

LOS ENFOQUES DE LA ENSEÑANZA DE LECTURA



PIEDAD CECILIA GRANADOS

**UNIVERSIDAD DEL CAUCA
FACULTAD DE CIENCIAS NATURALES, EXACTAS Y DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
POPAYÁN-CAUCA**

2017

LOS ENFOQUES DE LA ENSEÑANZA DE LECTURA



PIEDAD CECILIA GRANADOS

Trabajo de grado para optar el título de Magister en Educación

Trabajo de grado dirigido por: Dra. MARY EDITH MURILLO

**UNIVERSIDAD DEL CAUCA
FACULTAD DE CIENCIAS NATURALES, EXACTAS Y DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
POPAYÁN-CAUCA**

2017

Nota de aceptación

DIRECTORA:

DOCTORA MARY EDITH MURILLO

JURADO INTERNO:

MAGISTER ALBA LUCÍA PEDRAZA

JURADO EXTERNO:

MAGÍSTER LUIS FERNANDO ARÉVALO

COORDINADOR DE LA MAESTRÍA:

MAGÍSTER PEDRO ANÍBAL YANZA

Fecha de sustentación: Octubre 24 de 2017

A Dios, que me iluminó en este nuevo camino que emprendí,

A mi familia, que ha sido mi apoyo incondicional,

A mis profesores y compañeros, quienes hicieron parte importante de mi formación.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco de manera especial a las docentes de la Institución Educativa Liceo Alejandro de Humboldt, quienes acogieron este proyecto de investigación y compartieron su valiosa experiencia educativa en el proceso de lectura.

A las directivas de la comunidad educativa, por brindarme los espacios para llevar a cabo esta investigación y a quienes me acompañaron y apoyaron en el proceso.

A mi directora del proyecto, por su confianza y credibilidad en mis capacidades para cumplir con esta meta, al igual que a los profesores que me orientaron en este trabajo investigativo.

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	7
CAPÍTULO I. ¿PARA QUÉ DEVELAR LOS ENFOQUES DE ENSEÑANZA DE LA LECTURA?.....	9
1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	9
1.2 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA.....	11
1.3 OBJETIVOS	11
1.3.1 GENERAL	11
1.3.2 ESPECÍFICOS	11
1.4 JUSTIFICACIÓN	11
CAPÍTULO II. HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE UN MARCO DE REFERENCIA	13
2.1 ANTECEDENTES	13
2.1.1 INTERNACIONALES	14
2.1.2 NACIONALES	15
2.1.3 REGIONALES.....	16
2.2 MARCO DE REFERENCIA CONCEPTUAL	17
2.2.1 CONCEPTO DE ENFOQUE.....	17
2.2.2 CONCEPTO DE PERSPECTIVA	18
2.2.3 CONCEPTO DE LECTURA	18
2.2.4 PRÁCTICA PEDAGÓGICA	20
2.2.5 CONCEPTO DE ENSEÑANZA	21
2.3 MARCO TEÓRICO	21
2.3.1 PERSPECTIVAS TEÓRICAS QUE SUSTENTAN ALGUNOS ENFOQUES DE LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA	22

2.3.2 IMPLICACIONES DE LOS ENFOQUES DE ENSEÑANZA DE LA LECTURA	25
2.3.3 CONCEPCIONES DE LECTURA DE LOS DOCENTES QUE SUBYACEN EN SU MANERA DE ENSEÑAR.....	29
2.3.4 LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y LOS PRINCIPALES ENFOQUES QUE HAN ORIENTADO EL PROCESO.....	31
2.3.5 INCOMPATIBILIDAD ENTRE DISPOSICIONES GUBERNAMENTALES Y REALIDAD EDUCATIVA	44
CAPÍTULO III. ¿CÓMO SE DISEÑO LA INVESTIGACIÓN?	45
3.1 DISEÑO DE INVESTIGACIÓN	46
3.1.1 INVESTIGACIÓN CUALITATIVA.....	48
3.1.2 ENFOQUE ETNOGRÁFICO	49
3.2. TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE DATOS	49
3.3 CONTEXTO DE LA EXPERIENCIA	52
3.3.1 INSTITUCIÓN.....	52
3.3.2. DESCRIPCIÓN DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA	52
3.3.3 CONTEXTO SOCIAL.....	52
3.3.4 ¿POR QUÉ LOS DOCENTES?.....	53
CAPÍTULO IV. PERSPECTIVAS TEÓRICAS DESDE LAS CUALES SE ABORDA LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA	54
4.1 Perspectivas implícitas en las prácticas pedagógicas.....	54
4.2 Estrategias de enseñanza que reflejan el uso del procesamiento de información	55
4.2.1 Jerarquización en las dinámicas de trabajo	56
4.3 La selección de textos como indicador del reflejo de la perspectiva piagetiana .	56
4.4 El papel de la Cultura y la Sociedad como manifestación de la perspectiva Sociocconstructivista	57

**CAPÍTULO V. LOS ENFOQUES DE ENSEÑANZA DE LA LECTURA
DEVELADOS EN LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS 60**

5.1 Enfoques develados en las prácticas pedagógicas y entrevistas realizadas a la docente María Castro	60
5.2 Enfoques develados en las prácticas pedagógicas y entrevistas realizadas a la docente Patricia Muñoz	66
5.3 Enfoques develados en las prácticas pedagógicas y entrevistas realizadas a la docente María López	71
5.4 Relación teoría-práctica y sus implicaciones en la enseñanza de la lectura	72
5.5 Dificultades identificadas en el proyecto de lectoescritura.....	74
5.6 Consciencia del uso de un enfoque de enseñanza de lectura	75

**CAPÍTULO VI. EL QUEHACER DOCENTE EN RELACIÓN CON LA
INSTITUCIÓN, CON EL ROL DE EDUCADOR Y CON EL ÁMBITO DE
ENSEÑANZA..... 77**

6.1 PREPARANDO EL TERRENO PARA LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA	77
6.1.1 Momento de iniciar la sesión de clase.....	77
6.2 ABONANDO EL TERRENO EN LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA MEDIANTE LA MEDIACIÓN DEL DOCENTE.....	78
6.2.1 Preguntas para activar el conocimiento previo	78
6.2.2 Preguntas para aclarar	79
6.2.3 Preguntas para argumentar	79
6.3 ASPECTOS PEDAGÓGICOS Y DIDÁCTICOS QUE PERMEAN LOS ENFOQUES DE ENSEÑANZA DE LA LECTURA	80
6.3.1 Estrategias didácticas	80
6.3.2 Tendencias en la selección de material	82
6.3.3 Quehacer docente en relación con el MEN.....	83
6.3.4 Quehacer docente en relación con la institución.....	83
6.4 Orientaciones en la enseñanza de la lectura.....	83

6.4.1 Orientaciones pedagógicas.....	84
6.4.2 Orientaciones para la convivencia.....	84
6.5 Implicaciones en la enseñanza sobre la manera como el docente comprende la lectura	84
6.5.1 Concepciones de lectura.....	84
6.5.2 Concepciones de enseñanza	85
CAPÍTULO VII: A MANERA DE CONCLUSIONES	86
BIBLIOGRAFÍA	93
ANEXOS.....	95

INTRODUCCIÓN

Esta investigación se aproxima a la interpretación de los enfoques de la enseñanza que subyacen en las prácticas pedagógicas asumidos por los docentes de Básica secundaria en el proyecto de lectoescritura de la Institución Educativa Alejandro de Humboldt, sede central, puesto que, por un lado se deben ajustar a las exigencias que afrontan las instituciones educativas en relación con las pruebas saber e ICFES, pero por otro lado deben responder a las necesidades, expectativas e intereses de las nuevas generaciones y al mismo tiempo se debe considerar que estos enfoques sean factibles de articular al contexto de la Institución, así como al saber pedagógico adquirido por un grupo de profesionales, quienes con su experiencia aportan al mejoramiento de las prácticas de lectura.

Es relevante en primera instancia, identificar cuáles han sido los enfoques en la enseñanza que han orientado los procesos de lectura y escritura, así como las estrategias didácticas diseñadas para el desarrollo de habilidades en estos procesos, y en segunda instancia, elaborar un registro de seguimiento que permita fortalecer estas destrezas que son indispensables para el aprendizaje, lo cual a su vez, posibilite una reflexión que contribuya a afianzar estos procesos que son trascendentales no sólo en el ámbito académico, sino también en la formación humana.

El enfoque de la investigación es cualitativo, puesto que posibilita interpretar un proceso en el contexto educativo, además porque se busca el análisis y comprensión en un escenario social interpelado por diversas posturas, situaciones y saberes que deben ser permeados y concertados para la consolidación de una propuesta que se dirija mediante un trabajo en equipo.

Además con esta investigación se pretende realizar una interpretación sobre la forma cómo los enfoques determinan la selección y el diseño de estrategias didácticas para establecer una valoración que permita confrontarlos con los logros, dificultades u oportunidades que han brindado en el campo de la lectura.

En este sentido se acudió a la observación participante de tres docentes que orientan el proyecto de lectoescritura en la Institución Educativa y se realizaron dos entrevistas direccionadas a la obtención de información que reflejara las perspectivas teóricas y enfoques de enseñanza en el proceso de lectura, luego se cruzó la información con base en las categorías que se habían establecido, con el fin de comprender la manera cómo las docentes aplican este saber en las aulas de clase.

Finalmente, se hizo una serie de reflexiones que pretenden dejar un campo abierto de posibilidades de investigación en cuanto a las implicaciones que se derivan del uso de algunos enfoques de enseñanza en la lectura, así como la gran variedad de caminos o rutas que se pueden trazar para potenciar el desarrollo de capacidades y habilidades con las que cuentan los docentes para seguir explorando este campo tan amplio.

CAPÍTULO I. ¿PARA QUÉ DEVELAR LOS ENFOQUES DE ENSEÑANZA DE LA LECTURA?

1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En las Instituciones Educativas se ha dado una mayor prioridad al aprendizaje de conceptos y de conocimientos predeterminados por las políticas educativas regidas por el Ministerio de Educación Nacional –MEN- y menos relevancia a las prácticas pedagógicas de los docentes, es decir a sus experiencias, lo cual lleva a una falta de resignificación y reflexión en torno a los enfoques de enseñanza más pertinentes de acuerdo al contexto y a las necesidades de formación de los jóvenes.

En este sentido, los procesos de lectura y escritura se han centrado en la mayoría de los casos como un medio para alcanzar un fin, es decir, para presentar un examen, un informe, un taller que mide ciertos desempeños puntuales, pero no como un proceso valioso que permita develar el conocimiento que los docentes han apropiado, en este caso particular, sobre los enfoques de enseñanza que orientan el diseño de estrategias didácticas, puesto que la mayor parte del tiempo éstos están predeterminados, como se puede evidenciar con los Derechos Básicos de Aprendizaje del área de lenguaje, los cuales han sido articulados al “Proyecto de Lectoescritura” que se desarrolla en la Institución Educativa Liceo Alejandro de Humboldt, lo cual ratifica la gran relevancia que se le asigna a las disposiciones que el Ministerio de Educación implementa, de ahí que es necesario identificar las necesidades reales que el contexto requiere para que haya corresponsabilidad con las experiencias de enseñanza significativas que los docentes propician en las aulas de clase.

Garrido (1999) plantea que la lectura se asume como una actividad obligatoria lo cual se traduce en una simulación de la lectura. En otras palabras, los estudiantes en la mayoría de los casos recurren a la lectura como un requisito que deben cumplir para adquirir una nota o un puntaje que le permita lograr una meta de tipo académico, pero ésta carece de sentido para su formación.

Se presenta también un problema en cuanto a la relación teoría-práctica, puesto que existe una dificultad para desarrollar los fundamentos conceptuales al aula. De ahí que, “la

correspondencia entre objetivos, contenidos y actividades tiende a ser establecidas en forma unidireccional -en vez de recíproca- y en términos que suelen fragmentar y desnaturalizar el saber a enseñar” (Lerner, 2001, Lerner y Palacios 1992).

Los enfoques de enseñanza de la lectura que subyacen a las prácticas lectoras de los estudiantes están relacionados con la manera cómo los docentes diseñan estrategias didácticas en las prácticas lectoras, pero si no hay un propósito claro al transferir estos postulados teóricos, los resultados no son los que se esperarían, se pierden esfuerzos, ya que no habría una correspondencia adecuada entre la teoría y la práctica para optimizar el comportamiento lector y estimular la lectura en el Proyecto de lectoescritura que transversa diversos niveles de la secundaria básica de la Institución Educativa Alejandro de Humboldt.

Los docentes asumen una leve apropiación de estos enfoques y no son conscientes de la relación directa que tienen sus propuestas pedagógicas con la teoría que está implícita en los enfoques, ya que las implicaciones que de ellos se derivan pueden brindar diversas alternativas para optimizar las prácticas lectoras, dependiendo de las necesidades y expectativas de la comunidad educativa.

Con base al anterior planteamiento, se puede observar también que en el “Proyecto de Lectoescritura” de la institución hay una saturación de temas, teniendo en cuenta que sólo se cuenta con una hora a la semana para llevarlo a cabo. Además adolece de una fundamentación teórica en la cual se plasmen los conceptos en cuanto a lectura, enfoques de enseñanza y estrategias didácticas. La nominación de “Proyecto de Lectoescritura” obedece a la intención de ampliar el tiempo para la dedicación de actividades que desarrollen la comprensión lectora y la escritura, puesto que las horas del área de español no son suficientes para cumplir este objetivo.

Es importante aclarar que aunque el proyecto de la Institución Educativa aborda tanto la lectura como la escritura, este estudio de investigación se focaliza sólo en la lectura, así que está centrado en las teorías y aspectos que tienen relación con este proceso.

Por su parte Carlino (2005) considera que, aun cuando la lectura es reconocida como una herramienta fundamental para el aprendizaje, la escuela no tiene capacidad para desarrollar

y potenciar una adecuada competencia lectora. Para la autora, esto se debe a que la formación teórica de los docentes, las metodologías, los esquemas de interacción maestro-alumno, los libros y otros materiales impresos, y en general, toda la propuesta didáctica, están concebidos para el desarrollo de la lectura mecánica.

1.2 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

¿Qué enfoques de enseñanza de la lectura subyacen en las prácticas pedagógicas de los docentes en el “Proyecto de lectoescritura” de básica secundaria en la Institución Educativa Alejandro de Humboldt?

1.3 OBJETIVOS

1.3.1 GENERAL

Develar los enfoques de enseñanza de la lectura que subyacen en las prácticas pedagógicas de los docentes en el “Proyecto de lectoescritura”.

1.3.2 ESPECÍFICOS

- Identificar los enfoques de enseñanza de la lectura que subyacen en las prácticas pedagógicas de los docentes.
- Describir los enfoques que los docentes seleccionan o crean y sus incidencias en el diseño de estrategias didácticas.
- Comprender la aplicación de los enfoques de enseñanza de la lectura para el desarrollo y fortalecimiento de experiencias de lectura significativas que han realizado los docentes en la Institución.

1.4 JUSTIFICACIÓN

El proceso de lectura requiere ser percibido desde una visión más amplia, es decir, es necesario que ocupe un lugar más importante y trascendental en nuestras vidas, que sea resignificado como una verdadera práctica social y cultural en la cual se le dé un sentido,

una forma de encontrarnos con nosotros mismos y con la vida, desde las diferentes matices que éste nos brinda.

Si bien en la actualidad se ha desplegado una gran preocupación por optimizar la comprensión textual tanto en las escuelas como universidades, aún es pertinente continuar apostándole a este proceso que transversa todas las disciplinas y que es generador de aprendizaje. Es por ello que debe seguir ocupando un lugar protagónico desde otros enfoques que permitan fortalecer la formación del ser humano, puesto que significa abrir ventanas a mundos y a mentes abiertas, en concordancia con el investigador Mauricio Pérez:

La lectura es algo constitutivo de lo humano. Hay que “desmitologizarla”, lo mismo a la escritura. Por tratar de darle un lugar muy importante a la escritura, pierde su sentido. Hay que entender la lectura como una práctica. Leer y escribir no son fines en sí. No se trata de leer únicamente para adquirir conocimientos útiles para el mundo práctico o para el mundo académico. Eso es importante, claro. Pero no se trata de leer solo para que nos vaya bien en los exámenes. Aunque si se lee genuinamente, es muy probable que nos vaya bien en los exámenes. Interesa más bien que al leer el sujeto se quede con un sabor, con el aroma resultante de haber vivido una experiencia estética, como quien llega de un viaje inolvidable... Esas son las huellas que forman al lector. (Mauricio Pérez Abril, 2010, pag.111)

Por otra parte, el docente maneja, consciente o inconscientemente, una concepción teórica y un conjunto de valores respecto a la enseñanza-aprendizaje de la lectura que determina la práctica pedagógica en el salón de clase (Dubois, 2002). De manera que los docentes han incorporado a lo largo de su experiencia de vida, una serie de teorías implícitas que tienen fuerte influencia sobre la toma de decisiones y las manifestaciones de su conducta en situaciones escolares. Estos enfoques que han interiorizado inciden en la manera como se aborda el proceso de enseñanza de la lectura y las estrategias didácticas que se diseñan surgen del enfoque que los docentes asumen, es por ello fundamental que haya claridad en su fundamentación y aplicación, así como en la unificación de criterios que tiene el equipo docente para que los resultados sean óptimos.

Con base en lo anterior, este estudio aportaría elementos para develar las tendencias que los docentes implementan actualmente en sus clases en los procesos de enseñanza de la lectura y cómo favorece u obstaculiza el aprendizaje. De ahí que es muy importante que los docentes comprendan los problemas o dificultades que se presentan al aplicar determinados enfoques de enseñanza. Esta indagación contribuiría a comprender la manera cómo se abordan los enfoques de enseñanza de la lectura, ya que al ser identificados en el contexto de la institución y al propio ritmo de los docentes, permitiría potenciar y fortalecer la comprensión lectora al mismo tiempo que llevaría al planteamiento de alternativas o estrategias que promuevan el gusto por la lectura.

Otra ventaja de esta investigación es que permite a los docentes una reflexión sobre su práctica pedagógica, ya que al cuestionar diversos aspectos sobre ésta se pueden descubrir nuevas formas de abordar el proceso, lo cual generaría un sentimiento de autoría que beneficiaría llevarlo a la práctica en el aula, porque es construido por los mismos docentes quienes desempeñan el rol de mediadores en las prácticas lectoras. Además, la mayoría de estudios se centran en los estudiantes y muy pocos en los docentes.

Además, esta propuesta de investigación es coherente con el propósito de la línea de investigación: Pedagogía de la lectura y escritura, la cual busca “Promover concepciones y prácticas pedagógicas conscientes y sistemáticas que re-sitúen sus quehaceres pedagógicos y su búsqueda del conocimiento como una experiencia formativa siempre en construcción. Se pretende por lo tanto, que maestros y maestras, asuman su trabajo como una reflexión cotidiana de su ejercicio docente y comunitario y como una acción práctica para el mejoramiento de la calidad de la educación en general, y de los procesos lectoescriturales en particular”.

CAPÍTULO II. HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE UN MARCO DE REFERENCIA

2.1 ANTECEDENTES

Para el desarrollo de este trabajo se ha realizado una búsqueda bibliográfica acerca del tema central de esta investigación en internet, bibliotecas públicas y virtuales; entre otras. Con ello se pretende analizar desde qué perspectivas se han llevado a cabo otras investigaciones

y cuáles son sus aportes a este proyecto. Se han seleccionado las investigaciones, de acuerdo con los siguientes ámbitos: internacional, nacional y regional.

2.1.1 INTERNACIONALES

En la revisión de investigaciones realizadas en torno a los procesos de lectura y escritura relacionada con esta propuesta, en el ámbito internacional se encontró un proyecto de investigación liderado por Paula Carlino : “Desarrollo profesional de docentes para leer y escribir a través del currículum” en la Universidad Nacional de Comahue, Argentina en el año 2009, en el que se hace alusión a las opciones pedagógicas asumidas por el equipo formador, en la primera fase se explicitan las intenciones que guiaron la investigación, se analizan las funciones de la lectura y escritura en los aprendizajes de cada espacio curricular, en la segunda fase se revisan las valoraciones de los profesores participantes, en este caso, de educación secundaria. Uno de los planteamientos que sustenta la investigadora es que no es suficiente analizar la experiencia ya adquirida de los docentes, sino que es necesario apuntar a su función transformadora desde el inicio. Ella también considera que es importante contemplar momentos en que haya una guía para lograr el replanteamiento y la reformulación del saber-hacer docente.

En el ámbito internacional también se revisó el texto: “Aportes para la enseñanza de la lectura” de la UNESCO, publicada en Santiago de Chile en el año 2016, en la que se hace referencia a una tendencia que refleja la aplicación del enfoque psicogenético y sociocultural en los grados tercero y sexto, en consecuencia “la enseñanza de la lectura se enmarca dentro de una mirada comunicativo/textual ya que se propicia el espacio en el cual los estudiantes aprenden funciones, significados, normas del lenguaje entre otros” (UNESCO,2013,p.15). A partir de estos enfoques se valora el contexto y los aprendizajes previos de los estudiantes. En este sentido, la lectura se concibe como un proceso interactivo entre un sujeto que posee saberes culturales e intereses y un texto. Además este estudio plantea que hay una “tendencia a considerar al estudiante como protagonista de su aprendizaje y el docente se asume como facilitador de este desarrollo (...) para lo cual genera estrategias y procesos didácticos que buscan la construcción de conocimiento de

acuerdo con los momentos de desarrollo cognitivo y su entorno sociocultural” (UNESCO, 2013, p.14)

En síntesis, las investigaciones consultadas dan claridad sobre la importancia de analizar el trabajo del maestro en pro de propiciar mejores espacios de aprendizajes en la escuela. El propósito es que los maestros reflexionen su práctica pedagógica y se espera coadyuve a fortalecer tanto la fundamentación en los enfoques de enseñanza como el proceso de enseñanza de la lectura.

2.1.2 NACIONALES

En el ámbito nacional, hago referencia a la investigación denominada: “Una experiencia de acompañamiento en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura en educación media”, realizada por Helda Toloza, Norma Barletta y Francisco Moreno, Universidad del Norte, diciembre de 2013. Este estudio tuvo como propósito analizar el proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura y la escritura en las clases de lengua materna en un colegio oficial del caribe colombiano, diseñar y evaluar un acompañamiento tendiente a la superación de las dificultades identificadas mediante una teoría socioconstructivista y un enfoque basado en géneros. La metodología del proyecto fue de acción participación. Los datos se recolectaron mediante observaciones de clase y entrevistas a la profesora, complementadas con reflexiones conjuntas. Los resultados mostraron que un enfoque de enseñanza basado en géneros es una buena opción para aplicar en colegios con deficiencias en lectura y escritura y que es necesario acompañar a los profesores en su práctica para lograr transformaciones significativas.

Se encontró también el artículo: “Definición de un enfoque de enseñanza de la lectura y la escritura en el proceso de transición de la educación preescolar a la básica” publicado en la revista Praxis por Rudy Doria Correa y Alexander Montes Miranda en el año 2013 en la ciudad de Montería, Córdoba. Esta experiencia formó parte de la investigación: “Los Proyectos de Aula: Una experiencia de investigación acción en la enseñanza del lenguaje en la escuela”, la cual se orientó teóricamente desde el estudio de diversos enfoques de enseñanza de la lectura y la escritura inicial con una metodología cualitativa a través de un

grupo de estudio en el que los docentes reflexionaban sobre sus prácticas pedagógicas con el objetivo de mejorarlas y transformarlas.

En conclusión, analizar la labor docente es un punto relevante dentro del proceso de enseñanza, ya que constituye el punto de partida del ejercicio investigativo para mejorar las prácticas lectoras.

2.1.3 REGIONALES

En el ámbito local, la propuesta: “Aproximación a una configuración didáctica para la lectura y escritura de contexto” realizada en el año 2012 por Olga Marlene Campo, docente de la Escuela Normal Superior de Popayán, contempla varias perspectivas: el saber pedagógico, la experiencia didáctica, la formación disciplinar, los criterios en evaluación y la actualización docente. Este estudio prioriza la participación que tienen los estudiantes como sujetos de la cultura, además se aplicó una pedagogía con enfoque social.

Además se halló la investigación titulada: “La enseñanza de la lectura y la escritura a partir del discurso oral y argumentativo sobre situaciones cotidianas escolares” de Patri Colimba, realizada en el municipio de Inzá en el año 2013, esta propuesta aborda la interacción de los estudiantes del grado tercero bajo la guía del maestro para aproximarse al desarrollo de sus capacidades lectoras y escritoras. Resalta la importancia de la comunicación para dinamizar la enseñanza de la lectura y escritura. También conecta los saberes previos con el escenario sociocultural en el cual están inmersos los estudiantes. La metodología que se asume en el estudio es la etnografía reflexiva.

Las investigaciones realizadas en estas instituciones reflejan la importancia de abordar las perspectivas socioculturales y comunicativas para identificar las ventajas que constituyen para el proceso de la enseñanza de la lectura. Además la metodología de investigación etnográfica aporta elementos de referencia para aplicar en la investigación que se está realizando, al igual se espera que sea un esfuerzo que se refleje en el trabajo institucional.

2.2 MARCO DE REFERENCIA CONCEPTUAL

El marco de referencia conceptual aborda una fundamentación de los conceptos clave a los que se hace referencia a lo largo de la investigación, al igual que a los modelos teóricos de enseñanza de la lectura desde los que devienen los principales enfoques de enseñanza de la lectura con los que se cuenta actualmente, también hace alusión a las implicaciones que conlleva su aplicación en el proceso de lectura, lo cual está relacionado con algunas actividades o estrategias didácticas que los maestros abordan desde estas perspectivas. Además constituye una orientación para comprender el análisis de datos.

