

CUARTA PARTE

VIII.- Diseño y desarrollo de la investigación.

Objetivo general del marco de aplicación

Objetivos específicos

Metodología

Desarrollo del estudio

1.- Recolección y vaciado de datos

1.1.- Aplicación de la encuesta cerrada sobre la lectura

1.2.- Descripción y análisis de los resultados de la encuesta

1.3.- Análisis de los datos

2.- Observación de las clases

2.1.- Análisis de la clase de Carlos

2.1.1.- Primera lección.

2.1.2.- Segunda lección.

2.1.3.- Discusión.

2.2.- Análisis de la clase de Beatriz.

2.2.1.- Primera lección.

2.2.2.- Segunda lección.

2.2.3.- Discusión.

2.3.- Análisis de la clase de Marcela.

2.3.1.- Primera lección.

2.3.2.- Segunda lección.

2.3.3.- Discusión.

2.4.- Resultados generales de la actividad de los maestros

3.- Análisis de las entrevistas a maestros, formadores de formadores, expertos y directivos

VIII.- *Diseño y desarrollo de la investigación:*

Tal como lo planteamos en la introducción, el objetivo de nuestro trabajo es presentar una alternativa para la formación inicial de maestros de educación básica integral en el eje transversal lenguaje en su dimensión lectura. Para ello realizamos en primer lugar una revisión de la literatura sobre los temas que consideramos tienen una influencia directa tanto en la propuesta de la transversalidad como teoría y práctica pedagógica como en los fundamentos teóricos de la lectura como proceso interactivo entre el lector, el texto y su contexto. Por último hicimos una presentación de las tendencias actuales en la formación inicial del docente que están en consonancia con los fundamentos epistemológicos del Currículo Básico Nacional y con los aspectos teóricos antes mencionados.

A partir de los datos obtenidos sobre la lectura y las estrategias cognitivas y metacognitivas que fundamentales para alcanzar la comprensión de la información y transformarla en conocimiento iniciamos el trabajo de campo de nuestra investigación. Para ello nos planteamos el siguiente objetivo general, que a su vez se divide en objetivos específicos que responden a cada paso del trabajo de aplicación:

Objetivo General del Marco de Aplicación:

Obtener información sobre la realidad de la práctica de los maestros de la escuela básica integral en el eje transversal lenguaje en su dimensión lectura. Con el fin de detectar conocimientos básicos para el manejo y aplicación del eje transversal lenguaje en su dimensión lectura.

Objetivos específicos:

A continuación presentamos un cuadro en el que exponemos los objetivos específicos del marco de aplicación y los instrumentos que utilizamos para recoger la información correspondiente.

CUADRO N° 6

OBJETIVOS ESPECÍFICOS		INSTRUMENTOS
Obtener una visión general del conocimiento que tienen los maestros sobre las estrategias implicadas en el proceso de comprensión de textos escritos.		Encuesta
Detectar la metodología que utiliza en el aula y su relación con las estrategias de comprensión de textos escritos.		Observación
Identificar la puesta en práctica de estrategias cognitivas y metacognitivas que ayuden en la comprensión de textos escritos.		Observación
Indicar la importancia de la formación inicial del maestro en la transversalidad como instrumento curricular.		Entrevistas
Conocer y analizar el alcance de la formación inicial y actualización recibidas por los maestros en ejercicio sobre la transversalidad en general y el eje transversal lenguaje en su dimensión lectura.		Entrevistas
Conocer la influencia que la formación inicial tiene en la práctica diaria en la implementación del eje transversal lenguaje en su dimensión lectura.		Entrevistas

Seguidamente presentamos el diseño de la investigación y los pasos seguidos para recoger la información sobre la práctica para, conjuntamente con los aspectos teóricos que fundamentan este trabajo, elaborar la alternativa de formación.

METODOLOGÍA:

Sujetos:

Docentes de la educación básica venezolana, formadores de formadores, expertos en el área en Venezuela y de la enseñanza de la lectura y personal directivo de las escuelas (directivos y coordinadores académicos). Nos centramos en maestros (y no en los alumnos) de la escuela básica porque estamos interesados en obtener información sobre las estrategias y actividades que los maestros hacen servir en sus clases. Queremos observar y analizar la práctica y la opinión de los maestros sobre su propia práctica educativa a raíz de la reforma educativa.

Diseño:

Para la recolección y procesamiento de la información diseñamos el siguiente esquema de trabajo, el cual se fue adaptando a las necesidades y exigencias del desarrollo de la investigación:

- *Elaboración de instrumentos según los datos antes mencionados.
- *Recolección de datos
 - Encuesta a maestros.

- Observación de las clases:
 - Selección de las clases a analizar
- Entrevista a maestros.
- Entrevista a expertos, formadores de formadores y directivos

* Vaciado de datos y transcripción de entrevistas y observaciones

* Categorización de los datos

* Establecer relaciones entre los datos

* Triangulación de datos

* Conclusiones

Desarrollo del estudio

La presentación de los instrumentos y análisis y recolección de datos la haremos de la siguiente manera, para cada una de las fuentes de información seguiremos el siguiente esquema: primero haremos una explicación de cómo se recogieron los datos (lugar, población, etc), luego presentaremos los instrumentos utilizados, si los hubiere, y por últimos haremos un análisis de los resultados.

1.- Recolección y vaciado de datos

1.1- Aplicación de una encuesta cerrada sobre la lectura

El trabajo práctico lo iniciamos con la aplicación de una encuesta cerrada (ver anexo 1) a 200 maestros de la escuela básica integral venezolana

en 21 escuelas, tanto públicas como privadas, distribuidas en tres estados del territorio nacional. Esta encuesta fue el producto de mi trabajo de investigación presentado en el Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la UAB para optar a la suficiencia investigadora y al título de magíster⁸; fue elaborada a partir de la revisión de la literatura sobre el tema, las exigencias en la materia del Currículum Básico Nacional de Venezuela en vigencia y validada en Cataluña a través de su aplicación a treinta y seis (36) maestros y en la observación en el aula de dos maestras. Esta encuesta es el producto de la revisión de la literatura sobre la lectura y las estrategias cognitivas y metacognitivas implicadas en la comprensión de textos escritos. Con esta encuesta buscamos realizar un diagnóstico sobre el conocimiento que tienen los maestros sobre este tema.

Descripción de la encuesta:

En atención a las fases⁹ de la lectura dividimos la encuesta en cinco partes. A continuación hacemos una descripción de las diferentes partes que conforman la encuesta:

Cada encuesta está precedida por una carta dirigida al maestro en la que se le pide su colaboración y se le explica cuáles son los objetivos del trabajo y para qué se utilizarán los datos que nos aporten. (Anexo 1)

⁸ Título de la tesina: “En busca de un modelo para la formación del maestro en el área de la lectura como parte del eje transversal lenguaje del currículo Básico Nacional de Venezuela. Elaboración y validación de instrumentos” Barcelona, marzo de 2000

⁹ Esta división responde a razones de claridad a la hora de presentar la información. Estamos conscientes que este tipo de divisiones es artificial y que el lector puede avanzar o retroceder durante el proceso.

a. Datos personales:

Con el fin de mantener el anonimato del encuestado los únicos datos personales que pedimos son la escuela a en que trabaja, el nivel y área en que trabaja, esto con el fin de poder saber a que escuela y estado pertenecen y el área y nivel en que trabajan:

Escuela: _____

Nivel en que dicta clases: _____

Área en que trabaja: _____

Cada apartado de la encuesta se inicia con una pregunta que guíe al maestro en el momento de llenar la parrilla. Este esquema se mantiene en toda la encuesta. Y se cierra con un espacio para observaciones y para agregar algún otro aspecto. Se pide que los maestros indiquen, qué grado de importancia le otorgan a las estrategias que se presentan en cada uno de los apartados. Deben escoger entre cuatro alternativas: Alto, medio, bajo, ninguna.

b.- Selección del texto.

Este apartado de la encuesta tiene el propósito de recoger información sobre aspectos internos del texto, su estructura, pertinencia y grado de

dificultad que los maestros toman en cuenta cuando seleccionan un texto para sus alumnos.

SELECCIÓN DEL TEXTO

Al seleccionar un texto para los alumnos, cuáles de los siguientes aspectos contempla y qué grado de importancia les otorga:

Grado de importancia	Alto	Medio	Bajo	Ninguno
El tipo de texto: expositivo, narrativo, periodístico				
Las claves internas del texto: subtítulos, dibujos, cuadros				
La dificultad del texto en cuanto a la necesi- dad de conocimientos previos por parte de los alumnos				
Utilidad del texto en el trabajo global.				
La coherencia y cohesión del texto				

Otros.....

Observaciones.....

.....

(Todas los cuadros llevan esta opción pero por razones de espacio no se incluyeron aquí, ver anexo 1)

c.- Actividades de prelectura .

Aquí pretendemos recoger información sobre las estrategias que el maestro considera importantes como preparatorias para la lectura.

PRELECTURA

De las siguientes actividades, indique cuáles toma en cuenta y en qué grado de importancia.

Grado de importancia Estrategia	Alto	Medio	Bajo	Ninguno
exposición del (los) objetivo(s) de la lectura				
consideración del grado de dificultad del texto				
evocación de conocimientos previos				
activación de esquemas conceptuales como marco de referencia				
explicitación del tipo de texto y/o sus componentes				
actividades de anticipación: formulación de hipótesis sobre la estructura del texto.				
actividades de anticipación: formulación de hipótesis sobre el contenido del texto.				

d.- Actividades de lectura**LECTURA**

Durante las actividades de lectura, qué grado de importancia tienen para usted las siguientes estrategias:

Grado de importancia Estrategia	Alto	Medio	Bajo	Ninguno
Tener claro el objetivo de la lectura				
Realizar una primera lectura global antes de entrar en el análisis				
El reconocimiento de la estructura del texto				
La identificación de las ideas principales				
La identificación de palabras claves				
Relacionar ideas nuevas con conocimientos previos.				
Hacerse preguntas sobre el contenido del texto.				
La identificación de indicadores sintácticos.				
La relectura para clarificar ideas o conceptos.				
La búsqueda de información en otras fuentes				
La comprobar de hipótesis o anticipaciones				
La elaboración de esquemas				
La extracción del significado global del texto				
La evaluación de las actividades realizadas				
La elaboración de resúmenes				

En este apartado hacemos énfasis en las estrategias que se corresponden con el momento de la lectura. Nos proponemos averiguar qué grado de importancia le otorgan y cuáles son para ellos irrelevantes (ninguna importancia).

e.- Actividades de postlectura

POSTLECTURA

Como cierre de lectura, qué grado de importancia tienen para usted las siguientes actividades:

Grado de importancia	Alto	Medio	Bajo	Ninguno
Estrategia				
Elaboración de esquema y o resumen. (evocación de ideas)				
Parafraseo de las ideas contenidas en el texto				
Integración de las ideas nuevas con los conocimientos previos				
Adecuación del(los) objetivo(s) de la lectura con la idea global del texto				
Hacer comentarios sobre el texto.				
Releer el texto para evaluar el resumen o esquema				
Relacionarlo con otras lecturas				
Relacionar la lectura con otros trabajos / áreas				
Evaluar si se han cumplido las expectativas creadas				

Este es el apartado con mayor número de ítems y comprende tanto estrategias cognitivas como estrategias de control del proceso.

f.-Actividades metacognitivas

EVALUACIÓN DEL CONOCIMIENTO METACOGNITIVO

Durante todo el proceso de lectura, realiza actividades para que:

Estrategia	Grado de importancia			
	Alto	Medio	Bajo	Ninguno
Los alumnos se hagan conscientes del proceso				
Los alumnos contrasten lo comprendido con los objetivos planteados				
Los alumnos reconozcan sus errores y los corrijan				
Los alumnos apliquen estas estrategias a otras lecturas				
Los alumnos apliquen estas estrategias en otras áreas				
Los alumnos reconozcan el valor de las estrategias aprendidas				

En este apartado esperamos que se reflejara si los maestros tenían información sobre la metacognición y en qué grado la incluían entre las estrategias a potenciar y desarrollar en el aula.

Como podemos ver, cada una de estas partes comprende las estrategias cognitivas o metacognitivas, según sea el caso, que intervienen en el proceso y se le pide al maestro que indique que grado de importancia le otorga a cada una de ellas (Alto, medio, bajo o ninguno)

Con la aplicación de este instrumento buscamos obtener información general sobre la concepción de la lectura y los conocimientos teóricos que tienen los maestros. Estamos conscientes que siendo la encuesta cerrada que puede haber un cierto desvío en la información que se nos proporciona, pero los datos en general nos serían útiles para preparar las observaciones a los maestros durante sus clases y las entrevistas en Venezuela, para luego contrastar esta información con las prácticas y opiniones de maestros concretos.

1.2.-Descripción y análisis de los resultados de la encuesta.

Las encuestas 200 fueron distribuidas en 21 escuelas de tres estados de Venezuela: Mérida, Distrito Federal y Zulia. Nos decidimos por estos tres estados porque en el Distrito Federal está la ciudad de Caracas, capital del país y ciudad más poblada de Venezuela, el Estado Zulia es segundo estado más grande de Venezuela y Mérida porque es la ciudad sede de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Los Andes, institución para la que trabajamos.

Obtuvimos una tasa de retorno del 78% lo que indica que nos recibimos 156 encuestas rellenas. Esta alta tasa de retorno nos hace pensar la encuesta tuvo una buena acogida y que responderla no resultó difícil ni pesado para los maestros. El objetivo de esta primera encuesta era el de obtener una visión general sobre los aspectos de la lectura en que hacen énfasis los maestros y a partir de allí obtener una idea de la concepción que tienen de la lectura en el aula y las estrategias que se han de potenciar.

Luego de recibidas las encuestas vaciamos la información en cinco cuadros, uno para cada parte de la encuesta, y obtuvimos los siguientes datos:

1.2.a.- Selección del texto:

Los datos arrojados por esta primera parte de la encuesta nos indican que los maestros reportan estar muy interesados en que los textos que lean sus alumnos tengan coherencia interna, el 78,84% le otorgan a este aspecto una importancia alta (ver gráfico 1). Sin embargo llama la atención que no se muestren tan preocupados por las claves internas del texto, el 49,36% le otorga importancia alta, sabemos que las claves internas del texto son fundamentales para establecer la coherencia, por lo que no pueden ir separadas.

Este hecho nos podría indicar que se dedica más atención a los aspectos globales de la comprensión y menos al reconocimiento de la estructura del texto y sus indicadores.

Llama la atención que aunque un 69,23% de los maestros reportan considerar importante la utilidad del texto un 8,97% dicen considerar este aspecto como de baja o ninguna importancia o no respondieron lo que nos podría indicar que no son siempre ellos quienes evalúan o eligen los textos a

leer. En muchos casos tienen un libro de texto en el que se basan para todas las actividades del área.

1.2.b.- Actividades de prelectura:

En el gráfico 2 observamos que los maestros reportan como de importancia alta y media a todos los ítems pero nos llama la atención que estrategias como la activación de esquemas sea reportada como de importancia baja, de ninguna importancia o vacío por un porcentaje de maestros superior al 17%; que la exposición de objetivos durante la prelectura sea considerada de baja importancia o dejada vacía por un 11,55%; que la explicitación del tipo de texto no sea considerada importante para un 14.75% de los maestros (suma de los valores bajo, ninguno y vacío) y que para un 23.71% de los maestros las actividades de anticipación de la estructura y contenido del texto sean de importancia baja, ninguna o no hayan contestado.

Podemos observar que el maestro en general centra las actividades de prelectura en la exposición objetivos (60,9%) y en la evocación de conocimientos previos (63,46%) y deja de lado o considera de importancia menor las actividades de anticipación y la activación de esquemas conceptuales que servirían de base para el reconocimiento de la macroestructura y la superestructura del texto.

La explicitación del tipo de texto tiene menos importancia en esta etapa de la lectura que en la selección del texto (un 47,44% el primero y un 62,17% el segundo) lo que nos induce a pensar que el interés del maestro no está en que el niño maneje esta información de manera explícita.

1.2.c.- Lectura:

En el gráfico 3 podemos observar una tendencia general a hacer énfasis en actividades tales como la identificación de las ideas principales (79,49%), de palabras claves (68,69%) , la extracción del significado global del texto (73,1%), actividades estas relacionadas con el contenido del texto; en contraste con una tendencia a considerar menos relevantes las actividades relacionadas con el trabajo en el reconocimiento de la estructura del texto (50%) y la identificación de indicadores sintácticos (39,74%). Tampoco se considera de gran importancia la elaboración de esquemas (46,79%) y la comprobación de hipótesis (46,79%) durante el proceso de lectura. Estos resultados son coherentes con los de los anteriores ya que siguen dando más importancia al contenido que a la estructura del texto.

1.2.d.- Actividades de postlectura:

En el gráfico 4 notamos que durante las actividades de postlectura los maestros consideran importancia alta actividades tales como hacer comentarios sobre el texto (79,49%), integrar las ideas nuevas con los conocimientos previos (78,21%) y la elaboración de esquemas (73,08%), esta última no es muy estimada como la actividad durante la lectura (46,79%). Pareciera que los maestros consideran que actividades tales como tomar notas, hacer resúmenes y esquemas son propias de la postlectura y no de la lectura.

Llama la atención en este apartado el aumento en la importancia de las actividades de evaluación de las expectativas creadas (83,33%) cuando en la actividad de prelectura las actividades de anticipación no son tan valoradas (anticipación sobre la estructura 42,95% y anticipación sobre el contenido del

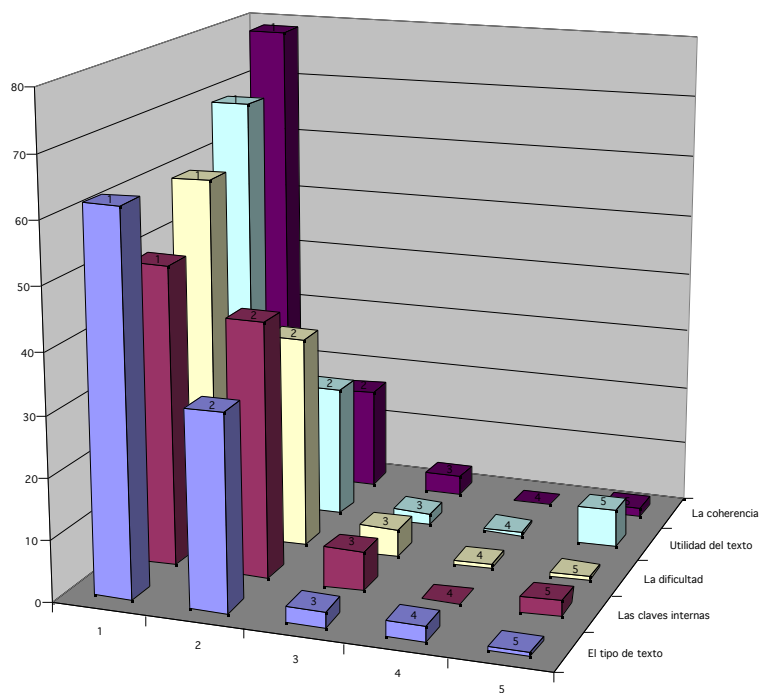
texto 50%). Lo que nos indica que podrían estar pensando en sus expectativas como maestros y no en la de sus alumnos.

Otro aspecto que llama la atención es que, aunque los maestros valoran en un rango alto la importancia de la relación de la lectura con otras lecturas y áreas (62,82%) un 17,31% lo valoraron como bajo, ninguno o no contestaron lo que podría estar indicando que estos maestros estarían trabajando las áreas y disciplinas de manera aislada o que no tienen muy claro cómo hacer la transferencia (un 9,62% no contestó a la importancia de la relación con otras áreas).

1.2.e.- Evaluación del conocimiento metacognitivo:

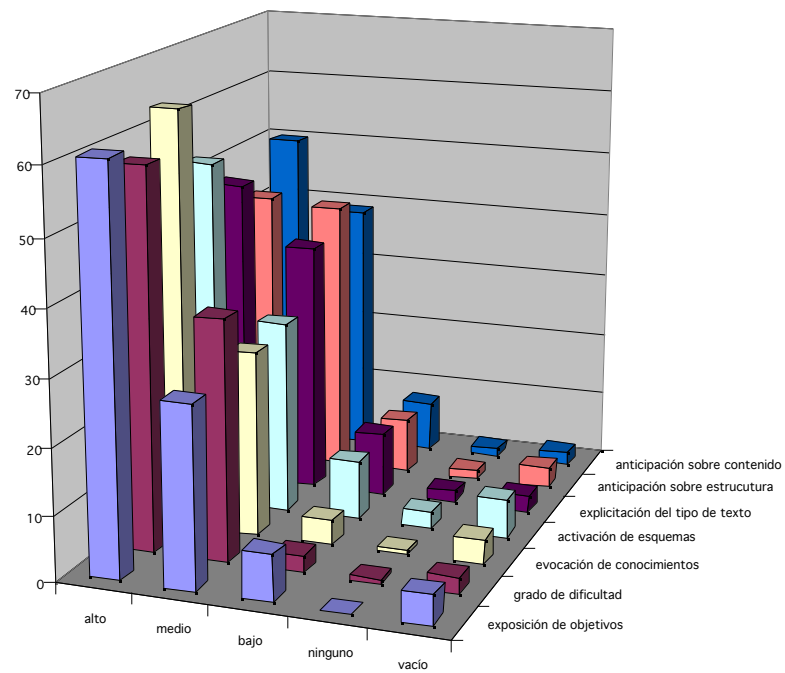
En el gráfico 5 podemos ver que los maestros reportan dar gran importancia a la evaluación del conocimiento metacognitivo de las actividades que realizan durante la lectura. Todas las actividades están valoradas como altas por más del 70% de los maestros. De este apartado nos llama la atención la alta valoración que se le otorga a que los alumnos se hagan conscientes de la aplicación de las estrategias aprendidas a otras lecturas y áreas cuando ha valorado en menor grado esta transferencia durante el proceso (en las actividades de postlectura).

GRÁFICO 1
Selección del texto



	1	2	3	4	5
■ El tipo de texto	62.17	32.1	2.56	2.56	0.64
■ Las claves internas	49.36	41.67	6.41	0	2.56
■ La dificultad	59.62	34.64	4.49	0.64	0.64
■ Utilidad del texto	69.23	21.79	1.92	0.64	6.41
■ La coherencia	78.84	16.67	3.21	0	1.28

GRÁFICO 2
Actividades de prelectura



	alto	medio	bajo	ninguno	vacío
■ exposición de objetivos	60.9	27.57	7.06	0	4.49
■ grado de dificultad	57.69	36.54	2.56	0.64	2.56
■ evocación de conocimientos	63.46	28.21	3.85	0.64	3.85
■ activación de esquemas	53.21	29.49	8.97	2.56	5.77
■ explicitación del tipo de texto	47.44	38.46	9.62	1.92	2.56
■ anticipación sobre estructura	42.95	42.23	8.33	1.28	3.21
■ anticipación sobre contenido	50	39.1	7.69	1.28	1.92

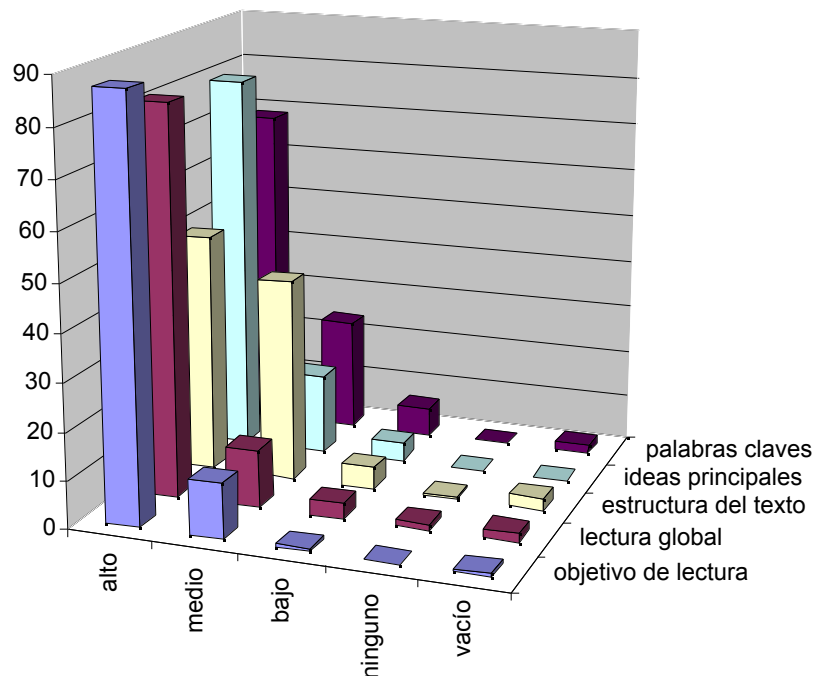
GRÁFICO 3

Lectura

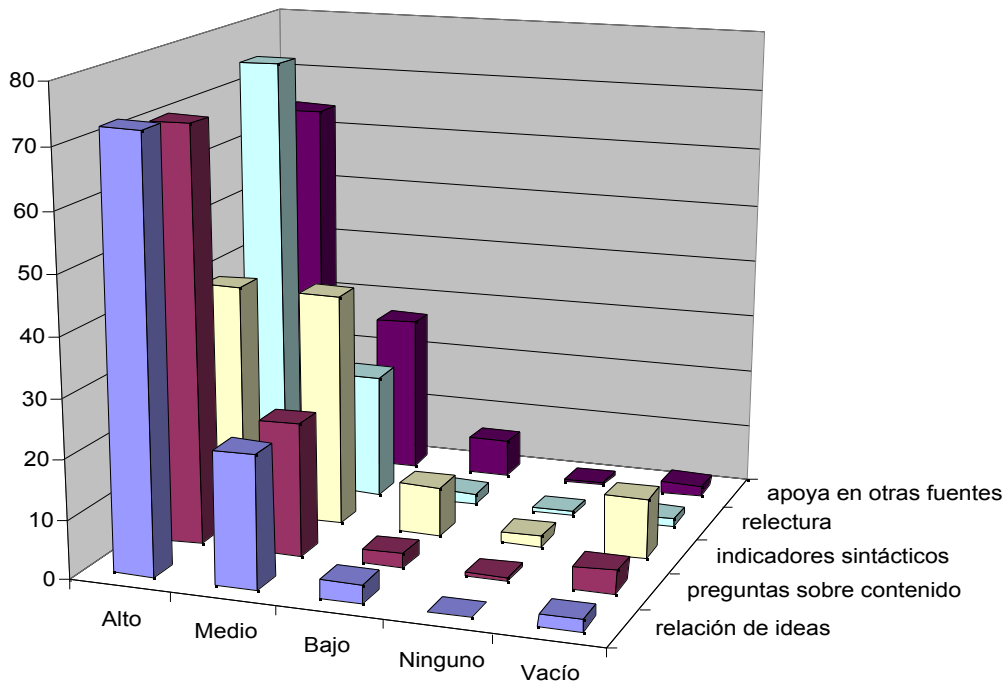
Tabla

	Alto	Medio	Bajo	Ninguno	Vacío
Objetivo de Lectura	87,18	11,54	0,64	0,00	0,64
Lectura Global	81,41	12,18	3,21	1,28	1,92
Estructura del Texto	50,00	42,31	4,49	0,64	2,56
Ideas Principales	79,49	16,67	3,85	0,00	0,00
Palabras Claves	68,69	23,72	5,77	0,00	1,92
Relación de Ideas	72,44	22,44	3,21	0,00	1,92
Preguntas Sobre Contenido	70,51	22,44	2,56	0,64	3,85
Indicadores Sintácticos	39,74	39,74	8,34	1,92	10,26
Relectura	75,00	21,16	1,92	0,64	1,28
Apoya en Otras Fuentes	64,10	26,92	6,42	0,64	1,92
Comprobar Hipótesis	46,79	39,74	7,10	2,56	3,85
Elaborar Esquemas	46,79	35,26	14,10	1,28	2,56
Significado Global	73,10	21,15	3,85	0,00	1,92
Evaluación de Actividades	70,51	25,00	1,28	0,64	2,56
Elab. de Resúmenes	59,62	28,21	5,77	1,28	5,13

