron elegidos para responder los cuestionarios, 32 alumnos, el criterio adoptado fue el dominio de la lectura, conforme perfil presentado en la Tabla 1:

Tabla 1- Perfil de los sujetos investigados: alumnos

Ciclo	Etapas	Sexo Masculino	Sexo Femenino	Total de alumnos	Edad
1º	I	2	2	4	6 y 7 años
1º	II	3	1	4	7 a 9 años
1º	II	1	3	4	7 a 10 años
1º	II	2	2	4	7 a 10 años
1º	III	2	2	4	8 a 12 años
1º	III	2	2	4	8 a 12 años
1º	III	3	1	4	9 a 13 años
2º	I	2	2	4	8 a 12 años
Total				32	

Tabla 1. Alumnos del 1º e 2º ciclo de la UEB Menino Jesús de Praga

Fuente: Secretaria de la escuela, agosto de 2005.

Los próximos sujetos fueron los (9) nueve profesores, representados en la Tabla 2, que me permitieron presenciar sus clases. De estos el 50% poseen curso superior y los demás formación mínima de Magisterio, atendiendo lo que establece la Ley 9394/96 en su art. 62 que determina:

“La formación de docentes para actuar en la educación básica se hará a nivel superior, en curso de Licenciatura, de graduación plena, en Universidades e Institutos Superiores de Educación, admitida como formación mínima para el ejercicio del magisterio en la educación infantil y en los cuatro primeros grados de enseñanza fundamental la ofrecida a nivel medio, modalidad Normal.”

En verdad la admisión de profesores con formación a nivel medio será aceptada solamente hasta 2009, pues, la ley citada determina hasta el año de 2010 la formación superior de todos los profesores de educación.

TABLA 2 – Perfil de los sujetos investigados: profesores

Profesor	Edad	Experiencia	Género	Curso que atiende	Función	Habilitación	Otra habilitación
P ₁	40	12 años	F	1ª et. 1º ciclo	P.N.C	Licenciatura para series iniciales	Matemáticas
P ₂	46	24 años	F	2ª et. 1º ciclo	P.N.C	Licenciatura para series iniciales	Matemáticas
P ₃	36	8 años	F	2ª et. 1º ciclo	P.N.C	Licenciatura para series iniciales	Pedagogía
P ₄	45	28 años	F	3ª et. 1º ciclo	P.N.C	Licenciatura en psicología	Pedagogía
P ₅	36	12 años	F	3ª et. 1º ciclo	P.N.C	Magisterio 4º adicional	Pedagogía
P ₆	39	18 años	F	3ª et. 1º ciclo	P.N.C	Magisterio 4º adicional	Ciencias Sociales
P ₇	57	26 años	F	1ª et. 2º ciclo	P.N.C	Magisterio Enseñanza Media	Geografía
P ₈	51	7 años	F	1ª et. 2º ciclo	P.N.C	Magisterio Enseñanza Media	Geografía
P ₉	56	6 años	F	Refuerzo	P.N.C	Magisterio Enseñanza Media	Pedagogía

Tabla 2. Perfil de los sujetos investigados: profesoras.

Fuente: Secretaría de la escuela: UEB Menino Jesús de Praga

Con relación a los participantes secundarios se destacan los padres de familia, que en número de (8) ocho representan cada uno de los grupos observados, habiendo seleccionado aquellos que tienen mayor actuación en la escuela.

TABLA 3 Perfil de los sujetos investigados: Padres de los Alumnos

Grupo / Ciclo	Sujeto	Género	Estado civil	Edad	Nivel de Escolaridad	Ayuda a su hijo con la tarea lectora
1º	PA1	M	Casado	33	6ª serie	Poco
2º	PA2	M	Separado	45	No tiene	No lo consigue
2º	PA3	F	Casado	28	8ª serie	Si
2º	PA4	F	Casado	25	Cursa EJA 1º seguimiento	No sabe leer
3º	PA5	F	Casado	32	2º grado	Si
3º	PA6	F	Casado	33	5ª a 8ª serie	Si
3º	PA7	M	Separado	40	Analfabeto	No
4º	PA8	F	Casado	35	2º grado	A veces

Tabla 3. Perfil de los padres entrevistados en la UEB Menino de Jesús de Praga

Fuente: datos de la investigación.

Otros sujetos involucrados fueron 2 Directores, 1 Director auxiliar, 1 Supervisor Pedagógico y un Auxiliar de Biblioteca, representados en la Tabla 4.

TABLA 4 – Perfil de los sujetos investigados: Otros profesionales de la docencia

Sujeto	Función	Habilitación	Experiencia laboral	Género	Edad	Estado civil
D1	Director	Pedagogía Planeamiento Educativo y Administración Pública	28 años	F	65	Casado
D2	Director	Pedagogía	18 años	F	42	Soltero
DA3	Director Adjunto	Pedagogía y Administración Escolar	21 años	F	51	Casado
CP	Coordinador Pedagógico	Pedagogía y supervisión Escolar	26 años	F	32	Soltero
AB	Auxiliar de Biblioteca	2° Grado	24 años	F	51	Casado

Tabla 4. Perfil de los profesionales de la docencia

Fuente: datos de la investigación

2.6. Métodos, técnicas e instrumentos para la recogida de datos.

La investigación de campo es una experiencia utilizada por antropólogos y sociólogos, debiéndose su utilización al hecho de que los datos son normalmente recogidos en el campo; en contraste con los estudios conducidos en laboratorio u otros locales controlados por el investigador (Bogdan y Biklen 1994:36).

A partir de este principio el primer paso fue determinar el campo de la investigación, y para eso se seleccionó una UEB entre las demás de la red pública municipal de enseñanza, que de acordó con el Censo Escolar de 2005 poseía 153 escuelas.

La escuela elegida es denominada Unidad de Educación Básica (UEB) “*Menino Jesús de Praga*” localizada en el barrio de los Vinhais en la ciudad

de São Luis, capital del Estado de Maranhão.

Uno de los determinantes para la escogencia de la UEB fue considerarla ideal para el caso, por poseer un número significativo de alumnos en los grados iniciales (274) distribuidos entre el 1° y 2° grado de aprendizaje, profesores alfabetizadores (08) que participaron en el Programa de Formación del Profesor Alfabetizador (PROFA) en los años 2004/2005 ofrecido por la SEMED, poseer una biblioteca y ser de fácil acceso para la investigadora, disminuyendo los gastos con transporte.

Para un mejor entendimiento de la organización de la Enseñanza Fundamental en nueve años, con acceso de alumnos de seis años en la red municipal de São Luis se expone la Tabla 5 que posibilita la visualización de la realidad de los grupos que componen los ciclos de aprendizaje.

Tabla 5. Modelo de organización de los grupos de enseñanza fundamental en la red Municipal de Enseñanza de São Luís -MA.

CICLOS DE APRENDIZAJE			
1º CICLO	2º CICLO	3º CICLO	4º CICLO
I ETAPA 6 AÑOS	I ETAPA 9 AÑOS	I ETAPA 11 AÑOS	I ETAPA 13 AÑOS
II ETAPA 7 AÑOS	II ETAPA 10 AÑOS	II ETAPA 12 AÑOS	II ETAPA 14 AÑOS
III ETAPA 8 AÑOS			

Fuente: SEMED, agosto de 2005.

Conocer el espacio de campo fue un paso decisivo y relevante para la investigación, ya que permitió la elección de los sujetos involucrados en el proceso, que respectivamente fueron: alumnos (32), profesoras (9), padres de familia (8), directores (2), director auxiliar (1), coordinador

pedagógico (1), auxiliar de biblioteca (1), auxiliar administrativo (secretario) (1), totalizando 54 profesionales participantes en el estudio.

Considerando la complejidad del fenómeno estudiado, no sería practicable en todas las Unidades de Educación Básica y con todos los profesores, por eso el objeto de investigación se restringió a esta UEB, con la seguridad de varios ajustes con la perspectiva de interpretar esa realidad.

Aproximarse del “locus” de la investigación fue una actitud positiva, que permitió contextualizar la escuela detalladamente y percibir las evidencias de las prácticas de lectura y su repercusión en el comportamiento lector del alumno.

En ese momento tuvimos la oportunidad de conocer a profundidad la estructura de la UEB, sus antecedentes históricos, los ambientes, la vida cotidiana en la escuela, la forma de trabajar, en fin, la vida de la UEB “Menino Jesús e Praga”. Cuanto a las técnicas de investigación, se seleccionaron instrumentos diversificados debido a la naturaleza de la investigación, los cuales serán explicados en el transcurso del estudio.

Debido a la extensión del abordaje y a la necesidad de comprender el objeto de estudio, se dio inicio a la investigación en primer lugar en fuentes primarias, seguida de la investigación por medio del trabajo de campo con los instrumentos seleccionados y aplicados a los participantes.

Los análisis en fuentes primarias tuvieron como objetivo buscar informaciones contextualizadas que surgen de un contexto determinado sobre el tema estudiado. Así, se utilizaron: libros, revistas, periódicos, propuestas educativas, proyecto político pedagógico, que sirvieron como fuentes de información.

El trabajo de campo se realizó por medio de entrevista a profundidad, observaciones y encuestas, lo que posibilitó conseguir las informaciones necesarias para analizar las prácticas de lectura y su repercusión en el comportamiento lector del alumno e pasaremos a describir cada uno de ellos.

2.6.1. La entrevista.

La entrevista puede ser definida como encuentro entre personas para la solución de un caso. La verdad es que una buena entrevista se caracteriza por el hecho de los sujetos estar a gusto y hablar libremente sobre sus puntos de vista. Para Bogdan y Biklen (1994:136) *“las buenas entrevistas producen una riqueza de datos llenos de palabras que revelan las perspectivas de los entrevistados.”*

Una de las ventajas de la entrevista es que ella ofrece, como una de sus principales características la flexibilidad, que me parece apropiada para encontrar en lo dicho por los docentes los elementos básicos para entender el comportamiento lector del alumno.

Otra ventaja de esa técnica es permitir que, “el informante, siguiendo espontáneamente la línea de su pensamiento y de sus experiencias dentro del foco principal puesto por el investigador, comienza a participar en la elaboración del contenido de la investigación” Triviños; (1987:146).

Siguiendo las orientaciones de Lüdke y André (1986:35) se trató de respetar el compromiso establecido con los orientados, compareciendo en la hora y lugar determinado por ellos. También fue prometido el sigilo de las informaciones y anonimato de los informantes, explicando que las informaciones prestadas serían estrictamente para uso en la investigación.

Por otro lado, no existen reglas que se deban seguir detalladamente para establecer rapport con los informantes. Sin embargo, ningún investigador puede dejar pasar desapercibidas la modestia y la humildad para permitir un clima de simpatía, confianza, lealtad y armonía entre él y el entrevistado. Triviños (1987:47) declara que esto “es esencial para alcanzar la máxima profundidad en el espíritu del informante sobre el fenómeno que se estudia.”

Es importante mencionar que el registro de las entrevistas se dio a través de material transcrito por el hecho de los profesores sentirse incómodos

con la presencia del magnetófono (grabadora). Al inicio demostraron un poco de nerviosismo, y entonces la investigadora ignoró este recurso propiciando un clima más informal para mayor comodidad de los entrevistados. Fue uno de los momentos en que se trató de conquistar la confianza de los profesores, manteniendo buenas relaciones durante este tiempo, adecuando la entrevista para que los profesores se sintiesen a gusto.

Las entrevistas fueron dirigidas a los padres de alumnos (Anexo D), a la auxiliar de biblioteca (Anexo E) y a los profesores (Anexo F).

2.6.2. La observación.

Otra necesidad del transcurso metodológico fue aplicar la técnica de la observación, que significa un fenómeno social a partir del cual el observador inicia la colecta de datos, buscando siempre mantener una perspectiva de totalidad, sin desviarse demasiado de su foco de interés.

Para eso se hace necesario buscar el sentido de este instrumento con el siguiente cuestionamiento: ¿Qué es observar?

En verdad, es usar nuestra visión para captar los mensajes no verbales transmitidos por el observado, para percibir de manera cuidadosa lo que él está viviendo delante de nosotros, tomando en consideración el fenómeno en que se quiere profundizar. Se entiende por tanto, que observar un "*fenómeno social*" significa, en primer lugar, que determinado evento, simple o complejo, haya sido abstractamente separado de su contexto para que, en su dimensión singular, sea estudiado en sus actos, actividades, significados, relaciones, etc. (Triviños; 1987:153).

En ese entender, se optó por aplicar la técnica de observación directa a partir de la práctica de las profesoras, enfatizando los siguientes aspectos: la práctica, el dominio cognitivo de la lectura por los alumnos, las estrategias de lectura utilizadas en sala de clases, la propuesta de lectura de la biblioteca como elementos promotores del comportamiento lector de

los alumnos.

Las anotaciones del estudio de la práctica docente tuvieron como principal objetivo registrar las observaciones tal y como estas ocurrieron, o sea, de la forma más real posible. Para eso se utilizó una guía de observación enfocada en algunos aspectos de la práctica pedagógica: teoría y práctica, el dominio cognitivo de la lectura, la biblioteca escolar y la sostenibilidad del comportamiento lector.

2.6.3. El cuestionario.

Se define el cuestionario como una serie de preguntas, un interrogatorio para el levantamiento de informaciones. En esta investigación, los cuestionamientos fueron abiertos, favoreciendo la libertad de respuestas de los informantes y utilizados como recursos complementarios para la triangulación de los datos del fenómeno estudiado.

Este instrumento de investigación presenta como “principal ventaja la posibilidad de abarcar un número mayor de personas y poder ser distribuido de una sola vez a todos los elementos que participan en una reunión, en un congreso o en una sala de clases”, (Barros y Lehfeld, 1996:50-51).

La elaboración de los cuestionarios tuvo como principios: el objeto de estudio, las categorías problemáticas y los objetivos e la investigación. Su aplicación fue viable, ya que, las preguntas fueron claras y simples, facilitando el entendimiento del entrevistado.

Se aplicó el cuestionario a 32 alumnos (Anexo A), 2 directores (Anexo B) y a un coordinador pedagógico (Anexo C) con objetivo de fortalecer los datos y compararlos con los de otras fuentes, en busca de profundizar en el comportamiento lector del alumno originado en las prácticas de lectura en sala de clases, cuyas informaciones serán trianguladas posteriormente.

2.7. Estrategias de recogida de los datos.

Una vez definido el lugar de la investigación y preocupada por el acceso al trabajo de campo, se estableció contacto con la secretaría Municipal de Educación – SEMED por medio de la Superintendencia de Enseñanza Fundamental, la que rápidamente formalizó la solicitud enviando una carta de presentación a la directora de la UEB “*Menino Jesús de Praga*” la cual concedió acceso al local de trabajo de campo.

De ese modo fueron hechas las aclaraciones respecto a la importancia de la investigación y los procedimientos necesarios para su desarrollo y la oportunidad que suponía para las profesoras de los grados involucrados y que fueron invitadas a colaborar con la investigación, las cuales se mostraron receptivas poniendo sus salas de clases a disposición de la investigadora.

La necesidad de establecer rapport (armonía, confianza, seguridad y comprensión) con los informantes constituye un factor de suma importancia para que el investigador se adentre en el campo, manteniendo buenas relaciones con los sujetos involucrados. Taylor y Bogdan afirman:

“El rapport aparece lentamente en la mayoría de las investigaciones de campo. Y cuando aparece puede ser tentador y frágil. Es dudoso que cualquier persona confíe por completo en otra, en todos los momentos y circunstancias. Tal como nos lo dice John Johnson (1975), el rapport y la confianza pueden crecer y disminuir en el curso del trabajo de campo.” Taylor y Bogdan (1999:55)

No obstante, buscando una conversación más detallada con los profesores, la investigadora solicitó una reunión en hora de recreo, para no interrumpir la rutina escolar. A partir de entonces se aprovechó la oportunidad para aclarar cómo serían los procedimientos de campo, y más específicamente la realización de la observación en la sala, la entrevista y la aplicación de cuestionarios. Es conveniente señalar que colectivamente se organizó una tabla con los días y horas, directriz que permitió que cada

profesor ya supiera cuándo sería observada su sala de clases. También fue aclarado que sólo interesaba supervisar los momentos de desarrollo de actividades de Lengua Portuguesa, cuyo punto de convergencia serían los momentos de lectura.

Vale la pena señalar que en esta fase pude sentir un gran avance personal en el sentido de conseguir oír atentamente y estimular el flujo natural de las informaciones por parte de los entrevistados. Así, la duración de las entrevistas ocurrió de acuerdo con los participantes, sin embargo, cada encuentro duró cerca de 45 minutos. De esa manera fue preciso realizar tres encuentros en la escuela con cada docente, aprovechando la hora de práctica de educación física, lo que fue muy oportuno para no perjudicar la rutina de clases.

Tratándose de los padres de los alumnos, las entrevistas se realizaron siempre en la primera hora del turno escolar matutino, cuando estos traían a sus hijos a la escuela. En función del horario de trabajo de los padres de los alumnos, las entrevistas tuvieron una duración de 25 minutos. Atenta al plan de las entrevistas y considerando el bajo grado de escolaridad de esos padres de familia hubo necesidad de realizar 6 encuentros.

Prosiguiendo con las entrevistas, esta también fue aplicada al auxiliar de la biblioteca de la escuela, cuyo procedimiento no fue tan favorable, debido a la inasistencia constante de esta trabajadora. En función de eso el guión de la entrevista demoró más tiempo de lo previsto, pues, el mismo tuvo que ser aplicado en tres sesiones con una duración de 15 minutos, ya que la auxiliar se mostraba siempre atareada con su rutina de trabajo acumulado.

La cuestión de las observaciones tuvo una duración de cinco meses; de agosto a diciembre de 2006 en el turno matutino, específicamente de las 8:00 a las 10:00 am, en las ocho salas de clase del primer ciclo de aprendizaje, conforme cronograma propuesto anteriormente. En esa perspectiva Lüdke y André comentan que:

“La observación directa permite que el observador llegue más cerca de la “perspectiva de los sujetos”, un importante blanco en los abordajes cualitativos. A medida que el observador sigue de cerca las experiencias diarias de los sujetos, puede intentar aprender su visión de mundo, esto quiere decir, el significado que ellos atribuyen a la realidad que los cerca y a sus propias acciones” (Lüdke; André, 1986:26).

En cuanto a la aplicación de los cuestionarios ocurrió dentro de la normalidad en lo que se refiere a los Directores y al Coordinador Pedagógico. Sin embargo, con relación a los alumnos hubo un poco de dificultad relacionada con las preguntas que ser respondidas, por el hecho de que algunos alumnos no conseguían leer con comprensión, lo que tornó necesario la ayuda de 2 profesores colaboradores para auxiliarme en esta tarea. Así, se demoró un poco más y tuvo que dividirse a los alumnos en cuatro grupos de ocho, realizando este trabajo en 4 días. Al inicio fue acordado con las profesoras y la auxiliar de biblioteca el momento oportuno para la aplicación de este instrumento y quedó determinado que este sería aplicado siempre después de la hora de recreo.

Finalmente, las informaciones obtenidas en los instrumentos, fueron analizadas a partir del uso de la triangulación, que según algunos investigadores, como Denzin (1978), Paton (1980) en Taylor y Bogdan (1992:92) esta tesis, la combinación en un estudio único de distintos métodos o fuentes de datos.

“La técnica de triangulación tiene por objetivo básico abarcar la máxima amplitud en la descripción, explicación y comprensión del foco de estudio. Este estudio de caso permitió usar más de un proceso para la colecta de la información, sirviendo el cotejar entre las elecciones obtenidas, como proceso de validación” (Denzin;1970: en Bogdan Y Biklen (1994:98).

Se puede entender mejor este posicionamiento delante de la verdad expuesta por Bogdan y Biklen cuando ellos afirman que adicionalmente el objetivo principal del investigador es el de construir conocimiento y no el

dar opiniones sobre determinado contexto. La utilidad de determinado estudio es la capacidad que este presenta de generar teoría, descripción o comprensión.

“El principio básico que sostiene la idea de triangulación es el de reunir observaciones e informes sobre una misma situación efectuada entre diversos sujetos con varios instrumentos para compararlos y contrastarlos y así encontrar argumentos de sustentación para validar las informaciones obtenidas”. (Bogdan y Biklen, 1994:66)

A partir de este principio, nos cabe reseñar la importancia de la triangulación de los datos colectados a través de las entrevistas, de la observación y de los cuestionarios, así como las informaciones oriundas de diversos sujetos, lo que ofreció mayores probabilidades de verificar los efectos de la práctica pedagógica, teniendo como foco las prácticas de lectura en el contexto de sala de clases.

2.8. Análisis de los datos.

El análisis consiste en una fase de búsqueda y organización sistemática de los datos. En ese sentido, la decodificación de los datos obtenidos en los cuestionarios, entrevistas, las grabaciones, fotografías y notas en un cuaderno de campo producidas en las observaciones fueron importantes en esta fase y constituye el núcleo principal de esta investigación, pues, fue en esta fase que se consiguió llegar a las respuestas pretendidas.

La metodología utilizada fue el análisis de contenido, que se define como:

“Un conjunto de técnicas de análisis de comunicaciones que utiliza procedimientos sistemáticos y objetivos del contenido de los mensajes. La intención del análisis de contenido es la inferencia de conocimientos relativos a las condiciones de producción y de percepción de los mensajes, inferencia esta que recurre a indicadores (cuantitativos o no)” (Bardin en Franco, 2008:24).

Este trabajo de análisis descriptivo tiene por finalidad descubrir a partir

de una visión profunda, dar orden y sentido al cúmulo de informaciones y de aclarar una serie de interpretaciones que con una simple ojeada se hace difícil de identificar. Por ser un trabajo explicativo e interpretativo, el papel de la teoría es determinante para la interpretación ya que ella es responsable por el ordenamiento y estructuración de esta visión.

Esta metodología se compone de dos momentos básicos que son el análisis descriptivo y el interpretativo. En principio en el primer momento se busca tener una enumeración, una estructuración y categorización descriptiva de los discursos para entonces pasar al segundo momento y último, que es la interpretación. Estos momentos están subsidiados por un procedimiento básico que es la inferencia, que corresponde a las deducciones lógicas respecto a todo el material, que permite la elaboración de varias preguntas claves que van a avanzar del nivel descriptivo hasta el interpretativo.

Las categorías básicas con que se trabajó este bloque discursivo fueron cuatro:

- Teoría y Práctica Pedagógica;
- Dominio Cognitivo de la Lectura;
- Biblioteca Escolar Pilar de Sostenibilidad de la Lectura;
- Construcción del Comportamiento lector.

Estas categorías generales ayudaron a comparar los discursos, sus relaciones entre ellos e identificar la repercusión del comportamiento lector en la práctica docente.

La categorización consiste en la distribución y sistematización de los datos, esto quiere decir, pasar los datos de un estado 'bruto' a una representación sistemática. Entonces categorizar es lo mismo que encontrar el punto esencial de sentido del discurso, lo que para Franco, (2008:59), "significa una operación de clasificación de elementos constitutivos de un conjunto por diferenciación, seguida de un

reagrupamiento con base en analogías, a partir de criterios definidos.”

Por tanto, en esta etapa de la investigación fueron importantes los objetivos, las suposiciones, las referencias teóricas, las preguntas orientadoras y las categorías.

Para entender mejor el referido proceso, es relevante recordar algunas cuestiones en torno de la investigación cualitativa, proceso identificado para trabajar esa dimensión subjetiva. Para Lüdke (2003:11-12) esta metodología:

“supone el contacto directo y prolongado del investigador con el ambiente y la situación que está siendo investigada para estudiar un determinado problema y verificar como él se manifiesta en las actividades, en los procedimientos y en las interacciones cotidianas.” Lüdke (2003:11-12)

Este tipo de estudio envolvió la obtención de datos descriptivos, colectados directamente por el contacto con la situación estudiada en los instrumentos utilizados y en la forma que asumió la investigación, o sea, un estudio de caso por ser un estudio “específico y bien delimitado” como lo define Lüdke (2003:17).

Con base en este modelo se contextualizaron los datos de acuerdo con las orientaciones de Franco (2008:14), con el objetivo de extrapolar el análisis de los mensajes que fueron expresados solamente con palabras, conociendo nuevas posibilidades de identificación de un análisis consistente y fundamental del contenido de mensajes reveladores de creencias, valores y emociones.

El análisis temático predominó en este estudio por incorporar con mayor intensidad el aspecto personal, atribuido por los entrevistados acerca del significado de una palabra y sobre las connotaciones atribuidas a conceptos.

La unidad del contexto se caracterizó por la búsqueda del significado y del sentido en dirección a la codificación, esto es, la transformación de datos

en mensajes personalizados, socialmente contruidos.

A continuación se definieron las unidades analíticas, se organizaron los análisis y se definieron las categorías para fundamentar la interpretación final, obedeciendo las etapas sugeridas por Bardin (2004):

- Pre análisis – elección de los documentos a ser sometidos a análisis;
- Formulación de los objetivos;
- Elaboración de indicadores.

Para concluir las actividades de esta etapa se hizo la lectura “*fluctuante*” indicada por Bardin (1977:96), esto es, se estableció contacto con los documentos a ser analizados para conocer los textos y los mensajes en el contenidos y así producir inferencias sobre los elementos básicos del proceso de comunicación: la fuente emisora, el proceso codificador que resultó en mensajes y el proceso codificador.

Definidas las unidades de análisis se inició el momento de la selección de las categorías. La categorización es una operación de clasificación de elementos constitutivos de un conjunto consistente en el agrupamiento de los códigos, de acuerdo con sus relaciones y características comunes. Verdaderamente, la creación de categorías es el punto crucial del análisis del contenido, es un proceso largo, difícil y desafiante.

Respecto a esto, Franco (2008:59) afirma que:

“Igualmente, cuando el problema está claramente definido y las hipótesis (explícitas o implícitas) satisfactoriamente delineadas, la creación de las categorías de análisis exige un gran esfuerzo por parte del investigador. No existen “fórmulas mágicas” que puedan orientarlo, ni es aconsejable el establecimiento de pasos apresurados o muy rígidos. Generalmente, el investigador sigue su propio camino basándose en sus conocimientos y guiado por su capacidad, sensibilidad e intuición. Ese largo proceso – el de la definición de categorías – en la mayoría de los casos implica constantes idas y vueltas de la teoría al

material de análisis y del material de análisis a la teoría, y presupone la elaboración de varias versiones del sistema categórico. Las primeras, casi siempre son aproximaciones que acaban siendo lapidadas y enriquecidas, para dar origen a la versión final más completa y más satisfactoria.” Franco (2008:59)

Para el proceso de elaboración de las categorías de análisis de los datos nos fundamentamos en Franco (2008:60-61) que afirma:

“Para la elaboración de categorías existen dos caminos que pueden ser seguidos:

- Las categorías son creadas a priori,
- Las categorías no son creadas a priori.

De acuerdo con esas orientaciones asumimos el camino de las categorías no creadas a priori. En este caso, las categorías y sus respectivos indicadores emergieron del habla, del discurso, del contenido de las respuestas e implicó idas y vueltas al material de análisis.

2.9. Elaboración del informe y conclusiones.

La elaboración de este informe no esperó el final de la investigación, pero, se fue construyendo en el transcurso de todo el proceso. Siendo esta la última fase del movimiento de la investigación que conduce al investigador de su concienciación del problema a la idea de una solución plausible, después a la comprobación de esa solución (Laville y Dione, 1999:233).

En ese intermedio, el foco fue la comunicación de lo que fue observado, retratándolo de forma eficaz y ordenada, a fin de llegar al delineamiento de un esquema de explicación significativo sobre el tema en estudio, teniendo como eje articular el aspecto teórico y práctico. Elementos estos tratados en los capítulos precedentes referentes al marco conceptual, la metodología, el contexto, los resultados, las conclusiones y las

consideraciones finales. Es importante señalar que el trabajo de investigación que se presenta es para que sea leído, analizado, complementado y utilizado por todos aquellos que se interesen por esta área del conocimiento.

Para concluir esta investigación se tomó por base las entrevistas, las observaciones y los cuestionarios analizados cuyo complemento simultáneo relativo a la función del hallazgo del objeto que fue investigado, contribuyó con innovadoras matrices para entender el desarrollo del comportamiento lector de los alumnos de la UEB Menino Jesús de Praga de São Luis – MA.

Capítulo III Marco teórico

3.1. El concepto de lectura

3.2. La función social de la lectura y su repercusión en el desarrollo del comportamiento lector.

3.3. La construcción del comportamiento lector.

3.3.1. La lectura literaria y la construcción del comportamiento lector

3.3.2. La literatura infantil y su innegable contribución al desarrollo del comportamiento lector.

3.3.3. El comportamiento lector

3.3.3.1. El lector

3.3.3.2. Cómo desarrollar el comportamiento lector.

3.3.3.3. La lectura motivada

3.3.3.4. Etapas de la comprensión lectora

3.3.4. Prácticas de lectura

3.3.5. Enseñanza de la lectura y el desarrollo del comportamiento lector.

3.3.6. La biblioteca escolar: pilar de sostenibilidad del comportamiento lector,

3. MARCO TEÓRICO.

3.1. El concepto de lectura.

Soy consciente de que existen diversos conceptos que explican al proceso de la lectura, que constituyen un verdadero desafío para la práctica pedagógica. La definición crítica no basta apenas, así como no basta la práctica sin la reflexión sobre la misma.

Al considerar la diversidad de estudios sobre la lectura, esta investigación pretende comprender los modos en que los saberes sobre la lectura son construidos en la escuela y cómo podrían recibir diferentes esbozos. Tal vez, un enfoque psicolingüístico al enfatizar los procesos cognitivos de la lectura, o una perspectiva interaccionista en la que la lectura es encarada como un proceso mediante el cual se entiende el lenguaje escrito o de forma más antropológica, que rescata las representaciones del mundo traspasadas en la clase de lectura, y otros.

Se cree que la lectura se constituye en la principal dieta nutricional para el crecimiento creativo del individuo, principalmente cuando relacionamos la lectura al contexto social. Silva (1997).

Así, en este enfoque amplio con el que la lectura es entendida, se hace necesario comprender su característica polisémica en lo que concierne a su índole conceptual. Por lo tanto es importante distinguir los varios sentidos con los que se entiende a la lectura conforme señala Orlandi (2001:7).

“La lectura vista en su conceptualización más amplia puede ser entendida como la “atribución de sentidos”. Por ello, que sea empleada de manera indiferente tanto en la escritura como en la oralidad. [...] Por otro lado puede significar “concepto” y es en ese sentido que se emplea cuando se habla “de una lectura de mundo”. [...] En el sentido más restringido, académico “lectura” puede significar la construcción de un

aparato teórico y metodológico de aproximación al texto. En un sentido aún más restricto, en el campo de la escolaridad se puede vincular la lectura a la alfabetización (aprender a leer y la lectura, pueden adquirir de tal manera el carácter de estricto aprendizaje formal).” Orlandi (2001:7).

Es evidente entonces que en este estudio no adoptaremos todos esos enfoques. El eje básico que sostiene nuestra conceptualización de la lectura es aquel que defiende la producción de darle sentido al texto escrito, delimitado por la idea del entendimiento, la cual también posee un entalle, que de hecho sintetiza su principal motivación – la comprensión de la lectura de textos literarios- siendo de una manera específica la de ofrecer subsidios para la elaboración de una propuesta de lectura literaria en la enseñanza de las series iniciales de la Enseñanza Fundamental, con el intento de desenvolver habilidades lectoras a fin de construir y desarrollar Actitudes Lectoras.

Se pretende llevar en consideración el análisis temático, la interpretación del discurso, la ideología de valores y las propuestas de actividades productoras dentro del contexto de la lectura literaria efectuada, sin descartar de manera alguna la perspectiva interaccionista y el dinamismo de las visitas a las bibliotecas.

Es este entalle, es en el que llevamos a cabo bajo la perspectiva interaccionista que proporcionará una ruta a nuestra reflexión sobre la lectura. Este enfoque no niega la importancia de la lectura del mundo, del contexto, al considerar que es en la construcción de los significados que los sujetos buscan la comprensión crítica del texto, procedentes de lecturas del mundo y de las lecturas de otros textos, o libros, o sea, de varias experiencias de lectura adquiridas a lo largo de la vida, y esta experiencia brota en los primeros años vividos en la escuela.

En tal sentido conviene asimilar que las innumerables conceptualizaciones vigentes sobre la lectura pueden ser sintetizadas en dos caracterizaciones conforme a Martins (2004:31):

- “Como decodificación mecánica de signos lingüísticos, mediante el aprendizaje establecido partiendo del condicionamiento estímulo-respuesta (enfoque Behaviourista-Skinneriana);
- Como proceso de entendimiento copioso, cuya dinámica involucra componentes sensoriales, emocionales, intelectuales, fisiológicos, neurológicos, así como culturales, económicos y políticos (enfoque cognitivo-sociológico).”

Entre tanto, los debates profundizados sobre ese o aquel concepto van más allá de las intenciones de esta propuesta, que desea únicamente traer a la luz elementos que nos permiten entender las raíces de nuestros conceptos actuales sobre la perspectiva interaccionista.

En esta perspectiva, Solé (1998:23) afirma que: *“la lectura es el proceso mediante el que se comprende el lenguaje escrito”*. En dicha comprensión intervienen tanto el texto, su forma y el contenido, como el lector, sus expectativas y conocimientos previos.

Considerado individualmente o como colectivo, el lector es la instancia responsable de proporcionarle sentido a lo que lee. El texto apenas se concretiza y se transforma en significado cuando alguien lo lee o consigue darle un sentido a lo que fue leído. Siendo así, las experiencias de vida y de lecturas preliminares ejercen influencia en el proceso de comprensión del lector, confirmando de esta manera que los saberes previos son esenciales para el desdoblamiento y la comprensión de la lectura.

Ítalo Galvino, en Vargas (1995:9) afirma que:

“Tengo la seguridad de que la lectura no es comparable a cualquier otro medio de aprendizaje y de comunicación, porque ella posee un ritmo que es gobernado por la avidez del lector; la lectura abre un campo de interrogantes, de meditación y de análisis crítico, ósea, de libertad; la lectura es una correspondencia no apenas con el libro, pero también con nuestro mundo interior que el libro desvela.” Galvino (1995:9)

Mediante estos conocimientos acumulados con anterioridad se puede percibir que la capacidad del lector en extraer informaciones del texto, ha sido considerada como una de las habilidades más importantes en la lectura, lo que implica entre otras cosas, a la capacidad de distinguir ideas esenciales dentro de las informaciones contenidas en el texto.

La comprensión también depende del individuo en sí, de su personalidad, de la cultura en la que fue educado y del entorno en el que vive. Estos factores son determinantes para desprender los conocimientos acumulados.

En la lectura, el entendimiento está estrechamente enlazado a esa necesidad del autor y del lector por hablar la misma lengua, para que lleguen juntos a una amplia área de comprensión. De acuerdo a Penteadó (1997:189) el fenómeno "*empatía*" determina el nivel de entendimiento que se exige en la lectura. Éste complementa su pensamiento manifestando que la comprensión puede ser ampliamente perfeccionada mediante el entrenamiento y el carácter de la lectura influye en las diferencias que se perciben entre los individuos.

Ante a esto el entrenamiento de la comprensión debe ser antes de nada específico, conforme a la capacidad que cada individuo externaliza, una vez que la más sencilla de las lecturas conlleva siempre a la comparación, a la evaluación y a la conclusión.

Por lo tanto, siendo la lectura un proceso, el cuadro a seguir presentado nos ofrece una visualización sobre algunos factores que afectan favorablemente a la comprensión de la lectura, bajo el punto de vista de Penteadó (1997: 188-189).

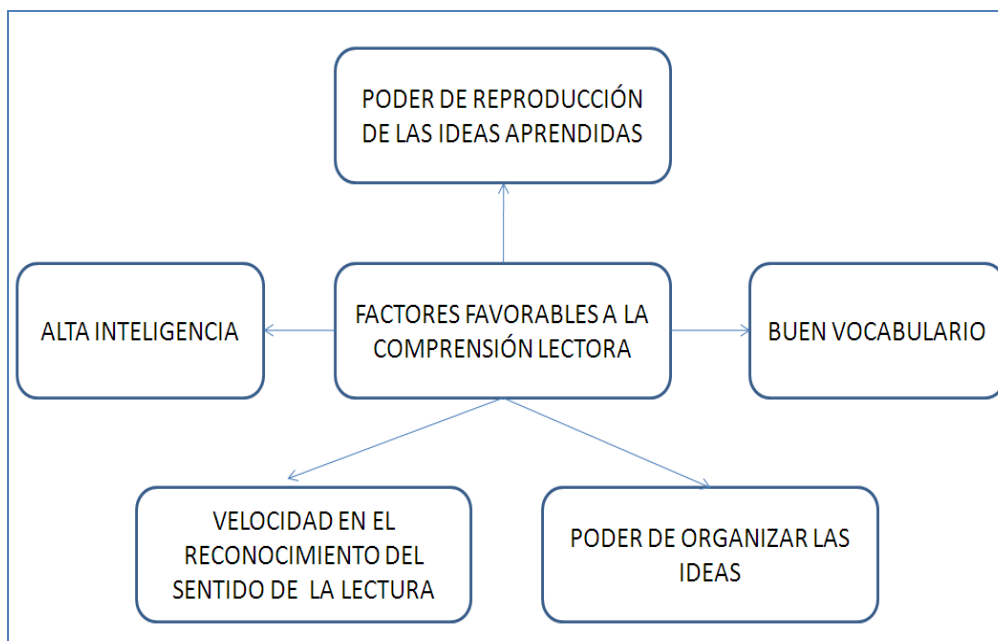


Ilustración 8. Factores favorables a la comprensión lectora

Fuente: Elaborado por la investigadora

Por otra parte, W.S. Gray citado por Yoakam en Penteado (1997:189) relaciona además del bajo coeficiente de inteligencia a otros motivos causadores por la falta de habilidad al leer, entre las cuales subraya en la figura siguiente:

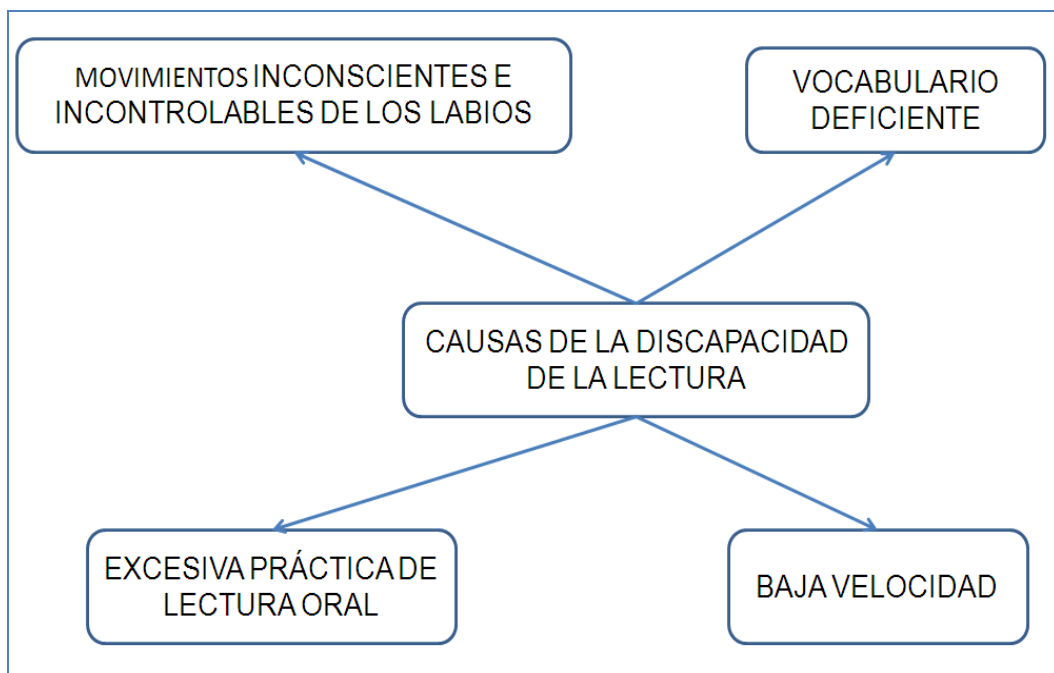


Ilustración 9. Causas de la discapacidad lectora

Fuente: Elaborado por la investigadora

Las relaciones de inteligencia y lectura parecen hoy día constatadas lo suficiente, mediante investigaciones que demuestran niveles altos de inteligencia entre los buenos lectores y más baja, entre los lectores deficientes.

La comprensión puede ser ampliamente perfeccionada a través del entrenamiento, es decir, en el proceso de formación de comportamiento lector, puesto que se sabe que es la índole de la lectura la que influye en las diversidades percibidas entre individuos: la facilidad del entendimiento presentada por una persona puede ser algo ininteligible para otra.

En la lectura la comprensión está estrechamente relacionada a la necesidad del autor y del lector en hablar la misma lengua, con el objetivo de llegar juntos al vasto campo del entendimiento; ya que este es el resultado de una compleja actividad en la que el lector debe ejercitar las operaciones y las habilidades relativas a la comprensión lectora y recurrir a muchos tipos de conocimientos, como aclara Colomer (2002:57).

No obstante, el entrenamiento de la comprensión debe ser antes de más nada específico que general, será más accesible perfeccionar el vocabulario que la lectura, y es posible mediante el perfeccionamiento del vocabulario lograr una mejor lectura. Por ello, la lectura puede ser considerada un aprendizaje sobre el dificultoso e inextricable arte del pensar.

Entre todos estos aspectos el que más carece de cuidado es el de la velocidad durante la lectura para reconocer el significado de amplificar y emitir opiniones partiendo de lo que se muestra explícito en el texto.

De hecho, esa perspectiva todavía está muy distante de la práctica ejecutada en el aula, pues hoy, aún se discuten las tácticas de enseñanza, ya que lo más necesario es la socialización de lo que fue entendido para buscar, madurar y perfeccionar al conocimiento por medio de otras lecturas.

En el caso específico de la lectura del texto, el acto de leer es un proceso más extenso, pues encierra en sí la comprensión de situaciones sensoriales, emocionales, intelectuales y culturales, entre otras.

De esta manera no basta apenas conocer la lengua y su respectivo código de registro escrito, sino que se hace necesario entender el contexto socio-cultural en el que el mensaje es vehiculado, para atribuirle significado a lo que se lee.

Para Solé (1998:22) la lectura es un proceso en el cual el lector interactúa con el texto, con el objetivo de obtener una información específica, para sintetizar los objetivos que lo llevaron al acto de la lectura.

En este sentido el lector corresponde a la necesidad de una información específica mediante la lectura. Este, tanto puede leer como actividad de ocio, como para optimizar o amplificar saberes sobre un determinado tema, o también, para adquirir instrucciones a fin de saber algo sobre un asunto específico. En suma, el tipo de lectura es orientado en función a los objetivos de cada lector.

Puesto que la lectura es siempre creación de significados se considera que el concepto de este vasto proceso será el de continuamente perseguir conocimientos, mostrando para ello innumerables actitudes a fin de implantar, explayar y sostener al comportamiento del lector.

3.2. La función social de la lectura y su repercusión en el desarrollo del comportamiento lector.

Actualmente muchos educadores permanecen perplejos ante los céleres cambios acontecidos en la sociedad (el desarrollo tecnológico, y las nuevas formas de pensamientos cuanto al saber y al proceso pedagógico) y se preguntan cuanto al futuro de su profesión y de sus actos, principalmente el de enseñar a leer. Sin embargo, en ese sin fin de manifestaciones de inseguridad por parte de los profesores, la lectura sigue siendo el mayor reto ante los avances y simultáneamente el distanciamiento de los menos favorecidos en ese quehacer, lo que se constituye en motivo para la búsqueda de soluciones.

Es necesario recordar que ser lector, papel que se ejecuta como persona física, es ejercitar una función social para la cual se canalizan acciones individuales y esfuerzos colectivos.

En el diálogo educativo existen innumerables divergencias teóricas, pero ninguna niega la importancia de aprender a leer y ni la de todas las implicaciones para garantizar el desarrollo cultural del alumno. Por ello, es uno de los principales roles imputados a la escuela el de formar a buenos lectores y caso esto no acontezca la institución deja de adjudicarse su papel representativo de penetración en los horizontes de la cultura, una vez que *“la mayor parte del conocimiento que alguien puede obtener en su vida será mediante la lectura, aunque sea fuera de la escuela.”* Ferreiro en Zorzi (2003:107).

Entre tanto, la práctica de la lectura escolar ha sido campo de grandes debates y sufre diversas críticas por parte de los estudiosos de la

educación, ante el fracaso que obtiene dentro del contexto pedagógico. Basta conferir los resultados divulgados de la *“Prova Brasil”*, en 2006, donde se expone que los jóvenes de la 4ª serie (II etapa del 2º ciclo) poseen una competencia mediocre y que los de la 8ª serie (II etapa del 3º ciclo) mal dominan los contenidos. Nova Escola (2006:4 y 30).

Otros datos que confirman este fracaso pueden ser constatados en Carvalho (2009:66) cuando afirma que:

Brasil llegó al siglo XXI sin conseguir resolver el problema del analfabetismo. De acuerdo al IBGE el índice del analfabetismo en 2003 era de un 11,6%, incluyendo a personas de 15 años de edad o más. La situación del analfabetismo varía conforme a la región del país y al área (rural o urbana). Hay municipios brasileños en los que el porcentaje ultrapasa el 50% de analfabetos, mientras que en otros municipios esta tasa no atinge el 10%. (MEC/Inep, 2003).

El insuficiente desempeño por parte de los alumnos es un hecho en muchos países, no apenas en Brasil. Además, no se enseña a tenerle gusto al acto de leer, se lee por decreto o imposición. Para formar individuos letrados la escuela necesita desarrollar un quehacer gradual y continuo.

Varias hipótesis causales pueden ser presentadas como justificativas para dicho fracaso escolar, predominando algunos enfoques para la interpretación de tal fenómeno, como el cognitivista, el socio-cultural, el constructivista y Freire de Carvalho y Mendonça (2006:77) afirman que:

“Estos enfoques se organizan alrededor de cuestiones, hipótesis explicativas y metodologías de investigación que orientan a los profesionales de diversas áreas en su proceso de estudio e intervención, en lo tocante a los niños con problemas de aprendizaje”. Freire de Carvalho y Mendonça (2006:77)

Perfeccionar las prácticas requiere la intervención de la escuela para que ella cumpla su función, que es la de propiciar a los alumnos caminos para que puedan adueñarse de manera consciente y consistente de los

mecanismos para el acaparamiento de saberes. Estos mecanismos exigen una práctica permanente de la lectura.

De tal modo, el rol de la escuela es el de posibilitar que los alumnos actúen de forma crítica dentro de su entorno social, pues conforme a Soares (1995)

“Una escuela transformadora es aquella consciente de su rol político en la lucha contra las desigualdades sociales y que asume la responsabilidad por una enseñanza eficiente, para capacitar a sus alumnos en la conquista por la participación cultural y por la reivindicación social.” a Soares (1995:73)

Se defiende que es necesario incrementar la participación de los alumnos en la producción del conocimiento, pues ellos no soportan más las normas y técnicas sin sentido. El camino es apenas uno y se efectúa mediante una práctica reflexiva y significativa.

Para que dicha participación cultural se provea, la lectura a partir de la alfabetización hasta las formas más complejas de encuentros con el texto en las universidades, debe ser entendida como una forma de atribución incesante de significados. También, debe ser encarada como inserción social del individuo para que pueda mantenerse conectado y “*atenado*”, procesando, interactuando de modo significativo con las informaciones y con el saber.

Fundamentalmente la lectura como una práctica social se presenta:

Como tal, no se puede prescindir de situaciones vividas socialmente en el contexto familiar, escolar, laboral, etc. Todos los seres humanos se pueden transformar en lectores de la palabra y de otros códigos que expresan cultura, incluso por que llevan consigo el referido potencial biológico-psíquico (aparato sensorial + consciencia, que tiende al discernimiento de los fenómenos) (Silva 1998:47).

Como es posible percibir mediante lo expuesto, este potencial es inherente al ser humano y lo más importante es que la lectura no requiere

concurso para que alguien pueda adueñarse de su mundo, se equivoca quien piensa que la lectura es una especie de don, una herencia genética o un pase de mágica, pues todo ser humano posee capacidad para atribuirle significados a las cosas y a los diversos códigos que sirven para la expresión o simbolización del mundo. Este potencial es desarrollado en las entrañas del grupo social por medio de prácticas colectivas, específicas y dentro de condiciones concretas que establecen su posibilidad.

Dentro de estos parámetros no existe impedimento alguno que disuada el empezar a ser un lector, ejercer esta práctica es infiltrarse en la construcción de un país de lectores. Vivir en un país que ejerce el poder decisorio, de escoger con autonomía lo que le es mejor, tanto en la política partidaria como en la política educativo es sobretodo usufructuar de una cultura erigida con la participación de una lectura comprendida, aprehendida y significativa. Participar de forma culta exige dominar la propia lengua y en particular a su léxico. El léxico, entre tanto, solamente se enriquece mediante el hábito de la lectura. Para que esa dinámica empiece a funcionar se hace necesario modificar hábitos y costumbres, para de esta manera adquirir una nueva conducta.

Conforme Nagel (2006:2): *“En dicha exigencia dialéctica, es donde el movimiento siempre debe ser accionado al desearse una conquista”* la conducta de padres, profesores, alumnos o mejor aún, de todos los que se proponen aprendices, debe ser objeto de mayor consideración. Quien no lee no puede servir como modelo para nadie. Quien no posee el hábito de la lectura no puede educar al buen lector.

Para educar, padres, hijos, profesores y alumnos necesitan ser educados. La amplificación del universo cultural es la exigencia mayor del desarrollo, sea psíquico, sea intelectual, sea individual, sea social, y ese desarrollo se concretiza cuando el hombre se transforma en un buen lector, y para que esto acontezca es necesario que los niños se familiaricen desde temprano con los libros. La cercanía física y afectiva entre libros y niños es esencial para que la infancia descubra a la lectura.

Por ello, es importante que las escuelas creen vínculos con las familias para que sucesivamente se genere una gran oportunidad, en la que padres compartan con sus hijos sus experiencias con la lectura. Compartir es comunicar, es profesar la función social.

Esta propuesta de crear un vínculo ya se experimentó con los alumnos de la Escuela Pública, por razón del programa Literatura en mi Casa, implantado en el año de 2001, y que poseía como soporte al Programa Nacional Biblioteca en la Escuela (PNBE) inserido en el Programa Nacional del Libro Didáctico (PNLD) del Fondo Nacional de Desarrollo de la Educación (FNDE-MEC).

Este programa hizo llegar a las escuelas de casi todas las ciudades brasileñas una colección de libros literarios para cada alumno matriculado en la 4ª y 5ª serie de la Enseñanza Fundamental.

La novedad causó gran alborozo. La caja de libros que el Correo entregó contenía romances, cuentos, poemas, textos teatrales, y clásicos de la literatura. El programa objetiva la comunicabilidad, reforzando el diálogo con padres, profesores y familia por medio del intercambio de ideas oriundas del contenido de los libros que ellos tienen al alcance.

La mayor novedad radicaba en la norma de llevar los libros a sus casas para leerlos cuando y como cada uno lo quisiera, incluso prestándolos a sus padres, hermanos, primos, vecinos. Muchas familias pudieron así, sentir el gusto por la formación de una pequeña biblioteca.

Con la sostenibilidad del programa hubo la ampliación en la cantidad de libros y esta iniciativa causó un gran impacto social, haciendo con que las familias recibieran más cultura, más ciudadanía, constituyendo un nuevo perfil del estudiante actual y del futuro. Por todo ello, es importante que cada escuela considere a esta iniciativa y la pueda poner en práctica,

“el ejercicio social de la lectura considerando que la literatura por su diversidad de lenguajes y riquezas, posibilita muchos momentos placenteros en la compleja labor de la enseñanza de la lectura y

por ende en el desarrollo del comportamiento lector”. (Arantes 2003:44-45).

Partiendo de dichas reflexiones cabe afirmar que para el ejercicio de la ciudadanía plena, además de leer, el individuo necesita adueñarse de la función social de tal acto, es decir, debe ser capaz de hacer uso de esa práctica en su cotidiano, sea en la escuela o en su contexto social.

Así al discutir a la lectura como práctica social se entiende que:

“Es en la vida de los hombres donde es necesario situarse, pues se entiende como práctica social la interacción del hombre con la historia, que transforma sus condiciones objetivas” Masine y Maia (2006:74)

Como contrapunto, esta perspectiva reconoce que muchos educadores transforman a la lectura en una práctica mecánica del aprendizaje, aunque tenga la escuela el derecho de formar lectores de la sociedad sin que la sociedad sea considerada dentro del ambiente escolar. Y es esa misma escuela en la que se desea discutir a la lectura como práctica social articulada a las otras prácticas que acontecen en una sociedad.

Urge así, discutir el rol de la lectura dentro del contexto social de los alumnos y la manera como ella es concebida en el espacio escolar.

Se sabe que la razón para que la escuela exista es la de contribuir con la formación humana del hombre en el sentido de su amplia dimensión personal y educativa, para ejercer como papel cardinal la socialización del saber sistematizado. Para que este saber impregne y contagie a los alumnos, ella no debe desvincularse de las características específicas de su rol: el de organizar el espacio para la ejecución del aula, el de ser conocedora de los objetivos de las lecturas con las que se desea trabajar, y sobre todo, planificar los nobles instantes de la lectura: el antes, el durante y el después; para el cumplimiento de las funciones inherentes a una propuesta de trabajo productivo, o sea, la búsqueda de significados y la motivación por lo que será leído.

Solé (1998: 110-161) presenta una propuesta que cumple esta función, conforme el siguiente esquema:

ANTES	<p>Ideas generales – conceptualización que el profesor posee cuanto a la lectura.</p> <p>Motivación para la lectura – está íntimamente ligada a las relaciones afectivas que los alumnos puedan establecer con el lenguaje escrito. Motivados y seguros, la lectura dejará de ser una práctica antipática y se hará lo que siempre debió ser: un desafío estimulante, siempre con la intervención del profesor.</p> <p>Objetivos de la lectura – los objetivos determinan la forma como el lector se sitúa y controla la comprensión del texto. Los objetivos pueden variar y son considerados situación de enseñanza. Cómo obtener una información, seguir instrucciones, obtener información general para aprender, revisar un texto suyo, por placer; para comunicar un texto en un auditorio, para verificar lo comprendido.</p> <p>Activación del conocimiento previo – esto significa establecer intervenciones a modo de incentivar al niño a exponer lo que ya sabe cuanto al tema.</p> <p>Establecer previsiones sobre el texto, orientadas hacia la superestructura, titulares ilustraciones, encabezamientos y otros.</p> <p>Promocionar las preguntas a los alumnos sobre el texto – es importante porque las lecturas mantendrán a los lectores absortos en el relato y ello contribuirá para la mejoría de su comprensión.</p>
DURANTE	<p>Tareas de lectura como actividad compartida – en este instante la intervención se limita a determinar los objetivos de la lectura en compañía de los alumnos, con la responsabilidad de organizar la tarea lectora, obedeciendo a los siguientes criterios: usar lo que fue aprendido, lectura independiente, interpretaciones falsas y los vacíos de comprensión, los distintos problemas y diferentes soluciones, momentos en que se deben articular situaciones de enseñanza de la lectura que garanticen su aprendizaje de manera significativa.</p>

DESPUÉS	<p>Identificación de la idea central – es una condición para que los alumnos aprendan de acuerdo al texto, pues necesitan saber lo que viene a ser la idea principal y para qué sirve. Y ello, apenas lo consiguen, cuando establecen normas de omisión o supresión, eliminando la información trivial o redundante, las reglas de sustitución mediante las cuales se integran grupos de hechos o conceptos, en concepto supra ordenados, las reglas de selección que llevan a identificar la idea del texto, caso ella esté explícita; las reglas de elaboración –mediante las que se construye o genera la idea central. Estos principios sufren resistencias al intentar ejercitarlos, pues para el docente ese factor no se muestra como una práctica.</p> <p>Hay también la tarea compartida, que puede ser realizada durante y después de la lectura, de modo a asegurar al profesor la ejecución de diversos momentos de enseñanza, así como el resumen, que es una estrategia necesaria para establecer el tema de un texto y generar o identificar a la idea central y a sus detalles secundarios.</p>
---------	---

Tabla 6. Estrategias de lectura

Fuente: Solé (1998)

El profesor como mediador pedagógico, facilitador e incentivador constante por la búsqueda del significado y del sentido de las lecturas propuestas, debe demostrar su compromiso con el acto de enseñar a leer y asumir su responsabilidad como educador, permitiendo el diálogo en el que se reflexiona sobre una lectura incitadora, motivadora y de inconmensurable alcance social.

Según Teodoro y Vasconcelos (2003:69) el ejercicio de la actividad docente presenta funciones inherentes a un trabajo productivo a medida en que:

- “Transfiere al alumno el conocimiento de sus límites y hace cumplir las reglas previamente establecidas.
- Selecciona los contenidos desarrollados a cada período, inclusive si

algunas alteraciones sean por sugestión del alumno, inseridas después.

- Presenta a los alumnos el programa de lectura, incluyendo las formas de evaluación por él privilegiadas.
- Planifica sus aulas, proporcionando técnicas, materiales y contenidos.
- Escucha a sus discentes y acata cuando adecuadas las sugerencias por ellos ofrecidas, justificando cuando no sean pertinentes; lleva en cuenta las experiencias específicas de los alumnos, incorporándolas al contenido de la lectura.
- Es competente y actualizado, sea cuanto al dominio del contenido a ser ministrado como a las maneras de presentarlo.
- No titubea ante situaciones que exijan firmeza y poder de decisión.
- Y sobre todo, no olvida que el alumno es su aliado y como tal posee voz en el desarrollo de su curso, principalmente antes, durante y después de la lectura que se desea trabajar, proporcionándole ritmo propio.”

Teodoro y Vasconcelos (2003:69)

En este sentido se justifica motivar al alumno a participar de los momentos de lectura, haciendo con que en simultáneo, participe de todas las actividades desarrolladas.

De esta manera, el profesor debe ser un mediador pedagógico, facilitador e incentivador del aprendizaje y de la práctica de la lectura. Debe también permanecer a disposición para ser el nexo entre el aprendiz y su aprendizaje. En este prisma el aprendiz adquiere conocimientos que son incorporados a su mundo intelectual y de vida, ayudándolo a comprender su realidad humana y social y para ello debe considerar las palabras claves: diálogo, significado, sentido, interacción social, comportamiento lector, como fundamentales para su emprendimiento.

Klein (1996:85) proporciona su contribución a este momento afirmando que:

“es necesario motivar bien al alumno, porque la dilatación de tal incentivo de hecho corresponde a una mengua del desinterés por parte de los alumnos” lo que probablemente contribuirá lo bastante para que ocurra el encuentro del sentido con el significado y permitir que surja una nueva actitud que es la del comportamiento del lector. Palpablemente esa realidad de la desmotivación ya fue confirmada por Cunha (2003:9) cuando dice “que todos los educadores reclaman demasiado actualmente en contra al creciente desinterés de los estudiantes de todos los grados por la lectura”. Klein (1996:85)

Para esto, la escuela debe asumir su rol, el de contribuir para la formación humana del hombre en el sentido de su expansión personal y educativa, de modo a ejercer como papel fundamental la socialización del saber sistematizado.

Además, el aprendiz espera que el profesor esté apto a realizar su trabajo de manera segura, hábil y competente y más aún, él debe ser capaz de dialogar, ejerciendo su autoridad y proporcionando espacio y voz para que los discentes presenten sus pretensiones y necesidades, y consigan expresar la comprensión de las lecturas practicadas, pues de esta manera se les permite manifestar el comportamiento lector.

Es necesario que el profesor crea que es posible innovar las metodologías para retratar ese comportamiento, pues el mundo está repleto de portales y de oportunidades, esperando que alguien por ellos pase. Para reforzar esta idea Ovidio in Montalvão (1992:142) manifiesta: *“Apúrate, no confíes en las hora venideras, aquel que ahora no está listo, menos lo estará mañana”*.

De esta reflexión se deduce que las disposiciones posibles por tomar, debido al incumplimiento de la demostración del comportamiento lector en la vida de los alumnos, es la de que dicho entendimiento necesita ser

escolarizado para que se haga efectivo dentro de las experiencias de los aprendices.

Es defendida la idea de que existe un fuerte apelo por parte de las propuestas pedagógicas en el sentido de considerar a la realidad social del alumno para la existencia, supervivencia y triunfo de las prácticas lectoras escolares.

Para que dichas consideraciones se evidencien, algunas contribuciones pueden ser pensadas y aplicadas en el trabajo educativo, garantizando el triunfo del proceso de enseñanza de la lectura.

Se hace importante recordar que ante la amplitud del tema abordado, recortamos la reflexión apenas sobre las contribuciones que la práctica de la lectura en la escuela puede ofrecer en lo que atañe a la mejoría y al fortalecimiento del Comportamiento lector.

En síntesis se puede afirmar que son muchos los elementos en la búsqueda por la comprensión lectora. Entre ellos se pueden resaltar los aportes para un clima de trabajo más favorable en una enseñanza de calidad, suministrando condiciones que atenuarían los problemas como los de la indisciplina escolar, avistando en la lectura una fuente de placer, y de esta forma organizándola de modo a facilitar el proceso de enseñanza de la lectura, como una producción más significativa y deleitable.

En lo que atañe al proceso de incitación, urge el surgimiento de una metodología más atenta y eficaz cuanto al cumplimiento de las actividades previstas, capaz de divisar las dificultades más usuales presentes en este proceso, para de tal forma prestar un excelente aporte a la concreción de momentos inolvidables y significativos de la lectura efectuada en la escuela, suscitando la realización de tales momentos también fuera de sus muros.

El tema de la calidad de los textos también debe ser revisado, puesto que ellos repercuten la capacidad de argumentación y exposición de ideas por parte de quien escribe.

La incongruencia interna y externa está constantemente presente en las disertaciones, lo que justifica la necesidad en intensificar el enseñar a leer.

Sin embargo se reconoce que incentivar la lectura es ardua tarea para muchos educadores que se muestran inseguros ante los más distintos medios de comunicación que atraen a nuestros alumnos y desvían el contacto con los libros y las posibles visitas a bibliotecas.

Aunque así sea, se puede afirmar que esta práctica es posible cuando los profesores se muestran como modelos, creyendo que la lectura abre posibilidades al alumno para adquirir conocimientos, desarrollar el razonamiento, participar activamente de la vida social y ensanchar la visión de mundo.

Partiendo de este axioma se entiende que una posibilidad es el empleo de la lectura literaria, que se muestra como uno de los importantes recursos utilizados en la práctica pedagógica para la construcción del conocimiento. Ella suscita a lo imaginación, al ensueño, a la fantasía, externalizando sus pensamientos, haciendo que los educandos se sientan estimulados a leer cada vez más.

Queirós (2008) en el Encuentro de Educadores de la Secretaria de Educación Municipal (SEMED) realizado el 7 de junio de 2008, en la ciudad de São Luis – Maranhão / Brasil, afirma:

“El mundo es un gran libro sin textos, es necesario insertarlos en ese libro. La literatura necesita del silencio, pues es hecha de fantasía y de la palabra. Es la palabra la que organiza al mundo. El buen texto literario es aquel que te lleva rumbo a la reflexión y al análisis crítico. En la escuela se trabaja con dos textos: el didáctico- aquel que fue confeccionado y el literario – el que aún está por hacer, hacerse más. El texto literario apenas mantiene un compromiso con la belleza y con la fantasía. Todo lo que se halla en nuestro alrededor ya fue la fantasía de alguien”. Queirós (2008)

Tales informaciones provienen del encuentro que deseamos confirmar con

la insustituible función social de la lectura, que es sobre todo la de comunicar, y de producción textual y es mediante la literatura que se puede trazar un buen camino para que esta función socialice cada vez más.

Ana María Machado (2001) afirma que son dos los factores que llevan al niño a apreciar la lectura: curiosidad y ejemplo. Por lo tanto es fundamental que el adulto demuestre interés por ella y que es necesario aún más enseñar a los alumnos la belleza del lenguaje y reiterar que la lectura es una necesidad siempre presente en nuestras vidas.

3.3. La construcción del comportamiento lector

Este tema presenta los beneficios que la lectura proporciona, mediante el avance del crecimiento cultural presentado por parte del lector con su actitud, a lo que se llega a través de la sostenibilidad de la lectura. Para que esto se dé es indispensable la vivencia de innumerables y diversas experiencias con la lectura.

Para ello es necesario definir al comportamiento lector, además de proponer reflexiones sobre lo que es ser un lector. Una vez que ser un lector es conseguir pensar por sí mismo y manifestar la personalidad típica de quien piensa y escribe.

También hacer ver la discusión sobre la manera de emanar el comportamiento lector, pues la propuesta de consolidación de la lectura se vuelca hacia una pedagogía capaz de problematizar y de orientar hacia caminos favorables a la innovación de las propuestas lectoras, aunque esto no sea fácil tarea, pues depende de profesores dotados de un buen conocimiento teórico para conseguir en equipo la producción de actividades alternativas, que hagan funcionales y significativas a las actividades lectoras llevadas a cabo en la escuela.

En la tentativa de hallar un equilibrio adecuado para emanar al comportamiento lector y a la lectura motivada, se percibe que la motivación genera una postura considerada esencial para la construcción

de una intención argumentativa que la motivación viabiliza.

