

**ANÁLISIS DE LAS PRÁCTICAS DE LECTURA QUE DESARROLLAN LOS
DOCENTES DE TERCERO Y QUINTO GRADO DE LA BÁSICA PRIMARIA EN EL
INSTITUTO TÉCNICO INDUSTRIAL DE FACATATIVÁ CUNDINAMARCA**

ZAID LEONARDO RODRIGUEZ GAITAN

**Trabajo de grado como requisito parcial para optar al título de
Magíster en Educación**

**Directora
MARÍA YASMÍN SOTO ALVARADO
Magister en Educación**

**UNIVERSIDAD DEL TOLIMA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
IBAGUÉ-TOLIMA
2017**



UNIVERSIDAD DEL TOLIMA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACION
PROGRAMA DE MAESTRIA EN EDUCACION



ACTO DE SUSTENTACION TRABAJO DE GRADO

Fecha : *Martes 25 de julio de 2017*
Hora : *2:00 pm*
Lugar : *Bloque 15 aula 01 – Universidad del Tolima*

PROGRAMA

1. *Presentación*

TITULO DEL TRABAJO DE GRADO

ANÁLISIS DE LAS PRÁCTICAS DE LECTURA QUE DESARROLLAN LOS DOCENTES DE TERCERO Y QUINTO GRADO DE LA BÁSICA PRIMARIA EN EL INSTITUTO TÉCNICO INDUSTRIAL DE FACATATIVA CUNDINAMARCA

AUTOR: ZAID LEONARDO RODRIGUEZ GAITAN

JURADO: LIGIA ROJAS RODRIGUEZ

1. *Reseña Biográfica*
2. *Exposición del autor (25 minutos)*
3. *Intervención y preguntas del jurado*
4. *Intervención y aclaraciones del director*
5. *Deliberación del jurado*
6. *Lectura del acta de sustentación*



ACTA DE SUSTENTACION PUBLICA N° 014
SEMESTRE A-2017

Siendo las 2:00 pm. horas del día 25 de julio de 2017 se reunieron en el bloque 15 aula 01 - Universidad del Tolima, el estudiante, el jurado, el Director del trabajo de grado e invitados al acto de sustentación:

TITULADO:

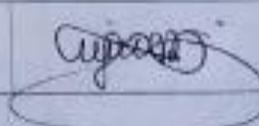
ANÁLISIS DE LAS PRÁCTICAS DE LECTURA QUE DESARROLLAN LOS DOCENTES DE TERCERO Y QUINTO GRADO DE LA BÁSICA PRIMARIA EN EL INSTITUTO TÉCNICO INDUSTRIAL DE FACATATIVA CUNDINAMARCA

La calificación otorgada por el jurado a la sustentación es la siguiente:

JURADO NOMBRE	LIGIA ROJAS RODRIGUEZ	CALIFICACION	4.1

SIENDO LAS 2:30 PM. HORAS SE CERRO EL ACTO DE SUSTENTACION

EN CONSTANCIA SE FIRMA:

JURADO NOMBRE	LIGIA ROJAS RODRIGUEZ	FIRMA	



UNIVERSIDAD DEL TOLIMA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACION
PROGRAMA DE MAESTRIA EN EDUCACION



3/3

FORMATO PARA CALIFICACION DE TRABAJOS DE GRADO
(Para uso del Jurado)

FUNCIONES	CALIFICACION ASIGNADA
1. Aspectos de estilo y presentación	44
2. Marco teórico y actualización de conocimientos	42
3. Método y técnicas adecuadas o de innovación en la metodología	43
4. Relevancia científica y/o tecnológica e importancia socioeconómica de los resultados y recomendaciones	35
NOTA FINAL	4.1

La calificación numérica equivale a la siguiente escala cualitativa así: Una nota definitiva menor de tres coma cero (3.0) equivale a REPROBADO, entre tres coma cinco (3.5) y tres coma nueve (3.9) APROBADO, entre cuatro coma cero (4.0) y cuatro coma cuatro (4.4) SOBRESALIENTE, y entre cuatro coma cinco (4.5) cuatro coma nueve (4.9) MERITORIO y cinco coma cero (5.0) LAUREADO.

COMENTARIO DEL JURADO CALIFICADOR

CALIFICACION CUALITATIVA aprobado

NOMBRE DEL JURADO
LIGIA ALVARO RODRIGUEZ

FIRMA

NOMBRE DEL ESTUDIANTE
ZAID LEONARDO RODRIGUEZ GAITAN

FIRMA

NOMBRE DEL DIRECTOR TRABAJO DE GRADO
MARIA YASMIN SOTO ALVARADO

FIRMA

DEDICATORIA

A todos los docentes que con su amor, consciencia y pasión por esta labor educativa, buscan transformar la sociedad, que inspiran y ayudan a otros a ser mejores, a superarse permanentemente.

AGRADECIMIENTOS

Quiero agradecer en primer lugar a Dios: energía y poder de vida que nos permite todos los días dormir con un sueño y despertar con un propósito.

A mi madre, mujer hermosa, valiosa e incansable; ejemplo y modelo de lucha, dedicación, entrega y sacrificio a la que le debo todo lo que soy.

A mi familia, por su espera y apoyo en este proceso.

A la universidad del Tolima por abrirnos sus puertas para cualificar y mejorar nuestra formación profesional de manera significativa.

A todos los docentes formadores del ciclo de maestría de la universidad del Tolima.

A la docente Yasmín Soto Alvarado por su paciencia, por su virtud para enseñar y orientar.

A las docentes de los grados 3º y 5º de primaria del Instituto Técnico Industrial de Facatativá, que permitieron realizar este trabajo, por su apoyo y colaboración.

A todas las personas que intervinieron de una u otra forma con su conocimiento, paciencia, aliento.

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	14
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	17
2. ANTECEDENTES	19
3. OBJETIVOS	29
3.1 OBJETIVO GENERAL	29
3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	29
4. JUSTIFICACIÓN	30
5. MARCO TEORICO	32
5.1 LA LECTURA.....	32
5.2 LAS CONCEPCIONES	37
5.3 LAS PRACTICAS DOCENTES	39
6. MARCO METODOLÓGICO	47
6.1 ENFOQUE DE INVESTIGACIÓN.....	48
6.2 UNIDAD DE ANÁLISIS	50
6.3 UNIDAD DE TRABAJO	52
6.4 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN.....	54
6.4.1 Para las Concepciones de Lectura (Discursos Pedagógico).....	54
6.4.2 Para las Prácticas	56
6.4.3 Para Complementar Información.....	57
6.4.3.1 La Encuesta.	57
6.4.4 Consideraciones Sobre el Pilotaje.....	60
6.5 PROCEDIMIENTO	61

7. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN	62
7.1 SOBRE LAS CONCEPCIONES DE LECTURA	64
7.1.1 Lectura como Decodificación y Proceso Visual.	64
7.1.2 La Lectura Como Habilidad y Proceso de Creación.	65
7.1.3 Lectura como Herramienta para el Desarrollo de Competencias.	66
7.1.4 Lectura Como Estrategia Para Leer Tipos de Textos Literarios.	67
7.2 PRÁCTICAS DOCENTES DE LECTURA	71
7.2.1 Debilidades de la Práctica.	77
7.2.2 Fortalezas de la Práctica.	78
7.2.4 Actividades Antes, Durante, y Después de la Lectura.	83
7.2.5 Recursos, Modalidades y Estrategias de Lectura.	88
7.2.6 Evaluación de Actividades.	96
7.3 CORRESPONDENCIA ENTRE PRÁCTICAS Y CONCEPCIONES:	98
8. CONCLUSIONES	102
RECOMENDACIONES	105
REFERENCIAS	107

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Categorías de análisis	51
Tabla 2. Generalidades de la unidad de trabajo.	53
Tabla 3. Relación de categorías-ítems de la entrevista semiestructurada.....	55
Tabla 4. Relación categorías- componentes de observación	57
Tabla 5. Relación categorías- ítems encuesta.....	58
Tabla 6. Momentos metodológicos	61
Tabla 7. Respuestas de docentes a sustentación teórica de la enseñanza de la lectura	69
Tabla 8. Debilidades y fortalezas de las prácticas	72
Tabla 9. Fases y propósitos de las estrategias de lectura propuestas por Isabel Solé.	76
Tabla 10. Recursos, modalidades y estrategias para la lectura.....	90

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Esquema concepciones y práctica	63
Figura 2. Conceptos para fundamentar conocimientos	68
Figura 3. Fundamentos teóricos que orientan procesos de enseñanza de la lectura... 68	
Figura 4. Tipos de texto para lectura en el aula	70
Figura 5. Aprovechamiento de saberes previos	74
Figura 6. Importancia de planeación de las actividades de lectura	75
Figura 7. Importancia de la preparación de clase.....	80
Figura 8. Diagnósticos de lectura en el aula.....	81
Figura 9. Relación preparación – práctica - lineamientos MEN.....	82
Figura 10. Planeación de clase- prioridad de la lectura.....	83
Figura 11. Actividades antes de la lectura.....	84
Figura 12. Actividades durante la lectura	85
Figura 13. Formulación y respuesta a preguntas de pensamiento crítico	86
Figura 14. Actividades de finalización de la lectura.....	86
Figura 15. Relación de experiencias – contenido de los textos.....	87
Figura 16. Estrategias de lectura.....	89
Figura 17. Lectura tipos de textos	94
Figura 18. Evaluación tipo prueba saber en el área	96
Figura 19. Implementación de ejercicios de evaluación tipo prueba saber en clases de lectura.	97
Figura 20. Registro de reflexión pedagógica	99
Figura 21. Importancia de sustentación teórica de su práctica.....	100
Figura 22. Participación en espacios de formación docente	100

LISTA DE ANEXOS

Anexo A. Red semántica entrevista, encuesta, observación Sujeto (Profesor 1).....	117
Anexo B. Red semántica entrevista, encuesta, observación Sujeto (Profesor 2).....	118
Anexo C. Red semántica entrevista, encuesta, observación Sujeto (Profesor 3).....	119
Anexo D. Red semántica entrevista, encuesta, observación Sujeto (Profesor 4).....	120
Anexo E. Red semántica entrevista, encuesta, observación Sujeto (Profesor 5).....	121
Anexo F. Formato de Encuesta.....	122
Anexo G. Formato de Entrevista	126
Anexo H. Formato Ficha de observación final.....	130

RESUMEN

Los bajos niveles de comprensión lectora y la escasa disposición de los estudiantes por la lectura en la Institución Educativa Instituto Técnico Industrial hicieron necesario desarrollar un proceso de análisis y reflexión sobre el compromiso de las docentes de grado tercero y quinto de primaria con relación a esa situación. Por tal motivo se realizó esta investigación con el objetivo de analizar las prácticas de lectura que realizan las docentes y su incidencia en los desempeños de los estudiantes. Se hizo un acercamiento cualitativo de las concepciones y las prácticas de las maestras con tres instrumentos: entrevista semiestructurada, observación no participante y encuesta.

Al contrastar y analizar los datos obtenidos sobre las concepciones de lectura que poseen las maestras y aspectos de las prácticas de lectura en el aula, entre otros, se concluyó que las docentes asumen mayoritariamente la lectura como un conjunto de habilidades que permiten decodificar los textos sin profundizar significativamente en la construcción de sentido de los mismos, a la vez que las prácticas priorizan el uso de la lectura como herramienta para fomentar el conocimiento de lengua, particularmente, la gramática.

Palabras Claves: Lectura, concepciones, práctica, reflexión, docente.

ABSTRACT

The low levels of understanding and readiness of the students in the Educational Institution Industrial Technical Institute made it necessary to develop a process of reflection on the commitment of the teachers of third and fifth grade of primary of this situation. For this reason, this research was carried out with the objective of analyzing the reading practices carried out by teachers and their impact on the performance of students. A qualitative approach of the teachers' conceptions and practices was made with three instruments: semi-structured interview, non-participant observation and survey.

By contrasting the obtained data, on the conceptions of reading and aspects of the practices, among others; It was concluded that teachers mostly assume reading as a set of skills that allow decoding the texts without significantly deepening in the construction of meaning, while the practices prioritize the use of reading as a tool to promote knowledge of the grammar.

Keywords: Reading, Conceptions, practice, reflection, teacher.

INTRODUCCIÓN

Uno de los mayores objetivos que busca lograr el sistema educativo colombiano es el de incrementar la capacidad de comprensión y análisis de lectura de sus estudiantes, al tiempo de desarrollar una formación integral de los mismos. Aprender a leer le permite a las personas acceder al conocimiento del mundo, por ser este un proceso cognitivo estructural del aprendizaje formal. A pesar de los esfuerzos institucionales, se puede evidenciar en los resultados de las pruebas saber que la mayoría de los estudiantes presentan muchas dificultades para comprender lo que leen. Así, lo demuestran resultados de años anteriores, tomando como ejemplo los del año 2009, que arroja que “el 43% de los niños de quinto grado se ubican el nivel mínimo de desempeño. Esto significa que casi la mitad de los alumnos del país solo está en capacidad de realizar una lectura no fragmentada de textos cortos, cotidianos y sencillos; así como de enfrentarse a situaciones familiares de comunicación en las que puede, entre otros aspectos, prever planes textuales que atiendan las exigencias de tópico, propósito, intención y tipo de texto”. (Ministerio de Educación Nacional, 2010), esto sin auscultar de manera más profunda y detallada los resultados históricos, donde a pesar que se vislumbran muy leves mejoramientos, la tendencia es a encontrarse permanentemente en mínimos desempeños.

Por tanto el presente trabajo es una investigación que tiene por objeto analizar las prácticas de lectura orientadas por algunos docentes de grados tercero y quinto de básica primaria, con el propósito de identificar ¿qué entienden los maestros por lectura?, ¿Cómo comprenden el acto de leer?, ¿qué prácticas de lectura desarrollan en el aula?, ¿cómo lo hacen?, ¿Qué recursos y herramientas metodológicas emplean para este aprendizaje?, ¿Qué tipo de prácticas consideran más efectivas para el aprendizaje y el fortalecimiento de la lectura?; preguntas y respuestas que permitieron establecer cuáles han sido los aciertos y las dificultades que los docentes presentan en su práctica, al momento de trabajar con los estudiantes en la construcción de saberes propios de la

lengua castellana y que son vitales para comprender, entender y aprender en todas las otras áreas del entorno académico.