Lectura 1



Lectura 2



Lectura 3

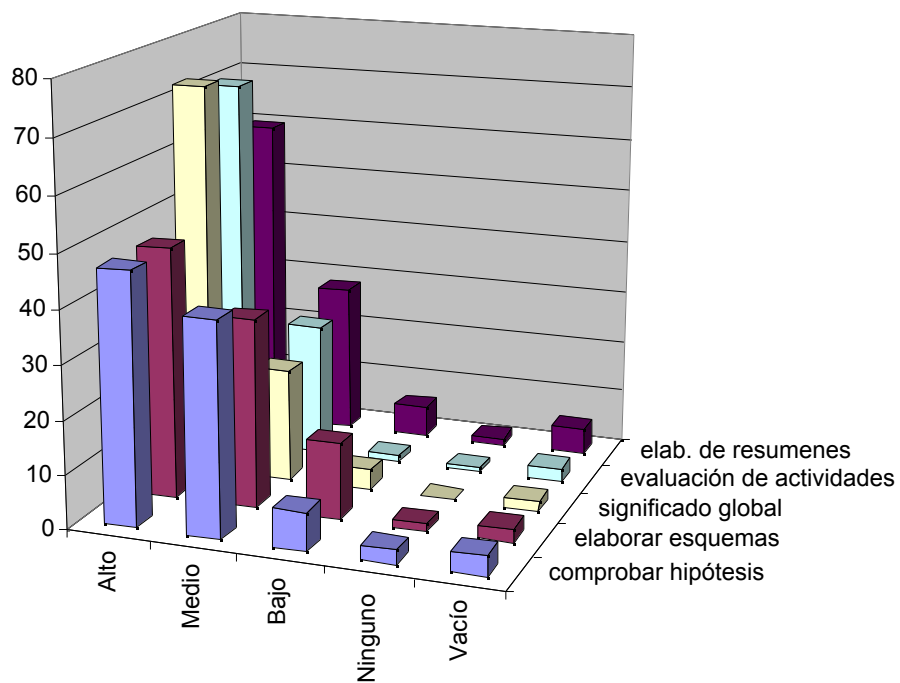
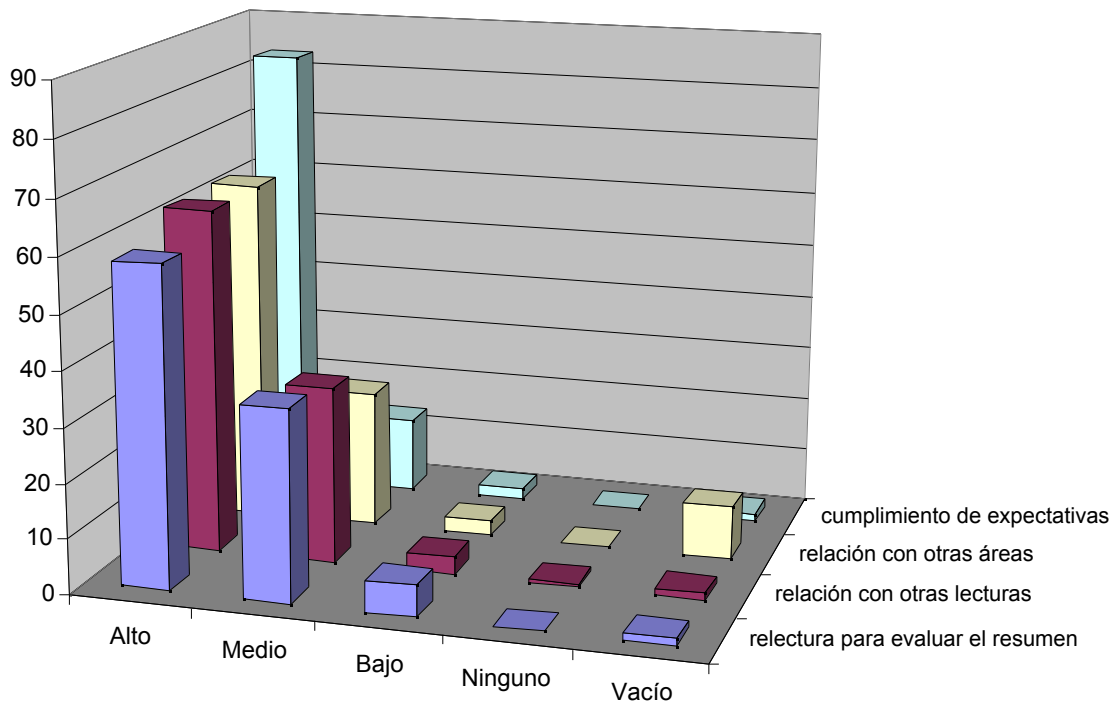


GRÁFICO 4
Postlectura

	Alto	Medio	Bajo	Ninguno	Vacío
Relectura para Evaluar el Resumen	58,33	34,62	5,77	0,00	1,28
Relación con Otras Lecturas	62,82	32,10	3,21	0,64	1,28
Relación con Otras Áreas	62,82	25,00	2,56	0,00	9,62
Cumplimiento de Expectativas	83,33	13,46	1,92	0,00	1,28
Elaboración de esquemas	73,08	21,15	3,21	0,64	1,92
Parafraseo	56,62	30,13	1,28	0	5,13
Adecuación de los objetivos	63,46	30,13	1,28	0	5,13
Integración de ideas	78,49	17,31	3,21	0	0,64



Postlectura

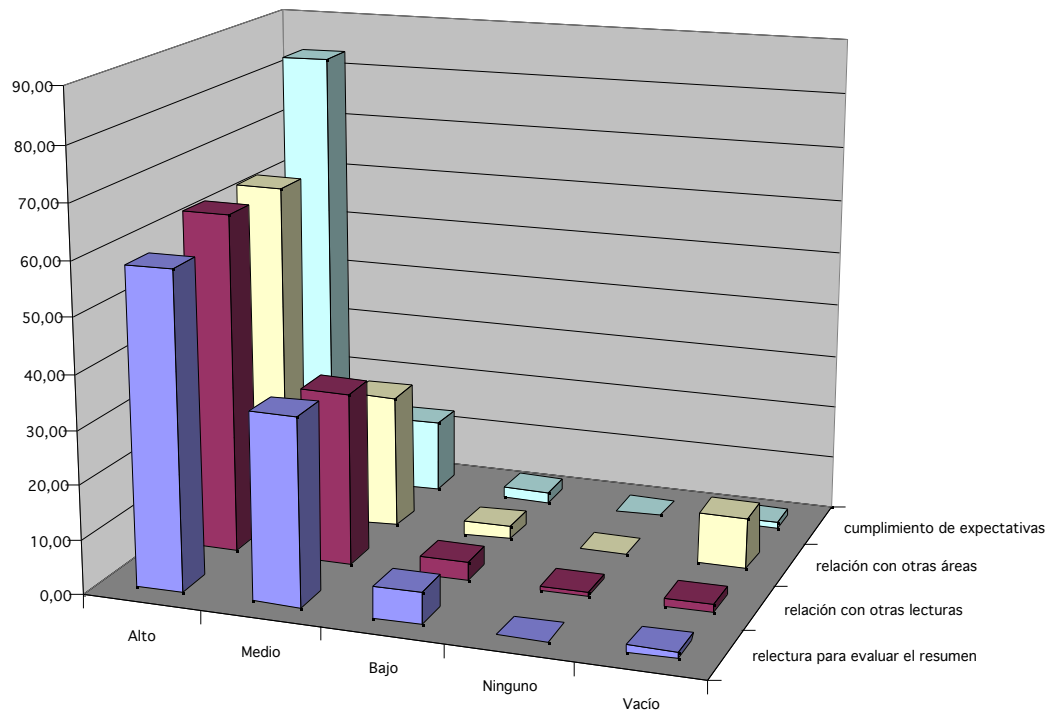
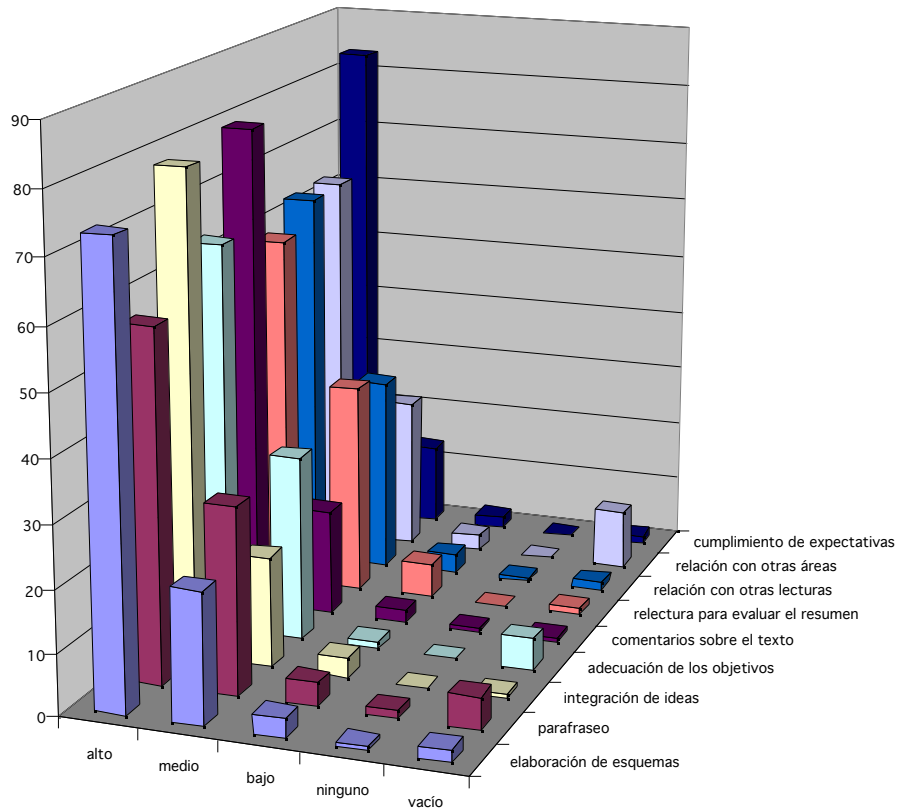


GRÁFICO 5
Evaluación del conocimiento metacognitivo



	alto	medio	bajo	ninguno	vacío
elaboración de esquemas	73.08	21.15	3.21	0.64	1.92
parafraseo	56.62	30.13	3.85	1.28	5.13
integración de ideas	78.21	17.95	3.21	0	0.64
adecuación de los objetivos	63.46	30.13	1.28	0	5.13
comentarios sobre el texto	79.49	17.31	1.92	0.64	0.64
relectura para evaluar el resumen	58.33	34.62	5.77	0	1.28
relación con otras lecturas	62.82	32.1	3.21	0.64	1.28
relación con otras áreas	62.82	25	2.56	0	9.62
cumplimiento de expectativas	83.33	13.46	1.92	0	1.28

1.3.- Análisis de los datos:

1.- Los datos obtenidos parecen indicar que los maestros conocen y dan gran valor a la mayoría de las actividades que conducen a la comprensión directa del texto mientras que no parece que consideraran muy importantes para el alumno que conozca y aplique de forma explícita actividades y estrategias relacionadas con aspectos formales del texto tales como su estructura, los indicadores sintácticos, entre otros. Así pues, tenemos que los maestros dan prioridad a tener claros los objetivos (más durante la lectura que en las actividades de prelectura), la evocación de conocimientos previos, la identificación de palabras claves y de las ideas principales y la idea global del texto y no consideran importante el conocimiento formal de la estructura del texto.

2.- Teniendo en cuenta que esta encuesta tenía como objetivo principal obtener una visión general sobre los aspectos que los maestros consideran más importantes para la comprensión de la lectura, podemos inferir que la observación y entrevista a los maestros la debemos centrar en la búsqueda de información sobre:

a.- la enseñanza de estrategias para la comprensión de textos escritos. Los maestros reportan tener conocimiento sobre ellas pero, como hemos visto, hay una clara tendencia a trabajar con estrategias dirigidas a la comprensión global del texto y a dejar en segundo plano u obviar aquellas que tienen relación directa con la estructura del texto o con la sintaxis. En atención a la literatura revisada el conocimiento de la estructura del texto y de los aspectos

sintácticos son importantes para crear la macroestructura del texto y para el reconocimiento de la superestructura y, como podemos inferir de los datos obtenidos estos aspectos están siendo relegadas si no obviadas por gran cantidad de maestros.

b.- la aplicación en el aula de las estrategias y actividades presentes en la encuesta. La observación de maestros tiene entre sus objetivos el de confirmar en la práctica los resultados de la encuesta. Sabemos que una encuesta cerrada y aplicada a distancia puede presentar cierto desvío en la información que ofrece por lo que nos interesa contrastarla con otros datos que les confieran mayor objetividad.

c.- Como hemos dejado claro en el marco de referencia, la lectura es una actividad interactiva en la que el lector necesita poner en marcha gran cantidad de estrategias que por su complejidad y variedad. Por lo tanto exigen de una instrucción sistemática y acorde con metodologías que permitan la participación, discusión, reflexión y cooperación de compañeros y maestros. En tal sentido nos interesa observar las actividades que el maestro pone en práctica en el aula y si estas ayudan o no a la adquisición y puesta en práctica de las estrategias presentes en la encuesta.

2.- Observación de clases:

Observamos las clases de diez maestros de tres escuelas diferentes del área metropolitana de Caracas. Las escuelas observadas están ubicadas en dos zonas de Caracas y atienden poblaciones muy diferentes. El Colegio Las

Cumbres atiende a niños de clase media alta y clase alta en su mayoría. La Escuela Los Naranjos atiende niños de clase media baja y clase baja. La Escuela Canaima atiende a niños de clase muy baja o marginales, muchos de estos provienen de familias que viven en niveles de pobreza muy altos (pobreza crítica) o son niños de la calle que otras escuelas no atienden y que la escuela recibe primero con programas especiales para ellos y luego los integra a las aulas normales.

Todas las clases fueron grabadas en video, ningún maestro se mostró reacio a que le grabáramos, todo lo contrario se mostraban contentos de que alguien los fuera a observar pues en muchos casos sienten que no se reconoce su labor o no se les da el apoyo que necesitan. Las tres escuelas nos pidieron que les informáramos sobre los resultados y que estaban dispuestos a seguir colaborando con nosotros.

Para el análisis de los videos elaboramos un instrumento para registrar las actividades desempeñadas por los maestros durante la clase. Este instrumento es una adaptación de “Los tipos de actividad de la clase de ciencia” presentado por Lemke (1997:227). Allí Lemke presenta una lista explicada de las diferentes actividades y momentos típicos de una clase de ciencias. Nosotros, en base a esos datos elaboramos un instrumento (ver anexo 3) en el que incluíamos actividades y estrategias de enseñanza que no están incluidas en el trabajo de Lemke, pero que consideramos necesarias porque nos podían dar una mejor visión de conjunto de las clases. Obtuvimos un instrumento que consta de cuatro partes:

- 1.- Actividades preliminares a la clase, entre las que tenemos: asuntos de clase, revisar deberes, recoger deberes, repaso, demostración, motivación, de gestión de la clase. etc.

2.- Actividad diagnóstica

3.-Actividades la clase principal, en este apartado registramos el tipo de diálogo que se potencia en clase: dialogo triádico, de texto externo a dúo profesor alumno.... El tipo de actividades que se realizan: copiar apuntes, trabajo en grupo, trabajo individual, atención por parte del maestro, discusión general, resumen del profesor....

4.-Actividades interpoladas, esto es interrupciones durante la actividad o períodos en los que los alumnos están desorientados o no tienen claro lo que se les pide, o situaciones de confrontación entre maestro alumnos o alumnos entre ellos.

Observamos los videos varias veces y fuimos registrando las actividades del maestro en el instrumento que habíamos preparado. Luego hicimos un vaciado comparativo del registro de las clases con el propósito de ver similitudes y diferencias que pudieran darnos información sobre el tipo de docencia que se estaba impartiendo. (ver cuadro siguiente)

CUADRO N° 7

OBSERVACIÓN PRELIMINAR DE LAS CLASES

ACTIVIDADES PRELIMINARES:

CLASE NÚMERO ¹⁰	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Asignaciones en clase: los alumnos trabajan independientemente en sus lugares para la discusión posterior.	*	*	**	*	***		*	*	*	*
Pasar lista:										
Asuntos de clase: información sobre alguna tarea, exámenes, eventos especiales, etc. Puede haber preguntas por parte de los alumnos		*	*	*			*	*		*
Revisar en clase: diálogo triádico en la cual el profesor pide los resultados del trabajo realizado en “asignaciones de clase”	*	*	*		*		*		*	
Revisar los deberes: El profesor pide las respuestas a las preguntas de los deberes.	*		*							
Recoger los deberes:		*								
Repaso: El profesor hace una síntesis con un monólogo del profesor o hacer preguntas a los alumnos acerca de la temática de la clase anterior.		*	*	*	**	*				
Demostración: El profesor puede demostrar algún fenómeno o principio científico frente al grupo.		*							*	
Motivación: En lugar, o aparte de la demostración, el profesor puede usar la narrativa de profesor para motivar el interés en el tema.	*	**	**		**	*	*		*	*
Cátedra: Una actividad preliminar importante, el profesor amonesta a los alumnos por su falta de cooperación o de rendimiento académico en el pasado y exhortándolos a esforzarse más ahora y en el futuro.		*					*			

¹⁰ *Los números corresponden a las siguientes clases: 1- Lorena 2.- Beatriz 3.- Marcela 4.- Walkiria 5.- Carlos 6.- Rosa 7.- Isabel G. 8.- Isabel A. 9.- Josefina 10.- Carmen

ACTIVIDAD DIAGNÓSTICA	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Un profesor puede hacer la transición a los fundamentos de un nuevo tema haciendo preguntas en diálogo triádico o incluso con un ejercicio escrito individual.		*								

ACTIVIDADES DE LA CLASE PRINCIPAL

Revisar las asignaciones, revisar los deberes, repaso, narrativa del profesor y demostración.	*	*	*	*	*	*	*		*	*
Exposición del profesor		*	**		**	*	*	*	*	*
Diálogo triádico	*	**	**	*	**	*	*	*	*	
Diálogo de texto externo (la pregunta del profesor o la respuesta del alumno se leen)		*	*				*	*		
Diálogo de pregunta de alumno. Los alumnos inician las preguntas acerca del tema					*	*				
Diálogo a dúo profesor-alumno	*	**	**	*	**				*	*
Debate profesor- alumno (desafío al profesor)								*		
Diálogo verdadero (estatus simétrico)		**								
Discusión general (profesor hace el papel de moderador)	*	*			*					
Copiar apuntes		*	*	*			*			*
Presentación audiovisual		*			*	*				*
Trabajo individual	*	*	*	*	*		*	*	*	*
VIENE DE LA PÁGINA ANTERIOR										
Trabajo de pizarra	*	**	*	*	**	*	*	*	*	*
Trabajo en grupos	*				*					
Trabajo de laboratorio										
Resumen de profesor	*	**	*		*	*	*	*		
Examen										

Frontal + trabajo individual		**	**	*	*	*	*	*	*	*
Frontal + trabajo en grupo	*				*		*			*
Frontal + trabajo individual + trabajo en grupos	*									
Frontal grupo + individual (exposición por grupos o trabajo en grupo en la pizarra)					*		*			

Trabajo en grupos	Si	No	No	No	S i	No	N o	No	N o	No
distribución del trabajo	*				*					
participación de los integrantes					*					
trabajan todos los grupos?	sí				S i					
están atendidos?	si				S i					
Tienen problemas: períodos liminales desorientación confrontación	si									
trabajo individual										
pide ayuda	*	*	*	*	*	no	*	*		*
trabajan todos?	no	*	*	*	*	no	*	*	*	*
están siendo atendidos por el maestro?	*	*	*	*	*		*	*	*	*
Actividades										
Se plantean los objetivos	*	**	**	*	*	*	*	*	*	*
Se especifican las actividades	*	**	**	*	*	*	*	*	*	*

ACTIVIDADES INTERPOLADAS

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Interrupciones, una intrusión en la actividad por un participante o agentes externos. Las secuencias de amonestación del profesor pueden considerarse como una interrupción.	*	*	**	*	*		*	*		
Períodos liminales, lapsos entre actividades importantes en los que no se determina una labor común o foco de atención y la clase se desintegra, temporalmente, en conversaciones y actividades personales.	*			*			*	*		
Desorientación, Tiempos en que todos o algunos alumnos no están seguros de cuál es la estructura de la actividad. Generalmente das lugar a cuestionamiento de alumnos (metadiscurso)	*									
Confrontación, intercambios serios de amenazas o desafíos entre el profesor y uno o más alumnos.										
Total	28	40	33	14	44	13	20	14	14	32

Durante la observación de los videos notamos que en todas las clases hay momentos para que los alumnos trabajen individualmente, es más solamente en dos clases se nota que el maestro(a) ha establecido rutinas de trabajo en grupo (Carlos y Carmen) y una maestra está iniciando a los niños en este tipo de trabajo. Las clases en su mayoría son frontales, en las que el alumno pasa a la pizarra cuando el maestro lo nomina. La estructura del discurso en la mayoría de los casos es IRE y/o IR, son pocas las ocasiones en que los alumnos tienen posibilidades de expresarse libremente, salvo en conversaciones directas y privadas (sin que el grupo clase tome parte en ella) con el maestro. El medio más utilizado para dar las clases es la pizarra con algunas excepciones en las que se trabaja con rotafolios y periódicos y revistas como apoyo a la clase. La mayoría de las clases están centradas en el profesor como el que conduce y transmite el conocimiento y los alumnos trabajan siguiendo las pautas que el maestro va dando. Se propician muy pocas ocasiones de discusión general. Podemos concluir que la mayoría de las clases observadas se centran en el trabajo individual de los alumnos, la exposición y resumen del maestro y el diálogo triádico.

Como se puede observar en el cuadro 7 al comparar la cantidad de actividades realizadas en un tiempo bastante similar, alrededor de una hora, de los diez maestros observados, las clases de Carlos (6° grado), Beatriz (4° grado) y Marcela (3er grado) parecen ser las más ricas en el tipo de actividades que nos interesan en para este estudio. En estas clases observamos un aparente mejor uso del tiempo, y todos trabajan dos áreas diferentes que se convierten en dos clases claramente diferenciadas.

Debido a que nuestro interés es obtener datos sobre las estrategias y actividades que el maestro potencia y cómo lo hace, decidimos que era

necesario hacer un análisis más detallado de las clases. Para ello seleccionamos las tres clases que nos resultaron más ricas: la de Carlos de 6º grado, la de Beatriz de 4º grado y la de Marcela de 3º grado.

Para poder proceder a analizar las clases, seguimos el siguiente procedimiento:

Primero transcribimos las clases. Debido a que nuestro interés está dirigido a las actividades y estrategias que potencia el maestro y no a los detalles del discurso, transcribimos lo más fielmente posible las intervenciones del profesor y la de los alumnos - en este caso muchas veces es imposible escuchar lo que dicen. Utilizamos los signos de puntuación convencionales. Debido a su importancia en el aula, las pausas las marcamos de la siguiente manera:

/ indica una pausa corta (alrededor de un segundo)

// indica una pausa un poco más larga (pero sin llegar a dos segundos)

(X”) indica el tiempo de duración de la pausa (son pausas generalmente muy largas)

[] indica encabalgamientos entre dos o más turnos

marcamos con negrillas las palabras o letras en las que el maestro hace especial énfasis.

Para facilitar el análisis y la ejemplificación de casos numeramos en forma correlativa todas las líneas en el margen izquierdo, marcamos los turnos de habla con el fin de poder hacer referencia clara a las estrategias que se relacionaran con la comprensión de lectura; para ello utilizamos un código compuesto por una letra mayúscula y una minúscula (i.e: Aa, Ab, ...Ba, Bb,...) e hicimos anotaciones en el margen derecho de la página sobre aspectos del

contexto que nos parecieron importantes para comprender la actitud o actividad de la maestro o alumnos.

Una vez transcrita la clase, (transcripciones completas en anexo 2) analizamos el discurso del maestro y de los alumnos con el propósito de revelar las actividades y estrategias didácticas que el maestro pone en marcha y su actitud hacia el aprendizaje y participación de los alumnos en clase. Este análisis se centró en la búsqueda de aspectos relacionados con la adquisición y desarrollo de estrategias cognitivas y metacognitivas de comprensión que el maestro potencia en el aula.

El análisis de las clases lo hicimos a la luz de los aspectos teóricos que sustentan este estudio, de los hallazgos y propuestas de varios autores sobre el análisis del discurso en el aula (Cazden, 1991; Edwards y Mercer, 1988; Mercer, 1997; Lemke, 1997; Jorba, et.al, 1998), las entrevistas a los maestros, sus planes pedagógicos de aula y el Currículo Básico Nacional.

A continuación presentamos el análisis de las clases seleccionadas. Es importante recordar que éste tiene como propósito principal obtener una imagen del estilo docente del maestro y de su visión del proceso de enseñanza aprendizaje y de cómo utiliza la lengua para construir el conocimiento. Ello nos daría información suficiente para detectar elementos que sugieren la presencia de trabajo transversal y globalizado con estrategias de lectura.

2.1.- Análisis de la clase de Carlos

Maestro: Carlos. Licenciado en Educación Básica. Estudiante del postgrado en Desarrollo del Pensamiento. Universidad Católica Andrés Bello.

Grado: Sexto, segundo ciclo de educación básica obligatoria. Fecha de la observación: Noviembre de 2000. Inicio del año escolar septiembre.

Escuela Canaima. La escuela Canaima está ubicada en La Vega sector Los Mangos, Caracas. Este sector es una zona de marginal de Caracas con altos índices de pobreza y de pobreza extrema.

Número de alumnos: 25

Observamos dos clases: una de repaso de matemáticas (suma de fracciones) y una de ciencias de la naturaleza sobre reciclaje - repaso - e introducción a las fuentes de energía. En estas clases el maestro centra su interés en que los alumnos asuman un papel relevante en su aprendizaje. Así en la clase de matemáticas trabajan casi por su cuenta replicando las estrategias del profesor y en la de Ciencias naturales asumen el rol del profesor y éste se encarga de reformular, contextualizar y resumir las ideas de los alumnos. Es importante recordar que estos alumnos provienen, en su mayoría, de familias en estado de pobreza crítica, lo que hace que el maestro se centre en el uso del lenguaje, plantee estrategias en las que sean los alumnos los que participen porque es sólo en el aula donde tienen la oportunidad de tener contacto la lengua formal. Este es el segundo año consecutivo que Carlos es su maestro y el grupo está bastante cohesionado y conocen bien las rutinas.

Luego de transcribir las clases hicimos una revisión del capital verbal tanto del profesor como de los alumnos, ello con el propósito de ver cuánto tiempo de la clase está dedicado a la gestión de aula, cuánto al contenido y cuál es la participación de los alumnos en términos cuantitativos. Esperamos así tener una primera visión de los roles en el aula y de la actitud del profesor ante la participación de los alumnos.

Capital verbal: El total de palabras durante toda la observación es de 3.572 de las cuales 1.975 (52,29%) corresponden al profesor y 1.997 (44,71%) a los alumnos. En el caso del profesor, 601 palabras (16,83% de la clase) corresponden a tiempo utilizado en la gestión del aula y 1.374 palabras

(38,47%) están dedicadas al contenido de la clase. En atención a estos datos podríamos decir que existe una relación bastante equilibrada entre el capital verbal del profesor y el de los alumnos; aunque el protagonismo del profesor es evidente los alumnos cuentan con la posibilidad de participar en la clase. Cazden (1991:64) señala que el profesor habitualmente consume dos tercios del discurso en clase¹¹, en esta ocasión, si dejamos de lado las locuciones de gestión de aula, podemos ver que los alumnos tienen un mayor capital verbal que el maestro, lo que nos podría estar indicando que el maestro es consciente de la necesidad que tienen sus alumnos de involucrarse en las clases y de participar en forma activa en ellas.

En cuanto a los turnos de palabra pudimos observar que de los 311 turnos 125 (40,19%) corresponden al profesor y 186 (59,81%) a los alumnos distribuidos de la siguiente manera:

En la primera clase tenemos un total de 84 turnos de los cuales 25 corresponden al profesor (29,76%) y 59 (70,24%) a los alumnos. Aquí podemos ver que, de manera general, la participación de los alumnos en la clase es alta, pero la mayoría de los turnos son cortos y corresponden a preguntas directas del profesor. (ver transcripción)

En la segunda clase contamos un total de 227 turnos de los cuales 100 (44,05%) le corresponden al profesor y 127 (55,95%) a los alumnos. En esta clase la participación de los alumnos baja un poco pero los turnos de los alumnos son más largos que en la clase anterior.

Como ya hemos mencionado, el maestro hace lo posible porque los alumnos tengan la mayor cantidad de oportunidades de expresarse y participar

¹¹en el modelo IRE el profesor consume dos de los turnos y el alumno uno.

activamente en la clase. En la primera clase (de matemáticas), el maestro interviene para hacer aclaratorias sobre el trabajo que están realizando los alumnos. En la clase que observamos estaban haciendo un repaso como paso previo para iniciar otro tema, esta es otro aspecto que puede explicar la baja participación del maestro.

Cuadro con el capital verbal y los turnos de habla.

CAPITAL VERBAL:

Maestro:	1975 (55.29%)	<ul style="list-style-type: none"> → Gestión 601 (16.83%) → Clase 1374 (69.57%)
Alumnos:	1597 (44.71%)	
Total:	3572 (100%)	

Turnos de habla:

Maestro:	125 (40.19%)	<ul style="list-style-type: none"> → Mat. 25 (29.76%) → Cs. 100 (44.05%)
Alumnos:	186 (59.81%)	<ul style="list-style-type: none"> → Mat. 59 (70.24%) → Cs. 127 (55.95%)
Total:	311 (100%)	

Promedio de palabras por turno¹²:

Maestro:	15.8
Alumnos:	8.58

¹² El promedio de palabras por turno es solamente una referencia para hacernos una primera idea de la distribución del discurso en el aula pero, como se verá más adelante, este promedio no siempre refleja la realidad.

2.1.1.- Primera lección: área matemáticas. Tema: repaso de suma de fracciones.

La clase tiene como objetivo ejercitar la suma de fracciones. Este grupo de alumnos disfruta especialmente con las matemáticas, han ganado varios concursos de la zona y se sienten muy orgullosos de ello. La participación es espontánea y los alumnos que no pasan a la pizarra trabajan en sus asientos solos o con el compañero.

Hay mucho trabajo en el modelado de estrategias de resolución de problemas primero por parte del profesor y luego por los alumnos, con énfasis en la concientización de los pasos a seguir.

Duración: 16 minutos.

Metodología de la clase: el profesor inicia la resolución de una suma de fracciones y luego los alumnos continúan la actividad en la pizarra. Debido a que se había suspendido la salida que tenía planificada para ese día, el maestro dedicó la primera clase de la mañana al cierre del tema, presenta las actividades que quiere que realicen los alumnos y cede gran parte del control a los alumnos. Potencia la toma de decisiones y la autonomía de los alumnos pero supervisa el trabajo todo el tiempo y está atento para intervenir o gestionar la clase cuando lo considera necesario.

La lección está dividida en tres secuencias:

1º Explicación de lo que harán a continuación y objetivos de la actividad:

9 C.- vamos a copiar la matriz XXXX/ la matriz/ muy
10 bien esto cópielo en el cuaderno de matemáticas/

11 (escribe en la pizarra) vamos a practicar suma de

- 12 fracciones/ vamos a colocar del lado vertical las
13 fracciones que van a servir de sumando a las otras//
- 15 C.- OK vamos repasar un poquito
el procedimiento aquí/

2° Inicio de la actividad:

- 16 C.- cuando tenemos fracciones de
diferente denominador qué hacemos? primero

3° Práctica por parte de los alumnos:

- 45 C.- OK quién lo explica?