Para emanar al comportamiento lector y conseguir siempre que se encuentren motivos para el incentivo a la lectura, urge conocer las etapas de la comprensión lectora en sus diferentes ciclos: pre-lector, lector principiante, lector en proceso, lector fluente y lector crítico. La necesidad de entender cómo los alumnos aprenden y cómo es posible ayudarlos a entender mejor es explicada en estos ciclos evolutivos y es imprescindible conocerlos para auxiliar a entender mejor y contribuir así con las prácticas incentivadoras de la lectura.

Las dificultades existentes en el complejo proceso de la lectura pasan por el dilema de la trayectoria teórica. Por eso es muy importante recurrir a los enfoques teóricos de modo a justificar los caminos seguidos en la difícil tarea de desarrollar el comportamiento lector.

Bajo ese punto de vista, el objetivo de esta caminata conduce hacia una discusión capaz de relacionar, comparar y reflexionar sobre las principales teorías existentes pertinentes al tema, para investigar la repercusión de las prácticas de la lectura en el comportamiento lector de los alumnos de las series iniciales y entender las conceptualizaciones en sus prácticas diarias.

Los conceptos invitan a recapacitar, partiendo del proceso del enseñar a leer en las escuelas, pues se sabe que los educadores conviven con la estructura de un sistema educativo que evoluciona a pasos lentos, así como con una realidad escolar donde todavía prevalece el modelo de enseñanza en el que los alumnos siguen reproduciendo las enseñanzas del maestro, siendo casi imperceptible una enseñanza donde exista la acción del sujeto sobre el objeto, la interacción del aprendiz con el objeto del conocimiento intermediado por otros sujetos, y una interacción entre pares y asociados más expertos.

De hecho, abordar a la lectura bajo la perspectiva de desarrollar el comportamiento lector, implica en traer a la luz de la discusión el contexto

experimentado durante el desarrollo de las prácticas pedagógicas de la lectura, que desafía a los profesores a transponer conceptos arraigados sobre una enseñanza tradicional, que profesa a la centralización docente como modo de promocionar y controlar el avance de la comprensión del sistema de la lectura por parte del niño, para así entenderla como sujeto conocedor, o sea, que busca activamente el conocimiento del mundo a su alrededor. Según Carvajal y Ramos (2001:57)

“Para algunos profesores la finalidad de la enseñanza de aprender a leer, es la de que los alumnos aprendan a leer, a explicar, a prevenir, a responder preguntas realizadas después de la lectura o a verificar los hechos de la realidad, en este caso la enseñanza de la lectura ocurre de manera fragmentada y ordenada. Al inicio del proceso de enseñanza es concebido como una habilidad y no como un conocimiento, y son programadas actividades de tipo visual, motora o auditiva, en forma de copia, imitación y preparación.” Carvajal y Ramos (2001:57)

Este comportamiento transforma a la lectura y a la escrita en objeto exclusivamente escolar, negándole a los individuos muchas veces, el acto de adueñarse de la lectura y hacer uso social de esta. Estas actividades retratan una acción profesional calcada en el pensamiento práctico sin capacidad reflexiva.

La acción pedagógica que se pretende mostrar empieza con la reflexión que parte de una perspectiva procesual y el compromiso del profesor en este oficio exige el conocimiento de la evolución de las teorías del proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Este proceso puede ser demostrado en dos grandes momentos aquí expuestos en la tabla 7:

Enfoque Tradicional	Enfoque Constructivista
Enfoque en el profesor	Enfoque en el alumno
Enfoque en el contenido	Enfoque en el constructo individual de significados
La mente del alumno funciona como una “ <i>tabula rasa</i> ”	El aprendizaje es un constructo del alumno sobre conocimiento previos
El alumno es receptor pasivo del conocimiento	Énfasis en el control del alumno sobre su aprendizaje
Memorización del conocimiento	Habilidades y conocimiento son desenvueltos en el contexto donde serán utilizados

Tabla 7. Enfoque de los abordajes de la enseñanza

Fuente: Elaborado por la investigadora

Intentando reflexionar sobre estos dos enfoques queda claro que existen limitaciones en la enseñanza tradicional, considerando que el objetivo a ser llevado en cuenta es lo que se aprende, o sea, posibilitar que los alumnos puedan atribuirle significado a lo leído, constatar sus conocimientos previos y que sientan placer en realizar la actividad lectora. De esta manera, requiere que los educadores definan qué tipo de enfoque fundamentará su práctica, puesto que debe tomar una propuesta innovadora, donde la lectura se efectiva de manera más significativa y placentera, haciendo uso de las habilidades y conocimientos oriundos del contexto social.

La tabla 8, presenta los fundamentos de los modelos empiristas y constructivistas, siendo que el primero no genera un proceso pedagógico reflexivo en el desarrollo de la enseñanza a aprender a leer, ni tampoco contribuye para la consolidación del comportamiento lector.

MODELO EMPIRISTA		MODELO CONSTRUCTIVISTA	
La manera como el alumno aprende	Cómo necesita enseñar	Cómo el alumno aprende	Cómo necesita enseñar
Estimulo-respuesta	Considerando los pre-requisitos	Actuando, pensando y reflexionando sobre los objetos del conocimiento	Considerando los conocimientos previos
Internalizando el conocimiento a través de las percepciones y acciones físicas	Organizando y presentando el conocimiento a los alumnos por etapas	Organizando e integrando nuevos conocimiento a los ya existentes	Orientando, acompañando y problematizando las producciones de los alumnos para auxiliarlos a avanzar
Memorizando, acumulando conocimiento y agrupando informaciones	Invistiendo en la copia, en la escrita por dictado, en la lectura mecánica, etc.	Resolviendo situaciones desafiantes	Organizando situaciones de aprendizaje que ofrecen a los alumnos informaciones adecuadas y retadoras
Repitiendo exhaustivamente y escribiendo letras, sílabas, palabras-clave y textos sin nexo de las cartillas	Utilizando cartillas con palabras-clave familias silábicas y textos sin cohesión y coherencia	Interactuando e intercambiando informaciones con compañeros más experimentados	Posibilitando la vivencia individual y colectiva de situaciones de lectura y escrita de diversos géneros
Realizando copias y dictados	Actividades mecánicas	Experimentando situaciones de lectura de textos diversificados	Visitando la biblioteca escolar e usufructuando de la lectura literaria
El alumno receptor de las informaciones	Depositando conocimientos-educación bancaria	Realizando actividades en grupo	Socializando los conocimientos

Tabla 8. Modelos que fundamentan el proceso de aprendizaje

Fuente: (Gadotti, 2002 y Candau, 2003)

Aunque la lectura ocupa un espacio muy exiguo dentro de la práctica escolar en lo que se refiere al rol fundamental que ella desempeña en el desarrollo cultural del niño, cuando el profesor asume parámetros que fundamentan esa diferenciación para adecuar su práctica, con seguridad facilita el proceso de favorecimiento al desempeño cultural del alumno.

Y este desempeño cultural está íntimamente relacionado con el lenguaje y el lenguaje para Vygotsky es imprescindible e indispensable en la organización y en el funcionamiento de la mente. Es a través del uso de instrumentos y signos como elementos mediadores que las FPS – funciones psicológicas superiores- del ser humano se desarrollan. Como instrumento del pensamiento los lenguajes posibilitan la apropiación del conocimiento por parte del sujeto.

Por ello la importancia y la relevancia de la representación del estado de la didáctica, pues ella articula los diferentes niveles de desarrollo, afectivo, psicológico y cognitivo de forma simultánea e integrada, pero muchas veces esto ocurre de manera errónea como sostiene la teoría:

Se enseña a los niños a dibujar las letras y construir palabras con ellas, pero no se les enseña el lenguaje escrito. Se enfatiza de tal manera la mecánica del leer lo que se encuentra escrito, lo que termina por oscurecer al lenguaje escrito como tal. (Vygotsky, 1991:139).

Lo que el autor enfatiza aún se halla presente en las prácticas de lectura de nuestras escuelas, pues la preocupación de muchos educadores es la de encontrar la mejor técnica para que el niño “aprenda” a leer y a escribir, dejando a la construcción de la lectura y a la escritura reducidas a la memorización.

La realización de actividades de forma mecánica y sin contexto coloca al alumno como sujeto pasivo que espera recibir informaciones para que pueda aprender, desconsiderando lo que él piensa, interpreta, observa y el hecho de que posee muchas ideas formadas anteriores a su llegada a la escuela. En este rumbo las investigaciones psicogenéticas de Ferreiro y

Teberosky (1979), en Carvajal y Ramos (2001:17) subrayan que:

“Los niños pequeños empiezan el aprendizaje de la lengua escrita en los más diversos contextos reales, contextos letrados en los que surge la escrita y ella es empleada a diario como objeto social y cultural. Y dichos contextos son de aprendizaje en que los chicos aprenden por interacción con el objeto del conocimiento (la escritura) y por su relación con otros sujetos alfabetizados, en situaciones sociales en donde hay sentido el leer y el escribir”. Ferreiro y Teberosky (1979), en Carvajal y Ramos (2001:17)

Por tanto apenas es posible atribuir ignorancia a los niños pequeños cuando pensamos que *“el saber”* sobre la lengua escrita se limita al conocimiento de las letras (Ferreiro, 1982, 1997: 120). Su participación en actos sociales en los que leer y escribir posee propósitos explícitos (recordar, buscar información, registrar, comunicar, expresar, disfrutar...), los ayuda a configurar sus propias ideas sobre la índole y las funciones de la escritura como objeto socio-cultural, y su importancia en nuestra sociedad.

Entre tanto cuando (Ferreiro, 2006:66) afirma que solamente podemos creer en el desconocimiento de los alumnos sobre la escrita cuando pensamos que el conocimiento que ella trae sobre la lengua está restringido al conocimiento de las letras, ella también quiere decir que el acto de la lectura debe ser concebido con todos los aspectos inferidos que eso supone, y cuyo objetivo final es el de obtener significado expreso lingüísticamente.

Absorber ese significado implica zambullirse en el mundo de la literatura empleando el más diferencial matiz de la instrucción, pero de un modo especial en las series iniciales de la enseñanza fundamental, con el objetivo de construir comportamientos lectores, implica en tener la creencia de que la lectura debe ser un momento significativo de atribución de significados, de organización de ideas, de perfeccionamiento del vocabulario, de la conquista del placer y de la interactividad con el mundo social, y más aún,

de prácticas innovadoras de contacto por parte de los alumnos con el material escrito.

Según Teberosky (2003), el constructivismo contribuye para la comprensión de que el enseñar a leer ocurre en contextos culturales y sociales determinados y que el lenguaje oral y la lectura se desarrollan de modo independiente desde la más corta edad.

Para esta autora dos tipos de conocimiento interactivo hacen parte de las primeras experiencias del niño con el lenguaje: los conocimientos elaborados por el niño con los lectores y con el material escrito, y los conocimientos socialmente traspassados por los adultos y asimilados por él.

En este sentido el foco de la acción pedagógica del profesor es producir prácticas de lectura que generen en los alumnos actitudes autónomas, de modo que se transformen en sujetos de su aprendizaje, lo cual no se hace apenas con el uso del sentido común o por “*ensayo y error*”.

Ese proceso implica en que el profesor se adueñe de conocimientos divulgados en la literatura especializada, pues ellos son sustanciales y orientan hacia una práctica crítica, reflexiva, mediadora y estimulante para nuevas acciones y estrategias.

En su trabajo como mediador del proceso de la lectura, el profesor necesita saber cómo organiza el niño sus ideas, qué conceptos él posee respecto al sistema de la escritura, para poder auxiliar al alumno a avanzar en sus aprendizajes.

Mediante la teoría de Piaget y de Vygotsky, la ponderación del modelo socio-interaccionista concibe al ser humano como un sujeto biológico e histórico, que construye su propio conocimiento a través de la interacción con las personas, los lenguajes y la cultura. Simonetti (2007:27-27) afirma que:

“Es el niño quien construye su conocimiento en interacción con otras personas más experimentadas. El aprendizaje es

interactivo y surge de y en la interacción de los niños con la cultura, en el diálogo con las personas. En la escuela el aprendizaje ocurre en la interacción con la maestra, con los compañeros, con los materiales pedagógicos”. Simonetti (2007:27-27)

De este diferencial teórico extraemos que el conocimiento surge de la acción, de la experimentación, y siempre incide en una acción mental, práctica, no olvidando que la construcción de contenidos escolares surge de una intención pedagógica, es decir, de las actividades planteadas y sistematizadas por el maestro.

De esta manera, el rol del profesor es el de trabajar la conciencia fonológica con los alumnos y de acuerdo a Carvalho (2009:29), esa conciencia fonológica debe ser valorada, no con los patrones de los años 50, aunque sí, descubriendo estrategias y métodos didácticos para que los alumnos de las series iniciales consigan vencer al proceso de decodificación, y conocer las letras para que pueda saber leer.

La conciencia fonológica fue definida por (Rivière, 2001:124) en la traducción original del francés por Carvalho de la siguiente manera:

“Capacidad de distinguir y manipular los sonidos parte de la lengua. La conciencia fonológica existe de manera más o menos rudimentaria, antes del aprendizaje de la lectura y se refuerza a lo largo de los distintos momentos de su adquisición.” (Carvalho, 2007:28)

Lo que la autora desea manifestar es que esta no es una capacidad plenamente desarrollada en todos los niños, sean niños de seis años, edad en la que empiezan la 1ª etapa del ciclo de aprendizaje o mayores: por lo general encaran a las palabras como unidad de significado y necesitan de orientación a lo largo del proceso lector, para percibir que las palabras poseen también una dimensión sonora, es decir, son formadas por sílabas y fonemas.

Así la conciencia fonética es un aspecto particular de la conciencia fonológica ya que consiste en la habilidad para percibir las unidades

sonoras del lenguaje, o sea, a los fonemas. Carvalho (2007:29) corrobora que “cada palabra pronunciada es formada por una serie de fonemas, representado en la escritura mediante las letras del alfabeto”, entre tanto, la percepción de estos caracteres es indispensable para el éxito del proceso lector, pues el entendimiento sobre lo leído es una cualidad individual del alumno que sabe leer.

Siendo así, es imposible comprender el proceso lector sin la reflexión explícita por parte de los alumnos sobre la característica de segmentación que poseen las unidades sonoras de la lengua, para procesar a la información gráfica, sean letras o patrones ortográficos, en el reconocimiento de las palabras escritas.

De hecho lo que se percibe es que muchas veces las profesoras *fingen* que enseñan, tal y como lo explicó el escritor Bartolomeu de Queirós, en una palestra de diciembre de 2009 en el PROLER, gran evento organizado por la Secretaria del Estado de Educación, de la ciudad de São Luis – Maranhão / Brasil: “los niños fingen que leen y el maestro finge que ellos saben leer”.

Dentro de este discernimiento el conocimiento no es comprendido como una producción compleja que exige compromiso e interacción por parte de los sujetos que enseñan y aprenden.

Para Piaget (1896-1980), el conocimiento es construido a través de la interacción del sujeto con su medio, partiendo de estructuras existentes. Así siendo, la adquisición de conocimientos depende tanto de las estructuras cognitivas del sujeto como de su relación con el objeto.

Sin embargo, en los últimos años las investigaciones demuestran el funcionamiento cognitivo de la mente como objeto de estudio de la psicología o de las ciencias cognitivas partiendo de diferentes teorías. Con todo, las teorías educativas no siempre corresponden a las cuestiones cruciales de la práctica. La necesidad inmediata de resolver problemas cotidianos y proponer tareas relativamente exigentes para las que los alumnos aún no poseen respuestas, valora o acentúa el sentido común,

provocando actitudes que revelan desconfianza cuanto al pensamiento de los teóricos.

A partir de la década de 80 es cuando la difusión del constructivismo sobresale dentro de los cursos de formación inicial y continua de la mayor parte de los profesores.

Con base en el constructivismo de Jean Piaget (2001), Emilia Ferreiro y sus colaboradores (1985, 1990, 2003) han empleado ese referencial teórico para la comprensión de la manera en la cual los niños aprenden el lenguaje escrito, así como la resignificación del proceso de la enseñanza de la lectura.

La propuesta deja a muchos profesores perplejos ante este desafío, pues el conocimiento del constructivismo como teoría exige mucho tiempo de estudio, profundización y reflexión, condiciones que faltan a la mayoría de los profesores.

Piaget y Vygotsky (2001) intentaron demostrar que la capacidad para conocer y aprender se construye mediante los intercambios establecidos entre el sujeto y el entorno. Las teorías socio-interaccionistas conciben el desarrollo infantil como a un proceso dinámico, pues los niños no son pasivos, meros receptáculos de informaciones que a su alrededor se hallan. Mediante la interacción con otros niños y adultos, ellos desarrollan paulatinamente la capacidad afectiva, la sensibilidad, el auto-estima, el razonamiento, el pensamiento y el lenguaje.

Partiendo del sujeto cognitivo de Piaget, los sistemas interpretativos de los niños incluyen desafíos estrechamente ligados a la posibilidad de que el sujeto construya significados por comprender el mecanismo de la producción del mismo, el alumno puede demostrar dicha comprensión y será productor del conocimiento, dejando hacia atrás la condición de simple receptor y reproductor del conocimiento.

Esta reflexión nos reporta al encuentro de la realidad actual, en la que los desafíos presentes en el campo de la enseñanza de la lectura en Brasil son

innúmeros y la práctica para desarrollar comportamientos lectores es inexistente. Basta observar los resultados de la Prueba Brasil y SAEB, realizadas en los últimos años. Pero, ¿qué es la Prueba Brasil y el SAEB?¹

A diferencia de los resultados obtenidos en 2005, los resultados de la Prueba Brasil 2007 y 2009, trajeron para la Red Municipal de Educación de São Luis – Maranhão / Brasil buenas noticias. Cabe recordar que en el año de 2007 Maranhão lideró la superación de metas del IDEB en todo el país y la red municipal fue la que mayormente contribuyó para dicho crecimiento. Y en 2009 el índice siguió creciendo.

Como podemos observar en los resultados indicados en el siguiente cuadro en lo que se refiere a la 4ª serie (5º año)

RESULTADOS DEL IDEB. RED MUNICIPAL DE EDUCACIÓN DE SÃO LUÍS-MA				
Notas obtenidas			Metas proyectadas	
2005	2007	2009	2007	2009
3,6	4,0	4,3	3,6	4,0

Tabla 9. Resultados del IDEB- Red Municipal de Educación de Sao Luis- MA

Fuente: INEP, julio de 2010.

Dichas afirmativas ejercen gran contribución para el discernimiento de los

¹ Hasta la mitad de los años 90 el gran desafío de la educación brasileña era el de garantizar que todos los niños en edad escolar comparecieran a la escuela. Con ese objetivo alcanzado, una nueva cuestión emergió: ¿cómo medir la dimensión de lo aprendido por los niños y con ello garantizar la calidad de la educación? Para atender este objetivo se creó en 1990 el Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Básica (SAEB), primera iniciativa en escala nacional para conocer al sistema educativo brasileño profundamente.

Este es realizado a cada dos años y fornece datos referentes a la calidad de los sistemas educativos de Brasil como un todo, de las regiones geográficas y de los Estados. Así, en 2005 nació la Prueba Brasil, que en 2007 por emplear el mismo método fue realizado juntamente al SAEB. El mayor objetivo de la Prueba Brasil es la concientización sobre la realidad de cada escuela. La Prueba Brasil y el SAEB son instrumentos de evaluación del sistema educativo brasileño.(INEP 2010)

profesores en la ejecución de la práctica pedagógica de la lectura.

La Prueba Brasil es en realidad un examen compuesto apenas por ítems calibrados y pertenecientes a una escala previamente definida. En Lengua Portuguesa la escala de pro-eficiencia parte de 125 a 350 puntos, con una puntuación adecuada a la 2ª etapa del 2º ciclo (5º año) entre 200 y 250 puntos.

En matemáticas la escala de pro-eficiencia parte de 125 a 375, con una puntuación adecuada a la 2ª etapa del 2º ciclo (5º año) entre 225 y 275 puntos.

La Prueba Brasil aplicada a la 4ª serie (5º año) en la red municipal de Educación de São Luis - MA con los siguientes resultados:

RESULTADOS DE LA PRUEBA BRASIL. RED MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO LUÍS-MA			
	2005	2007	2009
Matemática	169,00	181,85	185,60
Lengua Portuguesa	164,60	169,35	171,67

Tabla 10. Resultados de la prueba Brasil - Red Municipal de Educación de São Luís-MA

Fuente: INEP, julio de 2010.

Lo que se busca es comprender a la evaluación como instrumento de entendimiento del aprendizaje en el que se encuentra el alumno, considerando tomar decisiones suficientes y satisfactorias para que pueda avanzar en su proceso de aprendizaje. Partiendo de tal presupuesto se observa que la red municipal avanzó en la calificación alcanzada en la Prueba Brasil, pero hay mucho que hacer para llegar a la meta esperada a nivel nacional.

Esta es una realidad que nos obliga a reflexionar respecto a la formación de conceptos sobre la lectura adquiridos por los sujetos responsables por dicha enseñanza/aprendizaje en clase. Quizá el gran desafío recaiga en los

conceptos de lectura internalizados por parte de los profesores, adquiridos a lo largo de la trayectoria escolar. El desempeño de los alumnos no ocurre en el vacío, nadie aprende por casualidad. Ésto es el fruto de profesores formados, de buenos materiales didácticos y del compromiso con el aprendizaje de los alumnos.

En verdad los profesores no consideran como referencial de sus prácticas a los estudios de Piaget (2005), Ferreiro (2005), Vygotsky (2005), entre otros, que revolucionaron el modo de conducir a la enseñanza aplicada a los alumnos de las series iniciales, al mostrarles que ellos conciben y erigen su propio aprendizaje.

Educar para Piaget (2005:65), es incitar la actividad, es decir, estimular la búsqueda del conocimiento. El profesor no debe pensar en lo que el alumno es, pero sí, en lo que podrá ser. De tal modo el conocimiento no puede ser una copia ya que este es siempre una relación entre objeto y sujeto, que pasa por etapas de desarrollo conforme a la psicología genética.

Piaget enfatizó con demasía los procesos individuales e internos de la adquisición del aprendizaje. Tanto para Piaget como para Lev Vygotsky (1896-1934), el aprendizaje es proporcionado por interacción entre estructuras internas y contextos externos, mientras que Vygotsky especifica que este aprendizaje depende básicamente de la influencia activa del entorno social.

Una manera muy interesante para entender al concepto de Vygotsky cuanto al desarrollo es un punto que él denominó como Plan Genético del Desarrollo. Es una idea que concibe que en el mundo psíquico el funcionamiento psicológico no está concluido previamente, no es innato, no nace con las personas, pero tampoco es entregado a las persona como un paquete completo preparado por el entorno.

Una premisa de Vygotsky (1998) es la de que el funcionamiento mental no es humano y sí procedente de procesos sociales, pues no es posible

estudiar al comportamiento del individuo en un contexto aislado. Afirma de la misma manera, que este proceso de interacción social es responsable de las transformaciones producidas en el comportamiento, pues los procesos sociales y psicológicos son modelados mediante la técnica con la que son mensurados y se dan a partir de la transformación de objetos y signos sociales.

Esta cuestión conlleva a la reflexión cuanto a la elaboración de los conceptos sobre la lectura y a las palabras que distinguen, del mismo modo en que revela a la complejidad de las relaciones entre conceptos y palabras. Para Vygotsky:

“Una palabra que carece de significado es un sonido vacío; el significado por lo tanto es un criterio de la palabra, su componente indispensable... bajo el punto de vista de la psicología el significado podría ser apuntado como una generalización o un concepto. Y como las generalizaciones o los conceptos son innegablemente actos del pensamiento podemos considerar al significado como un fenómeno del pensamiento.” Vygotsky (1991:104)

Dichos puntos de vista, nos hacen creer que el significado de las palabras es un fenómeno del pensamiento, lo que significa la unión de la palabra con el pensamiento. Por otro lado la certeza de que el significado de las palabras evoluciona nos muestra el carácter dinámico del significado. Así la idea principal de esta afirmación es la de que la relación entre el pensamiento y la palabra es un proceso en constante vaivén.

El autor establece una importante distinción entre significado y sentido: aquello que es convencionalmente establecido por lo social es el significado del signo lingüístico; y el sentido, es el signo interpretado por el sujeto histórico, dentro de su momento, espacio y contexto de vida personal y social. Concordando con Vygotsky, Kleiman (2001) afirma que la conceptualización de la lectura con carácter de interacción, asume que el sentido no es algo ultimado en el texto, sino producido por el lector a partir de sus conocimientos previos explotados mediante la intervención

posibilitada por el profesor.

La interacción por lo tanto no es aquella que ocurre entre el lector, determinado por el texto, y el autor mediante el texto. Esa interacción se refiere específicamente a la interrelación no jerárquica de diversos niveles del conocimiento pertenecientes al sujeto; partiendo del conocimiento gráfico al conocimiento del mundo empleados por el autora en la lectura realizada.

Partiendo de tales estudios la lectura es vista como producción mediada por el texto en su proceso de significación y de construcción del conocimiento.

Los Parámetros Curriculares Nacionales se refieren a la lectura mediada, cuando ésta trata de una conceptualización que inmiscuye al individuo como ser psicológico, que desarrolla sus habilidades cognitivas como un ser social, insertado en determinadas prácticas históricas y sociales de la lectura. (MEC, 1999:20).

Sin embargo dentro de la visión vygotskiana, la realización de una actividad de lectura colectiva en el presente puede conducir al individuo hacia la ejecución futura de actividades semejantes, con mayor autonomía, debido a que él puede haber recibido inicialmente ayuda o participado de una actividad en grupos. Este tipo de auxilio contribuye para la reorganización de sus representaciones del conocimiento, favoreciendo el avance del individuo en lo que se refiere a su desarrollo intelectual.

“La ZDP es el local adonde gracias a los soportes y a la ayuda de los demás, se puede desencadenar el proceso de la construcción, alteración, enriquecimiento y diversificación de las representaciones del conocimiento definidos por el aprendizaje escolar. La ZDP no pertenece a este o a aquel, partícipe de la interacción, o a alguno de sus actos considerados de manera individual o aislada, sino que es creada con la propia interacción, en función tanto a las características de las representaciones del conocimiento sobre la tarea o contenidos

inherentes al participante menos competente, como a los tipos de categorías del soporte, instrumentos, y recursos de apoyo empleados por el participante más competente. (Orunbia en Coll, 1998:128).”

Cabe al mediador de la acción pedagógica establecer la relación entre los conocimientos previos y los recientes que son objeto del aprendizaje. Así crear ZDPs implica el compartir conocimientos lectores como resultado de la comprensión de lo leído y socializado con sus compañeros, lo que es un excelente instrumento cuando se desea establecer una relación entre lo leído y lo entendido.

El empleo del lenguaje de manera clara como instrumento mediador es un camino por el que los lectores pueden comparar, relacionar, discutir y como consecuencia, transformar sus representaciones de comprensión y sus representaciones sobre lo que se lee.

Estas propuestas consideran la lectura como una actividad esencialmente constructiva, pues cuando leemos un texto las únicas cosas externas a la mente del lector son las formas gráficas de la página; las palabras que se comunican mediante esos objetos visuales, las frases, “las oraciones en que se organizan, y el sentido son el resultado de complejos procesos psicológicos jerárquicos en la mente del lector”. (Kleiman 2001:31).

Ante esto, considerar el trabajo en equipo para que las interacciones se establezcan es contribuir de manera gigantesca al desarrollo del comportamiento lector en los alumnos de las series iniciales.

El socio-constructivismo es crucial como referencia teórico explicativa en el proceso de conducir la acción didáctica en los momentos de lectura, fundamentando el concepto general sobre los procesos de aprendizaje de la lectura.

Otra contribución es la ofrecida por Emilia Ferreiro, que revolucionó la teoría de la práctica de la escritura y de la lectura, demostrando que el aprendizaje de la lectura empieza antes que el aprendizaje de hecho, experimentando, investigando en grupo, siendo estimulado a dudar y en el

desarrollo del razonamiento, entre otras estrategias.

En este sentido proporcionó importantes aportes para la marcha de las prácticas por parte de los profesores, como la práctica de la lectura compartida, a fin de explotar los conocimientos previos de los alumnos. Con estas prácticas el alumno aprende interactuando con el objeto del conocimiento, o sea, con el mundo real de la lectura y de la escritura en contacto con diversos textos y soportes específicos.

El alumno no se transforma en lector de la noche a la mañana; recorre una senda cuyas bases radican en las conceptualizaciones iniciales sobre lo que significa leer. Y este recorrido empieza a partir del momento en que las condiciones del medio le son favorables. Y cuando la escuela no proporciona tales oportunidades a todos, las vivencias del mundo de la lectura se apartan de la práctica efectiva tan anhelada.

En dicho sentido para formar al buen lector es imprescindible desarrollar procesos de comunicación enriquecidos, interactivos y profundos. Cuando se consigue producir con calidad a la gestión del tiempo didáctico y se desarrollan en clase incentivos y el sentido de la lectura, se contribuye acentuadamente en la formación de los lectores.

De tal manera, respaldados en el constructivismo, los estudios de Ferreiro fueron y son de gran valía para la comprensión de las producciones por escrito de los alumnos y de sus hipótesis relativas a dicha escrita, y por consecuencia de la lectura, puesto que quien escribe tiende a leer lo que escribió y si así lo hace ya, es una manifestación del comportamiento lector.

Siendo así la relación oralidad/escritura es un tema central que define al modo de elaborar la teoría lingüística y de entrever al proceso de adquisición de la lengua oral como de la lengua escrita.

Estas cuestiones son importantes pues se localizan en el centro de las preocupaciones contemporáneas bajo un determinado enfoque, el de la escritura como signo de la oralidad.

Ferreiro (2003) señala también el debate con una propuesta para considerar la construcción simultánea de la oralidad y de la escritura. Partiendo de una vasta literatura creada en las últimas décadas, relacionadas con la capacidad de poseer conciencia sobre las unidades fónicas mínimas, que son consideradas como factor importante para la adquisición de la lectura en un sistema alfabético; ella concluye lo que aquí se reproduce: La conciencia de la sílaba puede ser considerada como un hecho evolutivo ya que se constató reiteradamente en niños de 4 y 5 años de edad, que no recibieron entrenamiento específico.

La conciencia fonológica no es necesaria para adueñarse de la lengua oral, pero es contemporánea al aprendizaje de la lectura en un sistema alfabético (de hecho parece servir apenas a eso: aprender a interpretar un sistema alfabético de la escrita).

La relación con el aprendizaje de la escritura fue muy poco explorada, por tres motivos: en primer lugar porque el mayor volumen de la producción de dicha literatura proviene de países anglosajones, donde la tradición pedagógica presenta el “leer” como algo previo al escribir, además de una marcada tendencia a una dicotomía de los datos (buenos o malos lectores, con o sin entrenamiento especificado, etc.); y finalmente ignorar el interés que radica en las etapas evolutivas de la escritura en el niño (etapas que no autorizan dicotomías simplistas entre niños que “saben escribir” y otros que “no lo saben”). (Ferreiro, 2003:145) en Duran, (2009:98,99).

Entretanto si los profesores emplean estos subsidios teóricos como fundamento para la práctica pedagógica en la enseñanza de la lectura, deben entender que el acto de leer no es un proceso mecanicista de decodificación de las palabras y estar atentos en cuanto a la calidad del soporte necesario para que los alumnos lleven a cabo esa tarea, permitiendo que se construyan y verifiquen hipótesis sobre los posibles rumbos de las construcciones de sentidos por parte de ellos, y sobre todo demostrarse capaces de identificar el trayecto del desarrollo de la lectura en el alumno, para así tener seguridad en la definición del trabajo

pedagógico relativo a cada uno.

3.3.1. La lectura literaria y la construcción del comportamiento lector.

La lectura literaria será discutida a partir de la mediación del profesor. Se trata por lo tanto de la relación entre lectura, literatura y la intervención del profesor en el proceso de la construcción del comportamiento lector. La literatura infantil y juvenil es para todos, y para que el alumno se adueñe de ella es necesario que el profesor internalice esa realidad de modo a que ocurra la reciprocidad del intercambio cultural.

De manera incisiva las investigaciones actuales muestran que los libros además de despertar la imaginación pueden también llamar la atención hacia las características semánticas del texto, así como sobre las lingüísticas.

Una de ellas es la de Simonetti (2007:92) que señala que la exposición del alumno a la lectura de cuentos aumenta la posibilidad de su éxito en el proceso de la comprensión lectora.

Por ello, cuanto más oportunidades para convivir con la diversidad literaria existan, mayor oportunidades tendrá este alumno para convivir con la cultura escrita y ejercitar las prácticas sociales de lectura que lo insieren en la construcción de comportamientos lectores.

Entonces, asumir como inevitable esta experiencia, es una ventaja en relación hacia una postura que incorpore las dimensiones de reconocimiento que yacen en los movimientos sobre la lectura, como desafíos que sustentan el deseo por compartir una propuesta lectora que objetiva a la construcción del comportamiento lector.

De hecho se reconoce que uno de los mayores desafíos de la educación brasileña es la de que muchos alumnos llegan a la vida adulta sin desarrollar las habilidades básicas para la lectura, y como educadores se sabe que la literatura es esencial en la vida del alumno, puesto que permite una experiencia inigualable en la que la emoción y la razón se mezclan en

el placer estético.

No obstante, en el proceso educativo se emplean a muchos textos de la literatura infantil como fuente del placer y la alegría, como fuente de conocimiento, así como pretexto para la consolidación de las habilidades lectoras.

Para tanto es importante conocer profundamente las características del texto literario al plantear de forma adecuada el trabajo, establecer objetivos coherentes al desarrollo del alumno, observar las propias experiencias con la lectura y apreciar de hecho a la misma, para influir de modo positivo en el alumno.

La contribución pedagógica de este trabajo resalta una discusión sobre la escolarización de la literatura y por esto es necesario que la escuela ofrezca al alumno un texto diverso con calidad. Según Lajolo (2004:65):

“En la tradición brasileña, literatura y escuela mantienen siempre una relación de dependencia mutua. La escuela cuenta con la literatura infantil para difundir sentimientos, conceptos, actitudes y comportamientos que le competen motivar en su clientela.” Lajolo (2004:65).

Para que esa motivación ocurra, existe la necesidad de una diversidad de literaturas. Esa diversidad de lecturas es cada vez más palpable, mediante una nueva postura por parte del mercado editorial en cuanto al hecho de que las publicaciones destinadas a jóvenes lectores sobresalen actualmente por la oferta de géneros y de temas. Estos materiales buscan adecuarse al lenguaje de las nuevas tecnologías, con el objetivo de alcanzar a los más diversos gustos e intereses de sus lectores.

De ello la importancia de entablar, desde las series más bajas, una relación literaria con los textos desde el inicio del proceso de escolarización, de manera a ofrecer propuestas adecuadas al público infantil y a su consecuente escolarización y para que ello ocurra se evidencia la necesidad por la presencia del profesor/lector como mediador del proceso

de iniciación del lector/alumno.

Apenas un profesor/lector puede desarrollar un comportamiento lector, adueñándose de la información y reconociendo esto con el poder de quien detiene esa información, para conseguir impulsar el pensamiento y expresar con entendimiento lo que el autor quiso decir.

En tal sentido los educadores presencian de cerca la evolución del entendimiento sobre lo que los alumnos expresan mediante sus lecturas llevadas a cabo. El contacto con textos plenos de encanto permite que el alumno perciba cómo es importante y colmada de responsabilidad, toda forma de lectura.

Se puede afirmar que la literatura infantil es vista como instrumento que el profesor debe emplear para favorecer el desarrollo de la imaginación y de la creatividad del alumno, ya que la auténtica literatura infantil no debe ser realizada en esencia con intención pedagógica, didáctica o como incentivo del hábito por la lectura. Este tipo de texto debe ser producido por el niño que vive en cada uno de nosotros. Así el poder de cautivar a este público tan exigente e importante se asoma. El gran secreto es trabajar la imaginación y la fantasía. Acudiendo a Goes, (2003:39) se puede decir que:

“La palabra literaria es una palabra colmada. Así mismo, comodísima, obesa, muy obesa si así se la desea. Es palabra que carga múltiples sentidos, significados y por lo tanto, plurisémica, plurisignificativa. Palabra que para ser leída depende del repertorio del lector, de su entrenamiento, de tener o no los ojos abiertos hacia la vida... De ser un lector que tenga gusto por la vida, pero un gusto aventurero“. (Goes, 2003:39)

En dicho itinerario se hace necesario que el profesor introduzca en su práctica pedagógica, la literatura de género aventurero, formativo, que contribuya al crecimiento y a la identificación personal del niño, propiciando al alumno la percepción sobre diferentes interpretaciones,

despertando la creatividad, la autonomía, y la criticidad, que son elementos necesarios en la formación del alumno en nuestra sociedad actual.

La literatura infantil en las escuelas debe despertar el gusto por la lectura siendo fuente de placer y sabiduría, ya que ella no agota su poder de seducción en los estrechos límites de este espacio. Siendo así, la literatura puede proporcionar fruición, alegría y encanto cuando es trabajada de manera significativa por el alumno. Además, ella puede desarrollar la imaginación, los sentimientos, la emoción, la expresión y el movimiento a través de un aprendizaje placentero. Pound (2006), así se posiciona a respecto de la literatura:

“La literatura no existe en el vacío. El lenguaje es el principal medio de comunicación humana. Si la literatura de una nación entra en declive, la nación se atrofia y decae. El hombre no puede permanecer inmóvil y resignado mientras su país deja que la literatura decaiga y que buenos escritores sean despreciados, de la misma forma como un buen médico no podría asistir quieta y resignadamente que un niño ignorante contrajera tuberculosis suponiendo que simplemente se comía un caramelo... No hay límite para el número de atributos que algunas personas pueden asociar a una determinada palabra o tipo de palabra, y muchas de ellas varían de individuo a individuo.” (Pound, 2006:36-41).

Estos desafíos revelan la importancia de que el profesor se instrumentalice para ejercer el dominio de todo el referencial teórico necesario hacia una práctica que favorezca al alumno. Para ello, unos de los instrumentos necesarios a su alcance es el RCNEI (Referencial Curricular Nacional de la Educación Infantil) para que el profesor perciba cómo es importante el dominio del contenido que provee y la adecuación de este a la edad del alumno.

Más importante viene a ser que el profesor entienda que leer no es descifrar palabras. La lectura es un proceso en el cual el lector realiza un

trabajo activo de construcción del significado del texto, apoyándose en diferentes estrategias, como en su conocimiento sobre el tema, sobre el autor y de todo lo que sabe sobre el lenguaje escrito y su género en pauta. El RCNEI sugiere que:

“(…) los profesores deben organizar su práctica de manera a promocionar en sus alumnos: el interés por la lectura de cuentos; la familiaridad con la escritura mediante la participación en situaciones de contacto cotidiano con libros, revistas, tebeos; escuchar lectura de textos, apreciando la lectura efectuada por el profesor; seleccionar libros para leer y apreciar. Esto se hace posible trabajando contenidos que privilegien la participación de los alumnos en actos de lectura de diferentes géneros efectuados por adultos, como cuentos, poemas, trabalenguas, etc. Proporcionar momentos para la relectura de cuentos consabidos, con proximidad a las características del cuento original en lo que se refiere a la descripción de los personajes, escenarios y objetos, con o sin la ayuda del profesor. (RCNEI, 1998: 117-159)”

Concluimos por lo tanto que la Literatura Infantil es importante bajo diversos aspectos biológicos y psicosociales, y más aún, se constituye modalidad privilegiada de la lectura, en la que la libertad y el placer son virtualmente ilimitados. Entre tanto si la lectura literaria es una modalidad de la lectura, cumple no olvidar que existen otras, y que esas disfrutan incluso de mayor tránsito social.

Además cuanto al desarrollo cognitivo, ella otorga a los alumnos medios para desarrollar habilidades que actúan como facilitadoras de los procesos de aprendizaje. Estas habilidades pueden ser observadas en la extensión del vocabulario, en las referencias textuales, en la interpretación de textos, en el incremento del repertorio lingüístico, en la reflexión, en la criticidad y en la creatividad. Dichas habilidades propician en el momento de nuevas lecturas la posibilidad al lector de realizar deducciones y nuevas relecturas, actuando así como facilitadores del proceso de enseñanza-aprendizaje no apenas de la lengua, pero también de otras asignaturas.

3.3.2. La literatura infantil y su innegable contribución al desarrollo del comportamiento lector

Los libros despiertan la imaginación y también la atención de los estudiantes, y la exposición de los alumnos a leer historias también resulta eficaz para el éxito del proceso de desarrollo del comportamiento lector. Ofrecer oportunidades para los estudiantes de los grados iniciales es poner en práctica el pensamiento de Lajolo (2004) cuando dice que: "en la vida de cada lector ha existido un niño, un adulto que le ha introducido en el mundo de los libros".

La escuela debe ser objeto de reflexión de la acción y la intervención con el objetivo de contribuir a la construcción de una escuela mejor, donde los estudiantes pueden socializar con la cultura escrita de esta manera aprender de las prácticas sociales de escritura y desarrollar los hábitos lectores.

En este sentido, la literatura infantil es de primordial importancia en el desarrollo del niño, en la opinión de los padres, profesores y todos aquellos que creen en el poder de la lectura como una herramienta de información y capacitación.

Sin embargo, hay cuestiones que van más allá distante del campo de entrenamiento para maestros que trabajan con alumnos de los grados. Estos no tienen una referencia teórica que les permite explorar plenamente la literatura en el aula, ni siquiera una enseñanza que amplíen las experiencias de los niños en relación con el acto de lectura.

Estos factores terminan generando una absoluta falta de profundización en la literatura, que, en el universo escolar causa que se realicen lecturas basadas en el libro de texto, cuyo contenido no cumple las necesidades de lectura en absoluto puesto que el libro de texto manifiesta una metodología de fragmentos y más grave aún, reduce al texto todo el trabajo. Además, suprime totalmente los textos clásicos, sustituyéndolo por otros que consideran "actuales".

Es evidente la necesidad de una formación teórica y práctica completa y flexible que ofrezca a los profesores la oportunidad de conocer, comprender y desarrollar en sus clases de la variedad de conocimientos y cultura presente en la escuela y el contexto social.

El proceso de capacitación debe considerar que el desempeño profesional reúne los conocimientos tácticos, el contexto subjetivo, el significado y la estructura cognitiva.

A menudo los maestros reconocen la necesidad de nuevos conocimientos, pero son críticos con el programa de formación profesional tanto inicial o continuo que es existente.

La necesidad de expansión del conocimiento es evidente para traer otras perspectivas a su práctica cotidiana y la “oferta nueva y más potente lectura de claves a través de sus dilemas de práctica diaria y un poco de facilitar la interacción entre las ideas y la realidad” (Gimeno Sacristán, 1995)

Según Esteban (2006:49) se hace necesario enseñar nuevas escenas en escenarios viejos, cuando dice:

“Si sabemos que sea posible la transformación, también reconocemos no es fácil emprender cambios tan radicales como los requeridos por la escuela práctica. Las ideas del movimiento, proceso, continuidad, reconstrucción, búsqueda, entre otros, hacer referencia a una concepción que formación docente y acción están estrechamente vinculadas entre sí. En este sentido, la formación toda se impregna con la acción, del mismo modo que cada acción propia tiene un fuerte potencial formativo, aunque, en la práctica, no siempre ser visible esta articulación.”

“Hay cambios que exponen las insuficiencias del paradigma dominante, sus dilemas, y hojas emergen sus fracturas, la necesidad de una nueva definición de paradigma y el procedimiento en el que las alternativas serán si configurando. Nuestro trabajo insiere en este proceso de redefinición del paradigma, tomando como referencia una

perspectiva teórica que examina críticamente la realidad de la escuela, con el objetivo de transformarlo". (Esteban, 2006:49)

Para que esto ocurra es necesario ofrecer a los profesores la oportunidad de conocer la literatura infantil en sus dimensiones: , *históricas, estéticas y pedagógicas* como expone Souza, (2010:49-71) en su libro: *la literatura infantil en la escuela de la enseñanza fundamental, expone lo siguiente:*

Dimensión histórica
La dimensión histórica de la obra literaria se refiere al hecho de que el necesariamente ficción revela las circunstancias y los valores de la época en que se haya producido.

Dimensión estética
La literatura infantil revela su dimensión histórica a través de los componentes estéticos de la estructura. No sólo el uso estético de la palabra, pero el diseño del texto en papel, opciones de gráficas, todos disputan espacio de ilustración en busca de supuestos evaluativo de opciones éticas y pedagógicas, elegido por el autor, por lo que la narración alcanza la sensibilidad del lector, cambiar sus horizontes de expectativas y formativa valores sedimenten.

Dimensión pedagógica

Este es un aspecto muy importante de la literatura. El contenido literario tiene una dimensión educativa, incluso si el trabajo no ha sido escrito con la clara intención de enseñanza. Por lo tanto, los textos literarios históricamente fueron utilizados como herramientas desoladoras y concepciones prevalecen los valores de las sociedades. El hombre es la especie biológica que animal arroja y se convirtió en humano mediante la formación de la conciencia. Enseñan a Marx y Engels en *La ideología alemana (1987:43)* que esa conciencia nació de la necesidad de los hombres para comunicarse entre sí.

Por lo tanto, lenguaje y conciencia constituyen un todo. La medida del lenguaje es la medida de la conciencia. Eso es lo que usted elija un carácter pedagógico inherente en la literatura. Literatura es lenguaje y, como un ser humano para ejercer su idioma a través de la lectura, eleva su nivel de conciencia. Importante estar registrado que sólo en el acervo legado literario copioso por antiguo y moderno el profesor puede construir las enseñanzas y transmitirlos a los estudiantes a ampliar sus horizontes. Sólo de esta manera tiene sentido teniendo en cuenta que la literatura tiene una dimensión educativa.

El profesor, así como padres y coordinadores educativos en posesión de estos elementos teóricos y reflexivos pueden hacer usos más frecuentes del texto literario y trabajar con los niños en la magia y encanto de la literatura.

No se pretende crear un nuevo currículo para enseñar y ejercitar la literatura infantil en la escuela porque se entiende que la literatura, por su naturaleza debe ser estética, elaborada con un buen grado de libertad, sin embargo, es en el espacio entre la imaginación y la razón derivadas de la enseñanza de la lectura que el profesor tiene que actuar y para que su

trabajo sea más productivo se torna necesario conocer teóricamente lo que se trata de literatura. Souza, (2010) expresa:

“La literatura es, primitivamente, ingeniería de palabras. Es mediante la palabra oral o escrita que ella realiza. Su campo es muy vasto. Ella surge de la necesidad para los hombres, desde los orígenes, registrar y compartir sus experiencias, fantasías y más aún, los valores y enseñanzas, transmitiéndolas a las generaciones futuras. De esta forma, la literatura existía incluso antes de la invención de los códigos escritos, cuando los hombres sólo tenían la función de la oralidad para establecer la comunicación y el intercambio con otros. Por lo tanto, es con la palabra oral, antes que con la escritura, cuando literatura suma su cuerpo y se realiza“. (Souza, 2010:9).

El trabajo pedagógico con la lectura y la escritura debe tener en cuenta el concepto de literatura en su sentido más amplio: “literatura, entonces, es todo lo que está impreso o manuscrito, son todos los libros que la biblioteca contiene incluyendo lo que se llama literatura oral [...]” (Compagnon, 1999:31)

Aclarado este punto, la existencia de la literatura es indiscutible, pero lo que es *la literatura infantil*? ¿Relatos sobre niños, escritos por los niños o destinados a ellos? o ¿historias que las agradan? Después de todos los niños están en la sociedad, en la escuela, en casa, y estan en contacto con libros que no siempre tienen que ver con la calidad. *Niño* y el adjetivo en la literatura, se ha utilizado para calificar cualquier escrito que deba orientarse hacia los niños, tenga o la calidad no es necesaria para merecer la situación de la literatura, que implica un valor estético, histórico y educativo.

En Brasil, la discusión sobre la existencia o no de la literatura infantil tiene a investigadores de renombre en la lista, como Zilberman y Coelho y al menos dos entre otros gigantes de nuestra literatura: Cecília Meireles y Carlos Drummond de Andrade. Las opiniones de estos investigadores célebres son las siguientes:

- **Zilberman:** Considera que hay un niño, cuya literatura dista de la de adultos, que analiza y clasifica según su consumo y cuya "*minoría de receptores es transferida al producto literario*" (Zilberman, 2003:63). Con esto, esta literatura se transforma en género menor, absorbiendo el carácter provisional de su infancia, con especies de "*aún no literatura*" (Zilberman, 2003:64) así en riesgo su importancia estética. Sin embargo, dice el investigador, confirmando la dimensión pedagógica de la literatura, contiene un misión formador, valores en la medida que agrega valores y anima la formación de hábitos, si el consumidor o comportamientos socialmente preferían. En este sentido, la elección de Zilberman es por la literatura infantil, aunque confiesa el compromiso de su valor estético.
- **Coelho:** También acepta el tratamiento dado a la literatura infantil, como género menor, debido a las dificultades y las reflexiones de la obra para los niños, de los adultos están más lejos de la comprensión.
- **Cecilia Meireles** Pone la definición de literatura infantil en la consideración de las preferencias de los niños, es decir, son niños que encierran con sus preferencias que pueden ser clasificados como literatura infantil. Me parece un poco demasiado libertario esta posición, ya que los niños no tienen criterios sociales bien formados para discernir los valores que necesariamente atraviesan cualquier dominio lingüístico y literario ni suficiente para elegir con exactitud qué leer. Está claro que, sin tener en cuenta la preferencia de los lectores pequeños, lectura no avanzar por lo que ella debe tenerse en cuenta, pero bajo la cuidadosa supervisión de adultos, profesores o padres, cuya propia lectura y experiencia como un lector debe descartar o alentar tal o cual trabajo.
- **Carlos Drummond de Andrade.** Dice que si es alertado en una obra el cuidado del buen lenguaje, ésta puede leerse con primacía por los niños. En ese sentido parece que la discusión toma la dirección correcta defensa que cualquier ilustración puede muestra y leída por niños y adultos, siempre que sea protegida por un 'buen lenguaje'.

Por lo tanto, la literatura llegó con su tiempo, incluso cuando habla de antiguamente. Cabe recordar la lección de que el hombre es más humano y más dentro de la historia de la humanidad. La naturaleza humana no puede encontrarse en cualquier hombre particular, sino en toda la historia de la humanidad. (Gramsci, 1989:43).

Una pregunta complementa esta reflexión: ¿cómo sería la escuela si ejerciera la práctica cotidiana de la lectura literaria? ¿Si consiguiera siempre dentro de la escuela en las actividades diarias con ejercicios de la clase relativas a libros de literatura infantil con aspectos importantes de la enseñanza y el proceso de aprendizaje?

No se puede creer que la escuela pueda transformar la sociedad, pero sí puede producir lectores entre los estudiantes y desarrollar el gusto y la práctica del ejercicio de la literatura infantil estableciendo prácticas que actúen hacia la transformación de la escuela como parte del proceso de transformación social, producir estudiantes lectores y contribuir con el desarrollo del comportamiento lector, apreciando los momentos de lectura con un específico de concentraran en la literatura infantil. Es innegable la contribución de este ejercicio para mejorar la lectura en la escuela y también despertar comportamientos lectores, facilitar la comprensión de los textos con ejercicios agradables. Esteban, (2006) señala que:

“Estos cambios no pueden ser impuestos, que deba ser construida sobre una base diaria para que la perspectiva democrática vaya impregnando las prácticas, incorporadas por sentido común, por convencer a las personas en diferentes situaciones y construcción de un consenso. En este sentido, las transformaciones de la escuela práctica. A fin de hacerla más productiva, tiene que ser el resultado del diálogo, comparación de opiniones y conocimientos diversificados.” (Esteban, 2006:187)

3.3.3. El comportamiento lector.

Para entender el significado del comportamiento lector es necesario buscar su definición pues él se manifiesta en la consolidación de las habilidades manifestadas, o sea, es cuando se percibe que el alumno se traduce en un lector frecuente y emana la comprensión de lo que lee.

Demostrar un comportamiento lector es ser un lector asiduo para poder anular la distancia entre el leer y el entender y más aún, conseguir pensar por sí sólo, revelando la personalidad de quien lee y de quien escribe. El comportamiento lector se alcanza con la continuidad de la lectura.

Presentar un comportamiento lector es permitir que aparezca una lógica que revele la comprensión intuitiva sobre lo que se lee. Esa transparencia demuestra que se trata de una práctica derivada del acto de leer constantemente en su día a día. Comportarse como lector es aparentar condiciones, que aunque precarias, den sentido a lo que se lee y por consecuencia permita emitir opiniones dentro del entorno en el que se haya, en la escuela, en su relación con los compañeros y en el diálogo que mantiene con el profesor.

Se puede decir que comportarse como lector demuestra la conquista de la autonomía, ensanchar los horizontes, y algún cambio elocuente en la expresión de la cultura.

Ante ello, la comprensión intuitiva de lo leído se conecta por tradición al proceso de formación global del individuo, a su acto social, político, económico y personal.

Para que se obtenga esta evolución y que se presente un comportamiento lector se hace necesario sentir placer en la lectura sin ciertos modelos que les proporcionen fundamentos adecuados a su respecto, es permitir que la lectura reciba el trato que se les provee a otros contenidos de la enseñanza. Es tener la capacidad de disfrutar con la lectura, saborearla y repasar ese gusto mediante la apreciación y expresión de su fruto.

Para Alarcão (2001:12) mostrar un comportamiento lector *“es desarrollar*

velocidad verdaderamente vertiginosa en las posibilidades de acceso a la información” para que de esta manera se le reconozca con el poder de quien retiene el conocimiento.

Y esas múltiples posibilidades de acceso a la información se pueden considerar como generadoras de simientes y de posteriores frutos, hacia la incitación de comportamientos lectores. Simiente por hallarse inserida y conectada a las antenas de la inclusión social y frutos porque mediante los encaminamientos productivos se puede amplificar el interés del niño necesitado de incentivos para ingresar al mundo de la lectura.

Esta reflexión es importante principalmente para los educadores que ya poseen cierta responsabilidad incrementada por el hecho de entender al presente y por el planteamiento del futuro, pues gran parte del tiempo el niño lo pasa en la escuela, ambiente que se muestra como el contexto favorecedor al aprendizaje de la lectura y al desarrollo del comportamiento lector.

Para ello se desea crear y avivar para los niños una escuela actual, con oportunidades para valorar al presente y con expectativas de cosechar futuros lectores, donde se permite crear y recrear a las situaciones de lectura y sobre todo, crear una práctica de lectura que se lleve a cabo con éxito “en la conexión de las tres dimensiones humanas: personal, profesional y social”. Alarcão (2001:12); y que igualmente contribuyan a la subsistencia de la lectura, insertados en la totalidad de este trío, sugerida por la autora.

En la búsqueda incesante de la inclusión y el hacer valer el comportamiento lector dentro de la dimensión personal, cada niño posee el derecho a entender lo que lee, a manifestar lo que desea leer y a entender sobre todo las propuestas lectoras que la escuela le ofrece.

Bajo el punto de vista profesional, cada elemento puede considerarse amigo de la lectura. Y es en la diversidad donde se fortalece. Es en la interacción social donde se fortifica y se inmiscuye en las oportunidades,

para así obtener una visión de mundo, como propone Freire (1982).

Por último, dentro del punto de vista social, la humanización de la sociedad supone nuevos conocimientos y nuevas formas de conocer, investigar, aprender, enseñar, desaprender para emprender, construir y desarrollar al comportamiento lector.

Presentar un comportamiento lector es saber impulsar el pensamiento y enunciar lo que el autor piensa. Claro está que el profesor no le enseñará al alumno la manera de comportarse como lector apenas entendiendo lo que el autor emite, pero de lo que se trata es de identificar la inmensa riqueza y variedad de empleo de ideas del autor en un texto.

Se hace necesario mostrar cómo la lectura es comprendida y es apenas mediante el habla diversificada, ya que “el habla y la escritura no pueden ser disociadas y ambas se influyen mutuamente” Santos (2006:20).

Hace falta entre tanto, valorar la lengua presente en los textos comentados por los alumnos como punto de partida para el perfeccionamiento de la expresión oral y así de la expresión escrita en un camino de aprendizaje que señala el interés y el dominio del comportamiento lector.

Eso nos permite percibir la importancia del habla en el proceso de la comprensión lectora. La escuela necesita despertar respecto a la acción de leer y expresar su profundo y cuidadoso significado de la libertad de expresión, emitiendo opiniones críticas y reflexivas en sus posturas originadas por el contenido de un texto.

Cabe a la escuela proporcionar soporte a los alumnos de manera que mediante la práctica oral una vez realizada la lectura, el alumno deje su marca, su forma de encarar al mundo o defender un dado punto de vista.

Pues así, como no es posible ofrecer lo que no se posee, no se puede transmitir mediante la práctica oral el mensaje que la mente no consiguió establecer. Es imperativo entender el significado para así poder transmitir un mensaje. Para actuar como un lector se exige la transmisión del mensaje, aunque sea apenas una pequeña información, pues establecemos

con el mundo una comunicación a través de la palabra hablada, que procede de la palabra leída o escuchada.

Santos (2006:20) llama la atención respecto al “alumno tímido o miedoso al expresar lo que siente por razón de la interpretación de un contenido leído” y sugiere acertadamente el ejercicio constante como una medicación para la cura de este mal tan necesario.

Fundamentándose en esta manera de pensar se cree que la interpretación de lo que se lee y la extracción oral del significado que el texto transmite es un factor indispensable para la expresión del comportamiento lector.

El acto de construir un significado, es decir, demostrar que aprehendió lo que fue leído partiendo de la referencia del texto. El lector puede y debe extraer siempre algún aprendizaje y él se concretiza, se internaliza con la manifestación de cambios de actitud y este hecho se constituye en el comienzo de la práctica del comportamiento lector.

Manifestarse mediante la idea de otro autor y demostrar esta manifestación con una respuesta emocional en las experiencias y situaciones vividas sin olvidar que la experiencia con la lectura produce siempre mayor conocimiento, este sí es un producto del comportamiento lector.

Sin embargo, se entiende que la lectura es una actividad que exige esfuerzo y concentración y que muchas veces no es placentera como debería siempre serlo, como enfatiza de una manera muy polémica Beliintane (2006:97). Que: “tal vez en el contexto actual de redes y soportes electrónicos la lectura no sea una necesidad como el ser espontaneo para que la acción de ejercerla sea notoriamente realzada”.

De hecho el fenómeno de revelar espontaneidad es raramente observado ya que estudiar, analizar, investigar siempre exigió esfuerzo y concentración; hoy las exigencias son las mismas pero el nivel de sensibilización del individuo es mayor en relación a su importancia dado el desorganizado avance de los medios de comunicación.

Estar conectado es una exigencia del nuevo siglo y estar “*atenado*” a las nuevas teorías surgidas en los últimos años se hizo obligatorio. El posmodernismo incluye entre sus intereses las reflexiones de Edgar Morin, quien critica a la razón productivista y la racionalización moderna, proponiendo una “*lógica del viviente*”, eso quiere decir que el individuo necesita valorar su cotidiano y colmarse de la renovación cultural como demuestra Gadotti (2006)

La cultura es adquirida a través de lecturas y más lecturas, lo que significa decir que leer es orientarse con criticidad en la búsqueda por la información, que siempre amplía el universo cultural, lo que favorece la manifestación del comportamiento lector.

Para actuar como lector es necesaria la búsqueda incesante de información y para que ella se concrete se deben crear oportunidades que propicien el rescate del alumno hacia el mágico mundo de los libros. Para Solé (1998):

“La lectura nos acerca a la cultura, o mejor, a múltiples culturas y en tal sentido siempre es una contribución esencial para la cultura del lector. Tal vez pudiésemos decir que en la lectura ocurre un proceso de aprendizaje no intencional, incluso cuando los objetivos del lector poseen otras características, como es el caso de leer por placer.” (Solé, 1998:46).

La autora subraya la influencia de la lectura en una diversidad de situaciones. Entre tanto, la lectura que posee sentido es aquella que contribuye de manera significativa a la formación del comportamiento lector. En dicho caso empleamos nuestra capacidad de pensamiento estratégico, que posibilita organizar las acciones e ideas propuestas por el autor del texto, de modo que la contextualización ocurra mientras leemos y comprendemos de manera automática, evidenciando así la comprensión del hecho, la comprensión de lo que fue leído.

Lo que sustenta esta comprensión es la garantía de que el aprendizaje

apenas sucede cuando estamos motivados, o sea, “aprendemos lo que interesa al intelecto y al corazón, primero a este y después al otro” (Aguilar, 2001:11).

Puesto que al encontrar en sí mismo la capacidad de descubrir y al deleitarse con la satisfacción interior de haberlo hecho, nace el instante para que el sujeto socialice la experiencia mediante su comportamiento lector, debatiendo, inquiriendo, asumiendo posturas, construyendo así un saber colectivo, que es la suma de las conquistas individuales.

Solé (1998) presenta una propuesta favorable para que el desempeño de la lectura ocurra con sugerencias llamativas hacia el procedimiento del profesor en relación al alumno, antes, durante y después de la lectura. Son situaciones que una vez puestas en marcha, contribuyen con el emprendimiento del comportamiento lector, como fue citado anteriormente.

Para poner en marcha las situaciones sugeridas por Solé (1998) y las habilidades por desarrollar, la autora menciona en el libro *Estrategias de Lectura*, pasos importantes para que el ejercicio de tal práctica se concrete, tales como:

- Una actividad de lectura debe ser bien planeada. El profesor debe investigar textos y preocuparse en poseer un objetivo bien definido a ser desarrollado con los niños;
- Escoger textos a la altura del repertorio de los niños para que el diálogo entablado con la lectura sea productivo, pero también otros de lectura más compleja, que mediados por el profesor permitan posibilitar el diálogo;
- Levantar hipótesis y previsiones sobre el texto por leer. Enseñar cómo establecer previsiones, en base al género, al título, al subtítulo, a las ilustraciones, etc.;
- Favorecer la participación del alumno mediante preguntas y situaciones en las que este tenga que emplear estrategias que le

faciliten la comprensión del texto;

- Articular diferentes situaciones de lectura –en silencio- colectiva – oral- individual y compartida, y encontrar textos más adecuados para obtener los objetivos planteados;
- Estimular la clase a intercambiar siempre ideas y debatir lo que fue leído;
- Proponer trabajos donde los niños necesiten leer para seguir instrucciones, revisar la propia escritura, practicar la lectura en voz alta y memorizar;
- Incitar la necesidad de leer ayudando al niño a descubrir los diversos usos de la lectura en situaciones que promuevan su aprendizaje de modo significativo;
- Proporcionar todos los recursos necesarios para que el niño pueda enfrentar con firmeza, confianza e interés la actividad lectora;
- Transformar al niño a cada momento en lector activo, es decir, en alguien que sabe por qué lee y que asume su responsabilidad ante la lectura.

Tales afirmaciones se coadunan con la relación recíproca entre emplear estrategias de lectura e interpretar textos. Se emplea una estrategia porque se entiende el texto, se entiende el texto porque se aplica la estrategia.

Se puede decir que el lector se convierte en eficiente cuando: elabora preguntas mientras lee y se mantiene atento, selecciona índices relevantes a la comprensión, suple los elementos ausentes complementando informaciones, anticipa hechos, critica el contenido, elabora hipótesis, establece relaciones con otros aspectos del saber, transforma o reconstruye al texto leído y atribuye intenciones al autor.

Un hecho que sin duda alguna contribuye al interés por la lectura de determinado material consiste en que éste pueda ofrecer a los niños

ciertos desafíos. Entre estos, el más complejo es la habilidad de indagar, una vez que el cuestionar está presente en casi todas las etapas del proceso lector.

El profesor cuando es mediador no consigue distanciarse del diálogo, punto esencial de la interacción aprendizaje/lectura. Para que pueda darse esa interacción existen varios aspectos que deben ser llevados en consideración, porque están relacionados al comportamiento lector. Estos aspectos pasan por las siguientes estrategias: motivar los niños, ofrecer objetivos, actualizar sus conocimientos previos, ayudar a formular previsiones, incentivar preguntas y previsiones.

Estas y muchas otras estrategias que aquí no son citadas pueden ser consideradas como habilidades para inquirir, y vale recordar que ya emitimos algunos comentarios sobre las dificultades que los profesores encuentran en emplearlas, debido a las exigencias que están incluidas en su proceso de ejecución.

La habilidad para formular preguntas es quizá la más compleja entre todas aquellas que el profesor desarrolla en clase, y, sin duda alguna, la más difícil de ser entrenada, puesto que exige un profundo conocimiento referente al contenido y al contexto en el cual la lectura será trabajada, así como del objetivo que el profesor se propone.

Las evidencias demuestran que el profesor no realiza las preguntas necesarias para la promoción del desarrollo de los procesos mentales del alumno, recordando que el aprendizaje es función de su actividad. Así, vemos la importancia primordial de capacitar al profesor del hoy y a los profesores venideros para el desarrollo de tales destrezas; porque además de promocionar el desenvolvimiento intelectual de los alumnos, el saber inquirir proporciona al profesor el material capaz de certificar la comprensión de los alumnos en lo que concierne a la intención del autor, el mensaje del texto, en suma, si manifiestan el comportamiento lector.

El comportamiento lector exige la expresión clara y evidente del

entendimiento sobre el texto que se propuso trabajar. Sin saber preguntar y/o responder es muy posible que el profesor llegue al final del momento de la lectura en clase a solas, o con un número bastante reducido de alumnos en su compañía; los demás alumnos se van quedando por el camino a lo largo de las diversas etapas y muchas veces marcados como aquellos que “no saben”.

