

Proyecto LEER

UNA INICIATIVA PARA FOMENTAR EL APRENDIZAJE DE LA LECTURA

Nannette Portalatín Rivera, Ph.D.

Departamento de Educación de Puerto Rico &
Facultad de Educación

Universidad de Puerto Rico, Río Piedras
nannette.portalatin@upr.edu

RESUMEN

Este artículo presenta una iniciativa del Programa de Español del Departamento de Educación de Puerto Rico para implementar el Proyecto LEER durante dos años escolares como proyecto innovador en 76 escuelas, con el fin de ayudar a los estudiantes de primero a tercer grado con gran rezago en la lectura. Mediante la estrategia “Aprendizaje basado en proyectos”, los estudiantes de nivel superior e intermedio sirven de tutores para ayudar a resolver una de las situaciones más difíciles que se advierte en la escuela elemental. Como resultado, los niños aprendices mejoraron la fluidez al leer y la comprensión. Además, se sintieron motivados al recibir ayuda de otro estudiante. De otra parte, los estudiantes tutores desarrollaron cualidades de liderato, mejoraron su autoestima y las relaciones interpersonales; incluso, algunos expresaron su deseo de ser maestros.

Palabras clave: aprendices, Aprendizaje basado en proyectos, lectura, proyecto innovador, tutores

ABSTRACT

This article presents an initiative of the Spanish Program of the Department of Education of Puerto Rico to implement Proyecto LEER during two school years as an innovative project in 76 schools. The aim of this initiative is to help students from first to third grade with great lag in reading. Through the Project-based learning strategy high school and middle school students help as tutors to solve one of the most difficult situations found in elementary school. As a result, apprentice children improved reading fluency and comprehension. They were also motivated to receive help from another student. On the other hand, tutor students developed leadership qualities, improved their self-esteem and interpersonal relationships, and some expressed their desire to be teachers.

Keywords: innovative project, learners, Project-based learning, reading, tutors

■ Introducción

Uno de los grandes retos de todo maestro del nivel elemental, particularmente de primero a tercer grado, es desarrollar la capacidad de leer, comprender, redactar y fomentar el gusto por la lectura en todos sus estudiantes. Entre las competencias que debe enseñar a sus alumnos figuran que lean de manera independiente y con fluidez, adquieran vocabulario nuevo a partir de las lecturas, hagan inferencias, lleguen a sus propias conclusiones de acuerdo con lo leído y puedan redactar textos cortos relacionados con dichas lecciones.

Los maestros de nivel elemental que enseñan Español en las escuelas públicas del Departamento de Educación de Puerto Rico se han regido por el documento normativo *Estándares de Contenido y Expectativas de Grado Programa de Español* (2007)¹. Algunas de las competencias, para los grados señalados, correspondientes a esta materia establecidas en los estándares de Comunicación Oral (CO), Comunicación Escrita (CE) y Comprensión de Lectura (CL) que se relacionan con la enseñanza de la lectura y la redacción son las siguientes:

Primer grado

- CO 1.3: Lee independientemente con fluidez (60 palabras por minuto) palabras, frases, oraciones y textos.
- CE 1.16: Produce oraciones cortas utilizando letra de molde.
- CL 1.2: Reconoce, comprende y adquiere vocabulario nuevo a partir de las selecciones que estudia y por medio de las claves de contexto.
- CL 1.4: Predice e infiere acontecimientos de la lectura.
- CL 1.5: Identifica detalles, idea central e ideas secundarias y sucesos relevantes en los textos y los organiza en secuencia lógica.

Segundo grado

- CO 2.3: Lee independientemente y con fluidez (70 palabras por minuto) textos y materiales propios de su nivel.
- CE 2.12: Escribe oraciones simples pero con mayor complejidad al añadir elementos al sujeto y predicado.
- CE 2.13: Redacta un párrafo descriptivo de por lo menos cinco oraciones, observando las normas para el uso de la letra mayúscula, punto final, margen, secuencia y sangría.

- CE 2.14: Redacta textos cortos como pensamientos, acrósticos, poemas, el final de un cuento, resumen de una escena y diálogos.
- CE 2.18: Escribe resúmenes de textos seleccionados.
- CL 2.2: Reconoce, comprende y adquiere vocabulario nuevo a partir de las selecciones que estudia por medio de las claves de lectura.
- CL 2.3: Predice, infiere y analiza acontecimientos de la lectura.