La investigación tuvo un enfoque integral de corte cualitativo y descriptivo; utilizando técnicas como la encuesta, la entrevista semiestructurada, y la observación no participante, que ayudaron a examinar las prácticas de los maestros a partir del análisis de sus concepciones y sus prácticas de lectura en el aula.

Los resultados de esta investigación ayudan a comprender las prácticas de los maestros en ejercicio y resaltan la importancia de la reflexión permanente sobre las mismas, su actualización, contrastación teórica y planeación de actividades que incidan positivamente en el contexto escolar.

El documento se ha organizado de la siguiente manera:

Inicialmente se hace el planteamiento del problema, se describen algunas investigaciones que por su objeto de estudio y metodología se estiman como antecedentes de esta investigación, se expresan los objetivos que orientaron los logros esperados con este estudio, y a través de la justificación se sustenta la importancia del mismo.

Posteriormente, se presenta de manera general los aportes teóricos, que se consideraron pertinentes, como marco conceptual para analizar los datos que se obtuvieron de la investigación. Al respecto, La investigación se centra en los aportes de Goodman particularmente cuando asume la lectura como proceso que permite la construcción de significado y Solé porque toma la lectura como un proceso complejo de enseñar que requiere intervención en los tres momentos que lo conforman. También se tiene en cuenta lo sugerido por Charles Sanders Peirce quien hace referencia al “juego de la abducción”, como la manera más efectiva para llegar a la producción de nuevo y mejor conocimiento. (“Se lee para apropiarse información y conocimiento y para estar en condiciones de hacer algo con esos conocimientos. Se lee para producir nuevo conocimiento”. (Chartier, 1994). Con relación a los alcances, esta investigación pretende

ser un punto de partida para reconocer como de suma importancia el hecho de que todo maestro debe convertir en rutina la reflexión sobre sus propias prácticas; sólo así, se puede dar inicio a un proceso de transformación para mejorar resultados de orden académico y formativo como los que aborda este estudio al indagar sobre las prácticas de lectura en el aula. Aceptar por ejemplo que los maestros en ejercicio poseen serias falencias sobre fundamentación teórica en el área, falta de claridad con relación a la enseñabilidad de la lectura y un total desinterés por la planificación de actividades con propósitos de formación específica son algunas de las limitaciones con las que de entrada se encuentra este ejercicio investigativo.

Seguidamente, se contextualiza la institución educativa en la cual se llevó a cabo el estudio, se caracterizan los sujetos de la muestra, se definen los tres instrumentos de recolección de datos, se conceptualiza y describe el proceso metodológico que se empleó para analizar los datos.

Luego se presentan los resultados y el análisis de los mismos, en relación con los propósitos de esta investigación.

El documento finaliza con las conclusiones y recomendaciones generadas al analizar las prácticas de lectura de las docentes en el aula de clase.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Las prácticas de lectura que se desarrollan en muchas instituciones educativas y particularmente en Instituto Técnico Industrial de Facatativá Cundinamarca no generan mayores procesos de significación y de búsqueda de sentido en los estudiantes, y por lo tanto no son una experiencia o actividad agradable que los niños quieran y busquen desarrollar más allá del ejercicio de clase en el aula, ya que muchos maestros la abordan de manera tradicional, como un ejercicio de decodificación mecánico, y casi exclusivo para el uso gramatical (identificar tipos de palabras, signos de puntuación...), dejando de explorar las miles de posibilidades que la lectura provee en el desarrollo del pensamiento crítico, la comprensión, el análisis, la posibilidad para los estudiantes de encontrarse, reinventarse o construirse con el texto. Esto se hace evidente cuando la disposición de los estudiantes se enfoca a tomar apuntes del libro sin objetivos claros, o el responder repitiendo o reproduciendo información de manera literal del texto solamente, además de la dificultad que poseen muchos estudiantes para hacer inferencias, abducciones y asumir una postura crítica respecto al contenido de los textos cuando se requiere dicho proceso análisis.

También, se observa que en el afán de mejorar los desempeños de los estudiantes en las pruebas saber, los maestros en ocasiones, a través de sus prácticas trabajan en el desarrollo o aplicación de ejercicios de adiestramiento (muchos mecanicistas) que al no contar con la sistematicidad, articulación o planeación adecuada no generan mayor impacto en estos resultados, y si sacrifican espacios de aprendizaje significativo, pensamiento crítico y goce estético de la lectura. Estas prácticas no impactan de forma efectiva y positiva al estudiante, porque no le permiten ser un lector real, sino que lo convierte solamente en un “hábil” reproductor del texto, porque no lo cuestiona; no hay lugar a que el maestro facilite un diálogo entre el estudiante en términos del lector y el texto, que le permita al niño liberar su pensamiento.

En este sentido Freire manifiesta que: “solamente el dialogo que implica el pensar crítico es capaz de generarlos. Sin él no hay comunicación y sin esta no hay verdadera educación”; y es aquí donde algunos maestros procurando ser eficientes a los intereses del sistema (altos resultados, abordaje de contenidos), orientan sus prácticas de manera tradicional, y memorística para que los estudiantes estén “preparados” o “afilados” para la presentación de estos procesos de evaluación; o desarrollando planes curriculares, dejando a un lado el deber ser de los procesos de lectura como oportunidades de construir sentidos y significados, Goodman, (1989) afirma que “todo proceso de lectura esencialmente comienza con un texto que debe ser procesado como lenguaje y termina con la construcción de significados “sin significado no hay lectura y los lectores no pueden lograr significado sin lograr el proceso” (p. 97).

Esta práctica limita el objeto liberador y transformador del proceso educativo y en él, la prácticas de lectura de los estudiantes; Piaget afirma que el “objetivo principal de la educación es crear personas capaces de hacer cosas nuevas, y no simplemente repetir lo que otras generaciones hicieron....el segundo objetivo de la educación es formar mentes que puede ser críticas, que puedan verificar y no aceptar todo lo que se les ofrece”. Se hace necesario repensar, reflexionar sobre las concepciones y la práctica del maestro, haciendo de esta una oportunidad real para la generación del pensamiento crítico. Las prácticas de los maestros se determinan por la concepciones que el docente ha construido a partir de su proceso de formación como profesional, de sus experiencias, de sus aprendizajes y por lo tanto este pensamiento tiene estrecha relación con su accionar pedagógico, didáctico y metodológico en el aula.

Así las cosas, desde esta investigación, se buscó responder a las preguntas: ¿Cuáles son las prácticas que desarrollan los docentes para la enseñanza de la lectura?, ¿Cuáles son las concepciones sobre la lectura que poseen los maestros?, y ¿Qué coherencia existe entre las concepciones y las prácticas de lectura de los maestros?.

2. ANTECEDENTES

En la revisión general de las investigaciones sobre las problemáticas de lectura, se evidencian diferentes estudios, experiencias y propuestas que buscan fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura, pero que en algunas ocasiones, quedan allí guardadas sin mayor espacio y oportunidad para generar cambios importantes en la comunidad educativa. Estas investigaciones son del orden hispanoamericano y del orden nacional.

Entre las investigaciones internacionales relacionadas con la lectura, se pueden referenciar: “Enseñanza de la lectura: de la teoría y la investigación a la práctica educativa” (Jiménez & O’shanahan, 2008, p. 1) donde manifiestan que una parte de las principales carencias y dificultades que se detectan en los niveles medio y superior puede ser atribuible al aprendizaje inicial de la lectura. Primero se aprende a leer y luego se lee para aprender. Evidentemente, cuando esto último falla es preciso revisar qué está pasando en esa parcela del conocimiento, que tiene que ver con las primeras etapas del aprendizaje, para poder prevenir problemas en el futuro. Por lo tanto se deben articular los conceptos de lectura, investigación y práctica educativa como ejes fundamentales de la enseñanza.

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 & Bruner, 1978).

Así mismo, el artículo “La lectura en la educación primaria”, (Grau, s.f., p. 1). Producto de investigación busca abordar las dificultades de los aprendizajes de los estudiantes, y la falta de innovación dentro de las prácticas de la enseñanza de la lengua y la revisión o seguimiento de los proyectos curriculares. Desde un proceso de reflexión de las acciones de enseñanza y aprendizaje se busca generar una serie de sugerencias que permitan mejorar la experiencia escolar y su cotidianidad. Aborda temas relacionados con qué se entiende por lectura, su objeto y su práctica desde el ámbito escolar. ¿Qué entendemos por lectura? El modelo interactivo y sus implicaciones educativas: Leer y comprender:

Las recientes investigaciones en torno a la lectura -y el lenguaje en general- han modificado sustancialmente su concepción tradicional. En especial las aportaciones de la psicología cognitiva y la psicolingüística sobre qué significa leer y qué elementos están implicados en el proceso lector han puesto de relieve una concepción de la lectura que trasciende la simple traducción de un código gráfico a un código verbal y la dicotomía entre «descodificación» y «comprensión». (Grau, s.f., p. 1)

Solé en L'ensenyament de la comprensió lectora (1987) hace una amplia definición de los distintos modelos: ascendente (bottom up) y descendente (top down). El modelo interactivo se considera una síntesis de ambos. Se puede consultar E. Ferreiro y A. Teberosky, (1979) en los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. Existen distintas clasificaciones textuales. Por tipologías, por géneros .T.A. Van Dijk, (1983), hace un análisis del texto desde un punto de vista interdisciplinar. A. Noguero (1992) en el libro Ayudar a llegar trata ampliamente de la lectura de textos expositivos. Ejemplos concretos de esta propuesta se pueden hallar en I. Solé, (1992) Estrategias de lectura. Grau, (s.f.) autor de esta investigación, reconoce y exalta la importancia de la planeación docente de la acción del proceso de lectura. Esta permite presupuestar algunas dificultades especialmente “actitudinales” que impiden desarrollar un buen trabajo en el aula. Es una investigación con metodología análisis documental.

En la investigación *Las prácticas y significados de lectura en la escuela primaria*. (Navarro, s.f., p. 1), se hace un abordaje a las prácticas de lectura que se realizan en una escuela primaria, con la finalidad de describir y caracterizar las formas o modos de lectura que los docentes emplean para abordar los contenidos curriculares con los alumnos de los diversos grados escolares. Con el proyecto se pretende documentar, describir y llegar a una comprensión de las prácticas y significados de lectura que son expresados por los sujetos en el momento de las acciones educativas en el marco institucional y pedagógico en que se desenvuelven los actores. Busca documentar, describir y comprender las prácticas y los significados de lectura en el marco institucional y pedagógico de los actores educativos.

En esta investigación en primer lugar, se describen a grandes rasgos algunos avances de investigación, donde se resaltan datos que dan cuenta de las prácticas de lectura que realizan los docentes, reflexionando con esto, que los docentes emplean distintas estrategias y modalidades para realizar actividades lectoras con los alumnos, siendo los maestros quienes dirigen siempre estas acciones de participación y coparticipación al momento de leer los textos. Como segundo aspecto, se señala la utilización siempre de un formato de texto, el cual puede ser parte del programa como material instituido, o como un tipo de material que el docente implementa para la lectura y comprensión de alguna temática. En tercer lugar los docentes han establecido como una actividad importante para la lectura, el plantear preguntas a los alumnos después de leer los textos. La lectura se enmarca dentro de un contexto en el que los factores que están alrededor de esta le dan una caracterización y singularidad en las situaciones que acontecen en determinado campo de estudio y en donde los docentes han establecido como norma, distintas formas de lectura con determinados textos y secuencias comunes.

En Venezuela, Morales, (2002) desarrolló la investigación “Actualización docente y cambios en las concepciones teóricas sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura de docentes de educación básica (p. 1), donde hace referencia a que numerosos estudios demuestran que el sistema educativo venezolano (y para esta investigación en el caso el colombiano) no está formando individuos críticos, reflexivos, usuarios autónomos de

la lengua escrita. Por el contrario, con la acción pedagógica, fundamentada en la concepción transmisionista, asociacionista de la enseñanza y el aprendizaje, se está formando individuos repetidores, receptores pasivos del “saber”, de información del experto, entes desinteresados por la lectura y la escritura y poco competentes en estos procesos. La investigación busca exhortar a los docentes a que transformen su práctica educativa mediante la identificación, el conocimiento y los cambios en las concepciones de lectura, escritura y su aprendizaje, mediante la participación de un grupo de docentes del II Plan universitario de actualización docente, realizado en Mérida, Venezuela, en septiembre y octubre de 1997 por el Programa de Perfeccionamiento y Actualización Docente de la ULA. Se hace un estudio cualitativo, donde integra la orientación etnográfica, la observación participante, utilizando entrevistas no estructuradas, análisis de documentos escritos y notas extensivas de campo, que le permitieron caracterizar la problemática. Trabaja su marco teórico desde las concepciones del docente sobre el proceso de enseñanza, el aprendizaje, la lectura, la escritura, ya que esto va a determinar lo que el docente haga y cómo lo haga en el proceso de enseñanza y aprendizaje en el salón de clases Smith, (1978/1990); Romo, (1996); Porlan y Martín, (1993); Huberman, (1994); Sacristán, (1998); Urdaneta, (1998); entre otros). Entre los resultados que el investigador Oscar Alberto Morales destacó, es que si se observan y experimentan cambios en ciertos aspectos de la práctica pedagógica y en el discurso de los docentes respecto a la lectura, la escritura y su aprendizaje. No obstante, éstos no responden a lo que se pudiera esperar como resultado de un proceso de actualización; no representan transformaciones significativas e innovadoras de la dinámica escolar en general, ni del proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura en particular. Son cambios superficiales, “cosméticos” (Smith, 1988/1994); fuera de contexto dan una inmediata apariencia de avance y de congruencia; sin embargo, cuando se observa más detalladamente la situación de aprendizaje y enseñanza y de manera global, éstos no marcan diferencia, no representan transformaciones profundas. La concepción de las docentes, vista en un contexto global, se mantuvo invariable respecto de la concepción que subyacía a su práctica y a su discurso antes de participar del programa de actualización.