Para facilitar el entrenamiento de la habilidad de inquirir como habilidad que impulsa la formación del comportamiento lector es posible estudiarla bajo dos puntos de vista, siguiendo las directrices de Carvalho (1987:56): Sobre el empleo determinado por el profesor y sobre el grado de complejidades. Sobre el empleo proporcionado por el profesor podemos clasificar a las preguntas así:

- Preguntas aclaradoras – son las que buscan el conocimiento previo y crean un clima de motivación hacia lo que será leído.
- Preguntas estimulantes – son las que conciben con el objetivo que se desea obtener y con la propuesta de lectura por trabajar. Estimulan las inferencias y crean un ambiente lector.
- Preguntas sin sentido – son las que fulminan el momento del entendimiento. No llevan a nada. Las preguntas sin sentido dispersan, obstaculizan las previsiones coherentes de los alumnos, desvían el área del saber propuesto por el profesor mediante contenidos de la lectura en pauta y muchas veces inhiben al alumno.

La mayor dificultad en la formación y orientación del profesor es hacer con que este transforme las preguntas sin sentido en preguntas aclaradoras.

A continuación, citamos algunos ejemplos típicos de aquellas preguntas sin sentido, que en nada contribuyen para la formación del comportamiento lector, por ejemplo: *¿Entendieron lo que leí? ¿Alguien posee dudas? ¿Alguna persona se quedó sin entender? ¿Recuerdan cómo*

empecé la lectura?

Mediante dichas dificultades, considerando que la lectura es un proceso en el cual el lector emprende un trabajo activo para la construcción del significado del texto, partiendo de lo que busca en él, cabe al profesor como mediador, inyectar durante el momento de las preguntas aclaradoras, cuestionamientos favorables en lo que se refiere al procedimiento facilitador de la comprensión. Es indispensable para extraer informaciones del texto el empleo de estrategias como herramientas seleccionadas para la construcción del significado, pues sin ellas no es posible obtener velocidad y pro-eficiencia en la enseñanza de la lectura.

Entre tanto, esta polémica siempre existió y siempre existirá. Enseñar a leer es un proceso extraordinario de conocimientos teóricos y psicológicos profundos, pero al mismo tiempo es sencillo y gratificante.

Cuanto aprender a leer sin grandes revoluciones. Lo que se hace necesario es zambullirse constantemente en el mundo de las letras, con lecturas permanentes que posean significados y sentidos para que los niños puedan comprender, plasmar y entrañar el placer por la lectura. Para ello los niños necesitan ayuda al leer, por parte de quien aprecia leer.

Al respecto de todos estos presupuestos sugeridos se puede elegir el modelo lector, que como educadores esperamos formar. Para Aguiar (2001:155), el lector competente es aquel que al vivir innumerables y diferentes experiencias de lectura, llega a presentar los siguientes comportamientos, mostrados en la figura 10:

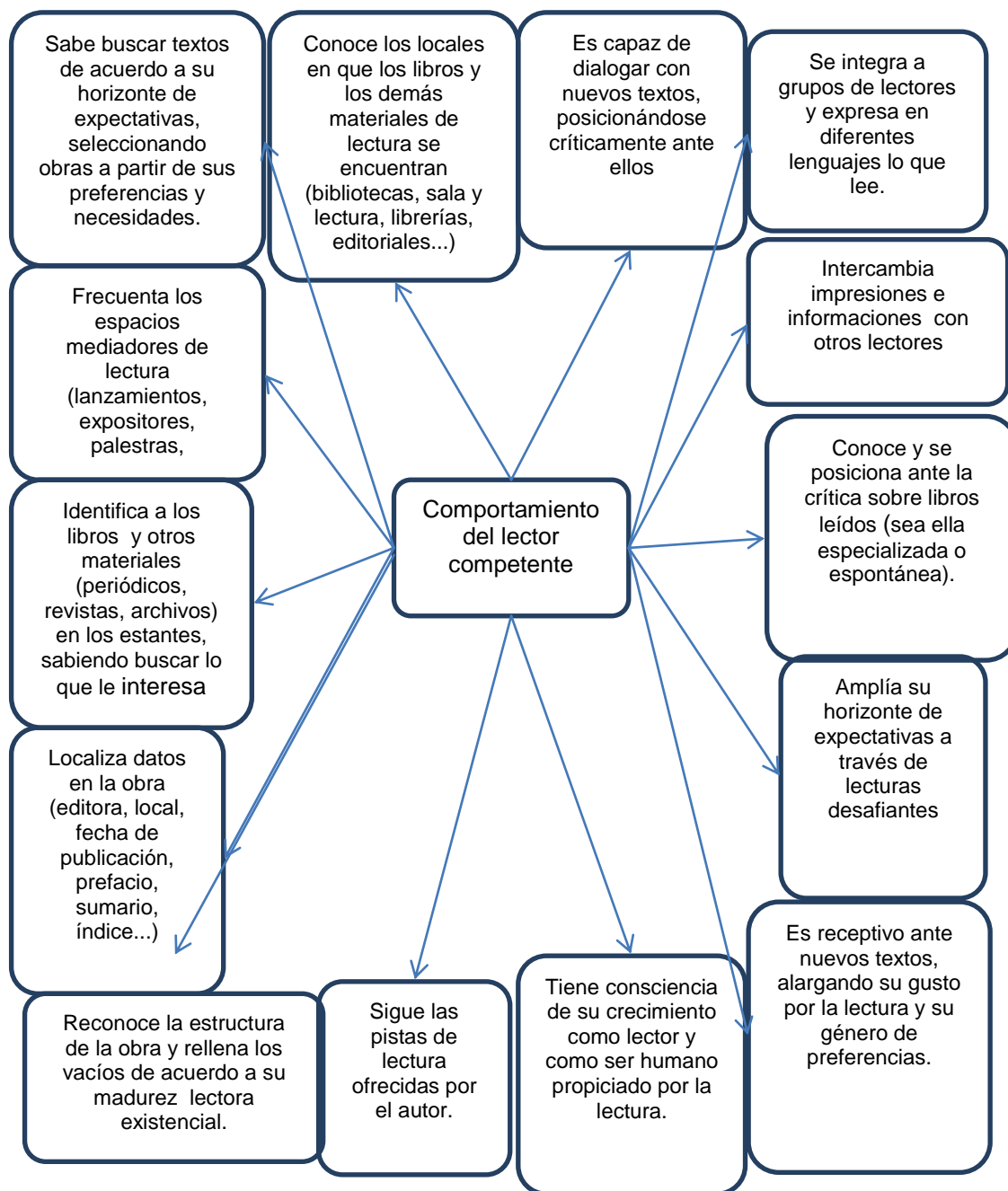


Figura 10. Comportamiento del lector competente

Fuente: Aguiar (2001). Era una vez en la escuela. Formando educadores para formar lectores.

Se sabe con certeza que el grupo de tales actitudes es una meta a largo plazo que tenemos en vista cuando nos proponemos formar lectores con el objetivo de que ellos de hecho actúen como tal. Los acontecimientos se dan paso a paso, pero lo que importa es saber adónde deseamos llegar y a

partir de esto planear y trazar los procedimientos con la seguridad de que mientras más lecturas desafiantes realice el individuo, estará más propenso a modificar sus propios horizontes.

Partiendo de tales ideas esenciales y para sustentar a este desafío, se sugiere el uso de estrategias diversas de lectura para que el individuo actúe como lector, pues se hace uso de todas las estrategias de lectura más o menos al mismo tiempo, sin poseer conciencia sobre ellas.

Estas estrategias están bien claras en el PCN en acción-alfabetización (1999:67) denominadas:

Selección - Permite que al lector que se atenga apenas a los índices útiles, despreciando los irrelevantes. Al leer realizamos esto a todo momento: nuestro cerebro “sabe”, por ejemplo, que no precisa detenerse en la letra que sigue a la “q”, pues ciertamente será “u”: o que no siempre es necesario fijarse en los artículos, pues el género está definido en el sustantivo;

Antelación - Permite prever lo que sigue, en base a informaciones explícitas y a suposiciones. Además de letras, sílabas y palabras, anticipamos significado. El género, el autor y muchos otros índices nos informan lo que es posible encontrar en un texto. Así, al leer un cuento de Monteiro Lobato llamado “*Viaje al Cielo*”, es posible encontrar determinados personajes, ciertas palabras del campo de la astronomía y deducir que, ciertamente, sucederá alguna aventura;

Inferencia - Permite captar lo que no está dicho en el texto de forma explícita. La inferencia es aquello que “leemos”, pero no está escrito. São consideraciones supuestas en base tanto a pistas dadas por el texto en si como a conocimientos que el lector posee. A veces esas inferencias se confirman, y a veces no; de cualquier forma, no son suposiciones aleatorias. Además del significado, inferimos también palabras, sílabas o letras. Considerable parte del contenido de un texto pode ser anticipada o inferida en función del contexto: portadores, circunstancias de

surgimiento o propiedades del texto. El contexto, de hecho, contribuye decisivamente para la interpretación del texto y, con frecuencia, incluso para inferir la intención del autor;

Verificación - Hace posible el control de la eficacia o no de las demás estrategias, permitiendo confirmar, o no, las especulaciones realizadas. Ese tipo de prueba para confirmar- o no – la comprensión es inherente a la lectura.

Relativo al grado de complejidad, lo más frecuente es clasificarlos acorde a los niveles presentados por Bloom (1973) en Carvalho (1987:56) en los seis puntos aquí enumerados:

Recuerdo – el profesor realiza preguntas que se refieran al tema visto.

Comprensión – el profesor realiza preguntas que testifican el entendimiento del alumno.

Aplicación- el objetivo de estas preguntas es proporcionar la oportunidad al alumno de que haga uso de los conocimientos adquiridos dentro de nuevas situaciones.

Análisis – son preguntas que requieren que los alumnos elaboren deducciones, organicen y expresen sus pensamientos, examinen e interpreten evidencias, etc.

Síntesis – son preguntas que inmiscuyen al alumno en actividades creativas y productivas que reflejan su comprensión.

Evaluación – el profesor elabora preguntas que requieren por parte de sus alumnos ser capaces de juzgar y razones que consoliden ese juzgamiento.

Partiendo de tales estrategias podemos afirmar que valorar la lectura es garantizar la manutención del comportamiento lector, en el intento de concienciar al alumno que así el papel de la escuela actual es el de sustentar la necesidad de leer y por ende de desarrollar el comportamiento lector, o sea, mostrar que la lectura puede ofrecer

infinitas posibilidades. Castello-Pereira (2005:13-14), explica:

“Es necesario tener claro que las personas se hacen lectoras porque la lectura posee un sentido en su vida y no porque esta le otorga placer. La lectura es la posibilidad de intervenir, de participar, de entender a la sociedad que nos rodea. Leer deviene de necesidades objetivas que las personas poseen como metas en la vida, no es por lo tanto una actividad espontánea. El estudiante no estudia por que le proporciona placer o porque lo desea, el tiene que hacerlo. Lo que no conlleva que este no pueda sentir placer en dicha actividad, o placer con el conocimiento, que es consecuencia del acto realizado. La lectura con placer es una modalidad, ni peor ni mejor, ni más importante que las demás. La lectura que la mayor parte de las personas realiza todos los días es la lectura por obligación, la lectura en el trabajo, la lectura por necesidad.” (Castello-Pereira, 2005:13-14)

Se percibe que la lectura es un excelente contenido para la sustentación de la cultura de las futuras generaciones. Apenas las personas que se conectan a las informaciones veloces de la actualidad podrán tener mejores expectativas de oportunidades con estabilidad, sean económicas o psicológicas, para enfrentarse a los desafíos que la pos-modernidad presenta.

Buscar la sostenibilidad cultural y social equivale a la reducción de la desigualdad que retrata la sociedad de hoy. En ese sentido la propuesta de Despertar Desarrollar y Sustentar (DDS) al comportamiento lector se erige en tres pilares que incentivan a los futuros ciudadanos a ser mejores lectores que emanen entendimiento y comprensión. La figura 11, a continuación presenta ese modelo.

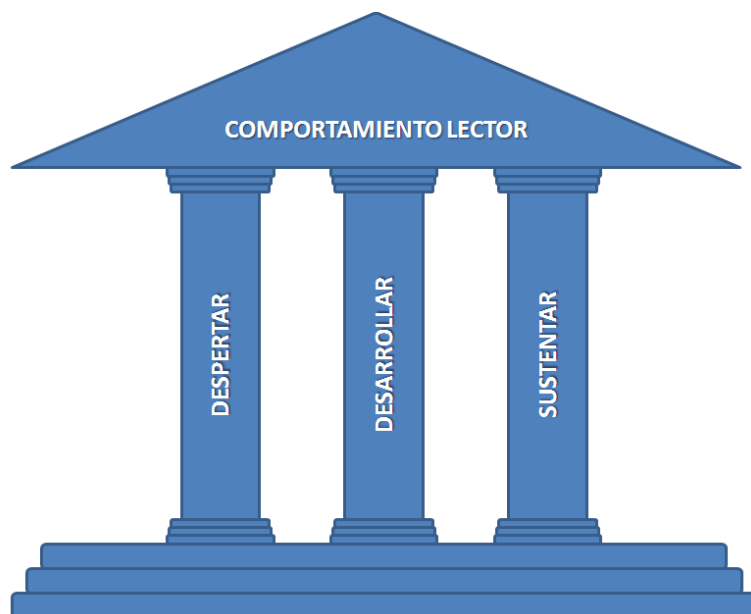


Figura 11. Pilares de sustentación del comportamiento lector.

Fuente: Elaborado por la investigadora.

Se puede deducir que la escuela del siglo XXI necesita sentar las bases de la construcción de una comunidad lectora para así garantizar la sostenibilidad del comportamiento lector. Dicha propuesta puede ser entendida dentro de este contexto, como *“presente modificado”* Feinmann en Imbernón (2002:172).

Modificar el presente significa pensar en la enseñanza de la lectura partiendo de tales raíces por ser un ejercicio de autonomía intelectual, que será fructífera si es construida con actores colectivos, capaces de elaborar un nuevo discurso y de consolidarlo en asociación a los diversos mundos académicos, comunidades, organizaciones políticas, sindicales, gubernamentales, o no gubernamentales.

Por lo tanto el ejercicio de la lectura exige una reflexión revolucionaria y en este sentido la convocación para ello se debe concretar no mediante competencias individuales sino a través de sólidas propuestas de políticas ajustadas.

3.3.3.1. El lector.

Es importante explicar lo que es un lector para a seguir definir cómo se comporta, considerando la correspondencia dialéctica: texto/lector.

En este sentido Perissé (2004:6) afirma que “ser lector es conseguir pensar por sí mismo, es demostrar la personalidad de quien piensa y escribe”.

Comportarse como un lector es ser capaz de demostrar habilidades necesarias para la comprensión del texto de modo que pueda buscar su significado, expresar lo que es más relevante en él, y percibir la intención del autor, además de poseer capacidad para evaluar informaciones del texto en lo que se refiere a su estructura global.

Comportarse como un lector es visualizar lo que se lee y para proceder como verdadero lector existen comportamientos típicos que identifican y caracterizan al comportamiento lector, y son:

“Comentar con otros lo leído. Expresar lo que pensó o sintió al leer. Comparar el trato de la información en diversas fuentes. Comentar las probables intenciones del autor. Relacionar los contenidos de textos con la realidad vivida y a otros textos. Recomendar lecturas. Interesarse por los demás. Comparar textos, autores, tipos de abordajes”. (Antunes de Barros y Veliago, 2001:123).

Para complementar estos conceptos Foucambert (1994:30) expone su opinión de manera muy interesante en lo que se muestra como una meditación sobre la responsabilidad del entendimiento del lector, cuando dice que ser lector es desear saber lo que transita por la mente del otro, para entender mejor lo que hay en la nuestra. Esto implica la posibilidad de distanciarse del hecho, para obtener de él una mejor comprensión y así manifestar en base a su comprensión lo que entendió y de esta manera, emanar el comportamiento lector.

Lo que interesa es contribuir decisivamente con una comunidad de educadores/lectores y consolidar los avances hacia un mundo de

conocimientos al cual todos tienen derecho de acceder.

Alves (2001), en su texto *“Concertos de Leitura”* (Módulo 1. U9, T1 – PROFA) decía: “Quien lee, posee millares de ojos: todos los de aquellos que escribieron. Quien no lee es ciego, apenas mira lo que los ojos perciben”.

Esta proposición orienta a observar las series iniciales y ayuda a percibir la plenitud de la función del educador, a quitarle las vendas a una inmensidad de niños que conviven con una carencia impresionante de portadores de textos.

Se reconoce la ausencia de textos carentes de representación significativa para los escolares por todo el país, e invertir ese cuadro es el sueño de toda la clase educadora en todo el mundo.

Se subraya a Kleiman (2002:37), pues ella afirma que el comprender depende de las relaciones que el sujeto entabla con el autor durante la lectura del texto; para esto los textos jamás podrán estar ausentes en dicho proceso.

Finalmente Freire (1982:11), acentúa que es fundamental al pensar la figura del lector que este, al efectuar la lectura de un texto, articule *“relaciones entre el texto y el contexto”*, aunando en sus pensamientos mundo y palabras, pues el lenguaje y la realidad se articulan con dinamismo.

3.3.3.2. Cómo desarrollar el comportamiento lector.

La conciencia sobre la transición de paradigmas y de los desafíos políticos y metodológicos que de ella derivan, remiten hacia la necesidad de una pedagogía capaz de problematizar el actual contexto y orientar hacia los caminos favorables del enseñar a leer y entender, para no flotar en un mar de cambios, donde la guerra de métodos para la enseñanza del leer y el escribir está en pleno auge y no ofrece ninguna estrategia segura para dicha enseñanza. Enseñar lo básico es fundamental, pues si no se enseña siquiera a decodificar, ¿cómo es posible esperar obtener lectores críticos, fluentes, que manifiesten el comportamiento lector?

Siendo este un derecho de suma importancia, en la escuela también debe existir un cuerpo docente capacitado, pues esta es una condición para atraer al alumno y es eje facilitador de su permanencia en la escuela. Una vez que la escuela apenas puede ejercer su función con la presencia del alumno y del profesor, esta interacción es la que favorece la enseñanza y garantiza la formación del alumno lector, siendo el profesor el protagonista facilitador del proceso de lectura, como garantiza Vargas (1993:7), cuando afirma “que el proceso de leer no es el de juntar sílabas, pero sí el de sumar ideas”.

Necesita por tanto, para sumar ideas, innovar las propuestas lectoras educativas ofrecidas y romper con la inercia, que puede parecer tarea difícil, pero no imposible. El hecho requiere profesores autónomos, críticos y reflexivos sobre su actividad docente, o sea, profesores dotados de un inmenso repertorio teórico y práctico, para buscar en equipo propuestas y actividades alternativas que hagan funcionales y significativas las actividades de lectura en el seno de las escuelas.

Esto se justifica en el hecho de que la consolidación de un comportamiento lector debe ser un proceso complejo que exige que ciertos procedimientos sean efectuados para asegurar el desarrollo de las competencias inherentes a un auténtico lector. De forma notoria, para expresar el comportamiento lector, existen varios tipos de lectores, que pueden ayudar a enfatizar estos procedimientos.

“El comportamiento lector no se manifiesta en el lector que lee mediante la operación analítico-sintética, es decir, decodificando palabra por palabra, pero sí en aquel que lee de manera ideográfica – reconociendo las palabras como un todo, por su tamaño, forma, conocimiento de reglas lingüísticas, lanzando una mirada hacia los bloques de palabras, en las que busca el sentido del texto.” (Zapone, 2001:58).

La lectura se retrata en el comportamiento lector, cuando el lector es la instancia responsable de atribuir sentido a lo que lee. La materialidad del

texto apenas se transforma en sentido cuando alguien relata su opinión sobre lo que fue leído. Y así el texto es leído siempre de acuerdo a una determinada experiencia de vida, de lecturas anteriores, siendo fomentada en los conocimientos previos del lector.

El alumno que manifiesta comportamiento lector es aquel que está siempre estimulado a practicar lecturas, sea en clase o en el ambiente social que frecuenta, pues la lectura auxilia el desarrollo de habilidades, de atención y observación, e incentiva la organización y la expresión de ideas; también estimula el aumento e interiorización del vocabulario, de manera sorprendente.

Además se parte del hecho de que en el mundo moderno, no es más posible configurar ideas aisladas, pues la posibilidad de que ellas sean compartidas por todos es enriquecedora, para diversificar a las actividades de la enseñanza y del aprendizaje de la lectura, en la búsqueda incesante por el enriquecimiento y perfeccionamiento del comportamiento lector.

Por lo tanto las dinámicas de lectura deben ser procedimientos de trabajo colectivos. Estas acciones volcadas hacia las prácticas pedagógicas acogidas y asumidas por el profesor, diversifican las actividades e introducen elementos que estimulan la acción lectora. De tal modo, las dinámicas se presentan como recursos auxiliares con el objetivo de un buen desempeño docente en el incentivo al comportamiento lector.

La idea de actuar como un lector implica en los derechos y deberes en el sentido de instigar cuestiones y así conseguir sustentar al discurso y socializar la idea implícita en el texto.

Rangel (1990:13), ofrece una sugerencia muy interesante cuando afirma que “se debe variar no apenas en los procedimientos indicados para la lectura, pero en el nivel del texto, de los detalles, las consignas que necesitan ser claras”, para que así el alumno se sitúe dentro de la propuesta de actividad y manifieste el comportamiento lector, en la

ejecución de la tarea solicitada, de forma clara y productiva.

Lo que equivale a decir que sirve para que el alumno manifieste su entendimiento sobre el contenido del texto, siendo explícito en su significado mediante la expresión oral o escrita de sus ideas, con una exposición del sujeto en el proceso de atribución del significado, y no como un mero receptor de las ideas vehiculadas por el texto.

El autor citado aquí, propone también que se manifieste el comportamiento lector bajo una conceptualización de lectura que presupone la inserción de la práctica en la esfera social, histórica e ideológica con argumento y con competencia del lector, para que así las relaciones sociales que permean a su medio puedan ser vehiculadas y socializadas.

Existen diversas opiniones muy optimistas sobre el emanar el comportamiento lector como la de Freire (1987:22) en Zapone (2001:48) cuando dice que el lector como sujeto es llevado a tomar partido, a actuar de manera crítica ante el texto, y ese movimiento está dialécticamente relacionado a la forma en que el individuo se sitúa en el mundo. Por eso, el autor afirma que la lectura de la palabra no es apenas precedida por la lectura del mundo, pero si por cierta forma de escribirlo o reescribirlo, de transformarlo mediante la práctica.

Se entiende también por comportamiento lector a la visión crítica manifestada por el lector, ya que a través de ella el lector toma conciencia de la realidad y revela con cierta claridad su emancipación mediante el discurso, posicionando en su universo cultural la vivencia de su experiencia, de forma que pueda ser comprendida en la concreción de un sentido.

Se subraya aquí el enfoque socio-político tan defendido por Paulo Freire (1982) y Ezequiel Teodoro (2003), cuando se refieren a la lectura y a la emancipación del lector.

El comportamiento lector se manifiesta al caminar rumbo a la sabiduría,

para el aprendizaje sobre sí mismo y sobre el mundo, haciendo así a las personas, individuos mejores. Por ello la lectura de cualquier material impreso implica siempre una actividad saludable y enriquecedora para el individuo, pues amplía el desarrollo intelectual del lector, incrementando su vocabulario, multiplicando el número de informaciones.

Se sabe que comprender es una tarea difícil para los niños y adultos, siendo así el comportamiento lector regido por intuiciones que infieren en las lecturas realizadas aunque de manera inconsciente. Toda práctica de lectura es el resultado de creencias de índole filosófica, política y pedagógica y para cualquiera de ellas es necesario abastecerse de conocimiento previo, de modo que la comprensión fluya.

Así el comportamiento lector exige también el desarrollo de la capacidad por leer, y para ampliar esta capacidad es necesario ver la lectura como algo interesante y desafiante, para que se pueda conquistar a cada momento la autonomía y la independencia del lector, de tal modo se consigue manifestar el comportamiento lector, o sea, trasparecer el deseo por leer y emanar el entendimiento sobre lo que fue leído, tanto en la escuela como fuera, y en todo el entorno que habitamos y frecuentamos.

Cada propuesta citada es una sugerencia para crear lazos definitivos a favor del desarrollo del comportamiento lector, y esto apenas se hace posible si las acciones son efectivas, continuas y acreditadas.

A diario suceden en las escuelas instantes en que los profesores leen en voz alta a sus alumnos, otros en los que se estimula la lectura en silencio y de forma autónoma; es en esa situación la que el profesor debe tener en mente dos objetivos principales: ampliar la experiencia del niño empleando un sinnúmero de géneros literarios e incentivar el comportamiento lector.

Por otro lado es observando, escuchando al profesor como el alumno despertará las ganas también de hacerse un lector. Si el profesor sabe mostrar cómo se lee, el alumno cree en él, y admira su actitud,

contaminándose con esa práctica y probablemente ejercitándola por su cuenta.

Muchas otras situaciones son favorables al desarrollo del comportamiento lector como: visitas periódicas a bibliotecas escolares, práctica de la biblioteca ambulante, acervo conformado por libros pertenecientes a su casa y compartidos con la clase, un cuaderno de lectura que reúne textos de alumnos, indicaciones para el fin de semana, curiosidades, artículos y un sinfín de noticias.

Sin embargo, es preciso crear un ambiente favorable a la lectura que revalorice al lector. Los buenos lectores necesitan más espacio y reconocimiento para ampliar la experiencia lectora y así manifestar el comportamiento lector. El equipo pedagógico del “*Colegio Pentágono-Educação*” (2006:1 y 2) con la intención de auxiliar a los padres en esta tarea preparó una lista de intenciones que tienen como objetivo deshacer los principales mitos que obstaculizan la interacción alumno-lectura.

Son siete los mitos manifestados por este equipo y están descritos abajo:

- *Tengo muchos libros en casa. El interés de mis hijos por ellos surgirá naturalmente;*
- *Los profesores ya leen con mis hijos en la escuela, no es necesario que yo haga lo mismo en casa;*
- *Mi hijo aún es muy pequeño. Voy a esperar que crezca un poco más para leer con él;*
- *Yo intento variar, pero, él me pide que repita la historia tres, cuatro veces. ¿Es eso normal?*
- *Yo escojo historias maravillosas, pero, él no se involucra. Creo que verdaderamente no le gusta leer;*
- *Los niños no tienen madurez para escoger que leer. Eso es trabajo de los adultos;*
- *Mi hijo ya está alfabetizado. No necesito leer más con él.*

Estas declaraciones presentadas nos llevan a afirmar que se cree que los padres son considerados piezas fundamentales en la construcción del comportamiento lector de los niños en los niveles iniciales de la enseñanza, y que por lo tanto, pueden contribuir rompiendo con estos mitos y asumiendo el papel de lectores de sus hijos, dando continuidad al trabajo del profesor iniciado en la escuela.

Por otro lado, para que el profesor pueda hacer uso de las estrategias de lectura como herramientas que fortalecen el comportamiento lector, las intervenciones pedagógicas no pueden ausentarse de este proceso.

El primer paso que nos fundamenta hacia el trayecto del comportamiento lector es la conciencia de que somos seres de lenguaje y el lenguaje es una capacidad de atribución de sentido. La atribución de sentidos exige atención, la atención exige ver y atribuir sentidos exige ver profundamente. Así lo dijo Sônia Almeida en un curso de formación de profesores ofrecido por la SEMED (Secretaría Municipal de Educación) sobre "*O Percurso do Leitor Crítico*" de Almeida (2004).

Al leer, el estudiante además de comprender las ideas fundamentales del texto, deberá relacionarlas con las de otros escritos y conocimientos, elaborar síntesis, hacer críticas, comentar, en fin, emitir opiniones frente a las teorías y conocimientos adquiridos.

El lector, al manifestar el comportamiento lector, deja explícito este poder de abstracción ya que la lectura presenta siempre posibilidades de exposición oral de lo que el texto dice de aquello que él está diciendo.

Se ha de tornar claro lo que está detrás del texto y explicar el comportamiento lector, evidenciando la intencionalidad del autor del texto, pues, al descubrir esta intencionalidad, el lector construye y no solo recibe un significado para el texto. El autor del texto busca esencialmente, la adhesión del lector.

Kleiman (2002:65) nos dice que el lenguaje ya fue considerado como el

“instrumento más eficiente para interferir en la vida interior de los otros,” y no solo el lenguaje, sino el hombre a través de su texto. Como consecuencia de esta interferencia se puede definir la actividad de lectura como una interacción de la distancia entre lector y autor transitando por el texto, como podemos confirmarlo con lo dicho por la autora:

“Mediante la lectura se establece una relación entre lector y autor que ha sido definida como de responsabilidad mutua, pues, ambos tienen que velar para que los puntos de contacto sean mantenidos, a pesar de las posibles divergencias en opiniones y objetivos.” (Kleiman, 2002:65)

Por consiguiente, hay evidencias de que es necesario enfatizar en lo que hay de individual en la lectura y en lo que es determinado por el objetivo y propósito específico del lector, lo que será enriquecido con el trabajo planeado adecuadamente por el profesor, para que de esta manera este proceso de concienciación se haga efectivo y los lectores puedan manifestar el comportamiento lector.

3.3.3.3. La lectura motivada.

La lectura desmotivada no es propiamente lectura. Cuando leemos por que otra persona nos manda a leer, como ocurre todos los días en la escuela, estamos sólo ejerciendo actividades mecánicas que poco tienen que ver con el significado y el sentido.

Este tipo de lectura no lleva al aprendizaje y de esa manera la comprensión no fluye. Existe un objeto cuyo significado para la mayoría de la población es un montón de hojas en las cuales solamente se aprecian los grabados existentes; miran, pero no saben lo que está escrito y dicho.

Esta es una manera de retratar el extraño dilema social en que la enseñanza está incluida, dejándola excluida de la comprensión lectora. Existen personas que sabiendo leer y escribir no consiguen interpretar lo que están leyendo. Se hace urgente la revitalización de la búsqueda del conocimiento a través de la lectura. Para eso, sólo con un motivo afinado

conseguiremos adentrarnos en ella, para sumergirnos en un mundo de fantasía, viajar en el tiempo, conocer los estilos de la época en que fue escrito (cuando se trate de libros literarios) o encontrar en la literatura actual aquellos que buscan exponer temas que llevan al lector a conocer la realidad de las diferentes manifestaciones sociales existentes.

Por eso, las situaciones de lectura deben ser motivadoras y la motivación está íntimamente relacionada con las relaciones afectivas que el niño establece con la lengua escrita. Para eso, esta estrategia debe ser tratada con mimo en la escuela y “*mimados*” los conocimientos adquiridos por los niños en torno de ella. (Sole, 1998:92).

La motivación genera una postura que es considerada esencial para la lectura y comprensión del texto, esto es, la construcción de una intención argumentativa para que el lector se posicione críticamente frente al texto leído.

Para que el profesor pueda motivar sus alumnos, un ambiente de lectura se torna indispensable. La motivación es la que va a dar la oportunidad de esta intención, pues, para leer, comprender, extraer sentido y dar respuestas críticas y creativas a lo que fue leído es imprescindible un ambiente favorable y un clima propicio para la concentración. La ventilación y la iluminación de la sala son elementos que complementan los motivos para el ejercicio de la lectura.

Desafortunadamente, la lectura no es valorizada como debería ser. Su éxito o fracaso está más ligado al libro didáctico en el interior de las escuelas. Ni siquiera las bibliotecas, cuando existen en las escuelas, motivan al alumno a visitarlas y mucho menos para el ejercicio de la lectura, pues, estas son poco visitadas por los profesores y la mayoría son apenas depósitos de libros.

Además, nuestra cultura no privilegia el acto de leer como instrumento de ampliación de la cultura, como nos lo dice de manera acertada Mamede Santos (2003):

“En realidad, cuando la mayoría de nuestros alumnos comiencen a valorizar la lectura como respuesta de los motivos que los llevan a leer, nuestra sociedad se organizará mejor y la repercusión de la educación brasileña presentará en lugares favoritos en los informes que actualmente los estudios divulgan.” (Santos, 2003:7).

En este ámbito, la motivación será factor imprescindible para un cambio de postura frente al placer de leer, a emitir opiniones de forma clara, coherente y no será retratada solamente por intelectuales y sí realizada en torno a todas las estructuras reinantes en nuestros medios de comunicación actuales. De esa manera, siempre que exista un motivo para leer, la lectura será parte integrante de la formación de la sociedad brasileña, consecuencia de las prácticas ejercitadas en las escuelas. Por tanto, la palabra de orden es *motivación*. Ninguna tarea de lectura debe ser iniciada sin que el lector encuentre motivo para tal. Silva (2002:114) dice que: “La lectura exige más que deletrear palabras. El niño debe relacionar los contenidos con sus experiencias, actuando y reaccionando. Leer más allá de las líneas es esencial.”

El autor incluso presenta innumerables sugerencias para trabajar lectura y práctica en la sala de clases, y de modo especial los caminos que, dinamizados con imaginación y creatividad contribuirán de modo significativo al trabajo desempeñado. Pero, es la sensibilidad del profesor vuelto hacia las necesidades de los grupos específicos la que definirá la eficacia de este proceso.

Vale señalar que se vuelve una exigencia que el alumno esté estimulado a practicar la lectura, sea en la sala de clases o en el ambiente social que frecuenta, pues, la lectura auxilia el desarrollo de habilidades, de atención y observación, incentiva la organización y expresión de ideas, estimula además el aumento y la fijación del vocabulario, de una forma sorprendente.

Además de eso, se parte del hecho de que en el mundo moderno ya no es posible configurar ideas aisladas; la posibilidad de estas ser compartidas

por todos es enriquecedora, ya que dinamiza y agiliza el proceso de formación cultural de un pueblo.

De ese modo, para diversificar las actividades de enseñanza y aprendizaje de la lectura se hace necesario conocer los tipos de lectura, para de esta manera poder hacer uso de los mismos con más seguridad.

Así como existen variadas formas de leer, hay también diversos tipos de lectura, conforme el gusto del lector que define el propósito que lleva al ejercicio de este acto.

De acuerdo con Penteado (1997:195), el punto de partida para leer mejor es comprender el principio general de que “la naturaleza de lo que se va a leer influye en la actitud mental del lector”. Este principio faculta la clasificación de tres tipos básicos de lectura, conforme el objetivo que se quiere alcanzar:

Lectura apreciativa – El lector busca apenas una satisfacción del espíritu. Es la manera por la cual se lee una obra literaria.

Lectura crítica – El lector sabe que la materia delante de sus ojos puede ser totalmente cierta, parcialmente errada o completamente errada. Evalúa, mide, pesa y compara el pensamiento del autor con el suyo, estableciendo un diálogo con él.

Lectura asimilativa – El lector parte de la suposición de encontrarse delante de una autoridad de reconocida capacidad y procura aprender, esforzándose para aceptar lo que lee y asimilar todo lo posible de la lectura.

Por otro lado, Geraldi (2003:92-93) afirma que delante de los textos, se pueden presentar las siguientes posturas: “la busca de informaciones, el estudio del texto, el pretexto (dramatizar, transformar, ilustrar, etc.) así como la fruición (placer) del texto”. Según el autor, cualquiera de esas iniciativas es posible, pero, lo más importante es la definición del tipo de relación que el lector quiere mantener con el texto para de esta manera definir sus posibles lecturas. Una vez definidas podrá poner en práctica el

comportamiento lector.

La verdad es que dos factores son fundamentales para la conquista del comportamiento lector: La velocidad en la lectura y un buen vocabulario. El factor velocidad está directamente ligado a un buen vocabulario, pues, cuando un individuo domina un número bien amplio de palabras, alcanzará una buena velocidad en su lectura sin perjuicio en la comprensión de la misma.

Lesgold en Terzi(2002:15) propone que: “durante los dos primeros años de enseñanza de la lectura, los niños sean conducidos a desarrollar velocidad en la decodificación de palabras de manera que puedan comprender lo que leen”.

El camino sería, entonces, dar un énfasis inicial en la enseñanza de la decodificación para un posterior énfasis en el trabajo con el significado. Sin embargo, al plantear la aproximación de estos dos procesos, no se justifica enseñar uno para después practicar el otro. Ellos son inseparables, pero, la decodificación es un proceso auxiliar de la comprensión. No se puede decodificar sin saber de lo que se trata, se entiende que aprender el código es una necesidad que prescinde de cualquier justificación.

Por lo tanto, las dinámicas de lectura, que son procedimientos de trabajo colectivo y también acciones vueltas hacia la práctica pedagógica del profesor mediador, deberán ser adoptadas por el profesor para diversificar e introducir elementos que estimulen el proceso lector.

De ese modo, las dinámicas se presentan como recursos favorables para el buen desempeño del comportamiento lector, lo que favorece la ligereza en el sentido de conseguir un resultado favorable al conocimiento del código, pues, cuanto más rápido el niño conozca los signos gráficos más eficiente el será como lector.

Según Penteado (1997:207), en la lectura no se puede aplicar el principio de que despacio se va lejos. Los lectores obtienen más sentido de lo que

leen cuando por el adiestramiento y práctica adecuada se aumenta la rapidez de la lectura y consecuentemente se comprende más lo que se leyó.

Un buen vocabulario es también esencial para una lectura eficiente, pues, las palabras desconocidas por el lector se tornarán verdaderos bloqueos, lo que resultará en una lectura más lenta y perjudicará la comprensión de lo que se está leyendo. Un factor está directamente relacionado al otro, y principalmente el factor velocidad, pues, cuando un individuo domina un número bien amplio de palabras, él alcanzará una buena velocidad lectora.

Sucede que la lectura trabajada sin los recursos metodológicos anteriores, por ejemplo, sin el estudio del vocabulario para que el alumno pueda entender el sentido y familiarizarse con el mensaje del autor, dificulta el alcance del entendimiento del contenido y acentúa la distancia establecida entre quien escribe y quien lee. Cabe al profesor tornar la lectura posible para el alumno de niveles iniciales de educación, ya que en este período escolar las dificultades de comprensión son más acentuadas.

Para Goes (2003:17), leer es más que decodificar el código escrito. Leer es introducirse, explorando los sentimientos propios, examinando las propias reacciones por medio de la relación que el texto ofrece. El lector que así lee devolverá su expresión creadora o su capacidad de crear, inventar, relacionar, comparar, escoger, optar, devolver opiniones. Su trayecto será el del desarrollo global necesario para la satisfacción de las ansias de la comprensión lectora.

Si leer es relacionar cada texto leído a los anteriores y atribuirles sentido, eso sólo es posible con el entendimiento y la comprensión de lo que quiere decir el autor. Como los niños no poseen recursos propios de su naturaleza es digno que ellos puedan por lo menos utilizar aquellos de los buenos profesores mediadores. Mediar una situación de aprendizaje es facilitar el proceso y ofrecer oportunidades de ampliar los lectores del futuro.

Tratándose de la lectura, mediar, entonces, sería facilitar el entendimiento

y para que eso ocurra, la motivación es imprescindible para que el alumno se aproxime a lo que el autor quiere decir y así comenzar a incentivarse, comparar, inventar, optar, escoger y desarrollar de esa manera el comportamiento lector. Silva (1997:158) da una opción para lo que debería ser hecho con las escuelas y principalmente con el profesor para que la recuperación del significado real de lectura acontezca:

“Me parece que además de equipar las escuelas con buenas bibliotecas, la acción para el incentivo de la lectura debería volverse concretamente a la dignificación del trabajo del profesor brasileño, de modo que él propio tenga condiciones para leer y actualizarse. Con la vida sobrecargada que lleva, con el parco salario que gana, con la exigua literatura de que dispone, etc. el profesor muchas veces es llevado a transformarse en un no lector, siendo también impedido de acompañar las informaciones en su área de conocimiento (no son pocos los profesores de este país que preparan sus clases teniendo como base solamente la referencia de un determinado libro didáctico...)” Silva (1997:158)

Para obedecer al libro didáctico, el profesor sigue una dirección rígida en la discusión de los asuntos, lo que hace que él acepte sólo una determinada respuesta para cada una de sus preguntas, garantizando así la pobreza de recursos de ampliación de la cultura.

Dentro de esta perspectiva, no interesa al profesor abrir discusión con los alumnos. Aunque esa discusión pudiera llevarlo a verificar el conocimiento ya adquirido por los alumnos sobre el asunto y a establecer relaciones entre el texto leído y su significado, evaluando concomitantemente los conocimientos previos de los alumnos. Es más cómodo omitir este diálogo en este proceso. Mostrar lo que piensa quien escribe y así construir su propia opinión es revelar el comportamiento lector.

Mediante tamaña responsabilidad el profesor mediador debe ver el nivel del texto, el detalle, la consigna que necesita ser clara para que así el alumno manifieste el entendimiento del contenido del texto, la

explicitación de su significado con la expresión oral o escrita de sus ideas, o sea, del entendimiento de lo que el autor dijo con una posición de sujeto en el proceso de atribución del significado, y no como mero receptor de las ideas vehiculadas por el texto. Así como dice Freire (1987:22): “el lector mientras sujeto es llevado a tomar partido, actuar críticamente delante del texto, y ese movimiento estaría dialécticamente relacionado con la forma del individuo situarse en el mundo”.

Se entiende que tomar partido, construir una visión crítica sobre lo que manifestó el lector es lo mismo que tomar conciencia de la realidad y desvelar con claridad su emancipación a través del discurso posicionado dentro de su universo vivencial, la concreción del sentido y de la comprensión.

Para eso la lectura de cualquier impreso implica siempre una actividad saludable y enriquecedora para el individuo, pues, patrocina el desarrollo intelectual del lector, ampliando su vocabulario y multiplicando el número de informaciones de las que dispone. Crear la cultura de la formación del comportamiento lector es una innovación que busca ser atendida y Foucambert (1994:62) nos afirma que es necesaria:

“Una radical transformación en las condiciones de acceso a la lectura, en la organización pedagógica escolar y en lo que los niños viven en las escuelas. El error está en hacer la lectura dependiente del descifrado, pues, al observar el comportamiento de lectura, se abstrae siempre la manera por la cual los sujetos aprendieron a leer.” (Foucambert, 1994:62)

De una manera muy contrariada, siempre se ve que el mayor enfoque está en las discusiones sobre los métodos de cómo se enseña a leer. Los descubrimientos a ser realizados por los niños sobre las correspondencias sonido y habla influirán sobre su comportamiento lector, influirán también sobre su seguridad en las referencias de identificación de las palabras. Estas son fases que el aprendiz urge dominar para entender lo que se lee, pues, para ser considerado lector tiene que saber leer.

Lo productivo sería revertir esa discusión hacia cómo sostener el comportamiento lector. Para que el alumno se comporte como lector él precisa mostrar cómo se lee, y qué se lee, para así manifestar el comportamiento lector, esto quiere decir, para *ser lector*. Para eso es fundamental dominar el código, reconocer sus debilidades en el encuentro con los símbolos gráficos y sumergirse en una sopa de letras, como el alfabeto móvil, para dominar en todos los sentidos el reconocimiento de las palabras, y poder así manifestar su sentido y su significado.

Reconstruir el argumento del autor expresando el significado de lo que fue leído y posicionándose críticamente frente al texto, sosteniendo la idea del autor es demostrar comportamiento lector. Por otro lado, saber lo que dice el texto es ser agente sensible que no se curva a la lectura del texto crítico de la autoridad escolar. Para que eso suceda, necesita ser movido por su sentir, mirar, admirar, ver y entender lo que existe, es ser activo, participante y comunicativo con lo expuesto en el texto. Para comportarse como lector se hace necesario que se encuentre con el autor ausente, a través de la palabra escrita y decir lo que él dijo y cómo lo dijo.

Para los niños que se están iniciando el proceso lector todo eso es de lejano alcance. El profesor, consciente de esa distancia, necesita reflexionar y entender que los niños de la actualidad no son diferentes de aquellos que aprendieron a leer sin las ventajas de los estudios actuales.

Smith (1999:12) nos dice de un modo tan significativo que “Para aprender a leer, los niños necesitan ser ayudados a leer”. En esa ayuda incesante, el profesor está iniciando el aprendizaje del comportamiento lector. El dice además que: “aprender a leer es fácil para un niño (o debería ser) a pesar de que los adultos, mismo aquellos bien intencionados, consigan fácilmente tornar difícil el aprendizaje de la lectura”.

Es una cuestión de reflexión y una cuestión de compromiso. Sostener el comportamiento lector es el gran desafío del siglo XXI. En virtud de todo lo que fue mencionado, se confirman las innumerables posibilidades que se desvelan sobre la educación y sobre el sostenimiento del comportamiento

lector.

Al mismo tiempo, una de las preocupaciones de los educadores y de los investigadores es la de pensar en las reformas bajo el argumento de los principios relacionados con los nuevos paradigmas que apuntan teorías y métodos innovadores, para un nuevo modelo pedagógico.

Se torna urgente sistematizar los pensamientos con la intención de dejar explícitas nuestras indagaciones, reflexiones y posicionamientos como una llamada incuestionable a favor de una revolución educativa, como actividades de principios que retratan los cambios organizados y necesarios para adaptar el sistema educativo de nuestro país, a los objetivos nacionales y compromisos sociales adquiridos con una política sostenible al desarrollo del comportamiento lector.

De esta manera esperamos cumplir con el papel de mediadores en el proceso de construcción del conocimiento y del despertar de una nueva cultura docente, para enfrentar las incertidumbres que ensombrecen a la humanidad. Finalmente, en el contexto de las perspectivas educativas, no podemos perder de vista la construcción de una sociedad posible, de una nueva y compleja comprensión del mundo a partir de una práctica motivadora de la lectura en la escuela y en la vida de los alumnos.

3.3.3.4. Etapas de la comprensión lectora

El abordaje sobre las etapas de la comprensión lectora se fundamenta en las referencias concedidas por Coelho (1995) que las describe en cinco etapas:

Pre lector - El pre lector se forma entre los dos y tres años de edad, cuando el niño experimenta el paso de la indiferenciación síquica hacia la percepción de sí mismo. Se inicia la fase egocéntrica y los intereses lúdicos prácticos. Los libros adecuados para esa fase proponen vivencias radicadas en lo cotidiano familiar y presentan determinadas características estilísticas: predominio absoluto de la imagen (grabados, ilustraciones, dibujos, etc.); idea de una situación significativa para el niño,

gracia, humor y clima de expectativa o misterio; técnica de repetición o reiteración. Es una fase de lectura visual;

Lector inicial - Se encuentra en la fase de aprendizaje de la lectura, entre los seis y siete años, y la presencia del adulto como agente estimulador aun es necesaria. Los libros para este tipo de lector presentan las siguientes características: predominio de imágenes, narraciones de situaciones simples, lineares y que tenga principio, medio y fin; humor y comicidad; personaje humano o simbólico, pero con trazos de carácter bien definidos, el texto debe ser estructurado con palabras y sílabas simples, organizadas en frases cortas. En este caso el lector es adiestrado para producir una serie de emisiones del tamaño de una sílaba y concatenarlas a una velocidad creciente, hasta producir una lectura fluida.

Lector en proceso - Fase en que el niño ya domina los mecanismos de lectura. Su pensamiento lógico se organiza en formas concretas que permiten las operaciones mentales. Como peculiaridades, los textos presentan: imágenes en diálogo con el texto; frases simples, en orden directa o de comunicación inmediata y objetiva; concatenación de los momentos narrativos siguiendo el esquema lineal – principio, medio y final-, humor y situaciones inesperadas o satíricas ejercen fascinación a los lectores de esta fase. Con base en esos argumentos teóricos es que se puede afirmar que es una fase de cierto dominio de la lectura, siendo así, es la fase ideal para mirar para el desarrollo del Comportamiento lector con lecturas diárias y motivadoras, para que el niño de segundo grado pueda leer con fluidez en los grados siguientes y no encontrar dificultades para entender las lecturas propuestas en los grados venideros;

Lector fluido - Esta es la fase de consolidación del dominio de la lectura (entre los 10 y 11 años) y de la comprensión del mundo expreso en el libro. La lectura es apoyada por la reflexión; la capacidad de concentración aumenta; ocurre el desarrollo del pensamiento hipotético-deductivo y de la capacidad de abstracción. Las imágenes ya no son indispensables. El lenguaje tiende a ser más elaborado tanto a nivel coloquial como en el

lenguaje culto. Imaginación e inteligencia se conjugan en lo verbal;

Lector crítico - Fase del dominio total de la lectura (12 a 13 años), del lenguaje escrito y de la capacidad de reflexión en mayor profundidad, pudiendo alcanzar la visión de mundo presente en el texto. Es el período del desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico, empeñado en la lectura del mundo y en el despertar de la conciencia crítica y consecuentemente, de la lectura independiente.

El conocimiento de estas etapas es fundamental para el desarrollo de prácticas educativas que pretendan ampliar la posibilidad de favorecer el comportamiento lector de nuestros alumnos en las escuelas. De esta manera, conocer estas etapas evolutivas de la lectura, se vuelve imprescindible para el conocimiento del adulto que se sirve de ellas para la orientación y educación integral de los niños y adolescentes.

A partir de esta afirmación, es necesario entender que urge profundizar en el universo del proceso lector, para demostrar el comportamiento lector mediante una variedad de obras literarias, de información y de apoyo a su formación lectora.

Sin embargo, es necesario entender como los alumnos aprenden y cómo es posible ayudarlos para que comprendan mejor y contribuir de forma favorable con el desarrollo del comportamiento lector.

3.3.4. Prácticas de lectura

La práctica de la lectura es un procedimiento que viene desarrollándose cada vez más entre las personas por los diversos estímulos oriundos de la propia evolución de la sociedad, como la globalización, el desarrollo tecnológico y la diversidad cultural.

Son muchas las contribuciones que la lectura produce en la vida de quien la practica. Entre ellas, la de conducir hacia la región de las concepciones de mundo, de hombre y de vida, agregar en sí una posición política, consciente y crítica, además de proporcionar la adquisición de conocimientos importantes para la vida social. Voltaire en Cambi

(1999:324), en el siglo XVIII, se quejaba: “Se lee muy poco y la mayoría de las personas que quieren instruirse, leen muy mal”.

A pesar de la distancia cronológica de esta verdad aun hoy está expuesta en titulares y noticiarios de forma bastante acentuada, lo que se puede constatar mediante estudios actuales, como afirma Gurgel, (2007). El estudio de esta autora viene al encuentro con nuestros dilemas actuales en el sentido de mostrar que leer es una de las primeras habilidades que se aprende en la escuela. Pero, existe una diferencia enorme entre la capacidad de reconocer y pronunciar palabras y la capacidad de leer comprensivamente.

El que se propone leer tiene que tener una relación muy grande con la concatenación de las ideas y el estilo del texto, para que el grado de entendimiento de quien se propone leer sea evidenciado. Es en ese momento en el que el lector demuestra una de las habilidades del comportamiento lector, por ejemplo, cuando torna evidente lo que leyó de forma clara.

Por lo tanto, de nada serviría haber aprendido a identificar el código escrito, a reconocer el funcionamiento del sistema de escritura y descifrar las palabras, si no se sabe demostrar cómo usarlas. Al final, se aprende a leer y a escribir no para la escuela, sino para enfrentar las diferentes necesidades y situaciones de la vida. Silva (2003:23) afirma que:

“Está claro que el principal sustento de una unidad de lectura es el propio texto. O mejor: textos concatenados que permitan el refinamiento de la comprensión por los estudiantes, así como el desarrollo de habilidades que puedan llevarlos a la autonomía y madurez en la lectura.” (Silva, 2003:23)

Trataremos aquí de enfocar que la lectura es una actividad que se realiza individualmente, pero, que se inserta en un contexto social, envolviendo disposiciones actitudinales y capacidades que van desde la decodificación del sistema hasta la comprensión y producción de sentidos. La

comprensión es la meta principal de la enseñanza de la lectura. Una práctica que no induce a ese objetivo no se puede configurar como una enseñanza eficiente.

La lectura es un acto que forma parte de nuestro cotidiano, de tal manera que acabamos creyendo que es algo natural, siempre igual y que no necesitaría de ninguna problematización o reflexión. De esta manera, formar lectores sería hacer que nuestros alumnos y alumnas sean capaces de leer y punto final, ignorando simplemente las dificultades relacionadas a la comprensión e interpretación que crían un amplio campo para los investigadores interesados en esta área de estudio.

Todas esas certidumbres, sin embargo, dejan de existir si observamos y discutimos lo que hicieron los profesores en otro momento de la historia con la enseñanza de la lectura. Mortatti (2006:2) presenta de manera muy concisa cuatro momentos por los cuales pasó la evolución del proceso lector:

- La metodización de la enseñanza de la lectura;
- La institucionalización del método analítico;
- La alfabetización sobre medida;
- Alfabetización: constructivismo y *“desmetodización”*.

Se percibe entonces, que en otros tiempos y espacios las cosas se dieron de forma diferente, no se entendía la formación de lectores del mismo modo que lo entendemos hoy, cuando eran atribuidas finalidades diferentes a aquellas que atribuíamos hoy a la enseñanza de la lectura.

Sin embargo, cuando adoptamos ciertas prácticas y metodologías para el aprendizaje de la lectura, sin percibir las correctamente, damos continuidad a antiguas concepciones para la formación de lectores, con las cuales a veces no estamos de acuerdo.

Lo que cabe a la escuela en la sociedad actual es, organizar un movimiento global de renovación cultural aprovechando toda la riqueza de

informaciones con ofertas permanentes de situaciones y aprendizajes de la lectura, para desarrollar y sostener el ejercicio de comportarse como lector.

En este momento la escuela debe superar la visión utilitaria de sólo ofrecer informaciones útiles para la competitividad para obtener resultados. Ella debe ofrecer una formación general en dirección a una educación integral, a orientar críticamente, sobre todo a los niños de los grados iniciales en la búsqueda de informaciones que los haga crecer como lectores, para que así el comportamiento lector pueda manifestarse gradualmente de forma acentuada.

Como consecuencia de la observación de la práctica de la lectura en la escuela y con base en la investigación hecha por Cunha (2003:9) sobre la práctica de la lectura, se pueden analizar los siguientes resultados:

- Entre televisión, cine, música, teatro y deporte, la lectura ocupa siempre uno de los últimos lugares en la preferencia de los alumnos;
- Entre libros y revistas los alumnos prefieren las últimas por ser más divertidas, más rápidas y más dinámicas;
- Los alumnos no tienen biblioteca disponible en casa;
- La mitad de los alumnos no tiene tarjeta de préstamo de libros en la biblioteca;
- Los profesores de portugués mandan, sin mucha frecuencia, leer obras literarias a los alumnos;
- Las obras leídas son determinadas por el profesor, que evalúa las lecturas por las pruebas realizadas.

Tales informaciones vienen al encuentro de nuestras actuales dificultades, ya que la práctica de la lectura en los grados iniciales exige posicionamientos, conocimientos y creatividad por parte del profesor. Urge un cuerpo discente diferente, estimulado por la familias de situación

económica carentes y sin grandes perspectivas socio culturales, lo que retrata una realidad que debilita los resultados en la producción de lectores.

En las prácticas de lectura debe ser destacada la importancia del diálogo, fase importante en la lectura y que antecede a la comprensión lectora, requiriendo el entendimiento del conocimiento previo de los alumnos y también las intervenciones motivadoras por parte del profesor mediador. Marilena Chauí, en conferencia dictada en el "*Primeiro Forum da Educação Paulista*" (Primer Foro de la Educación Paulista), en 2004, utilizó la palabra *diálogo* como argumento inseparable de esta práctica, apoyada en la siguiente cita:

El diálogo del aprendiz de natación es con el agua, no con el profesor, quien deberá ser sólo el mediador del diálogo aprendiz-agua. En la lectura, el diálogo del alumno es con el texto. El profesor, mero testigo de ese diálogo, es también lector y su lectura es una de las lecturas posibles. (apud Geraldi, 2003:92).

Verdaderamente, la palabra escrita cuando es entendida amplía el universo cultural, da la oportunidad a debates, reflexiones y suscita nuevas oportunidades de interacción con la cultura, canalizando transformaciones sociales entre lector y texto, generando vida a la comunidad lectora.

De esta forma se espera cumplir con el papel de mediadores en el proceso de construcción del conocimiento a través de la práctica y de la perspectiva de despertar una nueva cultura docente, para de esta manera, enfrentar las incertidumbres que ensombrecen a los educadores, mediante tantas innovaciones que generan conflictos sobre la mejor manera de enseñar a leer y de comportarse como lector, teniendo en cuenta la comprensión de la palabra escrita y las ideas que de estas se manifiestan.

3.3.5. Enseñanza de la lectura y el desarrollo del comportamiento lector.

Por medio de las prácticas escolares se permite identificar diversas formas metodológicas que guiadas por una distinción entre aprendizaje inicial de la lectura y su uso, conduce a una fragmentación y descontextualización del sistema de escritura como objeto de uso social.

Actualmente la lectura ha sido blanco de discusiones por parte de estudiosos de la Educación, ya que hace muchos años se constata el fracaso de esa práctica considerada escolar.

La función primordial de la escuela sería para gran parte de los educadores la de propiciar a los alumnos caminos para que ellos aprendan de forma consciente y consistente los mecanismos de apropiación de conocimientos, oriundos de lecturas diversificadas.

Tradicionalmente la lectura es concebida como un acto mecánico de decodificación de unidades gráficas, unidades sonoras y su aprendizaje como el desarrollo de habilidades perceptivo-motoras que consisten en el reconocimiento de las grafías que componen una palabra, oración, párrafo. “Se enseña a reconocerlas, pero, pocas veces se enseña a utilizar los libros” dice Felipe Garrido. Se puede, sin embargo, agregar al pensamiento citado, que pocas veces se enseña a utilizar el significado. Rodríguez (1995).

Para comprender mejor es conveniente citar la contribución de Pound (2006:26) en su libro ABC de la Literatura, donde él afirma que hay un lenguaje hablado y un lenguaje escrito, y que hay dos especies de lenguaje, uno con base en el sonido y otro en la vista.”

Podemos aun tomar como referencia, principalmente en lenguaje coloquial, que la libertad de expresión no está en correspondencia con las reglas de la escritura, hecho este, que vuelve muy difícil para el niño el aprendizaje de la lectura y esto exige una reflexión y una comprensión profunda del profesor, para que él pueda hacer posible el aprendizaje del niño, siendo ésta una teoría recomendada y expresada por Smith

(1999:12).

A partir de esta perspectiva es cuando Foucambert (1994), en sintonía con Smith (1999) y Solé (1998), defienden una enseñanza de la lectura en la cual se aprende a leer leyendo, donde el aprendiz puede estar en contacto con los más diversos tipos de textos sociales, los cuales necesita y utiliza en lo cotidiano.

Por consiguiente, se sabe que el único prerrequisito para este aprendizaje es la capacidad de cuestionar sobre las cosas del mundo. Para los autores citados, el saber leer no se confunde con el saber decodificar, pues, el acceso al código por sí sólo no garantiza “*sumergirse*” en las redes del significado del texto ni el desarrollo de la capacidad de ver más allá de lo que es visible a sus ojos.

Es en ese sentido donde Foucambert (1994) defiende que la lectura es una actividad para los ojos y no para los oídos, queriendo decir con esto que la lectura no se restringe al aprendizaje de las correspondencias entre letra y sonido, sino que lo extrapola.

Ello nos hace creer que existe intencionalidad y que proponer a los alumnos que lean y escriban, aunque no lo hagan convencionalmente, propiciar el establecimiento de relaciones afectivas y estimular el desarrollo cognitivo con actividades y materiales ricos y variados estimula la socialización del lenguaje infantil. Piaget en Goulart (1995:30) nos dice que:

“El lenguaje es estimulado por el pensamiento y los dos se desarrollan simultánea y progresivamente en la interacción social. Para él, el niño aprende a hablar espontáneamente, sólo interactuando con otros usuarios de la lengua, sin necesidad de una progresión gradual de dificultades externas. Del mismo modo descubrirá el lenguaje escrito a partir del dibujo, como primera forma de representación gráfica. Mientras avanza de los garabatos a las escenas completas, pasando por las etapas evolutivas del dibujo infantil, el niño hace la “*catarsis*” de sus sentimientos

y deseos, ejercita la coordinación visiomotora, expande la imaginación y la creatividad. No necesita modelos, refuerzos o críticas. Sólo debe tener un ambiente propicio, libertad para crear y estímulo para atreverse con colores y figuras”. Piaget en Goulart (1995:30)

De esta manera el niño va despertando hacia el mundo de la lengua escrita en un proceso que se desdobra en tres grandes momentos:

- Percepción de la escritura como forma social de registro y comunicación;
- Comprensión de la escritura como modo de representación gráfica o icónica en que las letras significantes son utilizadas para representar los sonidos del habla - significado – o sea, los nombres de los objetos (y no ellos propiamente);
- Descubrimiento del código de uso de letras.

El aprendizaje de la lengua escrita tiene, entonces, un enfoque funcional (¿Para qué sirve?), uno conceptual (¿Qué representa?) y otro técnico (¿Cómo se estructura la escritura?), en Goulart (1995:32). Según Ferreiro y Teberosky (1985:183):

“desde el punto de vista constructivo la escritura infantil sigue una línea de evolución sorprendentemente regular, a través de diversos medios culturales”. Estudiando este proceso evolutivo, Emilia Ferreiro definió los estadios de su evolución, que han sido ampliamente divulgados por educadores involucrados en el área de la alfabetización. Son ellos los siguientes: Primer estadio –nivel presilábico. En el estadio siguiente -nivel silábico- (cualitativo/cuantitativo). Tercer estadio – nivel alfabético- , en el cual el niño ya comprende los complicados mecanismos de la lectura y de la escritura y descubre que necesita de una letra más para cada sílaba. Habiendo superado el realismo nominal (creencia de que el nombre es propiedad del objeto y la palabra que lo representa tiene sus características) y adquirido la estabilización del valor sonoro de cada letra ya percibe que las letras representan los sonidos del habla y la palabra se

refiere no al objeto, sino, a su nombre. Su escritura aún está sujeta al valor fonético de las letras y no a la escritura ortográfica convencional". Ferreiro y Teberosky (1985:183)

Cada etapa tiene su importancia, pero, el nivel alfabético es el nivel que viene a favorecer la autonomía del niño, pues, es considerado el trampolín para posibilitar el acceso a la lectura y consecuentemente colaborar con la formación del lector, dependiendo por lo tanto, del esfuerzo y del trabajo de la escuela, por ejemplo, del profesor que es considerado el facilitador y el mediador para que este proceso y familiarización con la lectura acontezca.

El avance del niño de un nivel para el próximo puede ser estimulado por el desafío "*cognitivo*" (cuestionamiento de sus hipótesis de escritura, pidiéndole que lea lo que escribió, siguiendo la palabra con el dedito). Pero, sus producciones espontáneas deben ser respetadas y estimuladas para que él lea y escriba de la manera que sabe, sin ser inhibida por las barreras del código lingüístico que aún desconoce.

Es pertinente señalar que en la concepción constructivista el aprendizaje escolar es un proceso activo desde el punto de vista del alumno, en el cual él construye, modifica, enriquece y diversifica sus esquemas de conocimiento respecto a los diferentes contenidos escolares a partir del significado que puede atribuir a esos contenidos.

Urge desencadenar un trabajo preventivo y formativo que priorice no sólo la corrección, sino, un trabajo que apoye las situaciones de lectura con sus debidos significados para el fortalecimiento de la formación lectora, teniendo en cuenta que la sostenibilidad de las acciones de lectura en los grados iniciales repercute en la formación del lector proficiente, por ejemplo, aquel que demuestra comportamiento lector.

Educar para una educación sostenible, enseñar a leer para una lectura sostenible; La cultura de la sostenibilidad deberá dominar muchos debates educativos en las próximas décadas, pues, necesita encontrar caminos

para futuras generaciones de lectores, como señala Solé (1998):

“La enseñanza inicial de la lectura debe garantizar la interacción significativa y funcional del niño con la lengua escrita, como medio de construir los conocimientos necesarios para poder abordar las diferentes etapas de su aprendizaje”. Solé (1998:62).

Esto justifica la necesidad de este estudio en la búsqueda de una mejor comprensión de las relaciones que se establecen entre el docente, el alumno y la enseñanza de la lectura mientras objeto de aprendizaje, ya que las actividades propuestas por el docente son los medios para movilizar la trama de comunicaciones que se pueden establecer en la sala de clases. Las relaciones que allí se establecen definen los diferentes papeles y ofrecen una serie de oportunidades comunicativas en función de las características específicas de las relaciones que posibilitan.

Entendiéndolo de esa manera, investigadores como, Stevenson, Parker, Wilkinson, Hegión y Fish, (1976), Resnick y Hammond, (1984), Share, Jorn, MacClean y Mathews, (1984), Juel, 1988, Meyer, Wardrop y Hasyings, (1990) en Terzi, (2002:14-15) analizaron diversos factores que se relacionan con el aprendizaje de la lectura por el niño y una de las conclusiones de estos trabajos es que *“la habilidad de decodificación presentada por el niño al iniciar el primer grado es un factor determinante de su éxito escolar como lector”*. Lesgold *et alii* (2002), llegan a proponer que, durante los dos primeros años de enseñanza de la lectura, los niños sean estimulados a desarrollar velocidad en la decodificación de palabras, a fin de poder comprender lo que leen.

Además de todo esto, la obra de Emilia Ferreiro vino a socorrer a los educadores brasileños, abriendo un campo enorme en lo que se refiere al aprendizaje, principalmente cuando apunta en la dirección de una comprensión cada vez mejor de los procesos de aprendizaje. También indica la construcción de un ambiente facilitador de la lectura, un espacio que propicia interacciones con la lengua escrita mediado por personas capaces de leer.