Tercer grado

- CO 3.2: Lee textos informativos y literarios con fluidez (80 palabras por minuto).
- CE 3.7: Redacta oraciones simples de mayor complejidad sintáctica y semántica.
- CE 3.8: Redacta un párrafo descriptivo o narrativo de ocho a diez oraciones.
- CE 3.9: Redacta cartas, diálogos y resúmenes utilizando las estructuras correspondientes y la ortografía correcta.
- CL 3.2: Demuestra la comprensión al predecir, inferir, analizar, llegar a conclusiones y solucionar problemas.
- CL 3.3: Identifica y analiza detalles, idea central, ideas secundarias y sucesos relevantes y los organiza en secuencia lógica.
- CL 3.8: Identifica las ideas principales de un texto al reconocer causa y efecto y al obtener conclusiones.
- CL 3.12: Apoya sus interpretaciones o conclusiones con evidencia obtenida en los textos.

La enseñanza de las competencias antes mencionadas se ha convertido en un gran reto, ya que, en la actualidad, inciden múltiples factores. Entre estos, se destaca el poco tiempo del que dispone el educador diariamente durante la clase para individualizar con cada alumno: hay grupos que sobrepasan los 25 estudiantes, y esto incluye estudiantes de Educación Especial en la corriente regular, que requieren más tiempo. También se destaca el poco o ningún seguimiento que se da a la lectura en el hogar. Dichos factores interfieren de diversas maneras en la medida en que los estudiantes logran dominar a cabalidad los procesos de lectura y redacción al completar el nivel de primero a tercer grado. Si estas

destrezas, que son de suma importancia para la vida estudiantil diaria, no se desarrollan en el nivel primario, serán la causa de grandes dificultades en el aprendizaje del educando en los niveles subsiguientes.

A un estudiante que, aun sin tener impedimentos, condiciones de salud o alguna limitación particular, no aprende a leer en ese nivel primario se le hará muy difícil desarrollarse en las demás disciplinas. También podría darse el caso en el cual un alumno que no tiene alguna condición limitante desarrolle dicho proceso posteriormente.

La falta de dominio de la destreza de la lectura, o no saber leer, traerá otros problemas, como pueden ser conducta inapropiada en la sala de clases, baja autoestima, ausentismo, falta de interés hacia la escuela e, incluso, deserción escolar. Esto último se convierte, a su vez, en un grave problema para la familia y la sociedad.

Cuando un maestro advierte el rezago en la lectura de algún estudiante, debe auscultar varias alternativas que le permitan ayudarlo. En ocasiones, el educador no cuenta con el tiempo suficiente para brindar esa asistencia individualizada. Es por ello que el apoyo del hogar es de suma importancia, a fin de darles continuidad a los procesos que el maestro desarrolla diariamente en la sala de clases.

■ Situación

En Puerto Rico, los maestros de primer a tercer grado enseñan cuatro materias básicas: Español, Ciencias, Matemáticas y Estudios Sociales. En su inmensa mayoría, no cuentan con un asistente de maestro. Este recurso adicional en el salón de clases muy bien podría ayudar en el proceso lector a individualizar con cada estudiante durante más tiempo. Ante esta realidad, los educadores deben emplear una metodología efectiva, así como diversas estrategias y actividades que les permitan lograr que los alumnos aprendan a leer con fluidez, comprendan lo leído y redacten textos cortos.

En reuniones que sostuve con docentes de las regiones educativas de Arecibo, Bayamón, Caguas, Ponce y San Juan, estos destacaron las dificultades que enfrentan diariamente durante la enseñanza de los procesos de lectura y redacción debido a la gran

cantidad de estudiantes en los grupos. También señalaron como factor determinante la falta de apoyo en el hogar.²

Cuando se trata de aprender a leer, los estudiantes requieren de enseñanza individualizada, tanto en la sala de clases, como seguimiento en el hogar. Leer es mucho más que descodificar un texto; implica comprender lo leído. En ocasiones, los maestros indican que la práctica continua de la lectura en el hogar, esa dedicación de un tiempo que se separa para leer y conversar sobre esa lectura, no se da con frecuencia en los hogares de los alumnos. Esto se convierte en uno de los factores que retrasan el aprendizaje del niño.

■ Nociones fundamentales

Leer es una de las destrezas más importantes que, por lo general, se aprende en la escuela. Los seres humanos la realizarán durante toda su vida para adquirir y compartir conocimiento, tomar decisiones y en las diversas áreas de trabajo. Varios estudiosos han analizado este proceso. Louise M. Rosenblatt (2002) ha propuesto que la lectura es un proceso transaccional entre el lector y el texto, en el cual las experiencias previas son significativas para lograr la comprensión. Por su parte, Kenneth Goodman (2002) indica que la lectura es un proceso interactivo entre el autor, quien construye un texto, y el lector, que lo reconstruye. Mientras tanto, Isabel Solé (2009) propone que, para lograr la comprensión de lo que se lee, se debe emplear varias estrategias antes, durante y después de la lectura, que permitan al lector asumir el control del proceso de lectura y facilitar la construcción del significado. El educador Eric Jensen (2009) postula que la lectura es uno de los factores importantes que promueven el desarrollo del cerebro del niño. Estos últimos pueden alcanzar el éxito mediante las intervenciones correctas. Ahora bien, para que nuestros estudiantes aprendan a leer y a escribir, se requiere de un contacto temprano con distintos textos, así como el compromiso de los padres y los maestros en este proceso (Mata, 2008). Cada una de estas nociones representa, en gran medida, el fundamento de una de las iniciativas que se implementó en varias escuelas públicas del Departamento de Educación de Puerto Rico durante los años escolares 2011-2012 y 2012-2013, con el fin de ayudar a los estudiantes de primero a

tercer grado con rezago en la lectura, y así desarrollar sus capacidades para comprender el texto, adquirir vocabulario y leer con fluidez.

