



REICE. Revista Iberoamericana sobre
Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
E-ISSN: 1696-4713
RINACE@uam.es
Red Iberoamericana de Investigación Sobre
Cambio y Eficacia Escolar
España

Rodríguez-Valls, Fernando

Los Procesos de Calidad en la Enseñanza de la Lectura, Origen de un Saber Democrático y
Participativo

REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol. 8, núm. 5, 2010,
pp. 119-132

Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar
Madrid, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55119084009>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

ISSN: 1696-4713



LOS PROCESOS DE CALIDAD EN LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA, ORIGEN DE UN SABER DEMOCRÁTICO Y PARTICIPATIVO

Fernando Rodríguez-Valls

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
(2010) - Volumen 8, Número 5

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num5/art09.pdf>

Fecha de recepción: 15 de marzo de 2010
Fecha de dictaminación: 15 de septiembre de 2010
Fecha de aceptación: 4 de octubre de 2010

En el terreno de la educación, los procesos de calidad en la enseñanza de la lectura y el impacto de éstos en el éxito escolar de los estudiantes es un tema de constante debate en el Estado de California, Estados Unidos. Durante los últimos años se ha examinado, comparado y contrastado la efectividad de las diferentes metodologías creadas para facilitar el proceso de aprendizaje de la lectura a los estudiantes de las escuelas públicas. Todavía está fresco el debate entre los que argumentan que para aprender a leer de una manera efectiva se ha de empezar desde el todo, en este caso, el texto, para después descubrir las partes, y los que sostienen que la calidad en la enseñanza de la lectura se basa en una instrucción sistemática de las letras y sus sonidos. Los primeros, educadores analíticos, utilizan el texto como tapiz donde el alumno descubre cómo las letras y los sonidos construyen la lengua (Mohr, Nixon y Vickers, 1991; Powell y Hornsby, 1999; Miller, 2002; McGregor, 2007). Los educadores sintéticos, por su parte, entienden que el aprendizaje de la lectura debe empezar con una instrucción explícita de los elementos de la lengua para más tarde construir el lenguaje con esas piezas (Strickland, 1998; Wagstaff, 1999; Sousa, 2004; Cunningham, 2008). Si avanzamos en el debate de la mejora de la calidad de programas de enseñanza de lectura, se puede ver que más tarde cuando los alumnos se hacen adolescentes y continúan su educación en las escuelas secundarias aparecen nuevos retos. Entre estos retos está el crear los procesos que hagan crecer el deseo por la lectura como una actividad que generará el conocimiento que les guiará para ser ciudadanos responsables y participativos en una sociedad democrática (Boyte, 2008).

La adolescencia es un período donde el ser humano busca configurar su identidad a través de un debate interno, comparando y contrastando sus experiencias y emociones con las de los seres que le rodean en diferentes ámbitos sociales (i.e., casa, escuela, amigos). El psicoanalista Erikson (1968) define esta crisis como una dicotomía entre la identidad y la confusión de los diferentes roles que el adolescente quiere ostentar: niño, estudiante, miembro de la familia, trabajador y ciudadano, entre otros. No sólo eso: Erikson (1968) enfatiza la importancia de entender que encarnar todos estos roles ocurre dentro de diferentes entornos sociales donde el adolescente siente que sufre constantemente la presión de sus compañeros. Uno de estos entornos sociales es el ámbito escolar, lugar donde el estudiante no sólo intenta encontrar su identidad sino en el que a la vez busca adquirir un conocimiento que le haga preguntarse más y más profundamente acerca de su propia persona. Unas herramientas clave en este proceso de búsqueda de respuestas y conocimiento significativo son los libros de lectura que los estudiantes analizan y leen en la escuela. Si la lectura se desarrolla con libros que interesen al adolescente y se utiliza como vehículo de investigación para que el adolescente, guiado por el maestro, analice el texto y sus personajes, la lectura adquiere una papel relevante para que esa promesa de encontrar respuestas se convierta en algo práctico y tangible (Beers, Probst y Rief, 2007). Sin embargo si, como Topping y McManus (2002, p. 45) explican en sus investigaciones sobre adolescentes y hábitos de lectura en el Estado de Pensilvania, el adolescente ve la lectura únicamente como una función más que tiene que completar para recibir una calificación, leer no ayudará a fomentar el espíritu de cuestionamiento crítico ni tampoco creará un espacio para encontrar respuestas.

Para poder crear procesos de calidad en la lectura que aseguren que los libros utilizados por el adolescente generarán un conocimiento no solamente funcional sino también crítico, el estudiante tiene que tener un papel relevante en el proceso de selección de libros (Crawford-McKinney y Hogan, 2008). Los siguientes apartados analizan la posibilidad de crear procesos de calidad en la lectura que tengan en cuenta las ideas y preguntas de sus usuarios, los alumnos.