Sin embargo, desde el inicio de la década de 1980, esa tradición pasó a ser sistemáticamente cuestionada como resultado de nuevas urgencias políticas y sociales acompañadas de propuestas de cambios en la educación, deparándose final y particularmente con el fracaso de la escuela en la enseñanza de la lectura.

Con este propósito se introdujo en Brasil el pensamiento constructivista, resultado de las investigaciones sobre Psicogénesis de la Lengua Escrita desarrolladas por la investigadora argentina Emilia Ferreiro y colaboradores.

Se hace necesario mantener didácticas que dialoguen con el aprendizaje de los alumnos, que reconozcan el conocimiento que ellos ya poseen, que hagan un puente entre ese conocimiento y lo que es necesario enseñar, siempre que quede garantizado el derecho de leer y comprender el significado de lo que leyó, como privilegio de un momento pedagógico eficiente y que contribuye al desarrollo del comportamiento lector.

Junto a esto, libros, proyectos motivadores y artículos actuales han surgido buscando auxiliar al profesor en la tarea de tornar a sus alumnos, lectores. Cada vez más se habla de la alegría de leer, del placer provocado por la lectura. Aspectos casi no comentados en el pasado, cuando las enseñanzas morales e instructivas eran consideradas más importantes y se pensaba que la búsqueda del placer en la lectura era perjudicial para la formación de cualquier lector, fuese este niño o adulto.

La creencia en el placer de la lectura se volvió tan fuerte en muchas escuelas que muchas de ellas dejan de lado prácticas y actividades que aunque poco placenteras, son necesarias para el desarrollo de capacidades, siendo una de ellas la enseñanza de las estrategias de comprensión lectora que aparecen integradas en el transcurso del proceso de lectura, por ejemplo, establecer previsiones, construir la idea principal, y llegar al conocimiento.

Se sugiere el modelo muy en boga de dar la lección y tomarla en voz alta.

Esas son prácticas aun distantes del cotidiano escolar, que asociadas a la memorización del texto, dan lugar a la progresiva introducción de la lectura silenciosa y rápida y de búsqueda de significado.

Esta supuesta evolución no parece haber sido igual para todos, puesto que, mostró que a pesar de todos esos factores de cambio y transformación, las prácticas escolares continúan restringiendo fuertemente la oferta de lectura para la formación de lectores.

Sin embargo, en las últimas décadas los estudios y avances sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura se vienen consolidando como nuevos paradigmas del proceso lector, centrado no sólo en la cuestión y la decodificación de signos y sí en la búsqueda del "*significado de lo leído*" Smith (1999:43).

Las constantes transformaciones del mundo contemporáneo exigen de los educadores una constante redefinición de las estrategias y metodologías, asumiendo cada vez más el compromiso de formar ciudadanos conscientes de su papel social, crítico y actuante.

Pero, para transformar al educando en un lector competente es necesario superar la concepción escolar de la literatura como objeto de enseñanza, cuyo aprendizaje inicial se resume en convertir letras en sonidos, creyendo que la comprensión será consecuencia natural de esta decodificación.

Verdaderamente esos procesos didácticos no motivan al alumno, haciendo con que muchos ejercicios de lenguaje sean tediosos.

Ese mismo enfoque, suscita en los profesores cierta inquietud en cuanto al conocimiento didáctico del desarrollo de una práctica docente de formación de lector.

Con apoyo en esas inquietudes se vuelve pertinente que se reflexione en cuanto a cómo esa nueva propuesta de enseñanza de la lectura viene consolidándose en la práctica docente, permitiendo entonces analizar y comprender los procesos de innovación del trabajo pedagógico de los

profesores.

La polémica sobre ese modelo también se fortalece con los bajos resultados de los alumnos que avanzan a los grados siguientes sin adquirir una suficiente capacidad lectora, provocando desigualdad escolar y social.

Centrados en esa perspectiva nos encontramos con la pérdida de identidad escolar, en lo que concierne a su sentido cultural y su función social de producir lectores proficientes en la medida que no ofrece condiciones objetivas para el ejercicio de la lectura.

Por otro lado, se reconoce que el aprendizaje de la lectura debe establecerse a partir de relaciones entre la experiencia del saber, del deseo de conocer del educando y de su necesidad de dar significado a todo lo que está a su alrededor.

En este contexto, la escuela tiene un papel relevante que desempeñar en la concreción de esta capacidad lectora, contribuyendo en la construcción del conocimiento del educando y ayudándolo a volverse lector por medio de prácticas innovadoras y motivadoras.

El camino sería probablemente dar énfasis inicial a la enseñanza de la decodificación para un posterior énfasis en el trabajo con el significado.

Datos de innumerables estudios como los de Mamede (2003:7), Abreu (1995:24), Grossi (2007:6), Freire de Carvalho y Mendonça (2006:15) revelan que los niños sólo empiezan a poner atención a las palabras del texto cuando estas comienzan a tener sentido, buscando en este indicios de conocimientos que ya poseen.

Se concluye en tal caso, que el conocimiento previo será un gran coadyuvante en el proceso del ejercicio de prácticas incentivadoras de la lectura en el cotidiano escolar y que a pesar de que estamos insertos en una sociedad que se caracteriza por la exclusión lectora hay una gran confusión entre la enseñanza y el aprendizaje en las personas que se ocupan de la educación. El más común es considerar sólo la educación primaria, asumiendo que el aprendizaje se produce de forma automática,

como resultado inevitable de la enseñanza, lo cual es un grave error. Según Cagliari (2010) se puede decir que la enseñanza es un acto colectivo, se enseña a un gran número de estudiantes en un aula el maestro trata de transmitir la información que considere relevante para motivar a sus estudiantes a aprender lo que él quiere transmitir. El aprendizaje es un acto individual, cada alumno aprende según su capacidad intelectual. El aprendizaje no se procesa en paralelo a la educación. Lo que es importante para el profesor puede no parecer tan importante para el alumno. El orden de aprendizaje es creado por el estudiante de acuerdo a sus conocimientos previos. Cagliari (2010:39) establece que:

"En la enseñanza es muy importante lo que usted dice, en el aprendizaje de lo que haces, incluso cuando ello tiene significado. Aprender a no repetir algo que se enseña, sino a crear algo similar, a partir de la iniciativa individual de aprender. Cuando que simplemente repite un modelo, no es exactamente un aprendizaje .Ella sólo aparecerá cuando la persona de sus propias acciones, para ofrecer algo de acuerdo a las expectativas de otros. El aprendizaje es siempre un proceso constructivo en las mentes y las acciones del individuo. "Cagliari (2010:39)

En ese sentido, la enseñanza de la lectura para el desarrollo del comportamiento lector, depende de la conducta individual de cada profesor. El hecho de tener el profesor una clase, un grupo de estudiantes no quiere decir que el tenga una escuela. Es esencial saber lo que el profesor enseña a los estudiantes y lo que hacen, lo que corresponde a cada uno, lo que cada uno espera del otro. Sin lugar a las actividades de la lectura clara y correcta, se corre el riesgo de poner en práctica un proceso de educación, que ya ha sido totalmente equivocado en la mayoría de las escuelas primarias en las escuelas municipales de São Luis, MA. Por otro lado, no es porque un profesor no enseñe algo por lo que los estudiantes no necesariamente aprenden a leer. "Hay muchas maneras de aprender: ir a la escuela es una práctica y organización de aprendizaje de las cosas de

la escuela", como dice Cagliari (2010: 39). Sin embargo, nada impide que se aprenda con sus padres, con un compañero por su propia iniciativa, buscando en libros o incluso pensar en el mundo, porque así es como se puede desarrollar un comportamiento lector

3.3.6. La biblioteca escolar: pilar de sostenibilidad del comportamiento lector.

La biblioteca escolar es una de las posibilidades para desarrollar en los alumnos habilidades para lidiar con la información. En el caso de la escuela pública, la biblioteca escolar es un instrumento facilitador del proceso de enseñanza de la lectura y ejerce uno de los más relevantes papeles en la formación del comportamiento lector.

Es en ese espacio donde los niños pueden aproximarse al pasado, aprender a desafiar el presente y crear condiciones de proyectarse al futuro. De modo singular, se puede afirmar que la biblioteca escolar es un laboratorio de aprendizaje, pues, contribuye al acceso a la utilización de la información y ofrece condiciones para la formación de actitudes lectoras.

El acceso libre a la información es un ejercicio de libertad que se despliega infinitamente. El conocimiento es infinito y su búsqueda es una constante. Es válido encontrar estrategias para que este pueda quedar grabado en nuestra memoria y en ese sentido, Milanesi (2007) ofrece diez sugerencias para leer sin olvidar:

- No lea cansado ni ansioso;
- La asociación de ideas es fundamental;
- Tenga voluntad de aprender lo que está escrito;
- Tenga en cuenta la dificultad del texto;
- Cree un interés por el asunto;
- Haga preguntas al texto, y busque las respuestas;
- Subraye las palabras importantes y las frases con ideas importantes;

- Haga una síntesis mental;
- Tenga conversaciones sobre lo que lee;
- Dé imágenes y sonidos a su lectura.

Todas estas sugerencias pueden ser ejercitadas en la biblioteca, que es el pilar que proporciona el desarrollo social e intelectual, ofreciendo momentos de entretenimiento a través de la lectura recreativa y una infinidad de otras modalidades que fortalece otros momentos de la lectura.

La lectura placentera y no la lectura para cumplir tareas enriquece el contacto de los alumnos con la diversidad de literatura y nada substituye el placer de leer, lo importante en todo esto es discernir el proceso de enseñanza, puesto que, generalmente se revela la sensación de que la lectura está vinculada a la rutina del aprendizaje y esta afirmación inhibe la visión de los educadores hacia la extensión del aprendizaje en el salón de clases que tiene como soporte la biblioteca.

Ella también es considerada un pilar de sustentación que viene a contribuir y auxiliar a los educadores en la compleja tarea de desarrollar de manera sistemática habilidades para lidiar con la información. De acuerdo con Foucambert (1994:36) “la existencia de biblioteca permite a los niños encontrarse con los escritos sociales y desarrollar técnicas para utilizarlos”.

Pero, se sabe que sin la ayuda del profesor es imposible efectivizar ese proceso, pues, debe proporcionarse el uso de la biblioteca y al mismo tiempo ofrecer condiciones para que la lectura ocurra y sea comprendida, para así desarrollar comportamientos lectores. Incluso, Foucambert (1994:36) define la biblioteca como “vigía-maestra que sostiene la política de lectura del equipo educativo”.

En ese sentido, la lectura es la extensión de la escuela en la vida. La mayor parte de lo que se debe aprender en la vida tendrá que ser conseguido a través de la lectura, motivo que destaca la figura del bibliotecario en

conjunto con el profesor en el desarrollo de actividades programadas, teniendo por objeto el incentivo de actitudes lectoras. Una de ellas es que cuando los alumnos salen mal en las pruebas de cualquier materia y queda aterrizado con la matemática, no basta enseñar solamente las relaciones matemáticas, es necesario enseñar también la lectura que la matemática utiliza.

El objetivo de la escritura es la lectura, lo que está escrito es para ser leído y sobre todo comprendido, y una vez comprendido, será instrumento de ampliación de la cultura.

De forma notable, la manera en que la escuela puede incentivar la lectura es usufructuando la biblioteca como pilar de sostenibilidad del comportamiento lector, pues, la lectura es una inversión con beneficio garantizado.

Sin embargo, la mayoría de las escuelas tienen bibliotecas y guardan los libros bajo siete llaves, como si fuese prohibido encontrar ese tesoro. ¿Para qué sirve una biblioteca en la escuela si los libros están fuera del alcance de los alumnos?

Esta realidad no es la única presenciada durante el desarrollo de este estudio, pero sí la de muchas escuelas. Las bibliotecas de las escuelas necesitan libros de investigación y libros de libre circulación.

En la biblioteca de la escuela pública que atiende niños de los grados iniciales no pueden dejar de estar presentes: libros, revistas, cómics y películas en vídeo y DVD. Además de eso, la biblioteca debe disponer de ordenadores con acceso a Internet, un entarimado para representar a los personajes de las historias leídas, un salón para charlas y discusiones, sillas y mesas para realizar trabajos de investigación y actividades de pintura, dibujo y otras actividades.

La escuela debe facilitar ese acceso a los alumnos que no lo tienen en casa, pues, son considerados alumnos desnutridos literariamente. Silva (1997:78) cree que la lectura se constituye en la “principal dieta

nutricional para el crecimiento creativo de un individuo”. Optar por la lectura consiente y crítica de una determinada obra ya significa un deseo de salir de la rutina y de la “*desnutrición*”, siempre que sea facilitado el acceso a las mismas.

Falta aún, además de la condición de la escuela, facilitar el acceso al libro, con un profesor o bibliotecario disponible para mantener ese espacio vivo y hacer un puente entre el lector y la lectura. Además de ejercer el papel de multiplicador de conocimientos para colaborar en el aprovechamiento adecuado de la información y consecuentemente, de la cultura. Por lo tanto, es fundamental que la biblioteca sea una puerta siempre abierta para que ese intercambio cultural ocurra.

En la biblioteca los alumnos viajan más allá de los conocimientos trabajados en clase, descubren el mundo de la literatura, profundizan conceptos y aprenden historias.

Desafortunadamente, Grossi (2003:8) nos dice, que menos del 27% de las escuelas de Enseñanza Primaria y del 81% de las de Enseñanza Media tienen una biblioteca o sala de lectura. Desafortunadamente, porque los números del “Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica” (SAEB) –Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Básica - muestran que los jóvenes que frecuentan regularmente ese espacio tienen desempeño hasta un 20% superior en la clase.

Otra cuestión es el reportaje de Ricardo Prado (2003:55), donde se informa de que, de las más de 172.000 escuelas de Enseñanza Primaria, solamente 46.000 cuentan con bibliotecas o salas de lectura. El cuadro mejora en la Enseñanza Media, como nos muestra Grossi en el párrafo anterior. Además de eso, muchos niños brasileños nacen en hogares con poco material escrito. Uno de cada cuatro alumnos de cuarto grado, de acuerdo con el SAEB de 2001, no tiene ningún libro en casa. De ello, la importancia de la biblioteca y del profesor, que es el primer lector de la vida de estos niños.

En ese sentido, muchos estudiantes sólo tendrán un desempeño destacado si son estimulados a través de visitas a la biblioteca sin la preocupación por seguir reglas de lectura. Es importante destacar que las reglas de comportamiento en la biblioteca, como el silencio, o el respeto a la individualidad del otro, deben ser siempre activadas y destacadas.

Por otra parte, el entusiasmo constante es una actitud que opera como fuerza intelectual, así lo escribió el filósofo y educador Jonh Dewey (1859-1952) “El profesor que despierta tal entusiasmo en sus alumnos, consiguió algo que ninguna suma de métodos sistematizados, por más correctos que sean, puede obtener.” Dicas (2003:20).

Mediante tanta convicción, el papel del mediador en la biblioteca es estimular a pensar. Lino de Macedo (2006:31) profesor de Psicología del Desarrollo en la Universidad de São Paulo, nos dice, “el pensamiento es como el cuerpo. Si no es desafiado no reacciona.” Por eso, llevar al alumno a argumentar y hacerlo entrar en contacto con opiniones diferentes por medio de la diversidad que le es ofrecida son medios eficientes de perfeccionar la capacidad de leer.

Partiendo de esa reflexión se vuelve indispensable hacer valer cada minuto que el niño pasa en la biblioteca y nunca olvidar lo que dice Prado (2003:55) “Hay un tesoro en la escuela. Al alcance de todos, es capaz de hacer pequeños milagros en quien se apropia de él. Biblioteca, tesoro a explorar.”

Este tesoro puede ser explorado de mil maneras y Carol Kuhlthau (2002) presenta una guía práctica, objetiva y eficiente para los profesores que pretenden realizar actividades con sus alumnos en la biblioteca.

Una de las actividades señaladas por la autora, por ejemplo, es mostrar de manera lúdica como el profesor puede enseñar a los niños a localizar obras en la biblioteca, lo que vuelve al alumno más independiente y facilita el trabajo del profesor. Esa actividad consiste en preguntas como: ¿Dónde vive el libro? Y esas informaciones se encuentran en su libro, citado en las

referencias de esta tesis, donde todas las actividades son cuidadosamente explicadas de manera objetiva, incluso, trayendo sugerencias de libros que hacen parte de cualquier biblioteca básica y que deben ser trabajadas en cada momento sugerido, desde cómo trabajar con el título del libro hasta como entretener a los niños con la narración de historias y juegos dentro del espacio biblioteca.

Se reseña además, que una de las preocupaciones con el trabajo involucrando la biblioteca escolar, es crear la autonomía lectora de los alumnos y para que esto ocurra es necesario encantar a los niños, hechizarlos con el poder que viene de los libros, alcanzar ese objetivo es un desafío para la sostenibilidad del comportamiento lector. El punto que garantiza el éxito es la *biblioteca en acción*, es decir, en constante movimiento.

Por lo tanto, es necesario activar las bibliotecas existentes en las escuelas y así por medio de esta práctica instituir los caminos para que el desarrollo del comportamiento lector se establezca para los niños que en ellas circulan.

Además, el uso dinámico de las bibliotecas puede comprobar cómo es viable contemplar ese proceso de manera articulada en el trabajo pedagógico con los grados iniciales de la Enseñanza Primaria, ya sea a través de actividades adecuadas para desarrollar la capacidad de comprensión o las realizadas a partir de lecturas en voz alta hechas por el profesor y las actividades que llevan al niño a compartir su emoción y comprensión con los compañeros, evaluando, comentando, resumiendo, explicando y haciendo extrapolación, por ejemplo, proyectando el sentido del texto para otras vivencias y otras realidades.

En las breves reflexiones y sugerencias esbozadas se ratifica que la implantación de propuestas como la que aquí se delineó, requiere, por un lado, la apropiación por parte de los docentes de los conocimientos teóricos y metodológicos y por otro lado, la presencia en las escuelas de bibliotecas con acervo suficiente para uso de los alumnos.

Queda claro, sin embargo, que el empeño del profesor es la condición básica para que se efective una propuesta de lectura en el ámbito escolar. No se trata de un profesor que sólo lea, sino de un profesor que lea con autonomía y habilidad, capaz no sólo de incentivar, sino también de mostrar principalmente a los niños las sutilezas y entrelíneas de los textos. Por medio de esta actitud el profesor manifiesta el comportamiento lector y cumple su misión de contribuir con el debate permanente en torno de la lectura en la escuela y en la búsqueda de la autonomía del lector como sujeto de su formación.

Se atribuye como uno de los principales papeles del profesor el de ser frecuentador asiduo de la biblioteca, para así, atraer dentro de ella a los alumnos y conseguir por medio de esta actitud que la circulación de los libros ocurra, con objeto de proporcionar a los recién alfabetizados el contacto con la cultura escrita. Estas son prácticas que necesitan tornarse cada vez más presentes en la escuela y el autor de este hecho es el profesor.

Vale la pena señalar que la organización de las bibliotecas, sean estas públicas, escolares o centros específicos, se vuelve obligatoria debido al crecimiento urbano y al desarrollo de nuevas tecnologías.

Urge poner en evidencia la función de la biblioteca en la organización de los espacios públicos de lectura, entendidos como lugares en que los objetos de lectura están siempre disponibles y accesibles a todos los que de ellos quieran hacer uso. De ese modo se reconoce que las bibliotecas escolares necesitan ser revitalizadas para transformarlas en espacios de convivencia, de debate, de reflexión y fomento de la lectura. Kramer (2001:186) defiende la idea de que se priorice la diseminación de bibliotecas y de salas de lectura, con la convicción de que sin el contacto con el mundo de la lectura no se consigue formar lectores.

En síntesis, el gran desafío es tornar la biblioteca de la escuela un lugar agradable, dinámico, donde prevalezca un clima de armonía entre ella y el

público, sea cual sea el rango de edad, o la posición de este en la jerarquía de la escuela.

En Brasil, por lo tanto, la principal barrera que debe ser vencida en esa convivencia parece ser la que tácitamente se levanta entre el educador y el bibliotecario.

Este, por no estar siempre bien integrado a los problemas educativos suele encerrarse en sus "*dominios*," volviéndose sólo un mero entregador de libros.

El profesor, por no saber desarrollar, en la mayoría de los casos, otro tipo de clase que no sea la discursiva, cree que puede prescindir del bibliotecario y no lo busca. Y así se han perdido óptimas oportunidades de un trabajo integrado que propicia aprendizaje y búsqueda de conocimientos más amplios. Considerando esa realidad, se presentan algunas atribuciones que deberían hacer parte de lo cotidiano del bibliotecario, las informaciones son obtenidas de Fragoso, (1992).

Participar activamente del proceso educativo, planeando las actividades curriculares en conjunto con el equipo pedagógico. Esto debe ser hecho con todas las materias, acompañando el desarrollo del programa, poniendo a disposición de la comunidad escolar materiales que complementen la información transmitida en clase.

Hacer de la biblioteca un lugar placentero, de modo que los usuarios se sientan atraídos por ella. Estimular a los alumnos, por medio de actividades simples a cultivar el gusto por la lectura. Proporcionar informaciones básicas. Ofrecer elementos que promuevan la apreciación literaria, la evaluación estética y ética, tanto cuanto el conocimiento de los hechos. Favorecer el contacto entre alumnos de edades diferentes.

Lo que se pretende con ese comportamiento del bibliotecario es hacer que la biblioteca escolar sea agente de transformación de la enseñanza y coadyuvante de la mejoría del desempeño del alumno, en la medida que provoca cambios pedagógicos. Ciertamente las instituciones de enseñanza

objetivan alcanzar la tan soñada madurez, que es la de contribuir con el desarrollo del comportamiento lector por medio de la convivencia de los alumnos con los libros, ejerciendo la misión de formar los lectores del futuro.

Revisando esta práctica, la biblioteca escolar asume su verdadera función: de ser un instrumento de desarrollo del currículo, permitir el fomento de la lectura y la formación de una actitud científica, constituirse en un elemento que forma el individuo para el aprendizaje permanente, estimular la creatividad y la comunicación, apoyar al docente con soportes teóricos y facilitar el acceso a los libros.

En este sentido, cabe a la escuela ofrecer condiciones para que la comunidad escolar pueda transitar con desenvoltura entre los diferentes estantes indicados por su obra de referencia, biografías, periódicos y la literatura diversificada, obras que irán a favorecer el desarrollo del comportamiento lector. Silva, (2003) nos alerta que:

(...) “sin la preparación y adecuación de la escuela, sin que la organización escolar esté objetivamente preparada para recibir las nuevas tecnologías en nada alterarán las rutinas tradicionales de producir enseñanza en las escuelas”. Silva, (2003)

La alerta se refiere específicamente, a Internet en las escuelas, pero, partiéndose de la suposición de que Internet y el ordenador son solamente instrumentos o soportes de texto, así como un libro o la pizarra. Sin embargo, lo que se cuestiona es el derecho de acceso y la debida orientación, para que todos los individuos involucrados en la escuela pública puedan apropiarse y transitar entre las diversas formas de manifestación cultural en sus diversos soportes.

Otro punto a señalar es que la distribución de material de lectura es una condición necesaria, pero, no suficiente para la formación y el desarrollo del comportamiento lector. Si fuese cierto que los acervos distribuidos a las escuelas cumplen un papel importante en lo cotidiano de gran parte de

los alumnos de las escuelas públicas, el éxito de la Política de Lectura en la Escuela dependería de acciones complementarias de valorización e incentivo a la lectura y sobre todo, de una biblioteca abierta y dinámica que proporcione a los alumnos orientación clara y precisa para el estudio, investigación o disfrute.

Para eso, organizar actividades generadoras de las lecturas realizadas es una invitación al apoyo cultural con foco en el diálogo y en el raciocinio. Esas dos habilidades pueden siempre ser perfeccionadas por medio de actividades como: bingos, teatros, dramatizaciones, exposiciones orales, etc.

El educador siempre debe mostrar compromiso con la práctica de lo que es benéfico para el aprendizaje de valores que dignifican al ser humano. A propósito, un buen profesor siempre fue y siempre será referencia notable en lo que se refiere al libre acceso a la información. Alves (2005) afirma que:

“el buen educador tiene que conocer las experiencias ya vividas por el niño y por el adolescente y hacer que todos los momentos pasados en la escuela sean significativos. La vivencia de enseñar y aprender necesita, sin embargo, tener sentido en sí misma, independiente de todo lo demás”. (Alves, 2005:22)

Por lo tanto, no hay espacio más propicio para dejar recuerdos marcantes de la vida escolar que una biblioteca en constante movimiento, por ejemplo, una biblioteca donde los libros se mueven, pues, son los libros que sostienen el desarrollo del comportamiento lector.

Capítulo IV. Marco contextual de la lectura en Brasil

Contenido:

4.1. Conceptualización sobre la lectura dentro del contexto educativo brasileño

4.4.1. Pensamiento retrospectivo sobre la lectura.

4.4.2 La lectura en Brasil.

4.2. Los programas escolares y la práctica de la lectura

4.2.1. La tarea del currículum

4.2.2. Lectura y currículum: un dialogo posible para la construcción del comportamiento lector

4.2.3. Adecuación del currículum para la enseñanza de la lectura

4.3. Etapas de la comprensión lectora

4.3.1. Breve histórico

4.3.2. Caracterización institucional

4. MARCO CONTEXTUAL DE LA LECTURA EN BRASIL

4.1. Conceptualización de la lectura dentro del contexto educativo brasileño

Existe abundante literatura en lo que concierne a las diversas conceptualizaciones de lo que es la lectura, la cual necesita una orientación hacia un contexto más amplio. Por ello es necesario definir el objeto de estudio considerando como eje de discusión a las posturas teóricas de la lectura dentro del contexto educativo brasileño, en vista de que la sociedad imputa a la escuela la responsabilidad de forjar a los lectores, bajo la creencia de que el dominio de la cultura letrada ofrece un sinnúmero de posibilidades para el acceso a la información y producción del saber, de la comprensión cuanto a la realidad y al ejercicio de la ciudadanía, del desarrollo social y de la participación política. De acuerdo a Roland Barthes y Antoine Compagnon, *Lectura, Enciclopedia Einaudi*, v.11, p. 184.

“La lectura – el saber leer - fue durante milenios un ejecutor brutal de discriminación social. La escritura-lectura (considerando que una no existe sin la otra) estuvo desde el comienzo ligada (con los escribas reales) a las esferas del poder y de la religión. Como pauta de la comunicación, de la memoria, del secreto, apenas podía ser un instrumento privilegiado del poder – aunque dicho saber estuviera delegado a una casta de técnicos (esclavos y clérigos) dependientes del poder. Es por ello que la alfabetización (o la difusión de la escritura-lectura con carácter técnico) siempre estuvo ligada a las luchas políticas y sociales de la historia.” (Barthes, 2001:184)

Otra teoría relevante sobre la conceptualización de la lectura es presentada por Martins (2004:25) cuando define que la lectura sería el puente hacia el proceso educativo eficiente, facultando la formación integral del individuo.

Entre tanto, del vasto universo de la lectura se prioriza en este capítulo al

desarrollo histórico de la misma y la importancia que se le atribuye, principalmente el enfoque sobre su función social y sus beneficios en el progreso del comportamiento del lector.

Así mismo urge por lo tanto cuestionar al respecto de la variedad de conceptos existentes sobre el tema de la lectura, de modo que se realice una reflexión sobre cuál ha sido la contribución de los diversos teóricos que se empeñan en la labor de formar lectores críticos y reflexivos en la sociedad actual.

Es partiendo de tales enfoques teóricos que se puede discutir cuál ha sido el rol de la sociedad, de la escuela y del profesor dentro del contexto histórico de la concreción de la formación del comportamiento lector.

4.1.1. Pensamiento retrospectivo sobre la lectura

No se concibe a la palabra lectura sin pensar en un libro como objeto, soporte o información y como fundamento de todo proceso continuo de la lectura, puesto que él es en esencia un instrumento cultural de difusión de ideas, traspaso de conceptos, documentación fotográfica e iconográfica y más aún, de concentración y acumulación del conocimiento.

De tal forma, es justo afirmar que la palabra escrita venció al tiempo y conquistó su lugar. Teóricamente toda la humanidad es plausible de entrar en contacto con textos que propagan ideas desde tiempos remotos, pues leer siempre fue y será el camino para mejorarse, completarse, y hacerse capaz de lidiar con el mundo, ya que la palabra desempeña un papel central en el desarrollo del pensamiento y de la evolución histórica de la conciencia humana. Leer es interpretar, cuestionar, criticar, argumentar, informar y transformar. Es una manera de adquirir el saber.

Se puede decir que es la lectura mediante la palabra la que constituye y sustenta la historia desde los tiempos más remotos y que esta historia apenas se hace presente hoy a través de lecturas llevadas a cabo. La lectura es el puente hacia un proceso educativo eficiente mediante el acto de proporcionar la formación intelectual al individuo, abriéndole miles de

caminos rumbo a la búsqueda del conocimiento.

Hace 40.000 años el hombre plasmaba en las paredes de las cavernas a toros y bisontes, venados y caballos, lo que hoy llamamos pictografía.

Con el desarrollo de la escritura el hombre sustituyó la representación visual por la sonora. El signo se liberó del objeto y el lenguaje adquirió su verdadera naturaleza, la oral. La humanidad es poseedora del raciocinio, posibilitando la comunicación y el acto de entablar relaciones con otros seres humanos.

Examinar los grandes cambios por los que han pasado los modos de inscribir, archivar y propagar los escritos, es enfatizar las extraordinarias revoluciones en la cultura escrita y por consecuencia la senda de la lectura, puesto que la escritura solamente posee vida mediante la acción de la lectura.

Se hace necesario citar como hito los siglos II y IV, cuando entraron en escena los libros compuestos por cuadernos cosidos, que paulatinamente sustituyeron a los rollos en los que se almacenaban las escrituras. (Belo, 2002:12).

Las revoluciones de la lectura se dieron desde que el hombre pasó a dominar la anotación escrita, examinando momentos en los que hubo profundas modificaciones en los modos de consolidar y transmitir discursos.

Es importante enfatizar que dichas alteraciones transformaron las relaciones entre los individuos inmiscuidos con el mundo de la escritura, de las estrategias intelectuales y máximamente con las maneras de leer, considerando las dificultades inherentes a la publicación y difusión de las obras escritas, que hacían que el lector fuese un oyente y mantuviera un contacto mayor en el sentido de proporcionarle al texto otras formas de entendimiento.

En el siglo XII es cuando ocurre el gran hito de la separación gráfica de las palabras en la escritura, lo que favoreció el traspaso de la lectura oral

hacia una lectura silenciosa, haciendo de la decodificación de la escritura algo ágil, permitiendo contacto con un mayor y más complejo número de obras.

Los avances fueron lentos pero muy significativos. El siglo XV por ejemplo, se registra la gran contribución de Guttenberg al poner en uso la tipografía impresa abaratando y acelerando la confección de libros. Confeccionar un libro artesanalmente era un largo proceso y exigía mucho trabajo, pero con el cambio ocurrido en Europa a mitad del siglo XV, esta labor se ve reducida, consiguiendo dinamizar la fabricación de libros.

Para aquel entonces, ello significó una enorme revolución demostrando que la imprenta se hizo realidad ante la necesidad de leer más.

De hecho, Chartier (1999:22-23) en Abreu (1999:19-32) presenta tres puntos positivos como consecuencia del invento de Guttenberg, los que son:

- Aumento de la circulación de libros en el mercado;
- Diminución del coste financiero de los libros;
- Reducción del tiempo de producción de un libro.

Lajolo y Zilberman (2003:14) nos dice que el surgimiento de los libros se transformó en una actividad empresarial ejecutada dentro de los moldes capitalistas, orientada hacia las ganancias y dependiente de una tecnología que costaba cada vez menos y rendía cada vez más. Con el bajo coste y con la multiplicación del número de libros y textos disponibles, la elaboración de catálogos o biografías de obras impresas tan antiguas como la propia imprenta se hizo aún más indispensable para la orientación de los lectores en medio a un sinfín de títulos y temas.

Según la autora, ese objetivo apenas se realizó plenamente cuando el negocio de los libros pasó a contar con una clientela capaz de asumir el producto, es decir, personas que desarrollaban la habilidad de la lectura.

Entre tanto, Belo (2002:40) propone esta reflexión: si los libros asumieron

diversos formatos a lo largo de la historia, si fueron escritos, reproducidos y leídos de distintas maneras en la Roma Antigua, en las bibliotecas de los monasterios medievales o en la Europa del siglo XIX, si su propio objeto libre, tal como hoy lo conocemos, encuadernado y compuesto por una sucesión de hojas es un invento oriundo de los primeros siglos de la era cristiana, la verdad es que ninguna innovación ligada al libro marcó de forma contundente a la cultura letrada de la época contemporánea como lo hizo el invento de la tipografía. De manera revolucionaria o no, el libro impreso triunfó paulatinamente, transformándose en el medio consagrado de transmisión de textos.

A lo largo de los siglos XIX y XX la transmisión de textos e imágenes vía material impreso (libros, periódicos, revistas, folletos, carteleros, papeles administrativos y comerciales, etc.), creció de tal manera que nos hizo olvidar que antaño la palabra escrita fue transmitida por otros soportes y que en la cultura occidental el objeto impreso de forma muy nítida hasta el siglo XVIII dividió funciones lado a lado con el manuscrito, en el área de la reproducción de los textos.

A pesar de que las circunstancias históricas sean muy diversas, es posible hallar afinidades entre esta discusión y la reflexión de la lectura, principalmente de la lectura dinámica del mundo digital, del diálogo y de la comunicación en los medios electrónicos.

Se sabe que leer un texto impreso en papel no es lo mismo que leer los contenidos expuestos en Internet por medio del ordenador. Aunque la base de los soportes sea la escrita, cada cual contiene especificidades que demandan comportamientos diferenciados por parte de los lectores. Así, navegar por los océanos de Internet significa accionar nuevas actitudes, nuevas aptitudes y habilidades en la manera de conseguir el dominio de la escrita digital.

La página de un libro es ojeada con las manos, la página de Internet se desdobra. El libro es leído página a página, en secuencia; en Internet los ojos del lector escanean puntos del texto, como si fueran "*pequeños*

mordiscos” al contenido presentando en la pantalla. (Silva, 2003).

Partiendo de esta breve retrospectiva se ve que la historia de la lectura avanza más allá del texto y está inmiscuida en la historia del acceso hacia él, lidiando por lo menos con:

- Una institución que viene a ser la escuela, donde actúan individuos capacitados para ejercer funciones pedagógicas por las cuales son remunerados. Este profesional no necesita estar formalmente calificado o titulado, pero por fuerza de la necesidad, del talento o por gusto se prepara para la ejecución de la profesión que estima.
- Una técnica en la cual la escritura como código es reconocida y acatada por la comunidad que de él necesita para operar relaciones familiares, sociales o económicas. Las relaciones entre la expansión de la escritura y de la sociedad capitalista son notables y George Thomson, estudioso de la cultura helenista subraya la circunstancia de que la instauración del alfabeto griego en el siglo VII AC haya ocurrido de forma simultánea al acto de aceptar a la moneda como factor de circulación de los productos comerciales. Thomson (1974) afirma que el dinero y la escritura quizá no hayan nacido al mismo tiempo, pero compartieron sus infancias juntas y su expansión ha ocurrido en sociedades avanzadas desde el punto de vista económico.
- Una tecnología en la que la determinación de la escritura como medio físico permanente es cada vez más actualizada. Esta cambió con el transcurso del tiempo, habiendo sido en origen el barro, como ocurrió entre los sumerios con el intuito de guardar sus anotaciones, el papiro, de carácter un tanto frágil, el pergamino resistente y de forma más durable, el papel de bajo coste aunque también perecedero.

Estas alteraciones soportaron interferencias de nuevas técnicas para la explotación de recursos naturales, de lo que resultó la expansión de los

medios para la definición de la escritura, así como el abaratamiento de la producción y las facilidades de circulación.

Se modificaron de igual manera las formas del objeto que transportaba la escritura, desde los rollos de pergamino al formato rectangular del libro impreso en papel; llegando al final del milenio con el cuadrado de plástico que identifica a los disquetes o los círculos de aluminio de los CDs, a los cuales se accede mediante programas en lenguaje electrónico, decodificados por un editor de texto, así como el pendrive, de volumen mínimo con alta capacidad de almacenamiento para transportar miles de datos.

Así la historia de la lectura consiste en la historia sobre las posibilidades de leer, esto porque la actividad escolar sumada a la difusión de la escritura como forma socialmente acatada de circulación de bienes y de expansión de los medios de impresión, permite la existencia de una sociedad lectora.

Conforme Zilberman (2007:2) para que esto se lleve a cabo es necesario:

- Que la escuela sea actuante, o sea, que valore la educación como factor de inclusión en la sociedad y de avance cultural.
- Que la escritura sea por si misma considerada un bien, propiedad que testifica la existencia de otras propiedades, que aumentan las posibilidades de la expansión lectora.

Al pensamiento de la autora se suma la idea de que la difusión del acceso por parte de todos a los libros es también un instrumento fundamental al desarrollo de la lectura.

De hecho, la lectura es una característica de la sociedad urbana industrial moderna. Saber y poder leer son condiciones básicas para la participación en la vida económica, cultural y política de un pueblo. Hoy se cuestiona el poder leer de una manera distinta. La lectura por lo tanto, apenas podrá consolidarse con la práctica y para ser practicada es imprescindible la existencia del flujo de libros, textos y otros soportes existentes en todas las

áreas, pues la comunicación exige a cada instante nuevas informaciones.

4.1.2. La lectura en Brasil.

En Brasil la lectura ha sido una de las principales preocupaciones entre los educadores. En escuelas públicas por ejemplo, se percibe un gran distanciamiento en la práctica de la lectura por parte de los alumnos, consecuencia ésta, de una enseñanza desmotivada, pasiva y nada interesante.

Dicha situación se muestra más grave cuando el profesor no dispone de recursos para la enseñanza que permitan motivar al alumno. Esta afirmación es posible confirmarla al detectar en el alumno grandes dificultades para la lectura, así como por la presencia de un vocabulario restringido, y de un conocimiento y visión de mundo estrechos.

Abordar la lectura en Brasil implica delimitar, partiendo de su recorrido en las escuelas, como la mejor forma de calificar su impacto en la formación del individuo.

Por ende, buscar caminos vividos en otros momentos es un convite a la reflexión sobre los avances y los retrocesos incrustados en uno de los temas más polémicos actualmente, que puede ser considerado uno de los mayores desafíos para los educadores, pues necesita de manera constante una revisión conceptual por el hecho de ser el principal reto en el área pedagógica, actualmente.

En este momento pasaremos con una mirada muy reflexiva para entender cómo se dieron los hechos, en un modo especial de arrogarse posiciones pedagógicas y crear nuevas situaciones de aprendizaje, con el intuito de enfrentar a los desafíos del compromiso de enseñar a leer.

Hasta la mitad del siglo XIX los libros de lectura prácticamente no existían dentro de nuestras escuelas. Varias informes como relatos de viajeros, autobiografías y romances indican que los textos manuscritos, como documentos de notarías y cartas servían de base para la enseñanza y para la práctica de la lectura. En ciertos casos la Constitución del Imperio y la

Ley de 1827, la primera ley brasileña en especial sobre la instrucción pública, el Código Criminal y la Biblia servían como manuales de lectura en escuelas. Galvão & Batista (1999:6)

De hecho, en aquel momento de la historia brasileña el número de escuelas era muy restricto. En el período colonial las prácticas iniciales de escolarización ocurrían en su mayor parte en las Haciendas o Fábricas de Azúcar, mediante la presencia de algún individuo letrado como un cura, capellán o incluso un maestro de escuela contratado para dicha función. Eran pocas las escuelas públicas de enseñanza primaria.

Los esclavos tenían prohibido ir a la escuela, y a las niñas era considerado meramente esencial ofrecerles una educación general, apenas la necesaria para que cumpliesen sus labores hogareñas.

Paulatinamente, principalmente a partir del período imperial, fueron tomadas algunas iniciativas en el sentido de ampliar la oferta de escolarización ofrecida a la población. La sociedad empezó a mostrarse más compleja y las demandas en torno a la escolarización aumentaron de manera significativa.

Surgieron los puestos de trabajo y con ello otras costumbres fueron adoptadas: la instrucción y la educación empezaron a ser consideradas como necesarias para el desarrollo económico y cultural del país y percibidas como símbolos de la civilización.

Apenas en el siglo XIX con la implantación de la imprenta regia en 1808 Brasil empezó de forma sistemática a imprimir libros. De tal manera, no solo en la escuela sino también en las diversas instancias sociales eran objetos raros disponibles para la lectura, y había pocos sitios en los que se pudieran adquirir tales objetos, como bibliotecas y librerías. Éstas existían apenas en las ciudades más pobladas y como consecuencia eran pocos los lectores.

A pesar de todo este movimiento innovador presente en la producción intelectual sobre la lectura escolar, en el día a día, la mayor parte de las

escuelas seguía sin muchos cambios. Algunas autobiografías revelan por ejemplo que durante la década de los '30, los alumnos se presentaban temerosos al leer las lecciones tomadas en voz alta; la angustia y el tedio seguían marcando su relación con la lectura prescrita por la escuela.

En tal momento los castigos físicos eran prohibidos oficialmente en todo el país, pero las restricciones, las penalidades y las sanciones permanecían presentes en el cotidiano escolar. En muchas, algunos objetos de lectura estaban prohibidos, como las historietas que fascinaban a los niños y a los jóvenes de los años 30 y 40 y algunas prácticas de lectura también.

En ciertos internados por ejemplo estaba prohibido leer en los dormitorios, lo que llevaba al alumno o alumna a buscar una forma de leer sin que la escuela se diera cuenta. En algunos casos en las mesas de estudio mientras permanecían castigados escondían revistas, historietas o incluso libros que la escuela consideraba perjudiciales para la formación del alumnado, dentro del material impreso que oficialmente debían leer.

Había, y hasta hoy lo hay, una red de circulación de objetos de lectura entre los alumnos, sea lo que sea que la escuela determine.

A partir de la segunda mitad del siglo XIX empezaron a surgir en el país, aunque fueran algunos editados en Europa, libros de lectura destinados específicamente a las series iniciales de la escolarización. En 1868 Abílio César Borges inició la publicación de una de las colecciones más editadas en el período. Los libros se consideraron innovadores en el momento de su edición; El Primer Libro destinado al aprendizaje inicial de la lectura y de la escritura podría sustituir a los abecedarios mal hechos o a los materiales manuscritos. Los demás libros de la colección poseían un carácter enciclopédico, con contenidos de diversas áreas del saber.

De talle más instructivo que moral, los libros de Borges fueron aplaudidos por la crítica intelectualista de aquel entonces, siendo reeditados varias veces, educando a varias generaciones de brasileños. El autor también fue elogiado por la abolición de los castigos físicos, todavía empleados en la

mayor parte del país.

A pesar de esto, Borges surge en la memoria de los alumnos que con sus libros estudiaron, como una figura temible, capaz de incitar pavor. el escritor Graciliano Ramos, relata en *Infancia* – narración autobiográfica sobre su niñez a finales del siglo XIX- que sentía dificultad en aprender las lecciones: el libro le hacía llegar al punto de sentir ansias de vómito.

Las horas de lectura eran para el niño horas de tortura. Este mismo niño que después de entrar en contacto con algunas obras literarias fuera del ambiente escolar pasó a buscar con gusto y placer otros objetos de lectura en la pequeña ciudad donde vivía, en la región pernambucana, cuya capital es Recife. A pesar de su experiencia en la escuela, se convirtió en un lector. Y los años venideros lo mostrarían como uno de los mayores escritores de la lengua portuguesa.

Poco después, pero aún en el siglo XX, otras colecciones de libros para la lectura fueron editadas distinguiéndose la de Felisberto de Carvalho, empleada en el país entero hasta la mitad de nuestro siglo. Estos libros, con algunas ilustraciones a colores, las lecciones que – como la colección de Abílio César Borges- presentaban contenidos de diversos campos del conocimiento, se acompañaban por lo general con ejercicios. Algunos textos intentaban ofrecer al niño además de la instrucción, valores morales.

José Lins do Rego, en *Doidinho* –romance autobiográfico que narra su vida en un internado a inicios del siglo, en el área rural del estado de Paraíba- registra momentos de dolor y angustia al leer en la presencia del profesor, las lecciones de sus libros.

Pero a pesar del sufrimiento que marcó por lo general su relación con los objetos de lectura escolar, el futuro escritor confiesa la ampliación de sus horizontes proporcionado por los mismos, permitiéndole conocer otros mundos y relativizar el suyo. En algunos casos la lectura también provocaba placer, a pesar de que las prácticas escolares no tuvieran esa

intención y que por lo general, fuera encarada como dañina la relación lectura-placer.

Entre tanto, la expansión de la escolarización se dio gradualmente, constituyéndose en una de las metas del gobierno republicano instaurado en 1899. Varias reformas en la enseñanza empezaron a proponerse y nuevos métodos y teorías educativas se difundieron, y consecuentemente acabaron por influir en el desarrollo de la lectura en Brasil.

Se percibe así que en la Primera República permaneció insignificante la preocupación del Gobierno Federal para con la enseñanza primaria. En este período la descentralización consagrada en la Constitución de 1981, desobligó al gobierno federal y atribuyó a los estados la función de organizar, legislar y sostener a la enseñanza primaria, aboliendo su obligatoriedad y omitiéndose en relación a la idea de un sistema nacional de enseñanza.

De las diversas reformas ejecutadas durante ese período, la Reforma de Benjamín Constant, en 1890, fue la única que atendió a la enseñanza primaria, tratando de agrupar al conjunto de asignaturas curriculares, pero de manera restricta al Distrito Federal. A pesar de ese intento la enseñanza primaria brasileña quedaría limitada hasta los años 20 a una enseñanza rudimental, o sea, al aprendizaje de la lectura, de la escritura y del cálculo determinado por el decreto imperial de 1827, de acuerdo a lo que afirma Ghiraldelli jr (1992) en Zotti (2004:73-74)

“Tal reforma reorganizó a la enseñanza secundaria, a la primaria y a la Escuela Normal, creó el *Pedagogium*, un centro de perfeccionamiento del magisterio. Benjamin Constant fue el ministro responsable por el Ministerio de Instrucción, Correos y Telégrafos, y quizá lo que en verdad llevó a cabo con cierta consecuencia y repercusión en la práctica (para el Distrito Federal), fue el hecho de declarar a la enseñanza como “gratuita, laica y libre.””

Por ello la Primera República fue campo fértil para reformas, realizadas

mediante decretos del Poder Ejecutivo, con el objetivo de legislar sobre la enseñanza secundaria sustentada por el Gobierno Federal, pero que indirectamente afectaba a los establecimientos sustentados fomentados por los Estados y por la enseñanza privada.

A pesar de tales iniciativas, muchas veces la escuela en su cotidiano proseguía de forma muy semejante a lo presentado a las generaciones anteriores. Edificios con pésima iluminación, mobiliario precario, profesores mal remunerados y muchas veces la improvisación formaban parte del cotidiano escolar, como puede ser constatado mediante las acotaciones realizadas en informes por inspectores y directores pertenecientes a la instrucción pública. (Galvão y Batista,1999:9)

La palmeta y otros castigos físicos orientaban la acción escolar. Las escuelas en su mayoría no eran organizadas en series como se da hasta hoy día en ciertos lugares del país. Todos los alumnos presentes en una misma clase, eran agrupados conforme el nivel de instrucción que poseían y esto era determinado por el libro de lectura en el que cada uno se hallaba.

El profesor no impartía clase pero sí “tomaba” la lección a cada uno, haciéndolos leer en voz alta. Mientras eso sucedía, los alumnos permanecían en sus pupitres leyendo la lección del día. Y apenas una pequeña parte de la población frecuentaba la escuela.

Es también en ese momento cuando surgen las primeras grandes editoriales brasileñas, así como también diversas tipografías empiezan a multiplicarse en muchas ciudades del país, incluso en las más pequeñas.

Es posible relatar el registro de la instalación de tipografías como en Bahía en el año de 1811, a través del periódico “*El Adolescente*”; en Rio de Janeiro, en 1835 se informa el surgimiento del periódico “*O Juvenil*”; en Maranhão el periódico “*De Instrução e de Recreio*” en 1845, entidad de la Asociación Literaria de estudiantes del Liceo Maraense, y en Pernambuco “*A saudade*” publicado en 1850, como periódico de instrucción y ocio. En

São Paulo el primer periódico escolar o estudiantil del que se tiene noticia parece ser el "*Kaleidoscópio*", creado en 1860, con publicaciones semanales de la mano del Instituto Académico Paulistano. (Arroyo, 1990:131-132).

Es fácil entender la importancia de la prensa en todo el proceso de formación. Se enfatiza el desarrollo de la literatura infantil brasileña en un período en el que prácticamente la literatura oral todavía ejercía notable influencia y de hecho era el instrumento lúcido e instructivo por excelencia de la infancia brasileña. Los primeros periódicos dedicados a los niños no despertaban apenas los intereses del pequeño lector mediante el instrumento de cultura que representaban, así como también se hacían vehículos generadores de vocación y de debate de problemas y cuestiones concernientes al aprendizaje escolar.

Los periódicos infantiles marcaron de manera contundente un determinado período de la literatura brasileña. Para la formación de las coordenadas de este nivel literario, la creación de un campo propicio para su evolución – sin jamás olvidar aquí la importancia esencial del desarrollo de la educación y de la enseñanza- para su base, si así lo podemos denominar, fue la prensa para niños y jóvenes, la prensa no solo en el formato de periódico, sino también en forma de revistas.

De Europa llegaban las enseñanzas referentes a la prensa infantil. Y también podemos relatar la experiencia de otros países como Inglaterra, y después Francia, Alemania, e Italia.

La profunda influencia de la prensa infantil española no nos sería ajena, disputando con la francesa la preferencia. España posee la gloria de haber sido uno de los primeros países en el mundo en preocuparse por la prensa infantil. En efecto ya en 1798 se publicaba en Madrid el primer periódico infantil español, la *Gaceta de los Niños* bajo la supervisión de Don Joseph Bernabé Canga Arguelles, contando con 32 páginas en tamaño octava y del que se imprimieron al menos 24 ediciones desde 1798. (Arroyo, 1990:132).

Con tales inquietudes volcadas hacia las lecturas literarias, autores brasileños empezaron a publicar en su propio país sus obras, consolidándolo en la literatura brasileña. Junto a todo esto se continuó con la importación de libros extranjeros y periódicos publicaron de manera sistemática cuentos en formato de gacetillas. El público, por consiguiente, fue aumentando gradualmente.

A inicios del siglo XX fue publicado el primer libro de lectura, marcando la historia de los ejemplares escolares en Brasil: se trataba de *“Através do Brasil”* de Olavo Bilac y Manuel Bomfim. Motivados por el nacionalismo que caracterizaba aquel momento brasileño, los autores elaboraron un libro que ofrecía narrativas continuas a lo largo de los capítulos, relatando la historia de tres niños viajeros a través del país. En el prefacio, los autores afirman que mediante la historia narrada el profesor tendría material para desarrollar diversos temas pertinentes a la instrucción de los niños. Además de ello, quizás sobre todo, los autores poseían cierta preocupación por la educación moral de niños y niñas.

En 1921 otro libro marcaría la historia de los libros de lectura: *“Narizinho Arrebitado”* de Monteiro Lobato, ideado específicamente para el público infantil.

Uno de los mayores sucesos de la literatura infantil brasileña nació con el segundo libro de lectura para las escuelas. Y con él una gran innovación: de acuerdo a la crítica de entonces, el libro se diferenciaba de toda la literatura didáctica ya producida en Brasil, en la medida en que traía consigo, para el seno de la escuela, un aspecto hasta aquel momento ignorado por la institución: adicionar el ingrediente del placer, proporcionándole vida al tema lectura. (Arroyo 1990:198).

Aunque en estreno dentro de la literatura escolar con su obra *“Narizinho Arrebitado”* Monteiro Lobato ofrecía con su libro las verdaderas bases para la literatura infantil brasileña, presentando una apelación a la imaginación, aunado a la diversidad botánica del territorio nacional, al movimiento de los diálogos, al amplio empleo de la imaginación, al guion, al lenguaje

visual y concreto, la gracia en la expresión, y a todo un conjunto de valores temáticos y de lenguaje que renovaron por completo el concepto sobre la literatura infantil en Brasil.

Es curioso que la obra de Monteiro Lobato surgiera como literatura escolar, aunque ya con características específicas de una literatura infantil, A corto plazo fueron vendidos al gobierno del Estado un total de 30 mil ejemplares de la edición inicial, lo que demuestra el amplio éxito de su obra literaria para la infancia dentro de la literatura escolar.

Esta obra ya presentaba características específicas de una literatura capaz de traspasar lo meramente pedagógico. Era una obra con intenciones didácticas y educativas.

Existe un acontecimiento relatado por Jorge Rizzini, en Arroyo (1990:200) que nos presenta la primera historia escrita para niños por Monteiro Lobato: El cuento del pececillo que muere ahogado, siendo éste el primero que el autor idealizó para el pequeño público. En el se cuenta, cómo el pez muere porque alguien lo dejó algún tiempo fuera del acuario para la limpieza, por ello se olvida de cómo nadar y al regresar a su pecera *“muere ahogado”*. El cuento, por su ingenuidad y pureza impresionó a Monteiro Lobato. En sus palabras: *“Fue la primera vez que escribí para niños”*.

De esta historia, nació el *“Sitio do Pica Pau Amarelo”*. El pez fue el puntapié para la imaginación del autor, viejos recuerdos de la hacienda, juegos infantiles en compañía de sus hermanas, los cuentos relatados por el agregado Evaristo, la pesca en la ensenada al lado de la mulata Joaquina... Todos, personajes de la infancia de Lobato, que vivió en Taubaté-São Paulo.

El aparecimiento de *“Narizinho Arrebitado”* fue algo muy celebrado por parte de los educadores y de los niños, y Monteiro Lobato consiguió cautivar la atención del lector, puesto que publicaba un libro completamente inusitado, abarcando a todas las tradiciones didácticas y educativas.

Es necesario citar que en vez de ser un deber que el niño decodifique por necesidad, la lectura agradable le proporciona una muestra de lo que pueden ser los libros. Además, Monteiro Lobato le proporcionó un carácter didáctico a los primeros cuentos revisados y fue el primer escritor brasileño a tratar a la literatura infanto-juvenil con seriedad. Sus libros no son sólo diversión, ellos buscan informar y educar a sus jóvenes lectores.

Sin embargo, esa costumbre se fue ampliando como sujeto de los usos sociales de la lengua escrita y de la diversidad cuanto a las maneras de leer, de los géneros de lectura, y de los portadores del texto. Cada vez más se valora la lectura por placer, lo que antes era prohibido.

No podemos dejar de citar que uno de los factores contribuyentes a la expansión de la lectura fue la desmitificación sobre ciertos prejuicios surgidos a lo largo del tiempo. Aquí, se retrata un panorama de la Literatura Infantil y Juvenil, conformado por tres ciclos a considerar:

Ciclo pre-lobatiano – traducciones y adaptaciones de cuentos clásicos;

Ciclo lobatiano – literatura nacional con calidad, volcado al público infantil, mediante un lenguaje crítico sobre la sociedad, representada en la figura de Monteiro Lobato.

Ciclo pos-lobatiano – la irrupción de la producción literaria brasileña con calidad, contando con autores e ilustradores premiados en todo el mundo, con énfasis para: Ana Maria Machado, Ruth Rocha, Maria Helena Penteadó, Sylvia Orthof, Eva Funari, Regina Siguemoto/Martinez, Liliane y Michelle Laccoca, Joel Rufino dos Santos, Bartolomeu Campos de Queirós, apenas citando algunos. Britto (2006:11).

Cabe mencionar también el surgimiento de las Bibliotecas en Brasil, el 29 de octubre de 1810, fecha en la cual la Biblioteca Nacional fue establecida en Rio de Janeiro. Al principio la consulta era permitida apenas a los estudiosos. Sólomente en 1814 su acervo fue ofrecido al público como un todo, acontecimiento que aumentó más aún los medios de acceso a la lectura, incluso a los ambulantes. (Fragoso, 2005:2).

Por otro lado, el libro didáctico es puesto a prueba con el uso del periódico, del libro, de la revista y de todo un grupo de textos ofrecidos vía ordenador, Internet, fotocopias y mimeógrafo, prohibido en la escuela, así como los rótulos, tebeos, listas, cuadros y plantillas, publicidad al aire libre.

Las modificaciones realizadas a causa de la necesidad en actualizar contenidos de los libros, provocada por el desarrollo de investigaciones que alteran al conocimiento pedagógico y por la velocidad de la información oriunda de los recursos tecnológicos, le proveyeron nuevas apariencias a los libros.

Los nuevos libros ganaron la adición de cuadernos de actividades y manuales para el maestro, considerando que en el pasado se proveían por lo general una o dos hojas de instrucciones al profesor. Es en ese período cuando la literatura infantil ocupa de forma belicosa el territorio escolar. Con una producción cada vez más diversificada, las obras destinadas a lectores y lectoras infantiles pasan a formar parte de los libros de lectura, de las actividades de lectura escolar y de esta manera la literatura infantil se escolariza.

No obstante, todas las publicaciones citadas, así como las prácticas escolares y la conceptualización de la lectura predominante a cada etapa histórica, son las que contribuyeron para el desarrollo de la práctica de la lectura en Brasil.

4.2. Los programas escolares y la práctica de la lectura

Vivimos en un mundo que cada momento es desafiado por constantes cambios ofrecidos en científico, tecnológico, económico, social, político, sin hablar de la velocidad con que la emisión de estos nuevos datos viene a nosotros. Este proceso de transformación exige a las autoridades educativas brasileñas la responsabilidad de formar ciudadanos capaces de

actuar con competencia y dignidad bajo este contexto social, cada vez más exigente y competitivo. Esas necesidades reflejan también estimular la dignidad humana, la igualdad de derechos, la importancia de la solidaridad y el respeto.

Con respecto a la formación de los ciudadanos, el "Plan de educación, en consonancia con la Constitución de 1988, afirmó la necesidad y la obligación del Estado a elaborar parámetros claros sobre campo curricular capaz de guiar las acciones de la enseñanza obligatoria de la educación, tan oportuno ideales democráticos y la búsqueda de mejorar la calidad de la educación en las escuelas brasileñas". (PCN. 2001, vol. 1:15)

Sin embargo, a fin de lograr mejoras en la educación, es necesario que la escuela sea consciente de las exigencias del mundo moderno para poder pensar y adaptar su currículo, con el objetivo de que la práctica educativa satisfaga las necesidades de estos nuevos brasileños.

Sin embargo, merece la pena resaltar que para pasar a las transformaciones de las escolásticas necesidades políticas y el compromiso de todos los que hacen la escuela, hay que convencerse de la necesidad de diseñar la realidad que quieren lograr.

La perspectiva de curso de escuela de cambio requiere pensar en la transformación, la configuración y la implementación del plan de estudios especialmente cuando se busca la formación de lectores y escritores para que sea posible la calidad de la enseñanza elemental. En este sentido, dice Gimeno Sacristán (2000):

“Currículum y resaltar la importancia del plan de estudios en los estudios pedagógicos, en el debate sobre la educación y en el debate sobre la calidad de la enseñanza es, por tanto, recupera la conciencia del valor cultural de la escuela como un facilitador de la institución de la cultura, que afirma inexorablemente al descubrir los mecanismos mediante los cuales cumple esta función, y analizar el contenido y el significado del mismo” (Gimeno Sacristán, 2000:19).

Entendiendo que el currículum de una escuela es el medio por el cual se destinan como formas de consolidar la dirección que la escuela desea, que se logra a través de la práctica y, en consecuencia, juega un papel muy relevante cuando quiere formar estudiantes autónomos y participativos. En este sentido los parámetros curriculares nacionales (PCN^s) ofrecen orientaciones didácticas, que sirven como subvenciones a la reflexión de los docentes en el proceso de enseñanza.

Suponemos que cada alumno es el tema de su proceso de aprendizaje y el profesor un mero intermediario en la interacción de los alumnos con el objeto de conocimiento.. Así, es importante reconocer el papel fundamental de la intervención pedagógica, de crear situaciones de aprendizaje consistente con la necesidad de cada alumno, puesto que la educación no puede ser limitada a una sola intervención homogénea y perfectamente igual en todos los estudiantes. Por tanto, debe ser muy claro que:

“[...] la escuela no funciona en un vacío; la cultura que ali [propuesta] no cae en mentes sin otros significados. Aquellos que aprender dentro de la educación educada son seres con un bagaje de creencias previas, significados, valores, actitudes y comportamientos [...] apropiada de las escuelas” (Gimeno Sacristán, 1995: 89-90).

Por lo tanto, necesitamos claridad en las diferentes concepciones sobre la enseñanza de la lectura y del plan de estudios, desde cómo la comprensión de estas cuestiones puede obtener consecuencias positivas o negativas en la formación de los lectores de los estudiantes que demuestran un comportamiento lector, es decir, los estudiantes que pueden tomar posesión de la información y reducir la distancia entre el leer y entender.

Mortatti (2000) al hablar de la enseñanza de la lectura y escritura en las primeras etapas de la escolaridad menciona la necesidad de considerar otras posibilidades de investigación relacionados con esta enseñanza. En vista de esta búsqueda, corresponden a los planes de estudio y la enseñanza de la lectura la construcción enfrentada del comportamiento

lector.

Incluso hoy, cuando se habla del proceso de aprender a leer, los debates son, particularmente, alrededor de métodos y metodologías. Se cree que antes de las metodologías de pensamiento, éste debe reflejarse inicialmente en el currículum de las escuelas. A continuación, es necesario profundizar las discusiones sobre la relación entre el plan de estudios y la formación de los estudiantes que muestran el comportamiento lector.

El aula se entiende aquí como cualquier espacio en la escuela, y el lugar privilegiado donde se aprende la teoría pero también donde se plasma el discurso educativo percibido por ley. Es no sólo discutir el valor del contenido en el aula, sino también el cuestionamiento de la metodología utilizada y la adecuación de contenido distribuido para cada grupo de edad, tarea específica del programa de estudios.

4.2.1. La tarea del currículum.

Las transformaciones que suceden en el siglo XXI de una manera u otra, sólo se han reflejado en las instituciones escolares que lamentablemente parecen lejanas para satisfacer esta demanda de la modernidad, a la hora de formar ciudadanos para el ejercicio de la ciudadanía. En este sentido, Pereira (2005) menciona:

“[...] los retos de la sociedad a ser desafíos para la educación, la escuela debe ser consciente de su papel social y organizarse en una forma innovadora de [...] y especialmente comprometida con la formación de los ciudadanos [...] críticamente insertada en la sociedad.” (Pereira, 2005:142).

Por lo tanto, es necesario que las instituciones escolares reflexionen sobre los retos por delante en su reorganización estructural y conceptual en respuesta a este nuevo contexto histórico social. En respuesta a lo anterior esta vez los PNCs señalaron como uno de los objetivos generales de estudiantes, el ser capaces de:

“Desarrollar conocimientos ajustado a sí mismo y el

sentimiento de confianza en sus habilidades, afectivo, cognitivo, físico, ético, estético interrelación de inserción social y personal, para actuar con perseverancia en la búsqueda del conocimiento y el ejercicio de la ciudadanía". (PCN, vol. I: 2001-108)

De esta forma, debemos reflexionar sobre el tipo de currículo que queremos: uno que promueva la desigualdad social o un reproductor que promueva la formación de ciudadanos incluidos y activos en la sociedad en que viven. Debemos tener en consideración que el currículo:

"supone el logro de objetivos sociales y culturales, socialización, que asigna a la educación educada" y es estructurada la selección cultural "bajo psicopedagógicas de esta cultura que si ofrece claves como proyecto para la institución escolares (Gimeno Sacristán, 2000:15-19).

Con este aspecto, se justifica la necesidad de reflexionar profundamente sobre el tema del plan de estudios. Vasconcellos (2006) cuando habló del énfasis de currículo fue casi siempre respecto al objeto de conocimiento; poco se habla de las relaciones con el contexto, así como sobre los temas del plan de estudios, estudiantes y educadores. Entonces, es importante preguntarse: ¿qué tiene el currículo? ¿Cuál es su propósito? ¿Se pensaba por quién y para quién?

Pensando en esta forma, es importante reflexionar sobre el contenido distribuido en los planes de estudio. Freire (2000) cuando hablando sobre el contenido, dice

“que la política de la cuestión, tiene que ver con: ese contenido a enseñar, a quien, por lo que, que, contra lo que, contra quien, cómo enseñar. Tiene que ver con quien decide sobre qué contenido a enseñar, que la participación de estudiantes, padres, maestros, los movimientos populares en el debate en torno a la organización del plan de estudios “(Freire, 2000: 45).

Para Gandin (1999:79), los contenidos "son siempre las opciones entre el

conocimiento existente". Las opciones son grupos de personas involucradas directa o indirectamente, con las instituciones educativas, influenciadas por ciertas visiones del mundo.

De esta forma, podemos destacar lo complejos que son los aspectos relacionados con el contenido. En la elección de estos, menciona Gimeno Sacristán (1998a) que implica conocer esa función si desea cumplir, en relación con las personas, la cultura heredada, la sociedad en la que se está incrustado y que se aspira a lograr.