En esta lección notamos que la estructura de la clase (pasos a seguir y rutinas) está establecida en el grupo y que los alumnos se mueven con soltura dentro del aula y saben lo que deben hacer y cuándo. C. luego de hacer la demostración e iniciar el trabajo de los alumnos; cuando dice

- 45.- OK quién sigue?;

se centra en controlar y guiar el procedimiento, hacer comentarios sobre aspectos de la suma de fracciones y en gestionar la participación de los alumnos y del tiempo. En este sentido casi al final de la lección el maestro indica a la observadora:

- 124 este grupo María Luisa es el mismo grupo que yo
125 tenía el año pasado, o sea el mismo grupo pasó
126 conmigo para sexto grado, entonces claro ellos
127 tienen bastante es una ventaja no? porque ya saben
128 cual es el método de trabajo más que todo son ellos
129 los que hacen.

Las rutinas de trabajo ya están sólidamente establecidas, tanto que el maestro dice que “son ellos los que hacen” lo que, de acuerdo con Cazden (1991:59) “minimiza los problemas de dirección pudiendo así maestra y alumnos prestar más atención al núcleo formativo de la clase”. En esta lección podemos observar que la clase se centra en que los alumnos fijen estrategias de resolución de problemas de matemáticas (suma de fracciones) a través de la práctica. Así tenemos que luego de la demostración por parte del profesor, quien inicia el repaso del procedimiento, los alumnos culminan la tarea replicando la actividad de C. Por ejemplo (ver página siguiente):

Actividad del maestro:	Ejemplos de la actividad de los alumnos	
19 C.- OK se multiplican	62 A.- cuatro por nueve?	89 Al.- nueve por cinco?
los denominadores nueve	63 As.- treinta y seis	90 A.- cuarenta y cinco
20.- por dos?	64 A.- como son XXXX se suman se multiplican los	91 Al.- multiplicamos en forma de equis
21 A.- diez y ocho	65 denominadores/ ahora	92 por una?
22 C.- diez y ocho muy bien después qué hacemos?	se multiplican dos por	93 A.- nueve
23 A.- se multiplican en equis	66 cuatro?	94 Al.- más cinco por dos?
24 C.- multiplicamos el primer numerador por el denominador de la segunda fracción	67 As.- ocho	95 A.- diez
25 C.- dos por dos?	68 A.- más/ siete por nueve?	96 Al.- diez y nueve
	69 As.- sesenta y tres	

El maestro parece estar interesado en que los alumnos repliquen el procedimiento que él utiliza y que lo oralicen para implicar a los compañeros tal como lo hace él y para evaluar la actividad y poder intervenir para hacer aclaraciones. Esta intención la vemos cuando en la línea 54 le pide al alumno que explique para todo el grupo:

50 A. OK agarramos la misma fracción y lo

51. multiplicamos/ lo multiplicamos así
52. sucesivamente como está aquí
- 53 C. Aja! Pero tienes que explicar para
- 54 nosotros saber.

La estructura del discurso es la típica estructura tripartita I. R. E. que el maestro pareciera estar utilizando “como un monólogo del profesor” (Lemke en Cazden 1991:61) en el que mantiene la atención de los estudiantes solicitando una respuesta ya conocida por todos y cuyo objetivo es el de modelar un procedimiento que deberán repetir los estudiantes frente al grupo clase. Pareciera que lo que está haciendo C. es dando una “entrada” a los alumnos sobre el procedimiento y evaluando el dominio que tienen los alumnos tanto de éste como del contenido. Este modelo es “copiado” por los alumnos al resolver el ejercicio en la pizarra:

- 62 A- cuatro por nueve?
- 63 As- treinta y seis
- 64 A- como son iguales se suman se multiplican los denominadores/
- 65 ahora se multiplica dos por cuatro
- 66 As- ocho

Otros ejemplos de la función de C como guía, tanto en la participación como en la aclaratoria de posibles problemas son:

- 64 A.- se puede simplificar?
 - 65 C.- cómo que no? muy bien coloca el resultado
- entonces en la matriz // quien quiere hacer el siguiente?
- 71 C.- Nailé Fernando// rapidito (...)
 - 72 vayan resolviendo en el cuaderno también// si
 - 73 tuviéramos tres fracciones sumáramos las dos
 - 74 primeras y después el resultado lo sumáramos con

- 75 la tercera fracción
76 Al.- con la tercera fracción (Al trabaja en la pizarra)
- 98 C.- fíjense que no se puede simplificar porque no
99 tiene un número que divida tanto al numerador
100 como al denominador/ XXXX en la tres// el
101 siguiente

Podemos concluir que el maestro en esta lección (que era de repaso) potencia a través del modelado y del uso de rutinas ya establecidas la práctica y rutinización de estrategias para la resolución de problemas de matemáticas. Implica a la clase entera a través de la participación y seguimiento de la actividad de quien trabaja en la pizarra y guía el proceso desde el trabajo dirigido por el maestro al trabajo autónomo por parte de los alumnos.

Con este tipo de ejercicio el maestro parece estar afianzando los conocimientos de los alumnos y las estrategias a utilizar en la resolución de ese tipo de problemas de matemáticas través del modelado y la puesta en práctica del modelo por parte de los alumnos. Observamos una secuencia en la que el maestro va otorgando gradualmente la responsabilidad de la tarea a los alumnos. Así al principio de la clase la resolución del problema se realiza bajo su dirección y con la participación del grupo clase; luego, a través de la práctica supervisada, va descargando la responsabilidad den los alumnos hasta el final de la clase cuando los alumnos trabajan por su cuenta en sus cuadernos y en la pizarra. Esta secuencia está centrada en el andamiaje como modelo didáctico, se pasa de una demostración como modelo instruccional, a través de la practica dirigida a la práctica o aplicación autónoma por parte del aprendiz (Cazden 1991:171). Para Mercer (1997:86) “el concepto de andamiaje presenta al profesor y al alumno como participantes activos de la construcción del conocimiento.” A través de esta estrategia de enseñanza se le da la oportunidad

al niño de observar una estrategia exitosa, que realice una práctica guiada hasta que finalmente puede trabajar por su cuenta.

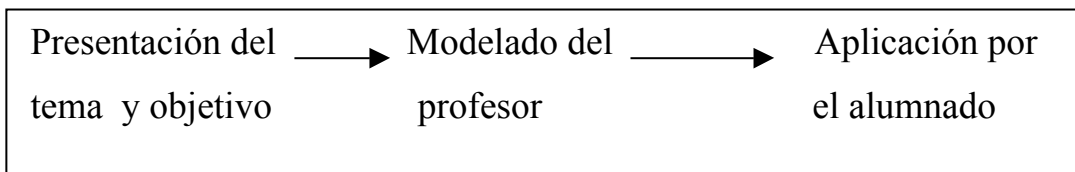
Nos interesa hacer una anotación especial a las estrategias que el maestro potencia en clase y que se pueden relacionar con las estrategias para la comprensión de textos escritos. Con la aplicación de la metodología globalizadora de la transversalidad se pretende que el maestro integre en todas sus clases estrategias y actividades que puedan reforzar y afianzar las aprendidas y aplicadas en otras áreas o actividades. En este sentido pensamos que durante todas las clases y no solamente en aquellas que se trabaja explícitamente la lectura se están enseñando, aplicando o reforzando estrategias que luego se podrán transferir, con la ayuda del maestro, a la lectura. Podríamos considerarlas actividades preparatorias o de reforzamiento. En esta primera clase, que es una clase de repaso de matemáticas, las actividades están centradas en que tengan claro el objetivo, que los alumnos se hagan conscientes del proceso que están siguiendo, reconozcan sus errores y los corrijan, apliquen las estrategias adecuadas a la actividad que están realizando y en la activación de conocimientos previos y de esquemas conceptuales.

Es interesante ver como el maestro, a través de la clase de matemática, hace que sus alumnos apliquen estrategias cognitivas que luego pudieran transferir a otras actividades, entre las cuales están las de lectura. A través del análisis de la clase detectamos la activación de estrategias necesarias para la comprensión de textos escritos.

A continuación presentamos, un cuadro resumen de las estrategias para la comprensión de textos escritos que observamos durante la clase y los turnos de palabra a que corresponden (en la transcripción anexa aparecen en la primera columna de la izquierda los turnos marcados con una letra mayúscula y una minúscula, i.e: Aa):

Podemos ver que en general el maestro está interesado en que sus alumnos adquieran estrategias de comunicación en el aula, que estén conscientes de lo que hacen, que trabajen de manera cooperativa y integren las estrategias que van aprendiendo en sus actividades diarias en el aula.

La estructura general de la clase se podría reducir al siguiente esquema:



2.1.2.-Segunda lección. Ciencias naturales. Reciclaje y fuentes de energía.

Esta lección está dividida en dos partes: 1º- el cierre del tema del reciclaje en la que el interés está centrado en la puesta en práctica de estrategias cognitivas y metacognitivas que se corresponden con la etapa de postlectura. 2º- la introducción del tema de las fuentes de energía, centrado en la activación de conocimientos previos, la negociación de los puntos a tratar y la elaboración de un mapa conceptual que servirá de punto de referencia durante toda la actividad. En esta clase está preparando a los alumnos para la búsqueda y lectura de materiales sobre el tema.

Duración: 39 minutos

Esta segunda lección está dividida en dos partes, en la primera un grupo que expuso el día anterior hace un resumen de la exposición y presentación de mapas conceptuales elaborados como deberes para la casa, sirve de repaso sobre el tema (el reciclaje) y como introducción al profesor para el tema de las fuentes de energía que forma parte del El Proyecto Pedagógico de Aula, titulado

Venezuela y sus fuentes de energía. Este proyecto estaba bastante avanzado y siendo que la actividad planificada para ese día había sido suspendida (una salida a un paseo) el maestro dedicó ese tiempo al cierre del tema del reciclaje y a elaborar un mapa conceptual sobre los tipos de energía y qué las produce.

Es importante hacer notar que los maestros cuentan con la ayuda de madres que asisten al profesor en el aula, llamadas “madres colaboradoras”. En el caso de sexto grado para la madre colaboradora este también es su segundo año trabajando con estos chicos por lo que los conoce bien y conoce la metodología de trabajo del maestro. Hay mucha confianza entre el maestro y la madre colaboradora y los alumnos la respetan como a su maestro. Como para ese día estaba planificada una salida el maestro tenía pautada una reunión en otra escuela por lo que debía retirarse antes de la hora de salida. Para no dejar a los alumnos solos y sin nada que hacer explica a la madre colaboradora qué ejercicios quiere que los alumnos realicen y en qué orden.

C. inicia la clase explicando qué van a hacer y haciendo un recuento de lo que habían hecho el día anterior:

159 C.- ayer nosotros trabajamos con una exposición de
160 lo que era el reciclaje de los tipos de reciclaje
161 verdad porque estamos trabajando el proyecto
162 Venezuela y sus raíces?

Los primeros dos minutos de la clase están dedicados a gestionar las actividades que se realizarán y a dejar claro lo que quiere que hagan los alumnos.

Luego se inicia el repaso de la exposición sobre el reciclaje que está dividida a su vez en tres partes: la primera parte de la exposición guiada muy de cerca por el maestro (líneas 175 a 257). Una segunda parte en la que los alumnos asumen en parte el rol del maestro (258 a 447) y una tercera parte en la que algunos alumnos presentan su mapa conceptual al resto de la clase.

En el discurso de la primera parte de la exposición observamos el esquema I.R.:

- 174 C.- OK comiencen pues los demás pongan atención
- 175 G.- El reciclaje es una rotación de objetos que....
- 182 C.- OK eso quiere decir que el reciclaje de qué tipo
- 183 de material reciclamos?
- 184 As.- orgánicos
- 185 C.- las botellas
- 186 A.- sólido y orgánico

en el que C. está repasando los conocimientos de los alumnos y está implicando a toda la clase en la actividad; se esfuerza porque el grupo clase participe. Es interesante ver como C entra en el discurso de los alumnos valiéndose del uso de **OK** como señalizador hacia un comentario o explicación por su parte y para integrar al grupo clase y no sólo como una evaluación de lo que han dicho los expositores, veamos:

- 175 G.- El reciclaje es una rotación de objetos que....
- 182 C.- **OK** eso quiere decir que el reciclaje de qué tipo
- 183 de material reciclamos?

- 210 D.-utilizando desechos como material
- 211 como materia prima/ es decir el reciclaje
- 212 C.- **OK** cuál sería la materia prima del reciclaje?

- 245 F.- las latas por un lado las botellas por otro y papeles

246 por otro

247 C.- **OK** miren lo que hace Fernando él dice que lo....

421 G.- fiebre o gripe

422 C.- **OK** piensen lo siguiente ellos han hecho una....

En relación con el núcleo temático de la clase C. interviene para **contextualizar, reconceptualizar y resumir**. En cuanto a las contextualizaciones el maestro ejemplifica lo que los expositores acaban de decir con situaciones pertenecientes al contexto de los alumnos y de la escuela y así reforzar la exposición, por ejemplo:

215 C.- los desechos orgánicos y los desechos?

216 As.- sólidos

217 C.- **OK** en el caso **de la escuela acuérdense** que el

218 orgánico es el que nos permite

283 C.- ella acaba de nombrar uno que nosotros estábamos

284 obviando nosotros que es el reciclaje del papel

285 acuérdense **que aquí en la escuela también**

286 reciclamos papel y logramos obtener el papel

287 qué tipo de papel?

288 As.- artesanal

Para autores como Cazden (1991) y Lemke (1997) gran parte del trabajo del docente está dirigido a enseñar a sus estudiantes a ver determinados fenómenos de una manera diferente; es decir a reconceptualizar su visión del mundo de acuerdo con la visión de las diferentes disciplinas que debe impartir en el aula. Así, a partir de los conocimientos previos del alumno y de los va construyendo en el aula el maestro lo va introduciendo gradualmente en el lenguaje y estructura discursiva propia de cada situación y no solamente se ciñe

a transmitir unos conocimientos previamente elaborados. La reconceptualización como estrategia de diálogo (Lemke, 1997:116) tiene la función de hacer que una respuesta o participación del alumno corresponda con más precisión a la nueva visión del mundo que se quiere transmitir añadiendo significados alternativos que se adecuan mejor al patrón temático que se está desarrollando. Como ejemplos de reconceptualizaciones tenemos:

373 F.- para nosotros significa XXX para que
374 no haya contaminación y no haya tanta
375 basura en el mundo y si reciclamos la
376 basura no habrá tanta y XXX XXX
377C.- OK muy bien porque recolectamos
378 materiales que ya han sido usados y
379 pueden ser reutilizados muy bien

422 C.- y nos tría malos olores la basura/
423 una cosa es basura y otra cosa es el
424 material de desecho/ material de desecho
425 es el que se puede reutilizar ya?

Reconceptualizaciones construidas con la participación de los alumnos:

247C.- OK miren lo que hace Fernando él dice
248 que lo tiene todo junto y después entonces
249 qué hace?
250A1.- lo orden
251A2.- lo clasifica
252C.- lo ordena y lo clasifica y por qué se
253 hace esa clasificación? Podemos agarrar
254 todos esos desechos y meterlos de una vez
255A.- no no profe

Otra de las estrategias de diálogo que emplea C. es el resumen de lo expuesto por un alumno, un ejemplo de ello es:

235C.-zábila manzanilla entonces fíjense que
236 el reciclaje contribuye a dos cosas
237 contribuye a la preparación de alimentos
236 y contribuye también para sanar algunas
237 enfermedades OK a través de la vía de las
238 plantas//

299C.- bolsas regalos marcalibros carpetas
300 podemos forrar cuadernos con eso eso
301 quiere decir que el reciclaje sí es una
302 alternativa de solución y es una fuente de
303 recursos económicos es una fuente de
304 trabajo....

Otro aspecto de la actividad del profesor que podemos ver en esta clase es su interés en el uso correcto de algunos términos propios del tema:

263 As.- son vegetales
264 C.- eso sería desechos orgánicos
265 A.- orgánicos
266 C.- muy bien

En cuanto al papel que desempeñan los alumnos en la clase, es interesante ver que en la exposición los alumnos asumen el papel del maestro de manera bastante espontánea haciendo preguntas al grupo clase y tomando las riendas del otorgamiento de turnos de palabra sin que el maestro les dé alguna consigna para ello, parece algo espontáneo que el maestro respeta y refuerza ante el grupo clase, ejemplo de ello está en el siguiente fragmento:

(Después de una explicación de C)

305 F.- quién me puede decir qué es reciclaje?

306 C.- Ah ahora vamos con el ciclo de preguntas?

307 F.- si

308 A.- el reciclaje para mi es/ algo/ algo bueno porque

309 uno puede con los desechos uno puede plantar

310 plantas y con las plantas puede (ininteligible)

311 F.- sí pero recordemos también que si son XXX

312 botellas tenemos que XXX me pueden decir qué

313 tipos de plantas medicinales hay?

314 A.- el malhojillo, la menta....

341 D.- por qué es importante clasificar los

342 desechos?//

343 A.- porque los podemos utilizar para hacer bolsas

344 (los alumnos hablan entre sí)

345 A.- porque todo no puede estar revuelto

365 F.- Beatriz qué tipo de desechos hay?

366 B.- y e e

Podemos ver en estos ejemplos que los alumnos expositores replican la estructura discursiva del profesor I.R.E. en 305, 308 y 311 y la estructura IR en 365 y 366 y en 341, 343 y 345 y se comportan como co-maestros (P1). Así tenemos que los alumnos pasan de ser receptores a ser parte importante en el desarrollo de la clase. Hacen preguntas a los compañeros de manera espontánea y los alumnos les responden con seriedad e interés. Esto se evidencia en que discuten entre ellos la respuesta antes de contestar:

341D.- por qué es importante clasificar los

342 desechos?//

343A.- porque los podemos utilizar para hacer

344 bolsas

(los alumnos hablan entre ellos)

345A.- porque todo no puede estar revuelto

Durante la exposición una alumna hace un resumen parcial de lo que se había explicado y ordena la información, replicando el estilo del maestro:

277G.- (dibujando en la pizarra) voy a dibujar
278 un basurero aquí no? tiene toda la basura
279 agarramos el reciclaje del vidrio y lo
280 metemos en un pipote y las latas XXX en
281 otro y los papeles los los llevamos los
282 clasificamos en uno aparte/ eso se puede
283 llamar reciclaje

Como hemos podido ver la clase está caracterizado por la participación de todo el grupo, bien sea como respuesta a las intervenciones del profesor o de los alumnos expositores, ello contribuye a hacer de la clase una clase participativa en la que los alumnos van adquiriendo destrezas de exposición propias de la actividad académica y seguridad en sus conocimientos y capacidades, siempre guiados muy de cerca por el maestro (es importante recordar que son alumnos de sexto grado y que están iniciando el año escolar)

Durante toda la exposición el maestro controla que la información sea correcta y que esté clara para todas:

422 C.- OK piensen lo siguiente ellos han hecho una
423 relación entre contaminación y reciclaje qué
424 relación ven ustedes entre contaminación y
425 reciclaje? cuál es la relación entre contaminación y
426 reciclaje?

Para cerrar el tema del reciclaje C. pide a los alumnos que expongan ante la clase sus mapas de concepto sobre el tema (recordemos que la exposición fue un repaso)

447 C.- ... ustedes luego de esto iban a hacer
448 unos mapas de concepto que ya deben estar hechos
449 en el cuaderno

453 ...yo quisiera que alguno de ustedes
454 expusiera alguno no pueden ser todos no pueden
455 ser todos
456

Para esta parte de la lección C. explica a los alumnos cómo harían la exposición y selecciona a dos alumnos que no habían participado. Una vez hachas las exposiciones. C. hace las correcciones que considera pertinentes y pasa al tema de las fuentes de energía. Para ello enlaza los dos temas de la siguiente manera:

500 C.- muy bien (aplausos) el reciclaje/ contribuye a
501 la alimentación de aquí de la escuela eso significa
502 que cuando nosotros producimos alimentos los
503 alimentos son una fuente de energía sí o no?
504 As.- si
505 C.- los alimentos son una fuente de energía para quién?
506 As.- para nosotros
507 As.- para nuestro cuerpo
508 C.- para el cuerpo

implicando a los alumnos y utilizando sus conocimientos previos:

526 C.-ustedes en sus casa preguntaron por fuentes de
527 energía uno sólo tipos de energía
528 A.- eólica

- 529 C.- eólica la energía eólica es producida por qué?
530 A.- por el viento
531 C.- por el viento otro tipo de energía
532 A.- geotérmica
533 C.- geotérmica la geotérmica?
534 A.- es producida por el calor interno de la tierra
535 C.- calor interno de la tierra...

mientras va preguntando va anotando en la pizarra y va confirmando las respuestas al repetir lo dicho por los alumnos. Notamos de nuevo que los alumnos están familiarizados con la estructura del discurso ya que no esperan la pregunta del profesor para dar la información (533 - 534). Esto hace la clase muy dinámica y permite la auto selección por parte de los alumnos. El profesor está haciendo un cuadro en la pizarra con la información que le van proporcionando. De nuevo vemos que está modelando un procedimiento, en este caso la manera de hacer un mapa conceptual que luego pedirá a los alumnos que completen:

- 573 C.- la eólica es producida por/ este la hidráulica es
574 por/ esto la geotérmica es por esto y la solar (señalando
575 en un esquema en la pizarra y entrega el rotulador a
576 una alumna) por qué es producida la eólica la
577 hidráulica la geotérmica// la solar vaya pues
578 A.- la solar es producida por los rayos del sol //
579 C.- una sola hazme // una sola
580 A.- profe profe yo quiero explicar una

Finaliza la clase dando instrucciones a los alumnos sobre el trabajo que deben hacer en el aula y a una madre colaboradora de la escuela quien se quedará con los alumnos el resto de la mañana ya que el maestro, (en vista de los niños saldrían de paseo) tenía planificada otra actividad para el resto de la mañana.

Durante la clase observamos dos secuencias de reformulación en las que el maestro introduce términos más adecuados:

263 As.- son vegetales
264 C.- eso sería desechos orgánicos
265 A.- orgánicos

y

506 As.- para nosotros
507 A.- para nuestro cuerpo
508 C.- para el cuerpo ...

y dos secuencias en las que corrige errores de ortografía o léxicos:

469 L.- el reciclaje // qué es el reciclaje? es sembrar....
(al finalizar la intervención de L)
477 C.- aja! lo que pasa es que aquí hay un detallito ella
478 dijo cómo qué en la primera parte? Qué es el
479 reciclaje?
480 L.- es sembrar a
481 A.- someter (p)
482 C.- sembrar no no cuál es la palabra correcta?
483 A.- someter
484 C.- someter así que arrégleme eso ahí vaya (aplausos)

y

584 As.- el viento por la fuerza del viento
585 C.- fuerza con?
586 As.- zeta
587 C.- zeta zeta//

El maestro introduce el tema “Las fuentes de energía” con una recontextualización de la información sobre el reciclaje; enlaza un tema con otro:

- 570 C.- muy bien (aplausos)// el reciclaje/
571 contribuye a la alimentación de aquí de la
572 escuela eso significa que cuando nosotros
573 producimos alimentos los alimentos son una
574 fuente de energía sí o no?
575 As.- síii
576 C.- los alimentos son una fuente de energía
577 para quién?
578 As.- para nosotros
579 As.- para nuestro cuerpo
580 C.- para el cuerpo entonces vamos a
581 comenzar por aquí si es una fuente de
582 qué es energía?

A partir de este punto construye con los estudiantes un esquema de los diferentes tipos de energía y sus fuentes, tomando en cuenta sus aportaciones y adaptando su planificación a los intereses de los alumnos:

- 641 C.- dependiendo de la fuente yo tengo los
642 **tipos** de energía que por aquí acaban de
643 nombrar vamos a trabajar solamente con
644 tres OK? la energía eólica
645 As.- [hidráulica] solar hidrotérmica solar
646 hidrotérmica geotérmica profe
647 C.- OK geotérmica y vamos a meter
648 también la solar (escribe eólica,
649 hidráulica, geotérmica y solar) estos
650 cuatro tipos de energía....

Cuando tiene el cuadro bastante avanzado pide a los estudiantes que pasen a la pizarra y completen el cuadro; supervisa la actividad muy de cerca y como actividad de cierre para esa clase pide que elaboren en sus cuadernos un mapa conceptual de lo que habían trabajado hasta el momento. Volvemos a ver el esquema de trabajo:

Maestro +alumnos → alumnos supervisados por el maestro → alumnos individualmente

En este esquema se puede ver que el maestro está transfiriendo gradualmente la responsabilidad del trabajo a los alumnos (andamiaje), que va creando en los alumnos la capacidad para trabajar en grupos y controlar su propio trabajo.

En relación con las estrategias para la comprensión de textos escritos, en esta clase que está centrada en el cierre de un tema y la apertura de otro, en esta clase podemos notar que el maestro tiene en cuenta estrategias tales como la explicitación del objetivo, la activación de conocimientos previos (especialmente en la segunda parte de la clase), el uso del léxico adecuado al tema (uso de palabras clave), el que los alumnos relacionen los conocimientos nuevos con los previos a través de las reconceptualizaciones y las contextualizaciones, el parafraseo, la elaboración de resúmenes, esquemas y mapas conceptuales y el parafraseo. A nuestro entender el maestro está preparando a los alumnos para las actividades de búsqueda de información y de lectura que tendrán que realizar más adelante.

A continuación presentamos un cuadro en el que se reflejan las estrategias para la comprensión de textos escritos que se observaron durante la clase y los turnos de palabra con los que se corresponden:

2.1.3.- Discusión:

Hemos notado que durante las dos lecciones el maestro centra su atención en la práctica de estrategias cognitivas: resolución de problemas matemáticos y elaboración de mapas conceptuales y en el uso de la lengua oral formal de cada una de las áreas que trabajó. Su interés por las estrategias de aprendizaje nos lo comentó el maestro en la entrevista cuando dijo que en lo que estaba centrando su actividad en clase era en las “estrategias de aprendizaje, o sea que el propio niño tenga la posibilidad de decir cómo aprende, de qué manera aprende mejor y en esa medida se hace significativo para él. Entonces, énfasis en estrategias de aprendizaje de la lectura...” (p. 21, anexo 3) A partir de la implementación de la reforma curricular se está haciendo énfasis en los procedimientos y actitudes y hay un gran interés por parte de las escuelas que han asumido el nuevo currículum de potenciar el aprendizaje significativo y de enseñar a aprender a aprender.

En cuanto al uso del lenguaje, más allá de la apropiación del lenguaje técnico de una disciplina, en esta escuela es muy importante trabajar con los niños y servir de modelo porque los alumnos pertenecen a una comunidad de muy bajos recursos (extrema pobreza) y su acceso a este tipo de situaciones está circunscrita a la escuela y su modelo son los maestros y personal directivo, por ello gran parte de las actividades están centradas en que adquieran y dominen la lengua estándar, que será la que encontrarán y se les exigirá en los siguientes niveles de la educación. En este sentido otra maestra de la misma escuela nos comentó: “porque nosotros vivamos en un barrio no quiere decir que nosotros no podamos aprender a expresarnos..... a mi me encanta cuando yo los escucho hablando, o sea hablando como uno verdad? es como muy, bien valioso. Mira

que bonito como se expresa este niño ya después cuando se acabó el año escolar y tú los ves como son capaces de redactar, de razonar ante algo, es bien interesante” (Rosa, 6° grado Escuela Canaima) Los maestros de este tipo de escuela tienen la doble tarea de enseñar la lengua estándar a la que no tienen acceso los niños en sus casas y los diferentes lenguajes científicos de las áreas que deben enseñar. Los maestros de esta escuela nos indicaron que una de sus grandes dificultades era que no tenían formación práctica para atender este tipo de problemas y que ha sido en la escuela y dirigidos por la directora que han aprendido a trabajar con esta población. En este sentido Carlos nos dice en la entrevista que para él es muy importante adaptar los conocimientos teóricos que recibió en la universidad a la realidad, a la realidad de los niños y al contexto donde trabaja “ninguna escuela es igual, incluso aquí en La Vega se pueden ver las diferencias entre las escuelas”

Esta situación coincide con los resultados del informe “Los maestros en Venezuela” (2000:47) donde una de sus conclusiones en cuanto a la formación inicial del maestro es que la pregunta “cómo dar más a quien menos tiene, son preguntas sin respuesta dentro de los centros de formación, tal y como lo expresaron estudiantes y docentes encuestados. (...) Los centros de formación parecerían basarse, entonces, en el supuesto que los docentes enseñarán a poblaciones homogéneas de alumnos, por lo que no preparan a sus egresados para responder a las necesidades y características de las poblaciones desfavorecidas, mayoritarias en el país”.

En general notamos un clima de confianza y respeto por parte de los alumnos, confianza en cuanto a lo que se espera de ellos y confianza y respeto en la relación con el maestro y con sus compañeros. Los alumnos expositores “toman” el control de la clase apoyados por el maestro quien parece agrado

por la seguridad en sí mismos que demuestran sus alumnos. El papel del maestro durante las dos clases es la de guía y modelo para sus alumnos y se esfuerza porque todos participen activamente en la clase. Crea un clima apropiado para el diálogo y hace un esfuerzo muy grande en afianzar estrategias de participación en el aula (comunicación y comportamiento en situaciones formales), de exposición de conocimientos y de intercambio y colaboración entre los alumnos. El maestro está consciente que sus alumnos no cuentan con otros escenarios donde adquirir y desarrollar estrategias de participación y de comunicación que le permitan el éxito escolar.

En relación con las estrategias para la comprensión de textos escritos la clase de ciencias naturales observamos el cierre y el inicio de un proceso de comprensión y producción de textos. Como ya hemos señalado, la clase de ciencias naturales está dividida en dos partes:

1ª.- el cierre del tema sobre el reciclaje. En esta sesión observamos como los alumnos van construyendo y reconstruyendo conjuntamente los significados. El maestro guía a los alumnos hacia la reformulación de conceptos, la contextualización de la información, la elaboración de resúmenes y mapas conceptuales en los que el alumno debe reflejar los conocimientos adquiridos durante las etapas anteriores.