El problema de la lectoescritura también se puede evidenciar con los resultados de las Pruebas Puertorriqueñas de Aprovechamiento Académico (PPAA) de los años escolares 2009-2010, 2010-2011 y 2011-2012, si se examinan los niveles Proficiente y Avanzado alcanzados por los estudiantes del tercer grado en la materia de Español. Debe observarse que, de los tres estándares, solo se miden Comprensión de lectura y Comunicación escrita. Los datos que recopila la Unidad de Assessment y Evaluación, adscrita a la Subsecretaría para Asuntos Académicos del Departamento de Educación de Puerto Rico indican los resultados que se muestran en las tablas 1, 2 y 3.

Al sumar el por ciento de los niveles Proficiente y Avanzado para cada región en el año 2009-2010 (Tabla 1), se muestra que el 58% de los estudiantes de la Región de Arecibo, el 49% de la Región de Bayamón, el 59% de la Región de Caguas, el 50% de la Región de Humacao, el 55% de la Región de Mayagüez, el 53% de la Región de Ponce y el 43% de la Región de San Juan dominan los estándares de Comunicación Escrita y Comprensión de Lectura.

Para el año escolar 2010-2011 (Tabla 2), los resultados de las PPAA de tercer grado en Español reflejan que el 62% de los estudiantes de la Región de Arecibo, el 49% de la Región de Bayamón, el 60% de la Región de Caguas, el 50% de la Región de Humacao, el 55% de la Región de Mayagüez, el 58% de la Región de Ponce y el 43% de la Región de San Juan dominan los estándares antes mencionados.

Finalmente, para el año escolar 2011-2012 (Tabla 3), los resultados de Español de tercer grado revelan que el 64% de los estudiantes de la Región de Arecibo, el 55% de la Región de Bayamón, el 65% de la Región de Caguas, el 57% de la Región de Humacao, el 59% de la Región de Mayagüez, el 63% de la Región de Ponce y el 49% de la Región de San Juan dominan los dos estándares que se miden.

De esos dos estándares, el de prioridad es Comprensión de Lectura. Esto se calcula al sacar el por ciento de acuerdo a la cantidad de respuestas correctas, o puntos obtenidos, y comparar el

Tabla 1

Resultados por regiones educativas, año escolar 2009-2010 – tercer grado, Español

Español	Comunicación escrita 24 puntos	Comprensión de lectura 36 puntos	Prebásico	Básico	Proficiente	Avanzado
Todos los estudiantes examinados a nivel isla	15.3	22.2	13%	34%	23%	29%
Arecibo	15.9	23.0	11%	32%	24%	34%
Bayamón	14.9	22.0	14%	36%	23%	26%
Caguas	16.1	23.1	10%	32%	25%	34%
Humacao	14.9	22.0	15%	35%	23%	27%
Mayagüez	15.6	22.7	11%	33%	24%	31%
Ponce	15.6	21.9	13%	34%	24%	29%
San Juan	14.2	20.9	18%	38%	22%	21%

Número de examinados: 37,486

Tabla 2

Resultados por regiones educativas, año escolar 2010-2011 – tercer grado, Español

Español	Comunicación escrita 24 puntos	Comprensión de lectura 36 puntos	Prebásico	Básico	Proficiente	Avanzado
Promedio de puntos obtenidos						
Todos los estudiantes examinados a nivel isla	15.7	22.9	11%	35%	21%	33%
Arecibo	16.5	24.2	7%	31%	23%	39%
Bayamón	15.3	22.3	12%	39%	20%	29%
Caguas	16.4	23.6	9%	31%	22%	38%
Humacao	15.3	22.3	13%	37%	21%	29%
Mayagüez	15.8	23.4	9%	35%	21%	34%
Ponce	16.5	23.4	8%	33%	22%	36%
San Juan	14.4	21.4	16%	41%	19%	24%

Número de examinados: 34,630

por ciento de cada estándar. Para estos tres años escolares, los estudiantes de tercer grado respondieron más preguntas correctas en el estándar Comunicación Escrita. Además, los resultados apuntan hacia tres regiones de prioridad, como son San Juan, Bayamón y Humacao. Aunque se puede advertir un leve aumento al sumar los por cientos de los niveles Proficiente y Avanzado de todos los estudiantes en estos tres años escolares (52% para 2009-2010, 54% para 2010-2011 y 59% para 2011-2012), aún así es preocupante el rezago en un estándar de prioridad como es la Comprensión de Lectura.