Frente a estos desafíos, conscientes de la importancia de la recuperación de conocimientos extraescolares, esto es lo que puede llamarse curriculum oculto, que la escuela es reacia a reconocer como una partida para que los estudiantes puedan comenzar su aprendizaje escolar. Por lo tanto, la escuela debe trabajar la información de las escuelas para que los alumnos desconfíen de las propuestas de "verdades", a las que se enfrentan diariamente. Porque el desarrollo estudiantil incluye el individuo y el contexto social y cultural. Es en este sentido que individuos se construyen como iguales, pero al mismo tiempo diferentes de todos los demás, y la labor de la escuela desde la perspectiva de la construcción de la ciudadanía, por tanto, necesario resaltar la cultura en su entorno.

En este sentido, se puede decir que tenemos programas que se oponen al concepto de banca de la educación (Freire, 2005). Según este autor dentro de esta concepción de la educación, el profesor hace anuncios y los estudiantes los decoran y repiten. El profesor según Freire (2005:68) es "el que elige el tema en el contenido programático; los estudiantes, que nunca hicieron esta elección, se duermen.

De estas reflexiones podemos decir que el plan de estudios asume un papel destacado dentro de las escuelas, como se dio cuenta por medio de acciones pedagógicas, que la dirección de la escuela quiere para la formación de los alumnos y estudiantes del sistema escolar público.

4.2.2. Lectura y el curriculum: un diálogo posible para la

construcción del comportamiento lector

Las relaciones con el cambio de lectura y escritura están siendo transformadas. Como Ferrero (2005:13) "lectura y escritura son construcciones sociales. Cada época y cada circunstancia histórica dan nuevas orientaciones a estos verbos".

Se podría decir que hoy el acceso a la enseñanza de la lengua materna en las escuelas está cerca de la universalización. Sin embargo, podemos discutir la calidad de la enseñanza, ya que como revelan los estudios de Mortatti (2004:25) "los datos del IBGE de 2006 revelaron que el 35% de los analfabetos ya asistió a la escuela".

Ferrero (2003:6) dice que "en la medida en que la escuela primaria se siguen expulsando a grandes grupos de niños que no pueden leer, se continuará viviendo el analfabetismo en los adultos". Así, sale a la luz una reflexión sobre la relación desigual entre la universalización del acceso y la calidad de la educación. Se ha de lograr una educación de calidad en cuanto a la alfabetización, así como la inclusión de la escritura de la cultura, proporcionando movilidad en las competencias en el uso de la lengua materna.

También se propiciaron cuestionamientos sobre la contribución de la escuela para la vida, y desde entonces, tal y como explica Gimeno Sacristán (2002:61): "aprender a leer y escribir o no poder hacerlo, introdujo una división más decisiva en las sociedades modernas, como la posibilidad de acceder a la escuela, que produce diferencias entre los analfabetos y los alfabetos. Una división que establece el límite entre la inclusión social y la exclusión."

Por lo tanto, las cuestiones relacionadas con el plan de estudios se centraron en la alfabetización al ser extremadamente importante, ya que son piezas clave para pensar la enseñanza de la lectura, en la dirección de la calidad de la construcción del comportamiento lector.

Por lo tanto, se cree que el plan de estudios para la enseñanza de la lengua

materna y cómo se logra es el punto de partida para que los niños puedan insertarse en la cultura escrita, superando y desafiando las prácticas hacia el aprendizaje.

Vasconcellos (2006:28) habla de que "la actividad docente en la escuela, así como, la estudiante: es en gran medida condicionada por la configuración del plan de estudios que sigue".

Estas clasificaciones demuestran que es importante que el plan de estudios esté construido con claridad lo relativo a su función.

En este sentido, tenemos que revisar las formas de planificar el plan de estudios, ya que tradicionalmente se llevaba a cabo por una persona o un grupo de personas, que no trabajaba directamente con los estudiantes, y los profesores recibían los programas listos y cerrados.

Cagliari (1991:14) dice que los maestros deben ser " no meros educadores o paquetes aplicadores y sino educadores en la realidad, procesadores, agentes [...]". A continuación, esos escolares y profesores deben conseguir que el plan de estudios que se ponga en práctica, tienen la responsabilidad de garantizar a los estudiantes y los alumnos los conocimientos lingüísticos necesarios para el ejercicio de la ciudadanía, según lo previsto en la Constitución brasileña.

Deben ser considerados muchos aspectos en la elaboración de un plan de estudios orientado a la enseñanza de la lectura. Estamos de acuerdo con Herrero (2003:20-21) cuando el autor declara que "la escritura es importante en la escuela porque es importante fuera de la escuela y no a la inversa". Con este fin, la escuela debe abrirse a la realidad a fin de considerar la cultura extra escolar y los conocimientos previos de los niños, porque estos, desde que nacen, están rodeados por el lenguaje oral y escrito, ya que es un objeto cultural y social.

4.2.3. Adecuación del curriculum a la enseñanza de la lectura.

Para construir el curriculum centrado en la enseñanza de la lectura es necesario resaltar la planificación del programa de estudios. Gimeno

Sacristán (1998b:197) menciona que "la actividad de planificación curricular se refiere al proceso de darle forma y adaptarlas a las peculiaridades de los niveles escolares". En esta perspectiva, la escuela para pensar la enseñanza de la lengua portuguesa debe considerar y articular la tríada: el estudiante, el objeto de conocimiento y la educación, para que eso ocurra el de enseñanza y aprendizaje.

De acuerdo con la ayuda del plan (2000) de Vasconcellos, se busca lograr lo que se propone y, en cierta medida pudiendo interferir en la realidad. Por lo tanto, la importancia de la planificación curricular, de la misma forma que su concreción volvió a la enseñanza de la lectura, por abordar las cuestiones relacionadas con la consolidación del programa de estudios.

Gimeno Sacristán (2000) pone de relieve el papel que ejerce el profesor como mediador. Esta función es crucial entre el currículo y los estudiantes, donde es un agente activo en el desarrollo del currículo. Sin embargo , "para que esta mediación pueda suceder, el profesor debe planificar, implementar y administrar las actividades de enseñanza, con el objetivo de conducir, apoyar y orientar los esfuerzos del reflexión de estudiante y acción" (PNCs-Lingua Portuguesa, vol.-2.2001-29)

En este sentido, Gimeno, menciona que un plan de estudios organizado en torno a medios de áreas en un esfuerzo para conectar campos disciplinarios del conocimiento, para proporcionar experiencias de aprendizaje más significativos y globalizados.

También hemos demostrado que el desarrollo del contenido de los planes temáticos específicos en algunos estudios, es algo muy relevante, ya que aporta una mayor posibilidad de integración entre las diferentes disciplinas.

La secuencialidad del currículo está muy presente en el fondo de planificación de estudios, es decir, un año de aprendizaje con objetivos en relación con el año siguiente. Gimeno Sacristán (2000) dice que una cosa es proporcionar experiencias ordenadas, y otra cosa es defender el

currículum altamente estructurado como un resultado. Se cree que la formación en las demandas de los estudiantes de ir más allá de la preparación de una serie a otra, deben partir del aprendizaje, siendo necesario relacionarlo con sus experiencias, para poder entender y actuar mejor en el contexto social.

Se destaca que el plan de estudios debe ser algo flexible, ya que podrán realizarse cambios en el esbozo inicial durante el año escolar como una forma de adaptar la práctica educativa.

Se cree que esta flexibilidad es debido a las características del plan, que es un intento, una hipótesis (Vasconcellos, 2000), una guía, que en su proceso de implementación sufre influencias complejas del contexto en el que realiza.

Subraya la importancia de los usos y las funciones sociales de la lectura. En consecuencia, las actividades que implican diferentes géneros textuales, producción, interpretación textual y entendimiento, el lenguaje oral. De todos modos, estamos de acuerdo con Lerner (2002) cuando afirma que la versión de la escuela de escritura no difiera mucho de versión no escolar, a la que todos los estudiantes de incorporan la cultura escrita. A continuación, cree que los estudios colectivos y de fondo son esenciales con respecto a los planes de estudio y a la enseñanza de la lectura y escritura en las instituciones educativas para que este diálogo pueda fluir en la planificación fundamental de la calidad de la educación de los niños y niñas de las escuelas públicas de São Luís, Maranhão.

4.3. Campo de la investigación: Unidad de Educación Básica Menino Jesús de Praga

4.3.1. Breve Histórico

La gran extensión territorial de Maranhão lo coloca en una posición privilegiada en relación a otros Estados brasileños, pero, por otro lado carga consigo el resultado de la desigualdad económica, estando marcado

por la pobreza, el desempleo y la desigualdad social que provoca el fenómeno migratorio en busca de mejores condiciones de vida.

En esa realidad se encontraba un grupo de personas *“sin techo”* para vivir y organizaron un movimiento de invasión en un terreno localizado en el barrio de los Vinhais. El movimiento provocó varios conflictos, inclusive con la intervención de la Policía Militar del Estado. Con la ocupación del terreno en 1979 éste inmediatamente recibió el nombre de Menino Jesús de Praga y tuvo como su primer habitante el señor Domingos Chapadinha.

En 1982 el objetivo de los invasores se consolidó, y los habitantes ya establecidos se organizaron y fundaron la villa, *“União dos Moradores Menino Jesús de Praga”* que a través de su presidente firmó un convenio con la Secretaria Municipal de Educación y creó la Unidad Escolar Menino Jesús de Praga el 12 de junio de 1994, localizado en el barrio La Cohama

La escuela inició sus funciones en la sede de la *“União de Moradores”* ofreciendo a la comunidad la educación infantil y más tarde, la primera y segunda etapa de la enseñanza fundamental.

Con el creciente aumento de la clientela escolar y para ofrecer la continuidad de la enseñanza en ciclos y Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) la escuela pasó por reformas y ampliaciones, siendo reinaugurada el 15 de agosto de 2002 por alcalde municipal de la época, Dr. Tadeu Palácio, en la gestión del Secretario Municipal, Profesor Ms. Raimundo Moacir Mendes Feitosa.

La escuela fue autorizada para funcionar de la quinta a la octava series por la Resolución nº 08/2004- CME y para la Educación de Jóvenes y Adultos a través de la Resolución nº 09/2004 – CME.

Actualmente con los cambios en la estructura del sistema educativo, con la ampliación de la enseñanza fundamental hasta nueve años de acuerdo con el Plan Nacional de Educación – PNE y la Ley nº 10.172/2001 que en su meta dos (2) propone que la enseñanza fundamental sea ampliada hasta los nueve años de duración, con la inclusión de niños y niñas de 6 años de

edad.

Para atender ese requisito, la escuela pasó a llamarse “*Unidade de Educação Básica Menino Jesus de Praga*” y en ese sentido obtuvo su reconocimiento de la quinta a la octava serie de la enseñanza fundamental a través de la resolución n° 01/2008 CME del 28/01/2008.

En los patrones de la SEMED, una escuela es considerada de porte medio cuando tiene las siguientes dependencias: 8 salas de clases, siendo una adaptada al 1º Ciclo, una biblioteca, una sala de Director / Coordinador / Profesores, una secretaría, tres cuartos de baño, un almacén, un cobertizo, una despensa (espacio privado para acomodar las meriendas enviadas por la Secretaría de Educación), un patio interior, corredores y un área libre en la entrada de la escuela.

En su infraestructura, la escuela necesita espacios físicos adecuados e imprescindibles para garantizar una buena práctica pedagógica y prestación de servicios, siendo estos: una cancha deportiva techada para la práctica de educación física, y la recreación, que estimule a la participación y socialización; y un comedor para la distribución de la merienda escolar de forma digna y ciudadana.

La escuela actualmente cuenta con una biblioteca que fue dividida para atender el laboratorio de informática, y consecuentemente la inclusión digital, a pesar de que los 8 ordenadores que llegaron a la escuela están inoperantes. El acervo de la biblioteca es insuficiente para atender a los alumnos. Este atendimento se caracteriza por horarios diferentes, sin embargo, debido a la escasez de libros de literatura infantil, esta actividad deja mucho que desear debido a la inexistencia de una atención ideal de préstamo de libros por causa del elevado número de alumnos y carecer de un funcionario, aunque lo ideal sería un bibliotecario. Existe solamente una empleada con desvío de su función y que ocupa el espacio del bibliotecario, ya con una carga horaria de trabajo reducida, que precariamente atiende a alumnos y profesores.

Se encuentra en este local una TV y un DVD, recursos ofrecidos para estimular el gusto de leer y ampliar el universo cultural de los alumnos a través de momentos productivos de exhibición de historias infantiles, actividad que puede generar muchas otras para facilitar la comprensión lectora de los alumnos.

En atención a los servicios pedagógicos complementares la UEB elaboró su proyecto político pedagógico (PPP), como directriz política del gerenciamiento del proceso enseñanza-aprendizaje. El proyecto político objetiva generar conocimientos en busca de la formación de sus alumnos y de la escuela para que atienda las expectativas de la clientela que la busca, ofreciendo mejores servicios en la atención, respetando la individualidad de cada uno, involucrando a toda la comunidad escolar en las actividades que propone y confiando en el trabajo de todo el equipo para alcanzar los objetivos propuestos conforme el Art. N° 39 del Reglamento Escolar (2004) que dice: Los servicios pedagógicos complementarios tienen por finalidad auxiliar las actividades escolares y la integración escuela y comunidad.

4.3.2. Caracterización Institucional

La Secretaría Municipal de Educación, es el órgano creado por el poder público municipal y responsable de la gestión de las políticas públicas municipales vueltas hacia el área de la Educación Infantil y Enseñanza Fundamental. Mantiene una red escolar constituida por Unidades de Educación Básica, Jardines de Infancia y Guarderías, situadas en las zonas urbanas y rurales.

Con base en el Reglamento de la Escuela de la Red Municipal, los establecimientos de las escuelas prevén:

Art. 4º- Los establecimientos escolares de la Red Municipal de Enseñanza de São Luis tienen como objetivo desarrollar las potencialidades, así como el ejercicio consciente de la ciudadanía de su clientela, propiciando la Educación Básica en las siguientes etapas: Educación Infantil y Enseñanza

Fundamental en las modalidades Regular, Educación de Jóvenes y Adultos y Educación Especial, (Regimiento de la Red Municipal de Enseñanza:6).

La educación infantil, de acuerdo con la LDBEN n° 9394/96 representa la primera etapa de la educación básica teniendo como finalidad el desarrollo integral del niño de 0 a 6 años de edad, debiendo ser ofrecido a niños de hasta 3 años de edad en guarderías y de 4 a 6 años en pre-escuelas, pudiendo atender niños de 3; 4 y 5 años con la implantación de los ciclos escolares.

La enseñanza fundamental es destinada a los niños y adolescentes entre 6 y 14 años de edad y representa el momento del proceso educativo que da la oportunidad al alumno del dominio progresivo de la lectura, escritura y del cálculo, como elementos para la ampliación de la capacidad de acceso al conocimiento.

Este nivel de enseñanza pasó por discusiones al respecto de su ampliación, extendiéndose la duración de la enseñanza obligatoria hasta los 9 años de edad en las escuelas de nivel fundamental. Esta propuesta de ampliación de la enseñanza fundamental hasta los 9 años tiene sus aspectos legales amparados en la LDBEN n° 9394/96 que señaló la ampliación de la Enseñanza Fundamental de ocho a nueve años en su art. 87 del párrafo 3º.

Cada municipio, y complementariamente, el Estado y la Unión (Federación) deberá matricular todos los niños y niñas a partir de los siete años de edad y facultativamente, a partir de los seis años, en la enseñanza fundamental.

Esta ampliación presenta aspectos significativos en lo que respecta al entendimiento de los alumnos de 6 años, pues tiene por objetivo ofrecer mayores oportunidades de aprendizaje en el período de escolarización obligatoria para que los alumnos prosigan en los estudios alcanzando niveles más altos de escolaridad y de aprendizaje, ya que ingresan más temprano en el sistema de enseñanza.

Amparada por la Ley n° 11114/05, se vuelve obligatorio el inicio de la

enseñanza fundamental a los seis años edad, como en la Ley nº 11274/06, que amplía a nueve años la enseñanza fundamental, con matrícula obligatoria a partir de los 6 años de edad y determina el plazo de la efectución de esta matrícula hasta 2010. Para hacerla efectiva, la Secretaría Municipal de Educación – SEMED consolida el atendimento de esta demanda a partir del año 2003 con la matrícula de 3.225 alumnos, aumentada para 3.569 alumnos en 2004.²

Atendiendo esa demanda la UEB Menino Jesús de Praga, incluye en su atención a un grupo de alumnos con edad hasta 6 años y una media de 26 a 30 alumnos por grupo en el turno matutino.

Las escuelas municipales sostenidas por la Alcaldía de São Luis, fundamentadas en principios educativos y no en lo que preceptúan las Leyes de la Enseñanza, se proponen viabilizar actividades que posibiliten:

- Favorecer una educación creativa, transformando el alumno en agente de su propio desarrollo en los aspectos físico, cognitivo y socio-afectivo;
- Promover una educación crítica, propiciando la formación de hábitos y actitudes crítico-reflexivas que posibiliten el ejercicio de la ciudadanía;
- Estimular el hábito de la lectura y de la escritura en diferentes lenguajes (Regimento da Escola Municipal, 2004:6).

² (Censo Escolar /Coordenadoria de Estatística de la SEMED y Propuesta de Ampliación de la Enseñanza Fundamental para 9 años – SEMED: 2005).

Capítulo V. Análisis e interpretación de los resultados.

Contenido:

5.1. Teoría y práctica pedagógica

5.1.1. Concepción de lectura

5.1.2. Teoría que orienta la práctica pedagógica de la lectura.

5.1.3. Actividades significativas de la lectura

5.1.4. Ambiente favorable al desarrollo de la práctica pedagógica.

5.2. Dominio cognitivo de la lectura

5.2.1. La conciencia fonológica

5.2.2. Lectura fluente

5.2.3. Comprensión lectora

5.2.4. Desempeño lector

5.3. La biblioteca escolar y la sostenibilidad del desarrollo del comportamiento lector

5.3.1. El trabajo efectivo con la lectura literaria.

5.3.2. Lecturas motivadoras

5.3.3. La organización del acervo de la biblioteca

5.4. La construcción del Comportamiento lector,

5.4.1. El comportamiento lector

5.4.2. Actitudes incentivadoras de la práctica lectora.

5. ANALISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

A lo largo de este capítulo se pretende mostrar el proceso de análisis e interpretación de los datos recogidos con los profesores, directores, supervisores, padres de familia y alumnos, con el propósito de llegar a comprender con profundidad el ejercicio de las prácticas de lectura y su repercusión en el comportamiento lector de los alumnos de la Enseñanza Fundamental, lo que constituyó el objeto de estudio de este trabajo de investigación realizado en la UEB “Menino Jesús de Praga” de la ciudad de São Luis- MA.

Las categorías y sub categorías de análisis surgieron como resultado de la triangulación de los datos colectados por medio de los cuestionarios abiertos aplicados a los alumnos, directores y coordinador pedagógico, de las entrevistas semiestructuradas con el auxiliar de biblioteca, profesores y padres de familia, y de la observación dirigida realizada en sala de clases como es mostrado en la Figura 12.

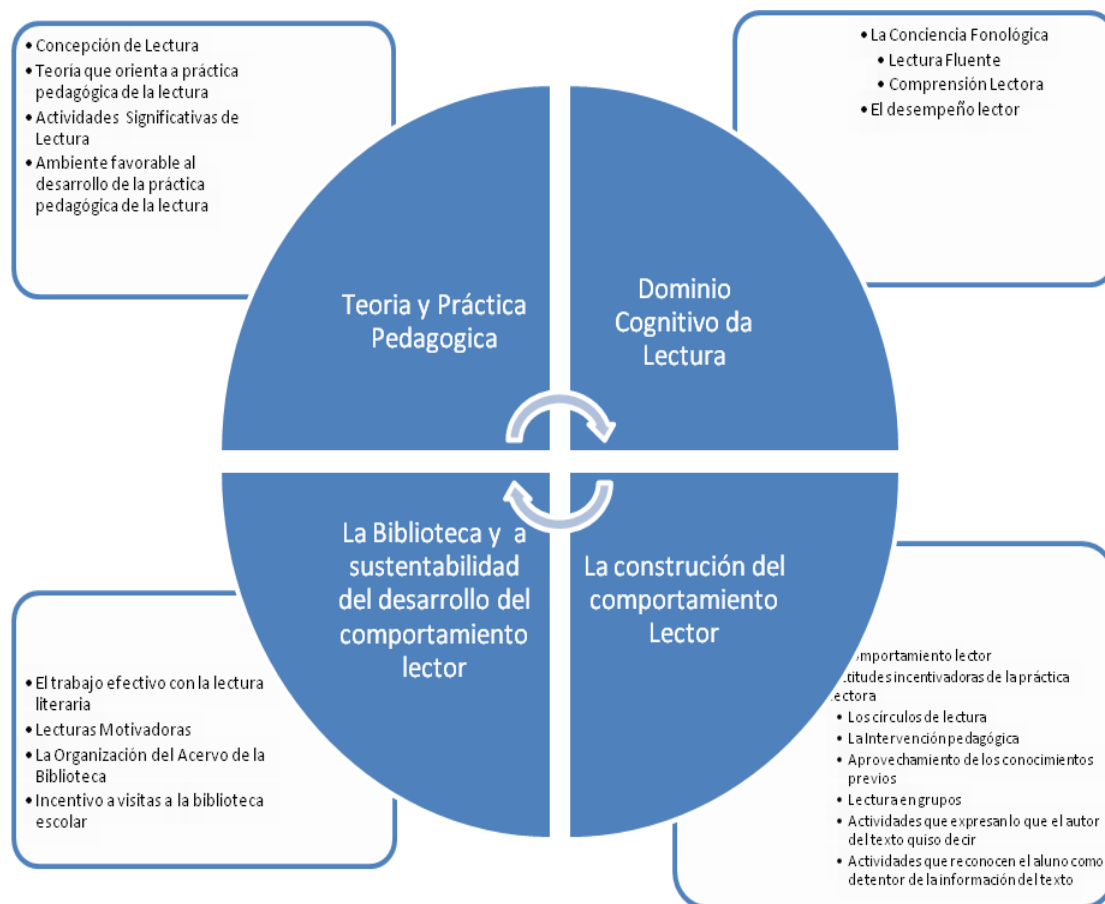


Figura 12. Instrumentos metodológicos utilizados en la investigación.

Fuente: Elaborado por la investigadora

Para el análisis descriptivo de los datos, los alumnos fueron codificados con la letra “A” y con los números del 1 al 32; el director con la letra “D” números 1 y 2, el Coordinador Pedagógico con las letras “C-P” (1), el auxiliar de biblioteca con las letras “A-B” (1), los padres de familia con las letras “PA” (números de 1 a 9) y los profesores con la letra “P” (números de 1 a 9).

Después del análisis y de la interpretación de los datos se dedicó una sesión para considerar las informaciones disponibles acerca de los posibles aprendizajes de los alumnos de la UEB “Menino de Jesús de Praga” sobre el comportamiento lector.

Se analizaron evidencias de distintas fuentes y de diferente naturaleza lo que permitió esclarecer esta difícil y compleja interrogante que fue percibir la repercusión de las prácticas de lectura en el comportamiento lector del alumno. Para eso, fue necesario observar como el profesor trabajaba esa práctica, y para el tratamiento de los datos se utilizó la metodología de análisis de contenido por ser considerada por Bardin (2004):

“Como un conjunto de técnicas de análisis de las comunicaciones con el objetivo de obtener por procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes indicadores (cuantitativos o no), que permitan la inferencia de conocimientos relativos a las condiciones de producción y de recepción (variables inferidas) de estos mensajes.” Bardin (2004:37)

Cabe destacar que la metodología cualitativa fue fundamental para trabajar esta dimensión subjetiva, característica específica de esta metodología, que implica la realización de diversas tareas, como, la reducción de los datos para la obtención de resultados y verificación de las conclusiones.

El proceso de categorización de los datos resultó en cuatro categorías que surgieron de la revisión del marco teórico adoptado y del interés centralizado en los diversos contenidos que fueron seleccionados. Siendo ellas en este ámbito:

- Teoría y Práctica Pedagógica
- Dominio cognitivo de la Lectura
- La Biblioteca Escolar y la Sostenibilidad del desarrollo del comportamiento lector;
- La Construcción del comportamiento lector.

Al mismo tiempo dentro de cada una de ellas se presenta el desarrollo de diferentes temas, que corresponden a varias “sub categorías,” conforme la

exposición que se presenta en la Figura 13 que muestra una representación gráfica de las categorías y “sub categorías” de análisis y las relaciones establecidas entre ellas, en las cuales profundizaremos en el transcurso de este capítulo.

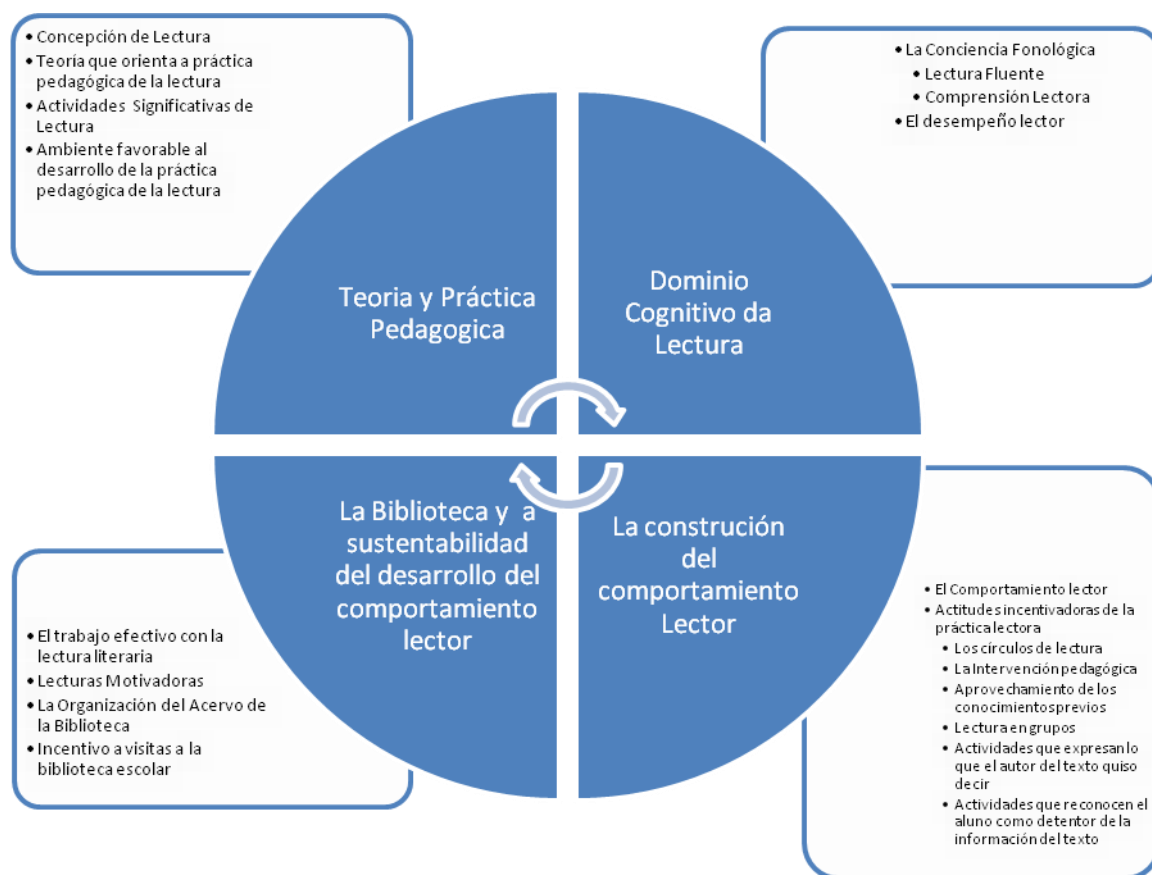


Figura 13. Las categorías y las subcategorías de análisis.

Fuente: Elaborado por la investigadora.

5.1. Teoría y práctica pedagógica

Es preciso tener claro que esas dos suposiciones (teoría y práctica) son esenciales para el trabajo de la lectura en la sala de clases. La primera se relaciona con la necesidad de una conducción coherente, la más adecuada posible y que tome como base la mejor descripción que la ciencia específica de este objeto pueda ofrecer para el ejercicio de la lectura. La segunda condición se relaciona con el sujeto de conocimiento, o sea, el

profesor, que precisa tener claro el camino que recorre la teoría que sostiene su práctica y el objetivo de la actividad, para que así, teoría y práctica anden juntas y produzcan efectos positivos. Con la sintonía de esos elementos se puede afirmar que existe coherencia entre lo que se dice y lo que se hace, beneficiando el proceso de aprendizaje de la lectura.

El espacio para la vivencia de esta sintonía es la sala de clases, donde profesor y alumno se relacionan con la expectativa de vencer el gran desafío de formar lectores. En función de eso surgió la primera categoría, expresada en la siguiente pregunta:

- ¿La práctica de la lectura ejercitada por el docente favorece el desarrollo del comportamiento lector de los alumnos de los primeros grados de la escuela primaria?

Esta pregunta orientadora agrega indicadores que permiten verificar si la práctica docente favorece la comprensión de la presencia del comportamiento lector de los alumnos con las actividades realizadas en la práctica pedagógica de los profesores.

El sello investigativo sobre la práctica docente exige buscar como tornar implícita la idea de lo que ocurre en la sala de clases de los profesores investigados, buscando los elementos que interfieren en la práctica de la lectura, como también la utilización de un acervo literario y otros elementos propulsores de esta práctica.

Con esta preocupación, se trató de verificar la correlación entre la dinámica interna en la sala de clases y la capacidad docente sobre el desarrollo de la lectura en el contexto escolar, y para eso surgieron categorías que se pasa a analizar.

5.1.1. Concepción de lectura

Conforme los datos obtenidos en las entrevistas, las profesoras presentaron una nítida confusión sobre concepción de lectura con las competencias a ser desarrolladas, ya que al ser indagadas sobre cuál es su concepción de lectura se obtuvieron las siguientes respuestas, las cuales

están expuestas en la tabla 11, que fueron agrupadas en dos bloques para que se pueda verificar el entendimiento de los profesores sobre la concepción de lectura.

Bloque 1	Bloque 2
<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizaje del mundo (P-1). • Fuente de aprendizaje y entendimiento (P-4). • Ampliación cultural (P-6). • Leer y dominar las habilidades de decodificación (P-7). • No es sólo decodificar signos, sino, comprender lo que el texto dice (P-8). 	<ul style="list-style-type: none"> • El acto de leer sirve para desarrollar la comunicación oral y escrita (P-2). • Desarrollar el aprendizaje, curiosidad, conocimiento e interpretación (P-3). • La lectura ayuda al alumno a aprender mejor (P-5) y (P-9).

Tabla 11. Concepción de lectura de las profesoras (E.P. (1-8)).

Fuente: sujetos de la investigación.

Considerando las respuestas obtenidas, se verificó que en el Bloque 2 las respuestas de las profesoras entrevistadas demuestran que las mismas no saben establecer la diferencia entre concepto y procedimiento, lo que consecuentemente tiene una repercusión negativa para el desarrollo de la práctica pedagógica en el contexto de la sala de clases.

Por lo tanto es decisivo el entendimiento del profesor en los momentos de la enseñanza de la lectura, pues, esa acción necesita ser objeto de reflexión, de estudios, de planificación y acción colectiva en el interior de la sala de clases por el hecho de estar íntimamente ligada al conocimiento teórico del profesor sobre la concepción de lo que quiere trabajar, para así desempeñar un papel favorable en el proceso lector.

Al mismo tiempo, se aprecia que los profesores del Bloque 1 tienen un entendimiento de la concepción de lectura en comunión con la presentada por Silva (2002) cuando el autor sostiene que:

“La lectura es un instrumento de acceso a la cultura y de adquisición de experiencias. El material escrito es puesto como una condición necesaria para una experiencia posible en la sala de clases. Entendiendo por “experiencia” el conocimiento adquirido por el individuo en sus relaciones con el mundo, a través de sus percepciones y vivencias específicas, se verifica que la lectura, esto es, el instrumento necesario para la comprensión del material escrito, también puede ser vista como una posible fuente de conocimientos. Y si la experiencia cultural fuese tomada como un compromiso del individuo con su existencia, se verifica la importancia que la lectura ejerce en la vida del individuo.” Silva (2002:32)

Del mismo modo, la opinión de las profesoras del Bloque 1 coincide con la de Adam y Starr (1982) en Colomer (2002:31) cuando definen por lectura “*la capacidad de entender el texto escrito*”. Este hecho demuestra que las profesoras saben definir teóricamente lo que es lectura, pero, no consiguen aplicar esa teoría en la práctica escolar. Esa realidad nos muestra un distanciamiento bien acentuado entre la teoría y práctica de la lectura en la rutina de sala de clases cuando se observó el desempeño práctico de las profesoras (P-2) y (P-6).

La (P-2) realiza la lectura del libro didáctico de una forma muy equivocada, no utiliza ningún procedimiento metodológico para motivar a los alumnos y mucho menos para presentar el texto que ella predeterminó. En seguida responde oralmente las preguntas propuestas en el libro y después corrige en la pizarra de modo general, sin observar el desempeño de los alumnos.

La (P-6) no lo hace de forma diferente; se observó que ella escribe toda la lectura en la pizarra y pide a los alumnos que hagan una copia y lee oralmente la lección, haciendo también la interpretación oral con los alumnos.

La lectura oral se caracteriza por un monólogo con la profesora, en el cual los alumnos son llamados a responder en coro a una única pregunta dirigida a todos, esta acción está totalmente centrada en el profesor.

Estas actividades reflejan el dilema social en que la enseñanza de la lectura está incluido y para amenizar esta situación, Weisz (2005:50) afirma que “todos los niños saben muchas cosas, sólo que unos saben cosas diferentes que las otros”. En esta interpretación, el trabajo de la profesora después de la presentación del texto es el de ayudar a los alumnos en la construcción del significado, explorado siempre los conocimientos que los alumnos ya poseen, con actividades que proporcionen la participación dinámica de todos.

La lectura es un proceso en el que el lector realiza un trabajo activo de construcción del significado del texto, y el profesor de los primeros grados de enseñanza primaria en su práctica pedagógica no puede estar ajeno al comando de este proceso.

Entre las respuestas de las entrevistas de los padres de familia se hizo evidente el énfasis dado a la importancia de la lectura ligada a los aspectos sociales, como tener acceso al conocimiento, a la cultura y al éxito profesional. Estas afirmaciones pueden ser comprobadas por medio de la posición de los padres.

Se observa que el padre de familia (PA-3:8) hace un apunte: “Leer es aclarar ideas y buscar ocio sin salir de casa”, en esto queda evidente la función de la lectura como alternativa de entretenimiento, lo que requiere una mayor responsabilidad en las acciones del profesor para mostrar también ese elemento favorecedor de la función lectora, presentando a los alumnos de los primeros grados de la enseñanza primaria muchos libros de literatura que condicionan este aspecto, como muy bien lo dice Silva (1998):

“Con la sala debidamente preparada para la comparación y relajamiento en las actividades de lectura, es necesario proveer una variedad de materiales de lectura renovándolos constantemente. Nadie puede gustar de algo que no tuvo la oportunidad de experimentar y compartir...” Silva (1998:101)

En cuanto a la posición del padre de familia (PA-8) se destaca la angustia del entrevistado por no haber aprendido a leer, así como revela su preocupación con el aprendizaje de su hijo, dado que este frecuenta la escuela desde hace dos años y aun no haber aprendido a leer, conforme el testimonio abajo:

“La lectura es una gran necesidad para aprender todos los otros enseñamientos, pero, está lejos de ser alcanzada en las escuelas, pues, mi hijo hace dos años está matriculado y aun no aprendió nada. Yo digo que leer es muy difícil... hasta hoy yo no lo conseguí, ya tengo 28 años y creo que ya no voy a aprender...” (E.P.A:8)

Entendiéndolo de esa forma se percibe que la escuela no ha cumplido su función social, que es la de enseñar a leer y escribir con autonomía a los niños, jóvenes y adultos de la red pública municipal. Se hace necesario que las autoridades de las escuelas repiensen urgentemente su papel con objetivo de llenar ese vacío que tanto preocupa a los padres de familia, por falta de la oportunidad de haber frecuentado la escuela o por el recelo de que sus hijos vivan esa frustración proveniente del fracaso de esa práctica en la escuela.

Regresando al análisis del cuadro, solamente uno de los padres de familia (PA-3:8) indica una finalidad de ocio, o sea, la lectura también puede proporcionar placer. Es importante señalar que aunque la lectura sea un objeto o bien social, ha sido concebida con mucho énfasis como un objeto escolar.

De acuerdo con la definición da Directora (D-2) se vuelve muy importante crear condiciones para que el alumno interactúe globalmente con el texto. Sin embargo, fue observado que las prácticas comúnmente usadas en la sala de clases, como la lectura hecha para responder las preguntas que el libro didáctico presenta o la lectura en voz alta donde los alumnos repiten lo que el profesor lee, son inhibitoras de esta interacción, lo que dificulta la apropiación del entendimiento por parte del alumno.

Así, con la intención de demostrar lo que piensa el involucrado en esta investigación sobre el proceso de enseñar a leer, y con la finalidad de dejar clara la concepción que los mismos tienen del acto de lectura es que se puede comprender que esas concepciones son muy importantes para cualquier educador, principalmente, en el momento de las intervenciones necesarias y favorables para defender el derecho que el alumno tiene de aprender a leer.

Con relación a la concepción de lectura, las declaraciones de los alumnos fueron las siguientes:

“Leer es conocer las letras.” (Q.A-7:8);

“Leer es conseguir responder lo que la profesora pide en el cuaderno” (Q.A-12:8);

“Leer es entender lo que está escrito en la pizarra” (Q.A-25:8);

“Leer es saber lo que está dentro del libro”. (Q. A-32: 8).

En las dos primeras respuestas la lectura es comprendida como un proceso mecánico de decodificación de las señales gráficas, en cuanto que en las demás está relacionada al entendimiento y a la comprensión de lo leído o como dice Teberosky (2003:30) *“con objeto de conocimiento”*.

Otra preocupación revelada en esas respuestas fue cuando el alumno referenció la práctica de la lectura asociada a la pizarra, representando de esta forma un modelo fragmentado del acto de leer en la escuela. En ese sentido Aguiar (2005:145-146) afirma:

“El trabajo con la lectura en la fase infantil requiere un tratamiento especial por la función determinada que tiene en la vida del niño, que es la de orientar su formación. Viéndolo de esa manera, es necesario crear los medios que propicien desvendar el descubrimiento del mundo y la instrumentalización del lector referente a la construcción del saber leer y a incentivar el gusto por la lectura. La relación que se establece entre el texto infantil su destinatario, nos lleva a estudiar

algunos elementos teóricos que nos ayuden a cumplir los objetivos señalados. Toda propuesta de enseñanza debe comenzar estableciendo un método que ayude a organizar el aprendizaje. Cualquier actividad humana, sea esta la más simple o la más compleja, precisa estar estructurada a partir de una metodología que oriente las etapas a ser superadas, con el fin de que sean obtenidos los resultados esperados. También en el proceso de enseñanza de literatura y formación de lectores es necesario construir un esquema de trabajo.” Aguiar (2005:145-146)

Partiendo de esas declaraciones, surge la necesidad de la escuela ofrecer métodos pedagógicos innovadores, para explorar, hacer más efectiva y de forma más dinámica el aprendizaje de la lectura en la escuela.

5.1.2. Teoría que orienta la práctica pedagógica de la lectura

Cuándo se le preguntó al Coordinador Pedagógico sobre la concepción teórica que orienta la práctica en la sala de clases de las profesoras de los grados iniciales la respuesta obtenida fue la siguiente:

“Es necesario conocer las concepciones teóricas que comandan las prácticas pedagógicas de lectura de las profesoras, así como los factores que las promueven, tomando en cuenta la secuencia didáctica de la relación entre los elementos teóricos y prácticos. También profundizar en las características de esta práctica, los elementos organizativos que impulsan la capacidad innovadora de la misma en la utilización de diferentes estrategias y técnicas. Este acto tiene dos componentes íntimamente relacionados: la concepción teórica de las profesoras y la conducción metodológica. Sin embargo, las orientaciones que doy a las profesoras en los momentos de la planificación en la escuela son siempre dirigidas hacia un abordaje constructivista, pero, hay algunas profesoras que aún están arraigadas en la enseñanza tradicional.” (Q.CP:9).

La calidad de la enseñanza en la visión del Coordinador Pedagógico es consciente de las teorías que circulan en los cursos de formación continua ofrecidos por la SEMED, pero, en la realidad el seguimiento de esta

práctica está muy distante del ejercicio docente e incluso del diálogo pedagógico del coordinador con los profesores.

Con este punto de vista, se trató de identificar la posición de las profesoras, teniendo como punto de partida las entrevistas realizada en la búsqueda del conocimiento de este abordaje teórico:

“Mi práctica en la sala de clases está basada en las innovaciones teóricas de Emilia Ferreiro sobre la Psicogénesis, precisamente porque hice el curso de formación de profesores alfabetizadores (PROFA) patrocinado por la SEMED en 2004 y aprendí mucho sobre, cómo trabajar con textos, a usar los nombres propios de los alumnos en las actividades realizadas en la sala de clases, así como también a trabajar en parejas para que los alumnos puedan intercambiar conocimientos. Esa metodología de trabajo aporta al abordaje constructivista, que combina también con las orientaciones teóricas de los pensadores Piaget y Vygotsky. Sin embargo, encontré mucha dificultad para el trabajo en grupos e incorporar estas innovaciones a mi práctica.” (E.P-2:9).

La declaración de la profesora revela que ella tiene su conocimiento teórico basado en la Psicogénesis y en el abordaje constructivista, sin embargo, tiene dificultad en la transposición didáctica de ese conocimiento en el día a día de su práctica pedagógica. Eso queda en evidencia cuando se observó que en la práctica esa profesora mostró un error al realizar la actividad de reconocimiento de los nombres propios de los alumnos en la sala de clases. La profesora hizo la distribución de las fichas con los nombres propios y no explicó de forma clara la actividad que el alumno haría con ellas.

Así, sin entender lo que irían a hacer, los alumnos se quedaron con las fichas en las manos circulando dispersos por la sala de clases y no consiguieron la actividad de identificación de las fichas que contenían sus nombres.

A partir del trabajo con el nombre propio, el alumno asimila valiosas

informaciones sobre el lenguaje escrito, lo que facilita el entendimiento del lenguaje oral y su iniciación en el proceso lector, por el hecho de que los alumnos demuestran una actitud espontánea cuando desean alguna información.

Por otro lado, la actividad en parejas que objetivaba desarrollar una de las capacidades lectores – lectura de su propio nombre – no se constituyó en una estrategia del proceso de construcción del conocimiento perdiendo totalmente el sentido pedagógico de la actividad desencadenada. Para Zabala (1998):

“Cuando se explica de cierta manera, cuando se exige un estudio concreto, cuando se propone una serie de contenidos, cuando se piden determinados ejercicios, cuando se ordenan actividades de cierta manera, etc., por detrás de estas decisiones se esconde una idea sobre cómo se producen los aprendizajes.” Zabala (1998)

De este modo, la iniciación del alumno en el trabajo en parejas debe ser un proceso muy bien planeado, ya que es con el apoyo de los compañeros que desempeñan el papel de compañero con más experiencia, como el compañero menos favorecido puede asumir la tarea de forma asistida, lo que contribuye a su crecimiento intelectual y fortalecer su aprendizaje.

Sin embargo, se verificó que es posible crear una cultura de camaradería entre los alumnos, siempre que la profesora haya definido la referencia teórica que orienta su práctica y el contenido que quiere enseñar haciendo uso de este recurso metodológico y del conocimiento de las necesidades de los alumnos para organizar de forma productiva esta actividad.

Quedó aun en evidencia la insatisfacción de las profesoras en el contexto de la sala de clases cuanto a los límites de nociones disciplinares y alternativas metodológicas para adecuarlas al ritmo de aprendizaje de los alumnos.

Para eso, estas profesoras necesitan profundizar en lo que se refiere a las teorías constructivistas, así como apropiarse de diversas alternativas

metodológicas para adecuarlas de modo conveniente al proceso de enseñanza y aprendizaje de sus alumnos. Respecto a eso, es necesario ser consciente de que:

“Para cambiar es necesario reconstruir toda la práctica a partir de un nuevo paradigma, perspectiva constructivista, el conocimiento no es concebido como una copia real, incorporado directamente por el sujeto: presupone una actividad, de parte de quien aprende, que organiza e integra los nuevos conocimientos a los ya existentes. Esto vale tanto para el alumno cuanto para el profesor en proceso de transformación. Si el profesor innovar su práctica, adoptando un modelo de enseñanza que presupone la construcción de conocimiento sin comprender suficientemente las cuestiones que lo sustentan, corre el riesgo, grave, a mi modo de ver, de quedar moviéndose de un modelo que le es familiar, para otro, medio conocido, sin mucho dominio de su propia práctica. (Weisz: 2001:58-59).

También un error de la profesora fue el de pensar que estaba incorporando nuevas teorías, pero sin embargo, no manifestó nuevos conocimientos de su aprendizaje en la transposición didáctica y tampoco trató de fortalecerse de los intercambios de ideas con compañeros con más experiencia. En ese sentido, la figura del coordinador pedagógico ejerce un papel muy importante en lo que se refiere al apoyo y seguimiento a las actividades desarrolladas en la sala de clases. Sin embargo, la UEB “Menino Jesús de Praga” no cuenta con ese apoyo pedagógico en su totalidad, conforme se observó durante mi presencia en la escuela.

Otro asunto evidenciado fue la observación de la práctica docente en un grupo de 2º grado (II etapa del I ciclo). La profesora (P-5) al desarrollar la actividad de lectura con el texto, *Semáforo: Isso é nome? (Semáforo: ¿es ese nombre?)* presentado a continuación, escrito por Julieta Godoy Ladeira, utilizó como variable metodológica el libro didáctico como instrumento principal, considerando que todos los alumnos lo poseían. Sin embargo, al

desarrollar las actividades didácticas, las realizó de forma rutinaria, pidiendo solamente que los alumnos abriesen el libro de Portugués en la página 76 y algunos minutos después comenzó a hacer la interpretación del texto, sin dar tiempo para que los alumnos pudiesen leer el texto y hacer uso de las estrategias de lectura (anticipación, inferencia y verificación).

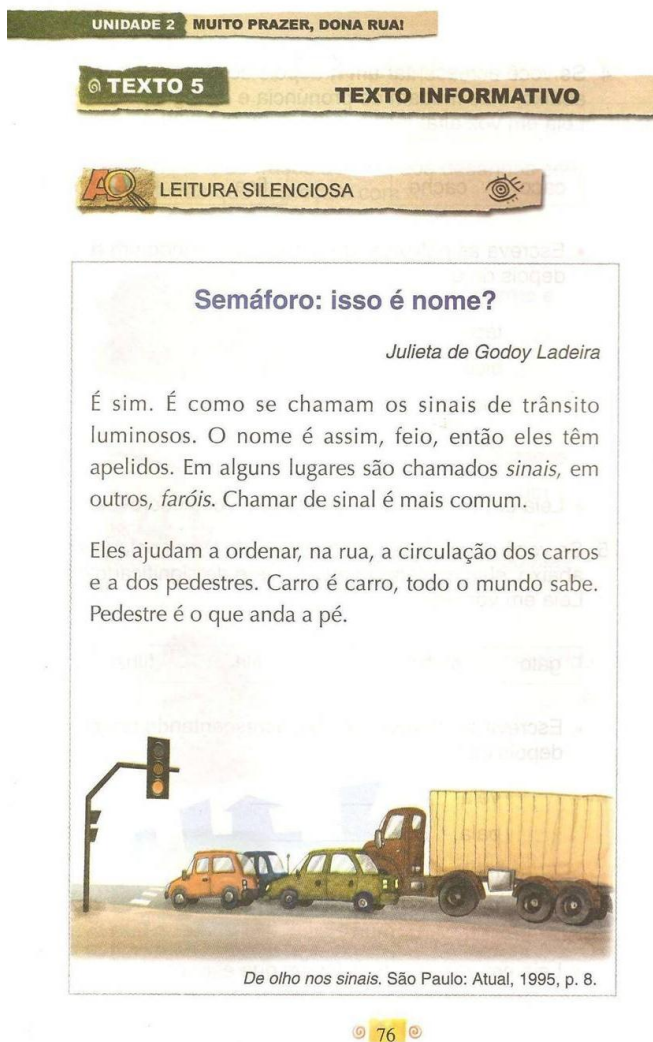


Ilustración 14. Texto del libro: “Português: Uma Proposta para o Letramento: Enseñanza Fundamental. Magda Soares – São Paulo. Moderna 1999 – pág. 76

”

Se observó que el trabajo desarrollado en la sala de clases por la profesora converge con su respuesta dada en la entrevista sobre cómo realiza la

práctica de lectura en la sala de clases cuando afirmó que: *“los alumnos crean símbolos para representar textos escritos y enfatiza el papel del “otro”, del compañero, para suministrar pistas que auxilian para comprender el texto (E.P-5:10)”*.

En esa declaración se nota que su discurso está fundamentado en la contribución de Vygotsky (1989) cuando aclara la manera en que los alumnos usan la escritura para construir significados a partir de sus sentidos particulares, reflejados en la escritura de los alumnos al interpretar los textos.

Sin embargo, al profundizar la discusión sobre el texto, su preocupación en la práctica estuvo centrada mucho más en la cuestión de la enseñanza de la ortografía que en la interpretación de lo que fue leído por los alumnos, principalmente cuando hizo el siguiente cuestionamiento a los mismos:

“¿Cuándo la luz del semáforo está en verde qué debe hacer el peatón?” los alumnos respondieron *SIGA*. Ella continuó preguntando: *¿Cómo se escribe la palabra Siga?*

En esa acción se observó que los alumnos eran los que procuraban interactuar entre sí, en la medida en que al observar que sus compañeros habían escrito la palabra *CIGA*, intentaban enseñar a los demás que la forma de correcta de escribir la palabra es con *S* al inicio y no con *C*.

La cuestión ortográfica también fue evidenciada por la profesora cuando realizó un dictado, usando tarjetones con las palabras: *ATENCIÓN – PARE – SIGA*. Ella pidió que los alumnos cambiasen el cuaderno con el compañero (pues estaban en parejas) para hacer la corrección.

Esa preocupación evidenciada por la profesora es incompatible con la necesidad de formar alumnos reflexivos, críticos, preparándolos para situarse ante el mundo a través de sus habilidades y expresión de las ideas, tornando pasiva la actividad con el texto, en medida que no desencadena en el alumno actividades estimulantes ni transforma en un estímulo a la reflexión y a la formación de lectores.

Según Geraldi (2004:82 y 83) la preocupación es con el inmediatismo de resultados: leer para responder preguntas, hacer ejercicios de interpretación, pues a la escuela no le favorece muchas veces un contexto agradable o afectivo en la exploración del libro. También el autor señala que “leer es descifrar, como en un juego de adivinanzas, el sentido del texto. Y a partir del texto, ser capaz de atribuirle significado, conseguir relacionarlo a los demás textos significativos para cada uno” (Geraldi, 2004:91). En ese sentido es que Silva (2005) nos dice que:

“Si tomamos en cuenta el disgusto y la aversión por la lectura, incorporados por los alumnos a lo largo de la trayectoria escolar, veremos que es urgente una revisión de nuestras posturas y de los métodos que utilizamos para la orientación y formación de lectores.” Mariza Lajolo, en una excelente reflexión sobre la enseñanza de la lectura en las escuelas brasileñas, nos esclarece que esa enseñanza ha sido pretexto para inculcar reglas gramaticales, de valores patrioteros y de dogmas de comportamiento, para la memorización mecánica de listas de vocabulario y de informaciones convergentes, contenidas en textos y obtenidas de acuerdo preguntas cerradas de cuestionarios dudosos.” Silva (2005:38)

Tomando como base esa reflexión se puede pensar en la corrección de varias formas, dependiendo, por lo tanto, de la creatividad del profesor ya que la discusión del error asumió un papel importante en los últimos tiempos, vistos como errores constructivos, necesarios para que los alumnos lleguen a otras organizaciones de la escritura. De la misma forma, existen distintas maneras de trabajar la lectura del texto a partir del libro didáctico.

En el caso de la referida profesora (P-5), se constató que esta poseía poca habilidad en utilizar ese recurso didáctico para proponer una actividad pedagógica desafiante e incapaz de dar oportunidades a los alumnos para demostrar lo que saben y lo que no saben al respecto del asunto presentado.

Conviene recordar que las lecturas existentes en el libro didáctico no favorecen totalmente el ejercicio del desarrollo del comportamiento lector, pues, son textos que exigen enseguida la interpretación de lo leído y el papel del profesor es siempre el que ha de corregir las actividades sugeridas. Sin embargo, se puede afirmar que en lo que concierne a la práctica de la lectura, el libro didáctico no es un buen instrumento, sin disminuir su papel como apoyo didáctico ya que para desarrollar el ejercicio de la lectura es recomendable que se trabaje con diversidad textual.

De esta manera, se concluye que la profesora no demostró conocimiento de la concepción teórica que orienta su práctica, al contrario, deja de manifiesto su inseguridad en el uso de la metodología que el constructivismo orienta, o sea, el conocimiento no es concebido como una copia de lo real, incorporado directamente por el sujeto, sino que, presupone una actividad por parte de quien aprende, que organiza e integra los nuevos conocimientos a los ya existentes. Esa práctica no es evidente en la rutina de la profesora ya que no expone al alumno como protagonista de su propia...

Cuando los profesores fueron interrogados sobre el abordaje teórico al que orientan su práctica, sus respuestas revelaron que estas proclaman nuevos conocimientos para trabajar con más autonomía la cuestión del comportamiento lector, para así asumir el papel de detentor de la información, como comenta la profesora entrevistada:

“No se definirlo con seguridad, pues, el proceso educativo es muy complejo y su práctica exige del profesor mucho conocimiento para entender como ocurre la enseñanza y el aprendizaje. Las innovaciones pedagógicas me dan deseos de leer más para entender mejor la teoría del constructivismo y principalmente para entender la forma como el alumno aprende a leer.”
(E.P-3:9).

Para eso, es necesario no sólo repensar las prácticas de lectura desarrollada en la sala de clases, sino también perfeccionar su práctica de

modo que se pueda trazar un debate y reflexionar para una mejor orientación de la acción educativa, constituyéndose en un facilitador del aprendizaje de la lectura en la enseñanza en los primeros grados de enseñanza primaria.

Esta es una indicación para el contenido de la formación continua, cuyas propuestas necesitan tratar a los profesores como lectores, sin lo que no se conseguirá desprenderlos de la condición única de docente que no enseña a leer. Como sugerencia complementaria de esa discusión, Carvalho (2009) afirma que:

“La posición del profesor es delicada, pues, al vaivén de los cambios de gobierno y de los equipos pedagógicos, son algunas veces llevados a cambiar sus procedimientos habituales, a adoptar una nueva referencia teórica, a cambiar lo cierto por lo dudoso. En la práctica aún consiguen conducir la enseñanza a su manera, aunque sea necesario crear un modo de trabajar aparentemente fiel a las determinaciones oficiales, pero, que en el fondo no difiere mucho de lo que ya venían haciendo. A favor de las profesoras, argumento que no están suficientemente amparadas por un proyecto pedagógico, una formación teórica profundizada, y por pertenecer a un equipo de trabajo formado en la propia escuela, para hacer experiencias osadas. En las condiciones concretas en que trabajan, les parece más correcto invertir en aquello que les es familiar, introduciendo aquí y allí pequeñas modificaciones que no alteran la estructura de la enseñanza.” Carvalho (2009:112)

Por lo tanto, es preciso repensar las estrategias de lectura proclamadas en la sala de clases, principalmente aquellas ligadas al simple llenado de fichas, y de análisis interpretativo con foco en la ortografía o de la reflexión desencadenada por el propio profesor con levantamiento de cuestiones a ser respondidas con base en el sentido único.

5.1.3. Actividades significativas de lectura

La calidad de las actividades realizadas por las profesoras está relacionada

con la ejecución de las tareas y con el objetivo propuesto como relata una de las profesoras:

“En cualquier dimensión del trabajo pedagógico la presencia del objetivo elaborado por el profesor es una variable metodológica determinante para alcanzar y motivar el sujeto de aprendizaje, lo que va a tornar la actividad significativa para el alumno.” (E.P-7:11).

Es positiva la intención de la profesora en lo que se refiere a la objetividad que debe ser evidenciada en el momento de organizar su clase. Es verdad que el alumno sólo conseguirá mostrar interés si está preparado para eso. La tarea del profesor es de fundamental importancia, y por lo tanto, en la actividad planeada deben constar desafíos, para así, provocar la participación del alumno. Teberosky (2003:139) afirma que “cuando el alumno tiene dificultad en entender un texto” o cualquier otra propuesta de trabajo el problema no es de él.

Sin embargo, para la profesora (P-1):

“Las actividades son significativas en la medida en que consiguen la participación de los alumnos y también el interés para realizar las actividades sugeridas después de la lectura, como el recuento y la actuación, (en dramatización) por los alumnos, y eso solo ocurre con la colaboración de otras profesoras.” (E.p-1:11).

Se constató en el discurso de esa profesora que la práctica de la actuación cooperativa entre profesores no ocurre en la escuela, y consecuentemente eso se refleja en la práctica pedagógica de fortalecimiento de las prácticas de lectura.

Sin embargo, con el propósito de detectar el grado de significado existente en las actividades de lectura en el cotidiano escolar se observó que algunas profesoras presentaron en su discurso actividades de lectura significativas para sus alumnos, como la de leer y hacer la interpretación participativa y dinámica, mientras otras se distanciaron mucho de ese foco, permaneciendo en lo habitual de los temas didácticos que no ofrecen

ningún significado real para los alumnos como:

Lectura de un texto del libro didáctico de Lengua Portuguesa – .Enseguida copia del texto en la pizarra y lectura oral por los alumnos – (EP-7:11);

Lectura en voz alta para los compañeros (EP-8:11);

Lectura para resolver cuestiones relacionadas a la corrección de ejercicios realizados en la sala de clases - (EP-4:11).

Este tipo de texto citado por estas profesoras para trabajar la lectura no puede ser considerado como significativo en la enseñanza en los grados iniciales de la enseñanza primaria. También se detectó en la práctica una forma improvisada del trabajo de lectura de las profesoras (P-7), (P-8) y (P-4), pues esa actividades caracterizadas como modelo de la enseñanza tradicional, anulan la participación del alumno, principalmente la actividad de lectura realizada por la (P-8).

En verdad, un alumno que lee muy mal para los compañeros porque aún no saber descifrar algunas palabras, toma el acto como desestimulante, tanto para quien lee como para quien escucha; un hecho comprobado en una de las observaciones realizadas en la que se presencia un alumno leyendo de forma silábica y los compañeros que debían escuchar y seguir la lectura, conversaban y no demostraban interés. También la profesora no manifestó voluntad pedagógica en comandar la actividad la cual quedó suelta, sin interpretación, sin preparar el ambiente para realizar la lectura, demostrando así falta de dominio sobre el grupo y de la planificación de la actividad.

No obstante, con respecto a la actividad de la (P-7) quedó evidenciada la fragilidad de la calidad de la enseñanza: profesor mal humorado, actividad improvisada, teniendo como orientador el libro didáctico y ni siquiera todos los alumnos lo poseían.

A partir de esa reflexión se puede decir que sin sentirse apoyado y ayudado por la profesora el alumno poco a poco va convenciéndose de que es realmente incapaz de aprender, volviéndolo desinteresado y distraído.

En este contexto, conviene reseñar por lo tanto, la necesidad del profesor de planear y organizar momentos de lectura que posibiliten la discusión y la reflexión de los involucrados. También, cabe a las profesoras ofrecer una variedad de materiales impresos que sirvan de referencia y fuente de información significativa para que los alumnos sientan deseos de ser lectores.

El profesor debe tener propuestas claras sobre cuales actividades lectoras va a desarrollar y planificarlas con la intención de alcanzar mejores resultados. De acuerdo con Martín Bris (2002):

“Se planifica con la intención de mejorar. Todo el trabajo de planificación tiene el objetivo de optimización de un sistema de elementos y factores, una intención de prever, ordenar, secuenciar, seguir y evaluar”. Martín Bris (2002:24)

Otro aspecto que vale la pena reseñar es el de enfocar la lectura en lo que es de interés para el alumno, para que este descubra las ideas principales y el sentido general del texto.

Es preciso ir más allá, suscitar que los alumnos busquen las palabras que no conocen, datos que no están explícitos y los relacionen con los conocimientos previos, fomentando así su mayor participación en el entendimiento y reconstrucción del texto.

Respecto a la actitud de los alumnos en cuanto a la participación en la reconstrucción del texto Teberosky (2003) afirma que:

“Propicia un acto de aprobación del sentido en colaboración con la posibilidad de confrontar la propia visión con otras visiones sobre el texto. El conocimiento compartido incluye, en ese caso, la tarea propuesta que construye a partir de las diferentes posiciones en las cuales los alumnos participan con sus experiencias, sus suposiciones y sus interpretaciones.” Teberosky (2003:98)

En función de eso, conviene afirmar que una actividad significativa implica, necesariamente, el trabajo simbólico de significar la parcela de la

realidad que se conoce. Las lecturas que los alumnos realizan en la escuela serán significativas en la medida que consigan establecer relaciones sustantivas entre los contenidos escolares y los conocimientos previamente construidos por ellos en un proceso de articulación de nuevos significados. (PCN-V.1 2001:52).

Al ser cuestionadas las profesoras sobre se crean ocasiones para que el alumno pueda expresar sus lecturas o presentarlas en forma de dramatización, teatro, etc., una de las entrevistadas se posicionó así:

“Procuró ejercer la práctica pedagógica de lectura haciendo oportunas varias situaciones para que el alumno revele su entendimiento. Generalmente, los viernes los alumnos hacen actividades lúdicas después de la lectura y ellos han demostrado gran interés.” (E.P-2:34).

Se entiende por tanto, que la educación escolar debe constituirse en una ayuda intencional, sistemática, planificada y continua para que los alumnos de los grados iniciales adquieran conocimientos suficientes para construir un camino evolutivo, atribuir interpretaciones significativas a la escritura y lectura socialmente construida en los primeros años de su escolaridad, y tomar posesión de ese conocimiento antes de ser aprobado para los grados siguientes.

5.1.4. Ambiente favorable al desarrollo de la práctica pedagógica.

En relación al ambiente favorable a la práctica de la lectura, éste fue observado en dos aspectos: en lo relativo al ambiente físico se consideró como parámetro de análisis una sala de clases decorada, iluminación y ventilación adecuada, buena acústica, biblioteca amplia, ventilada, iluminación apropiada, amueblada con mesas para trabajo individual y en grupos; y en cuanto al ambiente literario, se consideró un conjunto de libros con diversidad de soporte de otros textos, como revistas, revistas de tiras cómicas, textos digitales o en papel, y muchos escritos de circulación social.

Las profesoras consideran benéfico el ambiente favorable al desarrollo de

la práctica de la lectura, sin embargo, reconocen que el ambiente de la escuela en la que trabajan no ofrece las condiciones mínimas para el desarrollo de esta práctica, porque la acústica de las salas de clases interfiere en el desarrollo de las actividades pedagógicas. Señalaron también, que consideran pequeñas las dimensiones de las salas de clases para la cantidad de alumnos por grupo. Así lo comentan:

“La convivencia de los alumnos en el mismo espacio garantiza la interacción y el intercambio de experiencia lectora, pero, el ambiente no lo facilita y mucho menos ofrece las condiciones para la concentración debido al ruido de otras salas de clases... (E.P4:16).”

“Para el desarrollo de las capacidades lectoras es necesario garantizar las mediaciones sociales. Es necesario cuidar de la organización de los grupos y de los espacios de lectura para potenciar el desarrollo lector de los alumnos. Sabemos de todo eso, pero, no conseguimos ponerlo en práctica, debido a las condiciones del espacio físico y el ambiente incómodo con que convivimos, para hacer efectiva esa tan soñada práctica (E.P-7:16).”

Esas declaraciones de las profesoras demuestran las dificultades que ellas enfrentan en el día a día escolar para crear posibilidades de generar la autenticidad de la cultura lectora. Con base en esas declaraciones, las profesoras responsabilizan a la institución escolar de ofrecer esas condiciones precarias que perjudican a la finalidad principal, que es la del desarrollo de la cultura lectora. Señalan también que tres de las salas de clase no ofrecen ventilación e iluminación suficiente.

En relación al espacio literario para el desarrollo de esta práctica informaron que existe en la escuela estudiada, aunque necesita un mayor acervo, así como también de recursos humanos cualificados para organizar y coordinar pedagógicamente las actividades que estarán a disposición de los alumnos.

Pienso que no se puede ignorar la situación lamentable en que se encuentra la escuela por no disponer de espacios capaces de atender las

necesidades prioritarias de los niños y profesores.

A partir de esta situación surge la siguiente interrogación ¿Cómo los alumnos pueden disfrutar la lectura si el ambiente escolar no ofrece el desarrollo de esta práctica?

Creando en este propósito, se reconoce la necesidad de un buen acervo literario, con libros, revistas, diarios y una vasta literatura infantil, la creación de un rincón de lectura para así diversificar este espacio escolar, transformándolo en un verdadero laboratorio de lectura.

De ese modo, se entiende que el ambiente favorable a la práctica lectora es lo que proporciona a los alumnos momentos y estímulos para el ejercicio de la lectura vivaz, sin embargo, si no fueren ofrecidas actividades estimulantes, desafiantes, motivadoras, con materiales diversificados y significativos, este no tendrá mucha significancia en el comportamiento lector de los alumnos.