1. METODOLOGÍA

La estrategia utilizada por las compañías que diseñan los programas de lectura en California es recurrir a especialistas en Educación (i.e., maestros de escuela, profesores de universidad, pedagogos, psicólogos) para que éstos diseñen programas de acuerdo con las guías educativas creadas por el Departamento de Educación. (Smith, 1972; Hill y Hale, 1991; Glass, 2005; McMahon y Wells, 2006). Es obvio que el conocimiento de todos estos especialistas es un factor que refuerza los procesos de calidad en el diseño de estos programas. Lo que se plantea en este estudio es incluir también las voces de los estudiantes en estos procesos de calidad de los programas de Lectura. Kaplan, Turner y Badger (2007) y Wagner (2008) explican que descartar la voz de los estudiantes adolescentes en el diseño de los procesos de calidad de los programas de Lectura y de la selección de libros no solamente genera una actitud de rechazo a estos programas sino que también excluye la posibilidad de utilizar los mismos para generar procesos cooperativos y democráticos de decisión. Cooperación en este marco es la búsqueda de calidad en dos aspectos: el de la capacidad de apertura para escuchar y reflexionar sobre ideas ajenas y el del compromiso por parte de los participantes de ejecutar las tareas educativas. Alvarado Oyarce (2004) indica que esta búsqueda de calidad requiere un estudio detallado de los modelos educativos en los cuales los estudiantes y maestros son sus agentes principales.

En línea con estas ideas y para iniciar un proceso cooperativo en los procesos de calidad en la lectura, tres maestros de escuelas públicas y un profesor de universidad entrevistaron a cincuenta adolescentes de edades comprendidas entre 14 y 15 años, durante un cursillo de verano de Literatura y Lenguaje organizado por la Oficina de Educación del condado del Valle Imperial en California. Los adolescentes entrevistados—representantes de todas las escuelas preparatorias del Valle Imperial—compartieron sus experiencias e hicieron posible contar con una gran diversidad de puntos de vista. El objetivo de estos diálogos fue encontrar ideas para contextualizar y mejorar los procesos de calidad en tres dimensiones; expectativas en la lectura, gustos literarios y valor educativo de los libros (figura-1).

FIGURA 1. DIMENSIONES DE LOS PROCESOS DE CALIDAD EN LA LECTURA



La primera dimensión era la referida a lo esperan de la lectura los adolescentes de California. Lutz Klauda (2009), en sus estudios con adolescentes, resalta el valor de entender las expectativas de los estudiantes para poder enriquecer las actividades de lectura en el aula. El segundo nivel debatía la importancia de combinar los textos requeridos por el Departamento de Educación del Estado de California con libros seleccionados por los propios adolescentes. Reeves (2004) indica que una combinación de textos requeridos por el currículo estatal y de libros seleccionados por los estudiantes mejora la calidad de las actividades de lectura debido a la motivación que éstos sienten al leer libros cercanos y relacionados con

su vida. La última dimensión evaluaba el valor y la relevancia de los libros utilizados en el aula. En la adolescencia el estudiante necesita y pide libros que le ayuden a entender y resolver sus conflictos interiores. El problema radica en la diferencia que existe entre los estudiantes por un lado y los maestros y directores por el otro lado a la hora de definir el concepto de "valor". Gallagher (2008) explica que para las escuelas "valorar" la lectura quiere decir enfocarse en las actividades de lectura que mejorarán los resultados de los estudiantes en los exámenes del Estado.

Con el fin de captar las experiencias de los estudiantes en esas tres dimensiones y guiar las entrevistas individuales y los debates de grupo, se crearon los siguientes seis temas:

- Libros en la escuela.
- Metodología empleada al leer libros.
- Expectativas de los maestros.
- Expectativas de los estudiantes.
- Intereses de los estudiantes al leer.
- Ideas para complementar los programas de lectura en la escuela.

Los estudiantes fueron entrevistados individualmente por un educador al inicio del cursillo. Estas entrevistas consistieron en charlas en las cuales los educadores proponían los temas anteriormente citados y los estudiantes expresaban libremente sus ideas y opiniones sobre esos temas. Durante estas charlas se siguió el protocolo que explican Winslade y Monk (2001) en su teoría sobre resolución de conflictos. Ellos proponen tres elementos fundamentales para que un debate sea productivo: primero, crear un sentimiento de confianza entre el mediador--en este caso el educador-- y la persona que tiene el conflicto--en este proyecto, el adolescente--; segundo, crear de una manera cooperativa un organigrama que explique las causas y los efectos del problema, y finalmente, crear soluciones que requieran un compromiso de todas las partes. El primer elemento se consiguió a través de la entrevista individual entre el educador y el estudiante. No se quiso encorsetar el análisis de los temas a un cuestionario que pudiese intimidar al adolescente. Se analizaron las respuestas individuales de los estudiantes y los temas comunes que se desprendieron de éstas fueron las líneas de propuesta para el debate con todo el grupo de estudiantes.

En estos debates se unificaron las propuestas principales, las cuales dieron paso a la creación de un organigrama que explicaba las expectativas de los participantes acerca de la lectura en la escuela. Para extender el impacto de las ideas discutidas en las entrevistas individuales y en los debates generales se diseño una página *web* donde se recogieron las ideas expuestas durante el cursillo. En esta página se creó un espacio donde los visitantes de la página pudieran mantener un diálogo con los educadores y estudiantes del Valle Imperial. Este intercambio de ideas debía servir para comparar y contrastar ideas y a la vez mejorar la efectividad de las actividades de lectura desarrolladas por los maestros de Lenguaje y Literatura del Valle Imperial o por otros maestros que experimentasen los mismos desafíos.