En el contexto nacional y regional, encontramos entre otros, “La práctica docente y la realidad en el aula” (Betancourt, 2013, p. 1), investigación adscrita a la Universidad Mariana de Pasto (Colombia). Este artículo surge del reconocimiento e importancia que representa la práctica docente en el proceso educativo y en el desarrollo de la sociedad. Para tal fin, se propone hacer una reflexión sobre la práctica docente y su realidad en el aula, teniendo en cuenta previamente el conocimiento, los principios, las características y el análisis de las concepciones pedagógicas que hasta el momento han obtenido una mayor trascendencia en el contexto educativo. Busca explorar y comprender la incidencia que ha tenido el pensamiento pedagógico en la labor docente, para dar cumplimiento a los fines educativos que se enmarcan en forma simultánea con el discurso oficial. Definen la práctica docente citando a Marcelo Vitarelli, como: El conjunto de actividades que permiten planificar, desarrollar y evaluar procesos intencionados de enseñanza mediante los cuales se favorece el aprendizaje de contenidos (conocimientos, habilidades, actitudes y valores) por parte de personas que tienen necesidades de formación que ésta práctica pedagógica pretende satisfacer (p. 3) en las personas. Se puede mencionar el enfoque pedagógico conductista, positivista, y enfoque cognitivo (constructivista). (Flórez & Tobón, 2001)

Es una investigación descriptiva, analítica, interpretativa, que permitió la consolidación de una propuesta de capacitación docente.

En esta misma línea de investigación de elementos que intervienen en los procesos de lectura, se encuentra el trabajo: “Habilidades metalingüísticas, operaciones metacognitivas y su relación con los niveles de competencia en lectura y escritura: un estudio exploratorio”, (Flórez, Torrado, Mondragón & Pérez, s.f., p. 1). Esta investigación busca avanzar en la comprensión de los procesos que participan en la lectura y la escritura, tanto por su importancia para el estudio de la cognición humana como por su contribución al diseño de mejores prácticas de alfabetización escolar. En este caso, explorar las habilidades metalingüísticas y las operaciones metacognitivas de los niños y niñas participantes, así como la relación existente entre estas y los niveles en lectura y escritura.

Se trabajó mediante el experimento de campo como marco metodológico. Participaron 180 escolares –100 niñas y 80 niños– con edades comprendidas entre cinco y diez años. Se seleccionaron tres colegios, estrato uno y dos, estrato tres y cuatro y estrato cinco y seis. De cada colegio se seleccionaron 60 alumnos, 12 por cada grado escolar, de primero a quinto de educación básica primaria. A quienes se les aplicaron varios instrumentos de medición (Prueba de metalenguaje. Sección Arbitrariedad del lenguaje. Prueba de metalenguaje. Sección Sistema. Tarea de Yuche. Tarea de comprensión lectora. Tarea de Cox. Tarea de producción escrita. Competencias básicas en lenguaje (SED; UNAL; 1999). Sección competencia lectora. Competencias básicas en lenguaje (SED; UNAL; 1999). Sección competencia escrita; cuyos resultados de las pruebas en metalenguaje muestran que la población se desempeña exitosamente al desarrollar tareas que exigen hacer uso de sus habilidades metalingüísticas.

Se reconoce que los niños de estos tres grados pueden reflexionar, analizar y examinar los diferentes aspectos del lenguaje; por tanto, el lenguaje se convierte en objeto de análisis por parte de los individuos (Jakobson & Halle, 1956; Kamhi, Lee & Nelson, 1985).

En relación con el segundo hallazgo de las operaciones metacognitivas, se observó la existencia de una estrecha relación entre metacognición en lectura y comprensión lectora; como lo menciona Collins, (1994), al presentarse un mejor desempeño en metacognición en lectura se muestra un desempeño similar en comprensión lectora.

En su marco teórico tienen en cuenta los procesos de alfabetización, el desarrollo del lenguaje y metalingüístico (Gombert, 1992; Kamhi, Lee & Nelson, 1985; van Kleeck, 1995). Gombert (1992). (Cazden, 1976; Hakes, 1980; Kolinsky, citados por Gombert, 1992 y van Kleeck, 1994).

Chaney (1992, 1994,1998) y Gombert, (1992) afirman que el desarrollo metalingüístico depende intrínsecamente del desarrollo del lenguaje. Estos autores coinciden en señalar que el conocimiento procedimental del lenguaje es el predictor que garantiza el surgimiento de la conciencia metalingüística.

Por la misma línea de trabajo, Jurado, (1995) expone en su artículo “Lectura, incertidumbre, escritura” (p. 1). El artículo da cuenta de las limitaciones a la exploración del desarrollo de mayores habilidades de lectura y escritura que se desarrollan en las clases de lenguaje. Dichas limitaciones se refieren a la literalidad del ejercicio pedagógico, sin dar paso a la reflexión, la criticidad y al propio descubrimiento de más y mejores saberes (profundidad) de parte de los estudiantes. El autor conmina al aprovechamiento integral y profundo del trabajo pedagógico en el área de lenguaje. Rescatar y maximizar el “signo” (en este caso entendido como el ejercicio de lectura y escritura, Eco, 1988, p. 341) mediante el “juego de la abducción”, que consiste según Charles Sanders Peirce en la manera más efectiva para llegar a la producción de nuevo y mejor conocimiento. El nuevo conocimiento es el que permite que el mundo avance.

En el trabajo de investigación: “Prácticas de lectura de estudiantes del programa de sistemas de información, bibliotecología y archivística de la universidad de la Salle”. (Álvarez, Galeano, Pardo & Parra, 2009, p. 1) abordan la indagación sobre las prácticas de lectura, que revisten una particular importancia, puesto que la lectura constituye el fundamento de la evolución académica e intelectual de estudiantes y profesores; su análisis permite develar aspectos del quehacer pedagógico, la identificación de temáticas de lectura en el contexto académico, el reconocimiento de autores relevantes en lo disciplinar y en lo recreativo, y las prácticas de lectura familiares, escolares y sociales.

La noción de práctica pedagógica y su interrelación con la lectura y las prácticas de lectura. Asimismo, esboza una visión histórica de las prácticas de lectura desde diferentes escritores, a partir de sus propias experiencias lectoras narradas en sus textos y autobiografías. Los postulados teóricos se fundamentan en autores que han trabajado la lectura, los hábitos lectores y el comportamiento lector como elementos fundantes de las prácticas de lectura familiares, escolares y sociales, para conocer las estrategias pedagógicas que permiten a los estudiantes y profesores formarse como individuos reflexivos críticos e innovadores (Zuluaga, 1999, p. 3-7).

Vasco, (1990), entiende las prácticas pedagógicas como “saberes teóricos y prácticos generados por los pedagogos a través de la reflexión personal y dialogal sobre su propia práctica pedagógica, específicamente en el proceso de convertirla en praxis pedagógica” (Vasco, 1990, p. 93). Agregando a lo anterior, Restrepo y Campo, asumen las prácticas de enseñanza-aprendizaje como:

Las acciones que ejerce el maestro para poner en escena la acción educativa que en y desde el aula de clase, entendida como un lugar de encuentro ya sea presencial o virtual. Prácticas que están orientadas al otro para promover y propiciar su formación, (Campo & Restrepo, 2002, p. 31)

“Se lee para apropiarse información y conocimiento y para estar en condiciones de hacer algo con esos conocimientos. Se lee para producir nuevo conocimiento”. (Chartier, 1994, p. 9, Aguirre, 2000, p. 2; Rockwell, 2001, p. 17)

El método de investigación aplicado fue de corte descriptivo y cualitativo, apropiado para la recolección y análisis de información relacionada con la identificación de características, propiedades, rasgos de las prácticas de lectura, perfiles de las personas que integran la comunidad analizada y las situaciones que determinan el objeto de estudio, sobre una población total de 354 individuos, compuesta por los estudiantes y profesores del programa de Sistemas de Información, Bibliotecología y Archivística.

Un estudio nacional de concepciones docentes, es la investigación “Las concepciones de los docentes de primaria sobre la escritura y su enseñanza”, (Hernández, 2012, p. 1) quien hace un análisis general del tema en Iberoamérica sobre concepciones docentes, que en los últimos años hacen referencia a la incidencia de estas en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en las prácticas pedagógicas y en la configuración del pensamiento docente.

Investigaciones como las de Traver, Sales, Doménech y Moliner, (2005) y Gutiérrez, (2012) abordan un conglomerado de esferas teórico-prácticas que se nutren de la

experiencia, la formación académica, la cultura y la historia de los docentes. Estas condiciones afectan la manera de enfrentarse a la enseñanza y al aprendizaje y, por tanto, repercuten en las prácticas que se promueven en la escuela. Hablar de las concepciones docentes implica desentrañar en el aula las relaciones invisibles que afectan las acciones visibles, además de resignificar el estatus docente en el cual el maestro es sujeto cognoscente, planificador, propositivo, lector de los estudiantes, sus necesidades educativas y contextuales.

Las concepciones de enseñanza y aprendizaje de los docentes se pueden describir y analizar a partir de la identificación de los roles que se juegan en el aula, de las reflexiones acerca del aprendizaje y las actividades propuestas, de las decisiones tomadas en la planificación del aula, ya que estas son decisiones en torno a la tarea pre-activa de enseñar, y de los instrumentos de evaluación utilizados que dan cuenta de la importancia que los docentes brindan a determinados aprendizajes. (Fernández, Demuth y Alcalá, 2007, p. 9).

Esta investigación se aborda desde el paradigma interpretativo y el enfoque cualitativo. Cómo se puede observar, el análisis de las investigaciones arriba expuestas permite establecer las relaciones existentes entre la práctica del docente y los procesos de lectura (y escritura) que desarrolla con los estudiantes, en el sentido que el tipo de práctica del docente incide en el aprendizaje de los estudiantes, la motivación y el interés generado por el maestro, moviliza la disposición de los niños por participar activamente en las tareas escolares.

En el maestro sigue y seguirá recayendo la mayor parte de la responsabilidad con respecto al éxito de los aprendizajes. En consecuencia es la metodología de enseñanza utilizada por el docente la que influye directamente en la construcción y apropiación del conocimiento en los alumnos, en especial la enseñanza de la lectura y escritura, ya que son estas el cimiento en el que se sustenta todo el proceso de aprendizaje formal

(académico) de los seres humanos (en ese educar para la vida) que le permitirá interactuar y desempeñarse en sociedad.

Este propósito llama por supuesto a analizar de forma permanente qué y cómo se planea la enseñanza de la lectura en la escuela y cómo opera está a través de la práctica del docente en el logro de los aprendizajes. Con ello también, se promueve la reflexión como una importante oportunidad para transformar y adecuar la práctica pedagógica de cada maestro a las necesidades cognitivas y de desarrollo del pensamiento de los estudiantes. Cuando el docente a pesar de la complejidad que existe en su quehacer o labor educativa manifiesta constantemente mayor interés por el aprendizaje de los estudiantes, el niño también asume y desarrolla mejores actitudes frente al trabajo escolar.

Sumado a lo anterior, muchos de estos trabajos dan cuenta de la preocupación permanente de mejorar los niveles de lectura de los estudiantes en todo el ciclo educativo. Se centran en la práctica del maestro, pues esta abre o cierra la oportunidad para el desarrollo los procesos, las habilidades y los conocimientos que le permiten al estudiante leer en función no solamente de su formación académica sino también en la tarea de formarse para la vida como sujeto crítico.

Por lo tanto, tiene validez expresar que la práctica de los docentes está claramente determinada y relacionada con el conjunto de concepciones que éste ha construido desde su proceso de formación, sus experiencias y su práctica propiamente dicha. Se resalta en las investigaciones que en muchas situaciones el maestro posee un discurso de tipo “constructivista”, pero su ejercicio y quehacer pedagógico resulta bastante tradicionalista, dinámica que debe cambiarse para mejorar integralmente la práctica del docente y el desempeño de los estudiantes.

3. OBJETIVOS

3.1 OBJETIVO GENERAL

Identificar, analizar y caracterizar las prácticas de lectura que desarrollan las docentes de grados tercero y quinto de básica primaria en el área de lenguaje en el Instituto Técnico Industrial de Facatativá.

3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Determinar y describir las prácticas de enseñanza de la lectura que desarrollan los docentes de básica primaria en el área de lengua castellana.
- Identificar y caracterizar las concepciones que poseen las docentes sobre la lectura.
- Establecer la correspondencia y coherencia entre las prácticas y las concepciones de lectura que poseen los docentes.

4. JUSTIFICACIÓN

En el campo educativo es necesario realizar procesos de análisis, evaluación y reflexión permanente de las prácticas de enseñanza y aprendizaje de la lectura que desarrollan los docentes en todos los niveles y en todas las áreas de formación buscando su mejoramiento constante. Lo anterior, para que todas las acciones desarrolladas en el ámbito escolar ayuden a facilitar, posibilitar e incrementar sus aprendizajes; ya que la lectura es un proceso fundamental y transversal propio del acceso y construcción del conocimiento.

En este contexto de análisis, es en la práctica docente que se encuentran diversos elementos propios de los docentes que redundan e inciden en el aprendizaje de los estudiantes, como lo son sus pensamientos, sus características personales, la formación profesional, la manera de entender, construir y desarrollar la acción educativa de cada uno de los maestros (Ribera, Ríos, Gallardo (2008); Tolchinsky y Ríos, (2009)

Se investiga la práctica de los educadores porque socialmente en ellos se asume la responsabilidad del éxito o el fracaso del proceso de aprendizaje, puesto que son ellos quienes a través de sus prácticas generan y crean las condiciones que le permiten al estudiante aprender y desarrollar sus competencias y habilidades como lectores (análisis y comprensión de textos); son ellos quienes diseñan, planifican, proponen estas situaciones y ejecutan estas actividades de enseñanza y aprendizaje de acuerdo a como piensan y asumen su práctica (Morales Alberto 2002). En otras palabras, todas las concepciones producto del pensamiento, la formación, la experiencia del docente respecto de la enseñanza, el aprendizaje, la lectura, van a determinar lo que él haga y cómo lo haga en el proceso de enseñanza y aprendizaje en el salón de clases, o en el ambiente escolar (Smith, 1978/1990; Romo, 1996; Porlan & Martín 1993; Huberman, 1994; Sacristán, 1998; Urdaneta, 1998). Por lo tanto, generar espacios de observación y reflexión sobre la práctica permite que los docentes identifiquen posibilidades de transformarla de acuerdo a las necesidades de los estudiantes, pero dichos cambios

también seguirán condicionados al pensamiento del maestro, lo que arroja que debe transformarse este pensamiento para lograr cambios en las prácticas.