2.2.1 CONCEPTO DE ENFOQUE

Con base en la definición que hace la Real Academia de la Lengua Española –RAE-, la palabra enfoque tiene varias acepciones, aunque la que se aproxima más al significado que se relaciona con esta investigación es: “conducir la atención hacia un tema, cuestión o problema desde unos supuestos desarrollados con anticipación a fin de resolverlo de modo acertado”, ya que lo que se pretende es identificar los postulados teóricos que los docentes de manera implícita han apropiado para centrar sus intenciones u objetivos de enseñanza en el proceso de lectura.

También se entiende el enfoque como el punto de vista que se toma a la hora de realizar un análisis, una investigación, una teorización, etc. El enfoque puede entenderse asimismo como una orientación temática específica que se adopta a la hora de desarrollar un discurso. Así, puede decirse que el tratamiento de un determinado tema puede contener diversas aristas a considerar, distintas valoraciones y marcos que deben privilegiarse en función de otros por distintas circunstancias.¹

El diccionario del Instituto Cervantes, por su parte aporta las siguientes acepciones:

- Se trata de la concepción sobre la naturaleza de la lengua y su proceso de aprendizaje que subyace explícita o implícitamente a toda práctica didáctica. Un mismo enfoque puede desarrollarse en más de un tipo de programa.

¹ Tomado de <https://definicion.mx/enfoque/>

- Los enfoques se basan en unos principios teóricos derivados de unas determinadas teorías sobre la lengua y su aprendizaje. Las teorías lingüísticas tratan de definir un modelo de competencia lingüística, así como los elementos básicos de la organización lingüística y el uso de la lengua.

2.2.2 CONCEPTO DE PERSPECTIVA

La palabra perspectiva se define como el punto de vista desde el cual se considera o analiza un asunto según la Real Academia de la Lengua Española. En este sentido, al articular el concepto a esta investigación, se puede decir que corresponde a un conjunto de teorías que han sido relacionadas entre sí por un grupo de autores que han estudiado el proceso lector para comprender cómo se lleva a cabo.

La perspectiva muestra cómo dependiendo de dónde ponemos el foco de atención podemos ver una cosa u otra totalmente distinta. Es decir; el conjunto de circunstancias en las que el observador o quién estudia el proceso lector influye en su manera de percibirlo.

2.2.3 CONCEPTO DE LECTURA

Los procesos de lectura y escritura se han visto abocados a una gran variedad de discusiones y estudios que pretenden potencializar las habilidades y capacidades de los estudiantes de tal manera que superen el nivel literal que por lo general es el que persiste en las Instituciones Educativas, debido en gran parte a una concepción errónea de un enfoque que permita trascender los niveles básicos que prevalecen, a pesar de la relevancia que se le ha dado al tema en los últimos años aún persisten vacíos sobre lo que implica leer.

Es importante tener claridad sobre el concepto de lectura que se aborda en el aula de clase porque a partir de éste se diseñan las estrategias pedagógicas y didácticas, por ende, desde la postura de Eco (1980) se asume que: “leer no es un acto neutral, pues entre lector y texto se establecen una serie de relaciones complejas y de estrategias singulares que muchas veces modifican sensiblemente la naturaleza misma del escrito original”, lo cual implica que la lectura es dialógica e interactiva y requiere tanto del autor como del lector para llegar a una adecuada interpretación del texto.

Por otra parte, la lectura exige un esfuerzo para construir significado y sentido con base en nuestro conocimiento previo, el contexto y la competencia lingüística que hayamos adquirido para activar nuestros procesos mentales: analizar, asociar, interpretar, comparar, cuestionar, argumentar, todo ello con el fin de comprender. El lector no es un sujeto pasivo, debe construir sentido como lo afirma Estanislao Zuleta:

“Leer no es recibir, consumir, adquirir. Leer es trabajar. lo que tenemos ante nosotros no es un mensaje en el que un autor nos informa, por medio de palabras sobre sus experiencias, sentimientos, pensamientos o conocimientos sobre el mundo, para que nosotros, provistos de un código que poseemos en común con él, procuremos averiguar “lo que nos quiso decir”

Además. es fundamental asumir la comprensión de textos escritos como un proceso estratégico, puesto que como lo afirman Van Dijk y Kintsch (1983) un buen lector ha de aprovechar al máximo las pistas iniciales del texto a fin de ubicarlo en alguna de sus visiones de mundo, decidir el tipo de texto del cual se trata, activar esquemas y recuerdos episódicos, formándose un modelo de situación, de manera que pueda así llenar vacíos y establecer relaciones, mediante procesos inferenciales, con el fin de construir una interpretación internamente coherente y compatible con sus conocimientos previos.

El rol que desempeñan los docentes en la enseñanza de la lectura es vital porque son mediadores que brindan pautas para interactuar con el texto y lograr que los alumnos confronten las interpretaciones con sus vivencias y experiencias que son de tipo social y cultural. En consonancia con Mauricio Pérez (2013) “el maestro debe orientar a los estudiantes hacia los textos cercanos a sus mundos, a sus expectativas, comprender y disfrutar en cada etapa de su desarrollo es parte de la clave en la formación del lector” p. 113. Si logramos involucrar a los educandos en este mundo mágico y fantástico que ofrece la lectura, estamos dando un gran paso para que ellos aprendan a disfrutar el legado del lenguaje y a apreciar su belleza.

Es por ello que como lo plantea Irene Velasco (2013) los niños y jóvenes de hoy en día necesitan docentes con ganas de estar en el aula, con espíritu abierto, con deseos lectores y

escritores, con herramientas estimulantes, con gran bagaje de la literatura juvenil e infantil, principal aliada a la hora de introducirse en los procesos lectores..

Es así como aprender a analizar permite comprender mejor lo que se lee, comprender lo que se lee contribuirá a aprender mejor los contenidos. Aprender a analizar y a apropiarse realmente de nuevos conocimientos ayuda a aprender a pensar y seguir aprendiendo. Por ende el desarrollo de habilidades en lectura y escritura coadyuva a que los estudiantes puedan adquirir una visión más amplia que les permita enfrentarse a las exigencias de la sociedad de una forma más eficaz.

2.2.4 PRÁCTICA PEDAGÓGICA

Es importante tener claridad sobre el concepto de práctica pedagógica, ya que el proyecto aborda la observación de las prácticas pedagógicas de los docentes en el proceso de lectura. Además constituye el escenario donde se reflejan las perspectivas teóricas o enfoques de enseñanza que los educadores han apropiado.

La práctica pedagógica hace alusión a una puesta en escena de un saber adquirido, al igual que al espacio en el que se postulan alternativas pedagógicas y didácticas para propiciar el aprendizaje. Además implica un reconocimiento de los imaginarios que se tejen en torno al proceso educativo.

Elliot (1990) considera que la práctica pedagógica desde el sentido hermenéutico debe articular la experiencia con la indagación teórica como elementos esenciales para el desarrollo de la reflexión, la comprensión y la transformación de situaciones. De ahí que es fundamental que los docentes confronten de manera regular su experiencia en el aula con las teorías que surgen para retroalimentar y articular su práctica pedagógica a los contextos en los cuales se desenvuelven.

En este sentido, es pertinente que el docente se indague constantemente con preguntas básicas como: ¿Qué sé?, ¿Cómo comunico lo que sé? Y ¿Cómo me transformo con lo que sé?, esto con el fin de usar mecanismos que contribuyan a fortalecer el conocimiento, así como promover el pensamiento y la reflexión en el proceso educativo, ya que “la práctica pedagógica debe conducir a reconstruir la propia práctica del docente en el aula como

espacio físico y conceptual a partir de un sentido indagatorio y dialéctico que lleve a plantear estrategias para la comprensión crítica” (Chamorro, A, González, M. y Gómez, A. (2008, p.27)

2.2.5 CONCEPTO DE ENSEÑANZA

El concepto de enseñanza es clave en este proyecto de investigación porque aporta elementos relevantes que se deben tener en cuenta en el momento de analizar los datos que se recopilan en tanto representa una guía que permite centrar la atención en este proceso.

La enseñanza se concibe como un acontecimiento de saber, por lo tanto no es un simple método, ni un procedimiento para transmitir contenidos, tampoco un quehacer que responde a dar instrucciones o administrar un plan de área. Va mucho más allá de una acción delimitada por la clase o el examen. Es por ello importante aclarar que: “la enseñanza es el espacio que posibilita el pensamiento y el acontecimiento de saber que define múltiples relaciones posibles con el conocimiento, las ciencias, el lenguaje, el aprender, con una ética, y es el momento de materialización y de transformación de los conocimientos en saberes, en virtud de la intermediación de la cultura” (Olga Lucía Zuluaga , 1989, pág. 151).

Es por ello, que requiere un proceso abierto de reconceptualización que considere las valiosas experiencias que los maestros han integrado a la disciplina que abordan, al igual que los documentos que producen, entre ellos las guías, talleres, secuencias didácticas, planes de área en relación con la fundamentación que aportan los teóricos y el contexto en el que vivencian sus prácticas pedagógicas, a fin de que sus discursos conformen una reflexión, un saber, ya que como lo menciona Zuluaga (1989): “la enseñanza posee una naturaleza conceptual y es una práctica de conocimiento”. pág. 187.

2.3 MARCO TEÓRICO

Este Marco nos permite abordar las perspectivas teóricas que apoyan algunos enfoques de enseñanza de la lectura, al igual que las implicaciones que tienen estos enfoques en el campo de la lectura. Se pretende también mostrar desde qué concepciones se ha orientado

la enseñanza de la lectura, al igual que presentar un panorama general sobre el enfoque por competencias que ha propuesto el Ministerio de Educación Nacional.

2.3.1 PERSPECTIVAS TEÓRICAS QUE SUSTENTAN ALGUNOS ENFOQUES DE LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA

La forma cómo cada docente enfrenta el proceso de enseñanza de lectura se atribuye a algunas perspectivas teóricas que guían al maestro en la toma de decisiones sobre qué textos seleccionar, qué actividades desarrollar, y con qué objetivo, entre otras. Estas decisiones en ciertas oportunidades obedecen a perspectivas teóricas que están plasmadas en los libros, lineamientos curriculares, o políticas educativas. A continuación se hará referencia a algunas de ellas:

El Procesamiento de la Información

Esta perspectiva tiene como principales autores a Beaugrande, 1982, Gough, 1972, Hayes Y Flower, 1980, Kintsch y Van Dijk, 1978; LaBerge y Samuels, 1974, Stanovich, 1980), quiénes aluden a “la existencia de una realidad objetiva que se puede medir y modelar” (Judith Irwin y Mary Anne Doyle, 1992, pág.20). Al aplicarlo al proceso de lectura, esta perspectiva sugiere que el proceso se mantiene estable a través de los contextos y que se puede describir el proceso en términos de cómo se representan las estructuras de conocimiento subyacente.

Los supuestos básicos que sostiene esta perspectiva son:

- La lectura tiene ciertos subprocesos que se usan para desempeñar tareas especializadas.
- Los lectores tienen una capacidad de atención limitada.
- La competencia en lectura se determina por el grado de atención que se requiere para operar los subprocesos.

Algunos autores como LaBerge y Samuels(1974) han identificado procesos componentes que se relacionan con las funciones de los diferentes tipos de memoria. En particular, describen los roles de la memoria visual, fonológica, semántica y episódica en la lectura.

Desde su punto de vista, considera la atención como el proceso que ubica los esfuerzos del lector en el subproceso o tipo de memoria necesario para la tarea en cuestión.

En este sentido, el progreso a través de subprocesos puede no ser lineal (es decir, desde el reconocimiento de esquemas, pasando por el reconocimiento de letras hasta llegar al código), puesto que la atención puede situarse en diversos tipos de memoria en los diferentes esquemas. No obstante, los procesos componentes se pueden identificar).

En oposición Gough (1972) sugiere una perspectiva que describe al proceso de lectura como una secuencia letra por letra que finalmente lleva al reconocimiento de palabras. Identifica subprocesos como el desarrollo de una imagen visual o icónica, avanzando hacia la identificación de letras, la búsqueda en el propio léxico y el acceso a la memoria por el significado.

Estas perspectivas han dado paso a las interactivas (Rumelhart, 1977; Stanovich, 1980) y a las de componentes (Carr y otros, 1990). En las primeras se señala que se pueden usar estructuras de conocimiento de orden superior además de la etapa de análisis de textos de orden inferior, o para compensar sus deficiencias. En las segundas se agrega el uso contextual y los procesos de control estratégico a aspectos como la memoria a corto plazo y el procesamiento visual, semántico y fonológico. En la perspectiva de componentes, estos procesos pueden descomponerse pero son interactivos, es decir que todas las partes del sistema necesitan funcionar juntas.

Los teóricos del procesamiento de la información emplean la metáfora de la computadora para describir la capacidad limitada de los lectores, que con frecuencia deben hacer “malabarismos” con varios subprocesos a la vez. Ya que los lectores operan en varios niveles, incluyendo la identificación de palabras, la comprensión y el empleo de estructuras sintácticas, el acceso a conocimientos previos y la fluidez en la lectura (Beck, 1985 citado por Irwin J. y Doyle M, 1992, pág. 22).

Perspectiva piagetiana/naturalista

Desde el punto de vista de los estudiosos de esta perspectiva: “el desarrollo de la lectura se basa en la adquisición del lenguaje oral, el cual junto con el escrito comparten las mismas

características básicas, una de las cuales es el hecho de que se desarrollan de manera natural. (Goodman, 1986, citado por Irwin J. y Doyle M, 1992, pág. 27). De acuerdo con estos supuestos, el aprendizaje de las palabras es previo a las letras, los relatos se leen antes que las oraciones, y el significado se adquiere en el contexto. Por consiguiente aprender a leer tiene que ver con la práctica constante, más que con dominar habilidades particulares o participar en una instrucción formal.

Esta perspectiva asume que el lenguaje es parte natural del mundo. Así hay tres supuestos articulados a la teoría del desarrollo de Piaget:

- El pensamiento se asemeja a las estructuras lógico-matemáticas: Los humanos, al igual que todos los animales, deben ser capaces de adaptarse a su entorno para sobrevivir. No obstante los humanos usan su inteligencia mediante la asimilación y la acomodación que permite que los esquemas de un educando, por ejemplo, se desarrollen a medida que encuentra nueva información e ideas. Estos procesos a su vez están relacionados con las etapas evolutivas del estudiante. Además, el uso del lenguaje es funcional; los niños le dan sentido a éste cuando satisface las necesidades reales.
- El niño construye conocimientos activamente: La interacción con el entorno es esencial para que el niño aprenda a leer, ya que éste construye de forma activa sus propios sentidos. Además el educando al confrontar su propia experiencia con los textos y corroborar las interpretaciones gana sentido.
- El desarrollo a través de los estadios: La lectura es un proceso natural que se genera como consecuencia de la madurez y la interacción con el mundo del lenguaje. En este sentido los niños aprenderán a leer cuando estén evolutivamente preparados y comprometidos con actividades significativas en las que requieran actuar sobre el mundo. (Piaget, 1926).

Perspectiva Socioconstructivista

El constructivismo social se basa en teorías de Vygotsky(1978, 1986; Bruner, 1985, Cole, 1985, Rogoff, 1986) quienes sostienen que “el conocimiento se construye por medio de las

interacciones de los individuos en la sociedad”. Esta perspectiva se sostiene en tres supuestos:

- La naturaleza interactiva del conocimiento: El constructivismo social alude que “el conocimiento se construye a través del consenso por comunidades de pares bien informados (Kuhn, 1962).
- Las funciones psicológicas superiores, incluyendo la lectura y la escritura, son sociales y culturales por naturaleza: Como lo plantea Vigotsky (1986) estas funciones requieren la autorregulación voluntaria, la realización consciente y el uso de signos para la mediación, por ello el rol del lenguaje y el diálogo es fundamental porque es a partir del discurso y la interacción social como el educando adquiere nuevas aptitudes.
- El aprendizaje asistido: Postula que se requiere un andamiaje, es decir un soporte educativo que involucra tareas de estructuración a través de la enseñanza, el modelado, la interrogación y la realimentación hasta que el educando pueda operar de manera independiente (Applebee y Langer, 1983; Wood, Bruner y Ross, 1976).

2.3.2 IMPLICACIONES DE LOS ENFOQUES DE ENSEÑANZA DE LA LECTURA

Los supuestos que se plantean en las perspectivas teóricas sobre el proceso de lectura tienen una relación directa con la manera cómo el docente aborda la enseñanza de la lectura, es decir con los objetivos, las tareas específicas que lleva a cabo y con la retroalimentación que proviene de los maestros con base en las necesidades, expectativas de sus estudiantes y el contexto en el que se desempeña.

Con base en estos supuestos se plasmarán algunas implicaciones que cada una de ellas tiene en el proceso de enseñanza de la lectura, así como algunas estrategias que de ellas se derivan y cómo centran el foco de atención en determinados aspectos.

La perspectiva del procesamiento de la información ha orientado preguntas sobre la naturaleza de la lectura. En diversos estudios Shanahan y Lomax (1986) identificaron los componentes del proceso de lectura y analizaron la forma en que las estructuras de

conocimiento que subyacen a la lectoescritura exitosa cambian a medida que se desarrollan las aptitudes de los estudiantes. Por su parte Eckhoff (1983) llegó a la conclusión de la influencia que tienen los textos sobre los estudiantes en su posterior escritura.

Desde esta perspectiva se hace una diferenciación entre los lectores novicios y los expertos, lo cual implica que este contraste revele las estructuras de conocimiento necesarias para que el proceso tenga éxito.

Además, de acuerdo con algunos autores (Armbruster, Anderson y Ostertag, 1987; Raphael y Kirschner, 1985; Taylor y Beach, 1984) el conocimiento de la estructura textual es importante en cuanto al impacto que genera en la lectura, específicamente en el texto expositivo.

Por su parte Duin y Graves hallaron que el conocimiento de los significados de las palabras conduce a la comprensión de la lectura y puede mejorar la escritura. No obstante esta perspectiva da muy pocas pautas sobre cómo potenciar el desarrollo de los lectores menos expertos o qué tipo de entorno es el que promueve el desarrollo de la alfabetización.

Por tanto, la enseñanza desde una perspectiva de procesamiento de la información se centraría en la enseñanza y aprendizaje de estrategias relacionadas con los subprocesos. Por ejemplo las habilidades de predicción han demostrado ser importantes cuando se planifica la propia lectura (Hansen y Pearson, 1983). Es por ello fundamental que los docentes ayuden a los estudiantes a desarrollar sus habilidades de predicción, identificación de ideas centrales e inferencia.

Con respecto a los materiales de trabajo, estos se seleccionan desde los más básicos a los más complejos. Se utilizan además talleres de razonamiento verbal: Ejercicios de sinónimos, antónimos, analogías, completar palabras en una oración, entre otros. Este tipo de talleres carecen de contexto y generalmente se organiza mediante listados de palabras o frases con diversas opciones de selección múltiple en la que hay fragmentación, ya que el lector desconoce a qué se hace referencia.

En cuanto a la perspectiva piagetiana/naturalista, se dice que ésta implica que los niños poseen estrategias que se desarrollan con el tiempo mientras experimentan el lenguaje. Entre estas estrategias se pueden mencionar:

1. Propósito del texto: Los estudiantes esperan que el texto tenga sentido.
2. Negociabilidad: Los niños usan su conocimiento previo para darle sentido al texto
3. Asunción de riesgos: Los estudiantes plantean hipótesis sobre el significado del escrito
4. Sintonía fina: Los niños usan el lenguaje aprendido previamente en una situación nueva (Haste, Woodward y Burke, 1984)

Otras implicaciones importantes que tiene esta perspectiva en el proceso de la lectura es que “los niños son capaces de corregirse cuando lo que leen no encaja en el sentido que ellos están queriendo construir” (Newman, 1985, citado por Irwin J y Doyle M. pág. 29). Esta autocorrección se lleva a cabo porque el niño está constantemente monitoreando el lenguaje.

Los estudios también señalan que “los niños le dan sentido a los textos mucho antes de que comience la educación formal y tienen conciencia de las convenciones de impresión desde muy temprana edad” (Clay, 1975; Sulzby, 1986; Teale, 1986), de igual manera tienen mayor disposición para asumir riesgos.

Esta perspectiva, de la cual se deriva el enfoque de lenguaje integral, se identifica como la manera natural de enseñanza. Algunas características que se pueden mencionar son por ejemplo: aumentar la fluidez, leer textos que circulan en el ámbito real, como las noticias de periódicos, así como tener altos niveles de interacción con los pares.

El rol del docente en esta perspectiva es de facilitador, además debe permitir que los estudiantes exploren las áreas que les interesan. El material de lectura deriva de textos como libros predecibles, libros comerciales y las experiencias de los niños en el mundo. Por consiguiente, los docentes deben suministrar oportunidades para la lectura sostenida, compartida y en silencio.

Con respecto a los criterios que el docente adopta para seleccionar los textos, tiene relación directa con la edad, por ejemplo. para un niño de nueve años, se consideraría: una mayor concentración de atención y dinamismo, la necesidad de actuar, de sentirse importante y de conocerse a sí mismo y a los demás, así como la habilidad de preguntar, relatar, cuestionar, y por último la atracción por situaciones de misterio y desafío. Por lo tanto las connotaciones de los libros que se elijan tendrán en cuenta la narración de hechos en los que se haga notar el valor, el espíritu de cooperación, el trabajo, la abnegación y el amor.

Con respecto a la perspectiva socioconstructivista, la cual se centra en la influencia que tienen las condiciones socioculturales en el desarrollo de habilidades para comprender mejor los textos, ésta sugiere recomendaciones para establecer ámbitos apropiados que potencien las capacidades en el proceso lector haciendo énfasis en el papel de la cultura y la sociedad.

A partir de esta perspectiva la enseñanza está más dirigida que en las clases de lenguaje integral, pero menos que en las de procesamiento de la información. Según Hillocks (1984) el modo ambiental de enseñanza se caracteriza por:

- Objetivos claros y específicos
- Selección de materiales y problemas para motivar a los estudiantes a trabajar juntos
- Actividades que conduzcan a la interacción entre pares, por ejemplo: discusiones.

El rol del docente desde esta perspectiva es el de proporcionar ayuda mediante el diálogo para que los estudiantes vayan asumiendo el control gradualmente. El educador propicia espacios y condiciones para que los estudiantes se motiven. Además se da libertad para que los alumnos elijan los textos que desean leer.

Entre otras de las características de esta perspectiva se puede mencionar que el error se considera punto de partida para la reflexión y el aprendizaje, también que un tema se lee desde diversas fuentes (revistas, videos, periódicos, blog de internet, publicidad, televisión...), se realizan talleres de animación de lectura, se organizan plenarias en torno a

temáticas sugeridas por los estudiantes y se propone la lectura de diversos géneros textuales.

2.3.3 CONCEPCIONES DE LECTURA DE LOS DOCENTES QUE SUBYACEN EN SU MANERA DE ENSEÑAR

El modo en que un docente aborda la lectura en el aula de clase, las estrategias que utiliza para promover el aprendizaje o la manera cómo evalúa, contribuyen a develar explícitamente la concepción que tiene sobre su enseñanza o el valor que le atribuye a la lectura. Es por ello importante tener claridad sobre algunas creencias que han apropiado los docentes a lo largo de su experiencia pedagógica ya que podría tener algunas implicaciones en la selección de los enfoques de enseñanza de la lectura.

A continuación se hará un contraste entre las concepciones que han tenido mayor influencia en la forma como los docentes abordan la lectura: El primer contraste hace alusión a: la lectura como decodificación versus La lectura como construcción de sentido. En la primera, se creía que para aprender a leer bastaba con conocer las reglas del sistema alfabético, mientras que en la segunda, se postula que los niños a pesar de no dominar el código pueden leer el texto a partir de pistas como las ilustraciones. De esta manera se pasa de una teoría cognitiva a una interactiva, en la cual se concibe que la lectura es un diálogo entre lo que dice el autor y lo que el lector construye en el texto. Para ello es importante el conocimiento previo que tiene el lector y las estrategias mentales que desarrolla para comprender.

Desde la concepción interactiva, la comprensión se facilita si hay propósitos claros en la lectura, es decir que el docente debe contribuir a que el estudiante le asigne sentido al texto con base en un objetivo, dependiendo del texto o material con el que se esté trabajando y no sólo un cuestionario para determinar si el alumno entendió o no.

Es por ello que las estrategias didácticas que los docentes diseñan para guiar la lectura son importantes porque revelan información clave sobre los propósitos de lectura que orientan, la manera cómo enseñan y los aspectos positivos o negativos en la forma como abordan la lectura.

El segundo contraste hace referencia a: La lectura como producto versus la lectura como proceso: La primera tiene relación con el hecho de concebir la lectura como un medio para verificar comprensión sin mediar en este aprendizaje. En la segunda el docente reconoce la importancia de enseñar a leer a partir de estrategias de comprensión lectora; entre ellas se pueden mencionar las fases propuestas por Isabel Solé (1997), es decir, en una primera fase, tener objetivos claros y conocimientos previos sobre el tema, en una segunda fase, inferir, comprobar y revisar la comprensión; y en una tercera fase, identificar planteamientos centrales, resumir y ampliar el conocimiento.

Vale la pena aclarar que este proceso no es rígido, sino que depende del propósito de lectura y que los elementos que los docentes contemplan para planear las estrategias didácticas en sus clases o la forma cómo afrontan las dificultades que se les presentan, reflejan su concepción de lectura.

El tercer contraste de concepciones es con relación a que: Todos los textos se leen igual versus Lectura eferente y lectura estética: En síntesis tiene que ver con el postulado de que todos los textos no se leen de la misma manera, por ejemplo, es muy diferente leer un texto informativo a un texto literario. Al respecto, La profesora estadounidense Louise Marie Rosenblatt (1996) “ha caracterizado dos formas de lectura (...) : los textos informativos exigen una lectura eferente, pública o denotativa, (...) y que correspondería trabajar a los docentes de asignaturas como Matemáticas, Ciencias Naturales, Sociales, entre otras. Los textos informativos son esenciales para aprender nuevos conocimientos”. (Sánchez, 2014, pág.16).