2. LA ESCUELA Y LOS LIBROS

Los adolescentes que participaron en este proyecto forman parte de los miles de estudiantes que acuden diariamente a las escuelas públicas del condado del Valle Imperial en California. La población escolar de

este condado cuando se desarrolló el proyecto, el curso escolar 2008-2009¹, fue de treinta y seis mil doscientos sesenta y ocho estudiantes. Entre ellos, treinta y un mil seiscientos cincuenta y seis, cerca del noventa por ciento, eran de origen hispano. Y, para quince mil quinientos veinticinco, designados como ELL (*English Language Learner*) el español era su primera lengua. Los estudiantes ELL, de acuerdo con los parámetros del Departamento de Educación del Estado de California^{1a}, son estudiantes que todavía no tienen un dominio completo del inglés en cuatro áreas: escuchar, hablar, leer y escribir. Es importante resaltar estos datos ya que históricamente este grupo de estudiantes ha sido educado con prácticas educativas que les otorgan un rol pasivo en el proceso de aprendizaje. Kohn (2000), Trueba (2002) y Shin (2004) han analizado el impacto negativo de estas prácticas indicando que generan un sentimiento de rechazo hacia las actividades de lenguaje en el aula. Estos tres autores explican la importancia de incluir e integrar a estos alumnos en procesos participativos de aprendizaje. Ellos indican que para enseñar a leer y fomentar el gusto de la lectura a estos alumnos, y a todos los alumnos en general, se tienen que enriquecer las prácticas de enseñar a "leer para aprobar" con actividades que enseñen a "leer para pensar". También advierten la dificultad de conjugar estas dos prácticas debido a la presión que ejercen las diferentes entidades gubernamentales en el rendimiento académico de estos alumnos. Por ello sugieren que los procesos de calidad en la lectura sean determinantes a la hora de crear iniciativas educativas que eduquen de una manera integral a los estudiantes a la vez que les haga rendir académicamente de acuerdo a las actas de educación vigentes (i.e., *No Child Left Behind*² [" Que ningún estudiante se quede atrás"]).

En 2001 el gobierno de Estados Unidos aprobó el acta *No Child Left Behind*

[" Que ningún estudiante se quede atrás"]. En este documento se incrementó la responsabilidad de las escuelas en los resultados académicos de los estudiantes. Lo que a priori parecía una medida para mejorar los procesos de calidad de la educación pública acabó siendo un mecanismo que ha convertido la educación en un proceso en el cual se le da más valor a los resultados de los exámenes del Estado que al proceso de aprendizaje en sí (Darling-Hammond, 2004; Jennings & Rentner, 2006). Esto hace que un gran número de escuelas y sus maestros sientan la presión de mejorar los resultados académicos, con lo cual diseñan lecciones que se centran exclusivamente en preparar a los estudiantes para que puedan aprobar estos exámenes (i.e., California Standards Test (CST) y California High School Exit Examination (CAHSEE)). El centrarse en los exámenes como pieza clave de la educación excluye a menudo la posibilidad de construir un entorno que genere respuestas para el adolescente.

Las respuestas de los estudiantes confirman la tendencia de las escuelas a priorizar la lectura funcional en desmedro de la lectura para pensar (Morais y Kolinsky, 2004). Un ochenta por ciento de los estudiantes entrevistados indicó que los maestros enseñaban a leer los libros con el único fin de encontrar la información necesaria para responder las preguntas de comprensión. Un buen ejemplo de esto es la respuesta de Pedro³, uno de los estudiantes, cuando explicó su visión del propósito de las actividades de lectura en la escuela. Él comentó: "Leemos para responder, no para pensar. Por eso la gran mayoría de

1. Datos disponibles en la página web: <http://www.ed-data.k12.ca.us/>

1a. Datos disponibles en la página web: <http://www.ed-data.k12.ca.us/>

2. Datos disponibles en la página web: <http://www.ed.gov/nclb/>; No Child Left Behind [Que ningún estudiante se quede atrás] se basa en enfatizar en las responsabilidades de las escuelas sobre los resultados académicos de los estudiantes.

3. Todos los nombres en este trabajo son pseudónimos.

"nosotros se aburre al leer"⁴. Araceli, otra estudiante, recalcó esta idea al decir: "Leo lo que me dicen que tengo leer pero nadie me explica ni por qué ni cómo". Las palabras de estos dos estudiantes y las de muchos otros de sus compañeros en este programa de verano explican por qué la escuela ha ido poco a poco redefiniendo la idea de lectura.

Hace cien años Dewey (1910) describía la importancia de enseñar a leer para pensar. Sus palabras retrataban la escuela como una institución que garantizaba a los estudiantes una educación capaz de facilitar su formación humanística. Actualmente, escuchando las palabras de Pedro y Araceli, nos damos cuenta que la escuela y los libros se han convertido en herramientas que limitan al estudiante adolescente a leer para reproducir en lugar de leer para producir (Bourdieu, 1977; Fung, Wilkinson y Moore, 2002). Sin quererle restar importancia a la funcionalidad que tiene en el proceso de aprendizaje el poder responder a preguntas fácticas cuando se lee, hay que señalar que esta capacidad también debe ser utilizada paralelamente para establecer interacciones cognitivas con el texto de manera que éste instigue al lector a pensar. En concreto, si el estudiante, como los participantes en el estudio, lee *Romeo y Julieta* (Shakespeare, 1597) debe ser capaz de identificar los personajes principales y por qué actúan de cierta manera y a la vez extrapolar el texto y dotarle de una contemporaneidad. Rødnes (2004) define esta capacidad de darle contemporaneidad al texto como la habilidad para crear puentes entre las ideas del escritor y las experiencias personales del lector. Adquirir la destreza de extrapolar el texto eleva la lectura a un nivel meta-cognitivo donde el lector compara y relaciona lo leído con su realidad, lo cual le permitirá crecer intelectual y humanísticamente (Oczkus, 2006).