5.2. Domino cognitivo de la lectura.

La literatura científica de la construcción del conocimiento nos revela que la sala de clases está llena de sujetos cognoscentes, o sea, sujetos que intentan de todas maneras comprender el mundo en el cual viven.

En esta comprensión, el domino cognitivo de la lectura es un aliado de gran importancia en la comprensión del proceso lector de los alumnos, pues, son carentes de estímulos debido al uso de una metodología aplicada por los profesores que generalmente refleja el desestimulo y/o hasta el bloqueo del aprendizaje por los mismos.

Se entiende que para conseguir leer se hace necesario dominar la capacidad de conciencia fonológica, por ser tal vez la conciencia más fácil de ser adquirida por el alumno.

Por eso se busca respuesta para la siguiente cuestión: ¿Los alumnos aprobados demuestran dominio cognitivo de la lectura?

5.2.1. La conciencia fonológica.

El análisis de ese ítem se inició con el siguiente cuestionamiento: ¿Los alumnos aprobados para la 1ª etapa del II ciclo demuestran dominio cognitivo de la lectura? Las respuestas de las profesoras entrevistadas expresan que:

“Cuando analicé el diagnóstico inicial de este grupo (2º ciclo – I etapa o 3º grado) confieso que tuve deseos de solicitar a la directora un cambio de grupo, pues, la impresión que tuve fue la de que esos alumnos estaban ingresando ese año en la escuela; primero porque más de la mitad no sabía leer, de un grupo de 30 alumnos en la edad ideal de 9 a 10 años y tenía 8 alumnos con 12 y 13 años y para una mayor sorpresa 18 de estos no tenían dominio del código escrito, quiero decir, no sabían leer. No consigo entender como consiguieron ser aprobados.” (E.P-6:32).

“La escuela pública hoy está jugando a enseñar y no tiene criterio alguno para aprobar los alumnos. No es concebible que el alumno sea aprobado sin haber aprendido a leer y escribir, pero, lo que últimamente ha sucedido es que nosotras tengamos que trabajar con ellos para superar las deficiencias que los alumnos cargan, atrasando toda la programación y empobreciendo de este modo los contenidos. Lo peor es que muchas veces hay que recomenzar todo, esto es, enseñándoles las letras que componen las palabras, actividad que debería haber sido muy bien trabajada por la profesora del 1º grado o primer ciclo.” (E.P-7:32).

Investigando estas situaciones se percibe que estas profesoras están preocupadas y angustiadas con el nivel de desarrollo del grupo en relación al dominio del código escrito y cuestionan la aprobación de los propios alumnos.

Frente a estos hechos, la escuela no parece preocupada con la formación de sus alumnos, frente al retroceso que sufre el nivel de desempeño de estos grupos por el hecho de las profesoras tienen que volver a los

contenidos que deberían haber sido trabajados en los dos años anteriores de escolaridad de esos alumnos, y aun más, tener que lidiar con la heterogeneidad, tanto del conocimiento como de la edad de los alumnos.

Lo que ocurre es una transferencia de responsabilidades y no siempre los alumnos encuentran profesionales responsables que asuman las lagunas deficitarias que cargan consigo. Cuando ese discernimiento no se hace presente por parte del nuevo profesor, quien más sufre es el alumno que será siempre “empujado” hacia el grado siguiente sin obtener ningún avance cultural, necesario para enfrentar los desafíos de los grados siguientes.

La profesora (P-7) me parece bastante consciente delante de la situación de la sala de clases, por buscar alternativas para suplir las deficiencias de aprendizaje de esos alumnos. Se sabe por otro lado, que un profesor comprometido con su práctica pedagógica es capaz de desarrollar un trabajo con mayores posibilidades de atender el ritmo y las necesidades individuales de sus alumnos.

5.2.2. Lectura Fluente

Las situaciones presentadas en el ítem arriba ponen en evidencia que la escuela está perdiendo cada día más la credibilidad en la enseñanza y los profesores por más que quieran ejercer su función están sintiéndose sin apoyo, sin un camino correcto delante de muchos cambios implementados por el gobierno, como la experiencia de trabajar con ciclos, siendo el 1er ciclo comprendido en tres etapas sin reprobación. Así, cuando se encuentran con un grupo de alumnos que llega al 2º ciclo y aun no aprendió lo suficiente para dominar el código y leer con fluidez, quedan angustiados con la situación.

Esta realidad demuestra falta de compromiso de los profesionales de la docencia, que terminan transfiriendo las responsabilidades. Algunos profesores se sienten incómodos y tratan a su modo recuperar los contenidos que los alumnos no consiguieron alcanzar, pero, ¿Y los otros

profesores, se acomodan y también continúan “empujando” los alumnos?

Como respuesta a esa pregunta, se cita la expresión de una profesora entrevistada cuando, al ser cuestionada acerca de si los alumnos consiguen leer con fluencia, revelo lo siguiente:

“Los alumnos llegan al grado siguiente, en la 1ª etapa del II ciclo, con grandes dificultades para entender las lecturas que son más extensas. La mayoría lee con dificultad, pero, no domina el código escrito en las palabras más difíciles, como por ejemplo: portugués, enverjado, alcalde...etc.” (E.P-8:33).

De esta forma, la escuela está distante de ofrecer un trabajo pedagógico capaz de desarrollar el nivel de conciencia fonológica que es imprescindible para la adquisición de la lectura, ya que, con el dominio de la escritura, la conciencia fonológica se perfecciona, o sea, los primeros estadios de la conciencia fonológica contribuyen con el desarrollo de los estadios primarios del proceso de lectura, y estos a su vez, contribuyen para el desarrollo de habilidades de conciencia fonológica más compleja.

Respecto a eso Carvalho (2009) afirma que:

“La conciencia fonológica consiste en la capacidad para focalizar los sonidos del habla, independientemente del sentido. Puede ser desarrollada por medio de ejercicios, produciendo un impacto positivo en el aprendizaje de la lectura y de la escritura de las lenguas que utilizan la ortografía alfabética, como el portugués. Para reconocer el grado de conciencia fonológica del niño algunos indicadores son, la habilidad para identificar el número de sílabas de las palabras y de reconocer rimas y sílabas que se repiten en el inicio de una serie de palabras.” Carvalho (2009:29)

Observando una actividad realizada por (P-2) en el grupo del 1º ciclo, I etapa y (P-3), Iº ciclo, II etapa con la intención de verificar si los alumnos presentaban el dominio cognitivo de la lectura, se notó la debilidad del ejercicio pedagógico de las profesoras, que a pesar de la buena voluntad y

el recurso del libro didáctico, no consiguieron explorar las rimas ofrecidas en el texto para fortalecer el entendimiento de los alumnos para enfocar los sonidos del habla.

El profesor no puede olvidar nunca que está lidiando con lectores principiantes, que precisan de manos extendidas para familiarizarse con este proceso, pues, hay un largo camino a ser recorrido hasta que el alumno gane autonomía de lectura y sea capaz de abordar con total seguridad el código escrito.

5.2.3. Comprensión lectora

Una de las entrevistadas afirmó que cuando ella utiliza recursos audiovisuales percibe que satisface las expectativas de los alumnos, conforme comenta ella misma:

“La utilización de recursos audiovisuales para ilustrar las interpretaciones que generan la comprensión de lo leído es bastante favorable en el auxilio de la ampliación del universo cultural y también del buen desempeño del alumno, pues, una vez entendido el texto la participación del alumno es notoria y también favorece el entendimiento de los demás compañeros, lo que facilita mi trabajo.” (E.P-5:33).

A pesar de la defensa de la profesora sobre la utilización de recursos audiovisuales como favorables a la comprensión e interpretación de la lectura, y también favorecedores de la participación y entendimiento de los alumnos, no fue posible observar en su práctica durante la realización de una actividad en la sala de clases el uso de estrategias diferentes para facilitar aún más la comprensión del texto, tal como lo sugiere Kato (2002:106-107):

“La lectura puede ser entendida como un conjunto de habilidades que envuelven estrategias de varios tipos. Esas habilidades serían:

- La de encontrar parcelas significativas del texto;

- La de establecer relaciones de sentido y de referencias entre ciertas parcelas del texto;
- La de establecer coherencia entre las proposiciones del texto;
- La de evaluar la veracidad, semejanza y la consistencia de las informaciones extraídas.”

Kato (2002:106-107)

Aunque esa profesora cite algunos elementos favorables a la comprensión lectora, no fue capaz de hacer transposición didáctica, esto es, poner en práctica la teoría que respalda todo el proceso de construcción de la lectura.

En este sentido, cabe al profesor estar atento a la importancia de la comprensión para ofrecer una discusión actualizada y convincente del mensaje que el texto transmitió. El grado de atención que el profesor ofrece a los alumnos, centraliza su propósito de ayudar a pasar las informaciones buscadas en el texto trabajado.

Para alcanzar tales objetivos el profesor necesita estimular al alumno siempre, orientado por su propósito de entendimiento del texto para así despertar comportamientos lectores, no perdiendo de vista ninguna participación del alumno, en el sentido de facilitar la tarea del entendimiento y de la comprensión para despertar la intimidad con la lectura y proporcionar una lectura fluente.

De ese modo el profesor es desafiado a comportarse como un investigador incansable de su propia práctica, ya que, enseñar a leer y comprender es garantizar que la práctica lectora tenga un sentido significativo para construir y promover la cultura que tanto soñamos para el alumno de la escuela pública brasileña. Valorar la enseñanza de la lectura significa crear tareas que puedan generar expectativas positivas para permitir una mayor participación del alumno en las actividades que ocurren en lo cotidiano escolar.

5.2.4. Desempeño lector

Al ser cuestionadas sobre cómo proceden para averiguar la evolución del desempeño de la conciencia fonológica de los alumnos a las profesoras, expresaron las siguientes opiniones:

“La evaluación refleja el resultado de mi trabajo en función del aprendizaje del alumno.” (E.P-2:28).

“La evaluación sirve para redimensionar la práctica.” (E.P-3:28).

“Evaluar es revisar el proceso de aprendizaje de mi alumno.” (E.P-2:28).

En este bloque de respuestas las profesoras demuestran el valor de la evaluación para el redimensionamiento de la práctica. Pero, dejan trasparentar las dificultades para la ejecución de esta cuando se observaron los instrumentos elaborados por ellas mismas para evaluar a los alumnos.

El tipo de evaluación utilizado por estas profesoras es puramente puntual, sólo ocurre al final del mes o del bimestre. Se constató una distancia muy acentuada para volverse a favor del aprendizaje de los alumnos. Respecto a eso Luckesi (2004) afirma que:

“No tengo dudas sobre el potencial transformador de la evaluación, en la medida que su función sea subsidiar la búsqueda de los resultados más satisfactorios posibles. Es preciso crear en nosotros los profesores una cultura de evaluación por oposición a una cultura de los exámenes, arraigada en nuestras experiencias.” Luckesi (2004:17)

Observando las variadas opiniones de las docentes sobre este proceso se percibió que la (P-3) cuando dice que evalúa para *“redimensionar la práctica”*, demuestra una visión perfeccionista del valor de la evaluación, pero, sin embargo, su práctica no comprueba esta actitud. Lo que se observó fue la evaluación puntual con corrección de pruebas para registro de las notas de los alumnos. Sin ningún retorno para los alumnos.

La evaluación de aprovechamiento escolar debe ser aplicada como una

atribución de calidad a los resultados del aprendizaje de los alumnos, teniendo como base sus aspectos esenciales y como objetivo final tomar una decisión que dirija el aprendizaje.

Mientras tanto, nos entristece bastante el testimonio de profesores, como en el caso de la (P-6) por la corta visión que demuestra tener del proceso evaluativo. Se refiere a este de modo muy restringido en el cual utiliza la actividad (dictado) para evaluar las dificultades ortográficas y lectoras de los alumnos, como expresa: *“Me gusta mucho dictar palabras todos los días, con este recurso evaluo las dificultades ortográficas que me proporciona trabajar las dificultades lectoras.”* (E.P-6:28).

En la concepción de esta profesora quien sabe escribir sabe leer, esto es un equívoco por qué no siempre el alumno que escribe sabe leer. Está en las manos del profesor centrar la lectura solamente en las habilidades de identificación de códigos *“o estimular también otras estrategias necesarias para la comprensión de la lectura”*. (Teberosky 2003:110) la cuestión del dictado de palabras tiene como objetivo verificar solamente la ortografía, que es una actividad mecánica.

Las demás profesoras muestran la utilización de instrumentos evaluativos diferentes en la rutina escolar, buscando resultados en un plazo más corto, lo que facilita el seguimiento de la evolución de los alumnos para reforzar los ejercicios del cotidiano escolar, como se puede percibir en las respuestas del segundo bloque:

“La evaluación es un proceso continuo para dar respuesta de lo que el alumno aprendió.” (E.P-1:28).

“Uso mucho la ficha de seguimiento y trato de realizar actividades de lectura diariamente en sala de clases. En casa las contribuciones son poquísimas, por eso mi práctica evaluativa con la lectura es continua y diaria.” (E.P-7:28).

La ficha usada por (P-7) contó con el auxilio de la investigadora en la producción de la misma en momentos anteriores, cuando esta profesora

hacia el curso del PROFA ofrecido por la SEMED. Con la intención de subsidiar la práctica lectora la ficha utilizada por esta profesora tiene los siguientes caracteres:

Nombre del alumno	Dominio cognitivo completo. Lee con facilidad	Lee palabras completas	Lee frases	Lee el texto y entiende	Lee el texto y no entiende
	Si / No	Si / No	Si / No	Si / No	Si / No

En seguida pone el nombre de cada alumno, y con la ficha llena la profesora sigue la situación de cada uno para planificar nuevamente y buscar formas de ofrecer actividades que puedan elevar el nivel de conocimientos de esos alumnos, conforme el modelo de la ficha siguiente:

Alumnos con dominio cognitivo de la lectura	Grado de capacidad lectora- MB (Muy Bueno), B (Bueno), AD (A Desarrollar)

Es conveniente señalar que ese instrumento debería ser útil para la consolidación de un proceso evaluativo constructivo, los desempeños deberían ser siempre provisorios o procesuales, esto es, cada resultado obtenido debería servir de soporte para un paso más al frente. Respecto a esto Luckesi (2004:17) clasifica como consecuencia de la evaluación:

“No puntual y diagnóstica sino dinámica e inclusiva

por oposición a las características de los exámenes, que son puntuales, clasificatorios y selectivos. O sea, a la evaluación interesa lo que estaba ocurriendo antes, lo que está ocurriendo ahora y lo que ocurrirá después con el educando, en la medida que la evaluación del aprendizaje está al servicio de un proyecto pedagógico constructivo, que ve al ser humano como un ser en desarrollo, en construcción permanente. Para un verdadero proceso de evaluación, no interesa la aprobación o reprobación del educando, pero sí, su aprendizaje y, consecuentemente su crecimiento, de ahí ella ser diagnóstica, permitiendo la toma de decisiones para la mejoría, y consecuentemente ser inclusiva, mientras no descarte, no excluya, pero si, convide a la mejoría.” Luckesi (2004:17)

El compromiso con el aprendizaje y con el desarrollo de todos los alumnos, exige una evaluación diagnóstica constante con el objetivo de poner en evidencia propuestas para la superación de las dificultades de los alumnos. Una de ellas es el registro reflexivo que evita el empleo de expresiones o palabras de menosprecio, discriminativas o mismo comparativas que pueden crear marcas y prejuicios, lo que provoca el alejamiento del alumno de la escuela y el bloqueo de su aprendizaje.

Lo importante en una evaluación es que las cuestiones sean bien elaboradas, de forma a permitir que profesor y alumno tengan en su aplicación, una percepción clara, objetiva y real de las condiciones reveladoras del aprendizaje y, a partir de este análisis, responsabilizarse por los aspectos focalizados en el trabajo escolar.

Partiendo de este principio, se concluye que la función de la escuela y de las profesoras es la de expandir el mundo del alumno, facilitando su inclusión en nuevos campos de interés, abriendo posibilidad de demostrar su desempeño lector siempre con visión evaluativa, ya que, evaluar es seleccionar, organizar y planificar nuevas situaciones, lo que debe estar presente en la rutina diaria de cualquier profesor.

Por lo tanto, se considera que el surgimiento de otras metodologías evaluativas más convencionales, venga a facilitar ese proceso, tomando

como base los resultados como punto de partida para fortalecer las actividades más ajustadas con las necesidades de los alumnos.

Se concluye así, que las profesoras continúan arraigadas en el modelo de evaluación, únicamente para conocer el rendimiento puntual del alumno a través de un instrumento de evaluación que va generar una nota y así decidir la aprobación o suspenso del mismo. Esto sólo viene a justificar el fracaso del desempeño lector de los alumnos en los grados siguientes.

5.3. La biblioteca escolar y la sostenibilidad del desarrollo del comportamiento lector

El trabajo en las bibliotecas consiste en desarrollar actividades de incentivo a la lectura en las escuelas para atender innumerables necesidades existentes, principalmente, con los alumnos de los primeros grados de enseñanza primaria. Cuestionar sobre la función de la biblioteca implica buscar respuesta para la siguiente interrogación: ¿La biblioteca de la escuela puede ser considerada pilar de la sostenibilidad de la lectura?

Para responder a esa pregunta, se recurrió a las preguntas hechas en las entrevistas. Entre ellas, se destacó la que busca saber si la biblioteca de la escuela posee proyecto de incentivo a la lectura. La coordinadora pedagógica se posicionó y expresó de la siguiente manera:

“Muchos proyectos son valiosos y enriquecedores si son planificados exclusivamente para ser ejecutados en la biblioteca por el hecho de existir diferentes posibilidades de participación del alumno, dependiendo para eso de la disponibilidad de un profesor orientador, o del auxiliar de la biblioteca para dar seguimiento a las actividades en conjunto con el profesor de la clase. Pero, esa pretensión queda solamente idealizada, pues, la biblioteca de la escuela no ofrece condiciones para el ejercicio de esa actividad y tampoco tenemos recursos humanos disponibles.” (Q.C.-P:25).

Se sabe que la existencia de una biblioteca bien organizada permite a los alumnos encontrarse con los escritos sociales y desarrollar técnicas para

utilizarlos (Foucambert, 1994). En ese sentido la posición de la coordinadora pedagógica de la escuela es muy relevante porque entiende que los proyectos de lectura realizados en la biblioteca pueden ofrecer a los alumnos una posibilidad de incentivo de lectores. Sin embargo, la realidad de las escuelas públicas es no poseer de profesionales capacitados para desarrollar esa propuesta enriquecedora.

Por lo tanto, se reconoce que es preciso repensar esa cuestión de modo que la biblioteca de la escuela pueda cumplir su función. Entendiéndolo de esa manera, las profesoras al preguntárseles sobre la posibilidad de que la biblioteca ofrezca opciones de lectura para sus alumnos, ellas expresaron que les gustaría realizar actividades integradoras con otros profesionales y alumnos en la biblioteca para conseguir despertar un mayor interés por la lectura. Así, que expresaron su descontento cuando se refirieron a la programación de las visitas con el auxiliar de la biblioteca para llevar a cabo esa actividad. La posibilidad de ejecutar esa tarea es mínima, de acuerdo con sus declaraciones:

“Me gustaría mucho poder realizar lecturas con mis alumnos en la biblioteca para darles a ellos la oportunidad de conocer diversas historias, conocer otros libros, a pesar de los pocos existentes, y también para salir un poco del uso del libro didáctico con que se trabaja en la sala de clases, pero nunca encontramos la biblioteca abierta.” (E.P-4:39).

“Las actividades lectoras fuera del ambiente de la sala de clases promueven una mayor participación del alumno, ellos se motivan más y el resultado siempre es mejor. Lo que impide esa actividad con mayor frecuencia en la biblioteca de la escuela es la falta de un funcionario asiduo en este espacio.” (E.P-8:39).

Se reconoce que la exposición de los alumnos a la lectura de diversas historias aumenta sus posibilidades en el proceso de comprensión lectora, constituyéndose en uno de los grandes desafíos de esta escuela, ya que los alumnos necesitan alcanzar esa comprensión con la adquisición de las habilidades básicas para leer y para ser promovidos para los grados

siguientes.

También se puede hacer referencia a la falta de una política educativa local en el sentido de establecer una colaboración para optimizar este espacio físico y también de los actores involucrados en el proceso de enseñanza, como auxiliar de la formación lectora de los alumnos, como bien señala una de las profesoras:

“La biblioteca posee libros que podrían ser auxiliares en el desarrollo de las habilidades lectoras de los alumnos, sin embargo, se hace necesario concienciar a alumnos y profesores de su papel en la formación, organización, ampliación del acervo y manutención de la biblioteca escolar.” (E.P-2:39).

Por lo tanto, es imposible negar que la mayoría de las escuelas públicas lamentablemente no poseen infraestructura para la realización de actividades diversificadas en el campo de la lectura. Acciones de este tipo suceden de forma restricta en solamente una de las salas de clases existentes en la escuela, a través del *‘rinconcito de lectura’*. Lo ideal sería que todas las salas de clases realizasen actividades de lectura programadas en la biblioteca debido a la importancia de los materiales ofrecidos como soporte para la lectura, ya que en la sala de clases puede ser difícil abarcar el interés de todos los alumnos. Corroborando esa afirmación, Carvalho (2009) dice:

“La formación de lectores a gran escala, vía escuela, solo ocurrirá si hubiese una política de lectura, traducida en la adecuada formación de profesores-lectores, en la oferta de instalación de bibliotecas y salas de lectura bien equipadas, dinamizadas por bibliotecarios.” Carvalho (2009:67)

Los alumnos cuando son cuestionados sobre las actividades que las profesoras realizan en la biblioteca, argumentaron lo siguiente:

“Nosotros sólo vamos a la biblioteca cuando la profesora nos junta con otro grupo, de alguna profesora que faltó, y entonces es bueno por que

escuchamos historias y después hace una exposición sobre ella.”(Q.A-5:18)

“Libros para llevar a casa es muy complicado porque no hay quien anote nuestro nombre, solo de vez en cuando y mismo así la “dueña” queda solo exigiendo mucho porque el día que traemos el libro para entregarlo ella no viene a la escuela.”(Q.A-17:18)

“La biblioteca está todo el tiempo cerrada, los libros que podrían ser leídos solo sirven de adorno porque a la “dueña allá” no le gusta que agarremos los libros.”(Q.A-31:18).

Observase que a pesar de que los alumnos valorizan las pocas iniciativas desarrolladas en la biblioteca, las respuestas demuestran que la escuela tiene una propuesta educativa de incentivo a la lectura fragmentada y ocasional, ya que no hay estructuración del funcionamiento de la biblioteca, ni democratización del acervo literario disponible a los alumnos, tornándose así un depósito de libros sin utilidad para la consolidación del incentivo a la formación de lectores.

Eso ocurre justamente por la falta de oportunidades de convivencia de los alumnos con el acervo existente en la biblioteca de la escuela, la falta de una planificación pedagógica en cuanto al funcionamiento de la misma, la carencia de recursos humanos y a las exigencias frecuentes de la auxiliar de biblioteca con la entrega de los libros y no con la formación de lectores. Esa realidad fue también señalada por Silva (2005:08 y 09) cuando afirmó que:

“Otro aspecto que merece ser abordado y discutido se refiere a la utilización de bibliotecas y/o acervos existentes en las escuelas o en la comunidad. En esta área, excepciones aparte, la gran mayoría de los profesores brasileños aun no descubrió que los acervos disponibles, cuando son integrados en los trayectos de búsqueda de producción de conocimiento, pueden ser importantes y significativos. Esto sucede porque la formación y la manutención de bibliotecas escolares aún no se transforma en una fuerte preocupación política en el campo

educativo.” (Silva, 2005:08 y 09)

Esos factores acaban no facilitando la creación del hábito de la lectura, o el estímulo de los alumnos a leer, la convivencia con lectores adultos y la oportunidad de la biblioteca de la escuela de constituirse en un recurso favorable al desarrollo del comportamiento lector. Silva (2005) nos dice que:

“No se forma un lector con una o dos rondas infantiles, ni con una o dos bolsas de libros, si las condiciones sociales y escolares subyacentes a la lectura al ser consideradas no son transformadas. Hay que pensar también en la formación de acervos, de modo que la biblioteca deje de ser un elemento inexistente o pasivo en el contexto de la escuela. La biblioteca debe transformarse en un ambiente rico en estimulación social para la lectura y con significación para profesores, alumnos y comunidad.” Silva (2005:21)

5.3.1. El trabajo efectivo con la lectura literaria

Durante quince días consecutivos de permanencia en el campo, con el objetivo de observar si las profesoras trabajaban con textos literarios, se constató la predominancia del uso del libro didáctico por la mayoría de las profesoras en detrimento de algunas que trabajaban con libros de literatura y copias de textos de otros libros didácticos.

De modo similar, fueron las respuestas dadas por las profesoras cuando cuestionadas sobre el modo que trabajan la lectura literaria con los alumnos, conforme lo evidencia el relato abajo:

“En el contexto pedagógico, trabajo siempre con el libro didáctico como herramienta auxiliar del profesor, porque, además de ser una forma de los alumnos discutir sobre el contenido del mismo texto, facilita mi trabajo en términos de material para el alumno. Cuando se va a trabajar algún otro texto tenemos dificultades de reproducción del material, pues, la fotocopidora de la escuela difícilmente funciona, nosotros solo conseguimos traer un texto diferente conforme la fecha, o mismo conforme lo planificado,

generando costos y eso inhibe la expansión de ese tipo de actividad.” (E.P-9:35).

De esas acepciones se puede señalar que la propuesta de formación de lectores implica cambios en el quehacer pedagógico, comenzando por la abnegación subyacente a las precarias condiciones de producción de la lectura por parte de la mayoría de las profesoras, y dígase de paso, por el uso exagerado del libro didáctico como propuesta de formación de lectores.

Considerándose esta situación particular, el libro didáctico no puede ser considerado como único instrumento para reflexión sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de lectura.

Las cuestiones del libro didáctico pueden servir para estimular la discusión en la sala de clases y no como un único instrumento pedagógico de lectura y guion que prioriza los ejercicios propuestos de forma tradicional, preguntas y respuestas, seguidas de corrección mecánica. Cabe al profesor la tarea de acrecentar, quitar o modificar, no debiendo por lo tanto, imponer una determinada interpretación para todos los alumnos, sino que es preciso respetar la individualidad de cada uno.

Otra opinión sobre el quehacer pedagógico, involucrando la lectura literaria fue también citada por el coordinador pedagógico, cuando evidenció que el distanciamiento entre la teoría y la práctica en el contexto escolar, no ocurre por desinterés de los profesores, si no, relacionado a la estructuración organizacional de la biblioteca, conforme se comprueba en la declaración a seguir:

“La lectura literaria no solo nos permite conocer la vida por medio de la experiencia del otro, sino también vivenciar esta experiencia. Por el hecho de que la literatura torna el mundo más comprensible por medio de la palabra, ella precisa mantener un lugar especial en las escuelas y para que la literatura cumpla su papel humanizador, precisamos cambiar el rumbo de su escolarización, promoviendo momentos lúdicos y especiales en las

bibliotecas escolares. Sin embargo, los profesores se sienten impotentes para realizar actividades con los recursos de la literatura infantil por las dificultades encontradas en el funcionamiento de la biblioteca escolar.” (Q.CP:22).

En ese contexto, se puede señalar que la relación entre literatura y enseñanza en los grados iniciales de la enseñanza primaria está lejos de ser efectiva en la escuela, porque, el uso de libros infantiles ocurre esporádicamente en las salas de clases y a su vez las bibliotecas no ofrecen un acervo suficiente para provocar la revolución cultural tan esperada por esos profesionales, contribuyendo a que no se produzca en la escuela la propuesta de alfabetización literaria.

Además, el ejercicio con la literatura infantil debe acontecer independientemente del espacio utilizado, y en ese sentido cabe al profesor la responsabilidad de planificar y vivenciar proyectos de lectura que envuelvan títulos diversificados, promover círculos de lectura en la sala de clases para que la cultura circule y sea ampliada en las escuelas, y también para que el desarrollo del lenguaje oral acontezca.

En ese sentido no se puede dejar de señalar la experiencia exitosa vivida durante el período de observación, con la demostración de la práctica consolidada por la profesora (P-1) con sus alumnos del grupo del 2º ciclo, I etapa, en que la misma utilizó el acervo literario como una propuesta de formación de lectores, gracias a los procedimientos empleados para desarrollar buenos lectores. Ella usó la colección “Marcha Criança” de autoría de Telma Guimaraes Castro Andrade con las lecturas, *O Canario, O Gato e o Cuco*, de la editora Scipione, para explorar las estrategias de lectura, motivar y anticipar con los alumnos hechos que pueden ocurrir en el transcurso de la historia.



Ilustración 15. Portada de *O Canário, O Gato e o Cuco*, de Telma Guimaraes. Ed. Scipione.

De ese modo se puede comprobar cómo los alumnos consiguieron hacer anticipaciones, inferencia a partir del contexto o del conocimiento previo que poseían y también sus suposiciones, a partir de la secuencia didáctica, presentada a continuación:

- Presentó la portada y pidió a los alumnos anticipar la historia por la ilustración;
- Leyó el título y el autor, pidió a los alumnos anticipar la historia por el título;
- Presentó la contraportada y el nombre de la autora;
- Preguntó sobre la importancia del ilustrador;

- Presentó el escenario;
- Contó la historia;
- Durante la lectura hizo anticipaciones oportunas y verificó si hubo alguna coincidencia;

Al término de la lectura fueron hechas preguntas sobre lo que los alumnos entendieron y solicitó una actividad de resumen de la historia. Algunos escribieron lo que sabían, otros dibujaron y pusieron frases alusivas a lo entendido de la lectura oída.

También conviene resaltar que ella podría haber explorado la lectura con otras actividades, como dramatización, dibujos, recortes, modelaje, dobleces, creación de textos orales y escritos, juegos y construcción de maquetas.

Otra cuestión que quedó evidente en ese trabajo, es que indiferentemente del espacio físico, cuando el profesor prepara con anticipación la actividad lectora, los alumnos participan y entienden el mensaje del texto con su ayuda. En general, los profesores leen para los alumnos sin saber exactamente cuál es el papel de estos textos en el aprendizaje de la lectura.

Por otro lado, es pertinente señalar que para garantizar a los alumnos el desarrollo del comportamiento lector es preciso que ellos tengan contacto con los diversos tipos de texto del universo literario y que puedan leer por sí mismos, o por intermedio del profesor, textos reales y enteros, nunca simplificados y que se aproximen de ellos a partir de sus usos sociales.

Malba Tahan en Bellin (2008:15) afirma que: “Es preciso saber que contar, cuando contar, como contar y para quien contar”, pues la historia no acaba cuando llega al fin. Ella permanece en la mente del alumno, que la incorpora como alimento de su imaginación creadora.

De esa forma, la escuela necesita fomentar relaciones de carácter cooperativo entre los profesores, equipo de dirección y de apoyo pedagógico para vivenciar proyectos de y utilizar el acervo disponible en la escuela.

5.3.2. Lecturas motivadoras.

Al asumir la regencia de la sala de clases el profesor se enfrenta a varios desafíos, entre los que se encuentra, el compromiso de encontrar medios para proporcionar un aprendizaje con procedimientos dinámicos y atractivos a los alumnos.

La respuesta de una de las profesoras cuando fue entrevistada sobre la cuestión de la motivación de los alumnos para frecuentar la biblioteca, fue interpretada como uno de los mayores desafíos de su práctica:

“Motivar el alumno, crear expectativas para que el interés de este sea siempre motivado es un desafío gigantesco que precisa ser administrado por los docentes con actividades diferentes e interesantes. Sin embargo, el ambiente escolar niega algunos recursos fundamentales para la ejecución de esta práctica.” (E.P-4:40).

En verdad, la motivación es la que auxilia la comprensión, pues los alumnos en determinadas situaciones específicas escogen, inician y mantienen determinado interés en participar en las actividades lectoras ofrecidas en sala de clases por el profesor. Ese momento es exclusivo del profesor en lo que consiste en preparar las actividades a ser desarrolladas para conseguir la participación activa del alumno.

En ese sentido, el profesor es desafiado a comportarse como un investigador incansable de su propia práctica, ya que motivar es garantizar que la práctica tenga un sentido significativo para construir y promover la cultura tan soñada por el alumno de la escuela pública brasileña. Valorar la enseñanza de la lectura significa crear tareas motivadoras que puedan generar expectativas positivas para tener una mayor participación del alumno en las actividades que acontecen en el día a día escolar.

Colaborando con esa polémica Solé (1998:43) afirma:

“El término motivación es polisémico, y por eso, sin ninguna intención de exhaustividad, me gustaría hacer una aproximación

de cómo lo entiendo en el ámbito de la lectura. Me parece que una actividad de lectura será motivadora para alguien si el contenido está ligado a los intereses de la persona que tiene que leer y naturalmente, si la tarea en sí corresponde a un objetivo. En una clase, puede ser muy difícil contentar los intereses de todos los niños con relación a la lectura y hacerlos coincidir con los del profesor, que supuestamente interpreta las prescripciones de las propuestas curriculares.” Solé (1998:43)

Además, se sabe que el entusiasmo es contagioso y si quien comanda las actividades en la escuela, no demuestra esa habilidad, se hace difícil contagiar la práctica lectora con este fuerte elemento de la pedagogía. La ausencia de motivación puede ser considerada como un retroceso en el sentido de no respetar el interés de los alumnos por la lectura.

Incentivar y motivar de forma diversificada requiere del profesor una intervención individualizada, lo que viene a complementar la necesidad de la atención dirigida a cada momento de la actividad con la lectura, realidad que no fue presenciada durante el seguimiento del trabajo de la mayoría de las profesoras de la escuela observada.

En ese enfoque, Silva (2005:113-114) ofrece algunas sugerencias para motivar al alumno en las actividades de lectura desarrolladas en la escuela, principalmente en el espacio de la biblioteca, tales como:

- Dramatizar trechos dialogados de una historia;
- Relatar una determinada historia, vestirse como el personaje principal o lo más semejante posible. El alumno, al relatar, asume características del personaje, proveyendo y viviendo sus sentimientos y reacciones;
- Organizar teatro de muñecos o marionetas o de figuras en el “flanelógrafo³”. La lectura de la historia puede ser grabada por los

³ tablero de franela o fieltro, que aprovechando el hecho de que el fieltro de lana y de algodón se adhiera a superficies semejantes, permite trabajar en el tal como se trabajaría en un pizarrón, con la diferencia de que las cosas que se presentan en el franelógrafo se preparan de antemano, forrándolas por detrás con franela o fieltro, se fijan

profesores o por los alumnos;

- Dramatizar, espontáneamente o con ensayos, cuentos que fueron leídos;
- Semanalmente un alumno se viste como el personaje del libro que está leyendo. La clase intenta descubrir quién es el personaje.

Silva (2005:113-114)

Muchas otras actividades podrán surgir dependiendo de la creatividad del profesor y de la aceptación del alumno, sin dejar de recordar que para un alumno motivado no existe impedimento para involucrarse con la lectura.

En ese sentido, es de reseñar uno de los momentos en que se observó el entusiasmo de los alumnos frente a una actividad realizada en la biblioteca promovida por la profesora de la primera etapa del segundo ciclo, en que la misma trabajó uno de los libros de la colección *“Literatura em Minha Casa - A Formiguinha e a Neve”*, adaptado por João de Barro (Braguinha), Vol.4, editora Moderna.

La profesora inició presentando los objetivos y el acuerdo colectivo de la permanencia en silencio para que la actividad del cuento tuviese el efecto deseado ya que, al término de la actividad, ella sortearía los nombres de los alumnos que irían a recontar la historia de forma dramatizada. Con esa propuesta consiguió conquistar el interés de los alumnos, dando la impresión que estaba viviendo la situación de la hormiguita.

Respecto a eso o RCNEI (1998:143) afirma:

“La lectura de historias es un momento en que el niño puede conocer la forma de vivir, pensar, actuar y el universo de valores, costumbres y comportamientos de otras culturas situadas en otros tiempos y lugares que no son el suyo. Tener acceso a buena lectura

instantáneamente en la cara aterciopelada del tablero, sustituyéndose con igual fluidez por otros objetos. Permitiendo representar un tema específico por medio de cuadros u objetos pegados a la franela.

es disponer de una información cultural que alimenta la imaginación y despierta el placer por la lectura. La intención de hacer que los niños desde temprano, aprecien el momento de sentarse para escuchar historias, exige que el profesor, como lector, se preocupe en leerla con interés, creando un ambiente agradable e invitador a la escucha atenta, movilizand o la expectativa de los niños, permitiendo que ellos miren el texto y las ilustraciones mientras la historia es leída.” RCNEI (1998:143)

También se notó que los alumnos participaron mucho en la actividad de comprensión, que se resumió en dibujos de figuras de los personajes de la historia y del recuento de los alumnos. Se observó aún que el material suministrado por la profesora fue suficiente para la participación de todos en las actividades sugeridas, los alumnos quedaron concentrados y querían de cualquier forma hacer el dibujo bonito y expresivo, conforme puede ser visto abajo:

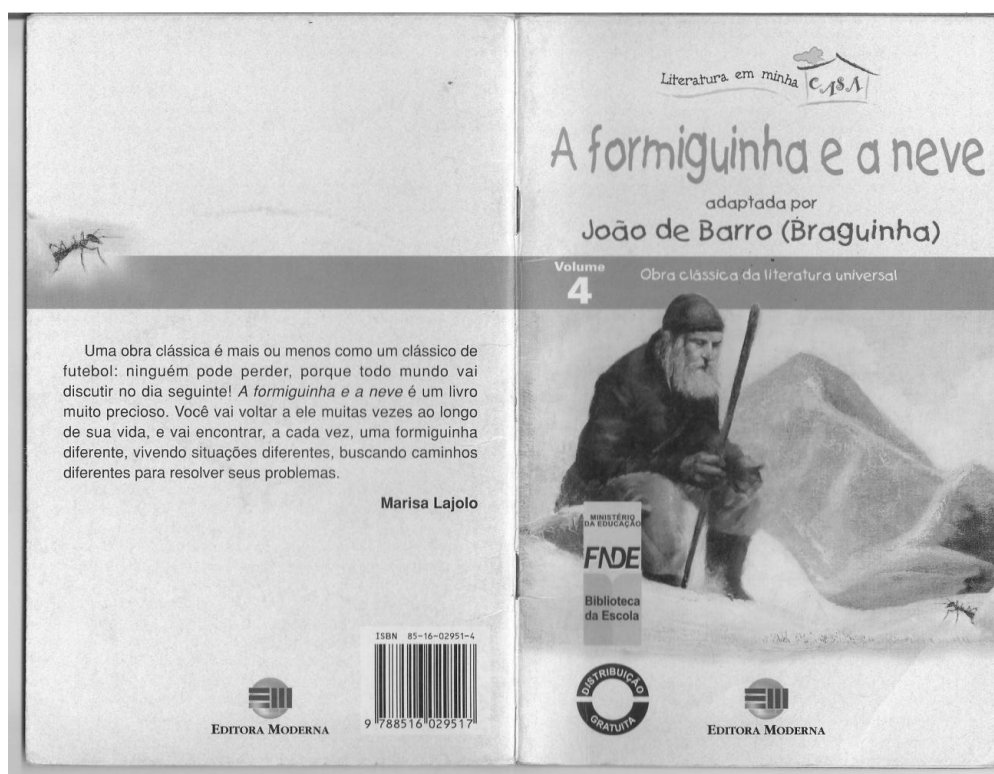


Ilustración 16. Portada de *A formiguinha e a neve*, de Joao de Barro

Con esa actividad, se puede percibir que la productividad fue notoria, lo que viene a justificar que el cambio de ambiente y el uso de la biblioteca

impulsan la participación de los alumnos y esta puede ser considerada como pilar de sostenibilidad de la comprensión lectora, contribuyendo así, al desarrollo del comportamiento lector.

5.3.3. La organización del acervo de la biblioteca

Entre tantas otras atribuciones que compete a la biblioteca escolar no se puede olvidar que esta se constituye por diversos servicios: la organización de las colecciones, servicio de procedimientos técnicos (catalogación, clasificación por asunto, identificación de estantes, además de los servicios de referencia y circulación: circulación local, auxilio e investigación, préstamo y circulación de libros). Este espacio organizado facilita no solo la localización de los libros en los estantes, sino que al mismo tiempo llama la atención de los alumnos hacia el área de interés.

Pensar la organización de la biblioteca escolar en esa dimensión constituye una verdadera batalla, ya que, la realidad encontrada escapa totalmente de ese patrón idealizado. Sin embargo, en una visión más realista se constata que este espacio en la escuela investigada se encuentra la mayor parte del tiempo cerrado, sin la organización de las colecciones y por si no fuera bastante, incluso cuenta con la ausencia de un bibliotecario/a y el absentismo del funcionario auxiliar designado para coordinar el trabajo en la misma.

No cuesta nada recordar la necesidad de incluir este espacio organizado en la vida de la escuela para dar la oportunidad tanto de ampliación de las variables metodológicas en la rutina de los profesores, cuanto para fortalecer el ejercicio de la lectura, ya que, los alumnos y la comunidad escolar serían los más beneficiados, como bien lo señalan los Parámetros Curriculares Nacionales (1997):

“[...] un lugar de aprendizaje permanente, un centro de documentación donde se encuentran informaciones que responderán los cuestionamientos promovidos dentro de las diversas áreas curriculares. Es también un almacén de conocimientos importantes para

que los alumnos aprendan permanentemente. En ese sentido, su organización para niños y jóvenes, en una perspectiva constructivista es cuestionador. Depende de la escuela propiciar los recursos que irán a concretar esa visión de biblioteca que, ciertamente, tiene importante contribución para ofrecer en el esfuerzo de formar el ciudadano del siglo XXI". (Parámetros Curriculares Nacionales, 1997)

Con esa lógica, se entiende que no es por falta de una directriz curricular que la escuela observada no busque el desempeño participativo de los alumnos en ese espacio escolar, si no, por el hecho de que la biblioteca no ofrecer condiciones y materiales necesarios para atender la demanda, la organización de los libros en los estantes, incluyendo la disponibilidad de un recurso humano capacitado para viabilizar las acciones necesarias, lo que impide la fluencia de la rotación del proceso lector.

Además, cabe señalar que la política de préstamo de libros en la escuela precisa ser mejor conducida, pues, está causando insatisfacción en los alumnos debido a que ellos son constantemente exigidos por la auxiliar de la biblioteca a entregar los libros que se llevan a casa, frente a la ausencia de una política que regule los préstamos de libros, como un carné y el catálogo de los libros existentes.

5.3.4. Incentivo a las visitas a la biblioteca escolar

Las respuestas obtenidas en las entrevistas a las profesoras cuando fueron indagadas sobre la motivación de los alumnos para visitar la biblioteca, evidenciaron una baja frecuencia de ellos en este espacio escolar, como expresado en las siguientes declaraciones:

"Los materiales ofrecidos como soporte para la lectura existente en la biblioteca no contemplan las necesidades de los alumnos y tampoco son atractivos. Hasta el momento en que llegan libros nuevos, que es algo raro que suceda, cuando el ánimo de los alumnos para visitar este espacio es percibido". (E.P-5: 20)

"A la mayoría de los alumnos de mi grupo de clases no le gusta ir a la

biblioteca porque dicen que ya conocen los libros que hay en ella.” (E.P-7: 20)

En la forma de entender de la mayoría de las profesoras uno de los motivos de la falta de interés de los alumnos para utilizar la biblioteca está relacionado con la ausencia de materiales atractivos, como revistas de tiras cómicas y renovación del acervo literario para estimular una mayor frecuencia en este espacio en el sentido de proporcionar el crecimiento de estos alumnos como lectores.

Sin embargo, en ningún momento las profesoras dejaron entrever preocupación para mejorar ese *impasse*, a pesar de citar que la práctica de incentivo a la lectura gana vida cuando aparece algún proyecto de la SEMED o de algún otro grupo de trabajo social o hasta de pasantes de la Universidad Federal do Maranhão (UFMA) o de la Universidad Estatal do Maranhão (UEMA) como se percibe en el testimonio a continuación:

“Se puede percibir el entusiasmo de los alumnos al participar en los proyectos de lectura que aparecen en la escuela de forma asistemática, son momentos fuerte de lectura e interpretación activa, con dramatizaciones, relatos de historias escuchadas y se quedan contentos con las fotos que los responsables por la ejecución del proyecto exponen. Así es bueno trabajar porque ellos traen un material rico como recurso y eso favorece mucho el entendimiento de los alumnos, además de motivar bastante.” (E.P-6: 20).

En ese sentido se percibe que incluso con la certificación de que una nueva dinámica en esa área incentiva a la mayoría de los alumnos, no es posible identificar una perspectiva de continuidad en un trabajo de esta naturaleza por parte de los profesionales de la escuela.

Entendiéndolo de esta manera, la actividad realizada en la biblioteca que debería ser una actividad permanente en la escuela para despertar comportamientos lectores, no ocurre de forma planificada a pesar de que los profesores reconocen la importancia de ese espacio para el fortalecimiento de la práctica lectora, y de ese modo continúan

conformados y siempre reclamando por la falta de materiales o por la falta de libros.

Estas profesoras no procuran reflexionar en lo que concierne a las dificultades para el desarrollo de una práctica lectora incentivadora, buscando alternativas metodológicas para enriquecer los momentos de lectura de los alumnos, así como, elaborar conjuntamente este tipo de proyectos de literatura infantil por ejemplo con presentaciones teatrales, dramatizaciones, relatos, producción textual y hasta círculos de lectura, para integrar sus alumnos en un grupo activo de lectores con actividades permanentes en la rutina escolar.

Buscando conocer lo que piensa la auxiliar de biblioteca sobre el incentivo a las visitas de los alumnos a este espacio, ella se expresó así:

“La biblioteca poseía muchos libros de literatura infantil, que se llevan a casa y no se anotan y entonces, desaparecen muchos libros. En el turno matutino del que me hago cargo, los anoto y los alumnos devuelven los libros por que insisto mucho con ellos cuando vengo, no trabajo todos los días, por eso es difícil atender las necesidades de los alumnos, y a pesar de que el acervo es pequeño a ellos les gusta llevarse libros a casa.” (E.AB: 13).

Esta funcionaria se preocupó en responder acerca de lo que la biblioteca posee para el incentivo de la lectura, se siente responsable por este espacio y se preocupa con la cuestión del acervo en su turno trabajo, ya que en los otros turnos no le es posible controlarlo por que no se encuentra en la escuela.

Sin embargo, este acervo podría ser ampliado y conservado si pudiese contar con el compromiso de todos los profesionales de la escuela en los diferentes turnos, en el sentido de elaborar proyectos capaces de fortalecer el intercambio literario y ofrecer mayores posibilidades para sus usuarios.

La opinión de los demás cuestionados evidencia una perspectiva negativa en términos de discernimiento pedagógico relativo a las visitas al espacio

biblioteca:

“La importancia asegurada para las visitas constantes a este espacio, es el no conocimiento del acervo o del libro a ofrecer, en caso contrario, desmotiva al alumno...” (Q.D: 13.1).

“Los materiales ofrecidos como soporte para la lectura existentes en la biblioteca no son atractivos para los alumnos y los profesores se conforman con esa situación y se olvidan de garantizar el acceso a la lectura como un derecho que no puede ser negado a los alumnos de grados iniciales”. (Q.CP: 24.1).

La declaración de la coordinadora pedagógica concuerda con el pensamiento de Kramer (2001) cuando afirma:

“Garantizar el acceso a la lectura es derecho de ciudadanía y la escuela tiene un papel importante para desempeñar en la concreción de ese derecho contribuyendo con la construcción del desempeño lector de los alumnos para que se haga posible más que nunca, cambiar la historia.” Kramer (2001:18)

Es importante señalar que a pesar de la visión expuesta por la coordinadora pedagógica, no se observó en la escuela su papel como elemento articulador e incentivador de propuestas pedagógicas favorables al desempeño lector.

De ese modo es visible la imposibilidad de los docentes en cuanto a la cuestión de las visitas de los alumnos en el referido espacio, ya que, estos profesionales solamente citan las dificultades, así como, lo que se debe garantizar para mejorar la dinámica de las visitas a la biblioteca. Sin embargo, como profesionales de la docencia no se proponen la elaboración de un proyecto pedagógico capaz de reconocer la biblioteca como un gran potencial tecnológicamente situado y propicio para dar oportunidad a la democratización del acceso a la información para que la comunidad pueda avanzar y ampliar su universo cultural.

5.4. La construcción del comportamiento lector

Enseñar a leer requiere además de conocimiento y competencia, compromiso, responsabilidad e involucramiento emocional. Pero, no se pueden perder de vista las dificultades que deben ser percibidas como desafíos capaces de movilizar al equipo escolar, para el alcance de las conquistas, o sea, un buen resultado en el proceso de enseñanza - aprendizaje de la lectura de alumnos y alumnas de la escuela pública. En la búsqueda de la comprensión de cómo los profesores propician la construcción del comportamiento lector de los alumnos en la práctica pedagógica, se optó por el siguiente cuestionamiento: *“¿Contribuye a la construcción del comportamiento lector, la actitud incentivadora para la comprensión de la lectura utilizada por el profesor en su práctica pedagógica?”*.

Tomando como base el punto de interés y las preguntas pertinentes de esta investigación fue posible elegir como categoría principal *“la construcción del comportamiento lector”* que se desdobló en varias sub categorías con el propósito de explicar cómo los docentes participantes de esta investigación favorecen la construcción del comportamiento lector de los alumnos.

5.4.1. El comportamiento lector

La pregunta sobre lo que los sujetos entienden por comportamiento lector fue una cuestión abierta que se realizó con los participantes de esta investigación (profesoras, coordinador pedagógico, directores y auxiliar de biblioteca). A continuación se relatan las opiniones de cada uno de los sujetos entrevistados, así como el relato del momento de observación en la sala de clases.

“Demostrar comportamiento lector es saber recontar lo que leyó.” (E.P-1-43).

Esta profesora parece que percibe el comportamiento lector basada solamente en una de las estrategias de lectura que es el recuento dejando

de considerar las otras estrategias como las de anticipación, la verificación, las inferencias, el sondeo de los conocimientos previos como procedimientos básicos para la comprensión y consecuentemente para la formación de lectores.

Por otro lado no se puede dejar de considerar que el recuento como actividad después de la lectura es muy interesante en el proceso, pero, para que el alumno llegue a esa fase es necesario que el profesor promueva la lectura sabiendo el cómo y el porqué de ese proceso para dirimir la distancia entre el lector y el texto.

“Para demostrar el comportamiento lector el alumno necesita leer mucho.” (E.P-3:43).

La profesora se refiere a la necesidad del alumno de leer mucho. Sin embargo, olvida que el acto de leer propiamente dicho, no debe omitir su principal objeto: la comprensión de lo leído. En este sentido, Solé (1998:117) argumenta que “leer es un procedimiento, y se consigue tener acceso al dominio de los procedimientos a través de su ejercicio comprensivo”.

De esta presunción, se puede afirmar que para demostrar comportamiento lector es necesario leer una gran diversidad de textos, pero, de forma comprensiva, pues es la comprensión de lo leído lo que permite la apropiación de lo que el autor del texto dijo.

Otras profesoras opinan de la siguiente manera sobre el comportamiento lector:

“Para mí el comportamiento lector está muy lejos de alcanzarse porque para llegar a este estadio el alumno tiene que leer mucho y él no lee casi nada, solamente lo que la escuela trabaja con él” (E.P-2:43).

“Es difícil conseguir formar alumnos lectores, porque leer envuelve la interacción con un vasto universo de conocimientos y nuestra realidad no ayuda a formar alumnos que tengan una lectura fluente, mucho menos, que demuestren comportamiento lector”. (E.P-6:43).

Queda evidente el pesimismo pedagógico de estas profesoras que definen el comportamiento lector como algo fuera de la realidad escolar y difícil de alcanzar. La sitúan como una de las mayores dificultades enfrentadas, con alumnos totalmente desestimulados en el proceso de lectura, lo que acaba contribuyendo para la no formación del comportamiento lector. En este sentido, cabe preguntarse ¿Por qué las profesoras no consiguen estimular a sus alumnos para que alcancen una lectura fluida y comprensiva? ¿Dónde está el incentivo de estas profesoras y de la escuela como institución formadora?

Cuando indagamos a la coordinadora pedagógica, a la auxiliar de biblioteca y a la directora de la escuela se hizo evidente la semejanza de opiniones sobre el entendimiento del tema:

“Podemos considerar que una persona o alumno presenta comportamiento lector cuando establece una relación próxima con el texto y demuestra entendimiento de lo que leyó compartiendo sus ideas de acuerdo con la lectura del texto.” (Q.C-P:28).

“Comportarse como lector es leer a los compañeros los textos que me gustan y siempre buscar materiales de lectura en la biblioteca para leer en casa o hacer investigación.” (E.AB:22).

“Como yo lo entiendo, el comportamiento lector se expresa cuando ocurre la apropiación del significado del texto porque de esa forma evidencia el entendimiento de lo que leo y el alumno sabe conversar sobre el contenido de lo leído en cualquier lugar, en la escuela, en las reuniones de aniversarios y otras... lo que es una demostración de apropiación cultural” (Q.D:14).

Esas definiciones del comportamiento lector en la opinión de esos profesionales comulga con lo que Delia Lerner (2001) caracteriza como siendo la dimensión social del comportamiento lector, o sea, son actitudes relacionadas a valores construidos en relación a la lectura y al acto de leer como:

- socializar criterios de elección y de apreciación estética de

lecturas;

- leerle a los compañeros trechos de textos que me gustan;
- buscar materiales de lectura regularmente;
- frecuentar biblioteca (de clase o no);
- comentar con otro lo que se está leyendo;
- compartir la lectura con otros;
- recomendar libros u otras lecturas que considera valiosa;
- comparar lo que se leyó con otras obras del mismo o de otros autores;
- contrastar informaciones provenientes de diferentes fuentes sobre un tema de interés;
- confrontar con otros lectores las interpretaciones generadas por una lectura;
- realizar la lectura de manera a seguir un autor preferido;
- atreverse a leer textos difíciles, entre otros.

Lerner (2001)

En ese sentido, se puede afirmar que el trabajo de los profesores en lo que se refiere al desarrollo del comportamiento lector se presenta como algo nuevo, ya que, la mayoría de los docentes aun reúne raíces tradicionales y resisten con mucha intensidad a la práctica de procedimientos favorables como trabajar la diversidad textual en la rutina escolar lo que colaboraría para desarrollar el comportamiento lector de los alumnos.

Por tanto, los educadores actuales deben pautar su práctica en el objeto principal de su función educativa que es ampliar el “horizonte de expectativas a través de lecturas desafiantes” como bien lo sugiere Aguiar (2001:156). De esa manera tratarían atenuar la desigualdad entre los estímulos que la comunidad de la información ofrece con una velocidad

aventajada y los recursos precarios y poco estimulantes que la escuela pública ofrece para el trabajo docente.

Entendiéndolo así, el profesor necesita intensificar situaciones didácticas capaces de provocar a los alumnos para poner en juego todo lo que saben, especialmente después de la lectura, momento específico para manifestar el entendimiento sobre lo leído, tanto en el cuestionamiento como en el diálogo con los compañeros, intercambiando ideas emanadas por el autor del texto.

Sin embargo, la práctica de manifestación de la construcción del comportamiento lector en la sala de clases requiere que el profesor esté atento a tres tipos de interrogantes: ¿Qué leer, cómo leer y para qué leer?

En la práctica de la lectura esas interrogaciones son movilizadas por el lector de manera articulada, inclusive de forma concomitante. Pero, en estas prácticas se hace necesario priorizar el diálogo con el texto incentivando a los alumnos a adoptar una posición crítica sobre ellos, de modo que se perfeccione su aprendizaje y consecuentemente se anule la distancia entre el leer y el entender, para así despertar el comportamiento lector.

Mientras tanto, parece obvio que no existe una preocupación por la promoción de la lectura por parte de profesores, coordinadores y gestores. Estos profesionales parece que aún no se dieron cuenta de que para estimular y convencer sobre la importancia de la lectura y de los libros es necesario que estén convencidos de esta necesidad para transmitirla. También es relevante que haya relación entre el hábito de la lectura de sus promotores y los resultados obtenidos, o sea, para enseñar a leer es necesario saber leer.

5.4.2. Actitudes incentivadoras de la práctica lectora

Las profesoras son consideradas las principales agentes de promoción de aprendizaje de los alumnos. Es en la sala de clases donde ellas manifiestan su autonomía en la acción pedagógica.

Uno de los aspectos distintos de la práctica pedagógica son las actividades incentivadoras de la práctica lectora, que en esta investigación surge como una de las categorías de análisis que a su vez se desdobra en sub categorías tales como: los círculos de lectura, la intervención pedagógica, aprovechamiento de los conocimientos previos, la lectura en conjunto, actividades que expresan lo que el autor del texto quiso decir, actividades que reconocen al alumno como detentor de la información y los pilares que sustentan del comportamiento lector – D D S-, que serán capaces de evidenciar lo que piensan y hacen las profesoras para desarrollar el comportamiento lector de los alumnos.

Cuando fueron entrevistadas sobre qué actividades consideraban incentivadoras de la práctica lectora, se percibió que la intervención pedagógica y las actividades libres que demuestran que los alumnos son detentores de la información fueron las actividades más mencionadas por las profesoras, seguidas del aprovechamiento de los conocimientos previos y de los círculos de lectura. También, la mayoría mencionó que realizan la lectura en conjunto y hacen representaciones después de leer, como teatro y dramatizaciones para que el alumno exprese lo que entendió del texto. (E.P-1a 9).

Las actitudes incentivadores elegidas fueron:



Figura 17. Las actitudes incentivadoras de la práctica lectora

Fuente: Datos de la investigación

A continuación pasaremos a analizar cada una de ellas:

5.4.2.1. Los círculos de lectura

En la práctica de profesor de los primeros grados de la escuela primaria no puede estar ausente la variable metodológica capaz de facilitar la comprensión del proceso lector, según la opinión de las profesoras al responder a la cuestión sobre cómo realizan los círculos de lectura.

“Realizo todas las lecturas para exhibir el comportamiento de los alumnos que pasan a contar para los compañeros de clase la lectura preparada con antedecencia y en ese momento siempre están posicionados formando círculos. Es una actividad que realizo siempre los viernes porque ella facilita mucho la comprensión del texto, siempre un alumno que cuenta una historia

y los compañeros escuchan atentos porque saben que el próximo viernes será su vez de contar su historia y será preguntado por los compañeros sobre el entendimiento de esta.” (E.P-5:60).

Para realizar esa actividad la profesora seleccionó un libro explicando a toda la clase como debería ser la forma de escoger un libro de literatura infantil para la realización del círculo de lectura para la próxima semana.

En observación en la sala de clase se puede percibir cómo la profesora prepara la actividad de círculo de lectura. Mediante esta actividad ofreció a los alumnos una variedad de libros y pidió que cada uno escogiese y llevase a casa el suyo para preparar la lectura que sería contada la próxima semana. La semana siguiente los alumnos se organizan en círculos con los libros escogidos y leídos para dar inicio a la actividad.

De esa manera la profesora prosiguió las orientaciones caracterizando criterios de escogencia y aspectos interesantes de la obra. A continuación de esa actividad permitió que la profesora observase si los alumnos se apropiaron del entendimiento de la lectura y para eso organizó algunas preguntas envolviendo los siguientes aspectos:

- ¿Por qué usted escogió ese libro para presentarlo a la clase?
- ¿Quién es el autor?
- ¿Qué sabría decir de este autor?
- ¿Cuál es la editora del libro?
- Si le gustó algún fragmento en particular para leerlo a los compañeros;
- Si apreció las ilustraciones;
- Si el libro presenta alguna ilustración que llamó su atención, ¿Por qué?

Se observó también que esta actividad identifica estrategias de lectura que ya fueron aprendidas por los alumnos para posibilitar a los compañeros la

apropiación del contenido de la lectura. A su modo el alumno va socializando las ideas durante el proceso de presentación y los compañeros demuestran interés participando con cuestionamientos después de la lectura realizada con la intervención atenta de la profesora para proporcionar un mejor entendimiento cuando el alumno que presentaba la lectura no correspondía de forma clara con la interpretación de la misma.

Sin embargo, de las nueve profesoras integrantes de esta investigación solamente cinco ejercitaban la práctica de círculo de lectura habiéndose percibido de hecho que es una actividad favorable para el seguimiento del desempeño lector de los alumnos. Pero, el tiempo destinado debería ser optimizado con objeto de ofrecer oportunidades para participación de un número mayor de alumnos en cada círculo de lectura, ya que cinco presentaciones semanales, considerando los 29 alumnos de la sala de clases, restringe el atendimento de la necesidad individual de cada alumno, para la presentación de la actividad.

De esa manera, mientras los alumnos fueron presentando las historias preparadas con antelación, la profesora observó qué comportamientos fueron apropiados, marcándolos en la ficha de observación mostrada a continuación. Al mismo tiempo, fue haciendo preguntas relativas a aspectos a los que cuales los alumnos no daban importancia y complementando los asuntos no comprendidos. Es importante decir que, en ese proceso, los comentarios realizados autónomamente, revelan procedimientos autónomos (conocimientos apropiados), los que necesitaban de aclaraciones, o sea, los que estaban en fase de construcción recibían apoyo de la profesora.

Los aspectos señalados en la ficha de observación no retratan cuestiones elaboradas para ser hechas a los alumnos; se trata de una lista orientadora utilizada por la profesora durante la observación de los alumnos. Las preguntas hechas a los alumnos fueron inspiradas solamente en la ficha expuesta a continuación.

Tabla 12. Ficha de observación del comportamiento lector.

Alumno: _____			
Fecha: _____ Etapa: _____ Ciclo: _____			
	SI	NO	Con incentivos
¿El círculo de lectura es la es la manifestación del comportamiento lector?			
¿Presentó la obra hablando del título?			
¿Presentó la obra hablando del autor?			
¿Estableció relación con otras obras ya leídas del mismo autor?			

¿Se refirió al género. Si escogió fábulas, porqué le gustan las fábulas, por ejemplo, la crónica, o cuentos de hadas?			
¿Reconoció ser detentor de la información del texto?			
¿Relacionó esa ilustración con otras del mismo autor o de diferentes autores?			
¿Hizo comentarios sobre el tipo de ilustración y su relación con el texto verbal, comentando, por ejemplo, si la ilustración auxilia la comprensión presentando informaciones complementares al texto verbal, entre otros aspectos?			
¿Presentó motivaciones personales para la escogencia, relacionando con su vivencia, por ejemplo?			

Se puede apreciar que esta ficha de observación facilita el entendimiento del profesor sobre el estadio de desarrollo lector de cada alumno, y dirige su trabajo hacia una práctica más consciente en el sentido de ofrecer intervenciones favorables a los alumnos para que estos puedan realizar presentaciones en los círculos de lectura con un mejor desempeño.

Esta ficha es vista como un buen instrumento de seguimiento, pero, el problema de su utilización se establece la cantidad de alumnos (29). Por ser una ficha individual el profesor se fijaba mucho en su llenado, mientras, los alumnos presentaban las actividades sin tener en cuenta la asistencia que precisaban recibir.

La opinión del alumno sobre su participación en los círculos de lectura complementa lo expuesto en el sentido de que esta actividad promueve una mayor coincidencia del alumno con la lectura como se puede apreciar

en los relatos que siguen:

A mí no me gustaba participar en círculos de lectura, hasta faltaba a clase los viernes, pero el día que fui elegido para presentar la historia mi mamá me ayudó mucho y aprendí la historia que era sobre un jaguar y una zorra, a mis amigos les gustó y yo también comencé a ayudar a los compañeros con la presentación de sus historias, un día, [Nombre] fue hasta mi casa para que mi mamá le ayudara a preparar su historia y entonces ella presentó su historia muy bien, pues la aprendió bien y los compañeros hicieron muchas preguntas y ella las respondió todas (Q.A:27).

Mediante esta realidad, los círculos de lectura pueden ser considerados como actividades favorecedoras del desarrollo de la comprensión lectora, ya que esta actividad demuestra cuando el alumno está apropiándose de lo que es leer, como leer y para que leer y así tornarse apto para enfrentar los desafíos que la sociedad ofrece en la actualidad para los jóvenes en un mundo totalmente competitivo en el que ser lector crítico significa una gran diferencia en el contexto social.

Las profesoras luchan por la búsqueda del conocimiento con los recursos de sus técnicas pedagógicas y demuestran esfuerzo personal para promover el desarrollo cultural, social y afectivo de los alumnos para los cuales desea despertar, desarrollar y sostener el comportamiento lector, y por otro lado, luchan también las con las condiciones físicas del ambiente de trabajo y con la falta de recursos materiales.

5.4.2.2. La intervención pedagógica

La tarea del profesor en el proceso de enseñanza de la lectura es el de suscitar en los alumnos el ritmo de lectores fluentes y también el de lectores que comprenden lo que leen, haciendo intervenciones que ofrecen el atendimento de los alumnos. En ese sentido, se verifica cómo el coordinador pedagógico se posiciona al ser cuestionado sobre la intervención pedagógica, y si esta es una acción constante en las actividades lectoras que los profesores realizan en la sala de clases:

Se puede encontrar una parcela significativa de alumnos que presentan dificultades reales para aprender a leer. No todos, por razones que pueden ser diversa, consiguen sacar partido de las ventajas, con la adquisición de informaciones y conocimientos de nuevas ideas, por tanto, es necesario que el profesor esté atento para intervenir a favor del entendimiento del alumno para que este avance, siendo, por tanto la intervención un procedimiento que debe ser prioridad en la rutina del profesor en la sala de clases. (Q.CP:30).