Adicionalmente, se pueden comparar estos resultados con el por ciento de calificaciones A, B y C de los estudiantes de tercer grado en la materia de Español. Por ejemplo, durante el año escolar 2009-2010, el 52% de los estudiantes examinados en las PPAA se encuentran en los niveles proficiente y avanzado, mientras que el 70.58% —26,781 estudiantes de una matrícula activa en el Sistema de Información Estudiantil (SIE) de 37,939— obtuvieron notas A, B y C. Según la información sobre el aprovechamiento académico que someten las escuelas al SIE, de las notas de Español del primer semestre del año escolar 2010-2011 en los grados primero a tercero se constata que el 71% de los estudiantes en la Región de San Juan obtuvieron notas de A, B y C, el 78% en la Región de Bayamón y el 79% en la Región de Humacao. No obstante, los resultados de las PPAA para tercer grado en Español de estas tres regiones muestran un por ciento menor de dominio.

■ Inicios del Proyecto LEER

Ante la situación del rezago con el proceso lector que tenían algunos de los alumnos de primero a cuarto grado de una escuela elemental urbana de la Región Educativa de Arecibo, los maestros y la consejera de la escuela auscultaron alternativas para proveerles ayuda. De esa necesidad surgió el Proyecto LEER (Leyendo, Exploro, Expreso, Recuerdo) en octubre de 2011, luego del Sexto Maratón de Lectura auspiciado por el Centro para el Estudio de la Lectura, la Escritura y la Literatura Infantil (CELELI) de la Universidad de Puerto Rico en Río Piedras. Con el apoyo y bajo la dirección de una de las maestras de Español junto con la maestra bibliotecaria de una escuela superior de la misma región (quienes

Tabla 3

Resultados por regiones educativas, año escolar 2011-2012 – tercer grado, Español

Español	Comunicación escrita 24 puntos	Comprensión de lectura 36 puntos	Prebásico	Básico	Proficiente	Avanzado
Promedio de puntos obtenidos						
Todos los estudiantes examinados a nivel isla	16.6	22.6	11%	31%	24%	35%
Arecibo	17.0	23.3	9%	28%	26%	38%
Bayamón	16.2	22.0	12%	33%	25%	30%
Caguas	17.3	23.5	7%	28%	25%	40%
Humacao	16.3	22.3	13%	30%	22%	35%
Mayagüez	16.6	22.6	9%	32%	25%	34%
Ponce	17.3	23.2	8%	29%	24%	39%
San Juan	15.4	21.3	16%	35%	22%	27%

Número de examinados: 32,376

habían participado en dicho maratón) decidieron ayudar a los estudiantes y docentes de esta escuela elemental. Así, crean la iniciativa que nombran Proyecto LEER. El rol de estas educadoras consistió en estructurar el proyecto; identificar, organizar, capacitar y dar apoyo a los estudiantes tutores; reunirse con los maestros del nivel elemental, y coordinar las actividades del proyecto para ese año escolar 2011-2012.

En el primer encuentro que se dio en la escuela elemental, los aprendices —estudiantes de primero a cuarto grado con rezago en la lectura previamente identificados por sus maestros— eligieron a sus tutores. Luego, estos últimos iban a la escuela para ayudar a los niños en lectura e, incluso, en otras materias en las cuales presentaban dificultad. Como parte del proyecto, los participantes visitaban en grupo y acompañados de varios maestros y la consejera de su escuela la biblioteca de la escuela superior, donde los tutores dramatizaban cuentos de su propia autoría.

Esta iniciativa ayudó a los estudiantes del nivel superior a cumplir con las cuarenta horas de labor comunitaria que son requisito de graduación, según se estipula en la carta circular número 20 del 2006-2007, que trata sobre las *Directrices en torno al cumplimiento de las cuarenta horas de trabajo en aprendizaje en servicio comunitario*.

Los mayores logros de esta iniciativa consistieron en el aprendizaje que obtuvieron los más pequeños al demostrar dominio del proceso lector, aumentar su aprovechamiento académico y su motivación hacia la lectura. Por su parte, los tutores se sintieron motivados hacia el trabajo voluntario que realizaron, la responsabilidad que desarrollaron, la modificación de conducta que se advirtió tanto en los tutores como en los aprendices, y la manera en la cual mejoraron las relaciones interpersonales mediante el vínculo de solidaridad y amor que se produjo de los más pequeños hacia los más grandes, y viceversa.