Por consiguiente, esta investigación es pertinente, ya que es a través del análisis de la práctica de lectura, de las concepciones del maestro, como se identifican, los aciertos, y las dificultades que se presentan respecto a la misma, y así proponer los cambios y las transformaciones que se necesitan; al tiempo que se pueden generar estrategias que logren mejores resultados y actitudes en los estudiantes para el aprendizaje, adquisición, desarrollo y dominio de la lectura en pro de un mejor desempeño académico y social. Lo anterior, en procura de la formación integral de personas que asuman la lectura como uno de los principales dispositivos para acceder no sólo al conocimiento, sino también, a la vivencia y construcción del sentido crítico, la significación y el goce estético de la misma.

En el mismo sentido, la presente investigación aporta elementos conceptuales y metodológicos que sirven de fundamento para abordar estudios similares o afines en otras instituciones, entendiendo y comprendiendo la importancia de analizar e identificar el aporte de la práctica del maestro al desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes, posibilitando también la generación de espacios de formación y actualización docente desde una mirada epistemológica, metodológica y didáctica que ayuden mejorar su práctica y con esta construir una cultura en los estudiantes de acceso al conocimiento mediante la lectura. Desde esta perspectiva, la presente investigación, se constituye en un dispositivo importante para enfatizar la necesidad de reflexionar permanentemente sobre las prácticas de enseñanza y catalizar desde los hallazgos los aspectos neurálgicos en los cuales hay que centrar los planes de mejoramiento que deben nuclear la planificación de la enseñanza en cada una de las áreas, particularmente la del lenguaje; lo cual, no solamente permea los programas pensados para el aula sino también, los relacionados con la comunidad académica.

5. MARCO TEORICO

Con el propósito de poder identificar, analizar y caracterizar las prácticas que desarrollan los docentes para enseñar la lectura, y la incidencia de las concepciones de los maestros en las prácticas que ejercen es necesario definir como se entienden estos conceptos en esta investigación. En primera instancia se realizará la presentación del concepto de lectura, en segundo lugar se desarrollará el tema referente a las concepciones, y en tercer lugar se explora el concepto de prácticas.

Para el concepto y categoría de lectura se abordan documentos de carácter oficial tales como los lineamientos curriculares de lengua castellana (1998), los estándares básicos de competencias en lenguaje (2003) del Ministerio de Educación Nacional, así como también definiciones de Chartier, (2004); Goodman, (1982); Solé (1987); Ferreiro, (1998); Colomer Teresa, Zuleta, (1982); Barthes, (1994); Vygotski, (1931), Cassany, (2000); Medina, (2016).

La categoría de concepciones se asume desde Ramirez, Bernstein, Wiltrock, Benveniste además de Pozo et al. (2006), Porlán et al. (2001), Feldman (2004), y De Vincenzi (2009), entre otros.

La categoría de práctica docente será abordada desde los planteamientos de Freire, Ramírez, Dewey, Giroux, Lozano, Zuluaga (1999), Restrepo y Campo (2002), Vasco (2002).

5.1 LA LECTURA

Son múltiples las definiciones que a lo largo de la historia se le ha dado a la lectura; algunas con mayor incidencia en los cambios y posturas pedagógicas que se han dado en el transcurrir del tiempo y de los enfoques y modelos educativos. Conceptualizaciones que van desde procesos de alfabetización y simple acceso a lo que “está escrito”, hasta

otras que la definen como el vehículo que propicia la construcción de los sujetos, ella ayuda a la transformación de los contextos y las realidades sociales.

En este sentido, uno de los conceptos más vanguardistas referente a la lectura la define como una práctica sociocultural compleja, y plural, realizada en un espacio intersubjetivo, conformado históricamente, en el cual los lectores comparten dispositivos, comportamientos, actitudes y significados culturales entorno al acto de leer (Chartier, 2004). Así mismo, Goodman, (1982) afirma que la lectura es un “proceso constructivo igual que un juego de adivinanzas psicolingüística que involucran una interacción entre el pensamiento y el lenguaje; estos procesos son sociales porque son utilizados por las personas para comunicarse”. Ferreiro, (1999) también expresa que la “lectura es un acto de reconstrucción de una realidad lingüística a partir de los elementos provistos por la representación”. De acuerdo a los anteriores aportes se asume el proceso de lectura como la oportunidad de los sujetos para construir un significado y dar un sentido a un texto mediante la comprensión, y el análisis del mismo.

Desde el discurso oficial del Ministerio de Educación Nacional colombiano; este manifiesta que se debe entender “el acto de “leer” como la comprensión del significado del texto. La decodificación por parte de un sujeto (lector), que se basa en el reconocimiento y manejo de un código, y que tiende a la comprensión del texto”.

Al concepto anterior se suma que, la lectura también es parte sustancial, esencial, ingénita de la lengua. La lengua, a diferencia del lenguaje, no es una facultad, sino un aprendizaje social. No es, en sí, un resultado de la evolución de la especie, sino un producto intelectual de la especie evolucionada (Carvajal, 2013); el Ministerio de Educación Nacional , en los lineamientos curriculares define el acto de leer como un proceso de interacción entre un sujeto portador de saberes culturales, intereses, entre otros, y un texto portador de un significado, de una perspectiva cultural, política, ideológica y estética particulares, y que postula un modelo de lector; elementos inscritos en un contexto: una situación de la comunicación en la que se juegan intereses, intencionalidades, el poder; en la que está presente la ideología y las valoraciones

culturales de un grupo social determinado, leer” resulta ser un proceso complejo y, por tanto, la pedagogía sobre la lectura no se podrá reducir a prácticas mecánicas, a técnicas instrumentales, únicamente [...] al escribir, ocurre algo similar. No se trata solamente de una codificación y decodificación de significados a través de reglas lingüísticas. Se trata de un proceso que a la vez es social e individual en el que se configura un mundo y se ponen en juego saberes, competencias, intereses, y que a la vez está determinado por un contexto socio-cultural y pragmático que determina el acto de leer: leer es conocer el mundo. (Lineamientos Curriculares Lengua Castellana, 1998, p. 21). También el MEN (estándares de lengua castellana, 2002, p.21 a 22) plantea dentro de las distintas manifestaciones de la actividad lingüística, sean de naturaleza verbal o no verbal, que se dan dos procesos: la producción y la comprensión. La producción hace referencia al proceso por medio del cual el individuo genera significado, ya sea con el fin de expresar su mundo interior, transmitir información o interactuar con los otros. Entre tanto, la comprensión tiene que ver con la búsqueda y reconstrucción del significado y sentido que implica cualquier manifestación lingüística.

Estos dos procesos –comprensión y producción– suponen la presencia de actividades cognitivas básicas como la abstracción, el análisis, la síntesis, la inferencia, la inducción, la deducción, la comparación, la asociación. Así entonces, una formación en lenguaje que presume el desarrollo de estos procesos mentales en interacción con el contexto socio-cultural, no sólo posibilita a las personas la inserción en cualquier contexto social, sino que interviene de manera crucial en los procesos de categorización del mundo, de organización de los pensamientos y acciones, y de construcción de la identidad individual y social.

En contraste debe analizarse entonces la cantidad de oportunidades en las que los docentes no permiten vivir la experiencia de ese encuentro de saberes, la socialización de ideas y significados distintos que surgen desde las vivencias de los estudiantes en contraste con los textos en clase, “El maestro puede tener la primera palabra pero no la última” (Lerner, 2003, p. 83)

Teresa Colomer (2005) expresa que “A pesar de que leer es la base de casi todas las actividades que se llevan a cabo en la escuela, y de que la concepción de la lectura como acto comprensivo es aceptada por todo el mundo, la mayoría de investigaciones sobre las actividades de lectura en la escuela demuestran que en ellas no se enseña a entender los textos”.

Por su parte, Solé (1994) hace énfasis en que "Enseñar a leer no es en absoluto fácil. La lectura es un proceso complejo, requiere una intervención antes, durante y después. Y también plantearse la relación existente entre leer, comprender y aprender."

Para entender los procesos anteriormente señalados sobre lectura, se debe ser consciente que su aprendizaje, es producto de un largo proceso de desarrollo del lenguaje y pensamiento que se origina a partir de la interacción del individuo con su entorno (zona de desarrollo próximo), planteado por Vygotsky, (1931) en relación a lo que él denomina “historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores”, entre las que se encuentra el lenguaje, entendiendo que, “el arraigo de un niño en la civilización suele estar estrechamente relacionado con los procesos de maduración orgánica. Ambos planos de desarrollo, el natural y el cultural, coinciden y se amalgaman el uno con el otro” (Vygotsky, 1931, p.36), delimitando así la incidencia social de la acción educativa.

Es necesario entender la incidencia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores (pensamiento) y el desarrollo del lenguaje, ya que juntas juegan un papel esencial en el aprendizaje del niño. Como se puede inferir el aprendizaje de la lectura sólo es posible gracias a la apropiación del lenguaje y a su relación directa con el desarrollo del pensamiento. En este sentido, (Álvarez, 2010) afirma: “Desde el principio de la escolaridad, el lenguaje está en el centro de los aprendizajes, en sus diferentes funciones y usos, ya que vehicula la apropiación de los conocimientos” (p. 36), que van mediando simultáneamente en el desarrollo de la lectura.

Vygotsky también manifiesta que el lenguaje es la función central de las relaciones sociales y del aprendizaje porque además de la comunicación, es a través de él, que el

niño adquiere y construye conocimientos del mundo y de sí mismo. En otras palabras, es necesario que haya un buen proceso de evolución del pensamiento y del lenguaje, para que pueda existir un buen proceso de lectura. El epicentro del trabajo de Vygotsky, (1931) no es el desarrollo de la lectura, pero manifiesta, que al igual que todo proceso de aprendizaje, la utilización del lenguaje verbal (oral) y escrito en una determinada etapa de desarrollo se convierte en una transformación interior, que le va permitiendo de manera progresiva lograr mejores niveles de comprensión y entendimiento de todo lo que lo rodea; “La comprensión de lo leído ha de ser definido, ante todo, desde el punto de vista genético, como un momento determinado en el desarrollo de la reacción mediada a símbolos visuales” (p.199), regido o mediado por la práctica educativa que sobre él ejerce la sociedad, en este caso, el maestro. Goodman (1989), por su parte define la lectura como un proceso en el cual el pensamiento y el lenguaje están involucrados en continuas transformaciones cuando el lector trata de obtener sentido a partir del texto impreso. Para Goodman todo proceso de lectura esencialmente comienza con un texto que debe ser procesado como lenguaje y termina con la construcción de significados, “sin significados no hay lectura y los lectores no pueden lograr significados sin lograr el proceso” (p. 97); la lectura debe ser un espacio en el que los niños sean productores de sentido, creadores de hipótesis, un proceso en el cual el pensamiento se libera para construir otros significados.

Para el desarrollo de esta investigación la lectura es entendida y dimensionada como un proceso estratégico que exige de parte del lector un comportamiento interactivo, mediante el cual pone a funcionar una serie de esquemas para obtener, retener y procesar la información buscada en el texto. El lector debe ser tan activo, creador y autónomo como para proponer su propia significación y así construir una relación contractual con el texto. Concebir la lectura desde una perspectiva transaccional implica complejizar aún más el texto, interrelacionándolos con las voces de otros textos con los cuales entra a dialogar (intertextualidad), Bojacá y Molaes (2002; p. 43 a 61), además de ser una herramienta comunicativa, cognitiva y, metacognitiva para el aprendizaje de los saberes escolares y como un

proceso que desarrolla, organiza y favorece el pensamiento (Medina, 2016, p. 41), que se adquiere mayormente a través de procesos formales de enseñanza en las aulas de clase. Concepto que focaliza a comprender la importancia de la práctica del maestro y su intencionalidad en la enseñanza de la lectura en el aula de clase.

5.2 LAS CONCEPCIONES

El pensamiento docente constituye un marco de referencia integrado por un cúmulo de teorías implícitas, representaciones, imágenes, suposiciones, nociones, ideas, intenciones, proyectos, supuestos, hipótesis, creencias, actitudes, intereses y valores que son susceptibles de influir en la selección de criterios para tomar decisiones sobre qué, cuándo y cómo planear, actuar y evaluar los procesos de enseñanza y de aprendizaje (Coll y Miras, 1993). De igual manera Azcárate, García y Moreno, (2006) señalan que:

Las concepciones de los docentes consisten en la estructura que cada profesor da a sus conocimientos para posteriormente enseñarlos o transmitirlos a sus estudiantes. Por esta razón consideran que algunas características de las concepciones del maestro forman parte de su conocimiento, son producto de su entendimiento; actúan como filtros en la toma de decisiones, e influyen en los procesos de razonamiento (p. 110).

De acuerdo con Pozo (2006), citado por López (2014), el origen o la fuente de las concepciones pueden ser: conocimiento teórico explícito, teorías implícitas o creencias y la práctica profesional. En primer lugar, el conocimiento teórico explícito, el docente lo construye a través de su formación pedagógica y de su reflexión sobre la práctica docente. En segundo lugar, las teorías implícitas o creencias, formadas a partir de su experiencia como alumno del sistema educativo y su interacción con la cultura y, por último, la práctica profesional, construida a partir de la confrontación y adaptación que el docente hace entre lo que sabe, cree y hace.

Es así que la forma de abordar y asumir el ejercicio de la práctica docente, consciente o inconscientemente siempre está soportada por todo el conjunto de elementos constitutivos que se nombraron anteriormente en el proceso enseñanza y aprendizaje.

Para Contreras, (1999) el término concepciones ha tenido y tiene diferentes usos y significados: creencias, sistema de creencias, reflexiones a priori, ideologías y teorías implícitas inmersas en el ejercicio de la práctica docente. Puede decirse entonces que este conjunto de representaciones son parte del conocimiento instintivo del docente.