El coordinador atribuye la responsabilidad de las intervenciones pedagógicas al profesor como una rutina en la sala de clases para favorecer a los alumnos en el proceso de la enseñanza de la lectura y por tanto lo que se observó fue una transferencia de responsabilidades, ya que el profesor no recibe las orientaciones que deberían partir del coordinador pedagógico en los momentos de planificación por parte de las profesoras.

Indiferentes a la ausencia de esas orientaciones las profesoras necesitan aplicar sus conocimientos didácticos y ajustar el nivel de desafío a las posibilidades de los alumnos, para que ellos demuestren mayor interés para la realización de la tarea.

A pesar de eso, las profesoras necesitan hacer la mediación, esto es, ponerse en medio, entre el alumno y su objeto de conocimiento y realizar las inferencias necesarias para favorecer la comprensión de los alumnos, pues es con la intervención del profesor como el alumno avanza. De acuerdo con Durán (2009):

“La intervención del profesor suscita una serie de búsquedas en el niño. El drama de muchísimos niños es que, no teniendo contacto con interpretadores en sus primeros años, al llegar a la escuela tampoco los encuentran. La profesora no actúa como intérprete ni como interpretadora, sino, como mediadora del proceso y enseñante en la búsqueda del objeto de conocimientos a ser alcanzado, que es la comprensión lectora.” Durán (2009, 129-130)

Se entiende así, que la intervención del profesor es una variable metodológica que necesita estar presente constantemente en la práctica pedagógica de la lectura, en el sentido de favorecer el entendimiento de los alumnos para que estos dominen la comprensión lectora.

Las profesoras al ser interrogadas sobre su conocimiento del texto y la preparación de la lectura con antelación para favorecer las intervenciones pedagógicas en la construcción del entendimiento del alumno y así contribuir con el desarrollo del comportamiento lector, éstas respondieron:

“Cuando preparo la lectura, mis preguntas son más dirigidas y facilita la contextualización de la idea del autor con hechos actuales”. (E.P2:48);

“El conocimiento del texto favorece el sondeo sobre las ideas principales y dirige mejor las intervenciones ayudando bastante al entendimiento del alumno”.(E.P4:28);

“Cuando conozco el texto, domino más las intervenciones problemáticas y el alumno tiene más oportunidad para cuestionar e interactuar con el texto”.(E.P4:28).

A pesar de que las profesoras reconocen cómo deben realizar las intervenciones, la realidad observada muestra lo contrario. Fue notorio durante las observaciones hechas la falta de entusiasmo con que algunas profesoras desarrollaron estos momentos de lectura en la escuela. El predominio de una práctica de rutina con la utilización del libro didáctico como una obligatoriedad y la fragmentación de textos, esteriliza las prácticas de lectura que puedan desarrollar comportamientos lectores.

En ese sentido Kramer (2001:159) cuestiona sobre el papel de la profesora en la producción de lectores: ¿cómo actúan los profesores en distintos momentos de modo que las prácticas de lectura puedan ser programadas por la escuela?

En función de eso, se percibe que la práctica dinámica de la lectura ya viene siendo cuestionada hace varios años y la realidad actual continua

mostrando inquietudes en el sentido de renovarla con el objetivo de alcanzar mejores resultados, y construir alumnos lectores que puedan demostrar comportamientos lectores.

Otras profesoras ya se posicionan con una mirada más pedagógica en sus entrevistas, como se puede observar:

Cuando percibo que mis alumnos no están siguiendo las lecturas por presentar alguna dificultad en la comprensión de las mismas, planeo acciones para alcanzar las metas como las de concursos internos de poesía y redacción; llevar los alumnos con mayor frecuencia a la biblioteca; y procuro siempre utilizar en las sala de clases libros con historias atrayentes, y adecuadas a la edad de los alumnos, como también trabajar la lectura con confección de historietas de tiras cómicas. Pero, no siempre esto es posible por causa de la falta de materiales. (E.P1: 51.1).

Con base en esta declaración se puede afirmar que la profesora puede realizar actividades desafiantes, que asocien los contenidos curriculares con la realidad de los alumnos, para atraer la atención de los mismos y utilizar esta estrategia como intervención pedagógica para promover el entendimiento de os alumnos.

“Hago de todo para desarrollar en los alumnos las capacidades necesarias para la ejecución de la lectura, interpretación y producción de textos y para alcanzar ese objetivo la intervención es de fundamental importancia, pues, ellas favorece el entendimiento del alumno y facilita el proceso de comprensión”. (E.P-7:51.1).

La intervención del profesor ocurrió de forma diversificada, como formar grupos de estudio, los cuales se van a reunir fuera del horario, bajo la coordinación de un profesor, como en el caso de esta profesora (P-7) que dispuso la posibilidad de orientar a sus alumnos en el turno vespertino, pero, comenta, que ya esperó por ellos muchas veces y ellos no aparecieron y cuando procura saber los motivos dicen que no tienen quien pueda llevarlos a la escuela. Las intenciones de la profesora son buenas en

el sentido de formar grupos de estudio, los cuales se irán a reunir en turno fuera de horario, bajo coordinación de un profesor, para facilitar el aprendizaje de los alumnos, pero, los obstáculos extraescolares son mayores e impiden acciones facilitadoras del proceso de enseñanza en beneficio de los alumnos. En este momento también los profesores podrán auxiliar a los alumnos en las investigaciones bibliotecarias, reforzando la importancia de esa actividad para la construcción del conocimiento.

5.4.2.3. Aprovechamiento de los conocimientos previos

El aprovechamiento del conocimiento previo beneficia la tarea del profesor, facilita el dialogo y el intercambio de ideas por ser considerado el momento en que el alumno relaciona lo que sabe y lo que no sabe del contenido propuesto mediante interrogaciones del profesor como conductor de esas discusiones.

Provocar desafíos con cuestiones referentes al contenido del texto crea un clima apropiado para incentivar el alumno a anticipar hechos que podrán estar narrados y también suscita habilidades para poner a discusión, en este momento, conocimientos adquiridos anteriormente.

La profesora cuando fue entrevistada sobre el modo en que aprovecha ese conocimiento de los alumnos se expresa así:

“Un buen momento para activar ese conocimiento es en la socialización antes de las historietas; utilizando una estrategia bien aceptada por los niños que es la de leer partes del texto y dejar que ellos complementen con sus opiniones”. (E.P.4:49).

La profesora usa ese recurso con propiedad, cuando se observó su intervención pedagógica como instrumento que perfecciona el interés y crea posibilidad de alcanzar un buen entendimiento del texto, pues enriquece el intercambio de experiencias y facilita la comprensión lectora. De acuerdo con Teberosky (2003):

“Una forma de ayudar a los lectores a hacer inferencias es incitarlos a auto explicar el texto que leen. Es un

procedimiento simple que se muestra muy activo. La intervención no supone proporcionar nuevos conocimientos, sino, activar los conocimientos relevantes que el lector ya posee. La intervención tampoco es focalizada en contenidos específicos, sino, en los constructos psicológicos o en los esquemas de interpretación que subyacen a la comprensión". Teberosky (2003:150 - 151)

La observación realizada en este sentido muestra que al aprovechar los conocimientos previos, la mayor parte de los alumnos responde con entusiasmo a las inferencias que el profesor realiza y ese hecho motiva la participación del alumno.

En la opinión de la (E.P-8:49): *"Los alumnos poseen muchas informaciones que les sirven de apoyo y ofrecen oportunidad para conseguir el entendimiento de la lectura, basta saber aprovechar."*

La función de la escuela es expandir el mundo del alumno, proporcionándoles nuevos campos de interés, abriendo posibilidades de aprendizaje por medio de experimentación del medio físico, social y natural. Los alumnos precisan actuar sobre objetos diferentes, experimentando, observando, manipulando, cuestionando, escuchando, haciendo asociaciones, comparando, asociando sus conocimientos a otros y viviendo situaciones que sean significativas para ellos. La (P-5) revela que: *"explorar los conocimientos previos es muy importante porque a partir de ellos es que otros conocimientos son expuestos. La lectura se torna más comprensiva cuando se cuestiona sobre su contenido."* (E.P-5:49).

Esta profesora quiere decirnos que la capacidad de raciocinio necesita ser agudizada para que los conocimientos anteriores puedan favorecer el entendimiento del alumno y así incentivarlo a comprender la lectura. El profesor como coadyuvante de ese proceso incentiva al alumno a participar de los cuestionamientos en la búsqueda de un involucramiento más participativo en la interpretación del texto y posiblemente en la comprensión del mismo.

Por lo tanto, es necesario que el profesor esté más atento a los conocimientos de los alumnos, considerando las desigualdades sociales, económicas y los diferentes contextos socio ambientales que determinan parte considerable de los conocimientos previos, tomando en consideración esas características que son importantes en este proceso para comprender mejor y provocar la participación del alumno.

Los alumnos cuando fueron cuestionados sobre la actuación del profesor acerca de su ayuda para el entendimiento de la lectura en sala de clases, respondieron así:

“No todos los días la profesora lee para nosotros, pero, el día que ella nos ayuda con preguntas es muy bueno porque la lectura se hace más fácil”. (Q.A:29.1);

“Hay días que no nos da tiempo de leer toda la lectura y la profesora ya está corrigiendo el ejercicio del libro en la pizarra, entonces, nosotros no entendemos nada, solo copiamos las respuestas. Q.A (10, 29.1).

A partir de estos relatos, se indaga: ¿Cómo puede el alumno volverse lector? ¿La escuela está formando lectores? De acuerdo con la opinión de los alumnos la sala de clases no se propicia esa formación. Se sienten totalmente impotentes delante de la preocupación del profesor por realizar las tareas de la rutina escolar.

Observándose el día a día de las profesoras, en algunas situaciones los alumnos no consiguen seguir las actividades propuestas, que en la mayoría de las veces dejó claro el embate de los alumnos en el sentido seguir algunas correcciones de texto en la pizarra delante la agilidad del profesor. Se percibe que el alumno no consigue acompañar las actividades del profesor, y este no demuestra en su práctica el respeto al ritmo de aprendizaje individual del alumno, lo que no concuerda con la opinión de Smith (1999:12) cuando dice que: “los niños precisan de ayuda para aprender a leer y atribuye ser de responsabilidad del profesor volver posible el aprendizaje de la lectura, pero, para eso, es necesario

comprender el proceso para tomar decisiones y tener bien claro que está lidiando con alumnos de los grados iniciales para los cuales el proceso lector es una tarea muy difícil”.

Respetar el nivel de entendimiento del alumno es una cuestión que debe estar presente en la mirada del profesor, así como está presente en su discurso académico cuando hace referencia a la importancia de trabajar textos literarios y estimular la comprensión lectora de los alumnos.

La entrevista realizada con los padres en la busca de comprender si el alumno tiene ayuda en casa cuando realiza tareas escolares y no entiende las respuestas, retrata lo siguiente:

“No tengo tiempo de ayudar a mi hijo, y también es muy difícil que el traiga tareas de lectura para casa, cuando las trae es solo mostrarle donde está la respuesta y él la copia del libro de lectura”. (E.PA-7:20)

“Siempre que mi hija trae tareas para hacer en casa yo le ayudo a ella a leer muchas veces la lectura marcada por la profesora y a ella le gusta mucho, pues, dice que en la escuela no tiene tiempo de entender porque la profesora es muy rápida”. (E.PA-3:20)

Lo que se puede percibir es que las actividades que los alumnos realizan en casa no difieren mucho de las que realiza en la escuela, ya que los padres tampoco consiguen aprovechar los conocimientos previos, aun siendo con el sentido común, y en el segundo caso expuesto el padre repite la lectura muchas veces, una práctica tradicional y mecánica un poco diferente de la que el alumno recibe en la escuela.

Es necesario entonces, pensar esa realidad y procurar trabajar en un contexto favorable al aprendizaje lector para el desarrollo de una cultura de cooperación y de adaptación de metodologías. Así el equipo pedagógico asume su papel con la formación de lectores, una tarea de total responsabilidad de la escuela, ya que los padres tienen muy poco para contribuir con la formación lectora de los hijos por una cuestión política y socioeconómica de la sociedad brasileña.

5.4.2.4. Lectura en pareja

Los datos a continuación corresponden a las respuestas de las profesoras cuando fueron entrevistadas sobre el trabajo de lectura en pareja y su efecto como elemento favorecedor del desempeño lector de los alumnos, como se puede verificar a continuación:

El trabajo en pareja no siempre fortalece la comprensión de los alumnos porque ellos quedan muy dispersos.(E.P-7:56)

El trabajo en pareja estimula la solidaridad y la cooperación de los alumnos fortaleciendo la comprensión lectora. (E.P-3:56)

Los alumnos reflejan y discuten sobre la lectura realizada y amplían sus conocimientos. (E.P-6:56)

La profesora P.7. demuestra no creer en el trabajo en pareja como una variable metodológica capaz de contribuir con el avance del alumnado con relación a la lectura. Ese hecho sucede tal vez por no planificar agrupamientos productivos y también por desconocer la finalidad formativa que esta propuesta representa en el cotidiano escolar, pues, la misma condiciona la convivencia con la diversidad del conocimientos para producir el desarrollo personal de cada uno de sus participantes.

Por otro lado, la respuesta de la profesora P.3., retrata una cultura de cooperación, de aprendizaje en grupo y de trabajo colectivo tan necesario en cualquier ambiente de aprendizaje, ya que, establece relaciones de solidaridad, respeto mutuo, tolerancia y aceptación de la diversidad, lo que viene a ser una exigencia para la convivencia social y una condición para el crecimiento de la comprensión lectora de los alumnos.

Como se puede observar las profesoras de esa escuela viven prácticas diferentes en sus salas de clases. Esa situación así como otras ya referidas anteriormente muestra la falta de un guía en la conducción del proceso de enseñanza aprendizaje, pues a pesar de que la escuela tiene a su servicio a todos los profesionales de la docencia, sufre la ausencia de un trabajo colectivo y colaborativo. Barros (2001) afirma que:

“Por mas competentes que seamos, lo que más enriquece un educador es la posibilidad de estudiar, planificar y coordinar un trabajo en conjunto. No hay nada más gratificante que la solidaridad y la cooperación, tanto a nivel personal como profesional”. Barros (2001:39)

El profesor consciente de estos valores solo puede favorecer su práctica y mucho más el desempeño de sus alumnos con el trabajo en pareja, pues es con el apoyo de compañeros que desempeñan el papel de compañeros con más experiencia que los alumnos ciertamente manifiestan seguridad personal y consecuentemente alcanzaran mejores resultados, siempre que, la asistencia del profesor esté siempre presente para auxiliarles con las intervenciones necesarias, pues el profesor como mediador del aprendizaje facilita el proceso dejando claro para el alumno que él es el responsable por su propio recorrido en dirección al conocimiento.

Prosiguiendo con la investigación, se direccionó la mirada hacia los alumnos en el sentido de saber cómo estos perciben el trabajo de lectura realizado en la sala de clases, que opinaron así:

“La profesora no da lectura todos los días, pero, el día que ella nos manda abrir el libro a mí me gusta mucho. Un día ella manda leer todos juntos, otro día ella lee en voz alta y nosotros repetimos, después nosotros escribimos en el libro de respuestas.” (Q.A-5:31.1).

“Hay días que no entiendo nada de la lectura porque los compañeros conversan mientras otro compañero lee lo que la profesora mandó, pero, el día que más me gusta es cuando la profesora forma grupos, o dúos y nosotros trabajamos juntos y el compañero nos ayuda y a veces yo también ayudo a mi compañero a entender lo que él no sabe.” (Q.A-5:31.1).

En lo que dicen los alumnos demuestran que les gusta la hora de la lectura, sin embargo, parecen insatisfechos con el procedimiento de la profesora en la conducción metodológica y disciplinar de la sala de clase. Esa situación deja evidente la distancia entre el proceso de enseñanza de los alumnos, pues, de acuerdo con (A-5) y (A-32) las actividades de lectura no

pasan de una rutina, repetitiva, sin innovaciones capaces de estimular a los alumnos para apropiarse de la lectura como lectores efectivos.

Con relación al trabajo en dúos para la práctica de la lectura, la mayoría de los alumnos se expresó de forma favorable a esa práctica. Como se puede observar en las siguientes declaraciones, los alumnos elogian ese sistema y se sienten más seguros cuando trabajan en dúos con sus compañeros.

Por otro lado, da pesar que en la rutina del profesor esta metodología no sea tan tomada en serio en el proceso de enseñanza aprendizaje como sugiere Vygotsky en el trabajo con el compañero con más experiencia, estableciendo agrupamientos productivos, a favor del aprendizaje del alumno. Procediendo de esa manera el profesor deja el alumno más receptivo para las orientaciones de los compañeros, tomando en cuenta que en la mayoría de las veces el alumno, como se puede ver en la declaración abajo, tiene miedo de que el profesor discuta con él porque él no sabe, inhibiendo así su proceso de interrogar sobre lo que sabe, cómo sigue abajo:

*“Cuando estoy junto con mi amiga leyendo y haciendo ejercicios que la profesora pide, yo entiendo más porque la ***** (nombre de la amiga) me sabe explicar bien lo que yo no estoy entendiendo y ella no reclama cuando yerro, ella me vuelve a explicar hasta que yo entiendo cómo se hace” (Q.A-25:32).*

“Es muy bueno cuando la profesora manda a formar parejas porque yo ya sé que vamos a leer junto con un compañero y así entre los dos uno enseña al otro a entender mejor, sabe esos días yo hasta ya leí casi toda la lectura sin errar.” (Q.A-14:32).

Así, se entiende, que el trabajo en grupo es productivo, pero, también depende de orientaciones para que realmente suceda de forma favorable el aprendizaje de los alumnos. Carvalho (2009) afirma que:

“El trabajo en pareja debe ser hecho con un fin a la vista: una tarea que realmente exija colaboración de varias personas.

Trabajo no es colocar varios alumnos alrededor de una mesa, cada cual haciendo su y tarea individual.” Carvalho (2009:127)



Fotografía 18. Trabajo realizado en pareja

De acuerdo con las observaciones realizadas en las salas de clases las actividades fueron bastante diversificadas y obedecieron a las siguientes formas de organización:

- Todos los alumnos junto a la profesora en torno de una misma actividad (por ejemplo, la lectura de un texto y su interpretación, donde todos discuten, opinan, proponen).
- Actividades en equipo: se organizan grupos de dos a seis alumnos para presentar la interpretación de la lectura, donde por lo menos tres de las ocho profesoras (P-2, P-5 y P-8) consiguieron desarrollar esa actividad de una forma muy productiva.
- El mejor criterio para la formación de estos equipos fue el agrupamiento de los niños en función de sus niveles de conceptualización, procurando unir los más próximos. Aunque este

criterio, de tipo cognitivo, sea adecuado en lo que se refiere a riqueza de los intercambios generados, también es válido considerar los aspectos afectivos y sociales.

- Muchas veces en la práctica, inclusive en la de (P-5) los agrupamientos fueron decididos por los niños en razón de sus propios intereses, otras por el docente (P-1) en función de la disciplina del grupo con buena aceptación de los alumnos.

Esa forma de trabajar en grupo observado en la rutina de las profesoras demuestra una vez más que la coordinación pedagógica, responsable por la planificación docente ha fallado en su función de propiciar estudios y discusiones sobre la acción docente en función de un trabajo organizado y participativo a favor del aprendizaje de la lectura.

También queda evidente que las profesoras no presentan conocimiento teórico suficiente para la organización de los trabajos en conjunto, cuyo principio básico es el diagnóstico de los alumnos para el conocimiento de su nivel y posteriormente el establecimiento de criterios para la formación adecuada de dúos, como comenta (Soares, 2009):

“No se puede pensar en agrupamientos productivos sin primeramente verificar las relaciones que se determinan entre el conocimiento real sobre cada alumno, lo cual exige la presencia de un diagnóstico, la fuente didáctica que caracteriza el cómo enseñar y una fuente psicológica que se hará cargo de la concepción de cómo los alumnos aprenden. También es necesario considerar lo que el alumno ya sabe y la concepción que se tiene del proceso de enseñanza y aprendizaje, pues, sin ese hilo teórico, se cree será imposible la organización de los alumnos para una dinámica en clase con vista al crecimiento individual y colectivo de los mismos”. (Soares, 2009:187)

5.4.2.5. Actividades que expresan lo que el autor del texto quiso decir.

La comprensión de textos depende del conocimiento que se tiene del asunto leído, lo que equivale a decir que el texto debe ser bien

comprendido por el lector para que este consiga expresar con claridad el mensaje del autor.

En este sentido se buscó la opinión de las profesoras, sobre cuáles estrategias utilizan antes, durante y después de la lectura que ayudan a los alumnos entender mejor la idea del texto.

Antes	Durante	Después
Siempre antes de la lectura procuro esclarecer el objetivo , esto es, por qué vamos a leer este texto. (E.P-4:62)	-	Cuestiono sobre lo que el alumno entendió.
“El sondaje, la anticipación, la verificación y las inferencias son socias inseparables en los momentos de enseñanza de la lectura.” (E. P-6:62).	-	-
Hago el levantamiento de los conocimientos previos. (E.P-7:62)	Hago inferencias.	Cuestiono sobre el tema y la idea principal.
El alumno hace hipótesis o previsiones sobre el contenido del texto. (E.P-8:62)	Verifico las hipótesis y levanto otras, corrigiendo los errores.	Evalúo la comprensión de los alumnos con cuestionamientos sobre la idea del autor en la tentativa de ayudar en la comprensión, para así el aluno expresar su entendimiento haciendo representaciones como teatro, e interpretación escrita.

Tabla 13. Estrategias que utilizar antes, durante y después de la lectura que ayudan a los alumnos a entender mejor la idea del texto.

Fuente: Datos de la investigación

Se puede considerar que los procedimientos que las profesoras (P-4, P-7, P-8) realizan antes de la lectura son productivos para el desarrollo de

habilidades del entendimiento del mensaje del autor. Cuando la profesora (P-4) deja claro para el alumno el objetivo, esto es, el por qué va a leer, ella ya alimenta la voluntad del alumno para participar de la actividad. La cuestión del objetivo es dar una guía a la actividad. El hecho de que la profesora determine el objetivo de la actividad, muestra que asume una postura pedagógica convincente para que sus alumnos alcancen los resultados previstos. Además de eso, el objetivo puede expresar varias finalidades en una sola actividad, por ejemplo: el de leer para después explicar lo que se comprendió, realizar una actividad que deje explícito lo que dijo el autor del texto, o además, para seguir instrucciones. Depende mucho de lo que a profesora desea alcanzar con su alumno, pues la interpretación está siempre vinculada con el aprendizaje, esto es, lo que se quiere el alumno aprenda.

Otro momento favorecedor a destacar en el trabajo docente para la comprensión lectora es el levantamiento de los conocimientos previos, pues, a través de ellos el profesor puede ajustar el nivel de desafío para que los alumnos hagan previsiones. Este procedimiento llama la atención del alumno en el sentido de estar atento para confirmar si sus hipótesis son o no verdaderas. Las hipótesis tornan posible prever lo que está por venir (Solé 1998). Paralelamente es preciso entender continuamente qué previsiones tienen sentido e ir anulando las demás en un clima de intercambio de ideas con propuestas didácticas para ayudar a los alumnos a comprender el texto además de crear un ambiente agradable y acogedor.

En el caso de la (P-6), la profesora demostró conocer teóricamente las estrategias favorecedoras de la comprensión, pero no hace uso de las mismas en su práctica, o mejor dicho, no consigue hacer la transposición didáctica de este contenido, desconociendo que una estrategia de lectura es un recurso para, obtener, evaluar y utilizar información. También se observó que el profesor no motiva al alumno y la interpretación es superficial, sin una manera de involucrar a los niños.

Por otro lado, respecto a las actividades realizadas durante la lectura, las

profesoras (P-7) y (P-8) eligen las inferencias y verificación de hipótesis como instrumentos capaces de permitir que los alumnos entiendan el texto. Sin embargo, dejaron de aprovechar muchas otras oportunidades como la de dar énfasis a las entonaciones, hacer pausas intencionales, y además mostrarse interesada, sorprendida, emocionada y/o divertida, actitud que contribuye mucho para la comprensión del texto así como a despertar un mayor interés de los alumnos.

Respecto a la observación en la sala de clases merece la pena reseñar la preocupación de la profesora para hacer comprender la diferencia entre el leer y el contar, leyendo el texto en sus portadores de origen exactamente como están escritos, no simplificando las palabras, sino, buscando otro significado más próximo a los usuarios.

Del mismo modo se pasó a analizar los procedimientos de las profesoras después de la lectura para percibir que estrategias trabaja con sus alumnos para el entendimiento del texto. Según las profesoras la estrategia más utilizada es el cuestionamiento, con excepción de la (P-8) que intensifica su trabajo utilizando otras estrategias como las representaciones teatrales y la interpretación escrita. En su caso, ella provocó toda una situación para hacer que el alumno consiguiese realizar actividades para realmente demostrar la comprensión del texto.

Otro factor positivo en el trabajo de las profesoras fue la oportunidad dada a los alumnos para expresar sus ideas, participando principalmente de interpretación de textos conocidos, diciendo de memoria lo que el personaje del texto dijo siendo fieles al expresar la idea del autor.

En este caso, las actividades fueron enfocadas para dejar claro lo que el autor del texto dijo. Lo que se observó fue el recuento con presentación real de lo dicho por el autor. Lo cual demostró la comprensión de lo que realmente fue leído. Los ejercicios después de la lectura que pueden manifestar ese entendimiento son el teatro o el recuento sin inhibir la creatividad de crear escenarios. Esta actividad también puede ser considerada importante para motivar acciones como contadores de

historias.

Las demás profesoras ponen como procedimientos que facilitan el proceso para que el alumno entienda la información del texto leído, el diálogo, interpretación oral y escrita, dibujos o los cuestionamientos sobre los textos; pero, no dejan traspasar conocimientos sobre el uso de las estrategias, no dejan claro en sus respuestas que la lectura es un proceso continuo de formulación y verificación de hipótesis y previsiones sobre lo que sucede en el texto.

Se puede comprender que las dificultades presentadas a lo largo del trabajo didáctico de esas profesoras están relacionadas con el desconocimiento de las formas existentes de tratar la lectura, y que Teberosky (2003:48) presenta para el día a día e sala de clases:

Lectura de investigación – Cuando el alumno utiliza la lectura para descubrir por si mismo los contenidos solicitados por el profesor;

Lectura para aprendizaje – En general el aprendizaje requiere que el alumno realice una lectura para después transferir la información contenida en su cerebro.

Lectura espontanea – La tarea que corresponde al profesor frente a ese tipo de lectura es la de abrir el espíritu del alumno a nuevos descubrimientos.

Lectura resolutive - Se trata de aquella lectura en la cual el texto abriga una situación problemática que precisa ser comprendida, evaluada y resuelta por el alumno.

Delante de lo expuesto, la lectura para el aprendizaje es la que predomina en la práctica pedagógica de estas profesoras. En lo que se refiere al entendimiento de lo que el autor del texto quiso decir, algunas profesoras echaron mano de actividades que sirvieron para identificar el mensaje del texto leído. En este sentido, la tarea del profesor fue ofrecer prácticas favorables como el recuento, cuestionamientos esclarecedores de la interpretación del texto, para que el alumno incorpore algo nuevo a sus

conocimientos y también escribir sobre ellos en el momento de la interpretación escrita de textos.

También, las lecturas resolutivas se presentaron con un uso acentuado, por ser característica predominante de las actividades realizadas en el contexto escolar, principalmente las lecturas efectuadas con textos del libro didáctico que concentraban toda la actividad en la rutina de hacer preguntas y los alumnos poner las respuestas y, la mayoría de la veces, copiar las respuestas de la pizarra, lo que no contribuye en nada en el sentido de fortalecer la práctica de la lectura, pues no permite que los alumnos hagan uso de las estrategias de lectura que son pasos imprescindibles para la comprensión lectora, resumiéndose apenas en actividades rutinarias y mecánicas.

El incentivo a las lecturas espontáneas en los momentos escolares fue imperceptible, durante todo el periodo de investigación. La necesidad de mantener una disponibilidad activa para que el alumno se interese por los textos y abrir el espíritu hacia nuevos descubrimientos parece ser olvidado por la mayoría de los profesores.

Se puede concluir que esas profesoras desconocen cómo facilitar las interpretaciones de las lecturas que trabajan en la sala de clases. Por otro lado, ellas no dominan esta práctica y con seguridad los alumnos se sienten debilitados en el proceso de desarrollo de la comprensión de las tareas lectoras.

5.4.2.6. Actividades que reconocen al alumno como detentor de la información del texto

En esta línea de raciocinio, se trató de encontrar alumnos que consiguieran retener la información de lo leído, y los sujetos investigados dieron su contribución explicitando cómo se da el proceso de dinamización de las actividades provocantes de la comprensión y aun cómo el alumno puede procesar este entendimiento y ser detentor de la información adquirida.

Varios alumnos dijeron que *“comentaron la lectura realizada con los padres y los compañeros”* (Q.(A- 6),(A-13),(A- 23), (Q-27), (Q-30) (Q-30) (Q-29) lo que demuestra que esos alumnos consiguieron retener alguna información para repasarla o incluso conversar sobre ella.

Otros alumnos se posicionaron revelando que: *“algunas actividades realizadas en la sala de clases contribuye para retener información del texto leído, como el recuento del mismo por un compañero de clases”* (Q.A-5, 7, 28:29).

Los demás alumnos investigados (Q.A-2, 26,30:29) expresaron que las lecturas que ellos hacen en la escuela y en casa cuando la profesora y la madre orientan, *“ayudan a guardar la historia con más facilidad porque demora más para olvidarse, y hay unas que yo nunca olvidé porque me gustaron mucho”* (A-30:29).

Vale señalar que cuando no fueron observadas buenas didácticas y cuando buenas didácticas no son diversificadas por no estar al alcance de las profesoras e incluso de los padres como coadyuvantes del proceso de enseñar, así pues, los recursos para el aprendizaje se tornan inútiles. Se percibió que la colaboración de los padres cuando quieren realmente participar de la vida escolar de su hijo suma mucho al proceso y en la calidad de la producción de alumnos lectores, sin desmerecer la atención particular de la profesora para cada atendimiento en su sala de clases.

De ahí la necesidad de argumentar con las profesoras acerca de las actividades que realizan para averiguar si el alumno es detentor de la información del texto y como ellas observan este hecho en la construcción el comportamiento lector:

“Observo ese hecho evidenciado cuando un alumno comenta el texto con el compañero, en ese momento puedo percibir si él realmente procesó el mensaje” (E. P-1:36).

“Considero que el alumno consigue entender la lectura cuando él demuestra cuál de ellas le gustó más y a veces él dice hasta por qué gustó.” (E.P-7:37).

A partir de esas declaraciones se considera que para que el alumno se involucre en una actividad de lectura es necesario que él se sienta capaz de comprender el texto, tanto de forma autónoma o con ayuda de otros compañeros con más experiencia, para que pueda elaborar una interpretación adecuada y a partir de entonces procesar la información para socializarla, siendo que esos procedimientos son los que van a comprobar su comprensión

De ese modo, en la explicación constructivista, se adopta el concepto de aprendizaje significativo creado por Ausubel (1963) en Solé (1998:44) cuando se dice que aprender equivale a formar una representación, una interpretación propia de lo que presenta el objeto de aprendizaje. En este caso, la lectura realizada, también puede atribuir significado a una interpretación que lleva a la construcción del entendimiento de lo que se leyó.

Sin embargo se señala la opinión de los padres de los alumnos cuando son entrevistados sobre la cuestión de percibir si el hijo consigue conversar sobre lo que aprendió en la escuela:

“El profesor no precisa exigir basta solamente dar actividad de lectura todos los días, así es que aprende a leer, pero, difícilmente mi hijo comenta alguna cosa que aprendió en la escuela y más difícil aun es él hablar de las lecturas que hizo, yo hasta le pregunto de vez en cuando, pero, él nunca presenta una novedad y mucho menos habla de los libros que leyó” (E. PA-8:24).

“Creo que la escuela trabajan poca lectura, mi hija hasta gusta mucho de leer, entonces cuando ella consigue leer un librito de historia en casa ella me cuenta bien lo que está en el libro, entonces yo veo que ella entiende todito, una pena que la escuela no incentive mucho este tipo de comportamiento para con los alumnos, la biblioteca existente en la escuela no facilita casi nada al alumno prestar un libro, pues, vive siempre cerrada y la bibliotecaria falta mucho, entonces es complicado.... Nosotros no podemos estar comprando libros extras pues el precio es alto para mi bolsillo” (E.PA-6:24).

Las declaraciones de los padres revelan que la escuela necesita adoptar una metodología diversificada para favorecer el incentivo a la formación de lectores y también crear medios para que los alumnos participen de ese movimiento de intercambio de libros en esta institución. Se entiende que la calidad de los alumnos lectores de los grados iniciales solamente será alcanzada con la involucración de todos, por lo tanto, para que el alumno sea considerado detentor de la información, él necesita tomar posesión de un vasto mundo de lecturas y espejarse en lectores modelos.

Los estudios de Silva (1998:95) coinciden con la propuesta presentada sobre modelos de lectores, cuando él afirma que:

“La lectura, como proceso que atiende a diferentes propósitos precisa ser claramente mostrada a los niños en función de los aprendizajes que ocurren por imitación de lecturas realizadas. Muchos de los hábitos de los niños son derivados de imitaciones de lecturas de libros que hicieron y se identificaron con el posicionamiento del autor del mismo.” Silva (1998:95)

Sin embargo, los profesores precisan hacer uso de una variedad de actividades, en un proceso en construcción conjunta siendo necesario utilizar una serie de estrategias que pueden contribuir para la comprensión lectora y proponer una enseñanza en progresión a lo largo de tres etapas: Etapa del Modelo, Etapa de participación del alumno, y la Etapa de la lectura silenciosa, como dice Collins y Smith (1980) en Solé (1998:76).

Estos principios caracterizan situación de instrucción de la comprensión lectora y para dominar estas estrategias se requiere progresivamente un menor control por parte del profesor y un mayor control por parte del alumno, lo que favorece el entendimiento y la detención de la información y contribuye efectivamente para el desarrollo del comportamiento lector.

Entendiéndolo de esa manera, se concluye que saber encontrar las ideas principales, inferir la información no explícita de un texto o conectar los

conocimientos previos con la nueva información disponible son procedimientos que el alumno de los grados iniciales necesita explicitar de forma constante para tornarse lector competente y también demostrar comportamiento lector, pues, son estas actividades que reconocen el alumno como detentor de la información del texto.

Capítulo VI. Conclusiones

Contenido:

6.1. Primera Pregunta Orientadora

6.2. Segunda Pregunta Orientadora

6.3. Tercera Pregunta Orientadora

6.4. Cuarta Pregunta Orientadora.

6. CONCLUSIONES

Esta investigación tuvo su punto de partida en la cuestión de indagar las prácticas de lectura desarrolladas y su repercusión en el comportamiento lector de los alumnos de 1º y 2º grado de enseñanza primaria. De ese modo se hace necesario cuestionar al respecto de la variedad de concepciones de lectura, a fin de hacer una reflexión sobre cuál ha sido la contribución de los diferentes teóricos que se empeñan con la formación de lectores críticos y reflexivos en la sociedad actual.

Hablar de lectura hoy parece ser un campo sin restricciones. Diversas son las áreas que tratan este tema bajo perspectivas variadas y defendiendo puntos de vista divergentes, pues, nótese que a veces se oponen y muchas veces coinciden. Es en ese momento de intensa producción científica sobre la lectura en la que se situó esta investigación.

Tratándose de esta investigación, se puede afirmar que se llegó al final, pero, el fin es siempre el comienzo de otras posibilidades nuevas que surgen por haberse indagado las prácticas pedagógicas referentes a la enseñanza de la lectura que se renuevan cada día mediante el avance de la información y de las nuevas tecnologías. Desde el inicio diría que, lo que más buscaba era saber cómo las profesoras enseñaban la lectura, pues, lo que interesaba realmente saber era cómo ellas configuraban esa relación, o sea, lo que creaban para fortalecer sus prácticas y cuál era su contribución para la ampliación del universo cultural de los alumnos.

Vale reseñar que las reflexiones finales fueron inferidas a partir de los análisis de los instrumentos utilizados: cuestionarios, entrevistas y observación de campo, orientadas por criterios epistemológicos y metodológicos.

Las reflexiones se fundamentaron también en los cuatro puntos que marcaron la dirección de esta investigación, que surgió de la revisión del marco teórico adoptado y del interés centrado en los contenidos seleccionados a partir del sentido del aprendizaje inicial de la lectura con

verificaciones en las bases teóricas y en los procedimientos didácticos, como también en las observaciones extraídas sobre la aplicación de la experiencia práctica, de los modos de pensar y actuar de *quien* está en pleno desarrollo práctico, dado que aquellos que están en el oficio de enseñar presentan muchas dudas al respecto de la conducción del proceso, hasta el *porqué* las cuestiones metodológicas del proceso de enseñanza y de la práctica de la lectura han sido relegadas a segundo plano en los curso de graduación formal y continuada, con perjuicio para alumnos y profesores.

Como vimos en el capítulo dos se trató de una propuesta innovadora en el sentido de despertar, desarrollar y sostener el comportamiento lector de los alumnos de los grados iniciales, en una dinámica constante del ejercicio de actividades diversificadas de lectura para motivar el alumno en la participación de esta dimensión olvidada de ser aprovechada en la escuela pública, pues, los profesores dedican muy poco del tiempo didáctico para vivenciar situaciones de lectura innovadoras.

En función de eso, un hecho que fue muy observado en ese intercambio entre escuela/profesor y alumno se refirió a la actitud que el profesor adopta en relación a la reacción de sus alumnos frente al libro de lectura. Como se vio, la inmensa mayoría de los profesores alega que a sus alumnos no les gusta leer. Sin embargo, todos ellos afirman que después de la realización de actividades, poco o muy innovadoras o atrayentes, la mayoría de los alumnos pasó a gustarle la lectura, principalmente cuando reciben estudiantes universitarios que esporádicamente desarrollan proyectos en los cursos de las universidades entre ellas, UEMA (Universidad Estatal de Maranhão) e UFMA (Universidad Federal de Maranhão), que necesitan cumplir pasantías en las escuelas públicas como requisito para la conclusión de carrera.

Si el discurso de los profesores puede ser verdadero con relación a algunos alumnos a los que no les gusta leer, sería ilusorio, en el contexto presentado afirmar genéricamente que a los alumnos en su totalidad no

les gusta leer.

Por lo tanto, las reflexiones finales organizadas de acuerdo con las preguntas orientadoras originadas de los objetivos de esta investigación, permitieron generar criterios y tejer redes que sostienen acciones para contribuir con la escuela en la mejoría del proceso de enseñanza aprendizaje.

Por eso, sintetizan las principales conclusiones advenidas del proceso de análisis e interpretación de los datos y destacan los aspectos en los cuales se debe continuar el trabajo.

6.1. Primera Pregunta Orientadora

¿La práctica de lectura ejercitada por el docente favorece el desarrollo del comportamiento lector de los alumnos de los grados iniciales de la escuela primaria?

En esta primera categoría, la investigación permitió verificar la experiencia docente para evidenciar si el método didáctico utilizado por este favorece el comportamiento lector de los alumnos.

Además, fue importante investigar también la complejidad epistemológica del pensamiento pedagógico de los profesores comprometidos con la enseñanza de la lectura.

Esta tesis desde su fase inicial se fundamenta en el análisis de las prácticas de las profesoras para verificar si el ejercicio de las mismas favorece el desarrollo del comportamiento lector de los alumnos de 1º y 2º ciclo de aprendizaje.

La visión investigativa sobre la práctica docente detectó una nítida diversidad sobre la concepción de la lectura entre las profesoras, lo que evidencia una ausencia del pensar y del actuar colectivamente, momento sin igual para el intercambio de experiencia y aprendizaje con compañeros con más experiencia. Esa fragilidad dificulta la capacidad de innovación en

la práctica pedagógica, imposibilitando así los procesos de reflexión y reconstrucción de las profesoras para dinamizar la enseñanza y aprendizaje en la formación de lectores autónomos.

Cabe reseñar que un grupo de profesoras llegó incluso hasta a concebir la lectura comulgando con algunos autores de renombre, pero, se siente la falta de un agente para la conducción del trabajo docente, pues, en el momento actual de la sociedad ya no se permite configurar ideas aisladas y si compartidas y enriquecedoras, capaces de diversificar las actividades en la sala de clases para que el alumno sea capaz de manifestar su entendimiento en la posición de sujeto de aprendizaje y no como simple espectador.

También la falta de dinamismo vinculado a la insatisfacción de los padres, con una escuela poco productiva en el proceso de enseñanza en los grados iniciales, en los que sus hijos quedan retenidos, por no conseguir dominar el conocimiento de las letras, siendo éstas situaciones que acaban dificultando la promoción del comportamiento lector de esos alumnos.

En la UEB no existe un ambiente favorable para el trabajo de coordinación pedagógica, pues, según las profesoras, el coordinador pedagógico no se envuelve de forma integral con el proceso de apoyo a los profesores para amenizar las dificultades que ellos manifiestan en el ejercicio de este proceso.

La causa principal de este mal se apoya en la poca disponibilidad para ejercer esta práctica motivado por la acumulación de tareas que emanan de la Secretaria de Educación, como rellenado de fichas, informes, reuniones..., lo que además debilita la integración de las tareas en la escuela en lo que se refiere a la comunicación de educadores con los demás involucrados en el proceso para compartir experiencias y conocer otras metodologías que favorezcan el perfeccionamiento de la práctica de la lectura en la escuela.

Es preciso disponer de tiempo y compromiso con el perfeccionamiento del

proceso pedagógico de las profesoras que están bajo su coordinación, principalmente en lo que concierne a la teoría constructivista que se apoya en las orientaciones de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky sobre la psicogénesis, por el hecho de direccionar ésta teóricamente las acciones pedagógicas de las profesoras del 1º y 2º grado de aprendizaje.

Sin embargo, la mayor equivocación revelada en esta investigación fue la comprobación de la deficiente calidad de las actividades de las prácticas favorables al desarrollo del comportamiento lector, que se resumen en la posición de la mayoría de las profesoras, que teóricamente consiguen exponer sus pensamientos, pero no demuestran competencia para hacerlos operar haciendo la transposición didáctica, lo que es de importancia fundamental para el resultado de una práctica favorable al desarrollo de alumnos lectores.

Entre esas prácticas algunas se destacan por la riqueza de recursos que presentan, pero, se vuelven ineficientes, pues las profesoras ignoran las posibilidades de aprovecharlas y también ponerlas en práctica. A veces por falta de recursos materiales, como en el caso de los círculos de lectura, pues los libros son escasos y la biblioteca de la escuela no facilita en casi nada la ejecución de esta práctica debido a la precariedad del acervo cuanto a cantidad y calidad, así como la ausencia de una política de gestión de la biblioteca como pilar de sostenibilidad del comportamiento lector e los alumnos.

Entre otras prácticas benéficas al desarrollo del comportamiento lector se cita el aprovechamiento de los conocimientos previos, muy poco utilizados por la mayoría de los profesores, así como el uso de las estrategias de lectura, antes, durante y después de las actividades lectoras, que son caminos favorables hacia la comprensión de lo leído. Lo que se percibió fue un número acentuado de montajes improvisados después de las lecturas, realizadas sin la propuesta de una lectura más delineada para el desarrollo de la ampliación del universo cultural del alumno, con propósitos definidos de desarrollar habilidades en los pequeños lectores

de forma incentivadora y continuada.

Predominaron de forma tímida las actividades que reconocen lo que el autor del texto quiso decir, como también las actividades que reconocen el alumno como detentor de la información. Sin embargo, deberían ser las más aprovechadas de forma creativa por parte de las profesoras. Pero, estas no reciben apoyo ni de los gestores ni de la coordinación pedagógica, favoreciendo el perjuicio que se apodera del alumno por ser menos autónomo en la conducción del proceso de enseñanza de la lectura.

De este modo los profesores demuestran una actitud fría e indiferente en relación a los propios intereses de los alumnos, improvisando decisiones inadecuadas y muchas veces fuera del alcance del entendimiento de los mismos.

En este sentido se hace muy difícil para los profesores ejercer una de las características fundamentales de la planificación: la flexibilidad, que puede conducirlo a un mejor resultado en el proceso; por otro lado, la improvisación no combina con el trabajo cooperativo entre profesores y alumnos contextualizados en un proceso de globalización que estamos viviendo, que permite valorizar las diferencias y trabajar con la diversidad. Se hace difícil para los profesores programar una buena acción si solamente perciben lo inmediato sin trazar estrategias para diseñar el aprendizaje. Esas carencias limitan las posibilidades de la enseñanza.

Algunas profesoras merecen destaque por el compromiso y la responsabilidad de tomar conciencia de las posibilidades de su trabajo en el ámbito escolar. Pues llegan hasta a transmitir a sus alumnos que es posible ser optimista a pesar de las dificultades que encuentran al buscar las formas de hacer acontecer la práctica de la lectura, mismo no encontrando recursos, utilizando solamente la creatividad. Al lado de sus alumnos tiene la recompensa política y la reciprocidad con que ellos se envuelven en el proceso de aprendizaje, hasta incluso cuando participan en actividades después de la lectura improvisando recursos didácticos y materiales para hacer la representación y así exponerle al grupo la

comprensión del texto leído.

Surge la necesidad de que el profesorado identifique sus creencias, ideas y concepciones, para indicar así procesos reflexivos y descubrir las razones y motivos que fundamentan esas ideas y creencias, de modo que sean capaces de cuestionarlas, modificarlas y reconstruirlas, ya que las prácticas demuestran una distancia enorme entre las teorías que deberían ser aplicadas en el cotidiano de la sala de clases, a pesar de que la mayoría de las profesoras presentan un rico discurso teórico, pero, pecan en la transposición didáctica, que es el foco culminante para hacer efectivo el aprendizaje de los alumnos.

6.2. Segunda Pregunta Orientadora

¿Los alumnos aprobados demuestran dominio cognitivo de la lectura?

En este enfoque interesa investigar cómo enseñan los profesores la lectura, ya que la mayoría de los alumnos termina los grados iniciales de la enseñanza primaria sin saber leer. A partir de esta necesidad surgieron las interrogantes que permitieron desvelar la relación entre la enseñanza de la lectura y el aprendizaje de los alumnos

Se constató que las profesoras de la UEB manifiestan una preocupación y angustia relativa al dominio del código escrito de los alumnos y llegan hasta a cuestionar la aprobación de algunos de esos alumnos.

El modo en cómo la UEB administra la formación de sus alumnos ofrece elementos para observar lo que se presenta distante de su misión en cuanto a la formación de alumnos lectores, permitiendo que asome el retroceso escolar, con el nivel de desempeño de los alumnos, lo que obliga a las profesoras a enseñar nuevamente contenidos de años anteriores, para atender el desnivel escolar como si fuese un problema de rutina de la escuela. Como si no bastase ese equivoco, aún tiene que esforzarse para lidiar con la distorsión edad-grado, con el objetivo de superar las deficiencias para enfrentar los desafíos presentes en el proseguimiento del

proceso de enseñanza y aprendizaje.

La escuela evidencia que viene trabajando en un proceso de descontextualización en que gestores, coordinadores pedagógicos y profesores no comulgan con el objetivo único de la enseñanza en lo que concierne a la formación de lectores. “Realmente no se cumple con la misión de alcanzar la escuela democrática e inclusiva y no consigue paliar las deficiencias de la desigualdad de oportunidades” (Soares, 2009:238).

En cuanto a la evolución del desempeño de los alumnos, se hace necesario señalar que las profesoras reconocen la evaluación como un instrumento para el redimensionamiento de sus prácticas. A pesar del reconocimiento de la importancia de la evaluación, existen algunas dificultades para ejecutarla, tanto en el aspecto conceptual como también en el uso del instrumento específico para este fin.

Por todo eso y para sintetizar, se puede señalar que las profesoras continúan arraigadas en el modelo de evaluación tradicional, preocupadas solamente en puntuar el desempeño del alumno sin preocuparse con los otros aspectos específicos para el proceso de formación integral.

Sin este dominio la profesora no consigue evaluar el nivel de desarrollo del alumno, lo que acaba perjudicando su trabajo y el de otros profesionales y aún más al alumno, que acaba siendo víctima que avanza de grado sin la construcción del conocimiento debido, o sea, sin el dominio del mínimo que es el de la conciencia fonológica. Siendo así, el alumno queda relegado e imposibilitado para una continuidad en su formación que le es de derecho, permaneciendo más años de los que debiera en la enseñanza fundamental.

Se percibió aun que las actividades evaluativas no son organizadas individualmente y las dificultades de los alumnos no son trabajadas a posteriori, puntualizadas, principalmente cuando hacen el registro de los resultados de los alumnos en las fichas de observaciones, sin embargo, ese instrumento no es visto como reflexivo para garantizar la evolución del

desarrollo del alumno.

6.3. Tercera Pregunta Orientadora

¿La biblioteca de la escuela puede ser considerada pilar de la sostenibilidad de la lectura?

Lógicamente, fue necesario que la investigadora desvelase la complejidad de la propuesta de lectura en la práctica docente, teniendo como foco la biblioteca de la escuela como estímulo del comportamiento lector.

En ese sentido y gracias al pensamiento pedagógico construido por estas docentes y los cuestionamientos que integran varios aspectos de ese uso, se verificó la repercusión de la utilización de la biblioteca por el alumno, la escuela y la sociedad.

Para escribir las informaciones encontradas en las respuestas de las interrogaciones se analizó el posicionamiento de las profesoras y demás sujetos cuanto a los proyectos de incentivo a la lectura desarrollados en la biblioteca y se constató la imposibilidad de realización de esta actividad por falta de recursos humanos disponibles en el espacio físico de la biblioteca.

El ánimo de algunos profesores en utilizar la biblioteca es notorio, pues dejan claro que los alumnos se sienten motivados con el dislocamiento de la sala de clases para la biblioteca y reconocen también que este dislocamiento auxilia el desarrollo de las habilidades lectoras del alumno.

Sin embargo, quedo evidenciado que las bibliotecas de las escuelas públicas no disponen de profesionales capacitados para desarrollar propuestas de esta naturaleza y ni de infraestructura suficiente para la realización de acciones diversificadas en el campo de la lectura, a pesar de la gran expectativa de funcionalidad de este espacio a partir del año 2010 con la publicación de la Ley 12.244 del 24 de mayo de 2010 que instituyó en el artículo 1º “que las instituciones de enseñanza públicas y privadas

de todos los sistemas de enseñanza del País contarán con bibliotecas, en los términos de esta ley”.

Los alumnos revelaron un deseo muy grande de frecuentar la biblioteca, pero, por otro lado son conscientes del distanciamiento que existe entre esta voluntad y la realidad que la escuela ofrece en el momento actual relativo al uso de las bibliotecas, principalmente cuando se deparan con las fragilidades de la política de préstamos de los libros, en los constantes reclamos de los profesionales que trabajan en la biblioteca en relación al manejo de los libros, a veces con frases desestimulantes como “ no toques los libros”. También, se verificó que la biblioteca es vista como sustituta del profesor ausente, sin ninguna planificación de lo que los niños irán a hacer en ella.

La práctica de la literatura infantil ocurre de forma esporádica, ya que la biblioteca de la escuela no ofrece este soporte para la práctica docente como ya fue evidenciado anteriormente. Así, las oportunidades que surgen son raras para que la biblioteca sea considerada un pilar de sostenibilidad y también coadyuvante en la formación de lectores en el espacio escolar.

Cabe considerar, que la ineficiencia de esta acción resta la voluntad de la profesora para preparar con antelación la lectura, escoger el libro y reconocer que el aprendizaje es una consecuencia de una construcción personal que el alumno realiza gracias a la mediación de otros sujetos, en especial de la profesora, que invierte en el aprendizaje lector poniendo en diálogo el texto con los alumnos en grupos grandes, pequeños o en parejas. Así, estará asegurando al alumno el intercambio entre compañeros y también con el conocimiento.

El acervo de la biblioteca surge como elemento inhibitorio para el acceso y la permanencia de alumnos y profesores en este espacio, imposibilitando que sea considerado un pilar de sostenibilidad de la lectura ya que está fuera del alcance de la realidad observada, así como fuera de la realidad de la mayoría de las escuelas públicas municipales.

Por lo tanto, se concluye que la estructura organizacional de la biblioteca es también un factor positivo para garantizar la sostenibilidad de la lectura, además de otros factores indispensables como: un acervo actualizado, recursos humanos disponibles para mantener, celar y atender los usuarios. Con la ausencia de todos esos elementos el servicio ofrecido por la biblioteca escolar se torna improductivo.

Para construir el espacio de la biblioteca como pilar de sostenibilidad del desarrollo del comportamiento lector es preciso:

- Elegir la biblioteca como instrumento facilitador de la enseñanza de la lectura;
- Transformar la biblioteca en un vigoroso laboratorio para la utilización experimental de la información y de la ampliación del universo cultural del alumno;
- Reconocer que necesitamos saber más sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura y sobre las variables que intervienen en este proceso;
- Promover una relación entre los profesores, profesionales de la docencia y los bibliotecarios, para una utilización más productiva de la biblioteca;
- Estimular una política de lectura más efectiva en la escuela, capaz de transformar la realidad educativa de niños y niñas de la red municipal de enseñanza,
- Estimular los profesores a reflexionar sobre su acción para una práctica más activa, de modo que sus conocimientos no queden estancados a merced de pequeñas disculpas que terminan revelando su actitud comodista.

Este modelo de idealizar la promoción efectiva de la lectura, debe estimular actitudes concretas entre el discurso y la práctica, y en ese sentido, cabe a la escuela adoptar una metodología diferenciada para

incentivar pequeños cambios que con seguridad con el pasar del tiempo harán diferencia.

El desafío de esta escuela y de sus educadores es conseguir fortalecer la práctica docente tomando en cuenta la biblioteca como un instrumento estimulante y facilitador para que los alumnos lean de forma espontánea, creativa, constructiva, y puedan inserirse en el universo de la cultura con el deseo y el placer de leer para adquirir conocimientos y comprometerse efectivamente en el contexto social.

6.4. Cuarta Pregunta Orientadora

¿La actitud que incentiva la comprensión de la lectura utilizada por el profesor en su práctica pedagógica contribuye con la construcción del comportamiento lector?

En ese ámbito se busca evidenciar en la práctica pedagógica las actitudes de los profesores capaces de promover la comprensión de la literatura, y contribuir en la construcción del comportamiento lector de los alumnos. Se consideró relevante conocer cómo los profesores piensan y realizan el proceso constructivo de enseñar a leer, a partir de esta cuestión antes levantada.

Esta misma pregunta fue analizada a través de los relatos de los entrevistados y de la observación en sala de clases.

La visión de estas profesoras parece un tanto rudimentaria al definir el comportamiento lector como procedimiento del ejercicio lector de los alumnos. La base que nutre sus propias convicciones y el descrédito en el potencial de los alumnos les permite anticipar que estos no alzarán ese aprendizaje.

El pesimismo pedagógico de las profesoras favorece el desestimulo de los alumnos, que acaban admitiendo su incapacidad para ser un lector.

Es difícil creer que las profesoras puedan promover cambios, si solo

perciben lo obvio y no demuestran capacidad para trascender el complejo proceso de enseñanza y aprendizaje. ¿Donde está el profesor provocador de situaciones incentivadoras que suscita en el alumno el gusto de querer aprender siempre más?

Indagar con otros profesionales sobre el tema nos permite entender que hay una divergencia de percepción sobre cómo se construye el comportamiento lector, lo que posibilita reconocer que algunas ideas corresponden exactamente con lo que recomienda Delia Lerner sobre el comportamiento lector. Sin embargo, el hecho de divergir en conceptos e ideas implica que estas profesoras asuman un proceso educativo descontextualizado, que afecta no solo a la escuela, sino también a la sociedad, por no construir relaciones de solidaridad con sus compañeros, así como la promoción de debates e intercambio de experiencias como forma de mejorar las prácticas de lectura ineficientes.

Otro aspecto a ser considerado es que el trabajo cooperativo entre profesoras, coordinador pedagógico y auxiliar de biblioteca es inexistente en el contexto escolar. Este hecho solo perjudica las acciones del trabajo docente, cuando por otro lado, se sabe que el trabajo colaborativo favorece el diálogo, el debate, la reflexión sobre diferentes opiniones e interpretaciones, libertad de expresión y más profundamente la atención a la diversidad y situaciones didácticas, que una vez reflejadas y orientadas serán capaces de provocar el desarrollo del comportamiento lector de los alumnos, para anular la distancia entre leer y el comprender.

El **círculo de lectura** surge como una actividad que favorece el desarrollo de la comprensión lectora, por demostrar cuando el alumno está apropiándose de lo que es leer.

Según la propuesta de esta actividad surge una ficha evaluativa, que, a propósito, es utilizada por la mayoría de las profesoras. La ficha señala varias situaciones que pueden traducir el desempeño del alumno cuanto al entendimiento del texto, y a su vez ofrecer al profesor datos importantes sobre la situación del alumno cuanto al desempeño lector.

Es pertinente enfatizar que a pesar de la riqueza de este instrumento de seguimiento, su utilización es equivocada ya que las profesoras no tienen cómo evaluar individualmente a 29 o 30 alumnos.

Además lo poco que anotan sobre el desempeño de los alumnos no les permite la utilización de estas informaciones para refrendar el progreso de los alumnos en la lectura.

Entonces surge la necesidad que las profesoras reconozcan los círculos de lectura como facilitadores de la comprensión lectora por la diversidad de textos y la riqueza de conocimientos que el proporciona en un momento sin par de la lectura, donde dependiendo del número de participantes da oportunidad de revelar más de treinta situaciones de lectura, una cantidad significativa que enriquece el universo cultural de los alumnos en un momento único. Depende por lo tanto de la conducción de la tarea para que ésta pueda ser realmente una sucesión de temas y contenidos. De esta manera, los contenidos deben ser seleccionados por el profesor de acuerdo con la edad de los alumnos y del nivel de desarrollo cultural de ellos.

La **intervención pedagógica** que se caracteriza como una gran variable metodológica, aparece en la práctica como un procedimiento sin mucho entusiasmo en el momento de trabajar la lectura en la escuela. La manera de actuar de las profesoras refuerza el predominio de una práctica rutinaria, cuya herramienta principal es el libro didáctico como obligatoriedad, y la fragmentación de textos trabajada con este recurso esteriliza las prácticas de lectura, inviabilizando la formación de lectores.

Algunas profesoras aprovechan e incorporan la intervención pedagógica en su rutina, proponiendo actividades diversificadas para favorecer el entendimiento del alumno facilitando así la comprensión lectora.

La dualidad pedagógica surge como resultado de la ausencia de una orientación única del trabajo docente, cuya figura responsable debería ser la del coordinador pedagógico. En función de eso, las profesoras tienen

que buscar alternativas constantes para intervenir pedagógicamente en beneficio de la comprensión lectora a pesar de sus limitaciones y dificultades.

El aprovechamiento de los conocimientos previos, en la visión de las profesoras, surge como una capacidad de raciocinio que puede provocar buenos momentos pedagógicos en lo que se refiere a despertar conocimientos almacenados y a la motivación del alumno para la participación.

Los alumnos expresan que la sala de clases no contempla la formación de lectores y denuncian que la preocupación principal de la profesora es realizar las actividades de la rutina escolar. Esa visión del alumno permite afirmar que en la práctica docente existe un descompás entre actividades propuestas y ritmo del alumno para realizarlas.

No hay una preocupación por parte de la mayoría de los docentes con el ritmo individual de aprendizaje de los alumnos. La agilidad de la profesora llega a comprometer la enseñanza frente la corrección de textos que deja a los alumnos impotentes delante la tarea escolar, cuando en verdad la profesora como coadyuvante de ese proceso debería permitir la participación del alumno en los cuestionamientos e intercambio de ideas para interpretar y comprender el texto leído y poder realizar lo que *sugiere Smith (1992) cuando dice que los niños 'necesitan ayuda para aprender a leer y es responsabilidad de la profesora hacer posible el aprendizaje de la lectura'*

La presencia de la **lectura en conjunto**, acontece de forma esporádica, donde el profesor muchas veces crea situaciones de trabajo en dúos o grupos simplemente para completar el horario de trabajo. Es increíble que esta situación ocurra aún en presencia de la investigadora en la escuela. En una conversación informal, las profesoras, dejaron entrever la ausencia de un plan de trabajo con situaciones didácticas delineadas y con objetivos definidos, lo que acaba induciendo a la improvisación de actividades fuera del alcance del entendimiento de los alumnos.

La propuesta de actividades en grupos o en parejas para la práctica de la lectura presenta ventajas y desventajas. Algunas profesoras dejan a los alumnos dispersos, caracterizando la falta de dirección de la actividad, durante la cual a veces ni la profesora parece saber lo que quiere, complicando el entendimiento del alumno, que conversa más de otros asuntos y no focaliza su atención en la esencia de la actividad propuesta.

Sin embargo, se sabe que el profesor como mediador del proceso, debe tener en cuenta en la hora de formar equipos el conocimiento del grupo, debiendo adoptar estrategias diferentes para cada dificultad presentada en el aprendizaje. Es importante percibir la necesidad de variar y formar los grupos de acuerdo con los diferentes conocimientos que los alumnos necesitan dominar. Sin este cuidado el aprovechamiento del tiempo trabajado es nulo, pues, además de ser los trabajos más lentos también son improductivos. Como recomienda (Paganotti, 2001:88), el secreto está en “sacar ventaja de las diferencias y apostar en el potencial de cada alumno”

Se constató que los alumnos aprecian mucho el trabajo en conjunto, aunque no estén satisfechos con los procedimientos de la conducción metodológica de los profesores. Ellos garantizan que la mayoría de las veces el aprovechamiento en términos de aprendizaje es mayor con el compañero de dupla que con la ayuda de la propia profesora. Manifiestan además como un impasse para unos buenos resultados de este procedimiento la impaciencia del profesor cuando tiene que explicar una situación de aprendizaje más de una vez al alumno, hecho que se presenta como inhibidor del deseo de preguntar del alumno.

Las actividades que expresan lo que el autor del texto quiso decir, aparecen en el contexto de la sala de clases en el momento de la lectura en tres etapas distintas:

Antes de la lectura- cuando la profesora cree de gran importancia informar a los alumnos el objetivo de la actividad complementando que ya es una invitación a la participación más activa de los mismos.

Durante la lectura - destaca las inferencias y verificación de hipótesis como instrumentos indispensables para que los alumnos entiendan el texto.

Lo acontecido después de la lectura, es útil para identificar qué estrategias fueron trabajadas con los alumnos para el entendimiento del texto, y entre ellas surge el cuestionamiento como la estrategia más utilizada.

Es conveniente destacar que la (P-8) presenta un trabajo diferente del de las demás profesoras, señalando otras estrategias como representaciones teatrales, interpretación escrita y recuento.

Como ya fue referido anteriormente, las profesoras no disponen de un direccionamiento único para trabajar la práctica docente. Así, cada una realiza su trabajo de acuerdo con sus conocimientos y experiencias adquiridas a lo largo de la docencia. Por otro lado, es notorio el desconocimiento sobre la forma adecuada de tratar la lectura en sala de clases.

Pero la práctica de estas profesoras presenta como factor positivo la oportunidad que ofrecen a los alumnos para expresar sus ideas.

Por lo tanto, en relación a las interpretaciones de las lecturas trabajadas en clase parece que las profesoras desconocen como facilitar el proceso, lo que induce a concluir que si ellas no dominan esta práctica con seguridad los alumnos se sienten amenazados en el proceso de desarrollo de la comprensión lectora.

Sin embargo, la necesidad de mantener una forma de trabajo organizada, con disponibilidad para que el alumno se interese por los textos y abrir el espíritu hacia nuevas descubiertas, parece ser olvidado por la mayoría de las profesoras.

El momento para incentivar esta práctica consiste en la presentación de trabajos provenientes del entendimiento del texto, actividad que no dispensa de ninguna forma la participación activa de la profesora para abrir caminos e incentivar al alumno a ser un lector con habilidades para

ser un divulgador de la cultura de una forma lúdica.

Cuanto a las **actividades que reconocen el alumno como detentor de la información del texto**, merece destacarse la actividad de recuento para demostrar el entendimiento de lo leído, en el cual el alumno necesita apropiarse del texto para proporcionar a los compañeros el placer de escuchar el cuento interpretado por él mismo.

También merece ser reseñado el testimonio de los alumnos enfatizando que la ayuda de los padres y de las profesoras, cuando contribuyen en el acto de la lectura, consagran en un momento único el entendimiento del texto. Por eso para dinamizar el proceso es necesario que padres y profesores reconozcan esta necesidad de los alumnos y proporcione todos los cuestionamientos posibles para facilitar el entendimiento del texto, tal como lo propone Smith (1999) cuando afirma que “los alumnos necesitan ser ayudados en este momento difícil para ellos”.

A partir de estos relatos, se indaga: ¿cómo alguien puede ser detentor de la información?

Aunque sea discutible el papel de la escuela como instancia formadora, parece que la escuela – con la obligatoriedad y la fragmentación de textos – esteriliza las prácticas de lectura como también las posibilidades de proporcionar el entendimiento de los alumnos. Está comprobada la necesidad de una atención especial por parte de la Secretaría de Educación, de las autoridades escolares y mucho más de las profesoras para que sus alumnos tengan el chance de conocer a grandes escritores como Ruth Rocha, Ana María Machado, Bartolomeu Campos de Queirós, Montero Lobato, Cecilia Meirelles, Ziraldo, y muchos otros que escribieron historias maravillosas. Además de eso, los alumnos merecen salir de las escuelas conociendo *O Saci-Pererê*, *O Caipora*, *A mula-sem-cabeça*, *A gata borralheira*, *Peter Pan*, *A Cinderela*, *Branca de Neve*, *Chapeuzinho Vermelho*, entre tantos otros clásicos que están cayendo en el olvido de esta literatura implementada.