Este crecimiento intelectual es clave cuando se habla de adolescentes y la lectura. Como se ha mencionado anteriormente, el adolescente está en una etapa donde las preguntas se amontonan y a la vez está en una búsqueda constante para responderlas. Diana, una de las estudiantes, explicó: "Si leo, quiero poder ser capaz de verme en los libros, notar que los personajes y yo compartimos vidas". Jazmín, otra estudiante, dijo: "Cuando leo me gusta comparar cómo otra gente afronta sus problemas y cómo yo resuelvo los míos". Las palabras de estas dos estudiantes indican que la clave para fomentar procesos de calidad para una lectura activa depende de cómo se presente la lectura al estudiante adolescente. Donna Alvermann (2001) analiza este fenómeno indicando la importancia que tiene para el adolescente el leer críticamente los textos. En sus trabajos, Alvermann explica que el adolescente cuando lee espera poder contestar preguntas como "¿Qué significado tiene el texto?" o "¿Cómo es este significado es consecuencia de la trama del texto?". Vázquez, Muise, Adamson, Heffernan y Chiola-Nakai (2003) resaltan la trascendencia de esta problemática al demostrar en sus investigaciones que los estudiantes a los cuales se les enseña a leer el libro más allá de la simple idea "*Me gustó el libro*" adquieren las destrezas para la lectura crítica.

Más del noventa por ciento de los estudiantes entrevistados coincidió en que el mayor problema es cómo se ha instrumentalizado la lectura en la escuela. Sus palabras expresaron un rechazo hacia la lectura basada en la asociación que ésta tiene con las actividades de repetición de conceptos de la escuela. El problema está en que cuando ni se aprueban los exámenes ni se completan satisfactoriamente las tareas, la lectura se convierte en un enemigo en lugar de ser una plataforma que le facilite al estudiante a responder las preguntas que plantea el texto y las que se hace sobre si mismo. Es esta aversión a la lectura la que hace que el maestro en California no se cuestione y no analice los procesos de calidad en la

4. Todas las respuestas fueron traducidas al español.

lectura, lo cual lo lleva a centrarse en objetivos a corto plazo orientados exclusivamente a que el estudiante apruebe los exámenes y pueda responder a las preguntas de la tarea (Wilson, 2002). Moje, Young, Readence y Moore (2000) señalan el peligro que estas metodologías representan para el desarrollo intelectual del adolescente. En sus estudios, estos autores reclaman la necesidad de una lectura acorde al siglo XXI, es decir, que alimente la imaginación de los adolescentes para que éstos puedan construir el mundo del futuro.

Si la idea es fomentar procesos de calidad en la lectura para que ésta ayude al estudiante a crear su mundo, se antoja imprescindible que los adolescentes participen en la selección de los textos y tengan voz en las metodologías que se utilizan para promover la lectura. Fernando Savater (1997) indica que la esencia de la educación debe ser formar y alfabetizar seres humanos culturales. Una educación participativa requiere que el estudiante sea parte activa del proceso, no un mero receptor de conocimiento ajeno. En relación con esta idea, cuando a los estudiantes que participaron en este proyecto se les preguntó acerca de los procesos de calidad en la selección de textos, ellos recalcaron la necesidad de modificar la manera que emplean las escuelas para hacer este proceso. Jessenia comentó que "No me importa leer los libros que nos hacen leer pero me gustaría que nos preguntasen cuáles queremos leer. En nuestras lecturas no veo muchos autores latinoamericanos". Cosme, respondiendo a la pregunta "¿Qué libros te gustaría leer?", se cuestionó: "¿Quién decide qué libros tenemos que leer?". Francesca explicó "Casi nunca leemos historias con personajes que se parezcan a nuestros ídolos. Me gustaría leer cuentos que expliquen cómo los famosos llegaron a la cima". Manu, finalmente dijo: "Nunca leemos de deportes ni de ciencia ficción".

Los argumentos expuestos por los estudiantes reclaman un cambio en la manera de seleccionar los textos que van a leer. Es obvio que poder satisfacer a todos los estudiantes es una meta inalcanzable, dado que cuando se habla de libros, cada lector tiene sus preferencias personales basadas en gustos muy concretos. Pero lo que este proyecto propone aquí es revisar los procesos de calidad en la selección de los libros para así poder crear iniciativas de diálogo que sirvan como plataforma para complementar las lecturas requeridas por el Estado con textos y prácticas educativos seleccionados por los estudiantes. Escuchar a los estudiantes enriquece la lectura ya que ésta se convierte en relevante para ellos, quienes así sienten que su mundo se construye con sus ideas y no solamente con las ideas de otros. Valenzuela (2004), en sus investigaciones con adolescentes, muestra la importancia que tiene la colaboración entre adultos y adolescentes cuando se quiere incrementar la calidad, el éxito y el impacto de la educación de los jóvenes. Esta colaboración es posible cuando se crea un compromiso para escuchar a los lectores.