Las concepciones de los docentes por lo tanto se pueden enmarcar en la línea de investigación del pensamiento docente (Wittrock, 1997) ya que estas concepciones ayudan a que el docente se identifique como un sujeto responsable y activo del proceso de enseñanza y aprendizaje. Una visión constructivista, facilita entender que las concepciones de los docentes juegan como herramientas o barreras que les permiten, ya sea interpretar la realidad o impedir la adopción de perspectivas y cursos de acción diferentes, las cuales no son estáticas, se transforman en la medida que el profesor y su entorno cambian paulatinamente. Por lo tanto, podemos identificar que en las concepciones de los profesores sobre los contenidos, así como en el conocimiento que considera valioso para ser enseñado, en los significados que le atribuye al currículo y en las decisiones que toman sobre su práctica subyace una epistemología implícita. En ello se ponen en juego un conjunto de “concepciones globales, preferencias personales, conjuntos complejos de argumentaciones no del todo coherentemente explicitadas ni ordenadas, ni con una estructura jerarquizada entre los diferentes elementos que la componen. (Gimeno, 1989, p. 216)

También se encuentran las concepciones sobre los contenidos, Porlán, Rivero y Martín, (1998) señalan el interés generado sobre las concepciones científicas y didácticas de los docentes a partir de tres tipos de estudios: a) los que se centran en las ideas de los maestros acerca del conocimiento científico (naturaleza, estatus, relación con otros conocimientos, modo de producción, cambio, etc.); b) los que se refieren a las creencias

pedagógicas y c) las relaciones entre el conocimiento y su construcción y transmisión en el contexto escolar.

De igual manera Clark, (1988) había afirmado que las concepciones sobre el aprendizaje y enseñanza también tienden a estar eclécticamente agrupadas en creencias que parecen ser más el resultado de sus años de experiencia en el salón de clase que de algún tipo de estudio formal o informal. En conclusión, podemos decir que “las concepciones del docente respecto de la enseñanza, el aprendizaje, la lectura, van a determinar lo que él haga y cómo lo haga en el proceso de enseñanza y aprendizaje en el salón de clases, o en el ambiente escolar. (Smith, 1978/1990; Romo, 1996; Porlan y Martín 1993; Huberman, 1994; Sacristán, 1998; & Urdaneta, 1998).

Así las cosas, esta investigación asumen para su desarrollo el concepto de concepción como todo el conjunto de creencias, pensamientos, actitudes, proyecciones, y reflexiones que el maestro va construyendo, modelando y asumiendo en el ejercicio de su profesión docente respecto a lo que hace para enseñar la lectura buscando el aprendizaje de los estudiantes. En efecto las concepciones sobre la lectura determinan la práctica del maestro. Conociendo las concepciones del maestro sobre la lectura se puede comprender su práctica, identificando allí sus fortalezas para empoderarlas, y sus debilidades para que sean objeto de superación y transformación.

5.3 LAS PRACTICAS DOCENTES

La categoría de las prácticas se sustentan desde autores como Menges y Rando (1989) y Clark y Peterson, (1990), entre otros. Estos autores ayudarán a comprender que se entiende por prácticas y dilucidar las prácticas ejercidas por las maestras para la enseñanza de la lectura, puesto que al analizarlas se podrán identificar diversas situaciones ocurridas en la interacción estudiante –docente en el aula de clase. De la misma manera, esta categoría dará una visión clara sobre aspectos didácticos y metodológicos utilizadas por las maestras de grados tercero y quinto, donde la práctica se convierte en un eje y vehículo facilitador esencial en el aprendizaje.

Toda práctica docente implica un compromiso moral, en cuanto al compromiso de formar las generaciones del futuro y a la naturaleza de las decisiones y juicios en medio en situaciones de incertidumbre inevitable (Fullan y Hargreaves, 1999).

La práctica educativa está determinada por múltiples factores, entre ellos: la experiencia docente, la naturaleza de la disciplina que se enseña y el conocimiento pedagógico teórico que poseen, adquieren, construyen, y ejercen los docentes. En este sentido Menges y Rando (1989) y Clark y Peterson, (1990) indican que los profesores organizan sus pensamientos, sentimientos y experiencias en teorías y éstas a su vez se relacionan con su conducta docente y su práctica. La base teórica (epistemológica y didáctica) de esta práctica se encuentra especialmente en los procesos de educación que cumplen los estudiantes (próximos y potenciales maestros) en las licenciaturas (pregrados y posgrados en educación en instituciones de educación superior o universidades), así como también en institutos técnicos o escuelas normales; es decir, que durante el proceso de formación profesional de un sujeto como maestro, este accede a una construcción del conocimiento sobre la práctica docente mediante el estudio de un currículum, que la expresa como un conjunto de principios y reglas de carácter prescriptivo, asumiéndose como un conjunto de instrucciones para hacer en un escenario de clase. Por su parte, desde la perspectiva del conocimiento práctico, éste se construye a partir de las interpretaciones de las situaciones en el aula y de los dilemas prácticos a los que el docente se enfrenta al realizar su trabajo. Pérez y Gimeno, (1996) lo conceptualizan como la síntesis de conocimientos culturales y de experiencia personal de los docentes que se aprende a partir de la propia experiencia, y no tanto de los libros o documentos de texto. (Connelly & Clandinin (1984).

Respecto a la práctica pedagógica hay numerosos conceptos dependiendo del enfoque epistemológico, pedagógico y de maestro que se asuma. Incluso se encuentran diferentes calificativos para la práctica tales como pedagógica, docente, educativa, de enseñanza y aplicadas a situaciones de labor profesional o de etapa en la formación de los futuros maestros. Algunos de esos conceptos son:

- Una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso -maestros, alumnos, autoridades educativas, y padres de familia- como los aspectos políticos institucionales, administrativos, y normativos, que según el proyecto educativo de cada país, delimitan la función del maestro (Fierro, 1999, p. 21 citado por Álvarez, Galeano, Pardo & Parra, 2009).
- "Práctica educativa como experiencia antropológica de cualquier cultura, aquella que se desprenden de la propia institucionalización de la educación en el sistema escolar y dentro del marco en el que se regula la educación" (Gimeno, 1997: en Diker, 1997. p. 120). (Citado por Álvarez, Galeano, Pardo & Parra, 2009).
- "Práctica escolar, desde un enfoque ecológico es un campo atravesado por múltiples dimensiones: ideológicas, sociopolíticas, personales, curriculares, técnicas." (Del Valle & Vega, 1995:31). (Citado por Álvarez, Galeano, Pardo & Parra, 2009).
 - Proceso consciente, deliberado, participativo implementado por un sistema educativo o una organización con el objeto de mejorar desempeños y resultados, estimular el desarrollo para la renovación en campos académicos, profesionales o laborables y formar el espíritu de compromiso de cada persona con la sociedad y particularmente para con la comunidad en la cual se desenvuelve (Huberman, 1998, p. 25). (Citado por Álvarez, Galeano, Pardo & Parra, 2009)
- La práctica educativa "es una acción orientada, con sentido, donde el sujeto tiene un papel fundamental como agente, aunque insertado en la estructura social." (Sacristán, 1988, p. 35). (Citado por Álvarez, Galeano, Pardo & Parra, 2009)
- La enseñanza debe encaminarse a "facilitar y potenciar al máximo ese procesamiento interior del alumno con miras a su desarrollo" (Flórez, 1994, p. 238). La misma debe

guiar y dar sentido a la formación integral del estudiante. (Citado por Álvarez, Galeano, Pardo & Parra, 2009)

Desde esta perspectiva, la presente investigación parte de la necesidad de analizar todos los elementos que confluyen en las prácticas de la lectura de los maestros del ciclo de la básica primaria, en especial los docentes de lengua castellana de los grados tercero y quinto, identificando las fortalezas y las debilidades que allí se encuentran; y en consecuencia, se busca reafirmar las acciones que generan procesos positivos, que a la vez puedan originar otras estrategias que permitan superar dificultades, permitiendo que el proceso de aprendizaje se transforme en una permanente construcción activa de conocimiento, de sentidos, y de significados.

Es en la práctica donde se evidencia finalmente las concepciones que posee el maestro sobre la lectura, y donde se pone a prueba el discurso pedagógico del docente, “toda práctica educativa implica un fundamento teórico, la que a su vez involucra una interpretación del hombre y del mundo (Freire, 1990). Es decir, allí en la práctica se hacen realidad las imágenes, los conocimientos y los discursos del docente.

Al respecto, Piaget también afirma que al niño se le debe propiciar las condiciones de aprendizaje que lo conlleven a un proceso de razonamiento, puesto que la operatividad es el principal eje de su teoría, enseñar palabras o repetir las no conlleva a desarrollar operatividad, debemos mejor emplear la iniciativa de los niños y utilizar activamente el medio para que ellos elaboren y construyan su propio conocimiento. Lo que significa que el maestro, desde su práctica, debe promover en el estudiante un actitud eficiente de permanente interés por acceder y construir el conocimiento; por consiguiente y dentro de la práctica, se debe tener en cuenta que cuando los niños llegan a la escuela traen un cúmulo de conocimientos que les permiten iniciarse en el proceso de lectura, Ausubel y Sullivan, (1983), el aprendizaje significativo implica una restauración activa de las percepciones, ideas, conceptos y esquemas que el educando posee en su estructura cognitiva. Las experiencias cotidianas hacen del estudiante un generador y procesador activo de la información y conocimiento.

En consecuencia la tarea del docente, que también es aprendiz, es placentera y a la vez exigente. Exige seriedad, preparación científica, preparación física, emocional, afectiva. Es una tarea que requiere, de quien se compromete con ella, un gusto especial de querer el bien, no sólo a los otros sino al propio proceso que ella implica. Es imposible enseñar sin ese coraje de querer el bien, sin la valentía de los que insisten mil veces antes de desistir (Freire, 2002, p.21).

Desde esta visión, la práctica de la lectura debe pensarse y desarrollarse como un proceso de formación integral del estudiante, donde el niño (lector), establezca una relación profunda con la lectura, que le permita visualizar y acceder al inmenso horizonte cognitivo que se abre ante él. Delia Lerner (2008) manifiesta que “leer es adentrarse en otros mundos posibles. Es indagar en la realidad para comprenderla mejor, es distanciarse del texto y asumir una postura crítica frente a lo que se dice y lo que se quiere decir, es sacar carta de ciudadanía en el mundo de la cultura escrita”. Además, “Se trata de pensar la lectura como algo que nos forma (o nos de-forma, nos con-forma o nos trans-forma), como algo que nos constituye o nos pone en cuestión con aquello que somos” (Larrosa, 2003, p. 25).

Para el caso de este estudio investigativo, se entiende la práctica como un sistema de acciones socialmente estructuradas que dependen del pensamiento y la experiencia del docente respecto al desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, articulados al cumplimiento de roles y funciones dentro del contexto educativo.

Comprender las diversas formas de participación, la construcción del acceso y los procesos de apropiación de la lectura que se ejercen en las situaciones cotidianas de la práctica del maestro, permite alimentar la creatividad e imaginación pedagógica para enriquecer las situaciones y actividades organizadas a la hora de enseñar a leer. Se debe acceder a nuevos elementos que permitan pensar y elaborar nuevas formas para que los estudiantes interactúen con el conocimiento a través de la lectura, transformando la práctica de acuerdo a las necesidades y los retos que impone la sociedad, en la

búsqueda y la formación de individuos críticos, reflexivos; agentes generadores de cambios en sí mismos y en la sociedad.

A manera de síntesis y condensando lo referido en este marco teórico, se puede inferir que la reflexión sobre la lectura y su enseñanza en la básica primaria puede estar directamente relacionada con la concepción que tenga el maestro de la misma, su experiencia y la influencia de varias disciplinas, entre ellas la lingüística, la psicolingüística, la didáctica, entre otras. Sumado a lo anterior, se tiene el reconocimiento del papel de la lectura como práctica social e individual. A partir de dicha reflexión, se propone trascender el concepto de lectura centrado en lo netamente lingüístico enfocado primordialmente en el reconocimiento del código y su decodificación, para darle paso a una concepción de lectura como proceso por demás complejo, altamente cognitivo en la medida que requiere de varias operaciones mentales que se activan para construir significado frente a lo que se lee. La concepción antes mencionada está debidamente sustentada desde la psicolingüística. Complementario a esta mirada, aparece la concepción sociocultural que sin desconocer el carácter cognitivo de la lectura, llama la atención sobre la influencia de aspectos socioculturales necesariamente inherentes al sujeto que lee y provenientes del contexto del cual hace parte.

Desde esta postura, se puede inferir también, que las clases de Lengua castellana deben ser orientadas definitivamente de una manera diferente a la de la enseñanza tradicional y reducida al conocimiento estructural de la lengua. Las clases de lengua castellana y especialmente las referidas a la lectura deben enfocarse en reconocerla como un proceso complejo que implica fases y que en ella intervienen distintos factores que determinan su comprensión producto de la relación: lector, texto y contexto.

Así las cosas, como bien lo plantean los Lineamientos Curriculares para Lengua Castellana, las estrategias cognitivas propias del sujeto que lee, como el muestreo, la predicción, la inferencia, el propósito de la lectura, los conocimientos previos, el nivel de desarrollo de quien lee, su situación emocional y sus competencias del lenguaje, definen en buena medida su nivel de comprensión. Además, de acuerdo con el MEN, formar en

lenguaje plantea el reto de propiciar el desarrollo de las competencias que requieren las y los estudiantes para participar con éxito en las situaciones comunicativas que le ofrecen a diario la institución educativa, la región, el país y el mundo, teniendo presente que ser competente en lenguaje supone tanto el manejo de unos saberes referidos al sistema lingüístico, la producción y la comprensión textual, los contextos y la intencionalidad de los interlocutores, los universos emocionales de quienes se comunican, la cultura propia y las construidas por otros seres humanos, y los recursos ideológicos de que hace uso toda elaboración de discurso, como la adopción de una postura ética frente al discurso, los contextos y los individuos.

En cuanto al texto que se lee, es de suma importancia reconocer el tipo de texto, su intención comunicativa y las características de su escritura.

Con relación al contexto sugieren los lineamientos considerar el escudriñamiento de lo textual (“las relaciones intratextuales que permiten la delimitación y construcción de significado”), lo extratextual y el contexto psicológico muy relacionado con el estado anímico de quien realiza la lectura.