2ª.- La introducción del tema “las fuentes de energía”. Esta sesión está íntimamente relacionada con la anterior y el maestro la presenta como su continuación. Para ello Carlos activa los conocimientos previos de los alumnos sobre el tema y luego les pide que elaboren un mapa de conceptos. Aquí podemos ver que el maestro está preparando a los alumnos para abordar con

mayores posibilidades de éxito cada uno de los tipos de energía que decidieron estudiar. Los está preparando para la búsqueda de información sobre el tema y su lectura.

Estas dos clases están centradas en el desarrollo de estrategias que coadyuvan en la comprensión de textos escritos: la activación de conocimientos previos, la contextualización del tema a tratar, etc... en la etapa de prelectura. La reformulación de conceptos, la recontextualización, el resumen y la elaboración de mapas conceptuales en la segunda clase.

El maestro está guiando, mediante un proceso de andamiaje y de modelado de las estrategias, a sus alumnos hacia el descubrimiento y aplicación autónoma y consciente de estrategias cognitivas que les permitan comprender textos académicos. Estaríamos, entonces, ante un ejemplo de la puesta en práctica del eje transversal lenguaje en su dimensión lectura en el área de ciencias naturales.

Observamos las siguientes características en la actividad docente del maestro:

1.- Sus clases son participativas en las que va guiando el desarrollo del tema a través de contextualizaciones, reformulaciones y resúmenes del discurso de los alumnos.

2.- Potencia la construcción conjunta del conocimiento: pide la colaboración de sus alumnos constantemente; es interesante ver que no observamos monólogos del profesor sino que se apoya en las aportaciones de los alumnos.

3.- Trabaja la adquisición o uso de términos y de la estructura discursiva propia de la disciplina a través de las reformulaciones y los resúmenes.

4.- Potencia el desarrollo de las destrezas de exposición y de discusión por parte de los alumnos.

5.- Hace énfasis en el lenguaje y estilo académico

6.- Utiliza el andamiaje como método didáctico.

7.- La clase está centrada en el alumno y cuando los alumnos exponen parte de la clase la dirigen los exponentes.

8.- Potencia que se rompa el modelo IRE, lo que permite a los estudiantes desarrollar y poner en práctica sus habilidades comunicativas y planificar su actuación. Los alumnos tienen la oportunidad de tomar las riendas de su propio trabajo, a trabajar en grupos de manera autónoma pero siempre bajo la supervisión del maestro, quien se esfuerza para que sus alumnos “aprendan a aprender”.

2.2.-Análisis de las clases de Beatriz.

Grado: 4°

Escuela: Colegio Las Cumbres Caracas. Este es un colegio de clase media alta y alta de Caracas. Los alumnos no necesariamente viven en la zona, por lo tanto la comunidad escolar no coincide con la comunidad en general.

Clases observadas: matemáticas (revisión de un examen y repaso) lengua (lectura de una leyenda)

Fecha de la observación: 8 de noviembre de 2000 (el año escolar comenzó el 18 de septiembre)

Maestra: Beatriz, es maestra normalista graduada en la Escuela Normal Miguel Antonio Caro, Caracas. Tiene más de 25 años de experiencia docente.

Número de alumnos: 39

Análisis de las clases

Realizamos una revisión del capital verbal tanto del profesor como del alumnado. El objetivo de este primer análisis es obtener una primera visión de los roles en el aula y de la actitud de la maestra ante la participación de los alumnos. Para ello consideramos importante determinar cuánto tiempo se dedica a la gestión de la clase; cuánto al contenido temático y cuál es, en términos cuantitativos, la participación de los alumnos.

Capital verbal: El total de palabras en las dos clases observadas es de 5733 de las cuales 2618 (45,66%) corresponden al profesor y 3115 (54,33%) a los alumnos. El capital verbal de la maestra está centrado en la gestión de aula: 255 palabras (9,74%) y 2363 palabras (90.26%) al contenido de la clase. En atención a estos datos podemos decir que la maestra centra su discurso en el contenido de la clase, da consignas claras y cortas y centra su atención en el trabajo con los alumnos. Observamos que los alumnos tienen un espacio discursivo bastante amplio (el 54,33%) aunque el protagonismo de la maestra es evidente. En este caso volvemos a observar que el patrón discursivo de la clase no responde al patrón clásico señalado por Cazden en el que el maestro consume dos tercios del discurso y los alumnos solo el tercio restante. Los alumnos como un todo tienen un capital verbal mayor que el maestro lo que nos podría indicar que la maestra valora la importancia de la participación activa de los alumnos en la clase.

En cuanto a los turnos de palabra pudimos observar que de los 643 turnos el 55.4% de ellos (358) corresponden a los alumnos y el 44.3% (285) corresponden al maestro. Vemos que la participación es alta pero, como veremos

más adelante detalladamente, los turnos de los alumnos son cortos y responden en gran medida a preguntas directas del maestro.

En cuanto al promedio de palabras por turno de habla, vemos que hay una correspondencia casi igual entre el promedio por profesor y por alumnos, pero esto responde a que la maestra pide información directamente a los alumnos y o en la segunda clase pide un resumen de la lectura a un alumno y este tiene un turno muy largo, todo ello equilibra el promedio de palabras por turno, pero la mayoría de los turnos son de la maestra (ver cuadro de capital verbal).

Cuadro con el capital verbal y los turnos de habla:

CAPITAL VERBAL:

		Gestión: 255 (9.74%)	
Maestra:	2618 (45.66%)		Contenido: 2363 (90.26%)
Alumnos:	3115 (54.33%)		
Total:	5733 (100%)		2618 (100%)

Turnos de habla:

		Mat. 205 (71.62%)	
Maestra:	285 (44.32%)		Lec. 82 (28.40%)
Alumnos:	358 (55.68%)	Mat. 258 (72%)	
			Lec. 102 (28.5%)
Total:	643 (100%)		

Promedio de palabras por turno:**Maestra:** 9.18**Alumnos:** 8.70

El alto porcentaje de turnos por parte de los alumnos nos pudiera estar indicando que la maestra está interesada, en la clase de matemáticas, en escuchar a los alumnos para resolver posibles problemas y ayudarles a reconstruir los conceptos o procedimientos que resulten problemáticos.

En la clase de lengua la maestra centra su interés en los conocimientos previos de los alumnos, en la lectura en voz alta y en el análisis de algunos aspectos formales del texto. Es una clase mucho más corta que la de matemáticas, pero podemos observar el interés de la maestra en que sus alumnos participen; aunque, como veremos con más detalle más adelante, de una manera pautada y controlada.

La clase es frontal en la que la maestra dirige el proceso con unas normas de comportamiento y rutinas claras que ya han sido establecidas antes de las clases observadas, recordemos que la observación se realizó en el mes de noviembre y las clases comenzaron a mediados de septiembre. La maestra nos manifestó que no trabajan en grupos o parejas porque los pupitres no lo permiten y porque el edificio no está preparado para aislar los ruidos que se generarían en la clase y debe evitar molestar a las otras clases.

2.2.1.- Primera lección: área matemáticas.

Tema: revisión de una prueba realizada unos días antes y solución de problemas. La revisión tiene como propósito servir de repaso y solucionar dudas en los alumnos. Repasan el principio de numeración decimal y su aplicación, el valor absoluto y relativo de un número, los términos de la resta y las propiedades de la suma y por último resuelven dos problemas.

Primera secuencia: marcada por las siguientes intervenciones:

Duración: 46 minutos

Inicio de la clase

5 B.- Álvaro// XXX// José Rafael// Oscar// ¿Quién falta
6 por entregar?

Que culmina con una recuento de las preguntas del examen para ver si las habían revisado todas:

257 B.- siéntate ¿qué otra pregunta había ahí en esa
258 evaluación? Ya lo dijimos
259 A.- ¿cuáles son los subórdenes?
260 B.- ya lo dijimos
261 A.- profe la propiedad asociativa
262 B.- ya lo hizo// él
263 A.- más ninguna profe
264 B.- ¿era para sacar qué? ¿era para sacar cuánto?
265 A.- A

Clima de la clase:

Beatriz consigue una atmósfera de confianza en el aula, no descalifica a ningún alumno por que no sepa algo o porque cometa algún error, todo lo contrario, los anima a que expresen sus dudas y dificultades para resolverlas en clase. Esto lo hace más que todo a través de gestos, se les acerca, les sonrío y de los tiempos de espera. Como ejemplo de ello tenemos la siguiente secuencia:

- 25 A.- el principio de numeración decimal es que el el Mira en su
26 [10"] la base del principio de numeración decimal es el cuaderno
27 (muy bajo)
28B.- esa es la base pero en qué consiste en principio?
29 cuáles//[11"]
30 A.- (habla muy bajo) la unidad del inmediato superior
31B.- tú no me respondistes verdad? Pero ahora te concentrastes....

Los tiempos de espera son verdaderamente largos y la maestra le permite buscar la respuesta en su cuaderno, podemos deducir que la maestra no está interesada en que responda rápido y de memoria sino que reflexione y llegue a la respuesta correcta. Aquí se pone de manifiesto su interés por “aquel que le cuesta más”.

Construcción guiada del conocimiento:

En esta secuencia la maestra se apoya en las respuestas y dudas de los alumnos para hacer el repaso. La interacción es del tipo I.R.E. en la que la maestra centra su interés en hacer que los alumnos que no tienen claro alguno de los aspectos evaluados lo manifiesten y poder ayudarles a reconocer y resolver

sus problemas, hacerlos conscientes de sus fallas y hacerles ver los posibles caminos para mejorar. La secuencia siguiente es un ejemplo de esto:

- 21 B.- ¿quién no respondió a esa primera pregunta? // uste
22 ¿qué es para ti el principio del sistema de numeración
23 decimal, en qué consiste, de qué está tratando, qué es lo
24 que tú quieres saber de ahí?
25 A1.-el principio de numeración decimal es que el el// mira en su
26 [10"] la base del principio de numeración decimal es el cuaderno
27 (muy bajo)
28 B.- esa es la base pero en qué consiste el principio?
29 cuáles [11"]
30 (habla muy bajo) la unidad del inmediato superior
31 B.- tú no me respondistes verdad? Pero ahora te
32 concentrastes y pensastes lo que hemos repetido....

Vemos como la maestra está interesada en que el alumno consiga la respuesta correcta y no simplemente en que se dé la respuesta correcta. Su interés se centra en que los alumnos aprendan y para ello tienen que participar activamente en el proceso. La maestra espera a que el niño responda sin presionarlo; su primera respuesta (línea 26) no es la correcta pero ella la acepta en parte al aclararle que “esa es la base” y guía al alumno hacia la respuesta correcta (“pero en qué consiste el principio?”), espera a que el niño consiga (con la ayuda de sus apuntes) la respuesta y le premia el esfuerzo. La maestra parece interesada en que los niños pongan en práctica estrategias de búsqueda de información y de reflexión. Esto se refleja en los tiempos de espera muy largos (10 y 11 segundos) lo que permite al niño buscar la información que se le pide.

Seguidamente reformula el concepto para toda la clase e inicia una secuencia de guía mediante pistas en la que busca que el niño aplique el concepto que acaba de enunciar:

35 B.- si yo te digo diez decenas qué me forman?

36 A1.- diez decenas? Una centena

37 B.- **una** centena diez centenas?

38 A1.- diez // centenas

39 B.- recuerda que siempre es / un [ajá! una unidad de qué?

40 A1.- (muy bajo)] de mil

Luego sigue una secuencia de reafirmación de lo que ha dicho el alumno y pasa al planteamiento de otra de las preguntas de la prueba. Este es el esquema que sigue durante toda la secuencia.

Trabajo sobre la lengua:

Interrumpe el esquema para trabajar el lenguaje propio de las matemáticas. Un ejemplo lo tenemos en:

138 B.- esto qué vendría siendo entonces?

139 A.- arriba

140 B.- arriba ¿cómo se llama ese término de arriba?

141 As.- minuendo

hace mucho énfasis en que sus alumnos utilicen la terminología propia de la matemáticas y que estén conscientes de ello. Durante la clase observamos una demostración (basada en las afirmaciones de un alumno y construido en

colaboración con el grupo clase) por parte de la maestra de la importancia del uso preciso del lenguaje, la secuencia siguiente es un ejemplo de esto:

- 216 O.- que si nosotros cambiamos el orden de los digi de los
 217 dígitos de los números no altera la suma Se dirige a la
 218 B.- vamos a ver yo puedo hacer esto? voy a sumar 648 pizarra
 219 más 320 más 62 OK? Yo puedo hacer esto? Escribe: 648+
 220 As.- noo 320
 221 B.- pero yo cambié el lugar de los números! aprueba con la mirada
 222 O.- pero es el orden [de los números
 223 B.- cómo se llama]esto? señala a otro alumno
 224 A.- yo profe yo
 225 B.- (silencio)
 226 A.- orden posicional
 227 B.- no
 228 A.- factores
 229 B.- no señores! Estamos en suma
 230 A1.- dígitos
 231 A2.- sumando
 232 B.- sumando el orden de colocación de los sumandos OK//
 233 propiedad conmutativa de la suma
 234 O.- el orden de los sumandos no altera la suma no altera
 235 [el resultado]

En la secuencia anterior vemos como la maestra dirige el discurso de los niños hasta conseguir que sean ellos los que den con la respuesta, crea un conflicto cognitivo que los alumnos han de resolver. Cuando Oliver reformula el concepto la maestra pasa a otro punto.

Al final de la revisión “premia” a los alumnos dándoles una segunda oportunidad, quedan de acuerdo en hacer otra prueba al día siguiente, e inicia

una reflexión conjunta del valor del trabajo y del tiempo y de la importancia de aprender para la vida y no para un examen.

Segunda secuencia: solución de problemas.

Esta secuencia se centra en dos problemas que han de resolver los niños. El primero, por ser un problema que tiene un enunciado que ha de ser comprendido en su totalidad para poder resolverlo, la maestra dedica mucho tiempo en modelar estrategias para la comprensión del enunciado.

Introducción al problema o prelectura:

Así tenemos que durante este episodio la maestra da las instrucciones de lo que van a hacer, contextualiza muy someramente el problema y da las primeras instrucciones:

313 B.- bien vamos a seguir en la onda del abuelo que tuvimos aquí
314 esta mañana un abuelo escuchen [primero

Lee el problema en alta voz y pide una anticipación de la pregunta, con ello comprueba si los alumnos han captado el sentido general del problema:

316 B.- escuchen] “mi abuelo vendió un televisor en Bs.
317 42375 con 30 céntimos y una mesa en Bs. 18000 si todo le
318 había costado Bs. 36699 con 90 céntimos” qué preguntaría
319 yo?
320 A1.- [cuánto
321 A2.- cuánto] le quedó?
322 A3.- cuánto ganó el abuelo?
323 B.- cuánto ganó el abuelo? Eso será la pregunta verdad?

Seguidamente inicia una secuencia de Positivo, Negativo e Interesante (PNI); este es un recurso mnemotécnico propuesto por De Bono y aplicado en Venezuela como parte del “Proyecto Venezuela” durante el quinquenio 78-83 en las escuelas públicas (cfr. Puente 1999: 314 y sgts.) La aplicación del PNI se presenta como una forma de enfocar las ideas, las propuestas, o como en este caso, los problemas a resolver desde diferentes puntos de vista. Aquí, la maestra parece estar buscando la comprensión y contextualización del problema para facilitar la elicitación de las estrategias necesarias para resolverlo con éxito. No parece estar interesada en que los niños apliquen una técnica automáticamente sino que se acostumbren a analizar los problemas antes de decidir qué pasos dar para su solución. Ejemplos de este tipo de ejercicio mnemotécnico son los siguientes:

324 B.- qué de positivo tiene el problema?

325 A1.- profe que el abuelo vendió el televisor

326 A2.- que el abuelo es un vendedor

327 B.- aja

328 A3.- profe que el abuelo está vendiendo cosas que ya

329 no le sirven para que le sirvan a otra persona

Señala a un
alumno que
levanta la mano

cuatro turnos después la maestra pregunta:

333 B.- vamos a ver qué de negativo tiene?

334 A1.- que el abuelo se quedó sin ,esa y sin televisor

335 A2.- profe que ahora no puede ver televisión

luego de que varios alumnos han aportado sus ideas la maestra pregunta:

355 B.- qué de interesante tiene el problema?

356 As.- yo yo profe

357 A1.- que por lo menos vendió las cosas

la secuencia sigue hasta que un alumno dice:

368 A7.- ganó dinero] y va a comprar algo nuevo
a lo que la maestra responde

369 B.- aja! Fíjense en lo que dice Roberto ganó dinero y
370 va a comprar algo nuevo....

Este comentario cierra la secuencia de PNI. La maestra ha conseguido que los alumnos aporten una anticipación a lo que sería el resultado del problema: “el abuelo ganó dinero...” La maestra está activando y poniendo en juego estrategias preparatorias para la lectura y comprensión del problema. Haciendo un paralelismo con la lectura, estarían entonces trabajando en la etapa de preparación para la lectura o prelectura.

Lectura y solución del problema:

Luego la maestra dicta el problema a los niños haciendo énfasis en las cifras y en las palabras de ortografía difícil. Se toma su tiempo y repite varias veces las cifras. Al finalizar el dictado escribe las cifras en la pizarra para que los niños se cercioren de que copiaron bien. Les da tiempo para que resuelvan el problema (más de 15 minutos), mientras tanto va revisando el trabajo de los niños y prestando ayuda a los que la requieren. A los niños que presentan problemas les pide que lean con cuidado el texto, los va guiando en la comprensión del problema. Hace preguntas como : “No le quedó nada? Perdió en esa venta” a toda la clase que servirían de guía para toda la clase. Esta etapa del trabajo está dedicado a la lectura silenciosa y a la búsqueda de las estrategias adecuadas para resolver el problema.

Exposición de los resultados, postlectura:

Cuando casi todos han terminado pide a un alumno(Álvaro) que pase a la pizarra y a otro que le dicte el problema. Álvaro sólo debe copiar las cifras, Beatriz le pide que lea las cifras y luego que resuelva el problema en la pizarra. La maestra nos comentó que trabaja con tanta insistencia la lectura y copia de cifras porque a los niños todavía se les hace difícil, están en cuarto grado, y aprovecha todas las oportunidades que tiene para que practiquen. Luego Álvaro expone ante la clase todo el procedimiento justificando cada uno de los pasos que siguió para llegar al resultado final:

432 B.- OK explique por qué lo hizo así
433 Al.- primero el abuelo el abuelo vendió el televisor a
434 42375,30 centésimas y también vendió una mesa a 18000
435 mil bolívares yo sumé esto para saber cuánto le cuánto
436 vendió cuánto dinero le dieron por las dos cosas.
437 B.- OK
438 Al.- y después como antes cuando compró esas dos cosas
439 le costó 39699,90 centésimas yo yo resté a a lo que me
440 costaron lo que me dieron vendiendo estas dos cosas se lo
441 resté a a lo que me costaron cuando las compré y
442 esto es los que gané es lo que gané vendiéndolo

Aquí podemos observar el modelado de una estrategia exitosa por parte de un compañero de clase. Es interesante ver como el niño pasa del uso de la tercera persona en la primera parte de la exposición al uso de la primera persona en la segunda parte.

Esta última etapa la podemos considerar como parte de la etapa de postlectura en la que se corroboran las anticipaciones y se explicitan los pasos seguidos para resolver el problema.

En esta secuencia podemos ver un trabajo deliberado para que los niños apliquen técnicas de lectura para la solución de problemas. Se asegura de contextualizar el problema y que los niños activen esquemas que le permitan ubicar el problema y darle posibles soluciones; les da tiempo para que lean, analicen el problema y lo resuelvan. Luego pide a un alumno que modele ante el grupo clase su manera de resolver ese problema en particular y pregunta a los niños si está correcta la respuesta que dio el compañero. Nos interesa aquí resaltar el trabajo que hace de lectura y comprensión de problemas de matemáticas. Beatriz nos dijo en la entrevista que en su clase “constantemente estamos leyendo, se está leyendo con matemáticas, con lenguaje, con ciencias, en todo momento.” Y para ella es muy importante asegurarse que los niños aprendan a comprender lo que leen, en este sentido nos dijo: “siempre trato que ellos le den sentido, que comprendan lo que están leyendo”.

Luego dedica unos minutos para resolver esto en conjunto con el grupo clase algunas dudas de dos alumnos. Aprovecha una duda de una niña para trabajar léxico, en este caso la diferencia entre céntimos y centésimas, su representación en las monedas venezolanas, sus nombres y valores. El trabajo en vocabulario es alto en la clase y ello puede ser debido a que para Beatriz uno de los problemas de lectura de sus alumnos es “el poco vocabulario del que disponen” y su interés por el uso de los términos propios de cada disciplina.

Es interesante ver que la maestra no pasa de un problema a otro si algún alumno manifiesta tener alguna duda o no estar de acuerdo con el resultado:

570 A.- Oliver estaba diciendo que estaba mala

571 O.- profe porque mire nueve [diez once doce

572 A.- porque el dice que no la ha hecho]

573 O.- quince

574 B.- vamos a ver perdón

Se dirige al
alumno en la
pizarra

- 575 O.- profe en la primera es diez
576 B.- venga Oliver venga/ no me borre ahí/ uste lo va a
577 hacer asociar diferente.....

dirige al niño mediante preguntas replicando el procedimiento que se había seguido anteriormente hasta que llegan al punto donde Oliver tenía el problema, había ordenado mal las cifras. Los niños terminan el problema y finaliza la clase.

En esta clase podemos observar que la maestra centra su atención en que los niños detecten sus errores, los resuelvan y reflexionen sobre el trabajo que realizan. Hace mucho hincapié en el uso de la terminología y lenguaje propios de la disciplina haciéndoles ver que el uso adecuado del lenguaje les permitirá evitar malos entendidos o ambigüedades.

La maestra se muestra consciente de que los niños necesitan oralizar y reflexionar y sobre lo que hacen y sobre todo que han de tener la oportunidad de construir con sus compañeros los conocimientos nuevos y corregir sus faltas para poder seguir profundizando en la materia. La prueba la utilizó como excusa para repasar la materia y solventar problemas. Al final de la revisión propone repetir la prueba al día siguiente y olvidar que algunos alumnos habían salido mal. Beatriz nos manifestó en la entrevista que para ella es muy importante trabajar con los niños que tienen problemas, que los hace intervenir y busca que sean ellos mismos los que “descubran” la solución al problema que tiene.

Con el fin de registrar las estrategias de lectura que contemplamos en la encuesta y que aparecen reflejadas en esta clase, elaboramos el siguiente cuadro con las estrategias y turnos de habla que corresponden a cada una. A continuación presentamos el cuadro:

En esta clase la maestra sigue un esquema de trabajo que gira en torno al análisis y solución de problemas por parte de los alumnos centrándose en aquellos que presentan problemas o dudas. No pasa de un problema a otro si algún niño manifiesta no tener claro algún aspecto y mantiene la atención del resto de la clase a través de una tarea implícita de ayuda entre ellos. Así las clase se puede esquematizar de la siguiente manera:

Gestión de aula

Cuando la situación lo permite o exige	{	guía de la actividad de los alumnos (solución de problemas)
		trabajo conjunto en formas lingüísticas
		trabajo conjunto en conceptos
		revisión conjunta del trabajo

Gestión de aula

2.2.2.- Segunda lección: clase de lengua:

Duración: 20 minutos

Observamos la primera parte de una clase de lengua (seguiría al después del recreo) en la que la maestra centra su atención en la lectura en voz alta, en la comprensión general de la misma, el vocabulario nuevo y en el análisis de algunos aspectos formales y lingüísticos.

Etapa de prelectura:

Inicia la clase activando los conocimientos previos de los niños sobre las leyendas:

597 B.- qué son leyendas?

598 A.- son historias que pueden ser reales o pueden ser

599 imaginarias

600 A1.- ah ya se profe

601 B.-. se aplica ahí la fantasía

602 A.- sí

603 B.- aja!

604 A.- profe la leyenda es por ejemplo...

esta secuencia sigue hasta que los niños dicen que las leyendas no se pueden creer como reales. Luego indica lo ella que va a hacer y da instrucciones sobre lo que espera que hagan los alumnos. Les lee una leyenda indígena titulada Bigú. El grupo sigue la lectura en sus libros. Termina la lectura preguntando a los niños si la última afirmación de la leyenda era verdadera:

630 B.- “han visto ustedes como la tortuga tiene el carapacho

631 remendado? Lo han visto?

632 As.- sí

633 B.- ¿es verdad que tiene el carapacho remendado?

634 As.- sí

635 B.- sí?

636 A1.- no

637 A2.- es por la formita esa

638 A3.- por la formita de las grietas

639 A4.- por las grietas

Con esto vuelve a la idea inicial de que las leyendas no siempre son verdaderas e inicia un proceso de análisis de lo que han leído. Seguidamente pregunta al grupo por el número de párrafos en la lectura para luego pedir a una alumna que comience la lectura. Es interesante ver como la maestra intercala el análisis formal del texto, con la lectura en voz alta y con aspectos más globales de comprensión.

Lectura:

En cuanto a la lectura en voz alta centra su atención en:

a.-la entonación:

- 648 R.- "...porque la tortuga vino al mundo
- 649 después del diluvio?
- 650 B.- estás preguntando?
- 651 R.- no
- 652 B.- entonces cómo se lee?
- 653 porque la tortuga vino al cielo

b.-el ritmo:

- 687 An.- "el agua desprendida/ del cielo/ durante la noche
- 688 larga/ del diluvio universal
- 689 B.- sh vuelve otra vez
- 690 An.- el agua/ desprendida del/ cielo durante
- 691 B.- perdón tú me estás diciendo el agua/ desprendida/ del
- 692 Cielo/ hay o no hay coma?
- 693 An.- el agua desprendida del cielo durante la....

c.-en los problemas de anticipación errónea de palabras:

- 654 R.- porque la tortuga vino al cielo
- 655 B.- eh eh porque la tortuga?
- 656 R.- porque la tortuga vino al cielo
- 657 As.- no al mundo
- 658 B.- de dónde vino del cielo? A dónde fue? estás inventando
- 659 una palabra[5"] porque la tortuga vino?
- 660 R.- porque la tortuga vino al mundo a XXXX

Como podemos ver siempre guía al alumno hasta que éste consigue dar con el problema y solucionarlo. Les va planteando preguntas que dirigen la

atención del niño hacia el problema sin darles directamente la solución. Para ella es tiempo perdido “imponerse con algo” para ella deben ser los niños los que “descubren” las estrategias. En la secuencia “c” podemos ver cómo la maestra guía la atención de la niña (Roberta), a través de preguntas sobre el contenido del texto, le da tiempo para que revise su lectura (5”) y por último la remite a la parte del texto donde está el problema. De esta manera la niña toma conciencia de su error y lo corrige. En las secuencias “a” y “b” llama la atención sobre los signos de puntuación (es una pregunta?; hay o no hay coma?) y los niños corrigen su error.

La maestra realiza toda la actividad sin hacer referencias directas a las actividades o estrategias que van a realizar o que han aplicado. Aparentemente, pasa de un punto a otro sin dar ninguna pista de ello; pero al analizar detalladamente su discurso notamos el uso sistemático de marcadores como **OK...** o con menor frecuencia de **vamos a ver...**, o **fíjense...**; piezas fronterizas que creemos llaman la atención de los niños hacia un cambio o les indican que deben poner atención a lo que dirá Beatriz. Las siguientes secuencias son ejemplos de esto:

Han estado hablando de qué son las leyendas, Beatriz interviene diciendo:

626 B.- **OK** yo les voy a leer una que se titula Bigú ustedes....

de esta manera hace la transición de la activación de conocimientos previos a la primera lectura.

Más adelante, después que Roberta termina de leer un trozo de la leyenda, interviene y dice:

660 - **OK** por clave de contexto qué es....

aquí pasa de la lectura en voz alta al análisis de vocabulario sin dar una indicación explícita

Cuando termina la lectura Andreína, pregunta directamente:

712 B.- **OK** hay personificación ahí?

Suena el timbre del recreo y dice

812 B.- todavía no hemos terminado **OK** no hemos terminado

Postlectura:

Cuando se termina la lectura, pide a un alumno que haga un resumen de la leyenda, no lo indica como un cambio en la actividad sino como una continuación de la anterior:

749 B.- Roberto hazme un resumen cuenta tú la

750 la historia ahora **vamos a ver**

Al terminar la intervención de Roberto llama la atención de los niños el análisis de un aspecto formal del texto al decirles:

795 B.- **fijense** aquí dice y cuando Dios bajó del cielo

796 amorosamente unió sus partes y la llamó Bigú que quiere

797 decir fragmento cuál clave de contexto se está aplicando

798 aquí?

Durante la entrevista, Beatriz nos dijo que trabaja todos los aspectos necesarios para ayudar a los niños a adquirir las estrategias para la comprensión de la lectura: “voy mezclando todo cosa que ellos se acostumbren a trabajar y a descubrir ellos mismos. Por ejemplo a mediados de año, a finales de año, cuando ellos están leyendo dicen mire profesora aquí hay una clave de contexto y ellos me explican porque ya la han trabajado” Podríamos deducir que está interesada en la adquisición y aplicación de estrategias de comprensión de textos a medida que se van dando las condiciones para hacerlo. De esta manera parece estar

haciendo un modelado contextualizado que permitirá con la práctica a los niños descubrir las claves para la comprensión y construir su propio modelo. Parece ir pasando de la guía controlada al trabajo autónomo basándose en el uso de estrategias para la comprensión.

Va pasando de un aspecto a otro aprovechando el ritmo y las exigencias reales del texto o las participaciones de los alumnos. Así después de la intervención de un alumno pregunta:

- 660 B.-OK por clave de contexto que es eso de anduvo?
- 661 As.- profe cuál es la palabra?
- 662 B.- anduvo
- 663 A1.-Profe como andó andar
- 664 A2.- buscando estuvo buscando
- 665 B.- de dónde proviene la palabra?
- 666 As.- andar
- 667 B.- y cómo llamamos a esa palabra?...