■ Implementación del Proyecto LEER como proyecto innovador en otras escuelas

La iniciativa se reestructuró el segundo semestre del año escolar 2011-2012 mediante la implementación de un instrumento de evaluación para recopilar datos cuantitativos, una metodología

Tabla 3

Resultados por regiones educativas, año escolar 2011-2012 – tercer grado, Español

Español	Comunicación escrita 24 puntos	Comprensión de lectura 36 puntos	Prebásico	Básico	Proficiente	Avanzado
Promedio de puntos obtenidos						
Todos los estudiantes examinados a nivel isla	16.6	22.6	11%	31%	24%	35%
Arecibo	17.0	23.3	9%	28%	26%	38%
Bayamón	16.2	22.0	12%	33%	25%	30%
Caguas	17.3	23.5	7%	28%	25%	40%
Humacao	16.3	22.3	13%	30%	22%	35%
Mayagüez	16.6	22.6	9%	32%	25%	34%
Ponce	17.3	23.2	8%	29%	24%	39%
San Juan	15.4	21.3	16%	35%	22%	27%

Número de examinados: 32,376

para enseñar a leer y la estrategia en la cual se basa el proyecto, con el fin de que otros estudiantes ubicados en diversas escuelas se beneficiasen durante ese mismo curso escolar y el siguiente 2012-2013. El propósito primordial es ayudar a los estudiantes de primer grado y aquellos de segundo y tercero con dificultades o rezago en el proceso lector.

Este proyecto innovador se implementó en 18 escuelas superiores que tienen cerca una escuela elemental para impactar 18 escuelas elementales, así como en 40 escuelas segunda unidad para que los estudiantes de noveno grado sirviesen de tutores de sus compañeros de nivel elemental. En total, se contó con 66 escuelas ubicadas en las regiones educativas de Arecibo, Caguas, Humacao, Mayagüez, Ponce y San Juan.

Para esta iniciativa, el Programa de Español del Departamento de Educación convocó al director escolar y a un maestro de Español de nivel superior e intermedio por cada una de las escuelas seleccionadas para orientarles sobre el Proyecto LEER. Se les presentó y orientó sobre la metodología a emplearse en la enseñanza de la lectura en los grados primarios. Además, se les proveyeron materiales para enseñar a leer y sugerencias de otros materiales adecuados y pertinentes. Asimismo, se indicó el rol del maestro y el de los estudiantes tutores, y se explicó la estrategia a utilizarse para llevar a cabo la iniciativa (Aprendizaje basado en proyectos), así como el instrumento para recopilar los datos y evaluar el progreso de la lectura. Cabe señalar que dicha iniciativa no afectó el presupuesto estatal ni el federal que se les asignan al Departamento de Educación de Puerto Rico.

■ Aprendizaje basado en proyectos

Diversos estudios realizados con estudiantes demuestran que el Aprendizaje basado en proyectos, como estrategia de trabajo y de aprendizaje, permite que los alumnos construyan su propio conocimiento y muestren ciertas habilidades para buscar soluciones a un problema real de su entorno (Barron & Darling-Hammond, 2008; Trilling & Fadel, 2009). Algunos de los logros que se obtienen de esta estrategia, además de encontrar posibles soluciones a una situación particular, son una mejor comunicación y colaboración entre los participantes, motivación hacia las tareas asignadas

y la escuela, conocimiento aplicable a la vida real, aumento en la autoestima, entre otros beneficios (Galeana, 2006). En este sentido, el Proyecto LEER utilizó esta estrategia con el fin de solucionar el problema de rezago en la lectura que confrontaron los estudiantes del nivel elemental.

Mediante la estrategia aprendizaje basado en proyectos, los estudiantes del nivel superior e intermedio ayudaron a resolver un problema real en la comunidad escolar del nivel elemental. Además, desarrollaron varias competencias del siglo 21 que la escuela actual debe enseñar: ser un pensador crítico y saber buscar la solución a los diferentes problemas, tener agilidad y adaptabilidad en cualquier ambiente, mostrar iniciativa y emprendimiento en diversas circunstancias, demostrar una comunicación efectiva tanto oral como escrita, tener curiosidad e imaginación, así como saber dirigir con influencia (Trilling & Fadel, 2009).

El rol del maestro de Español de nivel superior e intermedio consistió en dirigir el proyecto; identificar los recursos necesarios; facilitar los procesos en cuanto a la coordinación con el maestro de primer, segundo o tercer grado sobre la logística de los días, horario y autorizaciones previas para que los estudiantes de nivel superior e intermedio (los tutores) ayudasen a los del nivel elemental (los aprendices) bajo la supervisión de un maestro. Además, asesoraba a sus alumnos, se encargaba de enseñarles la metodología a emplearse y evaluaba su desempeño. Por su parte, el maestro del nivel elemental identificó aquellos estudiantes con gran rezago en la lectura y solicitó autorización por escrito a sus padres para ofrecerles una ayuda adicional mediante un estudiante tutor. También, supervisó la labor del tutor durante el periodo que estos atendieron a los más pequeños y certificó el tiempo que estuvo en el salón de clases.