Si mientras son niños, los alumnos se tornan detentores de estas informaciones, probablemente serán adultos facilitadores de este mismo proceso para las futuras generaciones.

La expectativa de formar y desarrollar comportamiento lector en los alumnos de los grados iniciales es muy tímida por parte de las profesoras, tal vez por no creer en el potencial del alumno y también por no promover actividades diversificadas, porque, demandan tiempo y en cierta forma exigen creatividad, dedicación..., en fin, mucho trabajo.

Además de eso, la construcción del comportamiento lector exige valorar la cooperación como directriz para intercambios comunicativos, pues, es tarea del profesor despertar en el alumno el interés por leer y escuchar la lectura de textos literarios e informativos para compartir opiniones, ideas y preferencias. Sin embargo, lo que se percibió fue que el ejercicio de esta práctica está muy distante de esta visión pedagógica, predominando entre los docentes investigados, el conformismo con ejercicios de rutina, dispersando de este objetivo sin reflejar sobre su acción y también sin perseguir desafíos, alegando siempre que las dificultades son mayores que las posibilidades.

Por tanto, la construcción del comportamiento lector incluye desde el contacto material con el libro y su manipulación, hasta el descubrimiento de sentidos más profundos, pasando por procedimientos como la selección y la búsqueda del material e intimidad con varios ambientes que abrigan el libro, como: la biblioteca, salas de lectura y librerías.

Pero, los procedimientos no se agotan en esa perspectiva. Es necesario, además el contacto continuo con mediadores llenos de alternativas que lleven a la comprensión de lo leído a los otros lectores que acaban por testimoniar experiencias e intercambio de informaciones y conocimientos, posicionándose con autonomía sobre el contenido del texto leído.

En ese sentido, reflexionar sobre la función de las autoridades escolares ante los desafíos de una educación que debe acompañar los avances de la

sociedad y la democratización del acceso a la información hacen parte de debates que se intensifican día a día con nuevas perspectivas promovidas por diálogos que amplían horizontes de expectativas facilitadoras de la comprensión del leer. Sin embargo, las decisiones están adormecidas tratándose de bibliotecas en funcionamiento, de alumnos leyendo con comprensión o aun más, de profesoras dedicadas a la tarea de facilitar el entendimiento del proceso lector.

Difícil es decir algo nuevo sobre la enseñanza de la lectura en lo que se refiere al desarrollo del comportamiento lector, pero, se considera que los nuevos enfoques y perspectivas sobre el trabajo docente apuntan hacia relaciones emergentes sobre aquello que conservar en la práctica educativa de la escuela en el proceso de enseñar y aprender, y también cuáles son los cambios que es preciso provocar.

Se puede comprender que es en la escuela donde el alumno tiene la oportunidad de entrar en contacto con lo desconocido, conocer otras épocas y otros lugares y con ellos ampliar el universo cultural. Por eso, la misión de los profesores en los grados iniciales es gigantesca en la enseñanza, y en lo que se refiere al avance de la propuesta educativa para enseñar a leer.

La principal recomendación que se presenta en esta investigación se refiere a las tres competencias: ***Despertar, Desarrollar y Sostener (DDS)*** comportamientos lectores para que poco a poco los beneficios de la experiencia personal puedan extenderse a lo social por el hecho del alumno estar inserido en un grupo de una red lectora, lo que probablemente sostendrá el crecimiento en el sentido de una sociedad letrada. Para tanto, basta iniciar y volcar los ojos hacia una práctica más dinámica y promisoría en lo que tañe al futuro de los alumnos de los grados iniciales de la escuela pública brasileña.

Así, primero, se trata de **Despertar el comportamiento lector**, o sea, desencadenar en el alumno el deseo permanente de leer, y motivarlos de modo a darles la oportunidad que estos se encanten con la misma

reconociendo la lectura como una delectación.

Es preciso también **Desarrollar el comportamiento lector**, significa entender que el ejercicio pedagógico no puede ser confundido con prácticas mecánicas de lectura en lo cotidiano. El profesor que opta por ese camino, con actividades innovadoras y creativas, sostenidas en las orientaciones metodológicas, permitirá que el alumno se apropie de la información y consiga expresar con claridad su entendimiento, pues, “no es posible que haya lectura sin comprensión. Leer es comprender; sin comprensión no hay lectura.” (Dell’Isolla, 2001:36)

Según esta propuesta, la lectura debe ser trabajada con la perspectiva de la práctica social, siendo encarada en la sala de aula a través de situaciones en que los alumnos tengan la posibilidad de comentar lo que fue leído, hacer inferencias, plantear y explicitar hipótesis, dialogando sobre sus ideas. Además de esas actitudes incentivadoras, los padres y los deben ser mediadores de sus hijos en ese descubrimiento mágico del mundo de los libros.

Es necesario que ambos, profesores y padres, revelen sus intenciones educativas de la lectura como práctica social lúdica, emotiva, informativa y de entretenimiento, sin olvidar los objetivos didácticos que la lectura propone.

Por último, **Sostener el comportamiento lector**, significa asegurar que los alumnos tengan actitudes lectoras consistentes, subyacentes en las prácticas pedagógicas. Eso requiere el uso de la diversidad de portadores de textos, estrategias y comportamientos diferenciados de lecturas que sean eficientes en las tres finalidades: en el placer, el estudio y la información.

Siendo así, se debe comenzar por lo lúdico, relacionado con el uso de los libros de literatura para desencadenar placer en los alumnos, sin intención de relacionar el uso de la literatura con actividades didácticas, pero, si de involucrar otros lenguajes, como música, danza, pintura, artes escénicas,

cine y la lectura individual.

Por tanto, aprender a estudiar significa tener la posibilidad en la práctica de la lectura de conocer los procedimientos para localizar informaciones, hacer uso del registro y del esquema, resúmenes para garantizar el entendimiento de lo leído, realizarlo de modo investigativo y no de examen, partiendo del uso de la investigación, de la compilación de los conocimientos previos, de la actividad compartida autónomamente entre los alumnos para la actividad individual.

Es importante además, trabajar la lectura con la perspectiva informativa, con destaque para los temas ocasionales, con el fin de solamente relajar y conocer el contexto social en que él está situado. Para eso, el profesor debe estar atento a los conocimientos que giran en el entorno social, con objetivo de acortar la distancia entre el alumno y su realidad para desencadenar el interés por la misma.

En ese sentido vale reconocer que la práctica docente debe estar pautada en metodologías que presenten un número ilimitado de actividades significativas de lectura capaces de impulsar los alumnos hacia un leer continuo, en beneficio propio, pues para (Alves, 2002) “ quien lee tiene miles de ojos: todos los de aquellos que escribieron. Quien no lee es ciego, sólo ve con os ojos que le ven””

De ese modo para el alumno, sostener el comportamiento lector y tener millares de ojos para ayudar a comprender el mundo a su alrededor, se hace necesario para tener muy claro que se memoriza no exactamente aquello que se ve, sino, lo que se cree haber visto, o sea, lo que realmente tuvo significado en el momento de la lectura.

Si bien por razones epistemológicas no se puede afirmar de modo concluyente que el ejercicio constante del DDS va a llenar todas las lagunas de práctica pedagógica de la formación de lectores, de ese modo se espera contribuir con los profesionales de la educación para que puedan trabajar cuestiones fundamentales al respecto de las actividades lectoras y el

promover una enseñanza sostenible de la lectura, para superar los traumas que la media presenta, pues, se cree que es con la biblioteca de la escuela en funcionamiento como se pueden discutir abiertamente todas las cuestiones que aun afectan al mejor camino para ofrecer perspectivas de futuro para nuestros alumnos, jóvenes y adultos, teniendo como principal desafío usar proyectos y otras modalidades organizativas como instrumento de construcción del comportamiento lector.

Se debe entonces promover la colaboración de agentes de la comunidad escolar y también externos, con otras experiencias exitosas para fortalecer y enriquecer las propuestas lectoras aquí descritas, así como potencializar el trabajo de colaboración con las familias.

Todo ese conjunto proporcionará oportunidades de aprendizaje ricas, completas y convenientes con la realidad, en un clima de respeto, atención y colaboración al encuentro de días mejores para el ejercicio de la lectura en el 1º y 2º grado de Enseñanza Primaria.

Sin embargo, la escuela en el ejercicio de las prácticas lectoras tiene la responsabilidad de presentar a las nuevas generaciones experiencias ricas, extendidas a la sociedad por los sujetos insertos necesariamente en una red lectora, en la cual profesores, bibliotecarios y alumnos sostendrán la construcción de los comportamientos lectores en lo que atañe al futuro de alumnos lectores. Basta poner en práctica el DDS, construyendo así nuevos caminos para antiguos problemas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU, M.(org). (1999). *Leitura, história e história da Leitura*. FAPESP, p.19 - 32 Campinas – SP: Associação de Leitura do Brasil
- ABREU, M. (org). (1995). *Leituras no Brasil – Antologia Comemorativa pelo 10ª Cole*. Campinas – SP: Mercado das Letras
- ADAM e STARR (1982). En: Colomer, T. (2002). *Ensinar a Ler Ensinar a Compreender/* Teresa Colomer e Anna Campos; trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed
- AGUIAR, V. T. de (Coord.). (2001). *Era Uma Vez... na escola: formando educadores para formar leitores./* Belo Horizonte :Formato Editorial,
- ALARCÃO, I. (org). (2001). *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade*. Porto Alegre: Artmed
- ALARCÃO, I. (2005). *Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva* (4ª Ed.), Coleção Questões da Nossa Época; 103, São Paulo: Cortez.
- ALMEIDA, S. (2004). *O percurso do Leitor Crítico*. Departamento de Letras, UFMA, São Luiz - MA
- ALVES, R. (2001). *Entre a Ciência e a Sapiência – O Dilema da Educação*. (5ª ed). São Paulo: Artmed.
- ALVES, R. (2001). *Programa de Formação de Professores Alfabetizadores- Módulo 1* Organização Cristiane Pelissari. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental.
- ALVES, R. (2002). *Concertos de Leitura*. São Paulo: Edições Loyola
- ALVES, R. (2005): *Fala Mestre*. Dezembro 2005. p: 22, Revista Nova Escola, (Ed. 188) São Paulo : Editora Abril,
- ANTUNES de BARROS e VELIAGO. (2001): *Ler ou não Ler, eis a questão*. In: Programa de Formação de Professores Alfabetizadores PROFA: (2001) *Guia de orientações metodológicas gerais /organização* Rosaura Soligo, Angélica Soligo – Brasília : Ministério da Educação, secretaria da Educação Fundamental 198p.

- ARANTES, E. (2003). *Livros a Mancheias*. O canal da Educação Nº30 Março/Abril 2003, Revista TV Escola, Ministério da Educação. Brasília. D.F.
- AUSUBEL (1963). En: SOLE, I. (1998). *Estratégias de Leitura*. (6ª ed.) Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed.
- ARROYO, L. (1990): *Literatura Infantil Brasileira* – São Paulo: Companhia Melhoramentos.
- BARDIN, L. (2004): *Análise de conteúdo. Edições 70. Lisboa*.
- BARROS, A., VILLIAGO, R. (2001): *Ler ou não Ler, eis a questão*. En: Programa de Formação de Professores Alfabetizadores PROFA: (2001) *Guia de orientações metodológicas gerais /organização Rosaura Soligo, Angélica Soligo* – Brasília: Ministério da Educação, secretaria da Educação Fundamental 198p.
- BARROS, R. M. A. de. (2001). en: Programa de Formação de Professores Alfabetizadores PROFA: (2001): *Estratégias metodológicas de formação de educadores*. Soligo, Rosaura (org) II Soligo, Angélica (org) III Brasília: Ministério de Educação Fundamental.
- BARROS, A. de J. P., LEHFELD, N.A. de S. (1996). *Projeto de Pesquisa: Propostas Metodológicas*. Petrópolis. Vozes. Rio de Janeiro- RJ.
- BARROS, R. M. A. e VILLIAGO, R. (2001): *Ler ou não ler, eis a questão...* En: Programa de Formação de Professores Alfabetizadores PROFA: (2001). *Guia de orientações metodológicas gerais /organização Rosaura Soligo, Angélica Soligo* – Brasília: Ministério da Educação, secretaria da Educação Fundamental 198p.
- BARTHES, R. & COMPANONG, A. (1987): *Leitura In: Enciclopédia Eunaudi*. Lisboa: Imprensa Nacional & Casa da Moeda, V.11, p.184-206
- BATISTA, A.A.G. & GALVÃO, A. M. (2005). *Leituras: Práticas, impressos, letramentos*. (2ª ed.). Belo Horizonte. Autêntica.
- BECKER, H.S. (1963): *The Outsiders*, New York: Free Press

- BELINTANE, C. (2006): *As Novas Tecnologias – O Cyberaluno – Revista viver mente & cérebro –Nº 06 - Ediouro: Rio de Janeiro, Segmento Duetto:São Paulo*
- BELO, A. (2002): *História & livro e leitura*. Belo Horizonte. MG: Autêntica Editora
- BOGDAN, R.C e BIKLEN, S. K. (1994): *Investigação Qualitativa em Educação*. Tradutores: Maria João Alvarez Sara Bahia Dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Revisor: Antônio Branco Vasco. Editora: Porto Editora.
- BLOOM, B. et. al (1973). *Taxionomia dos objetivos educacionais. Domínios Cognitivo*: Porto Alegre: Ed.Globo. em Carvalho(1987) Carvalho, A. M. P. (1987) *Prática de Ensino – Os Estágios na Formação do Professor (2ª Ed.)* Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais -- Livraria Pioneira Editora– São Paulo.
- BRANDÃO, C. R. (org) (1984): *Repensando a Pesquisa Participante*. São Paulo, Brasiliense in LÜDKE, Menga (1986) *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas / Menga Lüdke, Marli E.D.A. André – São Paulo: EPU (Temas básicos de educação e ensino)*
- Brasil. (1999): Secretaria de Ensino Fundamental. *Programa de desenvolvimento profissional continuado: Alfabetização*. Módulo: *Alfabetizar com textos*. / Secretaria de Ensino Fundamental – Brasília: Secretaria, 1999. 136 P.: IL. Módulo *Alfabetizar com textos*.
- Brasil– (2001): Ministério de Educação. Secretaria de Educação Fundamental (2001) p221 *PROFA. Programa de Formação do Professores Alfabetizadores: Guia do Formador: Módulo I / Org. Cristianize Pelissari. Brasília – DF*
- Brasil, (2001): Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa (3ª ed.)*: A Secretaria, 144p.:Vol.2 Brasília
- BRITO, L. (2006). *Literatura Infantil e Juvenil: desenrolando o caracol* - Apostila do Curso ministrado nas Edições Paulinas - São Luis _MA
- CABRAL, R. (2001): *Sobre o óbvio, o simples e o necessário. Boletim Informativo- Parâmetros em ação no Maranhão*. Ano I. Nº 1. Pp.7-8; fevereiro de 2001.

- CAGLIARI, L. C. (2010). *Alfabetizando sem o Bá -Bé-Bí -Bó-Bu* 2ª Edição. São Paulo. Scipione
- CAMBI, F. (1999). *História da Pedagogia*. Trad. Álvaro Lorencini – São Paulo. Fundação Editora da UNESP (F E U)
- CAPOVILLA, F. (2001). *A Questão do Método – Eficiência do Construtivismo no processo de alfabetização é questionada por defensores do antigo método fônico*. Reportagem de Kristhian Kaminski e Patrícia Gil – Revista Educação – Agosto de 2001 – São Paulo.
- RIZZINI, C. en: Arroyo (1990). ARROYO, L. (1990). *Literatura Infantil Brasileira* Companhia Melhoramentos de São Paulo.
- CARVAJAR e RAMOS (2001). *Ensinar ou aprender a ler e escrever*- Organizado por Francisco Carvajal Pérez e Joaquim Ramos García: trad. Cláudia Schiling – Porto Alegre: Artmed Editora
- CARVALHO, A. M. P. (1987). *Prática de Ensino – Os Estágios na Formação do Professor* (2ª Ed) Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais – São Paulo : Livraria Pioneira Editora.
- CARVALHO, M. (2009). *Alfabetizar e Letrar - Um diálogo entre a teoria e a Prática*. (6ª Ed). Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes
- CARVALHO, M.A.F de Mendonça, R.H. (2006) práticas de leitura e escrita .Brasília_Ministerio de Educação.
- CASTELLO - PEREIRA, L.T. (2005). *Leitura de estudo: Ler para Aprender a Estudar e Estudar para Aprender Ler*. Campinas, São Paulo :Editora Alínea
- CHARTIER, R. (1999): *As revoluções da leitura no Ocidente*. En: Abreu, M. (org). *Leitura, História e História da Leitura*. Campinas, SP: Mercado das Letras, Associação de Leitura do Brasil. São Paulo: Fapesp.
- COELHO, Bety (1999): *Contar Histórias. Uma Arte sem Idade*. 10ª edição. Editora Ática.
- COELHO, Nelly Novaes (1995): *Dicionário Crítico da Literatura Infantil e Juvenil Brasileira* – São Paulo, Edusp.
- COELHO, Nely Novaes. (2000): *Literatura Infantil teoria, análise e didática*. 7ª ed. São Paulo. Moderna.

- COLL, C. (1998): O construtivismo na sala de aula. 6ª Ed. Editora Ática, São Paulo – SP.
- Colégio Pentágono - Morumbi. Net – (2006): *A descoberta da leitura: lendo a educação Infantil* - <http://www.morumbi.net/educa%CC83o/educa%CC83o8.ph>, acessado em 20/05/2009
- COLLINS e SMITH (1980) em SOLÉ, I.(1998): *Estratégias de Leitura / Isabel Solé*; Trad. Cláudia Schilling – 6 ed. Porto Alegre: ArtMed
- COLOMER, T(1993) em PEREZ & GARCIA (2001): *Ensinar ou aprender a ler e escrever* Organizado por Francisco Carvajal Pérez e Joaquim Ramos García: trad. Cláudia Schilling – Porto Alegre: Artmed Editora
- COLOMER, T. e CAMPS, A. - (2002): Trad. Fátima Murad - *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Porto Alegre. Artimed
- COLOMER, T. (2007): Trad. Laura Sandroni – *Andar entre Livros: a leitura literária na escola*. São Paulo. Global.
- COSTA, D. M. (2006): *As Revoluções da Leitura no Ocidente* – Centro Universitário Adventista de São Paulo http://www.acordeduca.com.br/revistas/rev04_tr%CC83s/resenh/res_02.htm .
- CUNHA, M. A. A. (2003): *Literatura Infantil: teoria e prática* 18ª edição. Série Educação. São Paulo. Ed. Ática.
- DENZIN, N. (1970): *Sociological Methods: a Sourcebook*, London, ButterWorths
- DICAS (2003): revista *Nova Escola* Edição 162 – Maio de 2003.
- DURAN, M.C.G. (2009): *Emilia Ferreiro: Uma concepção do desenvolvimento da escrita na criança*. Petrópolis, RJ:Vozes (Coleção Educação e Conhecimento)
- FEINMANN, J. P. (1994): *Marx Hoy*. Buenos Aires in Imbernón (2002) – *A Educação no Século XXI – Os Desafios do Futuro Imediato* – Organizado por Imbernón; trad. Ernani Rosa – 2ª ed. – Porto Alegre : Artes Médicas Sul.

- FERREIRO, E. (1982) - em - ZORZI, J. L. (2003): *Temas em Educação - Livro das jornadas 2003* – Edit. Futuro Congresso e Eventos- São Paulo
- FERREIRO, E. e A. TEBEROSKY (1979): *Os sistemas de escritura no desenvolvimento do niño*, Madrid, Século XXI.
- FERREIRO, E. e A. TEBEROSKY (1985): *Psicogênese da Língua Escrita* Trad: de Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso – Porto Alegre : artes Médicas 284 p.-
- FERREIRO, E. (1990): *Os filhos do analfabetismo*. Proposta para a alfabetização escolar na América Latina. Porto Alegre: Artes Médicas
- FERREIRO, E. e A. TEBEROSKY (1979) em Carvajal e Ramos (2001): *Ensinar ou aprender a ler e escrever*- Organizado por Francisco Carvajal Pérez e Joaquim Ramos García: trad. Cláudia Schiling – Porto Alegre: Artmed Editora
- FERREIRO (2003) em Duran, M.C.G. (2009): *Emilia Ferreiro: Uma concepção do desenvolvimento da escrita na criança*- Petrópolis, RJ: Vozes (Coleção Educação e Conhecimento.
- FERREIRO, E. (2004): *Alfabetização em Processo* .São Paulo: Cortez
- FERRERIO, E. (2005): Coleção Memória da Pedagogia, nº 5: *Emilia Ferreiro: a construção do conhecimento*/ editor Manuel da Costa Pinto: [colaboradores Telma Weisz..... et al] Segmento Duetto- São Paulo, Ediouro- Rio de Janeiro
- FERREIRO, E. (2006): *O Momento atual é interessante porque põe a escola em crise*. Revista Nova Escola Edição 197, Nov.[Entrevista concedida - http://revista.escola.abril.com.br/edições/0197/aberto/mt_185062.shtml- acesso em 28/10/2007].
- FOLHA on LINE (2006): *Leitura no Brasil é uma Vergonha* – <http://www1.folha.uol.com.br/folha/ilustrada/ult90u58816.shtml>
- FOUCAMBERT, J.; trad Bruno Chaves Magne (1994): *A leitura em questão*. Porto Alegre: Artes Médicas.

- FOUCAMBERT, J. (1998): Trad. Marlene Cohen e Carlos Mendes Rosa. *“A criança, o professor e a leitura”* Porto Alegre: Artes Médicas.
- FRAGOSO, G. M. (1992): *O Professor e a Biblioteca Escolar no resgate da Prática da Leitura*. Revista de Educação, nº 85, p.47-50, out/dez de 1992
- FRAGOSO, G. M. (2005): *Biblioteca Escolar- Profissão e Cidadania* – Revista ACB Brasília DF. Volume 07 p.240-250
- FRANCO, M.L.P.B.(2008): *Análise do conteúdo* Brasília 3ª edição: Liber Livro Editora.
- FREIRE de CARVALHO M. A. e MENDOÇA, R. H. (Orgs) (2006): *Práticas de Leitura e Escrita* – Brasília: Ministério da Educação – 180
- FREIRE, FERNANDA M. P. (2003): *A leitura nos Oceanos da Internet* / Fernanda M. P. Freire, Rubens Queiroz de Almeida, Sérgio Ferreira do Amaral; Ezequiel Teodoro da Silva – Coord. – São Paulo: Cortez.
- FREIRE, P. (1998): *Revista Educação e Sociedade*. Nº 01, p.65. São Paulo.
- FREIRE, P. (1982): *A importância do ato de ler*. São Paulo: Autores Associados: Cortez. Coleção Polêmicas do nosso tempo nº 4.
- FREIRE, P. (1987) em Zapone, M. H.e Yaegashi *Práticas de Leitura na Escola UNICAMP= Instituto de Estudos da Linguagem.*, (2001)
- GADOTTI, M. (2002): *História das Idéias Pedagógicas* 8ª Edição São Paulo, Editora Ática
- GADOTTI, M. (2006): *Desafios para a era do conhecimento – Viver Mente e Cérebro*. Nº 6 – pag. 6-9. Rio de Janeiro. Segmento; Dueto.
- GALVÃO & BATISTA, A. M. de O. e . A.G. (1999): Brasília Ministério da Educação a Distância, Vol. 1: 64p. *Português. Cadernos da TV Escola- PCN na Escola Brasil- Secretaria de Educação a Distância*.
- GERALDI, J. W. (2003): *O texto na sala de aula* 3ª edição. Coleção Na Sala de Aula. São Paulo: Ed. Ática.

- GERALDI, J. W. (2004): *A literatura e o ensino da leitura*.allb.com.br/arquivo pdf pos doutorado Iolanda acessado em 20/04/2011
- GHIRALDELLI Jr; P. (1992): *História da Educação*.(2ª Ed). São Paulo: Cortez.
- GHIRALDELLI Jr; P. (1992) en Zotti, S. A. (2004): *Sociedade, educação e currículo no Brasil: dos jesuítas aos anos de 1980 / Solange Aparecida Zotti – Campinas, SP Autores Associados: Brasília DF. Editora Plano.*
- GIL, P & RAMINSK, C. (2001): *Revista Educação* Agosto de 2001
- GIMENO SACRISTAN, J. y PEREZ GOMEZ (1992): *Comprender y Transformar La Enseñanza*. Madrid – Morata.
- GOES, L. P. (2003): São Paulo: Paulinas. *Olhar de Descoberta: proposta analítica de livros que concentram várias linguagens-*
- GOULART, I.B. (1995): *A Educação na Perspectiva Construtivista: reflexão de uma equipe interdisciplinar*. Petrópolis, RJ. Editora Vozes
- GROSSI, G. P. (2003): *Valorizar a Biblioteca - Revista Nova Escola* Edição Nº 162 Maio de 2003
- GROSSI, G. P. (2007): *Alfabetizar de Verdade. Revista Nova Escola* Nº 204 de Agosto de 2007.
- GURGEL, T. (2007): *Vou alfabetizar todos eles até o fim do ano. Revista Nova Escola*. Nº 204 – Agosto de 2007.
- GUITTON en BOAVENTURA, E .M (2003): *Como Ordenar as idéias* .8ª edição Editora Ática. São Paulo –SP.
- IMBERNON, F. (2000): *A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato*; Trad.Ernani Rosa-organizado pelo Francisco Imbermón; 2ª edição - Porto Alegre: Artes Médicas Sull
- IBGE (2000): *População do Estado do Maranhão* Disponível no site, www.lbge.com.ma.gov.br.acessado no dia 16/05/2004.
- ITALO Galvino, en VARGAS, S. (1995): *Leitura: Uma Aprendizagem de Prazer*, 3ª edição – Rio de Janeiro: José Olympio.

- JUVÊNIO, J. B. (1994): *Alfabetização e Leitura* - São Paulo – Cortez- 2ª edição ver. Coleção Magistério 2ª Grau Série Formação do Professor, v.16
- KATO, M. A. (2002): *O Aprendizado da Leitura*. 5ª Edição. Martins Fontes, São Paulo. SP.
- KLEIMAN, A. (2002): *Texto e Leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura* - 8ª edição – Campinas São Paulo – Pontes.
- KLEIMAN, A. (2001): *Leitura, Ensino e Pesquisa*. -Campinas, SP: Pontes, 2ª edição, 1ª impressão 2001
- KLEIMAN, A. (2001): *Oficina de Leitura: Teoria e Prática*. 8ª Edição. Campinas, SP: Pontes.
- KLEIN, L. R. (1996): *Alfabetização: quem tem medo de ensinar*. São Paulo: Cortez; Campo Grande. Editora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.
- KRAMER, S. (2001): *Alfabetização, Leitura e Escrita. Formação de Professores em Curso*. São Paulo. Ática
- KUHLTHAO, C. (2002): *Como usar a biblioteca na escola: Um programa de atividades para pré-escola e ensino fundamental*: trad. e adapt. por Bernadete Santos Campelo et al. – Belo Horizonte : Autêntica .
- LAJOLO, M. & ZILBERMAN, R. (2003): *A Formação da Leitura no Brasil*. (3ª Ed) 2ª impressão São Paulo: Ática. 374pp.
- LAJOLO, M. (2004): *O mundo da leitura para a leitura do mundo* – Série Educação em Ação Ed. Ática. São Paulo – S.P.
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* - Lei nº 9394/96 de 20 de setembro de 1996 – Brasília: Senado Federal. Subsecretaria de Edições Técnicas. 65p.
- LERNER, D. (2001): *Ler, e escrever na escola: O real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- LESGOLD em TERSZI S.B. (2002): *A Construção da leitura: uma experiência com crianças de meios iletrados*. Campinas, SP: Pontes 3ª edição

- LOPEZ, G. C.b (2002): Ministério da Educação, Cultura e Desporte. Secretaria Geral de Educação e Formação Profissional. *Centro de Investigação e Documentação Educativa (CIDE)*. Área de Estudos e Investigação Educativa.Madrid.
- LÜDKE, M.& ANDRE, M, (1986): *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas /* São Paulo: EPU (Temas básicos de educação ensino)
- LUCKESI, C (2004): *A escola avalia ou examina?* Revista abceducatio ano 3 número 15- Editora Criart Ltda São Paulo - SP.
- MACEDO, de L.(2005):*Ensaio pedagógicos:Como Construir um Escola para todos* .Artimed, porto Alegre-RS.
- MACEDO, de L.(2006): *Todas as leituras –Ler não é fácil –* Revista nova Escola. Ano XXI nº194 Agosto de 2006
- MACHADO, A. M. (2001): *A literatura deve dar prazer-* Fala Mestre- revista Nova Escola, nº145, mês de setembro São Paulo, Ed. Abril
- MALBA TAHAN en BELLINI, R. (2008): *Dinâmicas para contar histórias –* Coleção Recursos Pedagógicos 1-Paulinas – São Paulo – SP
- MAMEDES S., CICERA M. (2003): *Ler e Escrever Instrumentos de Cidadania*. Revista Mundo Jovem Nª 127 Julho de 2003
- MARGALEF, L.G. Curso (2002/2003): *Unisersidad Alcalá. Recurso visual utilizado en clase*.
- MARILENA CHAUI, (2004): en Geraldi, J. W. (2003) *O Texto na sala de aula* -3ª edição. Coleção: Na sala de aula. São Paulo: Ed. Ática.
- MARTIN BRIS, M. (2002): *Planificación de Centro Educativos; Organización y Calidad-* .Monografías Escuelas espanõla...Colección: educación:al día –Oraganización escolar .CISSPRAXIS,S.A.
- MARTINS, M. H. (2004): *O que é leitura* São Paulo: Brasiliense- (Coleção Primeiros Passos; 74)
- MASINE & MAIA (2006): *A leitura enquanto prática social e a intervenção da escola-* Série Idéias. Nº 05. São Paulo: FDE 1998 pp. (73-76)

- ZABALAS, Miguel (2008): *Seleção e Articulação de Conteúdos em Educação Infantil e Séries Iniciais. Do Planejamento à Avaliação*. A revista da Aprendizagem – A revista da Prática Pedagógica - Ano 2 nº 4 – Janeiro e Fevereiro 2008.
- MILANESL, L. (2006): en *O que é Biblioteca*. São Paulo: Brasiliense – 10 Dicas para ler sem esquecer – Você S.A. São Paulo: Abril, Ano1 nº 2, agosto de 1998 – Transcrito da Revista Cláudia, março de 1999. <http://br.geocities.com/otimização/leitura.html>.
- MIRANDA, M. L. de (1999): *Quem tem Medo de Ver: Guia do Observador*. Editora Crescer. Belo Horizonte
- MONTALVÃO, A. (1992): *A Psicologia do Êxito. Palavras que levam ao sucesso*. Volume V Leal Editora.
- MORAES COELHO (2008): *Libertar a Vida das Amarras Individualistas* – Mundo Jovem ano 46 Nº 389 Agosto de 2008.
- MORTATTI, M. R. L. (2006): *História dos Métodos de Alfabetização* - in Conferência Alfabetização e Letramento em debate promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, realizado em Brasília, em 27/04/2006.
- NAGEL, L. H., (2006): *O que é um mau leitor?* <http://espaçoacademico.com.br/032/32cnagel.htm> acessado em 04/10/2006
- NAGEL, L. H(2004): *O que é um mau leitor?* –Revista Espaço Acadêmico Nº 32 – Janeiro/2004 –Mensal – ISSN
- NEVES, I.C.B. SOUZA. J.V. Guedes, P.C.Schaffer, N.O.(2007): *Ler e escrever: Compromisso de todas as áreas* (8ª Ed)Porto Alegre: Editora da UFRGS
- OLIVEIRA,C.M. (2009) *A Literatura Infantil* URL <http://www.grandez.com.br/litinf/origens/htm>. Capturado em 20/12/2009
- ORLANDI, E.P. (2001): *Discurso e Leitura /* – 6ª edição – São Paulo, Cortez; Campinas, S P: Editora da Universidade Estadual de Campinas – Coleção passando a limpo.
- ORUNBIA en. COLL, C. (1998): *O construtivismo na sala de aula*. 6ª Ed. Editora Ática, São Paulo – SP.

- OVIDIO - em - MONTANVAO, A. (1992): *A Psicologia do Êxito - Palavras que levam ao sucesso*. Volume V - Leal Editora
- PAGANOTTI, I. - (2011): *Teoria passada a limpo. A construção do Saber*. Revista Nova Escola. Nº 242 - maio 2011.
- Parâmetros Curriculares Nacionais. (1999): *Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado: Alfabetização* Secretaria de Estado da Educação. Brasília - D.F.
- Parâmetros Curriculares Nacionais: *Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais* - (2001): Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental 3ª edição - Brasília: Secretaria 126p.
- Parâmetros Curriculares Nacionais. (1998): *Terceiro e quarto ciclo do Ensino Fundamental: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental 3ª edição - Brasília: Secretaria 174p.
- PARSONS, T. (1951): *The Social System*, London, Routledge & Keagan Paul.
- PENTEADO, J. R. W. (1997). *A Técnica da Comunicação Humana*. (13ª Ed). São Paulo: Pioneira.
- PERISSE, G. (2004). *Ler, Pensar e Escrever* - (4ª ed). São Paulo: Arte & Ciência-(Coleção Elementos de Criação Literária)
- PIAGET, J. (2001): Prefácio para o livro *Lês relations temporalles dans le langage de l'enfant*. in Ferreiro, E. Cultura Escrita e Educação: Conversas de Emilia Ferreiro com José Antônio Castorina, Daniel Goldin e Rosa Maris Torres. Atmed. Porto Alegre.
- PIAGET, J. ; Vygotsky (2001): Prefácio para o livro *Lês relations temporalles dans le langage de l'enfant*. In Ferreiro, E. Cultura Escrita e Educação: Conversas de Emilia Ferreiro com José Antônio Castorina, Daniel Goldin e Rosa Maris Torres. Porto Alegre: Artimed
- PIAGET, J. (2005). *Coleção memória da Pedagogia nº 1* : Jean Piaget/Editor Manuel da Costa Pinto; [Colaboradores Lino de M Ediouro acedo....et al.] São Paulo: Segmento Duetto,; Rio de Janeiro.

- PIAGET, J. (1990): en Goulart, I.B. (1995). *A Educação na Perspectiva Construtivista: reflexão de uma equipe interdisciplinar*. Editora Vozes. Petrópolis, R.J.
- POUND, E. (2006). *ABC da Literatura*. Organização e apresentação da edição brasileira Augusto Campos; Tradução de Augusto Campos e José Paulo Paes – 11ª edição – São Paulo: Cultrix
- PRADO, R. (2003). *Biblioteca tesouro a descobrir Revista Nova Escola* – Edição 162. Maio de 2003
- Programa de Formação de Professores Alfabetizadores *PROFA*: (2001): *Estratégias metodológicas de formação de educadores*. Soligo, Rosaura (org) II Soligo, Angélica (org) III Brasil. Ministério de Educação Fundamental.
- Programa de Formação de Professores Alfabetizadores *PROFA*: (2001). *Guia de orientações metodológicas gerais*. organização Rosaura Soligo, Angélica Soligo. Brasília: Ministério da Educação, secretaria da Educação Fundamental. 198 p.
- QUEIROS, B. C. en Paulino, G. (1997). *O Jogo do Livro Infantil, Textos Selecionados para Formação de Professores*. Belo Horizonte
- DIMENSÃO. QUEIROS, B. C, (1989). *Apontamentos*. Paulo Bernardo Vaz, projeto gráfico e ilustrações. Belo Horizonte: Formato Editorial.
- QUERIOS, B.C. (2009). *Conferência no evento do PROLER em dezembro de 2009- São Luis-Ma*
- QUEIROS, B. (2008): *Encontro de Educadores da SEMED em 07-06-2008, em São Luis. MA*
- RANGEL, M. (1990). *Dinâmicas de Leitura para Sala de Aula* Petrópolis RJ:Vozes.
- RCNEI. (1998). *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Ministério da Educação e Desporto. Secretaria de Educação Fundamental Brasília: MEC/SEF. Vol.3.
- RIZZINI, C. *História de Monteiro Lobato* - en - Arroyo, L. (1990) *Literatura Infantil Brasileira*. São Paulo: Companhia Melhoramentos.

- RODRIGUEZ, B. e outros. (1995). *La Enseñanza de la lecto-escritura y la actividad reflexiva del niño en la contribución del conocimiento de la lengua*
- SALVADOR, C. C. e outros (1999). *O construtivismo na sala-de-aula*. (6ª Ed). São Paulo: Editora Ática.
- SALIBA, Elias Tomé (2004). *A sedutora história da leitura*. (6ª Ed) Revista História Viva. Março de 2004.
- SANTOS, E. A dos. (2006). *Exercitando a Comunicação Oral*. Revista Mundo Jovem. Agosto de 2006.
- SAWULSKI, V. (2003). *Fruição e ou aprendizagem através da Literatura Infantil na Escola*. [http://www cc e ufs.Br neitezellieraturainfantil/verena.htm](http://www.cc.ufs.br/neitezellieraturainfantil/verena.htm). Abr.2003
- SILVA, E.T. da (2002). *O Ato de Ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. (9ª Ed). São Paulo: Cortez.
- SILVA, E. T. da (2003). *Conferências sobre leitura – Trilogia pedagógica*. Campinas, SP: Autores Associados. (Coleção Linguagem e Sociedade).
- SILVA, E. T. da (1997). *Leitura & realidade brasileira*. (5ª Ed) Porto Alegre: Mercado Aberto 160p
- SILVA (2005). *Elementos de Pedagogia da Leitura*. 3ª Edição - São Paulo: Martins Fontes.
- SIMONETTI, A. (2007). *O desafio de Alfabetizar e Letrar*. [Et al] 2ª edição Editora IMEPH, Fortaleza
- SMITH, F. (1999). *Leitura Significativa*. Trad. Beatriz Affonso Neves - Porto Alegre; Editora Arte Médicas Sul Ltda.
- SOARES, M. (2000). *Letramento: um tema em três gêneros* - Editora Autêntica.
- SOARES, M. (1995). *Linguagem e Escola: uma perspectiva social*. (13ª Ed). São Paulo: Ática.
- SOARES, M.H.P. (2009). *Impacto de La Formación Permanente en La Práctica Educativa: Estudio e Caso. Tesis Doctoral*- Universidad de Alcalá – España.

- SOLE, I. (1998). *Estratégias de Leitura*. Trad: Cláudia Schilling (6ª ed). Porto Alegre: Artmed.
- SOLE, I. (1997): *O Ensino e aprendizagem de estratégias do currículo*. Barcelona: Horsort, p.10
- TAYLOR, S.J. y BODGAN, (1999). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Buenos Aires, Barcelona, México: Paidós.
- TEBEROSKY, A. (2003). *Compreensão de leitura: A língua como procedimento*. Ana Teberosky... [et al]; trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed Editora.
- TEBEROSKY, A. (2003). *As Infiltrações da Escrita nos estudos psicolinguísticos*. En :Ferreiro,E. (org) *Relações de (in)dependência entre oralidade e escrita*. Porto Alegre. Artmed.
- TEODORO, A. e VASCONCELOS, M. L. (orgs) (2003). *Ensinar e Aprender no Ensino Superior*. São Paulo: Mackenzie: Cortez
- TERZI, S. B. (2002). *A Construção da leitura: uma experiência com crianças de meios iletrados*. (3ª Ed) Campinas, SP: Pontes
- TRIVIÑOS, A. N. S. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas
- THOMSON, G. (1974): *Os primeiros filósofos*. Lisboa: Estampa.
- VARGAS, S. (1993). *Leitura Uma aprendizagem de Prazer*.(3ª Ed) – Rio de Janeiro: José Olympio.
- VALLS (1990) - en - Solé, (1998). *Estratégias de Leitura*.;trad. Cláudia Schilling.(6ª Ed). Porto Alegre: Artmed
- VOLTAIRE en Cambi, F. (1999): *História da Pedagogia*. Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo – Fundação Editora da Unesp (FEU)
- VYGOTSKY, L. S. (1991): *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes..
- VYGOTSKY, L. S. (2007). *A Formação social da mente: o desenvolvimento dos processos superiores*; organizadores Michael Cole... [et al];Tradução de José Cipolla Neto,Luís Silveira Menna Barreto,Solange Castro Afeche.(7ª.ed). São Paulo: Martins Fontes.

- VYGOTSKY, L. S. (1991). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- VYGOTSKY, L.S. (2005). *Coleção memória da Pedagogia*, nº 2: Liev Seminovich Vygotsky / editor Manoel da Costa Pinto [colaboradores Adriana Lia Frizzman...et al] segment Duetto. São Paulo, Ediuoro: Rio de Janeiro
- W.S. Gray - en - YOAKAM, G. A. (1995). *Basic Reading and Instruction* - McGraw. Hill - New York -en- Penteado, J. R. W. (1997) *A Técnica da Comunicação Humana*. (13ª ed). São Paulo: Pioneira.
- WEISZ, T. (2001). *O Diálogo Entre o Ensino e a Aprendizagem*. São Paulo: Editora Ática.
- ZABALA, A. (1998). *A prática educativa como ensinar* - trad: Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artimed. .
- ZAPONE, M.H.Y. (2001). *Práticas de Leitura na Escola*. UNICAMP. São Paulo: Instituto de Estudos da Linguagem.
- ZILBERMAN, R. (2007). *A Leitura no Brasil: Sua História e suas Instituições*, http://www.unicamp.br/iel/memória/projetos/ensaios/ensaio_32.html
- ZOTTI, S. A. (2004). *Sociedade, educação e currículo no Brasil: dos jesuítas aos anos de 1980* / Solange Aparecida Zotti - Campinas, SP Autores Associados: Brasília DF: Editora Plano.

ÍNDICES AUXILIARES

Glosario de abreviaturas

C L: Comportamiento lector

C M E: Consejo Municipal de Educación

D D S: Despertar, Desarrollar, Sostener.

E A B: Entrevista com o Auxiliar de Biblioteca.

E J A: Educação de Jovens e Adultos

E P: Entrevista com Professor.

E P A: Entrevista com Padres de los alumnos

F N D E: Fondo Nacional de Desarrollo de la Educación

I D E B: Índice de Desarrollo de la Educación Básica

I N E B: Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa

L D B E N: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

M E C: Ministério da Educación y Cultura

P C N: Parâmetros Curriculares Nacionales

P N C: Professor do Núcleo Comum

P N B E: Programa Nacional de Biblioteca Escolar.

P N E: Plano Nacional de Educação

P N D L: Programa Nacional do Livro Didático

P.P.P: Projeto Político Pedagógico

P R O F A: Programa de Formación do Profesor Alfabetizador

P R O L E R: Programa Nacional de Incentivo à Lectura.

Q A: Cuestionário de lo Alumno

Q C P: Cuestionário de lo Coordinador Pedagógico

Q D: Cuestionário de lo Director

R C N E I: Referencial Curricular Nacional a Educação Infantil

S A E B: Sistema Nacional de Evaluación de Educación Básica

S E M E D: Secretaria Municipal de Educación..

U E B: Unidad de Educación Básica.

U E M A: Universidad Estadual de Maranhão

U F M A: Universidad Federal do Maranhão

Z D P: Zona do Desarrollo Proximal

Índice de Ilustraciones y figuras.

<i>Ilustración 1. Esquema metodológico de la investigación</i>	26
<i>Ilustración 2. Características de los abordajes cuantitativo y cualitativo</i>	28
<i>Ilustración 3. Características comunes de la metodología cualitativa.</i>	29
<i>Ilustración 4. Fotografía de la UEB Menino Jesús de Praga.</i>	37
<i>Ilustración 5. Total de alumnos da UEB Menino Jesús de Praga</i>	39
<i>Figura 6. Alumnos del turno vespertino de la UEB Menino Jesús de Praga</i>	41
<i>Figura 7. Alumnos del turno nocturno de la UEB Menino Jesús de Praga</i>	41
<i>Ilustración 8. Factores favorables a la comprensión lectora</i>	67
<i>Ilustración 9. Causas de la discapacidad lectora</i>	68
<i>Figura 10. Comportamiento del lector competente</i>	123
<i>Figura 11. Pilares de sustentación del comportamiento lector.</i>	127
<i>Figura 12. Instrumentos metodológicos utilizados en la investigación.</i>	208
<i>Figura 13. Las categorías y las subcategorías de análisis.</i>	210
<i>Ilustración 14. Texto del libro: "Português: Uma Proposta para o Letramento: Enseñanza Fundamental. Magda Soares – São Paulo. Moderna 1999 – pág. 76</i>	221
<i>Ilustración 15. Portada de O Canário, O Gato e o Cuco, de Telma Guimaraes. Ed. Scipione.</i>	248
<i>Ilustración 16. Portada de A formiguina e a neve, de Joao de Barro</i>	253
<i>Figura 17. Las actitudes incentivadoras de la práctica lectora</i>	265
<i>Fotografía 18. Trabajo realizado en pareja</i>	281

nota

Índice de Tablas

<i>Tabla 1. Alumnos del 1º e 2º ciclo de la UEB Menino Jesús de Praga</i>	43
<i>Tabla 2. Perfil de los sujetos investigados: profesoras.</i>	44
<i>Tabla 3. Perfil de los padres entrevistados en la UEB Menino de Jesús de Praga</i>	45
<i>Tabla 4. Perfil de los profesionales de la docencia</i>	46
<i>Tabla 5. Modelo de organización de los grupos de enseñanza fundamental en la red Municipal de Enseñanza de São Luís –MA.</i>	47
<i>Tabla 6. Estrategias de lectura</i>	77
<i>Tabla 7. Enfoque de los abordajes de la enseñanza</i>	85
<i>Tabla 8. Modelos que fundamentan el proceso de aprendizaje</i>	86
<i>Tabla 9. Resultados del IDEB- Red Municipal de Educación de Sao Luis- MA</i>	93
<i>Tabla 10. Resultados de la prueba Brasil - Red Municipal de Educación de São Luís-MA</i>	94
<i>Tabla 11. Concepción de lectura de las profesoras (E.P. (1-8)).</i>	212
<i>Tabla 12. Ficha de observación del comportamiento lector.</i>	268
<i>Tabla 13. Estrategias que utilizar antes, durante y después de la lectura que ayudan a los alumnos a entender mejor la idea del texto.</i>	283

Índice de Gráficos

1. <i>Alumnos matriculados en el turno matutino de la UEB Menino</i> _____	40
2. <i>Profesoras de la UEB Menino Jesús de Praga</i> _____	42

ANEXOS

10. ¿Cuáles son los motivos por los que usted lee?

- Siente necesidad
- Su profesor se lo recomienda
- Sus padres se lo recomiendan
- Sin respuesta

11. ¿El ambiente de la sala de clases es favorable para los momentos de lectura?

- Si No A veces

12. ¿Cuándo usted está leyendo percibe algún ruido que interfiere en su concentración?

- Si No A veces

13. ¿Usted realiza lecturas en casa o en la biblioteca, fuera de su horario de clases?

- Todos los días A veces Nunca

DOMÍNIO COGNITIVO DE LA LECTURA

14. ¿Usted consigue entender lo que está leyendo?

- Si No Con mucha dificultad

15. ¿Usted lee todas las palabras sin dificultad o siempre solicita ayuda de su profesor?

16. ¿Cómo usted ejercita la lectura en su cotidiano?

17. ¿El momento de lectura en la escuela es placentero para usted?

- Si No

BIBLIOTECA ESCOLAR Y LA SOSTENIBILIDAD DE LA LECTURA

18. ¿Qué tipo de libro su profesor lee para usted cuando está realizando la actividad en la biblioteca?

- Literatura infantil Libros didácticos Revistas

19. ¿La escuela promueve actividades interesantes de lectura en la

biblioteca para todas las clases?

Si No A veces

20. ¿La biblioteca presta libros a usted llevar y leer en casa?

Si No

21. ¿Usted devuelve el libro en la fecha exacta al auxiliar de la biblioteca?

Si No A veces

22. ¿El auxiliar de biblioteca es receptivo con usted?

Si No A veces

23. ¿Usted encuentra libros de su interés en la biblioteca?

Si No

24. ¿La biblioteca de la escuela tiene muchos libros interesantes?

Si No

LA CONSTRUCCIÓN DEL COMPORTAMIENTO LECTOR

25. ¿En su casa sus padres leen para usted?

Todos los días

Casi todos los días

A veces

Nunca

26. ¿Usted recibe libros como regalo de sus padres?

Si No A veces

27. ¿Usted comenta la lectura realizada con sus padres, con sus profesores y con los compañeros?

Si No

28. ¿Usted realiza alguna actividad que expresa lo que el autor quiso decir?

Si No A veces

29. ¿Qué actividades son desarrolladas en la biblioteca y en sala de clases de su escuela?

Círculos de lectura Lectura silenciosa

Otras actividades, ¿Cuáles?

30. ¿Usted participa en los círculos de lectura? ¿A usted le gusta?

Si No A veces

31. ¿Cómo la lectura es trabajad en su sala de clases?

Todos los días en sala de clases

Solamente en la biblioteca

A través del libro didáctico

A través de una variedad de libros

32. ¿Su profesor en la sala de clases le ayuda a entender la lectura?

33. ¿A usted le gusta trabajar en dúo con el compañero? ¿Por qué?

34. ¿Usted realiza otras lecturas además de las sugeridas por su profesor?

35. ¿Cómo debe ser el ambiente de la escuela y el de la biblioteca para usted leer mejor?

10. ¿Cómo ocurre esa práctica?

DOMINIO COGNITIVO DE LA LECTURA

11. ¿Los alumnos aprobados demuestran el conocimiento lector?

12. ¿Los profesores atienden de forma diferenciada a los alumnos que presentan dificultad con el proceso lector?

13. ¿La escuela ofrece espacio diferenciado para el atendimento de los alumnos que presentan mayores dificultades?

LA BIBLIOTECA ESCOLAR Y LA SOSTENIBILIDAD DE LA LECTURA

14. ¿El profesor trabaja efectivamente la lectura literaria con sus alumnos?

15. ¿El acervo de la biblioteca posee muchos libros de literatura infantil?

16. ¿La biblioteca es organizada?

17. ¿Existe alguna acción que incentiva a los alumnos a visitar la biblioteca de la escuela?

LA CONSTRUCCIÓN DEL COMPORTAMIENTO LECTOR

18. ¿Qué es comportamiento lector?

19. ¿Cómo el alumno demuestra su comportamiento lector?

20. ¿Usted puede ser considerado como modelo de lector para los profesores y alumnos de la escuela?

21. ¿Qué el profesor necesita hacer para garantizar la sostenibilidad del comportamiento lector de los alumnos?

profesores?

10. ¿El profesor desarrolla actividades significativas de lectura en su cotidiano escolar?
11. ¿El ambiente de la sala de clases es favorable al desarrollo de las prácticas de lectura?
12. ¿Qué el profesor debe exigir de su alumno para que él se vuelva lector?
13. ¿Cuáles son las principales dificultades presentadas por el profesor en el ejercicio de la práctica lectora?
14. ¿Cómo los profesores evalúan la comprensión lectora de sus alumnos? ¿Esta evaluación es hecha semanal? ¿Es bimestral?
15. ¿Cómo el profesor organiza el registro del desempeño lector de los alumnos?
16. ¿Usted da seguimiento al registro del profesor en lo referente al proceso del desempeño de los alumnos?
17. ¿El profesor ofrece otra oportunidad al alumno que no consiguió demostrar un desempeño exitoso en las evaluaciones realizadas?
18. ¿Cómo ocurre esa práctica?
19. ¿Usted da seguimiento al registro del profesor en lo referente al proceso de evaluación del desempeño lector de los alumnos?

DOMINIO COGNITIVO DE LA LECTURA

20. ¿Los alumnos aprobados demuestran el conocimiento lector?
21. ¿Los profesores programan actividades diferenciadas para atender a los alumnos que presentan dificultades con el proceso lector?
22. ¿Las lecturas ofrecidas a los alumnos son de acuerdo con su nivel de dominio del código escrito?

BIBLIOTECA ESCOLAR Y LA SOSTENIBILIDAD DE LA LECTURA

23. El profesor trabaja efectivamente la lectura literaria con sus

alumnos?

24. ¿El acervo de la biblioteca es organizado y rico en literatura infantil?

25. ¿El alumno demuestra habilidad en el uso de la biblioteca de la escuela localizando libros de manera independiente?

26. ¿La biblioteca de la escuela posee un proyecto de incentivo a la lectura?

27. ¿El acervo de la biblioteca atiende satisfactoriamente la necesidad de los alumnos en el perfeccionamiento de la lectura y el incentivo a la investigación?

28. ¿Existe algún proyecto en la biblioteca para involucrar a los alumnos en el proceso lector?

LA CONSTRUCCIÓN DEL COMPORTAMIENTO LECTOR

29. ¿Qué es el comportamiento lector?

30. ¿Cómo el alumno puede demostrar el comportamiento lector?

31. ¿La intervención pedagógica del profesor es una acción constante en la rutina del docente?

32. ¿Usted da seguimiento a la planificación de los profesores y observa si ellos escogen con antelación las lecturas que van a trabajar con sus alumnos?

33. ¿Hacen ellos uso de las estrategias de lectura?

34. ¿Usted puede ser considerado modelo de lector para los profesores y alumnos de esta escuela?

35. ¿Los profesores pueden ser considerados modelos de lectores para sus alumnos?

36. ¿Después de las lecturas realizadas se puede percibir si el alumno es detentor de la información que el texto transmitió?

37. ¿Las actividades realizadas después de la lectura ayudan al

entendimiento del mensaje que el autor del texto quiso transmitir?

38. ¿Qué actividades usted sugiere para el para profesor ejercitar y así favorecer la sostenibilidad del comportamiento lector?

9. ¿Los alumnos cuando visitan la biblioteca demuestran conocimiento del código escrito?

10. ¿Los alumnos saben leer con facilidad?

BIBLIOTECA Y LA SOSTENIBILIDAD DE LA LECTURA

11. ¿Cuáles son las normas de funcionamiento de la biblioteca de esta escuela?

12. ¿Cuál es la propuesta educativa de la biblioteca para contribuir con el trabajo de los profesores de los grados iniciales?

13. ¿Cuáles son las lecturas más solicitadas por los alumnos?

14. ¿La biblioteca organiza eventos para incentivar y valorizar la lectura?

15. ¿La biblioteca ofrece préstamos de libros a los alumnos?

16. ¿Cuáles son las normas utilizadas para el control de este movimiento?

17. ¿El acervo existente es suficiente para atender todos los alumnos en el momento de la actividad realizada?

18. ¿Cómo usted organiza el espacio de la biblioteca para atender la necesidad de los alumnos?

19. ¿Usted orienta las investigaciones de los alumnos?

20. ¿Usted colabora con la selección de la lectura de los alumnos que frecuentan la biblioteca?

21. ¿Cuál es el público que más frecuenta la biblioteca de esta escuela?

22. ¿Los alumnos demuestran habilidad en el uso de la biblioteca localizando libros de manera independiente?

CONSTRUCCIÓN DEL COMPORTAMIENTO LECTOR

23. ¿Qué es el comportamiento lector?

24. ¿Usted puede ser considerado como modelo de lector por los

profesores y alumnos de esta escuela?

25. ¿Las actividades realizadas después de la lectura de los alumnos en la biblioteca ayudan al entendimiento del mensaje que el autor quiso transmitir?

ANEXO 5. Guión de entrevista con los padres de los alumnos.

IDENTIFICACIÓN

1. Escuela:

—

2. Nombre:

—

3. Sexo: Masculino Femenino

4. Graduación:

Primaria incompleta

Primaria completa

Media

Universitaria

5. Grado del hijo en la escuela: 1º Grado 2º Grado

6. ¿Usted habita?: próximo de la escuela distante de la escuela

7. ¿Usted trabaja? Todo el día Solamente un turno no trabaja

TEORÍA Y PRÁCTICA PEDAGÓGICA

8. ¿Qué es leer?

9. ¿En su opinión cuál es la importancia de la lectura en la escuela?

10. ¿Su hijo trae siempre de la escuela investigación que lo incentiva a leer?

11. ¿Qué el profesor necesita exigir a su hijo para que el sea lector?

12. ¿Cuáles son las dificultades que su hijo presenta en relación a las investigaciones que necesitan de lectura?

DOMINIO COGNITIVO DE LA LECTURA

13. ¿Su hijo sabe leer?

14. ¿Él hace las tareas de casa con entendimiento?

15. ¿Él consigue hacer todos los ejercicios sin pedir ayuda?

BIBLIOTECA ESCOLAR Y LA SOSTENIBILIDAD DE LA LECTURA

16. ¿Cuál es la importancia de la biblioteca en la escuela?

17. ¿La biblioteca de la escuela presta libros a su hijo?

18. ¿Su hijo frecuenta la biblioteca de la escuela y participa en las actividades que este espacio ofrece?

19. ¿Su hijo hace comentarios sobre las actividades de lectura realizadas en la biblioteca?

LA CONSTRUCCIÓN DEL COMPORTAMIENTO LECTOR

20. ¿Usted se considera modelo de lector para su hijo?

21. ¿En casa usted ayuda a su hijo a entender el texto haciendo preguntas y orientando las respuestas?

22. ¿Si usted no puede ayudar a su hijo que hace para suplir esa carencia?

23. ¿Usted ofrece opciones de otras lecturas a su hijo?

24. ¿Compra revista de tiras cómicas o libros ilustrados para azuzar la curiosidad lectora de su hijo?

25. ¿Cuándo su hijo realiza alguna lectura él consigue comentar con entendimiento lo que leyó?

los alumnos?

11. ¿Las lecturas que usted realiza con sus alumnos son desafiantes?

12. ¿Usted realiza actividades de lectura con los alumnos en la biblioteca?

13. ¿El alumno lleva tarea de lectura para casa?

14. ¿El ambiente de sala de clases es favorable para desarrollar las actividades de lectura con sus alumnos?

15. ¿La sala de clases es aireada?

16. ¿La iluminación es buena?

17. ¿Qué usted exige de su alumno para que él ser lector?

18. ¿Las consignas son claras y todos los alumnos las entienden?

19. ¿Cuáles son los materiales didácticos indispensables para el ejercicio de las prácticas de lectura?

20. ¿Cuáles son las actividades que más revelan situaciones de aprendizaje?

21. ¿La familia puede ser considerada compañera en la trayectoria del ejercicio de las prácticas de lectura?

22. ¿Cuáles son las principales dificultades en el ejercicio de las prácticas de lectoras?

23. ¿Cómo usted organiza su rutina de trabajo para el ejercicio de las prácticas de lectura?

24. ¿Qué situaciones usted considera favorables para el ejercicio de las prácticas de lectura en la escuela?

25. ¿Cuáles son las situaciones desfavorables?

26. ¿Cómo usted evalúa el desempeño lector de los alumnos?

27. ¿Cuál es su procedimiento ante el bajo rendimiento del alumno?

28. ¿Cómo usted organiza el registro del desempeño lector de los

alumnos? ¿Es diario? ¿Es semanal? ¿Es diariamente? ¿Es semanal?

29. ¿Los resultados obtenidos sirven de orientación para la planificación de nuevas actividades?

DOMINIO COGNITIVO DE LA LECTURA

30. ¿Los alumnos aprobados para la I etapa del II ciclo poseen el dominio de la decodificación?

31. ¿Los alumnos consiguen leer con fluencia?

32. ¿Usted facilita ocasiones para que el alumno exprese sus lecturas o presentarlas en forma de dramatización, teatro, etc.?

33. ¿Su ayuda es permanente para los alumnos menos favorecidos en el dominio cognitivo de la lectura?

BIBLIOTECA ESCOLAR Y LA SOSTENIBILIDAD DE LA LECTURA

34. ¿Cómo usted trabaja la lectura literaria con sus alumnos?

35. ¿Usted solicita préstamos de libros en la biblioteca de la escuela?

36. ¿Los alumnos que hacen préstamos libros en la biblioteca realizan la devolución con puntualidad?

37. ¿El acervo de la biblioteca es organizado y posee libros suficientes para atender los alumnos de los grados iniciales?

38. ¿La biblioteca ofrece muchas opciones de lectura para los alumnos?

39. ¿Los alumnos se sienten motivados para frecuentar la biblioteca de la escuela?

40. ¿Usted frecuenta la biblioteca de la escuela para incentivar los alumnos a hacer lo mismo?

41. ¿El alumno demuestra habilidades en el uso de la biblioteca, localizando los libros de manera independiente?

CONSTRUCCIÓN DEL COMPORTAMIENTO LECTOR

42. ¿Qué es comportamiento lector?
43. ¿Cómo usted puede desarrollar el comportamiento lector de sus alumnos?
44. ¿Cómo los alumnos de los grados iniciales pueden expresar el comportamiento lector?
45. ¿El alumno recomienda la lectura hecha para los compañeros de su grupo?
46. ¿Usted explica las palabras difíciles para el alumno reconocer el vocabulario de la lectura hecha?
47. ¿Conocer bien el texto y preparar la lectura con antecendencia para favorecer las intervenciones pedagógicas, contribuye para el desarrollo del comportamiento lector de sus alumnos?
48. ¿Cómo usted aprovecha los conocimientos previos de sus alumnos?
49. ¿En su opinión, cuáles deberían ser las estrategias utilizadas en el ejercicio de las prácticas de lectura para que se refleje el comportamiento lector de los alumnos?
50. ¿Cómo usted utiliza las estrategias de lectura?
- () Antes de la lectura
 - () Durante la lectura
 - () Después de la lectura
51. ¿Cómo usted ejercita la intervención pedagógica para facilitar el entendimiento del alumno en el proceso lector?
52. ¿Cuáles son las actividades que usted considera ser incentivadora de lectura para los alumnos?
53. ¿Usted considera que esas actividades incentivadoras contribuyen en la construcción del comportamiento lector?

54. ¿Estas actividades facilitan la comprensión lectora?
55. ¿Los recursos para realizar las actividades después de la lectura son suficientes para atender todos los alumnos de los grados iniciales?
56. ¿El trabajo en grupo favorece el desempeño lector de los alumnos?
57. ¿Cómo usted organiza los grupos de trabajo?
58. ¿El alfabeto móvil está siempre presente en la realización de estos trabajos?
59. ¿Cuáles son las ventajas de trabajar en grupo?
60. ¿Usted trabaja con círculos de lectura?
61. ¿Usted ofrece los recursos que los alumnos necesitan para la realización de los círculos de lectura?
62. ¿El alumno discute las ideas del autor con facilidad durante las actividades?
63. ¿Qué usted precisa hacer para despertar, desarrollar y sostener el comportamiento lector de los alumnos?
64. ¿Usted utiliza recursos pedagógicos y estos contribuyen con el desarrollo del comportamiento lector de los alumnos?

Anexo 7. Actividades de
Evaluación

Feliz Natal



U.E.B – MENINO JESUS DE PRAGA

Atividades de avaliação da 1ª série - 4º Bimestre de 2004

Nome: _____ N: _____

234

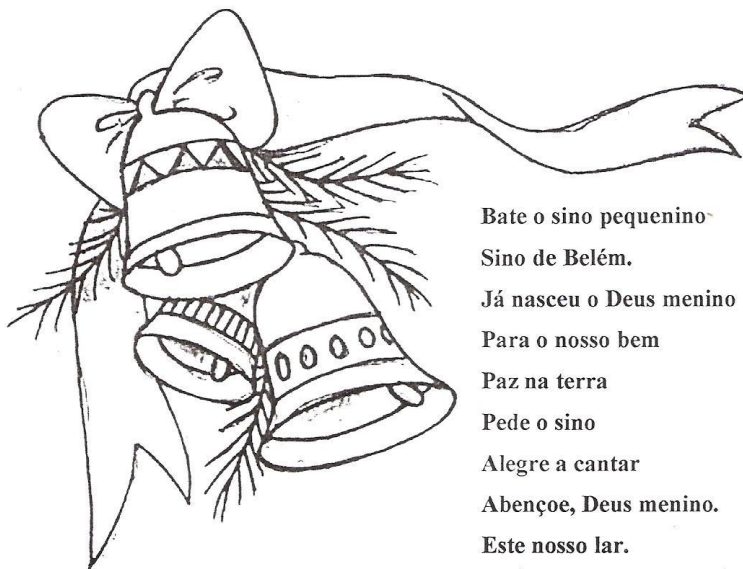
UNIDADE INTEGRADA MENINO JESUS DE PRAGA

SÃO LUÍS, _____ DE _____ DE 2004

ALUNO(A) _____ 1ª SÉRIE _____

AVALIAÇÃO DE PORTUGUÊS

LEIA



Bate o sino pequenino-
Sino de Belém.
Já nasceu o Deus menino
Para o nosso bem
Paz na terra
Pede o sino
Alegre a cantar
Abençoe, Deus menino.
Este nosso lar.

1ª) Interpretação do texto.

a) O que bateu na noite de Natal?

b) Quem nasceu nessa noite?

c) O que o sino pedia?

GRAMÁTICA

2ª) Circule no texto e escreva a palavra que esta no diminutivo.

3ª) Escreva o feminino das palavras.

Papai _____

Pequenino _____

Senhor _____

Menino _____

4ª) Escreva uma frase com as palavras.

Natal _____

Sino _____

5ª) Escreva 2 palavras com:

ch - _____

nh - _____

lh - _____

pr - _____

6ª) Vou ditar umas palavras e você vai escrever, o que não souber desenhe.