O antes de finalizar la clase, casi como un juego, propone un trabajo de análisis morfológico de palabras que exige una lectura rápida y superficial en la que se tiene un objetivo muy claro, buscar palabras con prefijo:

- 813 B .-vamosa buscar antes de salir al recreo una palabrita con
- 814 prefijo rapidito pues vamos a ver quién la encuentra
- 815 primero
- 816 As.- volando
- 817 Repartió profe
- 818 B.- repartió cuál es// el
- 819 A.- desobediente profe
- 820 B.- ya ya cuál es el prefijo?
- 821 A.- repar
- 822 B.- cuál es el prefijo?
- 823 A.- repar
- 824 B.- qué significa tió?
- 825 A.- tió

- 826 no
827 no
828 B.- cuál es el prefijo?
829 A.- re
830 re
831 B.- cuál es la palabra?
832 A.- partió
833 B.- partió qué es un prefijo?
834 A.- es la palabra que se le // antepone
835 B.- es la //
836 A.- la XXXX
837 B.- muy bien cuál es tu palabra?

En esta secuencia vemos como la maestra ejercita en sus alumnos la búsqueda selectiva de datos en un texto.

Beatriz hace de la lectura una actividad interactiva en la que se van aplicando diferentes estrategias en atención a las exigencias del texto y a las necesidades de los alumnos. Presenta la lectura como una actividad dinámica en la que la participación activa y consciente del lector es básica.

En esta clase Beatriz centra sus interés en la lectura en voz alta y en el resumen. Sin embargo también observamos otras estrategias de lectura que se corresponden con las que contemplamos en la encuesta y que nos sirven de guía en este trabajo. Es importante señalar que muchas estrategias de aprendizaje son también estrategias para la comprensión de textos escritos y que la literatura revisada contempla como directamente implicadas en la comprensión de textos escritos. A continuación presentamos el cuadro en el que se reflejan las estrategias y los turnos en las que se hace manifiesta su aplicación:

2.2.3.- Discusión:

Durante la entrevista Beatríz nos manifestó su preocupación porque aunque en el Colegio se trabaja mucho la lectura el nivel general no es el mejor. Está de acuerdo con la implementación de los ejes transversales y, en el caso que nos ocupa, la lectura, vemos que le dedica mucho tiempo y atención tanto en la clase de lengua como en la de matemática. Aprovecha cualquier oportunidad que tiene para hacer actividades relacionadas con la lengua, términos específicos de cada área, aspectos formales del texto, entre otros, y no los presenta como acciones aisladas y sin sentido sino como parte integrada del proceso de comprensión y expresión.

Al analizar la clase como un todo vemos que Beatriz dedica gran parte de su esfuerzo en guiar la construcción del aprendizaje de los niños, va creando situaciones de conflicto en los que los niños han de utilizar estrategias de resolución de problemas. Como ella misma dice “ siempre estoy pendiente de aquel que le cuesta más, entonces a ese le presiono un poquito...” (ver anexo 3) no espera que el niño resuelva sólo sus problemas, le plantea problemas y lo empuja un paso más adelante. En estos momentos está trabajando en la zona de desarrollo próximo del niño, se propone nivelar al que tiene alguna dificultad con el grupo.

Observamos que la clase gira alrededor de las demostraciones de cómo solucionar problemas, en las reformulaciones, el uso de la terminología y el discurso propios de la disciplina con que están trabajando. En este sentido Lemke (:39) afirma que “dentro de una buena práctica de enseñanza se da una gran cantidad de repeticiones, de uso de ejemplos y uso implícito de términos y principios en una amplia variedad de principios (...) Los alumnos exitosos

aprenden a través del uso de términos y principios dentro de un contexto y detectando y entendiendo las sutiles pistas que acompañan a estos usos”.

2.3.- Análisis de la clase de Marcela.

Grado: 3º, último grado del primer ciclo de la educación básica obligatoria.

Fecha de observación: Noviembre de 2000. Se está comenzando a desarrollar el proyecto pedagógico de aula.

Escuela: Colegio Las Cumbres. Caracas, Venezuela.

Maestra: Marcela. Psicopedagoga. Tiene 12 años de experiencia docente. Actualmente cursa estudios de Educación Básica Integral en la Universidad Simón Rodríguez.

Número de alumnos: 40

Análisis de las clases:

Primero procedimos a realizar una revisión del capital verbal tanto del profesor como del alumnado a partir de la transcripción de las clases (véase anexo 3) El objetivo de este primer análisis es obtener una primera visión de los roles en el aula y de la actitud de la maestra ante la participación de los alumnos. Para ello consideramos importante determinar cuánto tiempo se dedica a la gestión de la clase; cuánto al contenido temático y cuál es, en términos cuantitativos, la participación de los alumnos.

Capital verbal: El total de palabras en las dos clases observadas es de 4220, de las cuales 3141 (74.43%) corresponden al profesor y 1079 (25.57%) a los alumnos. En el caso del profesor, 758 palabras (24.14%) corresponden al capital

verbal empleado en la gestión del aula y 2383 (75.86%) están dedicadas al contenido de la clase. En este caso notamos que el maestro es quien consume casi la totalidad del discurso en el aula. Los alumnos, como un todo, tienen una participación de una cuarta parte del total del discurso, lo que los dejaría en situación de oyentes con un derecho de palabra mínimo y, como veremos más adelante, fuertemente controlado por el profesor.

En cuanto a los turnos de palabra tenemos que de un total de 368 turnos, 181 (49.18%) son del profesor y 187 (50.82%) de los alumnos. Estos turnos están distribuidos de la siguiente manera:

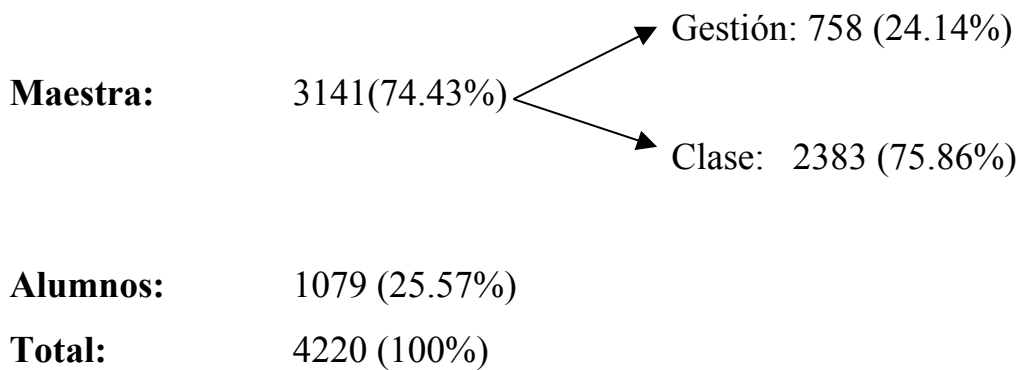
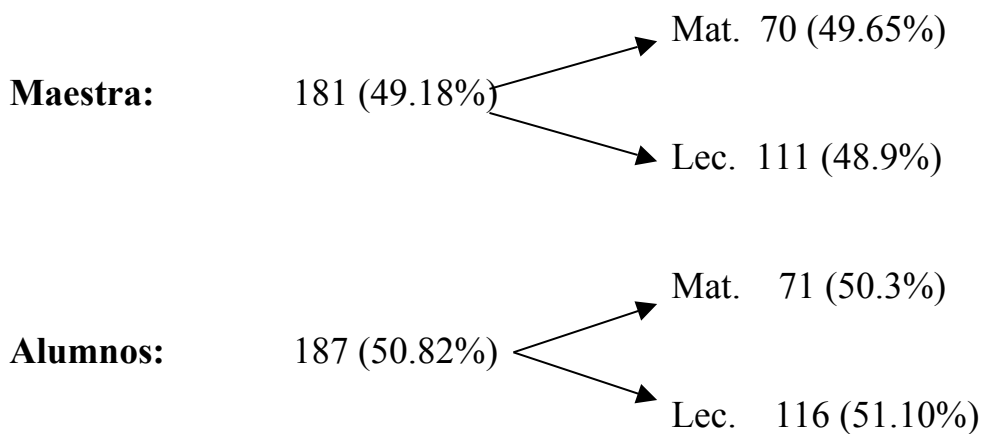
En la clase de matemáticas registramos un total de 141 turnos de los cuales le corresponden a la maestra 70 (49.65%) y 71 (50.35%) a los alumnos. Observamos una correspondencia de casi uno a uno lo que nos podría estar indicando que el patrón de la clase podría ser el de I.R. donde la mayoría de los turnos corresponden o a una pregunta del profesor o a la respuesta por parte de un alumno.

En la segunda clase, tenemos un total de 227 turnos de los cuales 111 (48.90%) son de la maestra y 116 (51.10%) de los alumnos. Volvemos a tener, aparentemente, un esquema IR.

Al comparar el número de turnos con el capital verbal (ver cuadro) nos encontramos con que los turnos de habla de los alumnos son cortos, tenemos una media de 5.77 palabras por turno de los alumnos frente a una media de 17.35 palabras por turno de la maestra.

En esta clase la maestra controla, desde el punto de vista cuantitativo, tanto la cantidad de habla como la participación.

Cuadro con el capital verbal y turnos de habla:

Capital verbal:*Turnos de habla:**Promedio de palabras por turno:*

Maestra:	17.35
Alumnos:	5.77

2.3.1.- Primera lección: área matemáticas. Tema: Fracciones, reconocimiento del valor de las fracciones (mayor y menor que) y utilidad de las fracciones. Compartir. **Duración:** 36 minutos.

La clase se centra en la corrección de una prueba sobre fracciones (cuáles es mayor y por qué) y en la introducción en la función de las fracciones y de la división como elementos que ayudan a “compartir”. El proyecto pedagógico de aula de ese período se titula “Vamos a compartir”. La lección está muy centrada en la disciplina y en mantener las normas de conversación y participación establecidas.

Metodología de la clase:

En relación con la participación de los alumnos la maestra controla los turnos a través de una especie de sorteo que consiste en una tarjetas con los nombres de cada uno de los alumnos de la que la maestra saca una al azar. En tal sentido al finalizar la segunda hora de observación la maestra dice lo siguiente:

686M.-...../ OK atención dos,
 687 tres encargado de la pelota en este recreo
 688 As.- yo profe
 689 yo
 690 M.- cómo que yo cómo que yo
 691 A.- la primerita profe
 692 M.- nosotros no funcionamos aquí con esto? para
 693 evitar favoritismos/ Luis Angel atención dos tres

Varios niños levantan la mano y piden ser el encargado, la maestra coge las tarjetas. Los niños no parecen muy contentos.

En las dos horas de clase hubo cierta negociación pues no obligó al alumno seleccionado a pasar a la pizarra pero la participación espontánea en las actividades de clase es casi nula. Tenemos algunos ejemplos en los que los niños piden participar, como el siguiente:

47 M.- muy bien Estéfano/ no quieres Estéfano ay! No
 48 seas así Estéfano pasa
 49As.- [anda pasa

- 50 yo paso profe
 51 yo paso por él
 52 anda pasa]
 53 M.- hasta ahora no he sabido de nadie que se lo haya
 54 tragado el pizarrón verdad?
 55 As.-es demasiado fácil
 56 M.- a este lo tenemos amaestrado/ Bueno bien Ernesto
 57 va a pasar por Estéfano
- 102 M.- OK Angel ¿Angel tú me vas a decir que tienes
 103 pena ahorita? Ah?
 104 As.- [yo profe
 105 yo profe
 106 yo si quiero]
 107 M.- María Cristina // qué características....

Estéfano dice algo a la maestra. Ella saca otra tarjeta

La maestra saca otra tarjeta

pero la maestra sigue al pie la letra el método de selección por tarjetas. Quizás con este sistema hace que los niños estén atentos a la clase y que todos los niños sean llamados a participar, pero la espontaneidad y posibilidad de corroborar si una idea es correcta o de resolver algún problema en particular queda casi totalmente negada. La negociación de la participación queda eliminada del contexto de la clase salvo algunas interrupciones entre una y otra actividad:

- 136 M.- ...recuerden que XXX esta evaluación
 137 es de ustedes por lo tanto la van a corregir con cariño
 138 nada de rayones
 139 As.- profe XXXX
 140 M.- (ininteligible)
 141 A.- le ponemos felicitaciones?
 142 M.- ah! Me encantaría que le pusieran una...

Los alumnos participan espontáneamente en situaciones como esta en la que hay una transición entre una actividad y otra o cuando la maestra solicita explícitamente que hablen libremente sobre algo:

- 192 M.- si! Hoy en el recreo quiero que me cuenten
193 cómo les fue con la actividad de compartir la [pelota
194 A.- ala!]
195 M.- y compartir el patio con el otro grupo
196 As.- mal mal
197 M.- por qué?
198 A.- profe porque/ que nos ganaron 6 a 5 y fue 5 a 5
199 M.- bueno pero//
200 A.- y nos empezaron a
201 A1.-si el jugador está en tercera base la agarra
202 A2.-y el jugador va a XXX no le da tiempo a
201 llegar a home profe
202 A3.- tremendo aut profe

Ahora bien hasta en estas situaciones las normas de participación son bastante rígidas y los alumnos tienen que pedir la palabra y esperar a que la maestra les dé el turno para poder intervenir. En las actividades dirigidas a maestra, al tener las tarjetas, tiene el control y los alumnos están aprendiendo a respetarlo. De hecho en algunos momentos no parecen muy contentos pero no parecen tener alternativa.

En cuanto al contenido de la clase, la maestra se centra en reafirmar en los alumnos los conocimientos teóricos sobre las fracciones que habían trabajado hasta entonces. Para ello se apoya en la revisión conjunta de una prueba que acababan de terminar. Llama a un alumno a la pizarra y le pide que compare dos fracciones:

- 38 M.- te tocó la suerte Dafne pasa y compara las dos
39 fracciones un quinto y tres quintos y di cuál es
40 mayor cuál es menor y si son iguales
41 D.-tres quintos es mayor debido a que los
42 denominadores son iguales y según la regla cuando

43 los denominadores son iguales es mayor el que

44 tenga el mayor

45 M.- está correcta?

46 As.- sii

47 M.- muy bien Estéfano....

En este ejemplo la alumna reformula el concepto y la maestra evalúa su participación y pasa al siguiente ejercicio. Este el modelo que predomina en la clase pero cuando un alumno presenta algún problema la maestra lo dirige hasta que completa su parte de la actividad:

70 M.- ah! Tuvimos suerte tocó Ricardo que está alto

71 R.- debido a que los denominadores son iguales el

72 numerador es mayor

73 M.- tomamos el numerador que es mayor y

74 esa es la fracción mayor verdad? Correcto?

75 As.- sii

Aquí vemos que la maestra reformula el concepto dando la estructura correcta a la respuesta. Para la maestra el uso de los términos y las estructuras propias de la matemáticas es importante, no pide a los alumnos que repitan lo que ella ha dicho pero sirve de modelo durante toda la clase haciendo reformulaciones y repeticiones de las reglas.

La siguiente secuencia es un ejemplo de trabajo sobre la lengua y de construcción guiada del conocimiento, la maestra al ver que la niña se queda callada la guía por medio de preguntas:

107 M.- María Cristina// qué características tienen esos

108 numeradores?

109 MC.- son iguales

110 M.- que son iguales verdad y cuando los

- 111 numeradores son iguales cuál es la fracción mayor?
112 MC.- la menor
113 M.- la que tiene el denominador?
114 MC.- menor
115 M.- entonces cuál va a ser XXX?/ está correcto? M.C. escribe el símbolo correspondiente
- 122 M.- OK pasa al pizarrón qué pasa con esos
123 numeradores?
124J.- que son iguales
125M.- aja! Y cuando los numeradores son iguales cuál
126 es la fracción mayor?
127 J.-eh bueno XXX
128 M.-la que tiene el denominador?
129 J.- menor
130 M.- entonces colóquelo/ lo entendió Joselín?
131 As.- sii

En estos ejemplos vemos como la maestra va consiguiendo que los niños formulen las ideas y construyan la regla y cuida el uso del lenguaje apropiado. En esta momento de la instrucción la maestra está interesada en que los niños puedan comparar dos fracciones y saber cual es mayor. Para ello el dominio de la regla resulta imprescindible.

Después de que han corregido en la pizarra todas las preguntas la maestra les propone hacer una coevaluación y luego de dar las instrucciones reparte de nuevo las pruebas. Los alumnos toman esta actividad muy en serio y la realizan con rapidez y cuidado. De hecho preguntan si “ponen felicitaciones” a lo que la maestra responde que “le encantaría”. Resulta interesante que la maestra esté implantando este tipo de evaluaciones en la primera etapa; es un ejercicio en el que los hace responsables de una actividad propia de la maestra y les enseña a querer y respetar el trabajo de sus compañeros (ver transcripción líneas 132 – 153). Cuando han terminado de revisar las pruebas la maestra hace una evaluación general de los resultados de la que concluye que tienen que trabajar

un poco más y por lo tanto “la tarea (deberes) se va a tratar sobre este mismo ejercicio”.

En la secuencia siguiente podemos ver como la maestra activa los conocimientos previos de los alumnos sobre la división :

- 161 M.- vamos a conversar un ratito/ sobre para qué a
- 162 a nosotros nos servirán las fracciones recuerden que
- 163 nosotros utilizamos pedir la palabra levantando la
- 164 mano/ pero como aquí todo el mundo se lo sabe
- 165 Marcel recuerda respetar el derecho de palabra OK?
- 166 Andrea mantente sentada en tu puesto/ Laura
- 167 L.- para aprender a dividir
- 168 M.- para aprender a dividir a dividir qué qué es
- 169 dividir? (6”) Leonardo qué es dividir?
- 170 L.- es XXXX varias cosas
- 171 M.- a ver quién puede utilizar más palabras para
- 172 Explicar eso? Kevin (4”) Tanira
- 173 T.- profe dividir podría ser que por lo menos
- 174 Uno tiene un caramelo y uno lo quiere compartir y
- 175 no puede entonces uno lo divide si son dos personas
- 176 en dos partes si son tres [personas
- 177 M.- aja]
- 178 T.- en tres partes
- 179 M.- muy bien es decir que quiere decir que compartir
- 180 Estamos compartiendo verdad
- 181 A.- en partes iguales
- 182 M.- ¡en partes iguales! Es interesante lo que dijo
- 183 Luis Ernesto porque cuando nosotros tenemos que
- 184 dividir algo es bien feo....

luego de una interrupción para discutir un problema con el uso del patio la maestra vuelve al tema pidiendo a Luis Ernesto que reformule su idea sobre la división:

- 221 M.- Luis Ernesto para qué más utilizas tú las
222 fracciones?
223 LE.- para dividir en partes iguales ah
224 M.- pon un caso de la vida cotidiana
225 LE.- que me ha pasado muchas veces que me den
226 una parte y me toque el pedacito más chiquito

La maestra pregunta qué es dividir, y a partir de las respuestas de los alumnos va activando sus conocimientos o ideas sobre la división y las fracciones y pide ejemplos para contextualizar esas ideas. Hacen una primera aproximación al concepto de fracciones como elemento para dividir en partes iguales. Así Marcela va consiguiendo que los alumnos aporten al grupo sus ideas y experiencias con las divisiones y relacionarlas, a través de la experiencia de los niños, con la vida diaria y sus posibles aplicaciones. De esta manera, el aprendizaje de las matemáticas tiene un sentido práctico con aplicaciones inmediatas e interesantes. Simultáneamente, les está enseñando a contextualizar sus aprendizajes, a darle sentido a los nuevos contenidos y a integrarlos en sus conocimientos previos. Sin embargo, creemos que para que ese trabajo sea realmente efectivo para toda la clase hace falta una mayor participación activa en la construcción de esos conocimientos por parte de todos alumnos.

La lección termina con la asignación de deberes y con una anticipación al trabajo que realizarán más adelante:

- 282 M.- ...los que van terminando de copiar
283 en el diario comiencen la lectura// ahora la vamos a
284 comentar....

La clase tiene una estructura que va desde el trabajo muy pautado, en el que los alumnos participan sólo como respuesta a la maestra, hasta la elicitación de conocimientos previos o creencias de los alumnos sobre el tema.

En cuanto a la participación, la maestra no cede el control de la clase ni permite que se transgredan las normas, va creando muy tímidamente espacios en los que los alumnos pueden expresar sus ideas. Sin embargo, hay muy pocas ocasiones en la que los alumnos pueden reflexionar, opinar y llegar a conclusiones elaboradas total o parcialmente por ellos bajo la guía de la maestra o con la ayuda de sus pares.

Para cerrar esta parte del análisis presentamos el cuadro en el que presentamos las estrategias para la comprensión de textos escritos que la maestra pone en práctica y que se corresponden con las de la encuesta. Obtenemos así una visión general de la posibilidad de introducir en las clases aspectos transversales del eje lenguaje sin que ello interfiera en el curso de la clase:

2.3.2.- Segunda lección: Lengua. Lectura de un texto sobre compartir la mesa.

Esta lección está centrada en la lectura de un texto sobre compartir la mesa y en contestar el cuestionario que trae el texto. Está dividida en tres partes, la primera dedicada a la lectura silenciosa, luego la lectura en voz alta por parte los alumnos y comentarios de la profesora y la última parte está dedicada a leer y contestar en grupo el cuestionario. La lección se presenta como una continuación de la clase de matemáticas ya que siguen trabajando el tema de “compartir”.

Duración: 26 minutos

Esta segunda lección se presenta como una continuación temática de la clase de matemáticas. Al finalizar la lección sobre fracciones la maestra indica a los niños que los que hubieran terminado de copiar el diario podían comenzar la lectura que comentarían a continuación. La maestra comienza la clase pidiendo una primera lectura silenciosa y les crea expectativas sobre lo que van a leer, al respecto les dice:

291 M.- comenzamos a leer en forma silenciosa que yo
292 sé que ustedes se van a acordar de muchas cosas que
293 pasan en sus casas/ que pasan en sus casas cuando
294 lean eso//

Marcela introduce el tema preguntando “¿cómo se llama el tema?” e inicia una introducción del tema relacionando lo que habían hablado anteriormente sobre compartir para luego pasar a hablar sobre la realidad del aula a la hora de comer. A través de un monólogo del profesor va introduciendo aspectos propios del aula a la hora de desayunar (los niños desayunan en el aula con la maestra), que

relaciona con la importancia de compartir y que aparecerán reflejados en la lectura.

La lección gira en torno a la lectura de un texto sobre “compartir la mesa”. La maestra llama a un niño a leer en voz alta, utilizando el sistema de las tarjetas, luego hace una evaluación y pide a otro niño que continúe. Este patrón se rompe cuando la maestra hace algún comentario sobre lo que se acaba de leer. A continuación presentamos algunos ejemplos:

Ejemplo de intercambio siguiendo el patrón IRE:

- 327 M.- compartir la mesa María José
- 328 MJ.- los buenos modales en la mesa demuestran
- 329 una buena educación.
- 330 M.- aja! Francisco
- 331 F.- (inaudible)
- 332 M.- muy bien Carlos
- 333 C.- XXX que entender por compartir la mesa
- 334 M.- muy bien Andrés....

Ejemplo de intercambio en el que la maestra, siguiendo el patrón IRE introduce un comentario que generalmente es una **contextualización** del aspecto que se acaba de leer:

- 339 M.- Estéfano continúe
- 340 E.-el acto de comer junto con otras personas nos
- 341 impone la necesidad de observar buenos modales
- 342 como manifestación de la buena educación
- 343 y XXX
- 344 M.- si yo llego a un lugar donde vamos a comer y
- 345 me siento y empiezo a comer con la boca abierta
- 346 estoy demostrando la buena educación que me
- 347 dieron en mi casa?
- 348 As.- noo
- 349 M.- noo entonces yo no puedo compartir la mesa
- 350 con esas personas porque a esas personas verdad

- 351 como que les va a dar asco comer conmigo
352 A.- sí
353 M.- verdad? OK vamos a ver Charlott continúe la
354 lectura

Aquí vemos como la maestra contextualiza lo que el niño ha leído y se limita a pedir la confirmación de lo dicho. Podríamos establecer una relación entre este tipo de discurso y el monólogo del profesor al que hace referencia Lemke (en Cazden 1996:61) en la que el maestro, a través del uso de la estructura tripartita I.R.E., mantiene la atención de los alumnos solicitando una respuesta ya conocida por todos.

Durante la lección observamos un episodio interesante en el que la maestra construye con la participación grupo el significado de la palabra “manipulación”. Para ello prueba dos estrategias: la elicitación de los conocimientos previos y el análisis morfológico de la palabra:

- 378 M.- qué quiere decir manipular los alimentos? Quién
379 me puede decir qué es manipular los alimentos?/
380 Orlando
381 O.- no ponerles mala cara
382 M.- no manipular los alimentos/ qué es manipular?//
383 a qué se parece la palabra manipular?
384 As.- XXXX manos
385 M.- tocar con las manos hacer algo con las manos
386 Verdad? Qué querrá entonces decir manipular los
387 alimentos?
388 A.- yo sé profe/ cuando los tocamos con las manos
389 M.- cuando los agarramos con las manos verdad?
390 As.- [los manoseamos
391 M.- en este caso] “es señal de buena educación que.....

La maestra ante una frase que podría presentar dificultades para los alumnos pregunta directamente por su significado, y obtiene una respuesta errada, el niño no ha comprendido en absoluto la expresión “manipular los alimentos”. Utiliza entonces una estrategia diferente, inicia una secuencia de análisis morfológico de la palabra “manipular” y luego que consigue una definición bastante acertada la reformula para el grupo:

388 A.- yo sé profe/ cuando los tocamos con las manos

389 M.- cuando los agarramos con las manos

Vuelve al texto y a la secuencia lectura – comentario – lectura. Al terminar la lectura pasan inmediatamente y sin una instrucción explícita a responder las preguntas que siguen al texto en el libro. La primera pregunta es abierta y para responderla la maestra pide a una alumna que le diga con sus propias palabras que entiende por compartir la mesa a lo que la niña responde:

431 AG.- eh/ sentarse con la familia a comer

la maestra acepta la respuesta, la repite y pide al grupo clase que la copien en sus cuadernos

434 M.- contesten muchachos/ [3’] sentarse con la

435 familia a comer pueden contestar/ Luis Ernesto lo

436 puedes contestar

437 LE.- profe yo ya lo había contestado

La maestra no toma en cuenta la aportación de otro niño cuando añade “y con los amigos y con los amigos” y se centra en pedir al grupo que conteste la

pregunta para pasar al siguiente punto. La maestra parece estar muy interesada en mantener el control del grupo clase y a ceñirse a lo pautado en el libro.

En la segunda parte del ejercicio los niños deben decidir si una proposición es correcta. Para ello la maestra , luego de que un niño lee las instrucciones, reformula las instrucciones y continúa con la lectura en voz alta por parte de los niños. La maestra hace comentarios sobre cada uno de los items que aparecen en el texto pero no involucra, salvo en una oportunidad, a los niños en la elaboración de esas reflexiones ni hace explícitas las razones por las que hace los comentarios. A continuación presentamos el momento en que se involucra a una alumna en la justificación de una respuesta:

454 M.- OK vamos a ver Dafne letra a

455 D.- no abrir exageradamente la boca sólo se puede

456 hacer si comemos carne

457 M.- está correcto?

458 As.- no

459 M.- por qué?

460 D.- porque/ hay que picar la carne en trozos

461 pequeños para poderlos llevar a la boca

462 M.- claro pero entonces en todo caso en to en todas

463 las comidas tenemos que comer con la boca cerrada

464 no que cuando comemos carne podemos abrir la

465 boca no qué es eso?

A partir de este momento los comentarios los hace la maestra y los alumnos se limitan a corroborarlas. La mayoría de las respuestas son literales y

es difícil saber si han comprendido lo que leyeron o sólo están aplicando estrategias para responder este tipo de preguntas:

- 467 M.- este/ Andrea Marian letra be
- 468 AM.- no abrir exageradamente la boca
- 469 M.- está correcto?
- 470 As.- si
- 471 M.- y eso se aplica con todo verdad?/ Ángel letra ce

Se inicia así una secuencia de lectura – evaluación – comentario – lectura muy parecida a la empleada durante la lectura del texto. La maestra continúa con este esquema al que integra correcciones a problemas de lectura con una palabra especialmente difícil para el niño:

- 486 J.- hacer ruido al [4’]
- 487 M.- sorber
- 488 J.- al sorber / líquidos
- 489 M.- vas bien

y más adelante:

- 497 J.- no hacer ruido al sober
- 498 M.- sorber
- 499 J.- líquidos
- 500 M.- qué es sorber?
- 501 A.- tomar tomar
- 502 M.- ajá!

o interrumpe para llamar la atención a los alumnos y así mantener el control de la clase y la atención de los alumnos.

Al finalizar el ejercicio ante un comentario de una alumna sobre el problema de cortar el pan con la mano o con cuchillo, pregunta a los niños si ellos se habían preguntado por qué no se debía cortar el pan con cuchillo. Hay señales en el discurso que nos llevan a pensar que la maestra tiene un esquema previo de lo que espera de la discusión y que no quiere cambiar:

632 M.- además de ustedes qué creen?

633 A.- porque es difícil

634 A.- profe porque es muy complicado? (p)

635 M.- esto viene desde hace muchísi [pero muchísimo

636 A.- el pan es bendito] profe

637 M.- más pero mucho más

Se dirige a un niño que ha hecho

638 A.- el pan es bendito profe

un comentario

639 M.- hace muchísimos años

Como podemos ver no toma en cuenta las aportaciones sobre la dificultad de cortar el pan con cuchillo y, en las líneas 635, 637 y 639, hace caso omiso a las aportaciones del niño que anticipan su discurso y mantiene la frase de entrada: “hace muchísimos años.....”. Luego de una interrupción para poner orden en la clase hace su exposición sobre el pan como representación del cuerpo de Cristo, y termina la clase pidiendo que recojan los libros y que ordenen sus cosas para evitar que se pierdan las cosas. Asigna al responsable de la pelota para ese recreo y salen del salón siguiendo las normas de evacuación en caso de incendio o terremoto.