El rol del estudiante tutor consistió en leer, conversar sobre la lectura y enseñar a leer a los aprendices. Durante ese proceso, documentó tanto los avances como las dificultades que confrontó. Aunque esta iniciativa no empleó directamente la estrategia “Peer-Assisted Learning” (Tutoría entre pares), de cierta manera siguió el modelo de emplear estudiantes que ayudan a otros, aunque no fuesen de la misma edad. Se ha comprobado la efectividad que

existe cuando se da ese contacto en el cual un estudiante aprende de otro (Fuchs, Fuchs & Burish, 2005).

Luego de orientar a los maestros participantes, el plan de acción a seguir fue divulgar el proyecto y su finalidad. Cabe destacar que esta iniciativa contó, desde su origen, con el aval de la Subsecretaría para Asuntos Académicos y el Secretario de Educación, así como el apoyo de dos profesoras de la Facultad de Educación de la Universidad de Puerto Rico en Río Piedras, quienes asesoraron tanto a los maestros participantes como al Programa de Español.

Luego que los maestros de las escuelas participantes divulgaron el proyecto, procedieron a seleccionar aquellos estudiantes que mostraron interés en participar de la iniciativa como tutores. En el caso del nivel elemental, los maestros seleccionaron aquellos estudiantes que mostraron gran rezago en el proceso de la lectura. Después de contar con las debidas autorizaciones de los padres, se orientó a los tutores en la metodología que debían emplear para desarrollar el proceso lector. En algunos casos, fue el propio maestro de nivel elemental quien ofreció una clase demostrativa sobre la enseñanza de la lectura.

Entre las ideas ofrecidas a los maestros del nivel secundario para desarrollar la lectura se sugieren varias actividades. Antes de la lectura, se les propuso que el tutor guiase al aprendiz a observar las ilustraciones de la portada e hiciese preguntas de inferencia y predicciones. En el momento de la lectura, se sugirió que el estudiante tutor leyese en voz alta y con buena entonación y ritmo para que el aprendiz pudiese escucharla, seguirla con la vista y marcar con el dedo el texto según se fuese leyendo. Luego, se procedería a invitar al estudiante a leer en voz alta después del tutor con el fin de repetir la lectura varias veces. En ese proceso, se estimula al estudiante a leer solo, en voz alta; es de suma importancia elogiar continuamente la participación del estudiante. Además, durante la lectura, el tutor debía formular preguntas al aprendiz, recapitular y hacer aclaraciones sobre lo leído. Después de la lectura, es importante conversar sobre lo leído para corroborar la comprensión, así como la práctica de escritura de palabras y oraciones (López Carrasquillo, 2002, 2010; Mata, 2008; Solé, 2009).

Posterior a esa orientación, los estudiantes tutores procedieron a conocer a los aprendices bajo la supervisión de un maestro. Al momento de comenzar la iniciativa, los tutores administraron y corrigieron una preprueba a los estudiantes de primero a tercer grado que fueron seleccionados para recibir la ayuda. Esta prueba consistió de una lectura, de acuerdo al nivel del grado, con ejercicios de comprensión, comunicación oral y escrita. De ahí, partieron a ofrecer las tutorías los días y según el horario estipulados en cada escuela.

En una de las escuelas segunda unidad de la Región de Caguas que visité para observar el proyecto, pude constatar la organización, la estructura del proceso y los resultados. En ese contacto que tuvieron los aprendices con los tutores se podía apreciar el respeto entre ellos, así como la diversidad en los niveles de lectura. Algunos aprendices tenían libros con texto reducido, mientras otros leían textos más voluminosos porque ya habían superado las expectativas y trabajaban con la fluidez y comprensión de textos más complejos. Pude ver la alegría en el rostro de los más pequeños cuando lograban leer en voz alta o respondían correctamente las preguntas que les hiciera su tutor. Tanto la directora de la escuela como la maestra de noveno grado estaban impresionadas y contentas con el proceso y los avances en la lectura, no tan solo con los aprendices, sino también con los tutores, quienes habían mejorado su proceso lector.

Como parte de este proyecto, algunos estudiantes del nivel superior de escuelas pertenecientes a la regiones educativas de Arecibo y Caguas dramatizaron cuentos a los aprendices. De igual manera, estudiantes de otra escuela superior de la región de Caguas emplearon el uso de marionetas para narrar los cuentos. Por su parte, un maestro de Español del nivel superior de una escuela de la región de Arecibo colocó en su blog de la clase todo lo relacionado con el Proyecto LEER para que sus estudiantes participantes pudiesen escribir acerca de sus experiencias con esta iniciativa. Estas actividades conllevaron un impacto mayor en el proceso de aprendizaje tanto de los tutores como de los aprendices.