Para los textos literarios propone una lectura estética o connotativa, basada en las reacciones emocionales que suscitan estos textos, los textos literarios contribuyen a entender más la condición de ser humanos.

Al intentar comprender los tipos de textos que usan los docentes y las situaciones que estos generan, o a cuáles se les da predilección y los resultados que se obtienen, así como las actividades que se fomentan a partir de ellos, sería posible inferir la concepción de lectura que los educadores asumen.

Por último, el contraste entre: Se lee en clase de Lenguaje vs. Se lee en todas las áreas: en general la responsabilidad de enseñar a leer se le ha delegado al docente de español, sin embargo, la lectura está presente en todas las áreas, y cada una de ellas requiere desarrollar habilidades propias de la disciplina, por ejemplo matemáticas, exige la inferencia; la comprensión de problemas históricos implica el ejercicio de la lectura crítica.

Por ende, es esencial que haya claridad sobre la prioridad de habilidad que se debe desarrollar dependiendo del área que se aborde, en el caso de los profesores de español esta predilección estaría relacionada con la literatura.

2.3.4 LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y LOS PRINCIPALES ENFOQUES QUE HAN ORIENTADO EL PROCESO

El enfoque de enseñanza se entiende como la visión que cada docente tiene de su trabajo, por tanto, su objetivo condiciona la forma que estructura su enseñanza. Los enfoques, focos o miradas son modelos utilizados por el docente al momento de explicar, enseñar “contenidos” a sus estudiantes con un propósito que llevará a cabo dentro de la clase con el fin de desarrollar conocimientos en los educandos.

Cuando la enseñanza de la lectura se aborda como un proceso, se asume que requiere diversas etapas que se van afianzando a medida que se interactúa con diversos tipos de textos, los cuales exigen al lector estrategias que permitan superar los bloqueos u obstáculos que se le presentan en ciertas partes del escrito con el fin de interpretarlo adecuadamente.

En consonancia con Isabel Solé (2005) la lectura comprensiva o interpretativa es un proceso que comprende tres momentos: antes (prelectura), durante y después de la lectura: a) Las actividades de prelectura permiten activar el conocimiento previo, establecer el propósito para leer, redefinir los conocimientos ya adquiridos, afinar conceptos técnicos, realizar preguntas, hacer inferencias y estimular e integrar diferentes niveles de pensamiento factual, interpretativo y de aplicación; b) Las actividades durante la lectura promueven en el estudiante el desarrollo de niveles altos de pensamiento al monitorear su comprensión para verificar y revisar las predicciones, establecer conclusiones, seleccionar

las ideas principales del texto, verificar y confirmar hipótesis, identificar el vocabulario clave, clasificar, relacionar; y c) Las actividades después de la lectura motivan al alumno a reflexionar acerca de lo leído.

Algunas estrategias efectivas son: Responder preguntas, releer el texto, resumir, sacar conclusiones, elaborar mapas conceptuales y/o minutas de aprendizaje. De manera tal que la lectura no se adquiere y domina en un sólo grado ni con un solo maestro; ésta se va desarrollando y consolidando a lo largo de toda la escolaridad, por tanto, el docente cumple un papel importante al mediar en la comprensión de textos en el aula.

Por otra parte, como lo afirma Barboza (2004) es importante que el estudiante descubra que la lectura no es sólo una herramienta que se utiliza para dar lecciones, sino que sirve para informarnos, descubrir mundos diferentes, comunicar ideas, investigar, recrearnos, entre otras funciones. La lectura tiene funciones que están presentes en nuestra vida cotidiana porque el individuo lee con el fin de extraer conocimiento que le permita resolver sus problemas, identificarse con una causa, buscar las raíces de su propia identidad, aclarar dudas, crear o modificar actitudes. Hay que demostrarle al estudiante-lector con actividades concretas, con textos significativos que la lectura acompaña y extiende nuestras experiencias, brinda información, provee distracción, maneja el lenguaje e impulsa a la acción. En las funciones de la lectura antes señaladas está implícita su importancia, de ahí la necesidad de que los docentes propicien situaciones de aprendizaje en las que estén presentes las funciones señaladas, para que los estudiantes puedan desarrollar sus competencias como lectores eficientes.

Con base en lo anterior es pertinente que los docentes conozcan las perspectivas teóricas y específicamente los enfoques que de ellas se desprenden, para que apropien sus postulados y diseñen estrategias coherentes y adecuadas con los objetivos y el contexto en el que se desenvuelven para fortalecer las prácticas lectoras, como señala Dubois (1995), este hecho

Nos brinda a los docentes la posibilidad de comprender no sólo cómo se desarrollan, sino también qué factores los afectan, en sentido positivo tanto como negativo. El hecho de que muchos profesionales de la educación cometen el error de pensar que los problemas de la docencia sólo pueden ser resueltos a través de la práctica, sin prestar

atención a la teoría. Sin embargo, es una formación teórica sólida la que puede proporcionar al docente la mejor base para el desarrollo de su práctica pedagógica, en el entendido de que ambas son inseparables (Dubois, 1995).

En este sentido, a finales de los años sesenta, con el desarrollo de nuevas disciplinas psicolingüística, psicología cognitiva, sociolingüística, los estudiosos se plantearon nuevas inquietudes sobre el proceso de lectura y sobre el papel desempeñado por el lector. Así, a partir del enfoque psicolingüístico surgen aportes como: la consideración de la lectura y la escritura como procesos de construcción de significado, El reconocimiento del papel activo que desempeña el lector en el proceso de lectura y La consideración del valor que poseen los conocimientos y las experiencias previas en los procesos de lectura y de escritura.

Otros dos hallazgos iban a cambiar nuestra mirada: uno, procedente de la aplicación de los principios de la teoría de Piaget en cuanto al desarrollo del sistema de escritura en el niño; otro, derivado del análisis de los “desaciertos” en la lectura oral. En relación con el primero, sus autoras, Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (1979), postulan que tiene que ver con el hecho de que el niño intenta encontrar una explicación a la escritura en correspondencia con su etapa de desarrollo, esto tuvo implicaciones en la manera cómo los docentes evalúan las producciones escritas de los estudiantes y en la búsqueda de estrategias que se adecúen a su proceso de desarrollo.

Con respecto al análisis de los desaciertos Goodman (1994) muestra el grado de problemas referidos a sustituciones, inversiones, omisiones, inserciones, repeticiones que tienen los lectores con su lectura en voz alta, a la vez que proporciona indicios sobre los conocimientos que éstos le aportan y sobre las estrategias que usan para resolver sus problemas, lo cual contribuyó a que los docentes cambiaran el foco de atención en cuanto a la lectura oral y su evaluación.

Otra disciplina que contribuyó fue la psicología cognitiva, a través de la teoría del esquema, planteada principalmente por Rumelhart (1980). Según este autor, los esquemas son los bloques con los cuales se construye el conocimiento. Son los elementos fundamentales de los que depende el procesamiento de la información.

Esta teoría, aplicada a la lectura, fue útil para explicar la manera en que el lector usa los esquemas con el fin de entender el texto escrito. Las dos formas de activarlos se denominan: ascendente (se toma como punto de partida la información suministrada por el texto) y descendente (se toma como punto de partida los conocimientos y experiencias del lector), las cuales son utilizadas por el lector para otorgar, por medio de su interacción, sentido al mensaje, es decir, para alcanzar la interpretación más probable con respecto a la información gráfica.

Este postulado permitió a los docentes aprovechar la información previa que el lector conoce, para a partir de ésta, potenciar habilidades que contribuyan a articularlas con nuevas ideas.

En cuanto a la sociolingüística, esta disciplina favoreció que se valoraran los contextos en los que tienen lugar los eventos de lectura y escritura más allá de la escuela: el hogar, la comunidad, la sociedad y de igual forma las funciones que tienen ambos procesos en los diversos contextos.

Por otro lado, Rosenblatt (1988) propone la teoría de la transacción en la que expresa que en el texto no se encuentran significados absolutamente correctos, ya que se puede interpretar de diversas formas según la transacción que se establezca con distintos lectores o incluso con el mismo lector en diferentes contextos o momentos, esta situación lleva a la autora a considerar el “problema de la intención”, es decir, “el problema de la relación entre la interpretación del lector y la probable intención del autor”.

En estas transacciones están implícitos otros elementos de tipo social, cultural y escolar que le imprimen un condicionamiento recíproco entre ellos. En otras palabras, “el aprendizaje de los alumnos, la intervención del maestro, y de los compañeros, el contenido específico para aprender, los materiales didácticos, el ambiente físico y social, todos son elementos condicionantes de la actividad educativa y a la vez son condicionados por ella” (Dubois, 1993, p.113).

Es preciso resaltar que un educador que comprenda las implicaciones de esta teoría, asuma un enfoque más formativo de la enseñanza de la lectura, puesto que no sólo se centrará en

la interpretación y producción de símbolos escritos, sino que dará apertura a las vivencias, imágenes, sentimientos, emociones e ideas que el texto evoca y por ende favorece la discusión en el aula de clase y además contribuirá a que el lector construya criterios de selección y a ser más crítico en su proceso de lectura.

En este orden de ideas, es pertinente recordar que el lenguaje es el aprendizaje más maravilloso que los niños adquieren, por ello está muy ligado al aspecto afectivo, estético y al mundo que lo rodea. Es así como en su primer contacto con la lectura, los cuentos, las rimas, las fábulas representan un placer estético, antes que cognitivo. De ahí que en el acto pedagógico además del conocimiento que nos suministran las teorías y los enfoques epistemológicos, lo realmente esencial es el afecto que se transmite o se refleja cuando amamos nuestra profesión de educadores.

Hay otros autores que han contribuido a cambiar la concepción de enseñar y aprender a leer en la escuela (Serrano,1992; Lerner, 2001; Cassany, Luna y Sanz, 2000; Caldera, 2006). El cambio señala la transición desde un enfoque tradicional-conductista que considera el propósito de la enseñanza y el aprendizaje de la lectura como el dominio de habilidades de decodificación en forma mecánica y memorística, y al lector como pasivo, a un enfoque constructivista, que le otorga a la lectura un carácter dinámico y constructivo, porque la meta de la lectura es la construcción de significado. La lectura va mucho más allá de la simple decodificación. Ésta constituye un requisito, pero no suficiente para lograr la comprensión, proceso que implica la interacción de acciones cognitivas de alto nivel, mediante los cuales el lector relaciona el contenido del texto con sus conocimientos previos, construye y reconstruye cognitivamente el significado de lo que ha leído (Bru -no y Beke, 2004). De ahí que la instrucción oriente o guíe al estudiante-lector a conocer los procesos mentales que ejecuta para comprender la lectura.

Por otro lado, es relevante también hacer énfasis en el enfoque comunicativo funcional de la lectura (Hinostroza,1997; Alliende y Condemarín, 1997; Barboza, 2004) ya que es importante que el estudiante descubra que la lectura no es sólo una herramienta que se utiliza para dar lecciones, sino que sirve para informarnos, descubrir mundos diferentes, comunicar ideas, investigar, recrearnos, entre otras funciones. La lectura tiene funciones

que están presentes en nuestra vida cotidiana porque el individuo lee con el fin de extraer conocimiento que le permita resolver sus problemas, identificarse con una causa, buscar las raíces de su propia identidad, aclarar dudas, crear o modificar actitudes. Hay que demostrarle al estudiante-lector con actividades concretas, con textos significativos que la lectura acompaña y extiende nuestras experiencias, brinda información, provee distracción, maneja el lenguaje e impulsa a la acción. En las funciones de la lectura antes señaladas está implícita su importancia, de ahí la necesidad de que los docentes propicien situaciones de aprendizaje en las que estén presentes las funciones señaladas, para que ellos puedan desarrollar sus competencias como lectores eficientes.

Por la razón expuesta anteriormente, es esencial comprender el papel del docente (Lerner, 2001; Carlino, 2005), en este sentido, el desafío es repensar la didáctica de la lectura para abandonar los viejos esquemas y conceptos basados en nociones como decodificación, literalidad, memorización y repetición. Es necesario dar paso a nuevas y adecuadas formas de adquisición y desarrollo de la lectura para propiciar el acceso al conocimiento, el procesamiento de la información, mejorar la comunicación, y formar el pensamiento creativo, crítico y reflexivo. De ahí que el profesor debe aprovechar las ventajas de la lectura en su clase no sólo para desarrollar contenidos de la materia a tratar, sino también para desarrollar estrategias cognitivas como inferir, analizar, organizar, jerarquizar, comparar, relacionar, sintetizar, concluir y evaluar la información; además de integrar la nueva información con la existente en el sistema de memoria y seleccionar lo que es relevante en un tema. Por tanto, el docente cumple un papel importante al mediar en los procesos necesarios para adquirir conocimientos, es decir, cómo aprender y procesar información en las áreas de contenido específicas y en vinculación con la lectura.

Otro enfoque de enseñanza de la lectura es el Sociocultural, el cual tiene relación con el hecho de asumir que la lectura es una actividad social y por tanto los estudiantes necesitan aprender a leer no sólo para construir significados, sino para comunicarlos en forma oral o escrita de acuerdo con el contexto en el que se desenvuelven y sus necesidades discursivas, es decir una enseñanza de la lectura relacionada con la realidad social.

El enfoque Sociocultural se apoya en los postulados teóricos de Vigotsky (1985), quien considera que la cultura de una sociedad juega un papel crucial en la manera como un individuo aprende los signos y los símbolos del medio ambiente en el cual se desenvuelve, y cómo estos signos y símbolos se impregnan de significado. Para Vygotsky, la cultura es el producto de la vida social y de la actividad social del ser humano.

Con base en esta apreciación, la forma cómo se conciba la enseñanza de la lectura y la escritura en un grupo social determinado está directamente relacionada con la forma cómo este grupo social concibe el desarrollo de estos dos procesos. En este sentido, cualquier proceso de alfabetización estará entonces apropiado al contexto social donde éste se lleve a cabo.

Ahora bien, el enfoque sociocultural genera unas implicaciones en el proceso de enseñanza, puesto que la lectura se desarrolla mejor en una atmósfera de colaboración social con otras personas y en los contextos cotidianos del hogar, la escuela y la comunidad. El uso (o usos) particular(es) que hagamos de ella va a ser un reflejo del medio social en el cual hayamos aprendido, bien sea del hogar o de la escuela. Si un docente en un aula de clase concibe el proceso de la lectura como un conjunto de destrezas aisladas que sólo sirven para decodificar mensajes y sin ninguna aplicación fuera del aula de clase; entonces, este docente propiciará eventos de lectoescritura en forma aislada y desconectados de la realidad social en la cual están inmersos sus estudiantes.

Diferentes autores han señalado la importancia de las interacciones sociales en los procesos cognitivos de aprendizaje (Bruner, 1995; Vygotsky, 1979) así como en los procesos de alfabetización inicial de niños de diferentes contextos culturales (Snow, Barnes y Griffin, 1998). El aprendizaje de la lectura y la escritura se inicia prácticamente en contextos no formales, esto es, en interacción con la familia, con los hermanos mayores, etc. De hecho, una de las actividades que más se ha estudiado, antes de que los niños se inicien en el aprendizaje formal del lenguaje escrito, es la lectura de cuentos, y la creación de conocimientos sobre el lenguaje y estructuras de participación en la cultura escrita a partir de interacciones entre los padres y sus hijos en momentos de lectura compartida (Ninio y

Bruner, 1978). Estos estudios han puesto de manifiesto la importancia de las interacciones iniciales con los cuentos, que tienen lugar en el contexto familiar.

Por su parte, el enfoque por competencias, difundido por el Ministerio de Educación Nacional –MEN- se define como el "conjunto de conocimientos, actitudes, disposiciones y habilidades (cognitivas, socioafectivas y comunicativas), relacionadas entre sí para facilitar el desempeño flexible y con sentido de una actividad en contextos relativamente nuevos y retadores. Por lo tanto, la competencia implica conocer, ser y saber hacer".²

Con base en este concepto se asume que es pertinente organizar el currículo alrededor de competencias, es decir, definir a través de qué procesos se contribuye al fortalecimiento de dichas competencias. Se aclara que “el hecho de privilegiar las competencias y los procesos como orientadores del currículo, no quiere decir que los contenidos conceptuales o teóricos queden excluidos o relegados. Al contrario, se trata de redimensionar el papel de los contenidos dentro de las prácticas curriculares, en el sentido de convertirlos en núcleos o nodos a través de los cuales avanzamos en el desarrollo de competencias y procesos. Por ejemplo, en el área de lenguaje el estudio de los conectores (un contenido clásico del currículo) como elementos que garantizan coherencia y cohesión a los textos, tiene sentido si se trabaja en función de los procesos de comprensión y producción textual” (Lineamientos Curriculares de Lenguaje, MEN, 1998, p.6).

Desde este enfoque el acto de leer se entiende como “un proceso significativo y semiótico cultural e históricamente situado, complejo, que va más allá de la búsqueda del significado y que en última instancia configura al sujeto lector”.³ Desde el ámbito pedagógico este concepto implica que las prácticas de lectura van más allá de una lectura mecánica o en la que sólo se codifica, sino que implica un proceso significativo y mucho más complejo.

Algunas competencias asociadas con el campo del lenguaje son las siguientes:

² Centro Virtual de Noticias, recuperado de www.mineduccion.gov.co

³ Recuperado de Lineamientos Curriculares MEN, p. 27

- Una competencia gramatical o sintáctica referida a las reglas sintácticas, morfológicas, fonológicas y fonéticas que rigen la producción de los enunciados lingüísticos.
- Una competencia textual referida a los mecanismos que garantizan coherencia y cohesión a los enunciados (nivel micro) y a los textos (nivel macro). Esta competencia está asociada, también, con el aspecto estructural del discurso, jerarquías semánticas de los enunciados, uso de conectores, por ejemplo; y con la posibilidad de reconocer y seleccionar según las prioridades e intencionalidades discursivas, diferentes tipos de textos.
- Una competencia semántica referida a la capacidad de reconocer y usar los significados y el léxico de manera pertinente según las exigencias del contexto de comunicación. Aspectos como el reconocimiento de campos semánticos, tecnicismos o idiolectos particulares hacen parte de esta competencia; lo mismo que el seguimiento de un eje o hilo temático en la producción discursiva.
- Una competencia pragmática o socio-cultural referida al reconocimiento y al uso de reglas contextuales de la comunicación. Aspectos como el reconocimiento de intencionalidades y variables del contexto como el componente ideológico y político que está detrás de los enunciados hacen parte de esta competencia, el reconocimiento de variaciones dialectales, registros diversos o, en términos de Bernstein, códigos socio-lingüísticos, presentes en los actos comunicativos son también elementos de esta competencia.
- Una competencia Enciclopédica referida a la capacidad de poner en juego, en los actos de significación y comunicación, los saberes con los que cuentan los sujetos y que son construidos en el ámbito de la cultura escolar o socio-cultural en general, y en el micro-entorno local y familiar.
- Una competencia literaria entendida como la capacidad de poner en juego, en los procesos de lectura y escritura, un saber literario surgido de la experiencia de lectura y

análisis de las obras mismas, y del conocimiento directo de un número significativo de éstas.

- Una competencia poética entendida como la capacidad de un sujeto para inventar mundos posibles a través de los lenguajes, e innovar en el uso de los mismos. Esta competencia tiene que ver con la búsqueda de un estilo personal.

En las orientaciones plasmadas en los Lineamientos Curriculares se sugiere que en el trabajo pedagógico, es necesario saber en qué momento se pone el énfasis en ciertas competencias o procesos; por ejemplo, en el trabajo sobre comprensión de textos se podrá hacer énfasis en algunas de estas competencias, y en procesos como la argumentación oral, en otras. No se trata de tomar las competencias o las habilidades como el formato a seguir para la planificación curricular. Es decir, se afirma que “el docente que comprende la complejidad de los procesos de comunicación y significación estará en condiciones de asignarle sentido a las acciones pedagógicas cotidianas”. (Lineamientos Curriculares de lenguaje, Ministerio de Educación Nacional).

Además en estas orientaciones del MEN se hace alusión a:

Un eje referido a los procesos de interpretación y producción de textos

En este eje se le da relevancia a los diversos usos sociales del lenguaje, y a los diferentes contextos, de lo cual se derivan los diferentes tipos de textos: periodísticos, narrativos, científicos, explicativos...ya que de acuerdo con Habermas (1980), citado en este documento: “Los sujetos capaces de lenguaje y acción deben estar en condiciones de comprender, interpretar, analizar y producir tipos de textos según sus necesidades de acción y comunicación”.

Desde esta perspectiva se entiende “el texto como un tejido de significados que obedece a reglas estructurales semánticas, sintácticas y pragmáticas”. Es así como se plantean tres tipos de procesos:

1. Procesos referidos al nivel intertextual que tienen que ver con estructuras semánticas y sintácticas, presencia de microestructuras y macroestructuras; lo mismo que el manejo de léxicos particulares y de estrategias que garantizan coherencia y cohesión a los mismos.
2. Procesos referidos al nivel intertextual que tienen que ver con la posibilidad de reconocer las relaciones existentes entre el texto y otros textos.
3. Procesos referidos al nivel extratextual, en el orden de lo pragmático, que tienen que ver con la reconstrucción del contexto o situación de comunicación en que se producen o aparecen los textos; con el componente ideológico y político que subyace a los mismos, con el uso social que se hace de los mismos,⁴

Algunas estrategias cognitivas para facilitar la comprensión textual

A continuación se mencionan algunos criterios y estrategias básicas que facilitan la reconstrucción del significado global y específico de un texto.

Actividades para realizar antes y durante la lectura

Desde el mismo título del texto y de sus imágenes, se puede invitar a los niños a escribir o hablar sobre el posible contenido del texto; también se puede trabajar con los comentarios previos, por ejemplo, si se les va a leer un cuento sobre leones, antes de leerlo, se establece un diálogo con los niños sobre los leones, ¿qué saben sobre estos animales?, ¿dónde viven?, ¿qué comen?, etcétera. Otra actividad es la de leer pequeños comentarios sobre el texto, por ejemplo reseñas; además se pueden presentar videos alusivos al tema de la lectura.

En las actividades durante la lectura es recomendable suspender ésta e invitar al niño a predecir en forma verbal o por escrito el final del texto. No se trata de solicitarles a los niños que den cuenta de lo comprendido hasta el momento.

Estrategias pedagógicas para después de la lectura

⁴ Tomado de Lineamientos Curriculares de Lenguaje, p. 36

El propósito central de las estrategias para después de la lectura es habilitar a los niños para que den cuenta de lo que dice el texto y reconstruyan las redes conceptuales que habitan en él. En esta parte el análisis se centra en aquellas estrategias que son más versátiles y eficaces para desarrollar la comprensión lectora.

La técnica del recuento

La técnica del recuento es una estrategia que facilita la reconstrucción del significado del texto. Después de leído el texto, se invita a los niños a hablar sobre lo que comprendieron, lo cual permite que expresen los resultados de su interacción con el texto. A medida que los niños verbalizan, el profesor promueve la discusión sobre lo comprendido; esta es una de las estrategias más eficaces para lograr niveles superiores de comprensión sobre la realidad, sea ésta textual, física o social.

La relectura

La discusión sobre lo comprendido en la lectura posee sus límites, se llega a un punto en el cual cada participante de la discusión se aferra a su punto de vista sin ceder, cuando esto sucede la única salida es la relectura, o sea volver a leer el texto y verificar aquellos aspectos que no son claros. Ésta es una de las estrategias más potentes para mejorar la comprensión de la lectura, y con ella se logra reconstruir el significado de un texto. Es claro, además, que un texto de estudio debe leerse varias veces, para de esta manera dar cuenta sobre su contenido de forma cada vez más rigurosa.

El parafraseo

Otra estrategia para mejorar la comprensión de lectura es el parafraseo, es decir, que los niños escriban con sus propias palabras lo que comprendieron de un texto. El uso de un lenguaje propio permite observar el nivel de apropiación del significado del texto leído.

Las redes conceptuales

La ciencia trabaja con teorías para describir y explicar una realidad. La teoría está compuesta por conceptos, los cuales se relacionan de tal forma que le dan sentidos a la teoría.

Los conceptos se consignan en los textos con palabras, se trata entonces de que el lector aprenda a ubicarlos y comprenda la manera como éstos se relacionan, lo que, requiere que discrimine en el texto, cuáles de ellos son principales y cuales secundarios. Este es el proceso de construcción de las redes conceptuales que permiten dar cuenta de lo que dice el texto; si se desea entrenar al lector, especialmente a los de cursos superiores, o sea los de la educación básica secundaria, en el dominio de estas redes, es necesario hacerle comprender lo que significa un concepto y cómo puede ubicarlo en el texto, de manera que comprenda que si bien los conceptos se expresan a partir de palabras o conjuntos de éstas, no todas las palabras son conceptos; este ejercicio hay que realizarlo párrafo a párrafo hasta reconstruir la macroestructura textual.

Estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión lectora

La metacognición en el campo de la lectura consiste en tomar conciencia del propio proceso de lectura de manera que el lector pueda supervisar y controlar su interacción con el texto, darse cuenta qué partes no comprende y por qué y, además, saber cómo resolver estas dificultades.

En relación con la comprensión lectora podemos, según Baker y Brown, distinguir dos componentes metacognitivos; el primero está relacionado con la habilidad para reflexionar sobre el propio proceso de comprensión e incluye el conocimiento que el lector tiene de sus habilidades y recursos en función de la naturaleza de los materiales de lectura y de las demandas de la tarea, así por ejemplo, puede ser consciente de que si no se entiende alguna parte del texto, puede devolverse y releerlo o avanzar en la lectura para deducir el significado por el contexto. Sin embargo, es importante anotar que la conciencia de estas estrategias no asegura que el lector se haga más activo durante el proceso de lectura, de ahí la importancia del control por parte del docente.