En fin, la clase de lengua castellana y la enseñanza de la lectura en la básica primaria, requieren de un maestro reflexivo e inquieto, que asuma el enfoque interactivo de la lectura y oriente sus clases en el marco de la construcción de sistemas de significación, el nivel de uso de la lengua con fines comunicativos, la explicación del lenguaje no sólo como facultad humana y como expresión del conocimiento sino también, como objeto de estudio, de desarrollo de un pensamiento cuestionador y reflexivo que conduzca e incida en la formación de sujetos críticos, conscientes de que cada vez que se enfrenten al proceso de la lectura desde un contexto particular, ponen en diálogo sus conocimientos y sus intereses con los propósitos y planteamientos que el texto a su vez manifiesta. Con ello surge la concepción interactiva de la lectura, referida a los modelos ascendente y descendente de los cuales ya se ha hablado antes. La práctica del maestro debe propender por una pedagogía de la literatura centrada básicamente en la apropiación lúdica, crítica y creativa de la obra literaria por parte del estudiante; es decir, se espera

que conozca el texto, lo lea, lo disfrute, haga inferencias, predicciones, relaciones y, finalmente, interpretaciones. Pero también se espera que ese contacto con la literatura le permita explorar, enriquecer y expresar la dimensión estética de su propio lenguaje. Para ello, se parte del criterio de leer todo tipo de textos, de cualquier época, región, autor, género y temática, pues lo más importante en este campo es lo que, desde el papel del docente, se pueda hacer con la obra literaria, y no tanto “qué tipo de texto leer”; es decir, se pretende que se lea la obra con una perspectiva de análisis que favorezca el desarrollo de procesos psicológicos superiores como los implicados en el pensamiento, la creatividad y la imaginación (MEN, Estándares Básicos de Competencia, pág. 26).

6. MARCO METODOLÓGICO

El presente trabajo posee un corte de tipo mixto (investigación cualitativa y cuantitativa), enfocándose de manera mayoritaria en la investigación cualitativa, ya que a través de ella buscó indagar y reflexionar sobre ¿Cuáles son las prácticas para la enseñanza de la lectura que desarrollan los docentes de tercero y quinto grado de la básica primaria en el Instituto Técnico Industrial de Facatativá Cundinamarca?, indagación que nos permitió abordar y realizar un estudio de los datos, las circunstancias, las características de la práctica del maestro en su contexto, Taylor y Bogdam, (1992), en un grupo social de 5 docentes de grado tercero y quinto.

El corte mixto en la investigación se presenta al implementar la encuesta, instrumento de tendencia cuantitativa que no genera conflicto con el enfoque cualitativo de la misma, como lo expresa Páramo (2013:30), para el investigador es importante reconocer que las técnicas cualitativas y cuantitativas pueden usarse de manera conjunta con el argumento que el uso combinado de técnicas de recolección y análisis de información aumenta su validez, concepto no exclusivo de la investigación tradicional, y que contribuye a la solución de problemas cuando se trata de investigación orientada a la transformación de la realidad (Cook y Reichardt,1986).

Es importante destacar que como lo afirma (Hernández Sampieri, 2003, p. 18; Cerda 2005), las investigaciones cualitativas “hacen parte del grupo de investigaciones no tradicionales”, (p. 47) en las que la cualidad se revela por medio de las propiedades de un objeto o de un fenómeno, las cuales lo individualizan a través de una característica que le es exclusiva, pero en donde la cualidad representa el todo del objeto de investigación. Para el caso que nos ocupa en esta investigación, el objeto de estudio se concentra en las prácticas de lectura de los maestros en el aula de clase, convirtiendo este trabajo en un estudio de corte cualitativo - descriptivo.

Esta orientación o enfoque seleccionado de investigación permitió la planeación, elaboración y aplicación de entrevistas semiestructuradas, encuestas, y fichas de observación en el aula de clase.

Se tuvo como propósito darle un carácter inductivo, generando un texto que recopila y registra las experiencias, los resultados, las interpretaciones de la realidad observada, los hallazgos a los que dio lugar, todo a la luz y la orientación teórica de diferentes autores.

6.1 ENFOQUE DE INVESTIGACIÓN

Se pueda afirmar que la investigación forma parte del conocimiento humano en general y por tanto el conocimiento se ha definido como un proceso en el cual se relacionan un sujeto cognoscente (quien conoce), con un objeto de conocimiento (aquello que se conoce), lo que da como resultado un producto mental nuevo, llamado conocimiento. Así, el mismo término designa al proceso y al resultado de dicho proceso; es decir, llamamos conocimiento tanto a la operación subjetiva que lo produce, como al mismo producto (Martínez, 2011).

Para el caso que compete a este estudio, la investigación cualitativa, por su parte, facilita la descripción y la identificación de los referentes para responder a la pregunta: ¿Cómo es la práctica de los profesores para la enseñanza de la lectura?. De acuerdo a Merriam, (2009), citado por Valenzuela y Flores, (2001), este tipo de investigación contiene unas propiedades que se deben tener en cuenta al momento de seleccionar cuál enfoque es más conveniente para realizar un estudio. En consecuencia se busca identificar, caracterizar y analizar la existencia y el tipo de prácticas de lectura en el aula; ya que las y los docentes pueden desarrollar diferentes actividades de lectura, utilizando diferentes textos para facilitar aprendizajes significativos, que desde el aspecto fenomenológico permite describir sin enjuiciar o cuestionar la realidad, el estado “natural” de la práctica y el contexto del aprendizaje.

En este sentido Merriam, (2009) citado por Valenzuela y Flores, (2012), manifiesta que el enfoque cualitativo, invita al investigador, a interesarse por indagar cómo las personas participan de la construcción de su realidad, de qué manera interactúan en ella, cómo le atribuyen significado a su mundo. La intencionalidad desde el estudio cualitativo, se centra en descifrar el objeto de estudio, partiendo desde sus mismas percepciones, de forma objetiva, se realiza un acercamiento con los participantes de la investigación, en este caso a docentes en su práctica real y a los estudiantes de grado tercero y de quinto, para conocer, identificar y comprender sus experiencias. Además Merriam, (2009) (citado por Valenzuela y Flores, 2012), expresa que el rol del investigador en este enfoque cualitativo, es primordial; se convierte en herramienta clave, porque él es quien recopila y estudia las circunstancias que afectan positiva o negativamente al objeto de investigación. El investigador debe ser una persona abierta y flexible hacia el objeto de su interés, dialogante, observadora, analítica y reflexiva, capaz de encausar la información hacia la explicación real y verás de la misma. Es importante que identifique aspectos subjetivos, que analice desde diferentes apreciaciones.

Taylor y Bogdan, (2006) afirman que las suposiciones y el interés que se muestre hacia un hecho o situación en particular es lo que conduce a seleccionar un método, un enfoque de investigación. El planteamiento cualitativo, desde la etnografía posibilita generar entonces un retrato de los sujetos u objetos de estudio, porque permite acercarse a la gente, a sus intereses, necesidades, formas de ser, sentir, pensar, a su manera de interactuar, de permanecer y de transformar su realidad y entorno. Esto hace que este enfoque cualitativo sea flexible, descriptivo. A los participantes se les considera como un todo, de donde tienen un pasado y un presente. Todo lo que se observa es importante, lo que se busca es entonces comprender a profundidad, expectativas y circunstancias del entorno, de los involucrados en la investigación.

Estos autores también destacan atributos del enfoque cualitativo y en esencia su carácter holístico, es decir, quién investiga, observa, interpreta y reflexiona desde la totalidad, y tiene en cuenta la integralidad de los sujetos u objetos de estudio. Desde el inicio se genera interacción y reflexión entre el investigador y los demás participantes (docentes

y estudiantes) del objeto de investigación. Se dirige completamente a la naturaleza real de los hechos y circunstancias que se observan y analizan (prácticas de lectura), buscando la comprensión de los roles de los individuos que interactúan en el proceso investigativo, concretamente en el aula de clase.

6.2 UNIDAD DE ANÁLISIS

Se tomó como unidad de análisis las prácticas de lectura que desarrollan los docentes de tercero y quinto grado de básica primaria del Instituto Técnico Industrial de Facatativá Cundinamarca en el área de lengua castellana.

Se entienden las prácticas del docente como el conjunto de acciones que desarrollan los maestros para lograr la enseñanza y el aprendizaje de la lectura en los estudiantes; prácticas que el maestro determina y condiciona a través de sus concepciones, pensamientos, creencias, formación continuada, y experiencia personal.

Para su abordaje, se establecieron finalmente 4 categorías de análisis, 2 de manera inicial (concepciones y práctica) que fueron la base del diseño y la validación de los instrumentos, y en el desarrollo de la misma se identificaron otras 2 (debilidades y fortalezas de la práctica) que surgieron durante el proceso de aplicación de los instrumentos (Véase tabla 1).

Tabla 1. Categorías de análisis

Unidad de análisis: Análisis de las prácticas de lectura que desarrollan los docentes de tercero y quinto grado de la básica primaria en el Instituto Técnico Industrial de Facatativá Cundinamarca.

CATEGORÍA	CÓDIGO	DESCRIPCIÓN	INSTRUMENTOS
Concepciones de lectura	CONCEPCIONES_LECT	Hace referencia a las ideas y conocimientos pedagógicos y didácticos que los profesores tienen con respecto a la lectura y la manera como debe ser orientada en el aula.	Encuesta, entrevista
Prácticas de lectura	PRÁCTICAS_DOCENTES	Hace referencia a las acciones o actuaciones que emplea el profesor en el aula con el fin de propiciar actividades que involucran la lectura y que se encuentran determinadas por su experiencia docente y disciplinar	Encuesta, entrevista
Debilidades	DEBILIDADES_DOC	Hace referencia a los aspectos que de alguna manera obstaculizan que el ejercicio de la lectura se desarrolle de manera adecuada en el	Observación

Unidad de análisis: Análisis de las prácticas de lectura que desarrollan los docentes de tercero y quinto grado de la básica primaria en el Instituto Técnico Industrial de Facatativá Cundinamarca.

CATEGORÍA	CÓDIGO	DESCRIPCIÓN	INSTRUMENTOS
		aula, es decir aquellos elementos que ocasionan disonancia e incoherencia entre lo que se piensa y lo que se hace.	
Fortalezas	FORTALEZAS_DOC	Hace referencia a los aspectos que potencian las prácticas en el aula con respecto al fomento del ejercicio de la lectura con el que cuenta cada docente, es decir aquellos elementos que evidencian un alto grado de coherencia entre lo que se piensa y se hace.	Observación

Fuente: El autor

6.3 UNIDAD DE TRABAJO

La unidad de trabajo en este estudio, está constituida por cinco docentes: dos de grado 3º y tres de grado 5º de básica primaria, quienes orientan el área de lengua castellana en este ciclo, y pertenecen al cuerpo de maestros de las jornadas mañana y tarde, de la sede Rafael Pombo del Instituto Técnico Industrial de Facatativá Cundinamarca.

Se eligieron estos profesores porque los estudiantes de grado 3° y 5° de primaria presentan dificultades en el análisis y comprensión de textos, donde la esencia del área de lengua castellana está convocada a intervenir en esta situación, procurando atender de manera significativa esta problemática. Se busca lograr mejores desempeños en la lectura que faciliten el aprendizaje de acuerdo a las necesidades e intereses de los niños y la comunidad educativa.

Tabla 2. Generalidades de la unidad de trabajo.

SUJETOS	GÉNERO	FORMACIÓN ACADÉMICA	DECRETO VINCULACIÓN	EXPERIENCIA EN AÑOS	GRADO	NÚMERO DE ESTUDIANTES
P1	Femenino	Licenciada en Educación Básica con énfasis en Ciencias sociales. Especialista en administración de la informática Educativa Magister en informática de la tecnología educativa	1278	24	3°	32
P2	Femenino	Licenciada en psicopedagogía Especialización en Psicología Educativa	1278	20	5°	28
P3	Femenino	Licenciada en Básica primaria	2277	23	5°	30

SUJETOS	GÉNERO	FORMACIÓN ACADÉMICA	DECRETO VINCULACIÓN	EXPERIENCIA EN AÑOS	GRADO	NÚMERO DE ESTUDIANTES
		Esp. Pedagogía de la lúdica para el desarrollo Social y Cultural				
P4	Femenino	Licenciada en ciencias de la educación/ Especialista en educación y gestión cultural	2277	37	5°	34
P5	Femenino	Contaduría Pública/ Especialización en Educación ambiental	2277	37	3°	28

Fuente: El autor

6.4 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

Para el desarrollo de los procesos se utilizaron las técnicas de la entrevista semi-estructurada, una encuesta y una observación no participante a cada una de las docentes. (Libreto de entrevista, notas, fichas de observación), de acuerdo al hacer en la realidad. (Taylor y Bogdan, 1992).

6.4.1 Para las Concepciones de Lectura (Discursos Pedagógico)

- La entrevista semiestructurada. Su objetivo es dar cuenta de los conceptos que poseen para explicar sus pensamientos, posturas teóricas y creencias que como

docentes poseen sobre la lectura, como se desarrolla a través de la práctica del maestro desde las categorías mencionadas anteriormente. (Ver anexo G).

Para realizar la entrevista semiestructurada, se consideraron las características que la identifican, entre otras, la formalidad que presenta la interactividad entre entrevistado y entrevistador. Esto facilita la obtención de testimonios acerca de la realidad estudiada, igualmente se pueden visualizar con más seguridad las costumbres y hábitos educativos de los indagados (Valenzuela & Flores, 2012). (Ver anexo G).

Tabla 3. Relación de categorías-ítems de la entrevista semiestructurada.

CATEGORIAS	ÍTEMS
<p>Concepciones (conceptualizaciones)</p>	<p>Preguntas:</p> <p>4. ¿Para usted qué es leer?</p> <p>5. ¿Para usted qué importancia tiene la lectura en la formación de un estudiante?</p> <p>6. ¿Qué lecturas o teóricos considera usted que han influido en su práctica pedagógica en lo que a enseñanza de la lectura se refiere?</p>
<p>Práctica</p>	<p>Preguntas:</p> <p>1. ¿Con relación a la lectura, cuáles son los temas o contenidos que usted prioriza a la hora de enseñarla?</p> <p>2. ¿Con relación a la lectura, cuáles son las actividades que nunca faltan en su clase a la hora de analizar un texto?</p> <p>7. ¿Cuándo evalúa la lectura de sus estudiantes, qué aspectos privilegia?</p> <p>8. ¿Qué le recomienda usted a un profesor que se inicia en la enseñanza de la lectura en los niños de grado 5° de primaria?</p>

CATEGORIAS	ÍTEMS
	9. ¿Qué le recomienda usted a un profesor que se inicia en la enseñanza de la lectura en los niños de grado 3° de primaria?