A continuación presentamos el cuadro con la relación entre las estrategias para la comprensión de textos escritos y los turnos de habla en que se dan en el discurso:

2.3.3.- Discusión:

Durante la primera sesión la maestra establece una mecánica de trabajo cerrada en la que los niños participan solo cuando ella los nombra. Hay muy pocas ocasiones en la que se observe participación libre de los alumnos y en estos casos sigue habiendo un gran control por parte de la maestra. La clase comienza con una actividad muy pautada de corrección de una prueba en la que los alumnos participan sólo como respuesta a la maestra. La actividad de coevaluación es muy bien recibida por los alumnos pero se limita a revisar la prueba, la maestra no pregunta cómo les ha parecido la actividad, si les gustaría repetirla o si tienen comentarios sobre este tipo de evaluación, les da la oportunidad de coevaluarse pero no de analizar y reflexionar sobre lo que ello significa.

En cuanto a la participación, la maestra no cede el control de la clase ni permite que se transgredan las normas, va creando muy tímidamente espacios en los que los alumnos pueden expresar sus ideas pero no observamos situaciones en las que tuvieran la oportunidad de reflexionar, opinar y llegar a conclusiones elaboradas total o parcialmente por ellos bajo la guía de la maestra.

En la lección de lengua podemos ver que la maestra pone en marcha estrategias de prelectura, lectura y postlectura claramente demarcadas. Hay una continuidad temática con la clase anterior que la maestra aprovecha para activar los esquemas sobre compartir que tienen los alumnos para, seguidamente, pedirles que lean en voz alta el texto (algunos alumnos lo han leído en forma simultánea pero no es la condición de todo el curso).

En la actividad de prelectura no hay participación de los niños, la maestra a través de un monólogo hace un recuento de las situaciones en que han compartido y lo que significa compartir para ellos como grupo. No hay participación activa de los alumnos y aquellos que no han terminado de copiar los deberes de matemáticas no han podido poner atención a lo que se ha dicho.

Durante la lectura sucede algo parecido, la maestra pide a los alumnos que lean en voz alta pero es ella la que hace los comentarios, los niños se limitan a corroborar lo que ha dicho la maestra y en algunas ocasiones a dar una explicación muy apegada al texto. Llama la atención que no hay una primera lectura completa del texto antes de pasar a leer y analizar oración por oración. Se presenta el texto en forma fraccionada lo que creemos dificulta obtener una visión general de su forma y contenidos que ayude a su comprensión global. Al finalizar la actividad de lectura tampoco se presenta la oportunidad de leer el texto como un todo antes de iniciar las actividades de postlectura.

Las actividades de postlectura consisten en completar al cuestionario que trae el libro, no hay discusión, ni reflexión sobre lo que han leído, ni comprobación de anticipaciones o hipótesis y los niños en esta etapa de la lectura se limitan a corroborar lo que dicen sus compañeros o la maestra. Nos parece que la actividad está muy centrada en lo pautado por el libro y en la maestra como modelo “ideal” de lo que se debe hacer. No hay solicitudes de trabajo activo por parte de los niños, no se asumen riesgos y no parece haber posibilidad de descubrir las estrategias que subyacen al trabajo realizado. Hay un modelado de las estrategias pero no se hace partícipes a los alumnos y no se les explicita lo que van haciendo lo que dificulta si no imposibilita que puedan hacerlas suyas.

Este tipo de trabajo en clase coincide con los resultados de diferentes estudios sobre la comprensión de la lectura, en los que se pone de manifiesto que en la mayoría de los casos los maestros se limitan a hacer preguntas sobre el contenido del texto después de su lectura (Castelló en Monereo, 2000:211). Este tipo de evaluación forma parte de las estrategias para la comprensión lectora pero, debe estar acompañada de otras actividades en las que se involucre activamente al estudiante el proceso. Actividades tales como, el trabajo en pequeños grupos o parejas, la puesta en común, en las que se comprueben las hipótesis o anticipaciones, se propongan preguntas nuevas, etc. De esta manera se le da a los aprendices la oportunidad de entrar en contacto y poner en práctica técnicas y recursos para la comprensión y de estrategias que le permitan ordenar y controlar su propio proceso de comprensión.

Modelar las estrategias, como lo hace Marcela, tiene su lugar dentro del proceso pero éste debe ir acompañado del modelado de las estrategias que permiten a la maestra saber qué hacer para entender el texto. “La enseñanza recíproca” (Reciprocal teaching) propuesta por Palincsar y Brown (1984 en Monereo 2000:209) puede ser un ejemplo de modelado de estrategias de comprensión de lectura. Si no se le da la oportunidad y los recursos al aprendiz para que ensaye y adecúe las estrategias a sus propias necesidades y recursos se sigue teniendo a un estudiante dependiente del profesor, limitándose o retardándose su posibilidad de llegar a ser un lector autónomo. La maestra está ofreciendo un modelo de las acciones que es preciso realizar pero no del proceso de pensamiento que subyace a estas acciones.

Parece haber mucho interés por parte de la maestra en establecer normas de conducta y de participación en el aula que limitan las posibilidades de

construcción del conocimiento mediante la experiencia y la participación espontánea de los niños. Los niños tienen muy pocas oportunidades de expresar sus ideas y de contrastarlas con las de sus compañeros y la maestra, o de poner a prueba sus teorías o hipótesis sobre los temas tratados para llegar a un conocimiento más elaborado. El interés por el aprendizaje y participación de los alumnos se ve en estas dos sesiones opacado por la necesidad de mantener el control y crear rutinas de comportamiento dentro del aula.

2.4.- Resultados generales sobre la actividad de los maestros:

A partir de los del análisis de cada una de las clases seleccionadas llegamos a las siguientes conclusiones sobre las opiniones de los maestros en relación con: la transversalidad, la lectura en el nuevo currículo y su realidad en el aula, su formación en el área y la de los nuevos docentes. Seguidamente presentamos estas conclusiones:

‡.-A través del análisis de las clases y las entrevistas notamos diferencias en el trabajo de aula y en la visión de cómo aprenden sus alumnos. Así tenemos:

- ☞ maestros que centran el aprendizaje en el niño, el maestro modela y guía al niño en su proceso de aprendizaje; la clase está concebida para que éste participe activamente y aplique y desarrolle aquello que el maestro le está ofreciendo. La clases están centradas en el alumno como constructor de su propio conocimiento y el maestro toma el

papel de guía y modelo. Al alumno se le dan oportunidades para que aplique los conocimientos y para que reflexione sobre lo que ha hecho. Hay un apuesta por la adquisición y aplicación de estrategias de aprendizaje, los contenidos se convierten en el material para poner en práctica estas estrategias y el maestro sigue de cerca el desarrollo de cada niño para proveerle de la ayuda necesaria. Se estimula el trabajo cooperativo y se aprovechan los conocimientos y habilidades de los alumnos más aventajados para que sirvan de modelo a los alumnos que presentan dificultades. Estos maestros consideran al alumno como centro del aprendizaje y permiten o potencian su participación espontánea, dentro de un marco de normas previamente establecidas.

☞ maestros que son el eje de la clase, éste controla el proceso, presenta y desarrolla la materia a tratar, modela las estrategias a aplicar en cada caso, reflexiona, opina y llega a conclusiones sobre el tema y el alumno replica esas estrategias individualmente. El niño va construyendo su conocimiento a partir de lo que oye y observa. La participación por parte de los niños depende casi en totalidad de las nominaciones del maestro y la posibilidad de exponer dudas o ideas alternativas se dejan para el final de las actividades. En estas ocasiones el maestro aparece como centro de la actividad y los alumnos como receptores. Las normas de participación están claramente establecidas y se deben respetar siempre.

‡.-Observamos que los maestros en general trabajan implícitamente la lectura como eje transversal, pues no siempre explicitan las actividades que se realizarán ni su relación con los objetivos. Sin embargo en sus clases aparece

reflejado el interés por aplicar y desarrollar estrategias propias de la lectura en todas las áreas: activación de conocimientos previos, contextualización del tema a tratar, la elaboración de inferencias y anticipaciones, en la etapa de prelectura. La reformulación de conceptos, la contextualización de la materia nueva, el trabajo en la lengua (formación de palabras, su significado, uso de términos y expresiones propias de la disciplina que están trabajando) durante la lectura. Al finalizar la lectura, la integración de esos conocimientos, la elaboración de resúmenes y de mapas conceptuales, la comprobación de las hipótesis o anticipaciones, entre otras. En cuanto a la enseñanza de la estructura del texto y la incidencia de su reconocimiento en la comprensión, la mayoría de los maestros no consideran necesario trabajar explícitamente este aspecto del texto. Llama la atención que al comparar los resultados de la encuesta con las actividades de los maestros, en la primera los maestros reportan dar gran importancia a la metacognición pero en las clases no se hace explícito este aspecto del aprendizaje. Observamos trabajo en estos pero de manera indirecta lo que podría dificultar la aplicación consciente de este tipo de estrategias.

‡ La mayor diferencia entre los maestros se refleja en la cantidad y calidad de la participación de los alumnos. En unos casos, los maestros potencian la libre expresión de los niños bajo su supervisión y guía. En otros, el maestro controla la participación, él es quien nombra al alumno a partir de una evaluación de las necesidades del grupo y de los que requieren atención especial.

Por último, hay casos en los que el maestro establece pautas de participación cerradas e inflexibles que resultan muy efectivas para mantener la disciplina pero no así para potenciar habilidades de discusión y reflexión sobre la práctica.

Por esto parece de suma importancia que en la formación inicial del maestro se planifiquen actividades para que el alumno universitario tenga la oportunidad de aprender a aprender a gestionar las clases en consonancia con las teorías que sustentan al nuevo currículo nacional.

3.- Entrevistas a maestros, formadores de formadores expertos y directivos:

Procedimiento:

Además de las observaciones y entrevistas a los maestros sobre su trabajo en el aula, entrevistamos a expertos en el área y formadores de formadores y algunos directivos (ver anexo 3).

Entrevistamos a los diez (10) maestros que observamos. La entrevista era abierta, el entrevistador tenía una serie de preguntas preparadas pero el curso de la misma dependía del entrevistado. Hubo maestras muy dispuestas a conversar sobre sus experiencias e ideas sobre el nuevo currículo y su implementación, otros, también muy interesados en el trabajo que estamos realizando, no disponían de mucho tiempo por lo que la entrevista resultó ser menos rica y por último maestras que no disponían de mucho tiempo y que no estaban muy dispuestas a ser entrevistadas. En estos casos las entrevistas se limitaron a preguntas directas sobre sus realidad en el aula en cuanto a la lectura y su formación inicial y/o capacitación en la transversalidad. (ver anexo 2)

Además de los maestros y con el ánimo de recoger información sobre sus opiniones en relación con la transversalidad en el nuevo currículo, el eje transversal lenguaje y su implementación y, la situación de la formación de los nuevos maestros y la capacitación de los que están en servicio, entrevistamos a:

seis expertos (tres de los cuales estuvieron directamente implicados en la reforma del currículo y su implementación);

tres formadores de formadores especialistas en las áreas de lengua y desarrollo del pensamiento;

y *dos directivos*, la directora de una de las escuelas visitadas y la coordinadora de otra..

Estas entrevistas también eran abiertas y se iba dirigiendo la entrevista hacia los temas que nos interesaban si la persona entrevistada demostraba tener interés en el tema. (ver anexo 2). No presentamos toda la entrevista porque al ser abiertas se tocan temas que no están directamente relacionadas con el tema de la tesis.

Con el fin de triangular los datos y hacer más objetivo el análisis enviamos a algunos entrevistados los resultados del análisis de las clases y de las entrevistas y pedimos su opinión al respecto. Las respuestas fueron incluidas en el análisis final y fueron consideradas en las conclusiones. Solicitamos a los maestros observados su opinión pero no obtuvimos respuesta. Un factor que pudo haber influido en ello puede ser que enviamos los resultados en el mes de julio y en Venezuela en ese mes se está cerrando el año escolar y los maestros tienen poco tiempo disponible para actividades no planificadas.

Luego que transcribimos las entrevistas completas, seleccionamos aquellas partes que estaban directamente relacionadas con nuestros intereses y elaboramos a partir de los objetivos de este trabajo y de algunos aspectos que surgieron de las entrevistas, las siguientes categorías:

1º- Sobre la transversalidad:

Opinión sobre la transversalidad

Capacitación y formación sobre la transversalidad

2°- Formación de los maestros:

¿Están los nuevos maestros preparados para poner en práctica el nuevo currículo?

Importancia de la formación teórica y práctica

Elementos fundamentales en la formación inicial

¿Está la Universidad atendiendo las necesidades de los nuevos maestros?

El maestro que necesita el país

3°- Eje transversal lenguaje:

Importancia de la lengua como eje transversal

Origen de los problemas de lectura

Cuando trabajar la lectura

Objetivos que se persiguen

Actividades a realizar

4°- El maestro que necesita el país.

Al tener las categorías fuimos vaciando en un matriz las opiniones de todos los entrevistados de manera que de facilitar la comparación de los resultados.

3.1.- *Análisis de los resultados*

1° Matriz sobre la opinión sobre la transversalidad:

Como es refleja en la matriz, (ver página siguiente) los maestros se muestran de acuerdo con la metodología de la transversalidad como elemento

potenciador de la integración de los contenidos a través de los proyectos pedagógicos de aula. Reconocen que al principio fue difícil acostumbrarse a la nueva metodología, estaban confundidos y sentían miedo porque era un cambio bastante grande en relación con lo que venían haciendo. Pero se sienten más autónomos y con la libertad para planificar en función de las necesidades de los niños, la escuela y la comunidad y de adecuar o modificar esa planificación sobre la marcha. Sienten que tienen la posibilidad de ser más creativos. Este aspecto tiene una doble cara, por un lado les hace sentirse más libres y crear ambientes de trabajo más agradables y propicios para el aprendizaje pero, por el otro, exige más tiempo y energías por parte del maestro para implementarlo, además de una experiencia que no todos tienen y que puede entorpecer el trabajo.

En este sentido hablan de la transversalidad como actividades bastante complejas que requieren de mucha experiencia y que será a través de la práctica continua y la “buena intención” que se puede hacer realidad en el aula.

Para algunos maestros esta metodología no es algo totalmente nuevo, ya conocían y habían trabajado con el método global y la transversalidad es para ellos un paso más en la búsqueda de un aprendizaje significativo y comprometido con la realidad social de sus alumnos y la comunidad. La transversalidad es vista como “un puente” que permite llegar a través de todas las áreas y de muchas maneras diferentes a los niños. Una maestra comentó que “el maestro es ahora más autónomo, de hecho yo ahora puedo hacer una actividad que no esté en el programa”, pero agregó que son actividades “bastante complejas que necesitan de mucha experiencia y considero que la práctica diaria y la buena intención van a contribuir a que tengamos los resultados que queremos”. Sin embargo, los maestros en general reconocen que necesitan

apoyo en la práctica, pues la teoría o se la dan en la universidad y en los cursos o la pueden conseguir por su cuenta, en cambio, para su puesta en práctica necesitan colaboración externa.

Para los expertos, directivos y formadores de formadores la transversalidad permite la integración de los contenidos y la apuesta por la organización de los aprendizajes. Se busca que los alumnos sean el centro del proceso y que el maestro se convierta en más que un facilitador de conocimientos en un promotor de la persona. Este hecho hace que el ambiente de la clase de un giro y pase ser uno de “intensa motivación comunicacional” donde el aprendizaje se realiza a través de la interacción entre todos los participantes. Así todas las actividades y contactos con la realidad son potenciales generadores del desarrollo del alumno, por lo tanto se ha de planificar de forma integral.

Los directivos se muestran de acuerdo con el modelo, pero indican que es difícil implementarlo porque no todos los maestros tienen la formación necesaria para hacerlo, y que se trata de un proceso lento que requiere mucho trabajo y tesón. Para ellos la planificación es esencial. En palabras de una coordinadora: “hay que planificar de manera integral... una cosa bien sistematizada que el alumno pueda entender qué está haciendo y se pueda alcanzar el objetivo”. La planificación y la puesta en marcha del currículo se ha de centrar en el alumno y no en el maestro, lo que implica un cambio en el centro del proceso, se pasa de centrar el proceso de enseñanza-aprendizaje de “el maestro que enseña” a “el alumno que aprende”.

Los entrevistados en general perciben a la transversalidad como el elemento que permite la integración de los contenidos y la apuesta por la organización de los aprendizajes. Es la maya curricular que sustenta la reforma educativa, ya que toda la estructura curricular está fundamentada en ella. El

modelo del currículo de la escuela básica es considerado sistémico y es la transversalidad la que le da ese carácter.

2º Matriz sobre la formación de los maestros: (ver página siguiente)

Opinión sobre la importancia de la formación teórica y práctica:

Observamos que todos los entrevistados están de acuerdo en que en las instituciones de formación del profesorado se hace mucho énfasis en la teoría y no se trabaja suficientemente la práctica. Los maestros y directivos opinan que los nuevos maestros, o los que están estudiando, no saben como abordar el proceso. Manifiestan que tienen la teoría pero no los elementos necesarios para aplicarla y para reflexionar sobre ella. Las palabras de una de las maestras entrevistadas resumen esta situación: “sólo tenemos los conceptos, no tenemos herramientas para aplicarlos”.

No percibimos que haya rechazo hacia la teoría sino una gran necesidad de complementarla con la práctica durante el proceso de formación. Hay una manifiesta necesidad de aprender a aplicar, a reflexionar y a evaluar sobre la práctica, para poder tener éxito con los alumnos. Una formación teórica sólida no es suficiente, debe estar acompañada de la preparación para la práctica. En este sentido algunos maestros opinan que “desde la práctica de debe trabajar la teoría”.

Uno de los aspectos considerados más problemáticos en el desempeño de los maestros es su carencia de experiencias prácticas tanto durante la formación inicial y en los cursos de capacitación. Los maestros, expertos, directivos y formadores coinciden en la importancia de la teoría como fundamento para el

análisis, reflexión y evaluación de la práctica. No obstante, este conocimiento teórico debe estar acompañado del contacto con la realidad.

Deben tener la oportunidad de analizar, reflexionar y evaluar la práctica propia y la de otros maestros y de proponer y aplicar intervenciones en el aula, todo esto bajo la tutoría de formadores de formadores y de maestros con experiencia. Ello les permitiría ir creando una experiencia práctica que les ayudará a enfrentar los primeros retos como docentes de aula. Los expertos en general apuestan por un mayor peso de la práctica en el currículo y que esta no esté limitada al último semestre de la carrera sino que permita un contacto prolongado con la realidad escolar lo que a su vez hará posible la reflexión guiada sobre la práctica.

Elementos fundamentales en la formación inicial:

Este punto nos lleva directamente a cuáles serían los elementos fundamentales de la formación inicial. Para los expertos es importante que el futuro docente tenga un dominio de los contenidos del saber fundamental, comprensión del proceso de aprendizaje y capacidad para discutir y reflexionar permanentemente sobre lo que ocurre en el aula, deben convertirse en observadores críticos de su propio proceso de enseñanza y tener los medios para decidir qué recursos facilitarían el aprendizaje de cada uno de sus alumnos.

Los maestros coinciden con los expertos al pedir más práctica durante la formación inicial y que los cursos de capacitación estén dirigidos hacia los problemas de la práctica y no solamente a aspectos teóricos que por si mismos no les ayudan a resolver sus inquietudes y necesidades. Es más, en algunos casos la teoría sin un complemento con su aplicación práctica se convierte en fuente de problemas y confusiones.

Para los directivos se debe insistir en la ética y mística de trabajo y, para los formadores de formadores, se ha de inculcar en los nuevos docentes la idea de que el centro del proceso es el alumno y profundizar en la didáctica.

De las entrevistas se desprende que es importante insistir en la formación en la práctica de los nuevos docentes. Pero de una práctica que vaya acompañada del análisis, reflexión y evaluación constantes que permitan construir el conocimiento práctico y teórico que fundamentan el trabajo del maestro. No se trata de alcanzar destrezas en la aplicación de un currículo, se pide mucho más. Se espera que el maestro esté capacitado de adecuar el currículo a las necesidades y realidad del aula, la escuela, la comunidad y la nación para preparar a sus alumnos para desenvolverse con éxito en la sociedad.

Opinión sobre el maestro que necesita el país.

Para los entrevistados el maestro que necesitamos es aquel que produce y promueve cambios. Debe ser retador, exigente y eminentemente reflexivo; conocedor de los aspectos teóricos y prácticos de su profesión y, bien pagado.

El papel del maestro en esta nueva situación del aula es el de estimulador del deseo de conocimiento. Él debe producir y promover cambios, pastorear y generar tensiones para promover esos cambios. El ambiente de aprendizaje debe ser de intensa motivación comunicacional, y en consecuencia el maestro tiene que saber callar y estimular para que los alumnos participen activamente en las clases.

En síntesis para los entrevistados, los elementos fundamentales en la formación del maestro se pueden resumir en la necesidad de:

- ✧Comprender el proceso de aprendizaje
- ✧Reflexionar sobre lo que ocurre en el aula
- ✧Profundizar en la didáctica de la transversalidad.

Opinión sobre si la universidad está atendiendo las necesidades de los maestros.

La respuesta que obtuvimos es que no. Para ellos los currículos de formación docente no están orientados hacia lo que el futuro docente tendrá que enfrentar en el aula. Todos los entrevistados coinciden en que los maestros recién egresados o los estudiantes de educación no tienen conocimientos sobre la transversalidad por lo que no están capacitados para aplicarla el nuevo currículo. Las causas de ello están, a decir de los entrevistados, en que el currículo de formación inicial no está en consonancia con la nueva realidad. Falta contacto con la práctica, aunque existen las prácticas docentes, en ellas los alumnos están muchas veces solos, “no se enseña nada acerca de la práctica” y “no tienen un tutor que los guíe”. En resumen los nuevos docentes no saben abordar el proceso porque no tienen las herramientas prácticas les posibiliten la puesta en marcha del currículo. Los maestros recién graduados o en formación dicen sentir “que salen todos cargados de mucha información teórica pero en la práctica con grandes fallas.

¿Están preparados los maestros para poner en práctica el nuevo currículo?

En este punto volvemos a tener respuestas negativas por parte de los entrevistados. Los maestros sienten que no están suficientemente capacitados, que tienen grandes deficiencias y por lo tanto siguen trabajando como lo han

hecho siempre. Sienten que no tienen suficiente apoyo de las autoridades competentes y que al final la responsabilidad de la implementación del nuevo currículo depende de la voluntad del maestro. Para los formadores de formadores la falla se debe a que falta más formación en la práctica, que los conocimientos teóricos por si mismos no son suficientes. Los directivos afirman que a los maestros los han formado en las escuelas por que no tienen una preparación adecuada.

3° Matriz sobre la formación de los maestros en la transversalidad :

Capacitación sobre la transversalidad:

La resolución N° 1 del Ministerio de Educación contempla la profesionalización y/o actualización de los maestros en servicio y de los formadores de docentes, pero en la realidad los maestros manifiestan que si han recibido capacitación pero que ésta se limita a aspectos teóricos lo que dificulta su repercusión en la práctica. Desde el punto de vista de algunos expertos el problema de la capacitación radica precisamente en la falta de seguimiento y apoyo a los maestros y en la escasez de materiales.

Todos los entrevistados coinciden en la importancia de la capacitación del maestro en la transversalidad como metodología de trabajo en el aula y como sustento teórico del currículo. Para ellos es necesario ofrecer programas de capacitación y de formación permanente que formen y apoyen al maestro en su trabajo diario.

Formación inicial en la transversalidad:

En la resolución N° 1 del Ministerio de Educación se exige a las universidades e institutos universitarios para la formación de maestros la revisión del perfil del profesional de la docencia, pues es en estas instituciones en las que recae la responsabilidad de formar a los docentes del país. Ahora bien, los estudiantes de la universidad reportan que no tienen conocimiento sobre el tema, lo que nos lleva a pensar que los programas de estudio todavía no se adaptado a las necesidades de los futuros maestros. Esto lo ratifican los directivos y los propios maestros cuando manifiestan que los maestros nuevos no están capacitados en la transversalidad y que es en la escuela donde se forman.

Para los expertos la formación inicial debe centrarse en la concientización del estudiante de lo que implica ser un docente. Debe, también, comprender las transformaciones que está experimentando la sociedad y la importancia que en ella tienen las nuevas tecnologías. Debe también, ser capaz de involucrar a la comunidad en la labor de la escuela. Tener una formación sólida tanto en los contenidos como en la didáctica de las disciplinas y áreas del currículo y sobre todo conocer y comprender la razón de ser de la transversalidad y sus alcances.

En cuanto a la formación sobre la transversalidad y específicamente en la lectura como transversal:

Debido a lo reciente de la implantación de la transversalidad, como sustento y fundamento del currículo básico nacional, los maestros graduados que entrevistamos habían terminado sus estudios antes de que se comenzara a trabajar con ejes transversales. Sin embargo, dijeron tener conocimiento sobre la transversalidad y, de hecho, nos proporcionaron sus Proyectos Pedagógicos de

Aula, basados todos en los cuatro o cinco ejes según fuere el caso. Esto se explica porque han participado en cursos o talleres dictados por el Ministerio, o en talleres implementados en la misma escuela dictados por personal de la escuela que, a su vez, habían sido formados en el Ministerio o habían participado en la elaboración de la reforma.

Los maestros que recibieron talleres o cursos fuera de su escuela no estaban contentos con el tipo de curso, porque son muy teóricos y no les había dado instrumentos que les ayudara a resolver los problemas de aplicación del currículo. Aquellos maestros que participaron, o estaban participando, en los talleres en sus escuelas se mostraban bastante claros en sus ideas sobre la transversalidad y más seguros en su implementación, aunque reconocen necesitar más ayuda en la práctica y en la elaboración y selección de materiales. Los Proyectos Pedagógicos de Aula, tal y como están concebidos en la reforma, exigen la selección y búsqueda de materiales diferentes al libro de texto y los maestros en su mayoría no tienen experiencia ni formación para hacerlo, por lo que siguen limitados al texto escolar.

Los expertos y formadores de formadores están conscientes de la falta de formación en el área. Para superar este problema, opinan que, además del Ministerio, deben participar las universidades, los institutos universitarios y las zonas educativas ofreciendo cursos, talleres y seminarios de capacitación y actualización que ayuden a resolver este problema. Son pocos los maestros que han tenido acceso a cursos de formación en el área y los que han asistido a los cursos se quejan de la falta de experiencias prácticas. Muchos dicen que no vuelven a los cursos porque están cansados “de más de lo mismo”. No se les está dando las herramientas y metodologías que ellos necesitan y por lo tanto no tienen repercusión en la práctica.

Los maestros que están estudiando o que recientemente se graduaron, dicen que no se está preparando a los futuros docentes en el tema; y los directivos y maestros dicen que a los nuevos maestros tienen que formarlos en las escuelas. La opinión general se puede resumir en estas apreciaciones de dos maestras: “los maestros que están saliendo de las Universidades no están preparados para desarrollar ningún eje transversal” y “Les falta conocimiento de la práctica.” Para remediar esta situación, de las escuelas que observamos, la escuela Los Naranjos tiene un programa de especial para ellos y en la escuela Canaima la directora y la coordinadora trabajan con ellos y les hacen un seguimiento durante el año escolar. En resumen, la formación en el área se está realizando en la escuela y no en los institutos de formación docente.

4º Matriz sobre el eje transversal lenguaje en su dimensión lectura.

Opiniones sobre el origen de los problemas de lectura:

Los directivos opinan que el origen de los problemas de lectura está en el maestro. Para ellos, muchos maestros no están preparados para enseñar a comprender y lo que es más grave aún hay docentes que ellos mismos no comprenden lo que leen. Si los maestros no saben leer es imposible que enseñen a sus alumnos o que los motiven hacia la lectura. (ver matriz 4)

Los expertos y maestros coinciden en afirmar que el problema radica en las condiciones socioculturales de los niños, en la falta de vocabulario, en la adquisición automatizada de la lectura y en la creencia por parte de algunos maestros que decodificar es leer y que al memorizar algo ya se comprende.

Los formadores de formadores sostienen que el problema radica en que los niños no son enseñados a comprender lo que leen, no se trabaja explícitamente la lectura y por consiguiente no se hace consciente al estudiante de sus potencialidades y dificultades. En otras palabras, no se enseñan explícitamente estrategias cognitivas y metacognitivas que ayuden al estudiante a comprender lo que lee y a controlar ese proceso. Por lo tanto los estudiantes de educación llegan a la universidad con esos mismos problemas que tampoco son resueltos en este nivel. Al final del proceso tenemos maestros que no pueden enseñar lo que no saben hacer y que se centran en la memorización y repetición.

Importancia de la lectura como eje transversal:

Ante esta situación, el eje transversal lenguaje en su dimensión lectura se presenta como una alternativa de solución a este problema. Para los maestros entrevistados la lectura está implícita en todas las actividades del aula, la consideran como el la base para trabajar en todas las áreas y disciplinas del currículo.

Los directivos, expertos y formadores de formadores opinan que el eje transversal lenguaje es fundamental porque a través de él se adquieren destrezas y habilidades indispensables para todo el trabajo del aula. Sin lenguaje no hay comunicación y dentro de este la lectura se presenta como la puerta de entrada al conocimiento.

Sin embargo, creemos que este eje no tiene sentido si los maestros no están debidamente capacitados para implementarlo. Ellos tienen que comprender los que leen y ser buenos comunicadores y para poder implementar este eje. En este momento el trabajo de enseñar a comprender textos escritos es también

labor de la universidad porque si no se resuelve esta barrera se continuará con el ciclo de niños que no comprenden lo que leen porque sus maestros no saben hacerlo y porque éstos a su vez no fueron enseñados.