El segundo componente de la metacognición es la función ejecutiva o procesos de orden superior, los cuales coordinan y dirigen otras actividades e incluyen labores de evaluación, planificación y regulación.

2.3.5 INCOMPATIBILIDAD ENTRE DISPOSICIONES GUBERNAMENTALES Y REALIDAD EDUCATIVA

El concepto de competencia se ha visto abocado a una multiplicidad de acepciones e interpretaciones que han incidido en la manera cómo los docentes lo desarrollan a sus prácticas pedagógicas. A este respecto, en una investigación realizada en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas por Julio Alexander Bernal y Milena Giraldo (2003) sobre el concepto de competencias en Lengua Castellana, se evidenció que la incidencia del término competencia en contextos educativos presenta incompatibilidad entre las disposiciones impuestas por los organismos gubernamentales de educación y los espacios educativos.

En los resultados que se dieron a conocer se constata que “por un lado van los objetivos del MEN y por el otro va la realidad de los contextos de la educación básica y media, puesto que los ejecutivos del MEN, en su gran mayoría, nunca han tenido relación directa con el ejercicio de la docencia y sus profesiones nada tienen que ver con la educación”. Esto debido en gran parte a la visión desatinada que el MEN tiene del contexto escolar.

En tal sentido, los maestros se ven obligados a adaptar modelos ideales de formación en competencias a situaciones reales de uso. De esta manera, en el aula de clases se genera una continua tensión entre un modelo de estudiante ideal proveniente de los textos del gobierno y un estudiante real con diversas problemáticas y posibilidades socioculturales y afectivas.

Además, se evidencia una brecha entre la teoría planteada por el MEN sobre el término competencia en teoría y su aplicación al contexto en que laboran los docentes y a la diversidad de estudiantes con quienes interactúan a diario.

Para los entrevistados, este modelo se implementó en Colombia como una imposición de algunos países industrializados desde políticas económicas neoliberales de globalización. En tal sentido, detrás del modelo de formación en competencias están los presupuestos internacionales de desarrollo de la competitividad laboral, lo cual trae como riesgo, el desconocimiento de las necesidades propias de los contextos colombianos; por lo cual no se logra lo que estas políticas educativas pretenden. A ello se suma la problemática del

cumplimiento de este enfoque por competencias como un requisito que los docentes deben asumir para evitar sanciones que afecten su estabilidad laboral.

Sin embargo, a medida que ha pasado el tiempo y ante estas circunstancias, los docentes han adecuado los modelos educativos, teorías y conceptos que conocen asimilándolos con el modelo educativo por competencias y, por otra parte, privilegian sus necesidades laborales, personales e institucionales frente a los modelos venidos de una realidad política-económica que les es ajena.

CAPÍTULO III. ¿CÓMO SE DISEÑA LA INVESTIGACIÓN?

Este capítulo hace referencia al marco metodológico seguido en el desarrollo de esta investigación. El tipo de investigación, el enfoque así como las técnicas e instrumentos utilizados para el desarrollo fueron seleccionados teniendo en cuenta los objetivos.

La propuesta metodológica de la investigación etnográfica gira alrededor de lo que se ha denominado “trabajo de campo”, pues a través del desarrollo de éste y la metodología de la observación participante, se accede al contacto vivencial con la realidad o el fenómeno de interés de la investigación. Es el recurso mediante el cual el investigador puede hacerse a la perspectiva de quienes experimentan dicha realidad o fenómeno.

Así mismo cabe señalar que el trabajo de campo atraviesa por cuatro etapas. La primera corresponde a la obtención del acceso al escenario socio-cultural que se pretende estudiar; la segunda se orienta a la identificación y focalización del fenómeno o situación que se va a abordar en el escenario socio-cultural al que se ha accedido; la tercera se encamina a la definición o elección de los sujetos que servirán de fuente de información, así como a la concreción de los modos de obtener la visión que estos tienen de la realidad objeto de estudio de la cual ellos forman parte; la cuarta está referida al registro, ordenamiento, reducción, validación, análisis e interpretación de los datos recogidos.

3.1 DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

El diseño de investigación ilumina toda la investigación, pues orienta el proceso y suministra las herramientas e instrumentos para el análisis. Por consiguiente se han seleccionado tres docentes de lectoescritura, quienes laboran en los grados séptimo y noveno de la institución educativa Liceo Alejandro de Humboldt para realizar una observación directa en el aula de clase y entrevistarlas con relación al tema de estudio.

Inicialmente se hace una observación exploratoria que consiste en familiarizarnos con las prácticas pedagógicas de las docentes de lectoescritura de secundaria básica para describir qué hace cada docente con respecto a la enseñanza de la lectura, las actividades que realiza en la clase, los materiales o recursos que usa y la manera cómo organiza el grupo e interactúa con los estudiantes.

Además, se diseña una entrevista semiestructurada con el fin de complementar las inquietudes que surgen en la primera observación y así verificar o confirmar el enfoque o mirada teórica desde la cual está abordando la enseñanza de la lectura.

Seguidamente se procede a realizar una segunda observación centrada en el interés o propósitos del proyecto que posibilite centrar el problema mediante la identificación de relaciones, para lo cual, se agrupan y clasifican los datos obtenidos, y se establecen matrices que dan cuenta de la trama de nexos que configuran la realidad objeto de estudio⁵, es decir, las actividades o estrategias pedagógicas o didácticas que las docentes aplican en el desarrollo de sus clases para tener una información más amplia sobre la identificación y descripción de los enfoques.

Se recurre nuevamente a una segunda entrevista para comprender el proceso que se lleva a cabo en las prácticas pedagógicas y centrar la información en los objetivos específicos del proyecto.

Luego se realiza una tercera observación temática para interpretar y analizar la información desde el punto de vista de la relación teoría práctica y la forma cómo se ha abordado y aplicado los enfoques de la enseñanza de la lectura.

⁵ Fuente: Janesick (1994) *The Dance of Qualitative Research Design*, 1994

Por último, se propone un taller educativo que permite afianzar la comprensión de los enfoques de enseñanza que se implementan en la institución, sus implicaciones y repercusiones en el fortalecimiento del proceso lector.

Es importante aclarar que a medida que se obtuvo la información, se interpretó y analizó con base en las categorías que emergieron y que tuvieron relación directa con el objetivo general. De esta forma se resaltaron los fragmentos clave, en las que se lograba inferir las características correspondientes a las perspectivas teóricas y a los enfoques de enseñanza de la lectura. Después se hizo una triangulación para identificar las frases recurrentes con el fin de apoyar el posterior capítulo de hallazgos.

Con el fin de tener mayor claridad sobre la información obtenida tanto en las observaciones como en las entrevistas, se ha recurrido a una codificación de datos que diferencia a cada una de las participantes que contribuyeron en la investigación, de la siguiente manera:

TABLA DE CODIFICACIÓN

CÓDIGO	DESCRIPCIÓN
OE1MC	Observación exploratoria uno Marta Castro
OE1ML	Observación exploratoria uno María López
OE1PM	Observación exploratoria uno Patricia Muñoz
OT1MC	Observación temática uno Marta Castro
OT1ML	Observación temática uno María López
OT1PM	Observación temática uno Patricia Muñoz
E1MC	Entrevista uno Marta Castro
E1ML	Entrevista uno María López
E1PM	Entrevista uno Patricia Muñoz
E2MC	Entrevista dos Marta Castro
E2ML	Entrevista dos María López
E2PM	Entrevista dos Patricia Muñoz

Los nombres de las docentes fueron cambiados para garantizar la confidencialidad en la investigación.

3.1.1 INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

Este proyecto se inscribe en la investigación cualitativa, ya que de acuerdo a Corbetta (2003), la teoría surge de la observación, es decir, se recurre al método de la inducción, en el que es necesario interactuar con los participantes, la literatura es auxiliar, los conceptos se asumen como una orientación que contribuye en la búsqueda de alternativas. Además la relación entre el investigador y el objeto que en este caso es el saber pedagógico es de empatía y proximidad y los sujetos estudiados (los docentes) son activos.

En la investigación cualitativa se lleva a cabo un proceso en el que los datos son flexibles, los instrumentos pueden variar de acuerdo al interés de los sujetos, puesto que se requiere comprender las situaciones que se generan en el estudio. Por ende, el alcance de la investigación es de carácter hermenéutico porque es esencial develar la manera cómo se aborda el proceso de lectura, el enfoque o enfoques de enseñanza que han contribuido al mejoramiento de las prácticas lectoras, las estrategias que se han diseñado, y las condiciones de diversa índole que han debido afrontar los docentes en el ejercicio de sus prácticas pedagógicas.

En esta investigación se requiere la interacción de los individuos participantes, es fundamental además que sea cooperadora, es decir que todos/as estén dispuestos/as a contribuir en el mejoramiento de la práctica en el contexto de la institución educativa, el cual es el principal argumento para el uso de este tipo de investigación.

Otro aspecto esencial en esta investigación es lograr identificar las capacidades particulares o talentos que cada uno de los docentes tiene para el desarrollo de la investigación. Es importante también que el problema o situación esté claramente definido para identificar los datos que deben ser recopilados.

3.1.2 ENFOQUE ETNOGRÁFICO

El enfoque de investigación que se abordará es el de la etnografía la cual tiene como objetivo “descubrir, desentrañar, sacar, exponer la esencia de las estructuras que están ahí, implícitas en un quehacer cultural” (Jaramillo y Murcia, 2008, p.71). De ahí que el trabajo etnográfico posibilita la reflexión de las personas sobre creencias o prácticas que contribuyen a identificar el significado actual de éstas.

En este sentido, por un lado, es importante realizar una documentación de lo que ocurre en los escenarios naturales; como lo afirma Rokwell (1991) la tarea de la etnografía es documentar lo no documentado y por otro lado, es fundamental que el investigador se involucre con la comunidad, con el fin de comprender las reglas que rigen las relaciones en el escenario en el que se desenvuelven los sujetos a investigar.

El análisis de documentos es otra técnica habitual en los estudios etnográficos, habitualmente considerada como un apoyo a la observación. Básicamente consiste en un rastreo de materiales en formato papel, vídeo, audio, ya sean producidos por los miembros de la comunidad estudiada o por el propio investigador.

Dentro de esta variedad es posible trabajar con documentos oficiales y con documentos personales. Ambos tienen que examinarse teniendo en cuenta un aspecto fundamental: los documentos oficiales pueden ofrecer simplemente visiones "deseables" y los documentos personales pueden ofrecer simplemente visiones "autocomplacientes".

En etnografía es muy frecuente emplear alguna estrategia de grabación o fotografía porque permite "volver" sobre la realidad objeto de estudio. Estos materiales también constituyen un excelente material que hay que analizar.

3.2. TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

De acuerdo con el objetivo general se hizo necesario utilizar diferentes procedimientos para recoger, analizar e interpretar la información. El enfoque de investigación (etnográfico), permite utilizar diferentes técnicas e instrumentos a saber:

- **Observación Participante:**

Es una de las formas más efectivas de comprender la realidad social ya que se hace de manera directa en los escenarios de estudio. En el enfoque etnográfico (Velasco y Rada, 1997) se asume que el hombre es el mejor instrumento para investigar los grupos humanos, o expresado retóricamente, la mejor estrategia para el análisis de los grupos humanos es establecer relaciones sociales con las personas que los integran. Es decir, el observador se encuentra inmerso en la comunidad a investigar.

En el caso de esta investigación, se ha tenido la oportunidad de hacer una observación participante toda vez que la investigadora trabaja como docente en la institución y en la cotidianidad tiene la oportunidad de interactuar tanto con los demás profesores como con los estudiantes que participan en el proyecto lector del colegio.

- **Entrevista**

La entrevista es una técnica que contribuye a develar el saber pedagógico que poseen los docentes que desarrollan el proyecto de lectoescritura, lo cual a su vez contribuye a la resignificación de un enfoque o enfoques de enseñanza de la lectura.

En cuanto al concepto, Corbeta (2007) opina que es una conversación provocada por un entrevistador con un número considerable de sujetos elegidos según un plan determinado con una finalidad de tipo cognoscitivo. Siempre está guiada por el entrevistador pero tendrá un esquema flexible no estándar.

Para efectos de esta investigación se ha adoptado la entrevista semiestructurada en la cual se elabora una guía que oriente la información que se desea obtener mediante preguntas abiertas y que a medida que se desarrolle posibilite relacionar temas, establecer conexiones e interpretar la realidad del entrevistado.

Se elaboraron cuestionarios que guiaron las preguntas de las entrevistas, centradas en el área temática de la investigación, en la problemática planteada y en las situaciones o escenarios implicados o que tenían relación con el proyecto de investigación.

Las entrevistas se transcribieron y se seleccionaron los fragmentos donde se infería o evidenciaban los diferentes enfoques de enseñanza de la lectura que usan los profesores durante el desarrollo de las clases.

Talleres educativos:

El taller está concebido como un equipo de trabajo, formado generalmente por un docente y un grupo de estudiantes o docentes en el cual cada uno de los integrantes hace su aporte específico. Los principales objetivos de usar esta técnica son:

- Realizar una tarea educativa y pedagógica integrada y concertada con las docentes que colaboraron en la investigación.
- Crear y orientar situaciones que permitan a los participantes la posibilidad de desarrollar actitudes reflexivas, objetivas, críticas y autocríticas.

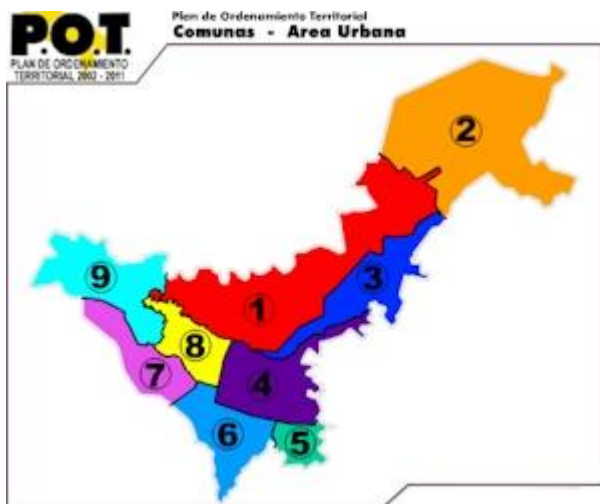
En los talleres educativos se hizo necesario diseñar material didáctico para facilitar la apropiación de los enfoques de enseñanza y los aportes que las docentes realizaron.

- **Diario de campo:**

Este instrumento permitió analizar e interpretar los comentarios sobre las prácticas educativas que surgieron a lo largo de la investigación con el fin de priorizar algunas estrategias y enfoques que fortaleciera el proceso de la enseñanza de la lectura.

Los instrumentos metodológicos varían según el investigador y su investigación, sin embargo se destaca el papel de las llamadas notas de campo que es el medio a través del cual el etnógrafo registra tanto sus observaciones como sus propias impresiones y sentimientos. No obstante, éste resultaría inútil si no se realiza lo que Becker (1971) ha denominado como “análisis secuencial” y que consiste en un chequeo o revisión continúa de los datos mientras se está aún en el proceso de captura de información.

3.3 CONTEXTO DE LA EXPERIENCIA



3.3.1 INSTITUCIÓN

La Institución Educativa Liceo Alejandro de Humboldt es una institución de carácter público, se encuentra ubicada al nororiente de la ciudad de Popayán en el sector de Pomona en la comuna número cuatro. El establecimiento cuenta con una población aproximada de novecientos estudiantes, en el área de primaria y secundaria, quienes provienen de sectores aledaños y de barrios de la periferia.

3.3.2. DESCRIPCIÓN DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA

El colegio posee espacios amplios: canchas, un kiosco, zonas verdes, un teatro, un auditorio, dos salones audiovisuales, una biblioteca, un salón con computadores portátiles para el área de inglés, sala de sistemas y salones amplios distribuidos en cinco bloques, con un promedio de 35 estudiantes por salón.

3.3.3 CONTEXTO SOCIAL

La Institución educativa pertenece al estrato social número tres, en sus alrededores hay diversos conjuntos residenciales, locales comerciales y zona verde. La gran mayoría de los estudiantes provienen de familias de población desplazada y con situaciones particulares de vulnerabilidad.

En general son jóvenes que manifiestan poco interés por el estudio y que no tienen un propósito claro en la vida, por lo cual en muchos casos se percibe apatía y desinterés por el aprendizaje. Los ambientes escolares son tensos, ya que los estudiantes son el reflejo de la sociedad hostil, y violenta en la cual han tenido que crecer, es por ello que se evidencian problemáticas como el matoneo escolar, intolerancia, rebeldía, agresividad lo cual se traduce en indisciplina y poco interés por la lectura.

3.3.4 ¿POR QUÉ LOS DOCENTES?

Los sujetos de investigación que hacen parte de esta propuesta de investigación son un grupo de docentes del Departamento de Humanidades, de la Básica secundaria, quienes están encargados de liderar los procesos de lectura en la Institución Educativa Alejandro de Humboldt, sede central, y hacen parte del “Proyecto de Lectoescritura” el cual busca promover e incentivar tanto la lectura como la escritura en los estudiantes.

Es importante tener en cuenta que el docente maneja, consciente o inconscientemente, una concepción teórica y un conjunto de valores respecto a la enseñanza-aprendizaje de la lectura que determina la práctica pedagógica en el salón de clase (Dubois, 2002). De manera que los docentes han incorporado a lo largo de su experiencia de vida, una serie de teorías implícitas que tienen fuerte influencia sobre la toma de decisiones y las manifestaciones de su conducta en situaciones escolares. Estos enfoques que han interiorizado inciden en la manera como se aborda el proceso de enseñanza de la lectura y las estrategias didácticas que se diseñan surgen del enfoque que los docentes asumen, es por ello fundamental que haya claridad en su fundamentación y aplicación, para que los resultados sean óptimos.

Además, se debe comprender el papel del docente como lo plantean Lerner, (2001) y Carlino, (2005) al sostener que el desafío es repensar la didáctica de la lectura para abandonar los viejos esquemas y conceptos basados en nociones como decodificación, literalidad, memorización y repetición. Es necesario dar paso a nuevas y adecuadas formas de adquisición y desarrollo de la lectura para propiciar el acceso al conocimiento, el

procesamiento de la información, mejorar la comunicación, y formar el pensamiento creativo, crítico y reflexivo.

De ahí que el profesor debe aprovechar las ventajas de la lectura en su clase no sólo para desarrollar contenidos de la materia a tratar, sino también para potenciar estrategias cognitivas como inferir, analizar, organizar, jerarquizar, comparar, relacionar, sintetizar, concluir y evaluar la información; además de integrar la nueva información con la existente en el sistema de memoria y seleccionar lo que es relevante en un tema. Por tanto, el docente cumple un papel importante al mediar en los procesos necesarios para adquirir conocimientos, es decir, cómo aprender y procesar información en las áreas de contenido específicas y en vinculación con la lectura.

Los docentes en sus prácticas pedagógicas en la enseñanza de la lectura ponen en juego el saber pedagógico adquirido a lo largo de muchos años de experiencia, lo cual les ha permitido diseñar estrategias o actividades adicionales a las que el Ministerio de Educación Nacional plantea, debido a que los contextos en los cuales trabajan así lo requieren. Por ende, las necesidades, expectativas e intereses son diferentes.

En este sentido, se torna importante dignificar la labor docente en sus prácticas pedagógicas y comprender la manera cómo las llevan a cabo, ya que aporta elementos significativos tanto para la institución como para el campo de la enseñanza de la lectura.

CAPÍTULO IV. PERSPECTIVAS TEÓRICAS DESDE LAS CUALES SE ABORDA LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA

4.1 Perspectivas implícitas en las prácticas pedagógicas

Siguiendo el proceso metodológico antes explicado, a la luz de la pregunta y los objetivos de investigación se identificaron algunas perspectivas teóricas desde las cuales los docentes abordan la enseñanza de la lectura en el “Proyecto de Lectoescritura” en la básica secundaria.

Para analizar estas perspectivas que utilizan las docentes en la Institución Educativa Liceo Alejandro de Humboldt se realizaron 3 grabaciones de clases., cada una de ellas de una

hora de duración, aproximadamente. Asimismo se hicieron 3 entrevistas para interpretar las dinámicas que se instauran en las aulas de clase para complementar las observaciones.

Teniendo en cuenta que los enfoques de enseñanza de la lectura están sustentados en tres perspectivas teóricas, se analizó la información obtenida tanto en las observaciones de clase como en la entrevista para identificar si estas perspectivas se reflejaban en las prácticas pedagógicas y en el soporte teórico que cada docente ha apropiado.

4.2 Estrategias de enseñanza que reflejan el uso del procesamiento de información

La primera perspectiva teórica corresponde al procesamiento de la información; la cual se centra en la enseñanza y aprendizaje de estrategias relacionadas con los subprocesos. Por ejemplo las habilidades de predicción han demostrado ser importantes cuando se planifica la propia lectura (Hansen y Pearson, 1983).

Con base en este supuesto teórico se seleccionaron algunos fragmentos de las grabaciones de video realizadas en la observación de las prácticas pedagógicas de las docentes investigadas así como en la información suministrada en las entrevistas, lo cual permite evidenciar esta perspectiva teórica.

“El taller además proporciona pistas de contexto como las imágenes, las cuales permiten comprender el significado de una palabra. Otras pistas importantes que suministra el taller son la recomendación de observar las palabras en negrilla, las cuales tienen que ver con las clasificaciones que se están evidenciando y su explicación contigua a las palabras resaltadas. También se da la instrucción de leer los tres títulos, ya que cada título corresponde a un grupo de animales acuáticos” **OTPM** (Observación Temática Patricia Muñoz).

Este fragmento de la observación ejemplifica el uso de estrategias de predicción, como es el caso de las imágenes, las palabras clave y los títulos de un texto, los cuales permiten formular hipótesis o anticiparse al contenido que se va a encontrar en el texto y constituyen una orientación o guía para que el lector procese la información del texto.

4.2.1 Jerarquización en las dinámicas de trabajo

Hansen y Pearson (1983) también hacen alusión a que otra de las características de esta perspectiva teórica es que los materiales de trabajo se seleccionan desde los más básicos a los más complejos como se puede observar en el siguiente fragmento:

Ella comenta que en los libros vienen talleres en los que se plantean varias habilidades juntas, pero que a ella le parece importante trabajar cada habilidad por separado, es decir, que va de lo micro a lo macro **OE1PM** (Observación Temática Patricia Muñoz).

Además en esta perspectiva la palabra proceso es relevante para corroborar que la lectura se asume como un proceso que se va afianzando a medida que los estudiantes desarrollan habilidades y capacidades para la comprensión del texto. Este término es utilizado por algunas de las docentes en su discurso:

(...) quiero que ellos entiendan que es un proceso **E1PM** (Entrevista uno Patricia Muñoz).

Básicamente nosotros queremos desarrollar son procesos **E1MC** (Entrevista uno, Marta Castro)

4.3 La selección de textos como indicador del reflejo de la perspectiva piagetiana

En cuanto a la perspectiva piagetiana/naturalista, se dice que ésta implica que los niños poseen estrategias que se desarrollan con el tiempo mientras experimentan el lenguaje.

Algunas características que se pueden mencionar son por ejemplo: aumentar la fluidez, leer textos que circulan en el ámbito real, como las noticias de periódicos, así como tener altos niveles de interacción con los pares. Con respecto a los criterios que el docente adopta para seleccionar los textos, tiene relación directa con la edad

Al hacer referencia a la edad de los niños, es decir, al nivel de desarrollo para la selección de los textos, hubo una pregunta que se les planteó a las docentes sobre este aspecto, lo cual permitió identificar que algunas están ubicadas en esta perspectiva como se muestra a continuación:

Trato de pensar en los estudiantes, en las edades que tienen, en que no sean aburridos, trato de meterme en la cabeza de ellos, en lo que les guste para para escoger los textos
EIPM

Generalmente...pues a los niños pequeños les gusta los libros álbum, a los que tienen poca capacidad de lectura textos de letra grande y poca extensión, pero es un proceso individual
EIMC

4.4 El papel de la Cultura y la Sociedad como manifestación de la perspectiva Sociocconstructivista

Con respecto a la perspectiva socioconstructivista, la cual se centra en la influencia que tienen las condiciones socioculturales en el desarrollo de habilidades para comprender mejor los textos, ésta sugiere recomendaciones para establecer ámbitos apropiados que potencien las capacidades en el proceso lector haciendo énfasis en el papel de la cultura y la sociedad.

. Según Hillocks (1984) el modo ambiental de enseñanza se caracteriza por:

- Objetivos claros y específicos
- Selección de materiales y problemas para motivar a los estudiantes a trabajar juntos
- Actividades que conduzcan a la interacción entre pares, por ejemplo: discusiones.

Entre otras de las características de esta perspectiva se puede mencionar que el error se considera punto de partida para la reflexión y el aprendizaje, también que un tema se lee desde diversas fuentes (revistas, videos, periódicos, blog de internet, publicidad, televisión...), se realizan talleres de animación de lectura, se organizan plenarias en torno a temáticas sugeridas por los estudiantes y se propone la lectura de diversos géneros textuales.

En este sentido, en el análisis de los datos se han identificado algunos fragmentos tanto en observaciones de las prácticas pedagógicas como en las entrevistas. se hizo una clasificación tomando como criterio algunos aspectos como: las dinámicas de trabajo en el

aula, diversas fuentes de información para generar discusiones en el aula, la selección de textos y la incidencia de las condiciones sociales para comprender los escritos.