Al culminar el semestre, los tutores administraron una posprueba para corroborar el aumento en el dominio del proceso de la lectura. Además, hicieron actividades de confraternización, en las

cuales los tutores de una escuela de la región de San Juan jugaron con los más pequeños y celebraron sus logros.

Una de las maneras de documentar el proyecto fue mediante fotos y vídeos tomados durante el proceso para fines educativos, con previa autorización de los padres, así como los resultados de la pre y la post pruebas, así como las observaciones que hicieron los maestros y tutores.

■ Resultados

A lo largo del proceso, los maestros recopilaron datos cuantitativos y cualitativos del proyecto. En la siguiente tabla aparece una muestra de cuatro escuelas en tres regiones educativas con sus respectivos resultados de pre y post prueba, además de su ganancia.

Tabla 4

Resultados de la preprueba y posprueba, y por ciento de ganancia en una muestra de cuatro escuelas

Región educativa	Estudiantes examinados	Por ciento de dominio en preprueba	Por ciento de dominio en posprueba	Por ciento de ganancia
Escuela 1 - Arecibo	14	31%	55%	24%
Escuela 2 - Humacao	22	36%	82%	46%
Escuela 3 - San Juan	26	65%	81%	16%
Escuela 4 - San Juan	24	20%	83%	63%

En términos generales y según los resultados de la posprueba, se advirtió un aumento aproximado de un 30 por ciento en el dominio del proceso de la lectura. Es decir, los aprendices mejoraron la fluidez y la comprensión.

Resultó sorprendente para los maestros de ambos niveles — elemental y secundario— el efecto que este proyecto causó en sus estudiantes. Según las observaciones que hicieron los docentes, tanto aprendices como tutores mostraron motivación, entusiasmo y respeto mutuo. Además, establecieron relaciones afectivas y se notó un aumento en la autoestima. Los niños se esforzaron en aprender, sintieron confianza con sus tutores, se mostraron alegres cuando llegaban los estudiantes “grandes” y manifestaron su agradecimiento por la ayuda recibida. Por su parte, los tutores mostraron responsabilidad y un compromiso genuino con el

trabajo que realizaron, desarrollaron liderazgo, demostraron los valores aprendidos —confiabilidad, respeto, responsabilidad, justicia, bondad y civismo— y se sintieron satisfechos y contentos por el servicio que ofrecieron. Esta iniciativa les estimuló a mejorar su propio aprovechamiento académico y a disminuir el ausentismo. Incluso, algunos mostraron sensibilidad hacia las tareas que realizan diariamente los maestros y expresaron interés en el magisterio porque descubrieron sus habilidades para enseñar a niños. Son muchos los testimonios y las anécdotas que cuentan los maestros sobre la efectividad del proyecto y los efectos positivos que trajo a ese entorno escolar. A continuación, se ofrecen algunas citas de los maestros participantes, que evidencian dicha efectividad:

“Los estudiantes de escuela elemental aprenden más rápido porque tienen ayuda individual. Por su parte, los estudiantes de escuela superior se sienten más útiles” (Región de Humacao)

“El proyecto crea en los estudiantes el deseo de servir, de ayudar a otros individuos. Algo que urge en este país. Los aprendices aumentaron su rapidez y comprensión. Los tutores asumieron liderazgo, compromiso social y educativo, creatividad y responsabilidad. Descubrieron sensibilidad hacia el magisterio y posibilidad de convertirse en maestros” (Región de San Juan)

“Considero que el Proyecto LEER ha sido una iniciativa positiva para el desarrollo tanto académico como personal de mis estudiantes. Es de gran satisfacción apreciar la gran motivación que reflejan por visitar a los pequeños. Han sido capaces de identificar sus fortalezas y necesidades académicas y aportar sugerencias con el fin de crear tareas para mejorar las destrezas de lectura y escritura. Su sensibilidad es digna de admiración” (Región de Caguas).

En el informe de logros que los maestros participantes prepararon y sometieron al Programa de Español figuran los hallazgos, datos cuantitativos de la tabulación de las pre y post pruebas administradas, la ganancia en términos cualitativos y narraciones

sobre experiencias particulares. Cabe señalar que los facilitadores docentes de Español visitaron estas escuelas y también sometieron al Programa de Español un informe de visita en el cual constatan los logros.