Así tenemos que la enseñanza de la lectura se convierte en este momento en una tarea de la universidad, donde se ha de hacer conscientes a los futuros maestros de su capacidad para comprender lo que lee y darle las estrategias cognitivas y metacognitivas que le permitan, por un lado, superar sus propios problemas de lectura, y por el otro, tener herramientas para enseñar evaluar la capacidad de comprensión en sus alumnos y darle los medios y oportunidades para que aprendan a comprender lo que leen.

Para los directivos y expertos el objetivo final de la lectura como eje transversal es que los alumnos aprendan a aprender, a apoderarse del conocimiento. Para ellos el valor de este eje trasciende las aulas y pasa a formar parte de la vida de los alumnos. Para los maestros y los formadores de formadores el la meta es más cercana, se pretende resolver el problema de las deficiencias en la comprensión de textos escritos y que los niños adquieran las estructuras de pensamiento propias de cada disciplina y que se reflejan en las estructuras y estilos de sus textos. Observamos entonces una dimensión diferente en la visión del eje transversal entre los docentes y los expertos y directivos. Para los docentes hay un problema inmediato que solucionar para los directivos y expertos se está preparando al alumno para la vida, para el aprendizaje continuo y autónomo.

Opiniones sobre los objetivos de la lectura como eje transversal:

Para los maestros el objetivo que se persigue con el eje transversal lenguaje en su dimensión lectura es resolver las deficiencias en la comprensión

de textos escritos; mientras que para los expertos y formadores de formadores el objetivo principal es el que los alumnos aprendan a aprender y crear estructuras de pensamiento que apoyen ese aprendizaje.

En relación con las actividades a implementar

Maestros, expertos y formadores coinciden en afirmar que la motivación hacia la lectura es básica, y entre las actividades que proponen están la activación de conocimientos previos, compartir ideas, parafrasear lo leído, hacer inferencias y anticipaciones, elaborar resúmenes y, reconocer, en la práctica, la estructura del texto. Los maestros hablan de la importancia de la lectura individual, del uso de signos de puntuación y de la conciencia de los alumnos de lo que hacen. Los formadores hacen hincapié en la importancia de las estrategias de control del proceso, de la contextualización de la lectura y de del desarrollo de competencias de selección para diferentes tipos de texto. Por lo tanto el problema de enseñar a comprender textos escritos parece estar en que muchos maestros no cuentan con los conocimientos didácticos que les permitan llevar a la práctica de manera sistemática estas actividades.

Cuando trabajar la lectura:

En este punto coinciden todos los entrevistados en afirmar que la lectura se debe trabajar en todas las áreas y disciplinas y que es un eje fundamental para en el proceso de aprendizaje. Por lo tanto la lectura debe estar permanentemente presente en el trabajo de aula, no sólo cuando se están realizando actividades de lectura sino que en todo momento se debe estar preparando al alumno para la comprensión de textos escritos.

QUINTA PARTE

IX.- Conclusiones

X.- Propuesta de intervención pedagógica.

A.- Intervención para mejorar la competencia en la comprensión de textos escritos en alumnos de la escuela de educación.


B.- Lineamientos para la formación inicial de maestros en la enseñanza de la lectura.

Reflexiones finales.

IX.- Conclusiones.

En atención a los objetivos que nos hemos planteado para este trabajo, en el análisis efectuado en el marco de aplicación hemos hallado respuesta a las preguntas que formulamos en la introducción. Asimismo el estudio ha revelado aspectos que no estaban contemplados inicialmente y que han planteado la necesidad de ampliar la alternativa de formación.


En el este capítulo procederemos a sintetizar las principales conclusiones que se extraen del análisis de los datos y presentaremos una alternativa de formación inicial para los estudiantes educación básica integral de la Escuela de Educación de la Universidad de Los Andes. A la luz de los resultados de nuestra investigación llegamos a las siguientes conclusiones:


 - Tanto en las investigaciones que se han publicado en Venezuela en relación con la preparación que los maestros están recibiendo en relación


con la enseñanza de la lectura, como la opinión de maestros, formadores de formadores, expertos y directivos, se señala que los maestros no están recibiendo la formación necesaria para enseñar a leer en todas las áreas y disciplinas. Se hace especial énfasis en la falta de elementos prácticos que apoyen al maestro en la implementación de sus conocimientos teóricos y de lo establecido en el currículo básico nacional. Este hecho es aplicable a los cursos y talleres para los maestros activos; éstos se quejan de que los cursos son demasiado teóricos y sus deficiencias y necesidades están en la aplicación en la práctica de la teoría. Como hemos podido constatar, muchos de ellos conocen las teorías que sustentan al nuevo currículo pero que no poseen el conocimiento práctico necesario para llevarlo al aula con un mínimo de confianza.

Hay consenso en torno a la idea de que durante la formación inicial del profesorado no se está preparando a los nuevos docentes de una manera equilibrada y coherente en la teoría y en la práctica, lo que trae como consecuencia que la formación inicial no esté teniendo una repercusión positiva y directa en la implementación de la lectura como eje transversal. Tenemos entonces que pareciera que los estudiantes de educación están recibiendo una formación teórica adecuada a las exigencias del nuevo currículo pero, no así la formación práctica mínima necesaria que les permita construirse un conocimiento práctico de su profesión. Este hecho se convierte en una traba a la hora de querer formar grupos de trabajo, tanto a nivel de pregrado como en las escuelas ya que no se cuenta con la formación y ni con la tradición del trabajo cooperativo.


Este es un aspecto que destaca en nuestra investigación. La falta de formación en la práctica de los maestros surge como una de las causas de muchos de los problemas del sistema.


 - Existe un consenso entre los entrevistados y maestros observados en que la lengua y especialmente la lectura es vital en el proceso de enseñanza aprendizaje y que, siendo que en Venezuela los niveles de comprensión de textos escritos reportados han sido muy bajos, todos están de acuerdo en la importancia de fortalecer esta dimensión del eje transversal lenguaje. La lectura es vista como “el problema a resolver” o el aspecto en que a la escuela le falta mucho para alcanzar buenos standards. Los maestros y los estudiantes de educación consideran que una de sus grandes debilidades está precisamente en la enseñanza de la lectura.

.- En este orden de ideas, tenemos que los alumnos de educación superior no son la excepción en el sistema y también presentan graves problemas de comprensión de lectura. Así que consideramos fundamental trabajar con los estudiantes de la escuela de educación para solventar sus problemas de comprensión de textos escritos para poder luego pasar a la didáctica de la misma. Es difícil que puedan realizar un buen trabajo durante su vida profesional si ellos mismos no son buenos lectores y tienen conciencia de la importancia que tienen las estrategias cognitivas y metacognitivas implicadas en el proceso. Por lo tanto creemos que la Universidad debe afrontar este problema con la intención de romper con el círculo que se ha creado alrededor de esta situación y el primer paso se ha de dar con los estudiantes de la escuela de educación.


.- Dada la situación actual de la educación básica venezolana, la propuesta de la transversalidad es considerada como apropiada para ayudar a resolver los problemas más importantes de la educación básica y para coadyuvar en la construcción de una sociedad más justa para todos. En ella los maestros, expertos, formadores de formadores y directivos ven una


manera de integrar los conocimientos y de hacer posible la meta de que los alumnos aprendan a aprender, a ser, a convivir y a emprender. La transversalidad se presenta, en el Currículo Básico Nacional, como una herramienta que permite poner a la escuela en contacto con la realidad que la circunda y que apuesta por la integración de las diferentes áreas o disciplinas con el fin de que los alumnos pueden comprender la realidad en su inmensa complejidad.

.- A partir de los resultados de la investigación pensamos que es fundamental que los maestros tengan conciencia de que la lectura es un proceso interactivo en el que los conocimientos previos (del mundo, sobre el tema y de la estructura de los textos) son importantísimos para conseguir comprender un texto escrito. También han de saber que no se leen de igual manera y con los mismos objetivos y motivaciones todos los textos, que cada disciplina y área del saber tiene su propia forma de comunicación escrita y que conocerlas y dominarlas abre una puerta a ese conocimiento. En este sentido, la lectura como eje transversal es pertinente pues permite el trabajo con la lectura desde las diferentes áreas y en el momento en que es relevante para el estudiante. La lectura se presenta como un elemento del currículo que además de servir como herramienta para el aprendizaje es un medio para crear estructuras de pensamiento que apoyen el aprendizaje. De esta manera se enlazan los ejes lenguaje y desarrollo del pensamiento en la construcción de estrategias cognitivas y metacognitivas.

.- En cuanto a la formación inicial del maestro en el área de la lectura como eje transversal pensamos, en atención a de los resultados de nuestra investigación, que a los estudiantes se le deben crear espacios en los que tenga la posibilidad de analizar y reflexionar sobre lo que observa en el

aula, guiado siempre por un tutor que le pueda ir dando las pautas y herramientas que necesite o la guía para que dé respuesta a sus interrogantes. Luego de que ha pasado por una etapa de observación y reflexión se le ha de dar la posibilidad de que elabore propuestas de intervención, las lleve a la práctica, la evalúe y proponga alternativas. Si esto se da bajo una planificación sistemática y con el apoyo de profesores tutores creemos que podemos formar docentes conscientes de la complejidad del fenómeno educativo, de las diferencias que encontrará entre sus alumnos, de que puede aplicar diferentes actividades para adecuarse a las necesidades de sus alumnos y de que no se ha aprendido a leer una vez adquirida la habilidad para decodificar lo escrito; hay todavía mucho camino por andar y cada persona lo hará a su ritmo en la medida de sus intereses y capacidades y el maestro está en la obligación de potenciar este trabajo y hacer de sus alumnos buenos lectores.

.-Un aspecto no previsto en los planteamientos iniciales que ha aparecido con mucha frecuencia en el trabajo y que resulta imprescindible para la puesta en práctica del Currículo Básico Nacional es la necesidad de formar o actualizar a los formadores actuales en las universidades. Sin un personal docente actualizado y comprometido con el fortalecimiento del sistema educativo venezolano en todos sus niveles será imposible formar a los futuros maestros para que inicien su trabajo en las escuelas con posibilidades de innovar y darle respuesta a los problemas que puedan enfrentar. La universidad debe ofrecer al estudiante modelos de formación adecuados a las exigencias actuales del currículo y de la sociedad.

.- En este mismo orden de ideas, los maestros necesitan del apoyo de los directivos, supervisores y equipos de capacitación y formación sin el cual

cualquier propuesta de cambio o innovación es casi imposible. Por lo tanto, el personal administrativo del sistema también debe ser actualizado y preparado para apoyar e incentivar el trabajo de los maestros. Para ello las universidades e institutos de formación de maestros deben trabajar conjuntamente con los organismos del Estado para atender las necesidades de este colectivo. El trabajo que se hace en las universidades en cuanto a la formación inicial del maestro es sólo uno de los tantos aspectos que se deben atender. Para ello las universidades cuentan con las unidades de extensión a través de las que puede ofrecer capacitación a los profesionales activos, tanto en sus sitios de trabajo como en sus instalaciones.

A la luz de los resultados de la investigación, pensamos que la formación en la didáctica de la lectura es un aspecto que las instituciones que forman docentes deben considerar en todos sus planes de estudios. En los programas de didáctica se deben contemplar aspectos tales como la pobreza cultural y la pobreza de léxico en muchos alumnos, especialmente de aquellos que pertenecen a las clases sociales menos favorecidas. Este aspecto es muy importante porque los maestros no se enfrentarán con poblaciones homogéneas y, siendo que en Venezuela los niveles de pobreza son altos, se han de formar para atender a este grupo social.

En atención a las conclusiones arriba presentadas, creemos pertinente proponer dos intervenciones distintas en dos niveles diferentes. La primera está dirigida a solventar los problemas de comprensión de textos escritos que puedan tener los estudiantes de educación básica integral (este tipo de intervención la consideramos aplicable a otros estudiantes de la universidad) y la segunda está dirigida a presentar los lineamientos generales que pensamos debe tener la práctica profesional para dotar al

futuro docente con las herramientas prácticas necesarias para iniciar su labor profesional.

Hay un tercer nivel que va más allá de este trabajo pero que se debe atender para poder tener éxito en la formación inicial de los maestros, nos referimos a la formación permanente y capacitación de los maestros activos. Los estudiantes de educación necesitan observar maestros formados para llevar adelante el nuevo currículo y tener experiencias de trabajo en grupo en las escuelas. Sin buenos modelos, el maestro novel no podrá aplicar sus aprendizajes y caerá en el círculo vicioso que deseamos romper. Creemos que la universidad debe atender este aspecto de la formación de maestros a través de las unidades de extensión de la Facultad de Humanidades.

A continuación presentamos los lineamientos generales de las alternativas de formación de pensamos se pueden llevar adelante en la Universidad de Los Andes.

X.- Propuesta de intervención pedagógica

En atención a los resultados de nuestra investigación se deberá trabajar en dos niveles: primero, el nivel de comprensión de textos escritos de los estudiantes ha de ser llevado al del buen lector y segundo, el estudiante se le ha de poner en situación de observar, analizar, reflexionar sobre la realidad del aula en el área que nos ocupa para luego proponer y aplicar intervenciones pedagógicas que le acerquen a la realidad del aula y le preparen para su desempeño como profesional.

A.- Intervención para mejorar la competencia en la comprensión de textos escritos en alumnos de la escuela de educación:

Esta propuesta la sustentamos en: a) la necesidad sentida en el sistema educativo venezolano de solventar sus problemas en cuanto a la deficiencia en la comprensión de textos escritos que demuestran sus estudiantes en todos los niveles del sistema, incluyendo el universitario; b) que las estrategias cognitivas se aprenden y por lo tanto son enseñables y c) en que los aprendices poseen conocimientos implícitos o explícitos sobre los textos escritos y que pueden ser modificados y enriquecidos a partir de un mejor conocimiento sobre los éstos y su construcción.

A continuación esbozamos lo que pensamos debería estar contemplado en una intervención pedagógica pensada para estudiantes de educación. Dada la diversidad de intereses, motivaciones y conocimientos previos de los estudiantes creemos que haciendo evidente de forma indirecta los mecanismos de construcción de los textos escritos (superestructuras, macroestructuras y microestructuras) se puede incidir en el mejoramiento de los procesos de comprensión textual¹³, en la medida en que se vaya logrando que el estudiante integre los nuevos conocimientos en sus esquemas mentales. Esto implica que se ha de trabajar en función de los conocimientos previos de los estudiantes, de sus fortalezas y debilidades en el tema y de las características del grupo. Se busca lograr que los estudiantes de educación gradualmente tomen conciencia de su propio proceso de adquisición de las estrategias y que discutan y reflexionen sobre las mismas con sus compañeros para así obtener una mejor visión de su complejidad y de que no hay una sola vía para llegar a la comprensión;

¹³ En este trabajo no incluimos, por limitaciones propias de este tipo de investigación, la producción de textos escritos pero estamos conscientes que son procesos que se deben trabajar conjuntamente y que uno sirve de apoyo al otro.

cada individuo es diferente y por lo tanto sus mecanismos de aprendizaje pueden ser diferentes aunque la meta sea la misma. En otras palabras, la intervención está orientada a ayudar a los alumnos a tomar conciencia de las estrategias que aplica cuando lee, transformar las estrategias que prueben ser deficientes y sustituirlas por estrategias más eficaces, de manera que los alumnos se conviertan progresivamente en lectores autónomos.

Para ello es necesario planificar cuidadosamente cada intervención pedagógica en función de los objetivos de la misma, las características e intereses de los estudiantes y del tiempo y recursos disponibles. Creemos que la mejor manera de hacer llegar este conocimiento a los estudiantes es a través de talleres y seminarios centrados en la interacción, la reflexión y permita la creación de un ambiente de cooperación en el aula que, a su vez, posibilite la auto y coevaluación. Aspectos estos que se espera pueda llevar, en su vida profesional, a la práctica diaria en el aula. El objetivo de estos seminarios y talleres es el de crear en los estudiantes conciencia del carácter interactivo de la lectura; de la necesidad de cooperar con el texto para llegar a su comprensión. Para ello es importante que el estudiante reconozca la importancia de la organización discursiva y la integre en sus esquemas mentales.

Partiendo de la idea de que no se puede enseñar lo que no se sabe creemos que es importante subsanar las deficiencias que puedan tener los futuros maestros en esta materia para luego ponerlos en contacto con la realidad de la enseñanza de un proceso tan complejo como es el de la comprensión de textos escritos. La intervención pedagógica tiene entonces como propósito incidir en el cambio de los esquemas del lector para reducir las distancias que puedan existir entre él y el texto escrito. Esto se podría lograr mediante la explicitación de las estrategias que utiliza el estudiante y

que han resultado deficientes para a partir de allí, desarrollar de estrategias cognitivas y metacognitivas eficientes a través de un proceso de exposición y descubrimiento de las mismas. Como ya hemos mencionado en este trabajo, el buen lector establece una relación de cooperación con el texto escrito a través de la negociación entre sus conocimientos previos, objetivos, intereses y motivaciones y el discurso escrito construido por el autor del texto.

Proponemos, entonces, una intervención pedagógica en la que se busque crear un ambiente de cooperación que permita la confrontación de ideas y experiencias como fundamento para la construcción o reconstrucción de los esquemas sobre la lectura a través del apoyo constructivo del “otro”. La capacidad de apoyar y evaluar al compañero y a sí mismo se espera construir y perfeccionar a medida que los estudiantes vayan profundizando en las categorías y niveles de análisis que les proporcionen criterios para analizar y evaluar su propia competencia y la de los demás. Esta opción de trabajo tiene como objetivo enseñar a los estudiantes a trabajar en grupos cooperativos en los que puedan aprehender y desarrollar habilidades para reconocer las diferentes superestructuras con sus variantes (es importante hacerles tomar conciencia que los textos pueden ser el resultado de la mezcla de diferentes secuencias pero que alguna englobará a las demás y su reconocimiento y valoración son importantes para la comprensión), internalizarlas, y transferir este conocimiento a otros textos y situaciones.

El programa de intervención debe centrarse en el alumno y sus características y se propondrá el desarrollo de estrategias cognitivas y metacognitivas que permitan al estudiante abordar los siguientes aspectos:

- a) Tomar conciencia de que comprender un texto escrito implica un proceso complejo y activo por parte del lector. Es un proceso interactivo en que ha de participar activamente si se desea desentrañar el significado del texto. Se ha de establecer un proceso de cooperación entre el lector y el texto para poder construir un modelo mental que “de cuenta del estado de cosas descritas en el texto, y en el que se integran lo expresado en el mismo y lo ya conocido por el sujeto”(García Madruga y otros, 1995:3)
- b) Tomar conciencia de la importancia de la estructura del texto para su comprensión y de las estrategias cognitivas y metacognitivas como guías y reguladoras del proceso.
- c) Reconocer que cada disciplina o área del saber tiene su forma de expresarse por escrito, por lo que su dominio nos será de gran ayuda para tener acceso a ese conocimiento. Las estructuras y superestructuras son marcos en los que se inserta el mensaje y nos guían en la comprensión del texto.

Para lograr estas metas y siempre de acuerdo con las características e intereses del grupo se aplicarían estrategias tales como:

- que el alumno “descubra” gradualmente los diferentes niveles de comprensión y los diferentes tipos de texto. Desde el punto de vista didáctico y en atención, de nuevo, a las características de cada estudiante y de sus necesidades, se irá trabajando con el(los) alumnos los diferentes niveles y estructuras a medida que las circunstancias lo permitan. La presentación y explicación de conceptos se irá haciendo a

medida que vayan surgiendo situaciones en las cuales tales explicaciones sean relevantes y tengan una utilidad práctica.

- el modelado por parte del profesor y de los alumnos en pequeños grupos para luego poner en común los logros y dificultades encontradas. En primera instancia el profesor hará comentarios sobre el proceso en las que se incluyan comentarios sobre las categorías y las estrategias que se están aplicando. Ello con el propósito de hacer explícito el proceso y posibilitar la toma de conciencia sobre el mismo. Más adelante serán los mismos alumnos que vayan tomando el control de su propio trabajo hasta lograr la autonomía en el proceso. (Se espera que como maestros estén en capacidad de hacer lo propio con sus alumnos).

Como se puede deducir de lo anteriormente expuesto, este es un proceso muy complejo que dependerá en gran parte de los conocimientos previos de los alumnos sobre el tema, de su motivación y de su ritmo de aprendizaje lo que nos lleva a pensar que se han de ofrecer alternativas a los estudiantes dependiendo de sus necesidades. Así tenemos que se pueden ofrecer talleres de sensibilización en los que busque hacer conciente al estudiante de sus debilidades y darles herramientas para ayudarles a solventarlas. Talleres de análisis en los que se profundice en el reconocimiento de las secuencias textuales típicas de cada área académica y en la conceptualización de los procesos y estrategias que están aprendiendo. Talleres de refuerzo, entre otros. Se espera que los estudiantes aprendan en qué consisten las estrategias a emplear, qué debe hacer para ponerlas en práctica y cuándo y porqué puede emplearlas.

Los materiales serán, en la medida de lo posible, textos variados en los que los estudiantes puedan ir reconociendo los diferentes tipos de texto y las estrategias que resultan exitosas para la comprensión de cada uno de ellos. Siendo que el propósito de los talleres es doble, a saber, ayudar al estudiante a subsanar sus propias deficiencias en la comprensión de textos escritos y que experimente consigo mismo y sus compañeros las estrategias que luego deberá enseñar en el aula, creemos pertinente que los estudiantes experimenten con textos que potencialmente serán los que más utilizarán en clase: los textos expositivos en diferentes formatos, textos sacados de los manuales escolares, de revistas científicas y de divulgación, de periódicos, etc. Esto le daría a los cursos un carácter práctico que puede servir de elemento motivador.

B.- Lineamientos para la formación inicial de maestros en la enseñanza de la lectura:

En cuanto a la formación de los futuros maestros en la didáctica de la enseñanza de la lectura, creemos que se ha de hacer a partir de la observación, análisis y reflexión dirigidas de la práctica real de uno o más docentes de la escuela básica que permita al estudiante contrastar las teorías que ha estudiado, si no tiene información al respecto buscarla, de manera que le sirvan de guía en el análisis de las situaciones que se le presenten y de fundamento para las posibles soluciones. De nuevo creemos que es importante fomentar el trabajo en grupo y las discusiones en pequeños grupos y con el grupo clase. El trabajo en grupo fomenta la discusión, la reflexión, la auto y coevaluación. Actividades que serían imposibles en las clases magistrales y en las observaciones individuales. Es también importante que los estudiantes aprendan a trabajar de manera cooperativa

en equipos de trabajo, ya que esto los hará más abiertos a la formación de equipos de trabajo en sus escuelas y facilitará la elaboración y puesta en práctica de los proyectos pedagógicos contemplados en el currículo básico nacional.

El currículo de la Escuela de Educación de la Universidad de Los Andes contempla cinco prácticas docentes y la elaboración de una memoria de grado como requisito para optar al título. Además cuenta con asignaturas electivas libres que el estudiante puede seleccionar las que ofrezcan las distintas escuelas que conforman la Facultad de Humanidades y Educación. Las dos primeras prácticas profesionales (I y II) están dedicadas a la observación y están dirigidas a familiarizar al estudiante con la situación real de las instituciones escolares. En estas dos prácticas se espera que el estudiante mediante un trabajo de investigación sistemático analice y reflexione sobre la realidad de la escuela. En esta etapa se puede hacer énfasis en la observación de las estrategias que el maestro desarrolla en sus alumnos y su relación con la planificación, los PPP y PPA, la evaluación y el currículo en general. El alumno podrá entonces obtener una visión de las dificultades que tienen los maestros y las maneras en que las solucionan.

En la práctica profesional III el estudiante deberá observar y analizar problemas que sean de su interés, reflexionar sobre ellos y proponer alternativas adecuadas al problema y situación real. Esta área de interés que el estudiante seleccione se convertirá en el objeto de investigación que deberá desarrollar sistemáticamente en los otros dos niveles de las prácticas profesionales.

En la práctica profesional IV el estudiante comienza a elaborar su proyecto de investigación en el que se pretende que el estudiante examine situaciones concretas relacionadas con el fenómeno educativo

seleccionado. En este nivel deberá desarrollar el proyecto de investigación elaborado en el nivel anterior.

En la práctica profesional V se espera incorporar al estudiante en una institución educativa donde participará en el desarrollo de las actividades propias de un profesional de la educación. Con ello se pretende brindar al futuro profesional la experiencia mínima necesaria para que inicie una efectiva labor profesional. En este semestre el estudiante debe concluir el informe de investigación correspondiente al proyecto presentado al finalizar la práctica profesional III. (ULA Facultad de Humanidades y Educación, 1995)

Proponemos que durante las prácticas profesionales se debe hacer énfasis en la planificación, puesta en práctica, evaluación de los ejes transversales, pues es a través de ellos que se desarrolla el currículo. Dentro de esta mirada detallada del proceso se ha de hacer patente la importancia que tiene el manejo de la lengua dentro del aula y especialmente de la lectura como puerta de entrada al mundo académico. Asimismo, el estudiante ha de tomar conciencia de la relevancia de las estrategias que se potencian en el aula y su incidencia en el aprendizaje de cada uno de los alumnos, las posibles maneras de adecuar la planificación a las necesidades del grupo y de los individuos y cómo apoyar a cada uno de ellos para potenciar sus fortalezas y superar sus puntos débiles.

Creemos que el currículo de la escuela de educación cuenta con los espacios para ayudar al estudiante a obtener una mejor comprensión del proceso de la adquisición de la comprensión de textos escritos en las diferentes áreas y niveles de la escuela básica y, con un trabajo coordinado y sistematizado el estudiante puede obtener una experiencia práctica que le prepare para enfrentar la realidad del aula con herramientas y las

estrategias didácticas que le permitirían trabajar en un clima de confianza que se traduciría en un mejor desempeño.

A partir de estas inferencias nos planteamos que la preparación en la educación inicial de los docentes en el campo pedagógico requiere de propuestas que contemplen el modelo reflexivo (Schön, 1982, 1987, Lipman, 1997:47) y el del reconstruccionismo social (Zeichner y Liston, 1998:195) (como constante que pueda adaptarse a cualquier circunstancia socioeconómica) que debe basar su práctica en los siguientes supuestos:

- 1) La formación inicial debe comprometerse a preparar profesionales de orientación crítica, capaces de compadecerse y de apasionarse, reflexivos y involucrados desde el punto de vista social que puedan contribuir al proceso de mejora de la enseñanza y al cambio social.
- 2) Se debe animar a los estudiantes a participar con sus profesores en el análisis sobre el mundo para así en conjunto, incrementar nuestros conocimientos y actitudes sociales.
- 3) Es importante estimular a los profesores de la formación inicial a crear estructuras de aprendizajes cooperativos, para que así los alumnos puedan promover este tipo de aprendizaje en colaboración en sus aulas.
- 4) Se debe impulsar en los profesores de formación inicial a actitudes reflexivas sobre sus enseñanzas y las condiciones sociales de la escolarización. Los estudiantes tienen que ver que sus profesores reflexionen sobre el trabajo que realizan.
- 5) Hay que incentivar la actitud crítica de la reflexión, que permita la justificación de la práctica y reconozca el contexto social local, regional, nacional y global.

También podríamos considerar otros modelos que se pueden utilizar para desarrollar la transversalidad, centrados en procesos y en análisis. En un modelo centrado en procesos¹⁴ lo importante será vivir experiencias sociales e intelectuales en las cuales se aspira niveles de capacidad para hacer frente a situaciones complejas y demandas imprevistas. Esta forma de educar requiere, por parte de los docentes, un estilo muy particular de intervención, ubicado en la motivación, en las facilidades para la elaboración de proyectos, en la exploración no directiva, en la orientación metodológica.

Esto implica, que los educadores se transformen en verdaderos animadores, conferencistas, consultores, consejeros pedagógicos propiciando permanentemente períodos de reflexión sobre la realidad educativa, social, económica, política y cultural como factores de cambio. En este modelo centrado en proceso los especialistas en las disciplinas del conocimiento privilegian las prácticas de animación y motivación.

El modelo centrado en el análisis que puede también utilizarse en la formación, formarse significa adquirir y aprender continuamente. Este modelo se sustenta en lo imprevisible y lo no dominable. Se parte del criterio de que el que se forma emprende y prosigue a lo largo de su carrera un trabajo de construcción sobre sí mismo, en función de la particularidad de las situaciones que atraviesa y, que la formación consiste en un trabajo de estructuración y desestructuración y reestructuración del conocimiento de la realidad.

Para integrar el eje transversal lenguaje en su dimensión lectura en el discurso habitual de los docentes sin que obstaculice el desarrollo de los

¹⁴ Los procesos se desarrollan en todas partes. Shein (1988:40), como también se puede definir procesos como el conjunto de acciones, tareas u operaciones, que se estructuran y organizan en fases íntimamente interrelacionadas, codependientes y orientadas a un fin determinado.

programas es indispensable procurar que éstos estén al tanto de las necesidades reales del país, de su comunidad y de sus estudiantes en esta área del currículo. Si las necesidades varían es indispensable replantearnos la necesidad de adaptar o proponer nuevos ejes transversales con una misión cónsona a la realidad del momento. La preparación del docente debe procurar el incremento de la creatividad con máxima flexibilidad, debe fundamentar el pensamiento crítico y autocrítico.

Además de las asignaturas teóricas que ofrece el currículo de la escuela de educación (ver anexo), pensamos que sería de mucho provecho ofrecer seminarios y talleres en los que se trabaje en áreas específicas en las que los estudiantes tengan interés especial y, que apoyen y acompañen el trabajo de los estudiantes en las prácticas profesionales.

Seminarios y talleres

Los seminarios y talleres serán impartidos por el tutor de las prácticas docentes. El tutor y los alumnos de cada grupo plantearán el contenido del seminario, siempre teniendo en cuenta la transversalidad como metodología de planificación, puesta en práctica y evaluación de los aprendizajes y, en nuestro caso, la lectura como centro de atención. La mayoría de las tareas estarán vinculadas con las experiencias de los alumnos en las practicas profesionales. Estos seminarios no tienen el propósito de proveer al estudiante con métodos y técnicas específicas de aplicación directa en el aula (esto se debe haber hecho antes) sino, más bien, de apoyar a los alumnos en la profundización y ampliación de sus conocimientos y visión sobre la enseñanza, considerar los aspectos implícitos de las alternativas que presenten para la realidad de las aulas y evaluar sus propias visiones y expectativas con respecto a la enseñanza. Para ello se presentarán

estudios sobre los puntos a tratar, se leerán y criticarán los diferentes puntos de vista hasta llegar a conclusiones que permitan fundamentar las propuestas de los alumnos.