Para iniciar, se hará alusión al primer grupo de criterios que reflejan la perspectiva socioconstructivista, el cual hace referencia a la manera como las docentes organizan los equipos de trabajo:

Los estudiantes en mi aula siempre trabajan en equipo, todo el tiempo, o sea ellos cada periodo, por gusto propio establecen unos equipos de trabajo, es decir, no les digo: a usted le toca con usted; no, entonces ellos deben asumir que si escogieron a sus compañeros tienen que aprender a convivir con ellos y no se pueden cambiar en cada momento, entonces esto se hace un reto porque ellos saben que con el equipo si tienen un inconveniente lo tienen que solucionar .E1PM

En los grupos hay un líder, los integrantes del grupo aportan ideas para encontrar la respuesta correcta. OE1PM

Seguidamente les indica que deben trabajar por grupos para resolver las preguntas que anotaron para el primer momento, les asigna diez minutos y les recuerda que al final de la clase recoge los cuadernos para revisarlos. OE1MC

A continuación inicia una conversación con ellos sobre otras preguntas adicionales como por ejemplo: ¿qué periódico leen?, ¿les gusta leer periódico?, a lo cual los estudiantes responden que les parece aburrido, entonces la docente les pregunta sobre lo que harían para que el periódico fuera atractivo, o para que lo leyeran?, les deja la inquietud y los invita a crear un periódico llamativo, luego les pregunta: ¿qué partes tiene un periódico?, los estudiantes le responden: una portada y secciones .OE1MC

Estos apartados permiten evidenciar que para las docentes es importante generar la discusión entre los estudiantes para que haya un trabajo colaborativo y se propicie el aprendizaje y los aportes que se generan en estas discusiones aportan en la construcción de sentido y significado de los textos.

Desde el criterio relacionado con las fuentes de información que deben ser variadas y también desde la influencia que suscitan las condiciones sociales en la comprensión de los textos, también se pudo verificar con algunas grabaciones que dieron cuenta de estos aspectos:

Definitivamente para poder uno orientar una clase, por ejemplo de lectoescritura uno tiene que tener un conocimiento amplio del tema que está tratando. E1ML

generalmente me gusta mucho indagar en internet sobre diferentes aspectos y pues, entonces procuro traer esas noticias aquí. E1ML

La clase terminó con la observación del video que la profesora había llevado. OE1ML.

Uno está muy al tanto de la historia nacional, de la vida nacional, de la historia mundial, de los acontecimientos, de la política, todo eso uno lo lleva a la clase, no así como te lo estoy diciendo, sino, uno en determinados momentos, uno dice: lo que está pasando por ejemplo en Afganistan, lo que está pasando en tal país, lo que pasa en Venezuela, lo que pasa en Colombia, o sea uno empieza a relacionar. O1ML

textos que tengan que ver con realidades cotidianas, con problemas nacionales, utilizo mucho la noticia, el periódico porque mis estudiantes viven en unas situaciones pues difíciles sociales y económicamente, entonces me interesa que ellos aprendan a analizar ese tipo de situaciones. E1ML

Se puede inferir una mayor tendencia hacia la perspectiva teórica socioconstructivista, específicamente en el caso de una de las docentes, aunque ellas no son conscientes de la perspectiva teórica que abordan, sin embargo, en este caso puede relacionarse con el concepto que la docente tiene sobre la lectura, la cual fue una de las preguntas que se planteó en la entrevista, a lo que ella respondió:

Para mí la lectura es el ejercicio que uno hace para comprender una realidad o una situación o identificar un problema ubicándose en un contexto determinado. E1ML

De acuerdo con este concepto que la docente ha apropiado, se puede decir que para ella la lectura también involucra la comprensión de la realidad, de las situaciones diarias que las

personas vivenciamos en los diversos contextos en los cuales nos desenvolvemos, entonces se infiere que la docente tiene una visión amplia de lo que implica leer, ya que para ella la lectura es una práctica social y cultural.

CAPÍTULO V. LOS ENFOQUES DE ENSEÑANZA DE LA LECTURA DEVELADOS EN LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS

El enfoque de enseñanza se entiende como la visión que cada docente tiene de su trabajo, por tanto, su objetivo condiciona la forma como estructura su enseñanza. Los enfoques son focos o miradas utilizados por el docente al momento de explicar, enseñar “contenidos” a sus estudiantes con un propósito que llevará a cabo dentro de la clase con el fin de desarrollar conocimientos en los educandos.

Con base en el marco conceptual referenciado sobre los enfoques de enseñanza de la lectura se hará alusión a los enfoques que se identificaron en algunas de las prácticas pedagógicas de las docentes que laboran en básica secundaria con el “Proyecto de lectoescritura”, de igual manera se analizará el discurso de las docentes en las entrevistas realizadas con el fin de cotejar la información y así proceder a describir la relación con los enfoques develados:

Se ha tomado por separado el análisis de cada docente, con el fin de organizar los datos de una manera más clara y comprensible, para luego realizar una interpretación general de los enfoques encontrados con mayor recurrencia tanto en las prácticas pedagógicas como en el discurso emitido por las educadoras.

5.1 Enfoques develados en las prácticas pedagógicas y entrevistas realizadas a la docente María Castro

En este sentido, se procede a analizar los hallazgos que corresponden a los códigos OE1MC (Observación exploratoria uno María Castro), E1MC (Entrevista uno María Castro), E2MC (Entrevista dos María Castro) para lo cual se seleccionaron algunos fragmentos que evidencian el enfoque o mirada desde la cual se sitúa la docente.

En primer lugar se ubicó el enfoque constructivista, en el que la meta de la lectura es la construcción de significado y la relación de los contenidos con los conocimientos previos

de los estudiantes de acuerdo con autoras como Ferreiro y Teberosky (1972), es así cómo en la observación de la práctica pedagógica de la educadora, se observó una gran tendencia al hacer preguntas que contribuyeran a conectar el conocimiento que los estudiantes poseen con el nuevo conocimiento que se socializa en clase y además porque la profesora utiliza reiteradamente la palabra clave: construir. Para ejemplificarlo, a continuación se relacionan las transcripciones:

La profesora realiza una introducción para la actividad relacionada con el periódico escolar, mediante una guía que escribe en el tablero, iniciando con el propósito, el cual consiste en: Diseñar el periódico: “Gotas de Bienestar”, luego anota el primer momento: “Preconceptos” como subtítulo y debajo unas preguntas: ¿Conoces un periódico?, ¿Cuál es la intención de un periódico?, ¿Qué periódicos lees?, ¿Cuál te gusta?, ¿Qué partes tiene un periódico?. En el momento dos escribe: Diseño del periódico, y en el momento 3: Tareas y compromisos. Luego les solicita a los estudiantes que apunten en sus cuadernos.

OE1MC

*Más que enseñar, **construimos** con los niños , quisiera hablarte en este momento de las estrategias que nos dimos cuenta en el semillero literario, ahí encontramos la primera que fue la estrategia de aproximación que consiste en acercar a los niños a la lectura para que ellos libremente en sus descansos lleguen a leer, luego viene la otredad de la lectura que va con la estrategia de aprehensión, ahí en medio de la interacción entre mediador y visitante los niños empiezan a dialogar a través de la lectura y de su contexto y aprenden palabras nuevas, conceptos nuevos, culturas nuevas y la tercera que es la estrategia de transformación a partir de la lectura en voz alta. La lectura en voz alta ha permitido que los mediadores de lectura fortalezcan su autoestima y que los visitantes comprendan más. Eso hace que se transforme su pensamiento. **E1MC***

A continuación inicia una conversación con ellos sobre otras preguntas adicionales como por ejemplo: ¿qué periódico leen?, ¿les gusta leer periódico?, a lo cual los estudiantes responden que les parece aburrido, entonces la docente les pregunta sobre lo que harían para que el periódico fuera atractivo, o para que lo leyeran?, les deja la inquietud y los

invita a crear un periódico llamativo, luego les pregunta: ¿qué partes tiene un periódico?, los estudiantes le responden: una portada y secciones. OE1MC

Ella les aclara que estas noticias deben estar relacionadas con el proyecto transversal y les pregunta: ¿qué es para ustedes el bienestar escolar?, a lo cual una estudiante responde que es estar bien, después les pregunta: ¿cómo logran los estudiantes del Liceo el bienestar? Y les sugiere usar una foto que represente el bienestar. OE1MC

En segundo lugar, se identifica el enfoque sociocultural, el cual se sustenta desde la perspectiva vigotskyana, ya que la cultura de una sociedad juega un papel crucial en la manera como un individuo aprende los signos y los símbolos del medio ambiente en el cual se desenvuelve, y cómo estos signos y símbolos se impregnan de significado. Para Vygotsky, la cultura es el producto de la vida social y de la actividad social del ser humano. En este sentido se reconocen algunas de estas características en los siguientes apartados:

Les recuerda que el periódico tiene relación con el proyecto transversal de la institución el cual se llama: Hacia una cultura de bienestar escolar. OE1MC

Se continúa explicando que las entrevistas se harán a un directivo (rector o coordinadores), un administrativo (secretarías o personal de servicio general), un profesor y un estudiante. La profesora pregunta quiénes desean realizar estas entrevistas y los estudiantes levantan la mano. Así se asignan las tareas y compromisos y la profesora les sugiere que les pregunten la concepción que tienen ellos sobre los deberes. OE1MC

*Realmente nosotros partimos del **contexto** y a partir de lo que los niños y jóvenes están necesitando se empieza a trabajar. E1MC*

El trabajo cooperativo también es otra característica del enfoque sociocultural, puesto que se asume que a partir de los aportes que brindan los pares o compañeros y de las discusiones que surgen, se interpela para evocar la lectura como actividad social

*Seguidamente les indica que deben **trabajar por grupos** para resolver las preguntas que anotaron para el primer momento, les asigna diez minutos y les recuerda que al final de la*

clase recoge los cuadernos para revisarlos. La docente siempre les solicita dejar los cuadernos. OE1MC

En tercer lugar, se identificó el enfoque por competencias planteado por el Ministerio de Educación Nacional, el cual pretende desarrollar competencias cognitivas, socioafectivas y comunicativas, pero de manera relacionada y tiene bastante relación con las pruebas Saber que se aplican a los estudiantes en ciertos niveles educativos para medir los niveles literal e inferencial en la lectura. A la pregunta: ¿Qué tiene en cuenta cuando interactúa con los estudiantes en cuanto a la lectura?, la docente responde:

Primero, si entendieron, pues las palabras...no...las preguntas que uno hace regularmente, eh... ¿cuál es la intención del texto? ¿Quiénes participan en el texto?, ¿qué quiere decir el texto?, ¿a quién va dirigido el texto? Después de escucharlos, entonces ya podemos aplicar una prueba tipo saber, a veces la diseñan ellos mismos, o a veces la traigo yo, pero básicamente es...el primer nivel: lo que dice el texto, después de que ellos han comprendido la lectura literal, entonces pasamos a la lectura inferencial y luego ya creativa, porque a partir de los textos ellos empiezan a producir textos nuevos. E1MC

En algunas clases del proyecto de lectoescritura se hace énfasis en las pruebas Saber con el fin de que los estudiantes se familiaricen con este tipo de cuestionario emitido por el MEN, como se verifica en una de las observaciones de la práctica pedagógica:

(...) Luego anuncia el objetivo de la clase, el cual es: comprender la dinámica de la comprensión de lectura para las pruebas Saber. OT2MC

(...) la docente les informa que en esta clase cada uno va a tener un cuadernillo de la prueba saber y van a empezar a hacer lectura mental sin hablar. .O2MC.

(...)Les explica que hay 32 preguntas para una hora de clase, y que la meta es hacerlas todas, les dice que faltando 5 minutos pregunta dónde van y empiezan a hacer la socialización. OT2MC

(...)Después de haber leído y contestado las preguntas del cuadernillo, la docente les indica que ubiquen la hoja donde se encuentra el texto titulado: Los dos ángeles y les

pregunta qué tipo de texto es, ellos responden que es narrativo, y ella les pregunta: por qué? a lo cual dicen: cuenta una historia, pregunta: ¿cuál historia cuenta?, al no recibir respuesta, pregunta: cuáles son los personajes?, cuál fue el evento que se realizó ahí?, cuál? Qué sucede ahí? Era verdad que le ayudaba a la familia Enrica?, a lo cual los estudiantes dicen que no, y ella pregunta: por qué no. OT2MC.

En cuarto lugar, se identificó el enfoque comunicativo funcional, el cual hace referencia a las distintas funciones que cumple la lectura: informar, descubrir mundos diferentes, investigar, recrear, resolver problemas, aclarar dudas, crear o modificar actitudes, entre otras. En la entrevista había una pregunta que se planteaba en este sentido: ¿A qué le da mayor prioridad cuando enseña a leer? (comprensión lectora, leer para aprender, leer para recrearse, leer para informarse, leer para ejercer ciudadanía, leer para construir la subjetividad, leer por placer), a lo cual la educadora respondió:

Leer es un todo, pero lo primero es motivarlos a que lean por placer, que lo lean en forma individual, después viene todo lo demás, leer para informarse, para ejercer sus derechos, para construir subjetividad que es muy importante, creo que ese es el último paso de la lectura, porque en el momento en que ellos empiecen a reconocerse como sujetos de derechos y de conocimiento, ellos empiezan a transformar todo lo que les rodea, iniciando por ellos mismos. E1MC

En quinto lugar, se identificó el enfoque cognitivo, el cual establece que la lectura es un proceso que sigue varias etapas, y está muy relacionado con el desarrollo de habilidades cognitivas a partir de mapas mentales o macroestructuras, un representante de este enfoque es VanDijk. A continuación la docente hace alusión a esta estrategia representativa de este enfoque:

A medida que la profesora iba explicando dibujó un esquema que representaba el periódico con el título y pequeños recuadros con las secciones que se concertaron. La número uno: ¿Cómo estar bien en el Liceo?, número dos: ¿Cómo al cumplir con los deberes ayudo al bienestar liceísta?, número tres: Actividades que contribuyen al bienestar. OE1MC

En sexto lugar, se encontró el enfoque integrado o ecléctico, el cual se entiende como una combinación de varios enfoques a la vez en el logro de un objetivo o actividad pedagógica, en este caso en la enseñanza del proceso lector, y se puede apreciar cómo en un solo párrafo, la docente hace mención de tres enfoques al mismo tiempo, es decir integra el sociocultural, el de competencias y el constructivista:

Las estrategias son todas. Ehhh...generalmente yo parto, como dije en la anterior pregunta con los tipos de texto, luego les traigo un ejemplo de tipo de texto, que es sacado de textos diferentes para que ellos los clasifiquen, luego ellos producen sus propios textos y los talleres los hacemos de acuerdo a los estudiantes...al contexto. Sacamos otros también de pruebas tipo saber porque hay que prepararlos para la prueba, pero generalmente el material lo construimos con los estudiantes. E1MC

La clasificación de tipos de texto está relacionada con el enfoque por competencias, específicamente de una competencia, además está encaminada a la preparación de las pruebas saber, requeridas por las políticas educativas. La palabra contexto es clave para reconocer la importancia que la docente le otorga al medio social como elemento esencial para ligarlo con el enfoque sociocultural y por último, al incluir a los estudiantes en el diseño del material y usar la palabra: construimos, evidencia la relevancia que la docente le asigna a la construcción de significados en conjunto con el grupo de clase.

Y por último, se pudo evidenciar que la docente tiene una gran tendencia en la línea de la Promoción de lectura porque tiene un alto interés en motivar a los estudiantes a leer por gusto, por placer y porque ella es la encargada de la creación de un semillero literario que está ubicado en el segundo piso de la biblioteca, y que además tiene una decoración muy llamativa para atraer a los niños hacia la lectura, incluso en las horas de descanso se observa cómo los niños ingresan a buscar libros y a recostarse en el piso, en cojines muy cómodos que se han elaborado para que se sientan bien y disfruten los textos que allí se han dispuesto.

Este semillero literario es un espacio que aporta en gran medida el Proyecto de Lectoescritura porque complementa la escasa asignación que se tiene en la labor académica

de sólo una hora a la semana. Es así como la docente ante la pregunta: ¿Considera que la lectura es un proceso receptivo, interactivo, natural o sociocultural?, manifiesta:

Yo pienso que todas, pero inicialmente pienso que es interactivo, la interacción entre el lector y el libro tiene que ser a nivel muy íntimo. Aquí en el semillero literario como los niños de primaria que son los visitantes, algunos no saben leer todavía, a algunos se les hace lectura en voz alta, pero la interacción es entre el texto y el lector, luego ya vienen todas las demás, que es la sociocultural y la receptiva...no, pero creo que todo se conjuga. Yo parto de la interacción; primero entre el lector y el libro y luego entre el lector y los otros lectores, siempre trato que la lectura sea compartida para que cada uno dé su punto de vista y al final se socialice lo que el autor nos quiso transmitir. E1MC

5.2 Enfoques develados en las prácticas pedagógicas y entrevistas realizadas a la docente Patricia Muñoz

Ahora, se da paso al análisis de los hallazgos de las prácticas pedagógicas de la docente Patricia Muñoz que corresponde al código O1EPM (Observación exploratoria uno Patricia Muñoz) y al código E1PM (Entrevista uno Patricia Muñoz), con el fin de identificar y describir los enfoques de enseñanza de lectura que subyacen en su labor.

En primera instancia, se identificó el enfoque cognitivo, en el cual el docente se centra en el desarrollo de habilidades cognitivas o procesos mentales, entre ellos se puede mencionar la identificación de palabras clave, el reconocimiento de ideas principales y secundarias, la clasificación de información, las relaciones de causa efecto entre otras, las cuales contribuyen esencialmente a mejorar la comprensión lectora. Para ejemplificar se hace referencia a este fragmento de una práctica pedagógica.

La profesora inició la clase haciendo una recapitulación de la estrategia de lectura que permite extraer la idea principal de un texto, para lo cual les pregunta a los estudiantes el concepto y la manera como se puede identificar

OE1PM

En segunda instancia, el enfoque por competencias se develó también en las dinámicas que se han instaurado en las clases de lectoescritura de la profesora en mención, puesto que ella busca desarrollar habilidades que contribuyan a la comprensión de los textos, con base en pautas que ha explicado, y al mismo tiempo dedica una buena parte de tiempo en la realización de talleres de lectura que apuntan al desarrollo de las habilidades, mediante la práctica directa en los textos, es decir, le interesa que los estudiantes sepan hacer, no sólo que se queden con la teoría, sino que apliquen estas pautas.

*La profesora explica que están trabajando una habilidad puntual por cada clase , en esta oportunidad están desarrollando la identificación de la idea principal, luego continuarán con la clasificación de información, en la siguiente clase con la secuencia de eventos (antes, durante y después), luego con la relación causa efecto y después trabajarán la habilidad de seguir instrucciones.***OE1PM**

(...) ahora estoy en un proceso básico, por ejemplo: enseñarles a sacar ideas principales, a clasificar la información, cosas que en los libros modernos aparecen todas juntas, pero entonces estoy tratando de devolverme, de detenerme, pues es necesario a veces volver a lo básico. **E1PM**

El taller que utiliza la profesora tiene un encabezado en el que se recuerda que la idea principal no siempre está al inicio del párrafo y luego tiene la instrucción de subrayar la opción que tiene la idea principal. Uno de los talleres presenta tres párrafos cortos, cada uno con tres opciones. Los títulos de los párrafos son: El caballo de mar, el pulpo y la almeja gigante. El otro taller tiene un texto sobre las ostras compuesto por seis párrafos, después de cada párrafo se solicita identificar la idea principal buscando en tres opciones de respuesta. **OE1PM.**

En la entrevista, se hizo la siguiente pregunta: ¿Enseña algunas estrategias para leer? ¿Cuáles? Por ejemplo: subrayar, sacar palabras clave..., a lo cual la docente responde:

Si, de acuerdo a las lecturas y al libro que te comentaba, el libro viejito que me enseña todo despacito, paso a paso, a sacar ideas principales, a clasificar información, establecer relaciones de tiempo, de espacio, a hacer mapas conceptuales, dependiendo pues del

tema... A veces con el simple hecho de decirles: dibuje lo que usted siente después de leer ese poema, ya, ya me doy por bien servida. E1PM

De igual manera ha organizado el grupo en equipos de trabajo, en los cuales hace énfasis en la importancia de saber convivir, de solucionar las diferencias o dificultades que se presenten a nivel del grupo, potenciando con ello el desarrollo de habilidades comunicativas y del ser, las cuales están planteadas desde el enfoque por competencias en el que se afirma que implica: conocer, ser y saber hacer, lo cual es muy coherente con el discurso que la docente ha apropiado y lo que hace en el aula de clase. Como muestra de ello se pueden apreciar estos enunciados en los registros del trabajo de campo:

Los estudiantes en mi aula siempre trabajan en equipo, todo el tiempo, o sea ellos cada periodo, por gusto propio establecen unos equipos de trabajo, es decir, no les digo: a usted le toca con usted; no, entonces ellos deben asumir que si escogieron a sus compañeros tienen que aprender a convivir con ellos y no se pueden cambiar en cada momento, entonces esto se hace un reto porque ellos saben que con el equipo si tienen un inconveniente lo tienen que solucionar. E1PM

La profesora se acerca a cada grupo para explicar nuevamente que la idea principal es la más importante, la que le da sentido al texto y que hay otras que contienen los detalles al mismo tiempo les pregunta a los estudiantes qué entienden por idea principal. En los grupos hay un líder, los integrantes del grupo aportan ideas para encontrar la respuesta correcta. OE1PM

Por último, se evidencia que para la docente es muy importante la motivación que se promueve en el aula de clase, con el objetivo de contagiar al estudiante a leer y a que disfrute lo que se hace en clase, ella promueve un trabajo que permea tanto lo social como lo afectivo y contribuye a fortalecer las relaciones entre los compañeros, propicia la participación, los aportes de cada uno de los integrantes del grupo, así como los lazos afectivos y de tolerancia y aceptación de las diferencias que se presentan en las dinámicas de clase. Como muestra de lo anterior, observemos lo que contesta la docente a la pregunta: ¿Qué implicaciones tiene la manera cómo los docentes comprenden la lectura en sus prácticas pedagógicas? ¿Podría explicarlo con un ejemplo?:

*(...) uno es como un espejo...ellos aprenden de uno...ellos saben si a uno le gusta lo que está haciendo o no le gusta lo que está haciendo...o de qué genio amaneció, o que si está triste, si está alegre...todo eso influye y cómo se dé la dinámica de la clase y es muy diferente si uno está motivado y los motiva a ellos para leer...y alguna cosa ellos reciben de esa motivación Pero si uno les muestra el proceso como algo aburrido, algo que toca, entonces influye mucho en ellos...no? Y entonces ahí es donde a veces me da tristeza...no..con adultos que no entienden las cosas de esa manera...no...y entonces...dan como una mala perspectiva de la lectura. **E1PM***

*En los grupos hay un líder, los integrantes del grupo aportan ideas para encontrar la respuesta correcta. **OE1PM***

*(...) el libro o el texto a cada cual le dice cosas diferentes de acuerdo a lo que tenga adentro, es como un proceso que cada quién debe construir y que cada quien lo puede construir de manera diferente y todas las maneras son válidas, con relación a la literatura sobre todo. **E1PM***

En este caso, se puede concluir que la docente tiene una alta tendencia a trabajar el enfoque por competencias propuesto desde el Ministerio de Educación, porque su preocupación está centrada en el desarrollo de competencias lectoras que se evalúan en las pruebas Saber, por lo cual sus materiales de enseñanza están con las preguntas tipo selección múltiple para que los estudiantes se vayan familiarizando con esta forma de preguntar y con las habilidades que se deben desarrollar en este nivel de educación.

Esta tendencia de enfatizar en las habilidades que los estudiantes requieren para las pruebas Saber se explica en la exigencia que se hace desde las políticas educativas que plantean un continuo mejoramiento en los puntajes que se requieren cada año y con el cual “miden” las Instituciones Educativas con un índice sintético de calidad que las ubica en ciertos puestos con relación a las demás en el municipio, en el departamento y en el país. Es así como se está fomentando una competencia entendida en el sentido de qué institución logra mayor puntaje y se premia a aquellas que incrementen este valor numérico.

Esta “carrera” que se ha generado en las instituciones va en contra del carácter formativo que se debe conservar y vulnera el ambiente escolar porque genera presión tanto en los estudiantes como en los docentes, y además hace que se pierda el gusto por la lectura, ya que se da a entender que lo que importa es conseguir un número alto de respuestas correctas para lograr el objetivo.

Sin embargo, se logra deducir que en el fondo a la docente le interesaría trabajar en otra línea de trabajo con la lectura, es decir la de la promoción de lectura, que los niños lean por placer, que se motiven a leer, a crear hábito, pero la docente en su enunciado deja entrever que se siente un poco presionada, como muchos docentes a cumplir con lo que se solicita desde las políticas educativas. En la entrevista se pudo evidenciar este análisis cuando se le pregunta: ¿A qué le da mayor prioridad cuando enseña a leer? (comprensión lectora, leer para aprender, leer para recrearse, leer para informarse, leer para ejercer ciudadanía, leer para construir la subjetividad, leer por placer):

Pues lastimosamente dedico mucho tiempo en leer para informarse, pero no sé, me gusta mucho cuando leen los tipos de preguntas donde ellos proponen, donde son argumentativos, donde demuestran lo que piensan, esa parte me gusta, y cuando se puede leer por placer. E1PM

Ante esta pregunta, se le pidió aclaración con el siguiente enunciado: La palabra lastimosamente, de pronto tiene que ver con lo que requiere el Ministerio de Educación o con el cumplimiento de contenidos?