Fuente: El autor

6.4.2 Para las Prácticas

- Las observaciones de clase: El propósito de las observaciones es dar cuenta de del trabajo las maestras para la enseñanza de la lectura. Se observaron clases completas de 55 minutos y se registraron solo las actividades de lectura. La observación se enfocó a identificar el tipo de acciones que desarrollaban las docentes y los estudiantes y los propósitos de las mismas. (Ver anexo H).

La observación no participante, permite percibir directamente la práctica de aula y poder hacer una descripción más detallada que facilitara la comprensión de ¿Cómo es y que hacen en la práctica los profesores en el aula?, con ayuda del diario o agenda de campo, se registró lo que acontece en la cotidianidad de una clase, cómo es la interacción maestro-alumnos, fundamental de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Se trata entonces de hacer observaciones en el contexto educativo y así dilucidar la pregunta de investigación. Se describieron los sucesos, experiencias y apreciaciones, de los actores educativos y de las interacciones entre éstos. (Taylor & Bogdan, 1992). (Ver anexo H)

Para hacer el registro de las observaciones, se elaboró una ficha o formato de observación que permitió registrar detalladamente los sucesos y actuaciones de los participantes. Se incluyó también, las percepciones, experiencias, análisis, suposiciones y acciones reflexivas del observador. (Taylor & Bogdan 1992).

En el mismo sentido respecto al proceso de observación se tuvieron en cuenta la sugerencias que señalan Valenzuela y Flores, (2012) quienes recomiendan a los investigadores ser discretos para no estropear la naturaleza y la normalidad de las acciones que se observa, cuidar la comunicación gestual corpórea, enfocar

adecuadamente la observación para no caer en generalizaciones, hacer anotaciones breves, claras y concisas, el uso o toma de imágenes o video.

Tabla 4. Relación categorías- componentes de observación

CATEGORIAS	COMPONENTES
Prácticas	Descripción de las actividades. Acciones del docente Acciones de los estudiantes. Objetivos de las actividades.
Debilidades	Incoherencia-obstáculos en el desarrollo de las actividades.
Fortalezas	Coherencia que relaciona lo que se piensa y hace en la actividad de lectura

Fuente: El autor

6.4.3 Para Complementar Información

6.4.3.1 La Encuesta. Se implementó la encuesta como instrumento de recolección complementaria de información y contraste con el objeto de profundizar lo expresado por los docentes y su accionar en la práctica (entrevista y observación de clase).

Se puede definir la encuesta, siguiendo a García Ferrando, (1993; p. 141), como «una técnica que utiliza un conjunto de procedimientos estandarizados de investigación mediante los cuales se recoge y analiza una serie de datos de una muestra de casos representativa de una población o universo más amplio, del que se pretende explorar, describir, predecir y/o explicar una serie de características». Para Sierra Bravo (1994) la observación por encuesta, que consiste igualmente en la obtención de datos de interés sociológico mediante la interrogación a los miembros de la sociedad, es el procedimiento sociológico de investigación más importante y el más empleado, citado por Casas, Repullo, & Campos, (2003) (Ver anexo F).

Tabla 5. Relación categorías- ítems encuesta.

CATEGORIAS	ITEMS ENCUESTA (SECCIÓN I Y II)
Concepciones	<p>Sección I (Número): (Valoración de frecuencia)</p> <p>3. En su práctica se puede evidenciar la importancia que le brinda a la lectura para el logro del aprendizaje de los estudiantes.</p> <p>4. Investiga, lee y complementa con otras fuentes, conceptos que fundamenten sus conocimientos para mejorar procesos de lectura en el aula.</p> <p>14. Toma en cuenta documentos orientadores del Ministerio de Educación para la preparación y desarrollo de sus clases respecto a la lectura.</p> <p>15. Reflexiona permanentemente sobre su práctica de enseñanza de la lectura y deja registro escrito de este proceso.</p> <p>Sección II (Número): (Valoración de 4 a 1)</p> <p>7. La apropiación y el estudio autónomo de nuevas teorías y estrategias de aprendizaje de lectura</p> <p>8. Asistencia y participación como docente en eventos académicos (seminarios, diplomados, entre otros) que incrementen sus conocimientos sobre enseñanza de la lectura:</p> <p>10. Acompañamiento y participación del equipo directivo y de docentes de otras áreas en el fortalecimiento de procesos de lectura en la institución</p>
Práctica	<p>Sección I (Número): (Valoración de frecuencia)</p> <p>1. Al planear su clase, prioriza la lectura como herramienta para desarrollar temáticas propias de la lengua castellana.</p>

CATEGORIAS	ITEMS ENCUESTA (SECCIÓN I Y II)
	<p>2. Realiza diagnósticos de lectura que le permiten identificar niveles de comprensión, fortalezas y debilidades en sus estudiantes.</p> <p>5. Prioriza la lectura de diversos textos sobre la escritura o toma de apuntes sobre los mismos.</p> <p>6. Durante sus clases trabaja todo tipo de textos. (Narrativos, expositivos, argumentativos, entre otros).</p> <p>7. Promueve en sus estudiantes la necesidad y el gusto por la lectura.</p> <p>8. Desarrolla actividades de introducción o preparación a la lectura</p> <p>9. Desarrolla actividades durante la lectura para afianzar procesos de comprensión y análisis.</p> <p>10. Realiza actividades de finalización o cierre del ejercicio de lectura.</p> <p>11. Durante su clase procura despejar dudas sobre los textos, incluyendo el vocabulario desconocido.</p> <p>12. Hace que sus estudiantes relacionen lo que leen con sus conocimientos y experiencias.</p> <p>13. Las preguntas que formula a sus estudiantes buscan desarrollar el análisis, el pensamiento crítico, y la reflexión.</p> <p>16. Las evaluaciones que aplica a sus estudiantes busca, entre otros, prepararlos para la presentación de pruebas saber.</p> <p>17. Desarrolla ejercicios que buscan preparar y disponer a los estudiantes para la presentación de las pruebas saber.</p> <p>Sección II (Número): (Valoración de 4 a 1)</p> <p>1. Preparación de las actividades de clase</p>

CATEGORIAS	ITEMS ENCUESTA (SECCIÓN I Y II)
	2. Seguimiento a la superación de dificultades de lectura de los estudiantes
	3. Seguimiento y acompañamiento de parte del docente a la lectura en el aula de clase.
	4. Utilización de los presaberes y experiencias de los estudiantes en la interpretación de lectura y en el desarrollo de la clase.
	5. Que los estudiantes obtengan altos resultados en las pruebas saber de 3° y 5° grado.
	6. Dar cuenta de fundamentación teórica que oriente los procesos de enseñanza de la lectura.
	9. Experiencia lectora y desempeño del maestro como lector para ejercer la enseñanza de la lectura.

Fuente: El autor

Estos instrumentos fueron convalidados mediante el proceso de prueba de expertos y el pilotaje.

La prueba de expertos se realizó con la docente María Yasmín Soto Alvarado, Magister en Educación, Directora del programa de Licenciatura en Lengua Castellana de la Universidad del Tolima.

El pilotaje se realizó a dos docentes de la misma institución, Instituto Técnico Industrial, que no participaron más adelante en el proceso investigativo.

6.4.4 Consideraciones Sobre el Pilotaje

- Como se manifestó anteriormente, el pilotaje de los instrumentos de investigación se realizó con otros docentes de la institución educativa los días 24 y 25 de octubre del año 2016, quienes permitieron desarrollar con ellos y en sus clases estas pruebas

instrumentales. Esta acción evidenció la necesidad de ajustar los formatos de observación de clase, la propuesta de entrevista semiestructurada y encuesta, ya que en este proceso, se identificó que exploraban por otros conceptos que no aportaban a la temática de esta investigación, dejando por fuera otros aspectos importantes para la misma, permitiendo la reestructuración de estos instrumentos.

6.5 PROCEDIMIENTO

La investigación tuvo tres momentos: Descriptivo, analítico e interpretativo.

Tabla 6. Momentos metodológicos

MOMENTO	DESCRIPCIÓN	INSTRUMENTOS
1. Descriptivo	Se diseñan, aplican, recogen y se organiza la información de forma inductiva, a partir de las categorías establecidas previamente.	Entrevista semiestructurada Observaciones de clase Encuestas
2. Analítico	Para la información que se obtuvo en cada instrumento, se abstraen las concepciones referentes a la lectura que poseen los docentes, así como también lo observado en la práctica.	Contrastación teórica
3. Interpretativo	Se contrastan las concepciones y las prácticas de lectura de los maestro para establecer correlaciones/ coherencias/ y/o diferencias entre ellas.	Contrastación teórica

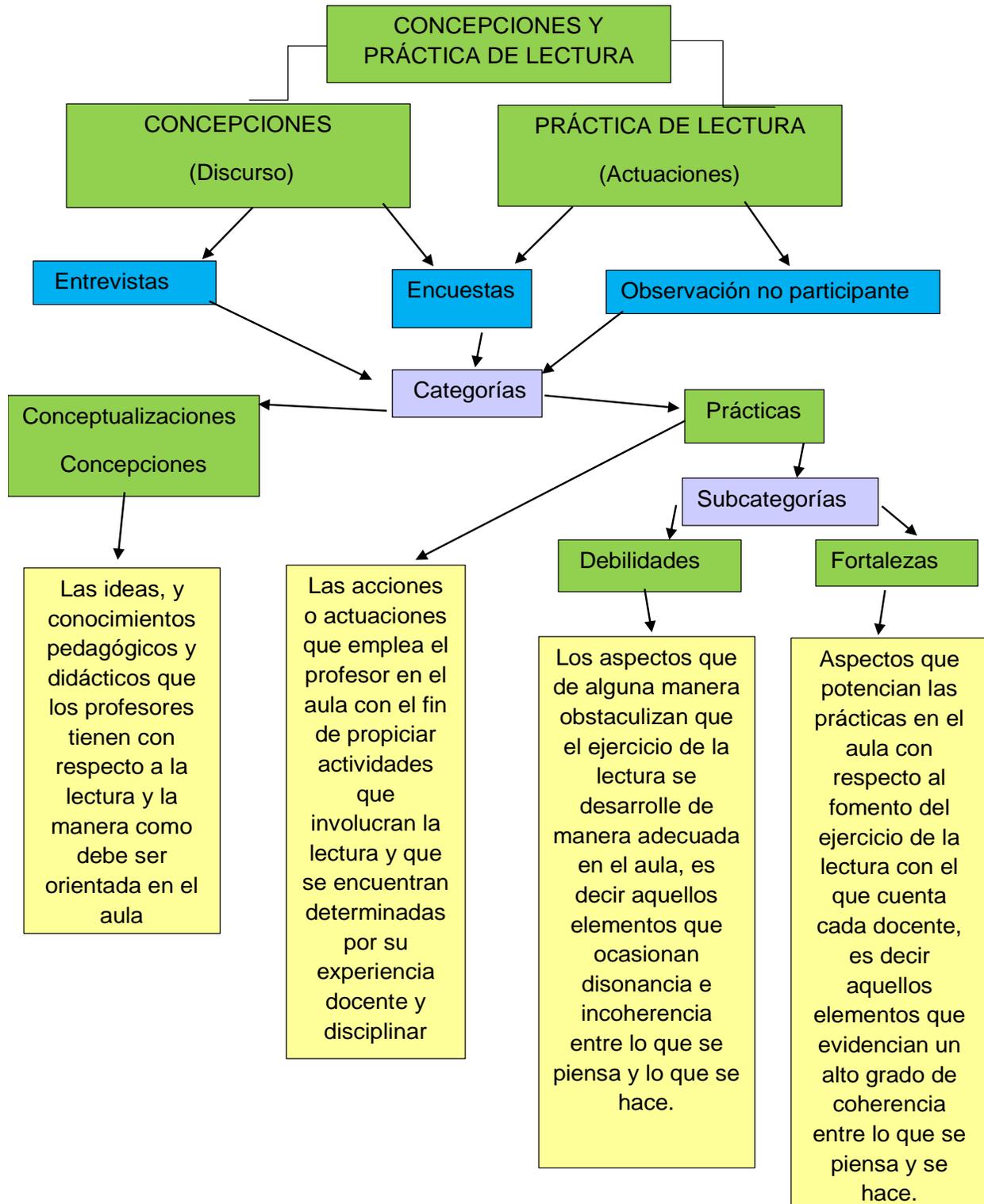
Fuente: El autor

7. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Para el análisis, se desarrolla básicamente en dos momentos, uno de tipo descriptivo, donde se agrupan y sintetizan los hallazgos de cada uno los instrumentos (ver anexos), y otro de carácter analítico, donde se contrastan las descripciones con los referentes teóricos. Estos momentos nos permiten caracterizar las concepciones de los maestros, desde el sentido que ellos mismos le dan a la lectura y a su práctica en el aula.

Para este análisis, se procede con una lógica inductiva, es decir, se parte de los hallazgos generales a características o hallazgos específicos de las categorías establecidas previamente; en este caso las concepciones de lectura, las prácticas de lectura, las debilidades y las fortalezas de estas prácticas. (Ver Figura 1)

Figura 1. Esquema concepciones y práctica



Fuente: El autor

7.1 SOBRE LAS CONCEPCIONES DE LECTURA

Comprendidas como todas aquellas explicaciones en las que las docentes definen que es lectura, los elementos que intervienen en el proceso y la importancia que le otorgan a esta para el aprendizaje de los estudiantes, además de explorar si estos conceptos que tienen sobre la lectura están fundamentadas teóricamente desde algunos autores, o si por el contrario su discurso parte de sus vivencias y experiencias en el aula. Estos discursos manifiestan la manera en que se concibe, valora y prioriza las acciones y los objetivos de sus prácticas, generando otras subcategorías de análisis clasificadas en:

7.1.1 Lectura como Decodificación y Proceso Visual. El concepto de lectura que asumen las docentes se refiere a un proceso visual que les permite identificar las palabras dentro de una estructura organizada para hallar un mensaje o idea en lo leído. Una parte importante de esta definición es que la comprensión del texto se origina después de identificar estos códigos, pero que no todos los estudiantes la alcanzan, además de considerar que saber leer es pronunciar estas palabras de acuerdo a las reglas ortográficas. En relación con esta concepción se encuentran las siguientes respuestas:

- “Es el proceso de seguir palabras ordenadas para luego unir y hacer un análisis del contenido, atendiendo también a los signos de puntuación.” (Docente P2),
- “pasar la vista por un escrito, enterándose de su contenido. Percibir cosas, sentimientos e intenciones”; (Docente P5).
- “Visualizar palabras y frases utilizando signos de puntuación, interpretando o comprendiendo el texto y si es posible darlo a conocer a otras personas” (Docente P3).