Cuando la lectura se convierte en una obligación, el lector no ejercita su imaginación, la cual se siente coartada por el objetivo establecido por otro. Chobsky (1999) describe esta sensación en su novela "*The perks of being a wallflower*" cuando el personaje central, un adolescente, dice "*The teacher assigned us to read a book . . . The teacher has assigned us a few chapters at a time, but I do not like to read books like that. I am halfway through the first time.* [El maestro nos dio un libro para leer . . . Él nos dijo que leyésemos unos pocos capítulos por vez, pero a mí no me gusta leer así. Yo ya he leído casi la mitad del libro]

 (p. 9). El personaje, como los adolescentes entrevistados, necesitan sentir que controlan la actividad lectora (Manning y Bucher, 2005). Para poder tener cierto control es imprescindible que el adolescente lea los libros que quiere leer y los compare con los requeridos por las escuelas. Por ejemplo, que pueda comparar *To Kill a Mockingbird* (Lee, 1960), libro de lectura obligatoria, con otros libros que decida leer porque se siente motivado para ello. En las escuelas donde se crean y coordinan actividades para que los estudiantes utilicen simultáneamente los libros prescritos por el Estado y los de su propia

elección; leer tuvo una mayor efectividad no sólo en el rendimiento escolar de los estudiantes sino también en el desarrollo de un pensamiento crítico (Hastings Gregory y Rozelle Nikas, 2004).

3. BASE DE DATOS PARA LA COMUNIDAD

Que los estudiantes puedan escoger qué libros una serie conlleva una serie de responsabilidades que acrecientan su motivación para la lectura (Brozo, 2002). Es por ello que los educadores a cargo de este proyecto crearon las jornadas de debate celebradas durante la última semana del cursillo de verano. El objetivo de estos debates era analizar con todo el grupo las ideas que los estudiantes habían compartido en las entrevistas individuales. De este análisis surgió un plan de acción diseñado por los estudiantes y canalizado a través de una página *web*. Ésta fue creada para fomentar la comunicación más allá del grupo de estudiantes. Castells (2009) resalta el poder que tiene la comunicación de ideas entre las personas. En sus investigaciones explica que es a través de la comunicación que la mente interactúa con su entorno social y natural. Ferreiro (2002) explica que los estudiantes que aprenden y utilizan la tecnología adquieren no sólo conocimiento tecnológico sino también destrezas de lectura para poder navegar a través de la red de información y comunicación. Crear un espacio cibernetico ayudó a los estudiantes a compartir la energía acumulada en todos los debates y entrevistas y también en los proyectos generados durante y después del curso de verano. Construir la página fue una oportunidad más para fomentar la lectura y el diálogo lo cual expandió el impacto de su plan de acción.

Este plan de acción se centró en cinco elementos:

- Fomentar una lectura activa,
- Desarrollar e implementar prácticas para un lectura interdisciplinar,
- Educar al lector a través de una lectura crítica,
- Constituir grupos de lectura y
- Organizar concursos de lectura y escritura.

Diferentes investigaciones (Power y Hubbard, 2001; Miller Wilhelm, 2007; McCabe, 2009) muestran que los alumnos que aprenden a leer de una manera activa, interdisciplinar y crítica están mejor preparados para participar democrática y productivamente en la sociedad en la que viven. En sintonía con esta idea Nancie Atwell (2007) se pregunta , " *If educators can agree that the goal of education is for children to become skilled, passionate, habitual, critical readers, why does so much of what goes on in the name of teaching reading prevent such reading from happening?* ". [Si los educadores están de acuerdo que el objetivo de la educación debe ser que los niños puedan convertirse en lectores con las destrezas necesarias, apasionados, lectores que leen habitualmente y lectores críticos, ¿por qué lo que se hace llamar enseñar impide que este tipo de lectura sea posible?] " (p. 15). Cris Tovani, maestra de aula por más de veinte años, reflexiona: " *Ever since I could read words, I've wanted to know what else a person had to do in order to make sense of text. I didn't have problem decoding. I had a problem understanding . . . It's no wonder I have dedicated my life to helping readers much like myself make sense of text* " . [Desde que pude leer palabras me he preguntado qué hace una persona para encontrar el significado del texto. Nunca tuve problemas para descodificar palabras. Tuve problemas para entender el texto . . . No hay duda que por eso he dedicado toda mi vida a ayudar a los lectores como yo a poder entender y darle significado de lo que estaban leyendo] (p.2). El mismo activismo que caracteriza a Cris Tovani como

maestra define las intenciones de Marcos, un estudiante que participó en este estudio, cuando explica los cambios que iba a adoptar en la lectura de libros: "Voy a hablar con el texto en lugar de escucharlo sin decir nada".