Pues la verdad, si yo no alcanzo a mirar los temas que he planeado, digamos...no me deprimó mucho...me deprimó más saltar de un lado al otro por hacerlo sin que ellos aprendan...sino que culturalmente como que estamos predispuestos a cumplir y si digamos, el nivel que tenemos aquí en el colegio no me da para que yo todo el tiempo los pueda tener leyendo por placer. Lastimosamente tengo que hacer que ellos den ese paso de digamos como quien dice de la escuela antigua “lo que me toca hacer” a “lo que yo quiero hacer”, pero así lento, no los puedo dejar así sueltos, entonces me toca me toca que tengan unos conocimientos, pues básicos en la cabeza, entonces leer para informarse y preguntarles sobre eso , porque o si no.... E1PM

5.3 Enfoques develados en las prácticas pedagógicas y entrevistas realizadas a la docente María López

En cuanto al análisis de los hallazgos con respecto a la docente María López se halló una mayor tendencia hacia el enfoque socio cultural, el cual se establece que: “La forma cómo se conciba la enseñanza de la lectura y la escritura en un grupo social determinado está directamente relacionada con la forma cómo este grupo social concibe el desarrollo de estos dos procesos” (Jiménez J. O’shanahan)⁶, es así como ella concibe la lectura como:

el ejercicio que uno hace para comprender una realidad o una situación o identificar un problema ubicándose en un contexto determinado , entonces considero que la lectura se hace de muchas formas y principalmente pienso que la lectura es eso. E1ML

Y en cuanto al significado que le otorga a la enseñanza de la lectura:

si yo enseño a mis estudiantes a leer no se trata simplemente de deletrear o de mencionar sílabas o unir sílabas sino de aprender a conocer qué hay más allá del texto que estamos leyendo, o sea que es lo que el autor realmente nos quiere decir con lo que escribe, qué es, como lo podemos interpretar, eso que leemos...si, y puesto en un contexto determinado . E1ML

Con respecto a los materiales de lectura que utiliza y a las actividades o estrategias que lleva a cabo en sus prácticas pedagógicas respondió:

utilizo textos que tengan que ver con realidades cotidianas, con problemas nacionales, utilizo mucho la noticia, el periódico porque mis estudiantes viven en unas situaciones pues difíciles sociales y económicamente, entonces me interesa que ellos aprendan a analizar ese tipo de situaciones . E1ML

Cuando se le dieron opciones en cuanto a si la lectura era un proceso receptivo, interactivo o sociocultural, ella contestó:

Sociocultural, mire, por ejemplo yo el otro día le hacía una pregunta a mis estudiantes: levanten la mano cuántos de ustedes ven una noticia. – No profesora, cómo se le ocurre,

⁶ Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653) Universidad de La Laguna, España

me dijeron, entonces, yo... pero cómo, entonces qué es lo que ven? – no, nosotros vemos otro tipo de cosas. Ya en los hogares parece que hizo carrera el hecho de no ver noticias, la familia ni se reúne para hablar, todas esas cosas se han ido perdiendo. E1ML

Se pudo evidenciar además que la docente ha instaurado en sus dinámicas de clase una línea recíproca en la cual los estudiantes tienen derecho a proponer actividades, textos de diversas fuentes, así como estrategias para trabajar en el aula, es decir, que la educadora hace valer el sentido de democracia, para lo cual llegan a acuerdos o consensos, esta apreciación se puede ejemplificar a continuación:

Bueno, creo que con los estudiantes llegamos a acuerdos. Nosotros hicimos unos acuerdos al inicio del año para mirar a ellos cómo les gustaría que se desarrollara la clase, cómo íbamos a hacer la parte de metodología y ellos establecieron, por ejemplo estamos haciendo conversatorios, estamos haciendo talleres, estamos haciendo exposiciones, consultas en el cuaderno también, estamos haciendo escritos, en este momento estamos trabajando la fábula, antes de trabajar lo que es la fábula trabajamos tutorial para conocer todos los pasos para hacer la fábula, entonces digamos que es un acuerdo con ellos. E1ML.

5.4 Relación teoría-práctica y sus implicaciones en la enseñanza de la lectura

Los fundamentos teóricos, por lo general orientan las dinámicas que se instauran en las aulas de clase, y se asume que conservan una estrecha relación con las decisiones que un docente toma para guiar la clase, aunque el contexto particular del Liceo Alejandro de Humboldt demanda un tratamiento diferente por las características de sus estudiantes. Es así como la docente María Castro considera que:

El Liceo siempre ha sido un colegio sui géneris donde la población es totalmente diversa, los escenarios cambian, y eso ha hecho que me movilice como docente y empiece a crear constantemente nuevas prácticas educativas. Incluso, trabajando en el mismo nivel, cada grado es diferente, entonces las actividades en los diferentes grados salen totalmente diversas. Hay cosas que uno planea, pero con un grado salen de una forma y con otro grado salen de otra y eso es porque los estudiantes están en continuo movimiento y

construcción de su aprendizaje, lo que implica que yo también esté constantemente haciendo innovación en el aula. E2MC

Por su parte la docente Patricia Muñoz refiere haber adquirido fundamentos teóricos por medio de documentos publicados por el MEN, así como de programas como Leer es mi cuento y a partir de su propio interés como se constata en su entrevista:

lo que yo he leído por interés propio de cómo se hacen las cosas, o como se deben hacer las cosas, he leído es del Ministerio, entonces me causaba curiosidad que desde hace muchísimos años, no solo ahora, con lo de Leer es mi cuento, sino desde hace muchos años está planteado que hay que hacer actividades antes de leer, durante la lectura y después de la lectura, entonces, eso es algo que yo lo he aplicado y de algunas estrategias de lecturas de que habla el Ministerio, pero la verdad yo no he... pues básicamente trato de hacer lo que dice el Ministerio. E2PM.

La docente María López comenta que los fundamentos teóricos son necesarios e indispensables para orientar la clase, sin embargo aclara que se debe tener en cuenta el contexto y el tipo de población con la que se trabaja:

el fundamento teórico te sirve para poder saber qué es lo que estás haciendo, cuál es el objetivo o propósito que quieres alcanzar, pero puesto ya en el contexto obviamente tienes que utilizar diferentes recursos para poder que ese conocimiento llegue al estudiante con más facilidad . E2ML

Con respecto a una pregunta que se les planteó a las docentes sobre la relación entre teoría y práctica, las respuestas coinciden en el hecho de afirmar que es necesario que así sea, pero que esto no implica que se deba seguir una teoría de manera hermética, sin buscar otras opciones.

(...) siempre tenemos que caminar bajo una luz, estar orientados por algo, aunque no deben ser las teorías camisa de fuerza, como dije anteriormente todo depende del contexto, del tipo de estudiantes, incluso del clima. E2MC

(...)no todo se puede planear, ni la teoría es un molde en el que haya que meter a todo el mundo y que todos los estudiantes le van a funcionar a uno así, no, pues a cada uno se le debe encontrar su ritmo de aprendizaje y la manera de llegarle a cada uno, E2PM

(...) la teoría es el soporte que nos permite orientar nuestro conocimiento y también el de los estudiantes y ese conocimiento es el que se lleva a la práctica haciendo diferente tipo de cosas con ellos, diferentes actividades y utilizando diferentes elementos didácticos para lograrlo

Con base en estas percepciones, se puede inferir que las docentes reconocen la importancia de apropiar fundamentos teóricos para orientar la enseñanza de la lectura, aunque siendo cuidadosos, ya que en el proceso se presentan situaciones que desbordan el proceso y que conducen a un manejo relacionado con el contexto de la institución, por tanto la teoría y la práctica deben estar en constante interacción y adaptación.

Con base en una investigación realizada por Carmen Álvarez (2012), sobre la relación teoría-práctica en los procesos de enseñanza-aprendizaje, estas relaciones deben ser establecidas por el docente en un esfuerzo consciente, autocrítico y abierto al diálogo con otros, ya que esta relación es compleja porque en ella intervienen muchos elementos y se debe tener claridad sobre la importancia de que sea el mismo docente quién decida realizar los ajustes pertinentes porque la realidad o el contexto con el cual se enfrenta el por lo general supera sus esfuerzos. Por ende, es esencial que el docente sea reflexivo y establezca puentes entre el conocimiento y la acción.

5.5 Dificultades identificadas en el proyecto de lectoescritura

Una de las dificultades mencionadas por las docentes tiene que ver con el proceso inicial, específicamente de un grupo nuevo porque requiere mayor dedicación, como lo explica la profesora en esta apreciación:

(...)Cuando se inicia el proceso con un curso nuevo, porque ellos se aburren, son apáticos, les da pereza, entonces toca iniciar por enamorarlos de la lectura, entonces la estrategia de lectura en voz alta es fundamental para que ellos se acerquen, se den cuenta, pongan a

marchar, les digo yo, siempre que cuando esté leyendo vaya haciendo usted su propia película, E2MC

Otra dificultad que se vivencia es con relación al material de lectura que se selecciona para trabajar en el proyecto, ante todo por el poco tiempo con el que se cuenta para desarrollarlo y la fragmentación que se hace para darle continuidad, como lo expresa una docente:

(...)la dificultad es que lectoescritura es una hora a la semana, entonces, todo lo que yo había planeado con las lecturas...los muchachos no están en un buen nivel para que terminen la actividad en esa hora y cuando nos volvemos a ver a los ocho días ya se habían olvidado, tocaba retomar, entonces tuve que cambiar de material, a un material mucho más sencillo para que durara una hora. E2PM.

Se mencionan otras dificultades que se presentan en el desarrollo de las prácticas pedagógicas, como se enuncia a continuación:

Dificultades, grandísimas sobre todo en la comprensión de lectura, a los muchachos les cuesta mucho trabajo la comprensión de lectura, por lo tanto la interpretación del texto, análisis, terrible para hacer análisis, problemas ortográficos graves, dislexia. A mí me parece que el joven de hoy se acostumbró a hacer todo muy rápido y muy fácil.

Entonces cuando uno le coloca un texto y a partir de él haga toda la interpretación y responda las preguntas, ya se aburre y se aburre porque está teniendo una dificultad, pero no quiere vencer la dificultad, sino que simplemente se aburre, entonces no quiere hacer el trabajo, entonces es como lo más fácil, entonces yo creo que nosotros tenemos problemas de lectura, todavía hay lectura monosílaba en algunos estudiantes y eso me parece terrible. E2ML.

5.6 Consciencia del uso de un enfoque de enseñanza de lectura

Dubois, (2002) plantea que los docentes a lo largo de su trayectoria académica y laboral han adquirido una serie de teorías sobre la enseñanza de la lectura, sin embargo al preguntarles a las docentes si eran conscientes del uso de un enfoque de enseñanza de lectura en sus prácticas pedagógicas, no tienen mucha claridad sobre ello, a pesar de que en

los análisis que se hicieron se evidenció que utilizaban varios enfoques de enseñanza, e incluso emergieron otros que no estaban previstos en el marco de referencia conceptual.

Es claro que cada una de las docentes, no se ha centrado en un único enfoque de enseñanza de lectura, aunque cada una de ellas tiene una mayor tendencia a uno de ellos, no obstante llama la atención que no sean conscientes de llevarlo a cabo, a pesar de considerar que la relación entre la teoría y la práctica es necesaria para la orientación del proceso de lectura.

En los siguientes fragmentos se puede evidenciar esta percepción:

(...) la verdad no sé en qué enfoque estoy, cojo una cosa de un lado, de otro, trato de hacer las cosas lo mejor que puedo. **E2PM**

(...) Siempre trabajo la lectura en voz alta, luego ellos hacen la lectura individual, posteriormente reconocemos el tipo de texto, la intención comunicativa para construir el mapa mental, que es la construcción propia de cada uno, ahí entran en juego los preconceptos, la zona de aproximación y la construcción de mapa mental con el aprendizaje significativo de Ausbel, entonces básicamente ellos dos son los que me iluminan en cuanto a la construcción de las prácticas significativas y también Isabel Solé, que últimamente la he leído mucho con su proceso de lectura; el antes, durante y el después. **E2MC**

La verdad no, un enfoque como tal no, a mí me parece que uno se tiene que valer de todo, uno tiene que utilizar muchos recursos y no casarse con un solo enfoque, sino que si yo veo que hay otro autor que enfoca las prácticas de lectura de otra manera, pues yo también lo tomo, no estaría de acuerdo solo con un enfoque. **E2ML.**

Por tanto, es posible aseverar que al hacer consciente la relación entre los enfoques de enseñanza de lectura, sus implicaciones, y fortalezas, se podría potenciar el proceso de lectura, puesto que tomaría un rumbo o ruta con unas intenciones acertadas de lo que se espera, o hacia donde se quiere llegar. En consecuencia, posibilitaría una guía que permita ser coherente con los objetivos, estrategias didácticas y la evaluación del proceso.

CAPÍTULO VI. EL QUEHACER DOCENTE EN RELACIÓN CON LA INSTITUCIÓN, CON EL ROL DE EDUCADOR Y CON EL ÁMBITO DE ENSEÑANZA

Este capítulo hace alusión a la interpretación del quehacer docente en el desarrollo y fortalecimiento del proceso de lectura, así como el rol de mediación en el ámbito de la enseñanza que se vislumbra en el trabajo de campo.

En este análisis se cotejaron todos los datos obtenidos para identificar la información relevante que estaba relacionada con el ámbito de la enseñanza de la lectura. Se recurrió al uso de algunos colores que permitieron diferenciar los grupos a los cuales se les otorgó una nominación coherente con lo que se pretendía comprender. De esta manera, emergieron las siguientes categorías y subcategorías. (Tabla 1).

6.1 PREPARANDO EL TERRENO PARA LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA

Las docentes realizan acciones previas para introducir la actividad que se va a realizar en la clase del Proyecto de lectoescritura, éstas se han clasificado en dos momentos importantes que han sido recurrentes en los tres casos que se estudiaron, como se puede observar en la tabla 1.1.

6.1.1 Momento de iniciar la sesión de clase

Este momento hace referencia a la motivación que las docentes llevan a cabo para que los estudiantes tengan una buena disposición, al igual que genera una expectativa sobre la actividad que se va a realizar durante la clase. Cada docente tiene su propio estilo para hacerlo, aunque en general; se anuncia la actividad, se escribe una guía sobre el desarrollo de la clase durante la hora, haciendo claridad sobre lo que se espera lograr.

En algunas ocasiones se recurre a la lectura de una reflexión, se plantea el objetivo de la clase o se recuerdan normas de convivencia con el objetivo de preparar a los estudiantes para el desarrollo de la actividad que las docentes han planeado con antelación.

6.1.2. Momento de Recapitular

Al inicio de clase también se recapitula lo que se trabajó con anterioridad, con el fin de retomar lo que quedó pendiente y ante todo recordar algunos conceptos y compromisos que habían adquirido los estudiantes para documentarse sobre un tema que requería mayor ampliación o apropiación.

Una estrategia recurrente que las docentes usan es el planteamiento de preguntas relacionadas con lo que se estaba trabajando en la sesión anterior para que sean los mismos estudiantes quienes activen la memoria y así entre todos construyan las ideas sobre lo que se aprendió previamente para continuar abonando el terreno en el campo del proceso de lectura.

Esta primer categoría tiene relación con la primera fase de preparación que se lleva a cabo en una secuencia didáctica, definida por Ana Camps (1995) como una unidad de enseñanza de la lectura o composición escrita. En esta fase inicial se presentan los objetivos que se desean alcanzar, se identifican los conocimientos previos para llevar a cabo la tarea, se formula la actividad y se explicitan los conocimientos que se van a adquirir.

6.2 ABONANDO EL TERRENO EN LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA MEDIANTE LA MEDIACIÓN DEL DOCENTE

Durante la clase, las docentes interactúan en diversas ocasiones con los estudiantes para desempeñar un rol de mediación que es vital para que el proceso de enseñanza de la lectura sea productivo y ante todo se hace una retroalimentación que genera apertura a la comunicación en el aula. (Tabla 1.2)

6.2.1 Preguntas para activar el conocimiento previo

Las preguntas que potencian el conocimiento que los estudiantes poseen con relación al contenido que se está desarrollando es muy importante, puesto que permite establecer relación con el nuevo conocimiento que se va a generar.

Además este tipo de preguntas permiten ahondar en la intención que tiene el autor, identificar a quién va dirigido el texto, al igual que los personajes que participan y el contexto en el que se lleva a cabo, como se puede evidenciar en la tabla 1.2.

6.2.2 Preguntas para aclarar

En el transcurso de la clase también se hace una serie de preguntas que posibilita formar un eslabón que va desencadenando información para complementar el significado de las temáticas y así se va aclarando mucho más lo que las docentes pretenden enseñar en la sesión.

6.2.3 Preguntas para argumentar

Algunas preguntas planteadas por las docentes tienen el objetivo de desarrollar la capacidad de argumentación, ya que es importante que el estudiante se haya documentado previamente para que apropie los argumentos que van a sustentar su punto de vista. Además es fundamental la revisión de la fuente bibliográfica para verificar si es confiable.

Otro aspecto que llama la atención es el hecho de constatar que se crea consciencia o más bien se sensibiliza en el sentido de dar a entender que la lectura es un proceso que cada quien construye de forma diferente porque la interpretación puede variar dependiendo de lo que cada uno de ellos ha vivenciado, especialmente en los textos de literatura como se evidencia en uno de los apartados de esta subcategoría.

En concordancia con Mercer (1997) la interacción en el aula es esencial porque permite:

- Obtener información relevante de los estudiantes, puesto que posibilita verificar sus conocimientos previos o conocer sus percepciones sobre lo que se está haciendo. En la mayoría de los intercambios maestro-estudiantes se sigue la siguiente secuencia: Iniciación, Respuesta y Feedback (o retroalimentación).
- Responder a lo que dicen los estudiantes: la interacción en el aula lleva consigo no sólo las preguntas que puede hacer el docente para evaluar la adquisición de conocimiento, sino además, las que pueden hacerse los estudiantes para comprender

mejor un tema en particular. Estas preguntas a su vez muestran un grado de apropiación de los estudiantes respecto a un tema en particular.

- Describir las experiencias de clase que comparten con los estudiantes: es a través de la oralidad que se comparten temas extraescolares y se apropian de ellos para relacionarlos con la actividad escolar y partir de éstos se construye conocimiento y se contrasta con las diferentes temáticas trabajadas en clase.

6.3 ASPECTOS PEDAGÓGICOS Y DIDÁCTICOS QUE PERMEAN LOS ENFOQUES DE ENSEÑANZA DE LA LECTURA

El quehacer docente involucra actividades pedagógicas en relación con las políticas educativas direccionadas por el Ministerio de Educación Nacional y con la institución, las cuales marcan algunas tendencias en cuanto a los enfoques de enseñanza de lectura que las docentes acogen en el desarrollo de las clases. Aunque hay un criterio autónomo en cuanto a la selección de libros para el fomento de la lectura, así como para la selección de recursos y estrategias didácticas, que por lo general se hace atendiendo a las necesidades del contexto escolar. (Tabla 1.3)

6.3.1 Estrategias didácticas

Se observó una gran variedad de estrategias didácticas para orientar la enseñanza de la lectura; entre ellas se puede mencionar: Mapa mental: Es un esquema que facilita la comprensión lectora, ya que se organiza a partir de planteamientos centrales, estableciendo nexos que permiten recuperar el contenido de la información que se está suministrando.

- Videos: Es una ayuda audiovisual muy productiva que tiene buena acogida en los estudiantes porque están familiarizados con este tipo de herramienta tecnológica. Ellos hacen lectura del video y toman apuntes sobre los aspectos más relevantes.
- Exposiciones: Las presentaciones orales permiten confrontar la interpretación que los estudiantes hacen sobre determinada temática, además contribuye a ampliar la información para complementarla con todo el grupo y llegar así a conclusiones, fomentando de esta forma la intertextualidad.

- Talleres de comprensión lectora: Se realizan diversos talleres que tienen el objetivo de identificar ideas centrales, ideas secundarias, similitudes y diferencias en la información para establecer contrastes, secuencia de eventos, entre otras.
- Lectura de textos modelo que cumplen la función de suministrar pautas para que los estudiantes deduzcan la manera como el autor escribió el texto, para continuar más adelante con la escritura de un texto que se lee en clase a un compañero para coevaluarlo con base en los criterios aportados por la docente. (lectura compartida)
- Predicción de contenido a partir de títulos e imágenes: Los títulos y las imágenes constituyen pistas que son clave para plantear hipótesis sobre el contenido del texto y para comprender con mayor facilidad.
- Identificación de palabras clave: Se orienta la importancia del significado de las palabras clave que contribuyen a entender el sentido del texto, en algunos talleres estas palabras están marcadas en negrilla.
- Cuestionario de preguntas relacionado con identificación de causa-efecto: Este cuestionario facilita la recuperación de información para clasificar las causas y los efectos planteados en el texto.
- Talleres sobre las pruebas Saber: Estos talleres permiten que los estudiantes se familiaricen con el tipo de preguntas que deben afrontar en este tipo de pruebas.
- Estrategias direccionadas por el MEN desde propuestas como la maratón de lectura: Las docentes valoran actividades como la maratón de lectura que promueve el proceso, la cual se ha acogido en la institución desde hace dos años y les ha permitido contar con un banco de libros al igual que promover el gusto y hábito de lectura.
- Identificación de tipos textuales: Una de las docentes argumenta que el hecho de reconocer el tipo de texto contribuye a crear criterios en los estudiantes para seleccionar el libro que desea leer.

- **Semillero literario:** Es un espacio muy acogedor que se ha adecuado en el segundo piso de la biblioteca y el cual cuenta con el apoyo de mediadores de lectura que les leen a los niños más pequeños.

Como conclusión de esta subcategoría se puede decir que la enseñanza de la lectura en la institución se enfoca dependiendo de los intereses o necesidades que se presenten en el momento y tomando en cuenta el contexto escolar.

Al hacer alusión a las estrategias didácticas, vale la pena aclarar su concepto, para lo cual me apoyo en De la Torre (2007, p.58) quién expresa que "las estrategias refieren los modos de proceder y los estilos de trabajo que se utilizarán para alcanzar los propósitos, designando los medios principales para que los alumnos alcancen los aprendizajes y la formación definida en los propósitos".

Existen diversas estrategias y la variedad depende de la creatividad del docente, por tanto, es recomendable combinar y articular diferentes estrategias de enseñanza a lo largo del tratamiento de un contenido, en diferentes clases o dentro de una sola.

6.3.2 Tendencias en la selección de material

Cada docente adopta tendencias en cuanto a la selección de material, lo cual obedece al objetivo de enseñanza de la lectura, a una intención pedagógica o a una necesidad que se haya identificado en los grupos.

Un criterio que comparten las docentes para la selección de los libros que leen los estudiantes tiene que ver con las edades y los gustos e intereses de ellos. Otro criterio de selección del material son las noticias, ya que se considera importante analizar la realidad social.

Los cuadernillos de las pruebas Saber representa también un material que las docentes seleccionan para trabajar en clase, puesto que en la institución se le otorga una gran importancia a los puntajes que obtienen los estudiantes y al hecho de subir cada año el índice sintético de calidad, por lo cual cuando se acercan las fechas de estas pruebas se hace mayor énfasis en el trabajo con este material. (Tabla 1.4)

6.3.3 Quehacer docente en relación con el MEN

Con relación al quehacer que las docentes asumen con las directrices planteadas por el Ministerio de Educación Nacional, éstas tienen un alto índice de incidencia en las prácticas pedagógicas porque el rector de la institución asigna tareas a las docentes con respecto a propuestas como: la maratón de lectura, la semana E de la lectura y la escritura, los Derechos Básicos de lenguaje, desde donde se adoptan estándares para el área de español y el Proyecto de Lectura y Escritura.

En ciertas oportunidades, algunas docentes sienten restricción en cuanto a lo que quisieran trabajar en la hora del Proyecto de Lectoescritura, debido a las exigencias que las políticas educativas determinan, específicamente en lo que tiene que ver con las pruebas Saber y los índices sintéticos de calidad que la institución debe incrementar. (Tabla 1.3).

6.3.4 Quehacer docente en relación con la institución

En cuanto al quehacer docente que las docentes desempeñan en la institución, el proceso de lectura cobra especial importancia especialmente el día del idioma, en el que se hace con antelación una serie de actividades que por lo general tiene una actividad central. En este año el tema que se trabajó fue el de la fábula.

Este texto narrativo se trabajó en todos los niveles de la institución e incluso en las sedes y por tanto las horas del Proyecto de Lectoescritura fueron muy apropiadas para realizar la planeación en torno a este texto que fue productivo no sólo para el desarrollo de actividades de comprensión lectora sino para la convivencia de los grupos, ya que las moralejas reforzaban aspectos importantes para tener en cuenta.

Los estudiantes tuvieron la oportunidad de observar videos, leer diferentes fábulas, aprender la superestructura de este tipo de texto, hacer lectura compartida, diseñar una exposición en la biblioteca de la institución y socializar así los mejores textos. (Tabla 1.3)

6.4 Orientaciones en la enseñanza de la lectura

En el transcurso de las clases se percibió una serie de orientaciones durante la enseñanza de la lectura, las cuales abordan tanto el aspecto pedagógico como la convivencia. (Tabla 1.4)

6.4.1 Orientaciones pedagógicas

En general este tipo de orientaciones están dirigidas a dar indicaciones sobre la dinámica de trabajo, el tiempo que se asigna para realizarlo, recomendaciones para que los estudiantes tengan presente, aclaraciones sobre las temáticas, ejemplos alusivos a la tarea asignada, la forma como deben organizarse los grupos y pautas para llevar a cabo en los talleres que se desarrollan en clase.

6.4.2 Orientaciones para la convivencia

Estas orientaciones se refieren a las relaciones de armonía que deben prevalecer tanto a nivel de los estudiantes en los equipos de trabajo como con la docente que está liderando el proceso, por ello en muchas ocasiones se enfatiza en la importancia de escuchar, de pedir el turno para hacer preguntas, aportar en los grupos, a manera de trabajo colaborativo, es decir que haya un líder en el grupo que asigne responsabilidades a cada uno de los integrantes y si se presenta un problema en el equipo, deben solucionarlo para mantener la convivencia.

6.5 Implicaciones en la enseñanza sobre la manera como el docente comprende la lectura

La forma cómo el docente interpreta el proceso de lectura incide en la enseñanza que se imparte en el aula porque con base en las concepciones que se hayan apropiado se seleccionaran ciertos materiales, recursos, estrategias y metodologías de trabajo. (Tabla 1.5).