En cuanto a las limitaciones encontradas, los maestros del nivel secundario expusieron que, de primera intención, se sintieron intimidados ya que no tenían dominio de la metodología para enseñar a leer. Para ello recurrieron a la ayuda del maestro de nivel elemental para que les dieran apoyo en esto. También, señalaron que el factor tiempo es determinante para lograr mejores resultados. El tiempo para desarrollar el proceso de la lectura entre el tutor y el aprendiz fue, como máximo, dos veces a la semana; en otros casos, solo una vez. Otra de las limitaciones para los maestros y estudiantes del nivel secundario fue conseguir diversas lecturas apropiadas para trabajar con los aprendices. Aun así, utilizaron los libros que el maestro de elemental tenía en el salón de clases o cuentos infantiles de la biblioteca escolar. Para cada uno de estos planteamientos, los maestros hicieron sugerencias factibles para mejorar el proyecto en lo sucesivo.

Ahora bien, la opinión generalizada de los maestros, directores, facilitadores docentes de Español e, incluso, superintendentes participantes que pudieron ver el proceso es que el Proyecto LEER funciona; los resultados así lo confirman. Para que esta iniciativa tuviese éxito, el apoyo y compromiso de los maestros fue fundamental. Al observar el proceso y ver el cambio positivo en los estudiantes, los maestros expresaron satisfacción, alegría y deseo de que este proyecto pueda continuar y llevarse a cabo en más escuelas.

■ Conclusión

El Proyecto LEER es una iniciativa que, por su propósito fundamental de desarrollar la alfabetización en niños de primero a tercer grado que demuestran gran rezago en el proceso de la lectura, se convierte en un proyecto de amor hacia los más pequeños y que produce cambios significativos en el aprendizaje. Esto, a su vez, redundará en un aumento en el aprovechamiento académico de los estudiantes de la escuela pública de Puerto Rico.

Es grato saber que, ante situaciones o problemas que puedan surgir en la escuela pública, los propios estudiantes pueden colaborar para ser parte de la solución. Esta iniciativa, que sensibilizó a los estudiantes tutores ante una necesidad real de la cual ellos pudieron aportar con su ayuda, pretendió acercarlos hacia una de las profesiones más importantes, como es el magisterio. Una estudiante de nivel superior que participó como tutora expresó que dicha experiencia le había permitido ver que ahora quería ser maestra.

REFERENCIAS

- Barron, B. & Darling-Hammond, L. (2008). Teaching for Meaningful Learning: A Review of Research on Inquiry-Based and Cooperative Learning (book excerpt). *Edutopia, The George Lucas Educational Foundation*. Recuperado de <http://www.edutopia.org/pdfs/edutopia-teaching-for-meaningful-learning.pdf>
- Departamento de Educación de Puerto Rico. (2007). *Estándares de Contenido y Expectativas de Grado Programa de Español*. San Juan: Autor.
- Fuchs, D., Fuchs, L. & Burish, P. (2005, mayo). Peer-assisted learning strategies: Promoting word recognition, fluency, and reading comprehension in young children. *The Journal of Special Education, 39*, 34-44.
- Galeana de la O., L. (2006). Aprendizaje basado en proyectos. *Revista del Centro Universitario de Producción de Medios Didácticos*. Recuperado de <http://ceupromed.ucol.mx/revista/PdfArt/1/27.pdf>
- Goodman, K. (2002). *El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo. Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México, D.F.: Siglo Veintiuno editores.
- Jensen, E. (2009). *Teaching with poverty in mind: What being poor does to kid's brains and what schools can do about it*. Alexandria, Virginia: ASCD.
- López Carrasquillo, M. (2002). *La magia de leer*. San Juan, PR: Grupo Editorial Norma.
- López Carrasquillo, M. (2010). *Marginados en un mundo de letras: 14 principios para enseñar con amor, compasión y alegría*. San Juan, PR: Divinas Letras.

- Mata, J. (2008). *Cómo mirar la luna: Confesiones a una maestra sobre la formación del lector*. Barcelona, España: Graó.
- Rosenblatt, L. M. (2002). *La literatura como exploración*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Solé, I. (2009). *Estrategias de lectura*. Barcelona, España: Graó.
- Trilling, B. & Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

NOTAS

- 1 Para este año escolar 2014-2015 se adopta el nuevo documento de estándares y expectativas del Programa de Español.
- 2 De 2010 a 2012, fungí como Directora del Programa de Español del Departamento de Educación de Puerto Rico. En ese tiempo, ofrecí varios adiestramientos a maestros de K-3 de las regiones educativas de Arecibo, Bayamón, Caguas, Ponce y San Juan sobre la enseñanza del proceso de la lectura y la redacción, así como el empleo de estrategias variadas. Los maestros expusieron las dificultades que enfrentan para lograr que el 100 por ciento de sus estudiantes dominen las expectativas del grado en cuanto a la lectura independiente con fluidez, así como las competencias relacionadas con la comprensión y redacción. Por otro lado, en las reuniones mensuales durante esos años con los facilitadores docentes de Español, estos presentaron las situaciones particulares de los maestros del nivel K-3 de sus distritos escolares en cuanto a las dificultades que confrontan con la enseñanza del proceso de la lectura.