Leer activamente, como explica McWorther (2003) en su trabajo con adolescentes, va más allá de crear preguntas mientras se lee: se trata de reflexionar e interpretar lo que se ha leído y aplicarlo en la vida del lector. Estos tres verbos, reflexionar, interpretar y aplicar, son los motores de la lectura como actividad interdisciplinar. Maite señaló durante el debate: "Escuchando a mis compañeros me he dado cuenta de que leer va mas allá de leer los libros de inglés. Leer significa también poder entender cuando leo libros de Historia, de Ciencias, de Matemáticas y saber como estas materias están relacionadas unas con otras". Ivey y Fisher (2006) enfatizan la importancia de esta lectura interdisciplinar. Para ello sugieren que dada la complejidad de los textos de materias como Matemáticas o Ciencias, los alumnos necesitan una instrucción específica en cómo aproximarse a estos textos. Leer los libros de las diferentes materias requiere que los maestros entiendan que cada una de ellas tiene una lengua y una cultura específicas para expresar su contenido. La OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos) define la cultura y la lengua en el área de las matemáticas como la capacidad que debe tener el individuo para identificar, entender y captar la esencia del contenido de esta materia⁵. Los maestros que enseñan simultáneamente contenido y como expresarlo, leerlo y escribirlo capacitan al alumno para entender mejor la materia y a la vez de analizarla, usarla y aplicarla (Buehl, 2001). Abordar de este modo la enseñanza de una asignatura crea un pensamiento crítico (Wright, 2001).

Con el desarrollo del pensamiento analítico aparece la lectura crítica, entendida ésta como la capacidad de extender el texto más allá de su significado literal (Tabors y Snow, 2002). Lizett, una de las estudiantes, reafirmó la importancia de este aspecto al decir: "Leer para repetir lo que el autor dijo nos deja a medio camino de lo que podemos aprender de un libro. Yo quiero leer y pensar por qué Shakespeare creó así a los personajes y cuál es el significado de sus acciones". Las palabras de Lizett reflejan el compromiso de los participantes en este proyecto para requerir que sus maestros analicen en profundidad el texto en lugar de hacer un repaso superficial de sus contenidos. Para poder obtener este análisis profundo del texto, los estudiantes de la academia de verano crearon dos iniciativas orientadas a impulsar una lectura activa, interdisciplinar y crítica.

La primera de estas iniciativas fue que los estudiantes, en sus respectivas escuelas, se convirtiesen en líderes de grupos de lectura orientados a fomentar los tres aspectos mencionados anteriormente. Estos estudiantes diseñaron carteles que anuncianaban estos grupos de lectura a los cuales los participantes debían aportar libros de su elección para debatirlos y compararlos con los libros de lectura obligatoria. Paralelamente a estos grupos de lectura, un grupo de estudiantes, con la ayuda de los maestros de la academia de verano, convocó un concurso de lectura y escritura. Este concurso de relatos cortos llamado "*Read to write* [Leer para escribir]" fue patrocinado por un profesor de la universidad local y contó con la participación de casi cien estudiantes. El objetivo de este concurso fue promover la idea de que dentro de cada lector crítico hay un escritor preparado para comunicar sus propias ideas.

Todas estas iniciativas y compromisos por parte de los estudiantes demostraron que si se crean oportunidades para el diálogo, los estudiantes adolescentes se sienten capaces de formar parte en la construcción de los procesos de calidad en la lectura. Esta capacitación enriquece la calidad de la educación, convirtiéndola en una

5. Término definido en la página Web: <http://stats.oecd.org/glossary/>

experiencia democrática y participativa. Las palabras de los adolescentes demuestran la importancia de configurar la lectura como un proceso triangular de creación de conocimiento entre el libro, los maestros y los estudiantes. Carbo (2007) defiende este triángulo al explicar que cuando los maestros facilitan las conexiones entre libros y estudiantes, éstos salen reforzados para alcanzar sus metas, contribuir a la sociedad y convertirse en ciudadanos democráticos

4. CONCLUSIONES

A través de esta investigación fue posible identificar y describir las políticas y medidas que fueron puestas en práctica en la iniciativa de mejoramiento de la escuela estudiada. El análisis reveló que, aunque no explícitamente, las medidas estuvieron sustentadas en el marco conceptual desarrollado a partir de la tradición teórica de mejora de la escuela. La mayoría de las políticas fueron puestas en práctica a nivel de la escuela, otras a nivel de docentes, y considerablemente menos a nivel del aula y de alumnos. Este hecho permitió la caracterización de esta iniciativa dentro de la “primera edad” del proceso de mejora de la escuela (Reed y Lodge, 2006).

El análisis de los datos recogidos a partir de entrevistas a los docentes de la escuela permite concluir que, en general, los docentes perciben que la escuela ha experimentado cambios sustanciales durante los últimos años. Los cambios fueron vistos mayormente como positivos para la escuela, así la mayor parte de los docentes perciben que la escuela es ahora una mejor escuela.

Los docentes consideraron que hay una relación entre las políticas puestas en práctica y los cambios en la escuela. La extensión del día lectivo fue vista como la política más relevante que produjo cambios en la escuela. Las políticas y las medidas dirigidas para apoyar el desarrollo profesional de los docentes y el liderazgo también fueron destacadas como claves para producir cambios en la escuela.

Los resultados de la escuela también han cambiado. Los docentes consideraron que la escuela es reconocida ahora por la comunidad como una buena escuela. Sin embargo, sigue habiendo espacio para la mejora en varios aspectos o áreas, como por ejemplo en la dirección, en particular lo relacionado con una mejor comunicación; en la necesidad de centrarse en cuestiones pedagógicas; en incrementar la participación de todos los docentes; mejorar la práctica para la enseñanza en el aula y la disciplina y participación de los alumnos.