6.5.1 Concepciones de lectura

Se logró identificar una visión amplia con relación a la concepción de lectura porque las docentes la conciben como la interpretación del mundo, de las imágenes, las personas, los lugares, las situaciones.

Además, sensibilizan a los estudiantes en el sentido de contagiar el gusto por leer, disfrutar el texto y ante todo en sembrar la semilla para desear leer, esta sensibilización se promueve en el Semillero literario, espacio que cuenta con mediadores de lectura que han recibido capacitación para fomentar el hábito lector.

La importancia de comprender la realidad social es otro aspecto que se destaca en las concepciones de lectura y que está relacionado con el enfoque sociocultural. Es así como se planean actividades en las que el estudiante debe identificar problemáticas que están sucediendo en determinados contextos y participar en conversatorios o discusiones.

6.5.2 Concepciones de enseñanza

Se evidenció además que algunas de las docentes consideran que “no se enseña sino que se media” porque es fundamental “mediar los acercamientos a los textos”, ya que contribuye a que se vuelvan más autónomos y autodidactas.

Es esencial también que se llegue más allá del texto, es decir, no sólo decodificar sino que los estudiantes capten lo que el autor quiere decir, se concibe además la importancia de establecer relaciones entre algunas situaciones de la realidad social.

Las docentes han identificado una variabilidad en los grupos que trabajan, lo cual las ha llevado a ser muy recursivas en la enseñanza, puesto que hay actividades que funcionan con algunos grupos y con otros no, de igual manera han tenido que hacer ajustes en la metodología de trabajo y en los materiales.

En el taller educativo que aplicado al final del trabajo de campo (Ver anexos), se evidenció que las concepciones que cada una de ellas tiene con respecto a la enseñanza de la lectura se reflejan en los enfoques de enseñanza de la lectura que han adoptado en sus clases y que en efecto influencia las decisiones que toman en cuanto a las actividades que desarrollan, así como las estrategias que implementan en sus prácticas pedagógicas.

Cada una de ellas enfatiza en las actividades que potencian los enfoques de enseñanza a los cuales se adscriben; por ejemplo: una de las docentes que prioriza el enfoque sociocultural, involucra a los estudiantes con las realidades sociales, puesto que considera importante que analicen este tipo de situaciones y desarrollen capacidad argumentativa. Otra de las docentes destaca el desarrollo de competencias cognitivas en concordancia con lo que determina el MEN, ya que su concepción se enfoca en lo que se solicita desde las políticas educativas y la otra docente le da relevancia a construir los conceptos en conjunto con los

estudiantes a partir del conocimiento previo y a partir de estrategias didácticas como los mapas mentales.

El taller educativo brindó un espacio para socializar los objetivos del proyecto de investigación, retomar postulados teóricos y reflexionar en torno a la importancia que reviste el hecho de saber a partir de cuál enfoque teórico de la enseñanza están trabajando las docentes, a fin de potenciar las estrategias didácticas que se derivan de éste, así como dar prioridad a algunos enfoques, con base en los objetivos establecidos.

CAPÍTULO VII: A MANERA DE CONCLUSIONES

Este capítulo hace alusión a una serie de conclusiones generales en torno a la enseñanza del proceso lector que se logró evidenciar en el transcurso del proyecto de investigación, de igual manera hace referencia a algunas conclusiones específicas, las cuales se han plasmado a manera de recomendación y reflexiones que surgen como producto del análisis de la información sistematizada tanto para quienes estamos involucrados en la orientación de los procesos de lectura como para futuras investigaciones.

En este sentido, en el marco de esta investigación se generaron múltiples inquietudes, expectativas, fortalezas, dificultades, pero ante todo se propició una actitud de respeto y valoración por las prácticas pedagógicas hacia las docentes involucradas en el “Proyecto de lectoescritura” adscrito a la Institución Educativa Liceo Alejandro de Humboldt.

Una de las inquietudes que se planteó en la descripción del problema fue la relacionada con la falta de correspondencia entre los postulados teóricos sobre los enfoques de enseñanza de la lectura y el diseño de estrategias didácticas, lo cual hace que se pierdan esfuerzos para optimizar el proceso de lectura.

Ante esta percepción, se pudo evidenciar que las docentes si hacen uso de varios enfoques de enseñanza, sin embargo no son conscientes a la hora de implementarlos en sus prácticas pedagógicas, lo cual permite deducir que si ellas tomaran en cuenta la relación directa entre la teoría y la práctica, podrían fortalecer aún más el proceso lector.

Se logró identificar que en algunas prácticas pedagógicas las docentes abordan varios enfoques de enseñanza al mismo tiempo, aunque hace falta claridad sobre las implicaciones que cada uno de ellos tiene en el desarrollo de los procesos mentales o niveles de lectura.

Otra inquietud que se vislumbró con respecto al “Proyecto de Lectoescritura”, es que adolece de una fundamentación teórica, en la cual se plasmen las bases conceptuales desde las cuales se aborda, así como los enfoques de enseñanza que se van a priorizar, aspecto importante, debido a que este proyecto transversa todos los niveles de secundaria y por tanto requiere de bases teóricas sólidas a fin de que todos los docentes apropien con claridad los soportes teóricos y las apuestas conceptuales desde las cuales se van a implementar las prácticas pedagógicas.

Es importante destacar el Semillero Literario que está articulado al proyecto de lectoescritura en la Institución Educativa porque constituye un espacio ameno que se ha adecuado en el segundo piso de la biblioteca y el cual cuenta con el apoyo de monitores de lectura de cada grado, quienes están encargados de fomentar el gusto por la lectura en las horas de descanso, está articulado al área de español y contribuye a potenciar la línea de promoción de lectura.

En cuanto a las expectativas que el proyecto de investigación generó, se puede mencionar que a pesar de la percepción previa que se tenía con respecto a la lectura como una actividad mecánica, se pudo constatar que la mayor parte de las prácticas pedagógicas que se proponen en el aula de clase están articuladas con el contexto, es decir, con la realidad social que viven los estudiantes.

Aunque, en muchas ocasiones las docentes se ven en la necesidad de realizar ajustes a las actividades que se proponen en las clases, puesto que el tiempo que se designa para el “Proyecto de Lectoescritura” es muy limitado, lo cual exige cambios en el material de trabajo, pues se presenta discontinuidad del proceso. Además la dinámica institucional hace que haya mucha movilidad de estudiantes durante todo el año, en consecuencia se fragmenta el proceso.

Es necesario, aunar esfuerzos con el fin de establecer conexiones con otras áreas que permitan dar continuidad a lo que se propone desde el proyecto de lectoescritura, ya que las estrategias de comprensión lectora y los enfoques de enseñanza de la lectura transversan todas las disciplinas.

No obstante, es admirable la labor que desempeñan las docentes en el “Proyecto de Lectoescritura” porque deben enfrentar múltiples dificultades como lo son la apatía de los estudiantes por la lectura, pocos recursos para llevar a cabo las propuestas en el ámbito de lectura y el escaso tiempo del cual disponen.

Además, las docentes que participaron en la investigación tienen una visión bastante amplia de la lectura, ya que la asumen no sólo desde el ámbito alfabético, sino como la comprensión de todo lo que nos rodea; situaciones, imágenes, contexto y al mismo tiempo se destaca la motivación que propician a los estudiantes para despertar el amor por la lectura.

En el transcurso de la investigación fue posible evidenciar también que las docentes afrontan el dilema de cumplir con lo establecido por el MEN tal como se plantea o incorporar su saber basado en la experiencia, en el conocimiento del contexto en el cual laboran, en los intereses y expectativas de sus estudiantes, o en sus concepciones, es decir, las docentes se preguntan constantemente: qué enseñar, cómo enseñarlo y para qué enseñarlo, ante lo cual toman decisiones relacionadas con el punto de partida o foco de atención que deben abordar en el proceso de lectura.

Por consiguiente, es relevante que además del saber pedagógico que poseen, articulen una fundamentación teórica que les posibilite apropiarse de estrategias que sean coherentes y que optimicen el proceso de la lectura, sobre el cual también deben tener claridad en cuanto a la intención porque en algunas oportunidades se convierte en una visión instrumental que aparentemente está abordando la comprensión lectora, pero que se limita a un cuestionario que sesga la interpretación textual.

Con base en el anterior planteamiento es necesario que haya coherencia entre lo que se piensa y lo que se desarrolla en el aula de clase, puesto que se requiere una

correspondencia entre objetivos, contenidos y actividades o estrategias propuestas en el proceso de enseñanza de la lectura de manera recíproca para evitar que se fragmente el el saber a enseñar.

Algunas docentes no son conscientes de la postura que asumen en la enseñanza de la lectura ni de la relación directa que tienen sus propuestas pedagógicas con la teoría que está implícita en los enfoques, es por ello importante que apropien estos postulados para que identifiquen las implicaciones que se derivan de esta fundamentación, puesto que les pueden brindar diversas alternativas para optimizar las prácticas lectoras, dependiendo de las necesidades y expectativas de la comunidad educativa.

Es pertinente tener en cuenta que los docentes han incorporado a lo largo de su experiencia de vida, una serie de teorías implícitas que tienen fuerte influencia sobre la toma de decisiones y las manifestaciones de su conducta en situaciones escolares. Estos enfoques que han interiorizado inciden en la manera como se aborda el proceso de enseñanza de la lectura y las estrategias didácticas que se diseñan surgen del enfoque que los docentes asumen, es por ello fundamental que haya claridad en su fundamentación y aplicación, así como en la unificación de criterios que tiene el equipo docente para que los resultados sean óptimos.

El hecho de comprender la manera cómo se abordan los enfoques de enseñanza de la lectura, y de saber si han sido integrados al contexto de la institución o si se han construido nuevas perspectivas de enseñanza permite potenciar y fortalecer la comprensión lectora al mismo tiempo que lleva al planteamiento de alternativas o estrategias que promuevan el gusto por la lectura.

La interpretación de las perspectivas de enseñanza de la lectura también posibilita a los docentes una reflexión sobre su práctica pedagógica, ya que al cuestionar diversos aspectos sobre ésta se pueden descubrir nuevas formas de abordar el proceso, lo cual generaría un sentimiento de autoría que beneficia llevarlo a la práctica en el aula, porque es construido por los mismos docentes quienes desempeñan el rol de mediadores en las prácticas lectoras.

Esta investigación ha posibilitado promover prácticas pedagógicas conscientes y que resitúan el quehacer pedagógico y su búsqueda del conocimiento como una experiencia formativa siempre en construcción, puesto que a partir de las conversaciones sostenidas con las docentes a lo largo del proceso se generó una reflexión del ejercicio docente y comunitario como una acción práctica para el mejoramiento de la calidad de la educación en general, y del proceso de lectura en particular.

Las docentes que tienen la responsabilidad de orientar el proceso de lectura, en general buscan optimizar la comprensión lectora de los estudiantes y constantemente se preguntan qué hacer para mejorar su enseñanza, lo cual implica la apropiación de postulados teóricos que articulados con estrategias de lectura potencien la interpretación del texto. Ahora bien, mientras más conscientes sean los docentes del enfoque o enfoques de enseñanza que abordan en sus prácticas pedagógicas y de las estrategias de lectura más convenientes para lograr los objetivos que se han propuesto, habrá un mejor resultado que será favorable para la construcción de sentido y significado.

Es importante entonces aclarar que los estudiantes toman en cuenta las recomendaciones que el docente realiza en clase. Si el docente enfatiza en la memorización, la actividad mental de sus estudiantes se limitará a memorizar mecánicamente y al cabo de un periodo de tiempo habrán olvidado todo (comprensión literal). Por el contrario si se exigen respuestas que conlleven a deducciones o a interpretaciones críticas, ellos harán un esfuerzo por comprender y apropiarse de las ideas para discutir las.

De acuerdo con Carlino (2005), las últimas investigaciones evidencian que aunque la lectura es la base de todas las áreas en las Instituciones Educativas, no se está enseñando a leer y a comprender, puesto que esta labor por lo general se le asigna solamente al docente de español.

En cuanto a la enseñanza de estrategias de lectura, es esencial que el docente identifique qué tipo de proceso mental está fortaleciendo, bien sea interpretativo, inferencial o argumentativo, y que además no corresponda a técnicas aisladas de comprensión, sino que haya una continuidad y articulación que lleve a un objetivo determinado y se enmarque en un enfoque o enfoques que respondan al propósito que se está abordando. Es por ello

relevante el papel que el docente asume como mediador porque es el modelo por excelencia de los estudiantes, por esta razón no es ético que un docente solicite a los estudiantes que lean, si no lo hace.

Otro aspecto fundamental es la planeación del proceso de enseñanza de la lectura, la formación que se requiere para hacerlo, así como centrar el proceso en el estudiante, y en lo posible usar textos auténticos y completos. También es importante activar el conocimiento previo de los estudiantes, propiciar la interacción entre el texto y el lector, monitorear y evaluar el progreso y reconocer que los textos varían en su forma y función, por tanto no hay una sola interpretación válida.

Además se puede fomentar diversas formas de interpretar el significado a partir del dibujo, obras teatrales, diagramas, mapas conceptuales, como también motivar la lectura de diversos tipos de textos. En fin, estas son algunas recomendaciones en general, no obstante, la responsabilidad de enseñar a leer la debemos asumir todos porque la lectura trasciende todos los niveles educativos y porque seguimos aprehendiendo hasta el final de nuestros días.

Con relación a algunas dificultades que se presentaron en el desarrollo de la investigación se puede mencionar el hecho de haber desempeñado el rol tanto de docente como investigadora en la misma Institución Educativa, lo cual requirió buscar la colaboración de otra docente que asumiera la responsabilidad de mi grupo mientras recopilaba la información con las docentes involucradas en este proyecto.

Entre las recomendaciones que este estudio podría aportar a futuras investigaciones en el ámbito de los enfoques de enseñanza de la lectura y prácticas docentes considero importante explorar el enfoque integrado a las nuevas tecnologías de la información y cómo éstas han cambiado la manera de leer y comprender los textos. En esta misma línea, identificar las estrategias pedagógicas y didácticas que están diseñando los docentes para potenciar el proceso lector desde este enfoque.

Otro elemento que vale la pena indagar es cómo se aborda el proceso lector desde las diversas áreas; es decir, cuál es el enfoque de enseñanza que asumen los docentes desde la

disciplina y cuáles estrategias pedagógicas y didácticas priorizan para la comprensión de los textos que seleccionan para sus clases.

Es esencial además que los docentes de español y del área de lectoescritura involucren a los compañeros de otras áreas en el fortalecimiento del proceso lector, ya que éste transversa el aprendizaje de todas las disciplinas y aporta tanto a la formación intelectual como personal.

Para finalizar, somos docentes, somos modelos y en nuestras manos está lograr el cambio, por ello es pertinente plantearnos las preguntas: ¿qué voy a hacer para aportar en el mejoramiento del proceso lector? Y ¿Por qué es importante que todos asumamos esta responsabilidad?

BIBLIOGRAFÍA

Álvarez C (2012). La relación teoría-práctica en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Universidad de Cantabria. Editorial Educatio Siglo XXI. Vol. 30. España.

Bernal A. y Giraldo Milena (2003). Concepto de competencias en maestros del área de lengua castellana. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá

Carlino, P. Martínez S. (2009). La lectura y la escritura: Un asunto de todos/as. Editorial de la Universidad Nacional de Comahue. Buenos Aires.

Carlino, P. (2005). Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Castro G., Hernández U. (2012) Saber pedagógico en el Cauca: Miradas de maestros en contextos de diversidad, Editorial Universidad del Cauca.

Centro Virtual Cervantes. (2017) Diccionario de términos clave de la Enseñanza de la Lengua Española (ELE), tomado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/

Corbetta P. (2010). Metodología y Técnicas de Investigación Social. Mc Graw Hill, España.

Chamorro, A., González, M. Y Gómez, A. (2008) Las Prácticas pedagógicas que construyen conocimiento colectivo en el aula con estudiantes de tres universidades de Bogotá. Universidad de la Salle. Colombia

Doria, R., & Montes, A. (2013). Definición de un enfoque de enseñanza de la lectura y la escritura en el proceso de transición de la educación preescolar a la básica. Praxis, 9, 25 – 32.

Doyle M. Irwin J (1992) Conexiones entre lectura y escritura. Aprendiendo de la investigación. Alque Grupo editor S.A. Estados Unidos.

Dubois. M.E. (2011) Nuevos Enfoques en lectura y escritura. Revista Legenda Vol. 15, No. 12, Universidad de los Andes, Venezuela.

Garrido F. El buen lector se hace, no nace, tomado de: <ftp://ftp.uady.mx/pub/bibliotecas/PHIP/El%20buen%20lector.pdf>

JARAMILLO L.G. y MURCIA N. (2008) Investigación Cualitativa “la Complementariedad”. Editorial Kinesis, Colombia.

Jimenez J. Y O’Shanahan I. (2008) Enseñanza de la lectura: de la teoría y la investigación a la práctica educativa, Revista Iberoamericana de Educación, No. 45, Organización de Estados Americanos, España.

Lemos, C. (2008). Las Prácticas de Lectura en la Alfabetización de jóvenes y adultos, Revista Desicio, Universidad Federal de Sao Paulo, Brasil.

Ministerio de Educación Nacional. (2013) Programa: Leer es mi cuento. Leer para comprender, Escribir para transformar: Palabras que abren nuevos caminos en la escuela. Serie Rio de Letras. 1ª. Ed. Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional, CERLALC, UNESCO (2014). Prácticas de lectura en el aula. Orientaciones didácticas para el docente, Serie Rio de Letras. Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional, (1998). Lineamientos curriculares de lenguaje.

Larrosa J.(2003) La Experiencia de la Lectura. Estudios sobre Literatura y Formación. Fondo de Cultura Económica. México.

Tolosa H., Barletta N. Y Moreno F. (2013) Una experiencia de acompañamiento en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura en la educación media. Revista del Instituto de estudios en educación, Universidad del Norte. Vol. No. 19.pp. 41 a 51.

UNESCO (2016) Aportes para la enseñanza de la lectura, Acento en la Ce SPA, Santiago de Chile

Vasco U., Martínez, A., Vasco, E. (2008) Educación, Pedagogía y Didáctica: Una Perspectiva Epistemológica. Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía, vol. 29, Madrid, Editorial Trotta-Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

Zuleta E.(1982) Sobre la Lectura. Tomado de www.mineduacion.gov.co

ANEXOS

Tabla No. 1

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
PREPARANDO EL TERRENO PARA LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA	MOMENTO DE INICIAR LA SESIÓN DE CLASE MOMENTO DE RECAPITULAR
ABONANDO EL TERRENO EN LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA MEDIANTE LA MEDIACIÓN DEL DOCENTE	PREGUNTAS PARA ACTIVAR EL CONOCIMIENTO PREVIO PREGUNTAS PARA ACLARAR PREGUNTAS PARA ARGUMENTAR
ASPECTOS PEDAGÓGICOS Y DIDÁCTICOS QUE PERMEAN LOS ENFOQUES DE ENSEÑANZA DE LA LECTURA	ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS TENDENCIAS EN LA SELECCIÓN DE MATERIAL QUEHACER DOCENTE EN RELACIÓN CON EL MEN QUEHACER DOCENTE EN RELACIÓN CON LA INSTITUCIÓN
ORIENTACIONES EN LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA	ORIENTACIONES PEDAGÓGICAS ORIENTACIONES PARA LA CONVIVENCIA
IMPLICACIONES EN LA ENSEÑANZA SOBRE LA MANERA COMO EL DOCENTE COMPRENDE LA LECTURA	CONCEPCIONES DE LECTURA CONCEPCIONES DE ENSEÑANZA

PREPARANDO EL TERRENO PARA LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA

Tabla No. 1.1

<p>La profesora realiza una introducción para la actividad relacionada con el periódico escolar, mediante una guía que escribe en el tablero, iniciando con el propósito, el cual consiste en:</p> <p>Diseñar el periódico: “Gotas de Bienestar”, luego anota el primer momento: “Preconceptos”</p> <p>Como subtítulo y debajo unas preguntas: ¿Conoces un periódico?, ¿Cuál es la intención de un periódico?, ¿Qué periódicos lees?, ¿Cuál te gusta?, ¿Qué partes tiene un periódico?. En el momento dos escribe: Diseño del periódico, y en el momento 3: Tareas y compromisos. Luego les solicita a los estudiantes que apunten en sus cuadernos</p>	<p>La profesora inició la clase haciendo una recapitulación de la estrategia de lectura que permite extraer la idea principal de un texto, para lo cual les pregunta a los estudiantes el concepto y la manera como se puede identificar</p>
<p>La docente inicia leyendo una reflexión que diariamente el coordinador académico anexa a la lista de asistencia, en esta oportunidad el texto hace referencia a un fragmento de la novela La María de Jorge Isaacs, ya que es la semana de la literatura romántica ,</p>	<p>La docente inicia recordando cuales son los acuerdos de clase, los estudiantes participan diciendo que son: saludar, llegar puntual, traer el uniforme, cumplir con los trabajos, tener disciplina. Luego anuncia el objetivo de la clase, el cual es: comprender la dinámica de la comprensión de lectura para las pruebas saber. Al mismo tiempo les señala una cartelera en la que se puede observar un mapa mental con los tipos de texto.</p>
<p>La docente recapituló el tema de la clase pasada en el cual menciona dos tutoriales</p>	<p>Luego, les recuerda que en la clase anterior trabajaron los tipos de textos e invita a</p>

<p>con videos sobre el origen del lenguaje y sobre cómo hacer fábulas ,</p>	<p>participar a los estudiantes para que los mencionen, una de las estudiantes dice que el narrativo, la profesora pregunta cuál es la estructura a lo cual ellos responden: inicio, nudo y desenlace, pregunta por otro tipo de texto, a lo cual responden: expositivo, argumentativo, paso seguido la docente pregunta por el objetivo de este texto y la estudiante responde: convencer a través de argumentos. La profesora continúa preguntando qué otro tipo de texto hay; a lo que responden: el poético, el cual está estructurado en versos y estrofas, otro tipo es el icónico, la docente pregunta en qué consiste, y ellos responden que se basa en imágenes.</p>
<p>La profesora inicia la clase informando que el tema que se va a trabajar es secuencia de eventos y les recuerda o recapitula la habilidad que iniciaron trabajando, la cual fue la identificación de la idea principal, ostras</p>	<p>Luego les recuerda el desarrollo de un taller sobre el tema de las ostras ,</p>

ABONANDO EL TERRENO EN LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA MEDIANTE LA MEDIACIÓN DEL DOCENTE

Tabla 1.2

<p>A continuación inicia una conversación con ellos sobre otras preguntas adicionales como por ejemplo: ¿qué periódico leen?, ¿les gusta leer periódico?, a lo cual los estudiantes responden que les parece aburrido, entonces la docente les pregunta sobre lo que harían para que el periódico fuera atractivo, o para que lo leyeran?, les deja la inquietud y los invita a crear un periódico llamativo, luego les pregunta: ¿qué partes tiene un periódico?, los estudiantes le responden: una portada y secciones.</p>	<p>Ella les aclara que estas noticias deben estar relacionadas con el proyecto transversal y les pregunta: ¿qué es para ustedes el bienestar escolar?, a lo cual una estudiante responde que es estar bien, después les pregunta: ¿cómo logran los estudiantes del Liceo el bienestar? Y les sugiere usar una foto que represente el bienestar, les pregunta: ¿qué foto representaría el bienestar?, algunos estudiantes responden que un grupo de estudiantes alegres. Luego la docente les pregunta a quién le gustaría encargarse de la foto? , una de las estudiantes levanta la mano y se compromete a ejercer el rol de fotógrafa. Seguidamente la profesora les comenta que la foto debe llevar un título, y les pregunta cuál sería, ellos sugieren: ¿Cómo estar bien?, la docente les dice que este título es tentativo, que luego lo pueden cambiarlo.</p>
<p>Les pregunta a los estudiantes qué entienden por idea principal.</p>	<p>Y pregunta qué es coherencia en la escritura, los estudiantes dicen: “que tenga un sentido”. La docente les explica que el texto debe llevar un hilo conductor</p>
<p>Ella continúa preguntando qué palabras tienen que ver con el tiempo, algunos estudiantes mencionan las palabras: hasta, antes, después, ayer, ahora, durante, más tarde, mañana.</p>	<p>las preguntas que uno hace regularmente, ehh...¿cuál es la intención del texto? ¿Quiénes participan en el texto?, ¿qué quiere decir el texto?, ¿a quién va dirigido el texto?</p>
<p>Generalmente se hace preguntas para desarrollar la capacidad de argumentación, a mí me gusta mucho que si el estudiante da una respuesta, tiene que ser bien argumentada y ese argumento está sustentada en lo que él consultó, la</p>	<p>Lo que yo tengo en cuenta...o les trato de transmitir muchas veces es con el ejemplo porque quiero que ellos entiendan que es un proceso , que ellos no son ...digamos como...un recipiente...no...en el que se llena de información o que tienen que dar</p>

<p>bibliografía , es decir, no decir si porque tal cosa...no..o sea basado en qué? De dónde obtuvo la información? Y tenemos que revisar también si la fuente es confiable o no.</p>	<p>cuenta de una obra literaria porque la profesora me lo pidió...o por una nota, no... sino que el libro o el texto a cada cual le dice cosas diferentes de acuerdo a lo que tenga adentro, es como un proceso que cada quién debe construir y que cada quien lo puede construir de manera diferente y todas las maneras son válidas, con relación a la literatura sobre todo .</p>
--	--