Los seminarios teórico - prácticos y los talleres se presentan como instrumentos muy valiosos para desarrollar en los estudiantes actitudes positivas hacia la discusión, análisis y reflexión sobre las teorías que pueden fundamentar su trabajo como enseñantes y específicamente en el área de la lectura y su relación con el aprendizaje. En atención a la necesidad de estimular la creación de equipos de trabajo en la escuela en los seminarios se fomentará el trabajo en grupos, la elaboración de proyectos en pequeños grupos y la presentación y posterior discusión de los mismos con el grupo clase.

La responsabilidad general tanto en el seminario propuesto como en la implementación de la lectura como eje transversal en las prácticas profesionales, debe ser asumida como una responsabilidad del grupo, donde la participación de los alumnos, docentes implicados en las prácticas docentes, demás docentes de la escuela de educación, docentes de la universidad en general puedan participar, para lograr **en los dicentes el saber, sentir, hacer, buscar, emprender**. De allí el énfasis en preparar en actitudes y procesos que lleven a la toma de conciencia por medio de la vinculación a su realidad sociocultural y económica como punto de partida en la construcción del conocimiento científico y crítico.

Los diarios

Los diarios se presentan como herramientas de apoyo a los docentes y estudiantes por lo que se promocionará su uso. En estos diarios

se registraría el desarrollo de las actividades de los estudiantes durante el semestre y servirían de canal de comunicación adicional con el tutor. Con ello se procura alentar la reflexión sistemática sobre el trabajo realizado y sobre el propio desarrollo del estudiante como enseñante y sus acciones y reacciones ante las prácticas profesionales y el seminario .

Los portafolios

El portafolio se presenta como una herramienta de gran valor para hacer un seguimiento del progreso del estudiante durante el curso. Al estudiante se le pediría que guardara todos los materiales, proyectos, propuestas, etc, que realice durante el semestre. Estos pueden ser escritos, grabaciones, videos, etc. Al final el estudiante evaluaría sus trabajos y presentaría ante el grupo aquellos que considere representan mejor su evolución durante le curso. Así el portafolio se presenta como una alternativa de reflexión y evaluación del propio progreso y de discusión y análisis crítico por parte del grupo clase y del profesor. Se promueve el trabajo en grupo y se desarrollan actitudes positivas hacia la crítica de otros.

Nos planteamos, que el grupo debe involucrarse en una dinámica de investigación continua y constante en base a la realidad expuesta por los estudiantes-pasantes y el conjunto de investigadores participantes.

Reflexiones finales

Los resultados de las investigaciones realizadas durante el seminario y su evaluación final deben ser el asidero para los próximos seminarios y el funcionamiento de las prácticas profesionales, flexibilizando así la actuación y el planteamiento de los contenidos. Se espera de esta manera generar una espiral de investigación que lleve a la resolución de problemas que a su vez generará otros problemas. Este método de investigación esta en consonancia con la consideración de “la ciencia como un proceso de *resolución de problemas*” (Deutsch, 1999:75). Para Deutsch, la teoría del conocimiento científico que predomina en la actualidad busca explicar la realidad y no solamente hacer predicciones como se proponen las teorías positivistas o instrumentalistas. Para ello se establece un proceso de investigación que se resume de la siguiente manera: cuando se presenta un problema (estadio 1) el paso siguiente comprende la *conjetura*: la proposición de nuevas teorías o la modificación o reinterpretación de las existentes, con la esperanza de resolver el problema (estadio 2). Las conjeturas son entonces *criticadas*, lo que conlleva su examen y comparación para ver si realmente ofrecen mejores explicaciones, según los criterios inherentes al problema (estadio 3). Cuando una teoría conjeturada no sobrevive a la crítica, es decir cuando no ofrece mejores explicaciones que las otras teorías, es desechada.. Cuando se desechan las teorías existentes en favor de una nueva (estadio 4), consideramos provisionalmente que nuestro proceso de resolución de problemas ha avanzado. Esta solución será provisional porque es probable que la siguiente solución de problemas nos lleve a modificar o incluso a desechar la teoría anterior (1999:74). A

continuación presentamos una figura que representa este esquema de investigación:



El proceso de resolución de problemas. (Tomado de Deutsch, 1999: 74)

En nuestro caso no esperamos que los estudiantes planteen nuevas teorías pero sí que sigan un proceso de investigación sistemático, como el descrito anteriormente y que, por consiguiente, se familiaricen con la investigación como un fenómeno inherente a su trabajo y que proporcione soluciones o alternativas solidamente fundamentadas.

BIBLIOGRAFÍA

Abelson, R. P., y Shank, R. C.,(1977) Scripts, plans, goals and understanding, an inquiry into human knowledge structures. Lawrence Erlbaum Associates. New Jersey.

Adam, J.M. (1985) “Quel types de text?” Le français dans le Monde, 192, 39- 43

_____ **(1992)** Les textes: Types et prototypes. Nathan. Paris.

Alliaud, A., & Duschatzky,L., comps. (1998) Maestros, formación, práctica y transformación escolar. Niño y Dávila eEitores. Buenos Aires.

Anderson, R.C. (1984) “Role of the reader’s schema in comprensión, learning and memory” en A. Puente,1991 *Comprensión de la lectura y acción docente*. Fundación Germán Sanchez Ruipérez.Madrid.

Angulo Rasco, J.F. (1989) Hacia una nueva racionalidad educativa: la enseñanza como práctica. En: Investigación en la escuela, 7 pp 23-36

_____ **(1999)** De la investigación sobre la enseñanza al conocimiento docente. En.Pérez Gómez y otros, Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica. Akal. Madrid.

Argyris, C., (1982) Reasoning, learning and action, individual organization. Jossey . Bass. San Francisco.

Arnaus, R., (1999) La formación del profesorado: un encuentro comprometido con la complejidad educativa. En Perez Gómez y otros, Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica. Akal. Madrid.

Ávalos, B., (1999) Mejorando la formación de profesores: El programa de Fortalecimiento de la formación inicial docente en Chile

(FDI). Material de apoyo para la conferencia Los Maestros en América Latina: Nuevas perspectivas sobre su y desempeño. San José de Costa Rica. Junio 1999

- Baker L., & Brown A.L. (1984)** “Metacognitive skills in reading” En: Handbook of Reading Research. P.D. Pearson (ed) Longman. New York.
- Bartlett, F.C. (1932)** El recuerdo. Un estudio de psicología experimental y social. Alianza. Madrid.
- Beck, U., (1998)** ¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización. Paidós Estado y Sociedad. Paidós. Barcelona.
- Beaugrande R., & Ulrich., D. (1997)** Introducción lingüística del texto. Ariel lingüística. Barcelona.
- Bernardez, E. (1995)** Teoría y Epistemología del Texto. Cátedra. Madrid.
- Beyer. L.E., y Zeichner, K (1990)** La formación del profesorado en el contexto cultural: más allá de la reproducción. En: Popkewitz, Th. S. (ed) Formación del profesorado. Tradición. Teoría y práctica. Valencia. Servei de Publicacions. Universitat de Valencia, pp 272-303.
- Brewer W., F.,(1980)** Literary theory, rhetoric and stylistics: Implications for psychology. En R. J. Spiro, C. Bruce y W. E. Brewer (comps). *Theoretical Issues in Reading Comprehension*. Lawrence Erlbaum Associates. New Jersey.
- Burón, J., (1997)** Enseñar a aprender: Introducción a la metacognición. Ediciones Mensajero. Bilbao.
- Bustos; G., (1996)** La construcción de textos en español. Universidad de Salamanca. Salamanca.
- Castañeda, S., García, A. Y Torres, C., (1999)** Lineamientos estratégicos. En: Chehaybar y Kuri, E. coord. Hacia el futuro de la formación docente en educación superior. Universidad Nacional Autónoma de México. México

Cárdenas C. A. L., (1998) De una Educación de Masas a una Educación de Calidad para Todos. Ministerio de Educación. Caracas.

(manuscrito) El docente como protagonista del cambio educativo. Ponencia presentada en el Foro Andrés Bello de Integración Educativa, Cartagena de Indias. Diciembre 1999.

Carpenter & Just (1987) The Psychology of Reading and Language Comprehension. En García Madruga, J. A., et al. (1995) *Comprensión y adquisición de conocimientos a partir de textos*. Siglo XXI. Madrid.

Castells, M., (1999) La Era de la Información: Economía, sociedad y Cultura. Alianza Editorial. Madrid.

Cebrián, J., L., (1998) La red. Taurus. Madrid.

Crespo C. T., y otros, (1998) Memòria del Projecte de Treball. Avaluació i assesorament de la comprensió escrita a l'educació primària. Sin publicar

Connelly, F.M. y Clandinin, D.J. (1988) Teachers as curriculum planners. Narratives of experience. Teachers College Press. New York.

Coveney, P., y Highfield, R., (1996) Frontiers of Complexity. Fawcett Columbine. New York.

CORDIPLAN (1995) Un proyecto de país. Venezuela en Consenso. Presidencia de la República. Caracas.

Darling-Hammond, L (1997) The Right to Learn. Jossey-Bass Publishers. San Francisco.

De la Orden Hoz, A. (1979) Enseñanza superior de la pedagogía y formación del profesorado. La experiencia española. Estudios de Ciencias de la Educación: currículo y profesores, Salamanca, ICE de la Universidad.

- Denyer, M. (1998)** La lectura: una destreza pragmática y cognitivamente activa. Colección Aula de Español. Universidad Antonio de Nebrija. España.
- Deutsch, D., (1999)** La estructura de la realidad. Anagrama, Barcelona.
- Dubois, M. E. (1998)** “Cambio de paradigma del proceso de alfabetización, implicaciones teóricas y prácticas. Desafío frente a la formación y actualización docente” En : Serrón, S. De la Cartilla a la Construcción del Significado. Red de Latinoamericana de Alfabetización – Venezuela. Editorial Tropykos. Caracas Venezuela
- Drucker, P., (1993)** La sociedad postcapitalista. Apóstrofe. Barcelona.
- Elbaz, F. (1983)** Teacher Thinking. A study of practical knowledge. Crom Helm. London.
- Elley, W. (1992)** How in the world do students read? Hamburgo: The International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Elliott, J. (1990)** Investigación – acción en educación. Morata. Madrid
- Facultad de Humanidades y Educación (1995)** Innovación Curricular de planes de estudios de la licenciatura en educación. U.L.A. Mérida.
- Feiman, S (1983)** Learning to teach. East Lansing, Institute for research on teaching. Michigan State University. Occasional Paper. N° 64 En: Marcelo, C., (1989) Introducción a la formación del profesorado. Teoría y métodos. Sevilla, Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- Feiman, S (1979)** Technique and inquiry in teacher education; a curriculum case study, Curriculum Inquiry, Vol. 9, N° 1 p. 63-79

-
- Feiman – Nemser, S., & Buchmann, M., (1987)** When is Student Teaching Teacher Education? En: Teaching and Teacher Education Vol 3. N° 4. pg. 255-273
- Ferry, R. (1983)** Le trajet de la formación. Les enseignanats entre la theorie et la pratique. Paris, Dunod.
- Fortes, R., et al (1998)** Formación del profesorado y cambio social. Informe Ronda. Universidad de Málaga. Málaga.
- Fraca, L. (2000)** Un enfoque integrador para la didáctica de la lengua materna. Cuaderno Pedagógico del CILLAB N°1. Caracas.
- Gárate, L.M., (1994)** La comprensión de cuentos en los niños, un enfoque cognitivo y sociocultural. Siglo XXI. Madrid.
- García Madruga, J.A. y otros (1995)** Comprensión y Adquisición de Conocimientos a partir de textos. Siglo XXI. Madrid
-
- _____ **(1999)** Comprensión lectora y memoria operativa. Paidós. Barcelona.
- Gardner, H (2000)** La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas. Piados. Barcelona.
- Gargallo I. B., (2000)** Procedimientos, estrategias de aprendizaje, su naturaleza, enseñanza y evaluación. Edit. Tirant lo Blanch. Valencia.
- Gimeno Sacristán, J., y Pérez G., A. (1995)** La enseñanza: su teoría y su Práctica. Akal. Madrid.
- Gimeno Sacristán, J. (1982)** La formación del profesorado en la Universidad. Las escuelas Universitarias de formación del profesorado de EGB. Revista de educación. N° 269, pp 77-99.
- Gimeno Sacristán, J. (1981)** Bases para la reforma del currículo de la formación del profesorado en las Escuelas Normales. Primer encuentro Nacional de E.U. de Formación del

Profesorado de E.G.B. , Málaga. ICE de la Universidad, pp. 40-68

Gimeno Sacristán, J. (1988) El curriculum. Una reflexión sobre la práctica. Madrid. Morata.

Gimeno Sacristán, J. (1990) Presentación. En: Popkewitz. Th. S. (ed) Formación del profesorado. Tradición, teoría y práctica. Valencia. Universidad de Valencia. Pp. IX-XVI.

Gleick, J. (1987) Chaos. The Making of a New Science. Penguin. London.

Gonzalez Lucini (2001) La educación como tarea humanizadora. Anaya 21. Madrid.

González Pineda, A.,(ed) (1996) Psicología de la Instrucción Vol. 2 Edit. EUB, Barcelona.

Gonzalez Sanmamed, M., (1995) Formación docente: perspectivas desde el desarrollo del conocimiento y la socialización profesional. PPU. Barcelona.

Griffiths, M. y Tann, S (1992) Using reflective practice to link personal and public theories” Journal of Education for Teaching. 18, 1 (13-30)

Grupo de Lisboa (dir. Riccardo Petrella) Limites a la Compétitivité - Por un noveua contrat mundial. En *Los Sistemas Educativos Iberoamericanos en el Contexto de la Globalización. Interrogantes y Oportunidades*. Documento de trabajo. VIII Conferencia Ibero-Americana de Educación. O. E. I. y M. E. Portugal. (1998) Sintra.

Gudmundottir, S. (1987) Pedagogical content Knowledge: teacher’s ways of Knowing. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., Washington.

Gutiérrez Martín, A. (1998) Formación del profesorado en la Sociedad de la Información. E.U. Magisterio de Segovia. Universidad de Valladolid. (formación para los medios)

-
- Hall, W. S. (1991)** La comprensión de la lectura. En A. Puente *Comprensión de la lectura y acción docente*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez. Madrid,
- Hayles, K., (1998)** La evolución del caos. El orden dentro del desorden en las ciencias contemporáneas. Gedisa. Barcelona.
- Holmes Group, (1989)** Tomorrow's Schools: Principles for the design of professional development schools. Holmes Group Inc. Michigan.
- Hymes, D. H., (1972)** Models of the interaction of language and social life, En J. J. Gumperz y D. H. Hymes (eds), *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*, New York, Holt, Rinehart and Winston.
- Heck, S. y Williams, C. (1984)** The complex roles of the teacher. New York. Teacher College Press.
- IES. (Instituto de Investigaciones Económicas y Sociales) (2000)** Los maestros en Venezuela: Diseño de carrera e incentivos institucionales. IES. Universidad Católica Andrés Bello. Caracas. Venezuela.
- Imbernón, Francisco (1998)** La formación permanente del profesorado. En: Una educación con calidad y equidad, Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) Madrid.
- Iser, W., (1975)** The Reading Process: A Phenomenological Approach” Citado por A. Mendoza Fillola, *El proceso de recepción lectora*. En A. Mendoza F. (coord) *Conceptos Clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura*. SEDIL / ICE / HORTORI. Barcelona.
- Johnson - Laird (1983)** Mental models. Towards a cognitive science on Language, inference, and consciousness. En García Madruga, J.A., (1995) *Comprensión y adquisición de Conocimientos a partir de textos*. Siglo XXI. Madrid.
- Jorba, J., Gómez,I., & Prat, A., (eds.) (1998)** Parlar i Escriure per Aprendre. ICE. UAB. Barcelona.

- Jorba, J., (1998)** La comunicació i las habilitats cognitivolingüístiques. En: Jorba, J., & Prat, A., Parlar i Escriure per Aprendre ICE. UAB. Barcelona.
- Klerk, L.F.W. & Simons P.R.J.(1989)** Estudio de los procesos metacognitivos de la comprensión de la lectura. En: Leer en la escuela. Nuevas tendencias en la enseñanza de la lectura. coord. Por la Fundación Germán Sánchez Ruipérez. Madrid.
- Lafontaine, O., & Muller, C., (1998)** No hay que tenerle miedo a la globalización. Biblioteca Nueva. Madrid.
- Ledezma, M. (2001)** El papel del docente en la reforma educativa. En Prensa. Revista Letras. Caracas.
- Ledezma, M., y Pinto, N., (1999)** El lenguaje como eje transversal. Cuadernos para la reforma educativa venezolana. Alauda. Anaya. Madrid.
- Lemke, J.L. (1997)** Aprender a hablar ciencia. Lenguaje, aprendizaje y Valores. Paidós. Barcelona.
- MacKinnon, A. (1986)** Detecting reflection-in-action in preservice elementary science teachers. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A , San Francisco.
- McLuhan, M., y Power, B.r. (1989)** La aldea Global. Gedisa. Barcelona.
- Martelart, A., (1998)** La mundialización de la comunicación. Paidós Comunicación 99. Paidós. Barcelona.
- Marcelo, C., (1989)** Introducción a la formación del profesorado. Teoría y métodos. Sevilla, Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- Medina Rivilla, A. (1987)** Didáctica e interacción en el aula. Madrid. Cincel.
- Mendoza F. A., cord. (1998)** Conceptos Clave en Didáctica de la Lengua y la literatura . SEDILL / ICE / HORSORI. Barcelona.

-
- Meyer, B., & Freedle, R., (1984)** Effects of Discourse Type on Recall. *American Educational Research Journal*. Vol. 21 N° 1.
- Meyer, B., (1984)** Text dimensions and cognitive processing. En Sanchez Miguel, *Los textos expositivos*. Aula XXI. Santillana. Madrid.
- Meyer, B. (1985a)** Prose Analysis: Purposes, Procedures, and Problems, en **Britton, B., y Black, J.,** *Understanding Expository Text*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. London.
- Meyer, B. (1985b)** Prose Analysis: Purposes, Procedures, and Problems, (Part II), en **Britton, B., y Black, J.,** *Understanding Expository Text*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. London.
- Ministerio de Educación. (1998)** Reforma Educativa Venezolana. Publicaciones del Ministerio de Educación. Caracas.
- _____ **(1997)** Currículo Básico Nacional. Programa de Estudio de Educación Básica. Primera etapa. UCEP. Caracas.
- _____ **(1997)** Currículo Básico Nacional. Programa de Estudio de Educación Básica. Segunda etapa. UCEP. Caracas.
- _____ **(s/f)** Cuadernos para la reforma educativa venezolana. El eje transversal lenguaje. Alauda- Anaya.
- Monereo, C. (1991)** Un proyecto escolar basado en experiencias de aprendizaje. En Monereo C., *Enseñar a pensar a través del currículum escolar*. Casals. Barcelona.
- Morales, A. (1994)** Los docentes y su percepción de la capacidad para leer de sus estudiantes. *Educación y Ciencias Humanas* Año II, N°2 Caracas Venezuela.
- Noguerol. A., (1998)** Técnicas de Aprendizaje y Estudio. Aprender en la escuela. 2ª ed. Graò. Barcelona.
- Odremán T., N, (1996)** “Los factores sociales, epistemológicos y psicopedagógicos en la estructura del libro de texto” En: *Legenda* Año I Número 2 ULA. Mérida Venezuela.

-
- Odreman, N., (1998)** Reforma curricular venezolana de Educación Básica. Revista Educación. N° 181. M.E. Caracas.
- Ortega y Gasset, J. (1937)** La rebelión de las masas. En Schrödinger, E. (1998) Ciencia y Humanismo. Metatemas 10. Tusquets. Barcelona.
- Palencia de Villalobos, Y. (1999)** La evaluación de la comprensión: Una práctica necesaria en el proceso de instrucción. En: Letras 58 UPEL Caracas Venezuela.
- Palos, J., (1998)** Educar para el futuro: temas transversales del currículum. Descleé De Brouwer. Bilbao.
- Paris, S. G. Lipson, M. y. & Wixson, K. K. (1983)** Becoming a Strategic Reader. Contemporary Educational Psychology. 8, 293 - 316 En Burón, J. *Enseñar a aprender*. (1997) Ediciones Mensajero. Bilbao.
- Pearlman, M. (1999)** Evaluating Teacher's Professional Practice. En: Los maestros en América Latina: Nuevas perspectivas sobre su desarrollo y desempeño. Costa Rica.
- Perkins, D., (1997)** La escuela inteligente. Del adiestramiento de la Memoria a la educación de la mente. Gedisa. Barcelona.
- Peretti, A. (1987)**. Las exigencias de la extensión, coherencia y variedad en la formación y el perfeccionamiento del profesorado. Revista de Educación, N° 284, pp. 89-112.
- Pérez Gómez, A. (1987)** El pensamiento práctico del profesor. Implicaciones en la formación del profesorado. Ponencia presentada al II Congreso Mundial Vasco. Bilbao En: MARCELO, C., (1989) Introducción a la formación del profesorado. Teoría y métodos. Sevilla, Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- Pérez Gómez, A (1988)** El pensamiento práctico del profesor. Implicaciones en la formación del profesorado. En Villa, A (coord.) Perspectivas y problemas en la formación docente. Madrid. Narcea. Pp 128-148

-
- Pérez Gómez, A. (1988)** Currículo y enseñanza: Análisis de componentes. Málaga, Dpto. de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Málaga.
- Pérez Serrano, G (1981)** La formación del profesor desde una perspectiva humanística. **En:** El Profesor, Formación y Perfeccionamiento. Escuela Española. Madrid.
- Pérez Serrano, G., (1994)** Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes. I. Métodos. La Muralla. Madrid.
-
- Investigación cualitativa. Retos e interrogantes.
II. Técnicas y análisis de datos. La Muralla. Madrid.
- Popkewitz, Th., S (1979)** Teacher education as socialization: Ideology or social mission. (paper) San Francisco. AERA
- Popkewitz, Th., S. ed. (1990)** Formación del profesorado . Tradición, teoría y práctica. Valencia. Servei de publicacions. Universidad de Valencia.
- Pozo, J. M., (1989)** Adquisición de estrategias de aprendizaje. Cuadernos de pedagogía. 175. Pgs 8-11 Praxis. Barcelona.
- Pressley, M., Beard, P., & Brown, R., (1992)** Skilled and No-So-Good Skilled Reading: Good Information Processing and Not-So-Good Information Processing. En M. Pressley, K. Harris y J. T. Guthrie, *Promoting Academic Competence and Literacy in School*. Academic Press. San Diego.
- Puente, A., (1991)** Comprensión de la Lectura y Acción Docente. Fundación Germán Sanchez Ruiperez. Salamanca.
-
- (1999)** El cerebro creador. Alianza. Madrid.
- Reich R., (1992)** The Work of the Nations. Random House. New York.
- Resnick, L., y Klopfer, L., (1989)** Currículum y Cognición. AIQUE. Buenos Aires.
- Ríos Cabrera,P., (1991)** Metacognición y comprensión de la lectura. En

A. Puente, *Comprensión de la lectura y acción docente*.
Fundación Germán Sánchez Ruipérez. Salamanca.

Rodríguez Diéguez, J.L. (1980) Aportaciones de la investigación experimental a la formación de profesores. *Revista española de pedagogía*. N 147 pp: 37.58

Rodríguez Marcos, A. (1995) Un enfoque interdisciplinar en la formación de los maestros. Narcea. Madrid.

Rubio, E., (1998) Lengua y Lectura. Una reflexión desde la práctica. Edit. Escuela Española. Madrid.

Rumelhart y Ortony (1977) The representation of knowledge in memory. En R. C. Anderson, R. J. Spiro y W. E. Montagne (comps) *Schooling and the acquisition of knowledge*. Hillsdale. Erlbaum. New Jersey.

Rumelhart, D. E., (1984) Understanding Understanding. En Flood, J., *Understanding Reading Comprehension*. International Reading Association. Delaware.

Rumelhart, D.E., Smolensky, R., McClelland, J.L. y Hinton, G.E., (1992) Esquemas y procesos de pensamiento secuencial en los modelos PDP. En Rumelhart, D.E., McClelland, J.L. y el grupo PDP. *Introducción al procesamiento Distribuido en Paralelo*. Alianza. Madrid.

Rusesell, T. (1985) Applying Teacher Effectiveness Research in Elementary Teacher Education. En: I Housego and P. Grimmet (eds) *Teaching and Teacher Education*. Columbia. Univ. of British Columbia, pp. 115-133.

Sánchez Miguel, E., (1993) Los Textos Expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión. Aula XXI. Santillana. Madrid.

Schank R. C. (1975) The structure of episodes in memory. En D. G. Bobrow

and Collins (comps) *Representation and Understanding*. Academic Press. New York.

-
- Schwab, J. (1981)** The concept of the structure of a discipline. En *H. Giroux et al. (eds) Currículo and instruction, Berkeley, McCutchan, pp 51-61*
- Shoderbek, Shoderbeck y Kfflas(1985)** Sistemas Administrativos. Ateneo Buenos Aires.
- Schön, D. (1983)** The reflective practitioner. How professional think in action. New York, Basic Books.
- Schön, D. (1987)** Educating the reflective practitioner. San Francisco. Jossey-Bass Publishers.
- Schön, D (1992)** La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y aprendizaje en las profesiones. Madrid. Piados – MECC
- Schrödinger, E. (1998, 2ª ed.)** Ciencia y Humanismo. Metatemas 10. Tusquets Editores. Barcelona
- Sebastián, M.V. (1994)** Aprendizaje y Memoria a lo Largo de la Historia. Aprendizaje. Visor. Madrid.
- Serrón, S (1999)** “El estado tiene la obligación especial de erradicar el analfabetismo: del dicho al hecho.” En: Lectura y Escritura. Postgrado de Lectura y Escritura Fondo Editorial. ULA. Mérida. Venezuela.
- Solé, I. (1992)** Estrategias de lectura. Graò. ICE UB. Barcelona
- Spiro, R., Bruce, B., y Brewer, W., (1980)** Theoretical Issues in Reading Comprehension. Lawrence Erlbaum Associates. New Jersey.
- Sullivan P., A. y Brown, A., L. (1989)** La enseñanza para la lectura auto-Regulada. En Resnick, L., y Kopfer, L., *Currículum y Cognición*. Aique. Buenos Aires.
- Tatto, M.T. (1999)** Conceptualizing and Studying Teacher Education Across World Regions: An Overview. (Working draft)

Conference on Teaching in Latin America: New Perspectives on their development and performance. Costa Rica.

- Toffler, A., (1984)** Presentación de I. Prigogine y I. Strengers. Order out of Chaos. Heinemann. London.
- Tom, A (1985)** Inquiry into Inquired-oriented Teacher Education. Journal of Teacher Education. Vol. 36, N° 5 pp. 35-44
- Tom, A. (1985)** Rethinking the relationship between research and practice in teaching. Teaching and teacher education. Vol.1 N° 2 pp. 139-153.
- UNESCO (1996)** International conference on education 45th session. En [http:// www.ibe.unesco.org](http://www.ibe.unesco.org)
- Van Dijk, T., Kintsch, W. (1983)** Strategies of Discourse Comprehension. Academic Press. New York.
- Van Dijk, T.,(comp.) (1985)** Handbook of Discourse Analysis. Vol 1. Academic Press. London.
- Van Dijk, T., (1999)** Ideología. Una aproximación multidisciplinaria. Gedisa. Barcelona.
- Vazquez Gómez, G. (1982)** El principio curricular de la relación entre la teoría y la práctica. Aplicación a la formación de profesores y pedagogos. Bordón. N° 245, pp. 495-516.
- Van Mannen, M. (1977)** Linking ways of knowing with ways of being practical. Curriculum Inquiry , 6,3. pp. 205-228.
- Vidal Villa (1996)** Mundialización. Icaria. Antrazyt. Barcelona.
- Villar Angulo, L. M., (1990)** El profesor como profesional: formación y desarrollo profesional. Granada. Servicios de Publicaciones de la Universidad de Granada.

VIII Conferencia Iberoamericana de Educación (1998) Los Sistemas Educativos Iberoamericanos en el Contexto de la Globalización. Interrogantes y Oportunidades. Documento de Trabajo. O.E.I. y M.E. Portugal. Sintra.

Voss, J.F., Sherman, W. T., Bisanz, G.L., (1982) Prose Comprehension And Memory. En Puff, C. R., (ed) *Handbook of Research Methods in Human Memory and Cognition*. Academic Press. New York.

Wagensberg, J., (1994) Ideas sobre la complejidad del mundo. Metatemas 9. Libros para pensar ciencia. Barcelona.

Winograd, T., (1977) A Framework for Understanding Discourse. en Just M. A., y Carpenter, P. A. *Cognitive Processes in Comprehension*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. New Jersey.

Woodring, P. (1975) The development of teacher education. En K. Ryan (ed) *Teacher education*. Chicago. NSSE, pp. 1-24

Yus, R., (1997) Hacia una educación global desde la transversalidad. Alauda. Anaya. Madrid.

Zeichner, K. & Teitelbaum, K. (1982) Personalized and inquiry – oriented teacher education. *Journal of Education for Teaching*. Vol. 8 pp. 95-117.

Zeichner, K. (1986). Content and context: neglected elements in studies of student teaching as an occasion for learning to teach. *Journal of Education for Teaching*. Vol. 12, N° 1, pp: 5-24

Zeichner, K & Liston, D. (1998) Formando maestros reflexivos. En Alliaud y Duschatzky (comps) *Maestros. Formación, práctica y transformación escolar*. Niño y Dávila Editores. Buenos Aires.