Este estudio ha hecho posible documentar la experiencia de un proceso de mejora en esta escuela específica. Fue hecho basado en un marco teórico y en procedimientos que, además de ser relativamente simples, están adecuados al contexto latinoamericano y venezolano. Tanto el marco conceptual de referencia como los procedimientos podrían ser útiles para otros investigadores, y sobre todo para profesionales en la escuela y de otros niveles administrativos, que desean explorar experiencias similares en otras escuelas.

Los resultados de esta primera exploración del proceso de mejora escolar de esta escuela apoyan la formulación de algunas hipótesis de trabajo para estudios adicionales, tales como que:

Los cambios fueron un resultado directo de las políticas específicas puestas en práctica para mejorar la escuela.

- Cuando los cambios en la escuela están asociados con factores expresamente identificados en la teoría, tales como aquellos incluidos en el marco conceptual planteado, la escuela tiene mayor probabilidad de mejorar.
- Cuando se produce un incremento en el tamaño de la escuela y simultáneamente es puesto en práctica un proceso de mejora escolar, el primer factor impacta negativamente en el segundo.
- Los cambios en el funcionamiento general de la escuela como los referidos en este estudio, impactan positivamente en el rendimiento académico de los alumnos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alvermann, D.E. (2001). Reading adolescents' reading identities: Looking back to see ahead. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 44, pp. 676-690.
- Atwell, N. (2007). *The reading zone: How to help kids become skilled, passionate, habitual, critical readers*. New York, Scholastic Inc.
- Beers, K., Probst, R.E. y Rief, L. (2007). *Adolescent literacy: Turning promise into practice*. Portsmouth, Heinemann.
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a theory of practice*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Boyte, H.C. (2008). *The citizen solution: How can you make a difference*. St. Paul, Minnesota Historical Society.
- Brozo, W.G. (2002). *To be a boy, to be a reader: Engaging teen and preteen boys in active literacy*. Newark, International Reading Association.
- Buehl, D. (2001). *Classrooms strategies for interactive learning*. Newark, International Reading Association.
- Carbo, M. (2007). *Becoming a great teacher: Achieving high rapid reading gains with powerful, differentiated strategies*. Thousand Oaks, Corwin Press.
- Castells, M. (2009). *Communication Power*. New York, Oxford University Press.
- Chobsky, S. (1999). *The perks of being a wallflower*. New York, MTV Books.
- Crawford-McKinney, K y Hogan, K. (2008). Engaging struggling adolescent readers in conversations about texts: Instructional strategies for successful experiences. En S. Lenski y J. Lewis. (comps.), *Reading success for struggling adolescent readers*, pp. 116-132. New York, The Guilford Press.
- Cunningham, P.M. (2008). *Phonics they use: Words for reading and writing*. Upper Saddle River, Allyn & Bacon.
- Darling-Hammond, L. (2004). From "Separate but equal" to "No Child Left Behind": The collision of new standards and old inequalities. En D. Meier y G. Word (comps.) *Many children left behind: How the No Child Left Behind Act is damaging our children and our schools*, pp. 3-32. Boston, Beacon Press.
- Dewey, J. (1997). *How we think*. Ontario, Dover Publications.

- Erikson, E.H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York, W. W. Norton & Company, Inc.
- Ferreiro, E. (2005). La internacionalización de la evaluación de los aprendizajes en la educación básica. *Avance y perspectiva*, 1, pp. 37-43.
- Fung, I.Y.Y., Wilkinsom, I.A.G. y Moore, D.W. (2002). L1-assisted reciprocal teaching to improve ESL students' comprensión of English expository text. *Learning and Instruction*, 1, pp. 1-31.
- Gay, G. (2000). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. New York, Teachers Collage Press.
- Gándara, P y Contreras, F. (2010). *The latino education crisis: The consequences of failed social policies*. Cambridge, Harvard University Press.
- Gallagher, K. (2008). *Readicide: How schools are killing reading and what you can do about it*. Portland, Stenhouse Publishers.
- Glass, K. (2005). *Curriculum design for writing instruction: Creating standards-based lesson plans and rubrics*. Thousand Oaks, Corwin Press.
- Hastings Gregory, V. y Rozelle, M.J. (2004). *The learning communities guide to improving reading instruction*. Thousand Oaks, Corwin Press.
- Hill, L.B. y Hale, M.G. (1991). Reading recovery: Questions classroom teachers ask. *The Reading Teacher*, 44(7), pp. 480-483.
- Ivey, G y Fisher, D. (2006). *Creating literacy-rich schools for adolescents*. Alexandria, Association for Supervision and Curriculum Development.
- Jennings, J. y Rentner, D.S. (2006). Ten big effects of the No Child Left Behind Act on Public Schools. *Phi Delta Kappan*, 2, pp. 110-113.
- Kaplan, C.P., Turner, S.G., y Badger, L.W. (2007). Hispanic adolescent girls' attitudes toward school. *Chile and Adolescent Social work Journal*, 24(2), pp.173-193.
- Kohn, A. (2000). *The case against standardized test*. Portsmouth, N.H., Heinemann.
- Lee, H. (1988). *To kill a mockingbird*. Boston, Grand Central Publishing.
- Luri, G. (2008). *L'escola contra el món: L'optimisme és possible*. Barcelona, Edicions La Campana.
- Lutz Klauda, S. (2009). The role of parents in adolescents' reading motivation and activity. *Educational Psychology Review*, 21(4), pp. 325-363.
- Mangen, A. (2008). Hypertext fiction reading: Haptics and immersion. *Journal of Research in Reading*, 4, pp. 404-419.
- Manning, M.L. y Bucher, K.T. (2005). *Teaching in the middle school*. Upper Saddle River, Pearson.
- McCabe, P. (2009). Enhancing adolescent self-efficacy for literacy. En D. Wood y W.E. Blanton (comps.), *Literacy instruction for adolescents: Research-based practice*, pp. (54-76). New York, The Guilford Press.
- McGregor, T. (2007). *Comprehension connections: Bridges to strategic reading*. Portsmouth, Heinemann.
- McMahon, S.I. y Wells, J. (2006). Teaching literacy to fifth grade. New York, The Guilford Press.
- McWorther, K.T. (2003). *Active Reading Skills*. White Plains, Longman.