ASPECTOS PEDAGÓGICOS Y DIDÁCTICOS QUE PERMEAN LOS ENFOQUES DE ENSEÑANZA DE LA LECTURA - Tabla 1.3

<p>A medida que la profesora iba explicando dibujó un esquema que representaba el periódico con el título y pequeños recuadros con las secciones que se concertaron. La número uno: ¿Cómo estar bien en el Liceo?, número dos: ¿Cómo al cumplir con los deberes ayudo al bienestar liceísta?, número tres: Actividades que contribuyen al bienestar.</p>	<p>La profesora inicia la clase recordando a los estudiantes que deben hacer unas exposiciones sobre el tema del origen del lenguaje y que ella a su vez les trajo un video tomado de History Chanel sobre el tema para complementar. Ella comenta que en el video van a informarse sobre cómo pudo ocurrir que los grupos, es decir, nuestros primeros antecesores se unieron, se aparearon, por decirlo así de alguna forma, como ellos andaban de un lugar a otro, fue probable que tuvieran contacto sexual y entonces aparece a partir de ahí la evolución del lenguaje, mediante una hipótesis que plantean unos científicos con respecto a que una especie</p>
<p>Sin embargo la profesora aclara que hay muchas teorías, entonces la idea es que van a continuar con las exposiciones para plantear unas conclusiones sobre las diferentes teorías que hay sobre el origen del lenguaje.</p>	<p>La clase terminó con la observación del video que la profesora había llevado.</p>
<p>. Luego les recuerda el desarrollo de un taller sobre el tema de las ostras, el cual iniciaron en la clase anterior</p> <p>(...)Uno de ellos les recuerda que ella les entregó unos modelos de fábulas para que las leyeran y les pregunta quiénes tienen adelantada la fábula. Les dice que van a empezar a leer la fábula de un estudiante para que todos analicen si se ajusta al modelo de fábula y miren qué pueden mejorar.</p> <p>(...)Después otra estudiante leyó su</p>	<p>, les dice que las fábulas son sencillas y que hay unos procedimientos que se siguen como ellos ya lo vieron en el video, y les pregunta que si vieron el video estudiantes lee los apuntes que tomó sobre el video, en los cuales menciona algunos aspectos centrales que se deben tener en cuenta en la fábula:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Texto narrativo • Crear personajes • Un aspecto moral

<p>fábula titulada la rana inquieta, la moraleja fue la siguiente: “El respeto evita que cometamos grandes errores, no seas como la rana inquieta que por no respetar perdió un gran amigo”.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Elaborar el drama • Escribir la escena, lugar o tiempo • Finaliza la fábula diciendo cómo los personajes resuelven sus problemas
<p>Luego se le debe pedir a otra persona que lea lo que hemos escrito y eso es lo que se va a hacer en este momento y ese pedacito es difícil, comenta la profe, que inclusive a uno de adulto le da pena decirle a otra persona que le haga el favor de leer lo que escribí, repite que eso es lo que van a hacer, que se van a intercambiar los escritos, ella les asegura que además de los que leyeron la fábula hay otros que la han escrito, pero que no la leyeron porque a veces se sienten como cohibidos.</p> <p>(...)El taller además proporciona pistas de contexto como las imágenes, las cuales permiten comprender el significado de una palabra. Otras pistas importantes que suministra el taller son la recomendación de observar las palabras en negrilla, las cuales tienen que ver con las clasificaciones que se están evidenciando y su explicación contigua a las palabras resaltadas. También se da la instrucción de leer los tres títulos, ya que cada título corresponde a un grupo de animales acuáticos.</p>	<p>La docente les explica que ahora todos van a compartir la fábula y la van a intercambiar con un compañero que esté al lado para mirar cómo la están escribiendo, les dice que la van a leer.</p> <p>(...)Seguidamente la docente les da la instrucción de empezar rápidamente a intercambiar las fábulas, con el compañero de al lado, sin mover las silla</p> <p>El objetivo de la clase de lectoescritura es identificar similitudes y diferencias en la información que está en un texto. En este caso el taller que la profesora trabaja tiene que ver con los animales acuáticos y se aclara que por ejemplo para los científicos es muy útil clasificar la información, ya que inicialmente se reconocen los grupos grandes y luego se sacan los grupos pequeños. Se recomienda hacer énfasis en los detalles y en la formulación de preguntas como por ejemplo:</p> <p>¿Qué similitudes tienen los animales que los científicos clasifican en un mismo grupo?</p> <p>¿En qué se diferencian los animales de un mismo grupo de los de otro grupo?</p>
<p>(...)un cuestionario de preguntas que recuperan la información relacionada en general con clasificaciones, causa-efecto,</p>	<p>(...)Seguidamente, la docente les informa que en esta clase cada uno va a tener un cuadernillo de la prueba saber y van a</p>

<p>identificación de detalles, conceptos. Este taller consta de 15 preguntas algunas con subdivisiones.</p>	<p>empezar a hacer lectura mental sin hablar, les dice que si sienten</p>
<p>(...). Continúa diciendo que con ese tema también se van a mirar unas palabritas, y les pide que anoten en el cuaderno el nombre de esas palabritas, el cual es: claves temporales, al respecto les pregunta qué entienden por este término, a lo cual un estudiante le responde que son palabras que tienen que ver con el tiempo, la profesora le confirma que está bien.</p>	<p>En el aula arranco siempre con reconocer los tipos textuales porque creo que una vez ellos reconozcan que todas las lecturas son diferentes, ellos ya tienen las herramientas para escoger qué leer. Ehh...desde hace dos años estamos trabajando con la Maratón de Lectura, que es una posibilidad muy bonita, en donde los niños tienen ya un banco de libros propio, entonces todos leen el mismo libro y luego empiezan a cambiar, después ellos escogen el que más les gusta.</p>
<p>(...) los talleres los hacemos de acuerdo a los estudiantes...al contexto.</p>	<p>(...) semillero literario como los niños de primaria que son los visitantes, algunos no saben leer todavía, a algunos se les hace lectura en voz alta, pero la interacción es entre el texto y el lector, (...)</p>
<p>(...)uno enfoca dependiendo de los intereses que estemos manejando en ese momento, uno se enfoca en esa forma .</p>	
<p>Generalmente...pues a los niños pequeños les gusta los libros álbum, a los que tienen poca capacidad de lectura textos de letra grande y poca extensión, pero es un proceso individual de cada uno, por eso siempre pongo a disposición de mis estudiantes muchos textos para que ellos escojan de ahí y uno va mirando que ellos mismos van subiendo sus niveles, pero básicamente partir del gusto de ellos.</p>	<p>Generalmente utilizo textos que tengan que ver con realidades cotidianas, con problemas nacionales, utilizo mucho la noticia, el periódico porque mis estudiantes viven en unas situaciones pues difíciles sociales y económicamente, entonces me interesa que ellos aprendan a analizar ese tipo de situaciones .</p>

ORIENTACIONES EN LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA

Tabla 1.4

<p>Seguidamente les indica que deben trabajar por grupos para resolver las preguntas que anotaron para el primer momento, les asigna diez minutos y les recuerda que al final de la clase recoge los cuadernos para revisarlos. La docente siempre les solicita dejar los cuadernos.</p>	<p>Los estudiantes en mi aula siempre trabajan en equipo, todo el tiempo, o sea ellos cada periodo, por gusto propio establecen unos equipos de trabajo, es decir, no les digo: a usted le toca con usted; no, entonces ellos deben asumir que si escogieron a sus compañeros tienen que aprender a convivir con ellos y no se pueden cambiar en cada momento, entonces esto se hace un reto porque ellos saben que con el equipo si tienen un inconveniente lo tienen que solucionar o sea no se pueden estar que no me gustó o lo otro, o que me voy a cambiar para otro equipo, así tienen que terminar, al menos cada periodo y el trabajo siempre se hace así, en equipo, aunque las preguntas, hay preguntas que son para contestar en equipo y hay preguntas que se deben responder de forma individual. Generalmente cuando se trata de escribir, pues...de creación literaria, muchas veces lo hago hacer de forma individual.</p>
<p>. Les explica que deben copiar el encabezado en el cuaderno, leer el párrafo y luego identificar entre tres opciones cuál es la idea principal.</p>	<p>Me gusta por ejemplo trabajar el uso del diccionario, insisto mucho, en esa partecita si soy muy tradicional y es que yo todavía conservo los libros de reglas ortográficas, entonces me gusta que ellos manejen y conozcan algunas reglas, reviso ortografía y me gusta también una parte, pues ahí me salgo de todo y es la parte de la escritura, o sea una forma de escribir libremente, lo importante es que él se anime a hacerlo y lo haga.</p>

<p>. El otro taller tiene un texto sobre las ostras compuesto por seis párrafos, después de cada párrafo se solicita identificar la idea principal buscando en tres opciones de respuesta.</p> <p>La docente enfatiza que es en la práctica cómo se logra mejorar esta habilidad , de ahí la importancia de realizar el taller, sin copiarle al compañero</p>	<p>La docente les dice que va a escribir en el tablero algunas características que deben tener en cuenta para escribir una fábula y unos tips que se deben tener en cuenta para animarnos a escribir, les comenta que: “escribir no es difícil y que sólo se debe empezar a hacerlo, “uno puede escribir sobre lo de hoy, sobre lo de este momento, sobre lo que pasó en el recorrido de sus casas hasta aquí, se puede escribir sobre todo, sobre todo lo que queramos, lo importante es que empecemos a hacerlo, no es complicado, luego lo vamos puliendo y le vamos haciendo corrección de estilo y todo lo demás”.</p>
<p>hay que leer mucho sobre el tema que se va a escribir, no sentir vergüenza de nuestros errores porque de ellos aprendemos, y a partir de ahí se empiezan a hacer unos borradores sobre lo que se va a escribir .</p>	<p>La docente les explica que el texto debe llevar un hilo conductor , les recuerda una vez que escribieron sobre los objetos del aula y les comenta que si se está hablando de la lámpara no se puede saltar a la puerta, sin que hayan unos hilos conductores adecuados, sin que haya una relación entre las dos cosas que se van a mencionar, entonces se debe mantener ese hilo allí ,</p>
<p>Entonces les explica que el texto debe estar perfectamente conectado para que lleve al objetivo al cual se quiere llegar. Luego de que se hace esto, se lee nuevamente lo que se ha escrito. Aclara que cuando uno escribe tiene que leer varias veces lo que se escribe, uno escribe, se devuelve y se da cuenta que lo que escribió no estaba bien, entonces hay que corregirlo, se le agrega, se le cambia palabras, se le quita. Ella enfatiza en que personalmente lo ha hecho cuando escribe y que en el momento está escribiendo un cuento porque quiere participar en el concurso nacional de cuento y que el año pasado también lo</p>	<p>Hay algo que no se puede olvidar, y es que se tiene que utilizar el diccionario siempre, es algo que debe utilizarse de forma muy cotidiana, aclara que no solo se debe traer para la clase de español o de lectoescritura sino siempre deben tenerlo ahí disponible, es una herramienta clave en la escritura</p> <p>Van a empezar a hacer lectura mental sin hablar, les dice que si sienten que es costumbre hablar en voz alta, entonces les recomienda colocarse el lápiz en la boca para evitar conversar, ya que a veces se hace inconscientemente, entonces en el momento</p>

<p>hizo.</p> <p>La dinámica de trabajo de la profesora es colaborativo, ya que los grupos previamente se establecieron y se deben mantener, a pesar de las diferencias o conflictos que se puedan presentar, porque es importante que ellos aprendan a aceptarse, a solucionar las dificultades y a aportar al grupo para aprender a desarrollar habilidades básicas en lectoescritura.</p>	<p>que va a empezar a hablar se le cae el lápiz y así recuerda que debe hacer lectura mental porque todos deben estar “juiciositos” y si habla los distrae. Les enfatiza que van a estar muy concentrados.</p> <p>Les explica que hay 32 preguntas para una hora de clase, y que la meta es hacerlas todas, les dice que faltando 5 minutos pregunta dónde van y empiezan a hacer la socialización.</p>
<p>Después de haber leído y contestado las preguntas del cuadernillo, la docente les indica que ubiquen la hoja donde se encuentra el texto titulado: Los dos ángeles y les pregunta qué tipo de texto es, ellos responden que es narrativo, y ella les pregunta: por qué? a lo cual dicen: cuenta una historia, pregunta: ¿cuál historia cuenta?, al no recibir respuesta, pregunta: cuáles son los personajes?, cuál fue el evento que se realizó ahí?, cuál? Qué sucede ahí? Era verdad que le ayudaba a la familia Enrica?, a lo cual los estudiantes dicen que no, y ella pregunta: por qué no?.</p>	<p>el tema de hoy es secuencia de eventos, les dice: ¿qué vamos a entender con este tema?, se va a aprender que en una lectura que a veces no entendemos, aprendemos qué paso al inicio, qué pasó después y qué pasó al final porque a veces leemos y cuando nos preguntan nos tenemos que devolver, porque no tenemos en la cabeza esa estructura</p> <p>Entonces la docente les dice que en las lecturas que van a tener hoy solamente se van a enfocar en mirar qué pasó al inicio, aclara que le tocó dictárselas, y que le tocó así porque lastimosamente le tocó dictárselas para que se callaran y se tranquilizaran porque si no ellos continuaban con el desorden y que están como en la primaria que hay que dictarles para que se tranquilicen.</p>
<p>(...) que ellos la van llamando “juiciositos” mesa por mesa, que se acuerden que el comunicador es el que siempre la llama o sino levantan la mano y ella les va</p>	

explicando lo que no entiendan de pronto de cada taller, pero el objetivo es que tengamos así ahora en la cabeza, porque (...)	
--	--

IMPLICACIONES EN LA ENSEÑANZA SOBRE LA MANERA COMO EL DOCENTE COMPRENDE LA LECTURA

Tabla 1.5

<p>Para terminar la clase, la profesora asignó responsabilidades y recordó los compromisos adquiridos, de igual manera les solicitó dejar los cuadernos.</p>	<p>La docente les comenta que en vista de esa situación decidió hacer un cambio en la metodología, les aclara que en cuanto a los temas, se van a ver los mismos, pero que ha estado buscando talleres más pequeñitos para que los puedan acabar en una hora, es decir que los trabajos que van a entregar el día de hoy se van a entregar al final de la hora porque están corticos, son sencillito, o sea de la misma manera que son sencillos, son fáciles de entender y que espera que sea lo mejor para ellos .</p>
<p>Para mí la lectura es una actividad mágica que permite crear mundos, pero también crear conocimiento, transformar a las personas, y por eso ese encuentro íntimo con la lectura debe tener unos espacios adecuados y debe...desde la escuela, desde el hogar empezar a sembrar el amor hacia ella.</p>	<p>Simplemente es contagiar, yo pienso que en este momento no enseñamos, es más el trabajo colaborativo entre estudiantes y profesores, el profesor media los acercamientos a la lectura, para mi leer y que las personas que están a mi alrededor lean es algo...creo que es la principal actividad, porque a través de ella ellos se vuelven más autodidactas y autónomos en todo lo que quieren saber y conocer.</p>
<p>Nosotros tenemos un plan lector, tenemos una materia que se llama proyecto de lectoescritura, dentro del proyecto de lectoescritura trabajamos plan lector y trabajamos los procesos de lectura y escritura. Dentro de la asignación académica tiene una hora semanal, pero va de la mano con el área de lengua castellana.</p>	<p>Para mí la lectura es el ejercicio que uno hace para comprender una realidad o una situación o identificar un problema ubicándose en un contexto determinado, entonces considero que la lectura se hace de muchas formas y principalmente pienso que la lectura es eso.</p>
<p>Si yo enseño a mis estudiantes a leer no se trata simplemente de deletrear o de</p>	<p>a mí me parece que nosotros como docentes debemos tener la suficiente argumentación</p>

<p>mencionar sílabas o unir sílabas sino de aprender a conocer qué hay más allá del texto que estamos leyendo, o sea que es lo que el autor realmente nos quiere decir con lo que escribe, qué es, como lo podemos interpretar, eso que leemos...si, y puesto en un contexto determinado.</p> <p>uno dice: lo que está pasando por ejemplo en Afganistan, lo que está pasando en tal país, lo que pasa en Venezuela, lo que pasa en Colombia, o sea uno empieza a relacionar, y ahí es donde el muchacho se da cuenta si usted realmente sabe .</p>	<p>y suficiente conocimiento para poder nosotros trabajar cualquier tema que sea, no solamente lectoescritura</p> <p>Para mí la lectura es la forma en que yo interpreto el mundo, sean libros, sean imágenes, leo personas, leo lugares, eso es básicamente la lectura.</p>
<p>es como transmitirles eso que yo tengo adentro... ese gusto por la lectura...ese disfrutar...crearles la semillita de querer leer .</p>	<p>Hay cosas que uno planea, pero con un grado salen de una forma y con otro grado salen de otra y eso es porque los estudiantes están en continuo movimiento y construcción de su aprendizaje, lo que implica que yo también esté constantemente haciendo innovación en el aula.</p>
<p>La lectura es un acto privado, entonces todo depende de la persona, del tiempo, del lugar, del texto, por lo tanto todos los textos se leen absolutamente diferentes.</p>	

INVESTIGACIÓN PARA OPTAR AL TÍTULO DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN DE
LA UNIVERSIDAD DEL CAUCA
LÍNEA: PEDAGOGÍA DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA

GUÍA No. 1 DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

INSTITUCIÓN EDUCATIVA LICEO ALEJANDRO DE HUMBOLDT

FECHA: _____

PROFESORA: _____

Objetivo General:

Obtener información adicional para complementar y articular la observación realizada en las aulas de clase.

PREGUNTAS:

1. ¿Qué concepto tiene de lectura?
2. ¿Qué significa para usted enseñar a leer?
3. ¿A qué le da mayor prioridad cuando enseña a leer? (comprensión lectora, leer para aprender, leer para recrearse, leer para informarse, leer para ejercer ciudadanía, leer para construir la subjetividad, leer por placer)
4. ¿Qué criterios tiene para seleccionar los textos?
5. ¿Qué tipo de actividades realiza en el aula en cuanto a la enseñanza de la lectura? ¿Les da mayor prioridad a algunas? ¿Por qué?
6. ¿Utiliza libro de texto para las clases del proyecto de lectoescritura o en qué fuentes busca la información? ¿Diseña usted misma los talleres de lectura? Selecciona textos de la vida real? Ejemplo: noticias de periódico, o usa videos, películas, revistas, debates...
7. ¿Por lo general, cómo organiza los estudiantes en el aula?
8. ¿Qué tiene en cuenta cuando interactúa con los estudiantes en cuanto a la lectura?
9. ¿Enseña algunas estrategias para leer? ¿Cuáles?
9. ¿Considera que la lectura es un proceso receptivo, interactivo, natural o sociocultural?
10. ¿Qué implicaciones tiene la manera cómo los docentes comprenden la lectura en sus prácticas pedagógicas? ¿Podría explicarlo con un ejemplo?

Muchas gracias por su colaboración,

Atentamente,

Piedad Cecilia Granados Velasco

Estudiante

Maestría en Educación

INVESTIGACIÓN PARA OPTAR AL TÍTULO DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN DE
LA UNIVERSIDAD DEL CAUCA
LÍNEA: PEDAGOGÍA DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA

GUÍA No. 2 DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

INSTITUCIÓN EDUCATIVA LICEO ALEJANDRO DE HUMBOLDT

FECHA: _____

PROFESORA: _____

1. ¿Piensa que los fundamentos teóricos sobre la lectura han contribuido en su rol de docente? ¿O ha tenido que hacer uso de otro tipo de recursos o actividades en clase?
2. ¿Considera que debe existir relación entre la teoría y las prácticas pedagógicas?.
3. ¿Qué dificultades o problemas ha identificado en algunas actividades de lectura y cómo las ha afrontado?.
4. ¿Cree usted que los problemas o dificultades que se presentan en el proceso de lectura pueden ser resueltos desde la práctica sin tener en cuenta la teoría?
5. ¿Desde su perspectiva todos los textos se leen igual? ¿Por qué?
6. Usted es consciente de usar un enfoque de enseñanza de la lectura en sus prácticas pedagógicas en el proyecto de lectoescritura?
7. Según su punto de vista, las nuevas tecnologías o TIC aportarían a la enseñanza de la lectura?

TALLER EDUCATIVO SOBRE EL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN: LOS ENFOQUES DE ENSEÑANZA DE LA LECTURA
 INSTITUCIÓN EDUCATIVA LICEO ALEJANDRO DE HUMBOLDT
 “PROYECTO DE LECTOESCRITURA”
 PARTICIPANTES: DOCENTES DE BÁSICA SECUNDARIA

Objetivos:

- Dar a conocer el avance del Proyecto de investigación.
- Desarrollar actitudes reflexivas, objetivas, críticas y autocríticas que contribuyan a optimizar el proceso de lectura.
- Comprender los enfoques de enseñanza que se implementan en la institución, sus implicaciones y repercusiones en el fortalecimiento del proceso lector.

ENFOQUES DE ENSEÑANZA DE LA LECTURA	IMPLICACIONES EN LA ENSEÑANZA	REPERCUSIONES	ESTRATEGIAS DE LECTURA
COGNITIVO	Inferir, analizar, organizar, jerarquizar, comparar, relacionar, sintetizar, concluir y evaluar la información	Procesar la información La lectura se asume desde varias etapas	Predicción a partir de imágenes o títulos, identificación de palabras clave, Resaltar ideas centrales, releer el texto, resumir, sacar conclusiones, elaborar mapas conceptuales.
CONSTRUCTIVISTA	Relacionar conocimiento previo con el nuevo	Construcción de significado Lector como participante activo en la interpretación del texto	Formulación de preguntas
COMUNICATIVO FUNCIONAL	La lectura sirve para informarnos, descubrir mundos diferentes, comunicar ideas, investigar, recrearnos, entre otras funciones.	La lectura tiene funciones que están presentes en nuestra vida cotidiana porque el individuo lee con el fin de extraer conocimiento que le permita resolver sus problemas,	Lectura de anuncios, recetas, acertijos, cartas, resultados de investigación, diversidad cultural.

		identificarse con una causa, buscar las raíces de su propia identidad, aclarar dudas, crear o modificar actitudes.	
SOCIOCULTURAL	Enseñanza de la lectura relacionada con la realidad social.	La lectura se desarrolla mejor en una atmósfera de colaboración social con otras personas y en los contextos cotidianos del hogar, la escuela y la comunidad.	Lectura de contexto, periódicos, problemáticas sociales o culturales.
POR COMPETENCIAS	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer, ser y saber hacer (MEN) • Las prácticas de lectura van más allá de una lectura mecánica o en la que sólo se codifica, sino que implica un proceso significativo y mucho más complejo. • Saber en qué momento se hace énfasis en determinadas competencias o desempeños 	Redimensionar el papel de los contenidos dentro de las prácticas curriculares.	Talleres sobre cohesión y coherencia textual, identificación de tipología textual, reconocimiento de campos semánticos, variaciones dialectales, lectura de obras de literatura, búsqueda de estilo personal

Analizar las siguientes situaciones de la práctica pedagógica de dos docentes con el fin de identificar el enfoque de enseñanza de la lectura y escribir un corto comentario de reflexión sobre la manera como cada una aborda la enseñanza de la lectura.

En primer lugar, se analizarán algunas concepciones sobre la enseñanza de la lectura: Concepción 1: La docente Claudia piensa que más que enseñar, es simplemente contagiar, ella cree que en este momento no se enseña, es más el trabajo colaborativo entre estudiantes y profesores, el profesor media los acercamientos a la lectura, para ella leer y que las personas que están a su alrededor lean es la principal actividad, porque a través de

ésta, los estudiantes se vuelven más autodidactas y autónomos en todo lo que quieren saber y conocer.

Concepción 2: La docente Ingrid considera que enseñar a leer es transmitirles lo que ella tiene adentro; es decir, ese gusto por la lectura...ese disfrutar...crearles la semillita de querer leer.

Concepción 3: La docente Yaneth concibe la enseñanza de la lectura como el aprendizaje de lo que hay más allá del texto que se está leyendo, o sea qué es lo que el autor realmente nos quiere decir con lo que escribe, cómo lo podemos interpretar puesto en un contexto determinado.

En segundo lugar, analizaremos algunas actividades de lectura y la selección de los textos:

Situación 1: La docente Sara generalmente utiliza textos que tengan que ver con realidades cotidianas, con problemas nacionales, usa mucho la noticia, el periódico porque sus estudiantes viven en unas situaciones sociales y económicas difíciles, entonces a ella le interesa que ellos aprendan a analizar ese tipo de situaciones.

Situación 2: La docente Juliana hace énfasis en los tipos de texto, les trae a sus estudiantes un ejemplo de tipo de texto, que es sacado de textos diferentes para que ellos los clasifiquen, luego ellos producen sus propios textos y los talleres los hace de acuerdo a los estudiantes...al contexto. Además toma otros textos de pruebas tipo Saber porque hay que prepararlos para la prueba, pero generalmente el material lo construye con los estudiantes.

Por último, analizaremos algunas estrategias de lectura y sus implicaciones:

Situación 1: La profesora explica que están trabajando una habilidad puntual por cada clase, en esta oportunidad están desarrollando la identificación de la idea principal, luego continuarán con la clasificación de información, en la siguiente clase con la secuencia de eventos (antes, durante y después), luego con la relación causa efecto y después trabajarán la habilidad de seguir instrucciones.

Situación 2: La profesora Sandra considera que leer es un todo, pero lo primero que se debe tener en cuenta es motivar a los estudiantes a que lean por placer, que lean en forma individual, después vienen las otras funciones comunicativas de la lectura: leer para informarse, para ejercer sus derechos, para construir subjetividad que es muy importante, ella piensa que ese es el último paso de la lectura, porque en el momento en que ellos empiecen a reconocerse como sujetos de derechos y de conocimiento, ellos empiezan a transformar todo lo que les rodea, iniciando por ellos mismos.

Gracias por su participación y aportes.

**REJILLA DE IDENTIFICACIÓN DE ENFOQUES DE ENSEÑANZA DE
LECTURA Y REFLEXIONES**

SITUACIONES SOBRE...	ENFOQUES ENSEÑANZA LECTURA	DE DE	REFLEXIONES
CONCEPCIONES DE LECTURA			
ACTIVIDADES DE LECTURA Y SELECCIÓN TEXTOS			
ESTRATEGIAS DE LECTURA E IMPLICACIONES			