- Miller, D. (2002). *Reading with meaning*. Portland, Stenhouse Publishers.
- Miller Power, B. y Hubbard, R.S. (2001). *Language development: A reader for teachers*. Upper Saddle River, Prentice Hall.
- Mohr, C., Nixon, D. y Vickers, S. (1991). *Books that heal: A whole language approach*. Englewood, Teachers Ideas Press.
- Moje, E.B., Young, J.P., Readence, J.E. y Moore, D.W. (2000). Reinventing adolescent literacy for new times: Perennial and millennial issues. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 5, pp. 400-410.
- Morais, J. y Kolinsky, R. (2004). The linguistic consequences of literacy. En T. Nunes y P. Bryant (comps.) *Handbook of children's literacy*, pp. 599-624. Norwell, Library of Congress.
- Narodowski, M. (2008). La inclusión educativa. Reflexiones y propuestas entre las teorías, las demandas y los slogans. *Revista Electrónica sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), pp. 19-26.
- Oczkus, D. (2006). *Reciprocal teaching at work*. Newark, Internacional Reading Association.
- Olsen, L. (1998). *Made in America: Immigrant students in our public schools*. New York, New Press.
- Oyarce, A. (2004). *Gestión educativa*. Lima, Udegraf.
- Powell, D. y Hornsby, D. (1999). *Learning phonics and spelling in a whole language approach*. New York, Scholastic.
- Reeves, A.R. (2004). *Adolescents talk about reading: Exploring resistance to and engagement with the text*. Newark, Internacional Reading Association.
- Rødnes, K.A. (2009). Making connections: Categorisations and Particularisations in students' literary argument. *Argumentation*, 23(4), pp. 531-546.
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona, Ariel.
- Shin, F. (2004). Books, not direct instruction, are the key to vocabulary instruction. *Library Media Connection*, 22(4), pp. 20-21.
- Smith, R.J. (1972). The intermediate grades reading program: Questions teachers and principals ask. *Elementary English*, 49(3), pp. 364-368.
- Sousa, D.A. (2004). *How the brain learns to read*. Thousand Oaks, Corwin Press.
- Strickland, D.S. (1998). *Teaching phonics today: A primer for educators*. Newark, Internacional Reading Association.
- Suárez-Orozco, C., Suárez-Orozco, M. y Todorova, I. (2008). *Learning a new land: Immigrant students in American society*. Cambridge, Harvard University Press.
- Tabors, P. y Now, C. (2002). Young bilingual children and early literacy. En S. Neuman & D. Dickinson (comps.), *Handbook of early literacy research* (159-0178). New York: The Guilford Press.
- Topping, D. y McMannus, R. (2002). *Real reading, real writing: Content-area strategies*. Portsmouth, Heinemann.
- Tovani, C. (2000). *I read it, but I don't get it: Comprehension strategies for adolescents readers*. Portland, Stenhouse Publishers.

- Trueba, E.T. (2002). *Ethnography and schools: Qualitative approaches to the study of education*. Lanham, MD, Rowman & Littlefield Education.
- Valenzuela, A. (2004). *Leaving children behind: How "Texas-style" accountability fails latino youth*. Albano, Suny Press.
- Vázquez, V., Muise, M., Adamsom, S., Heffernan, L. y Chiola-Nakai, D. (2003). *Getting beyond I like the book: Creating space for critical literacy in K-6 classrooms*. Newark, International Reading Association.
- Wagner, T. (2008). *The global achievement gap: Why even our best schools don't teach the new survival skills our children need—And what we can do about it*. New York, Basic Books.
- Wagstaff, J. (1999). *Phonics that work! New strategies for the reading/writing classroom*. Media, The Benchmark School.
- Wilhelm, J.D. (2007). *"You gotta BE the book": teaching engaged and reflective reading with adolescents*. New York, Teachers Collage Press.
- Winsdale, J. y Monk, G. (2001). *Narrative mediation: A new approach to conflict resolution*. San Francisco, Jossey-Bass.
- Wilson, L. (2002). *Reading to live: How to teach reading for today's world*. Portsmouth, Heinemann.
- Wright, L. (2001). *Critical thinking: An introduction to analytical reading and reasoning*. New York, Oxford University Press.