Para realizar esta acción, el estudiante debe tener en cuenta la función de los signos de puntuación para que su proceso de decodificación y visualización sea más eficiente,

estas docentes consideran que también es posible entender aquello que se lee mediante esta decodificación (ver anexos). Dubois, (1987) explica esta concepción como el conjunto de habilidades para encontrar en las palabras y en las oraciones el sentido del texto, donde el papel del alumno es encontrarlo.

El que un maestro piense que la lectura es un simple proceso de decodificación de textos, limita las posibilidades de trabajar y profundizar en ella. Remitir como lector a un estudiante porque es hábil en decodificar, pero no puede hallar en los textos el verdadero sentido de los mismos, transforma esta lectura en un ejercicio lineal, plano, en otras palabras sin sentido, ya que el lector no recorre el texto sino el texto recorre al lector sin dejar que en él se desarrolle la capacidad de asombro y la lectura se convierte en meras decodificaciones.

7.1.2 La Lectura Como Habilidad y Proceso de Creación. Los conceptos manifestados a continuación por las otras docentes, gozan de un pensamiento pedagógico menos tradicionalista y más reflexivo, ya que establecen la integración de habilidades como ir al encuentro con el autor, establecer diálogos con el texto, además de la posibilidad de construir nuevas experiencias y significados a través de la imaginación y el goce estético de la lectura. Es así que las docentes P4 y P1 conciben la lectura como:

- “un proceso que permite desarrollar nuestras habilidades y crear nuestras propias historias” (Docente P4),
- “Encontrar un libro, abrir sus páginas y disfrutar de descubrir lo que el autor quiere contarnos a través de sus páginas. Utilizar la imaginación y viajar a lo largo de sus páginas en una aventura inimaginable.”(Docente p1).

A través de estas definiciones se puede decir que las docentes otorgan una cualidad o un carácter de mayor interacción en la relación texto–lector; ya no se muestra la lectura como un ejercicio de transmisión de información, sino como la posibilidad de construir y deconstruir el texto de acuerdo a los saberes previos de los estudiantes, de sus

sentimientos y conocimientos. Se entiende la lectura como un proceso interactivo en el que el sujeto comprende y construye un sentido a medida que interactúa con el texto. Dubois, (1987) citado por Cano, (2011), también propone la lectura como una práctica de reconocimiento de los signos y de la información que portan; y que se procesan con los conocimientos previos que el sujeto tenga del tema, para así construir nuevos significados; por lo tanto, el texto tiene sentido y posibilidades de exploración en cuanto el lector sea capaz de darlo.

7.1.3 Lectura como Herramienta para el Desarrollo de Competencias. Las docentes asumen la lectura como una importante herramienta que tiene por eje fundamental desarrollar, incrementar y articular las capacidades cognitivas de los estudiantes para lograr mayores niveles de aprendizaje y comprensión en la formación académica de los estudiantes.

La lectura “adquirida” como herramienta para el aprendizaje fortalece las cualidades y capacidades de los sujetos en los procesos cognitivos, es el dispositivo y acción para favorecer el acceso y la generación de conocimiento. Samper, (1996) expresa que la lectura es el puerto por el cual ingresa la mayor parte del conocimiento, la puerta cognitiva privilegiada. De acuerdo con lo expresado por las docentes, del dominio que los estudiantes puedan hacer de la lectura dependerá en gran medida el desempeño académico y social que puedan tener en el futuro. En relación con esta concepción las docentes expresan que la lectura es importante porque:

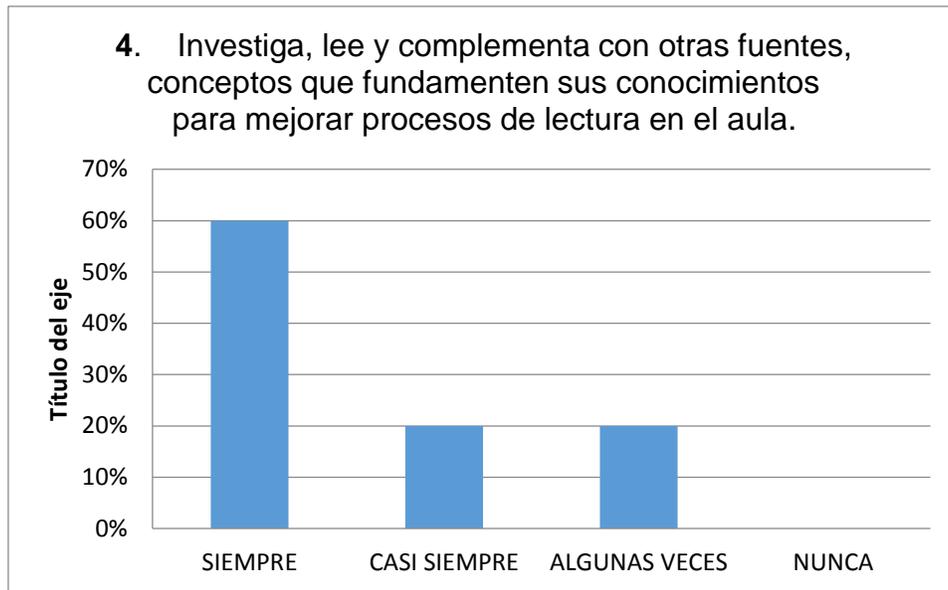
- “Ayuda al desarrollo de competencias lingüísticas y de comprensión (Docente P2),
- “La lectura es una herramienta básica en el desarrollo de competencias por eso el docente debe ser un ejemplo a seguir. Concientizar al niño que leer tiene un objetivo, por qué leo, para qué leo, cómo leo. (Docente P4),

- “Es la base de su futuro en la vida, todo lo que permita entregar a los estudiantes a través de la lectura será muy importante porque el éxito de las diferentes pruebas que presentan se basan en una excelente lectura comprensiva que realicen”.(Docente P1),
- “Es fundamental que el estudiante lea constantemente e interprete para ayudar a su formación intelectual como persona y se prepare para asumir los retos en su vida.” (Docente P3),
- La importancia; si el estudiante aprende a leer, aprende a estudiar, entender, comprender, analizar en cualquier campo de su vida cotidiana, (Docente P5).

Por tanto, estas concepciones de la lectura como herramienta para el desarrollo de competencias, evidencia la importancia de asumirla como elemento esencial de aprendizaje, que debe reflejar el interés del maestro y el estudiante por lograr la comprensión, el análisis e interpretación de los textos, donde cada individuo aprende a partir de la interacción con el objeto de conocimiento. (Álvarez, 2002).

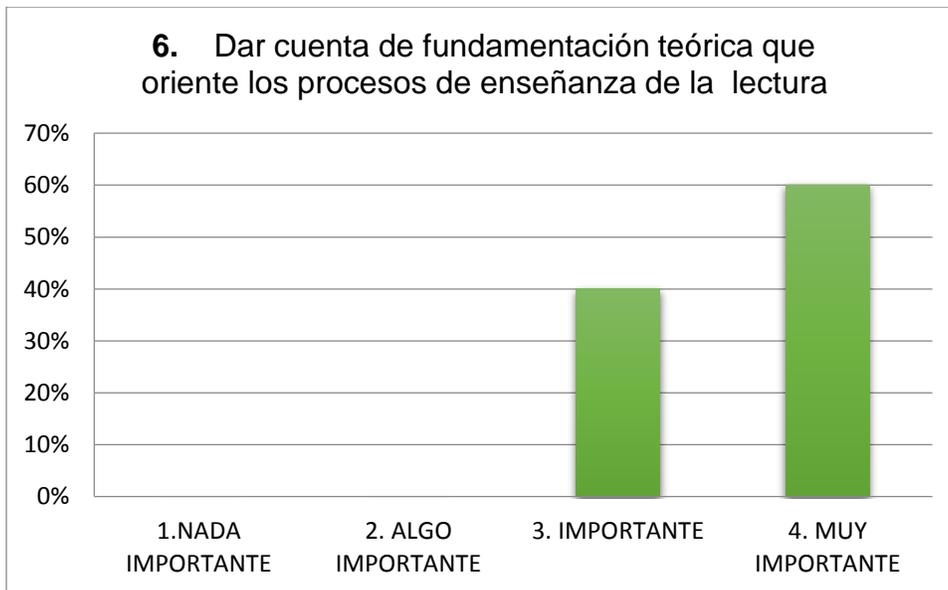
7.1.4 Lectura Como Estrategia Para Leer Tipos de Textos Literarios. Los docentes carecen de una base epistemológica para concebir la lectura más allá del acto de “leer textos literarios”. Al indagar mediante la entrevista y la encuesta (ver anexos) a las docentes por su conocimiento y la importancia que le otorgan al mismo sobre lecturas (textos), teóricos, planteamientos o corrientes epistemológicas que sustenten de manera consciente su práctica de lectura, se evidencia una gran distorsión en sus respuestas, ya que mientras en la encuesta sección I (ver figura 2) , manifiestan que siempre investigan otras fuentes (60%), casi siempre (20%), algunas veces (20%); en la sección II (ver figura 3) expresan que esto es muy importante (60%), e importante (40%), mientras que en la entrevista no tienen claro que es poseer una base epistemológica que oriente su accionar a la luz de este conocimiento, relacionándolo con tipos de texto como cuentos, fábulas, diccionarios, entre otros; como puede verse contrastando las respuestas de la encuesta y la entrevista (Ver tabla 8) .

Figura 2. Conceptos para fundamentar conocimientos



Fuente: El autor

Figura 3. Fundamentos teóricos que orientan procesos de enseñanza de la lectura



Fuente: El autor

Tabla 7. Respuestas de docentes a sustentación teórica de la enseñanza de la lectura

Pregunta entrevista	Respuestas
<p>¿Qué lecturas o teóricos considera usted que ha influido en su práctica pedagógica en lo que a enseñanza de la lectura se refiere? Argumente su respuesta.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • “Cuentos, porque permite invención en el educando y amplía la capacidad de composición textual” (Docente P2), • Siempre soy clara con los estudiantes; no se lee para practicar ni para leer rápido, se hace con un propósito fundamental, puede ser buscar información sobre un tema específico, comparar precios y productos; si miramos un catálogo, consultar el diccionario si es una cuestión ortográfica.(Docente P4), • “Muchos científicos se han dado a la tarea de realizar investigaciones de la influencia que tiene la lectura a temprana edad, inclusive desde el vientre. Esto motiva a los docentes a enseñar y motivar la lectura.(Docente P1), • “Lecturas en plan lector de cuentos – fábulas, mitos, leyendas, textos interpretativos. Lecturas según los temas en las diferentes asignaturas que complementen las actividades de clase o las evaluaciones periódicas”. (Docente P3), • “Los cuentos, fabulas de Rafael Pombo, La colección de torres de papel, El principito, los súper héroes, Los mitos, leyendas, Narraciones” (Docente P5).

Fuente: El autor

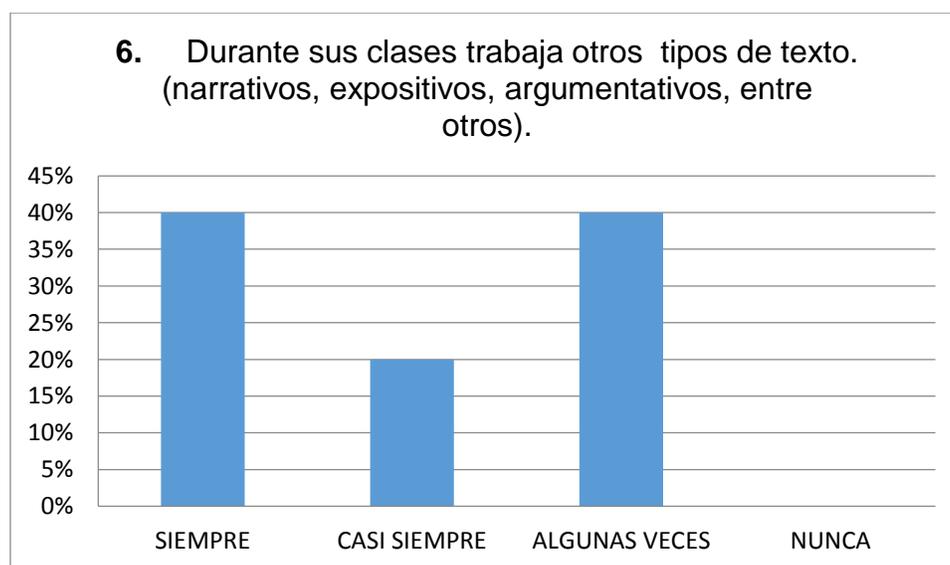
En este sentido las docentes no dominan una conceptualización o fundamentación teórica que guie su práctica de lectura, hecho que deja en riesgo la coherencia, y el sentido entre lo que el maestro piensa y hace respecto a los objetivos y propósitos que quiere lograr con los estudiantes: hacer de ellos lectores críticos, reflexivos, capaces de

analizar y comprender lo que leen. Lerner, Stella y Torres, (2009), manifiestan que en una estrategia de formación, el propósito central es:

Que los docentes se interroguen acerca de los criterios que sustentan su práctica, reflexionen sobre el por qué y el para qué de cada propuesta y se apropien progresivamente de los fundamentos de la concepción didáctica que se adopta en el programa de formación. Sólo así, es posible sentar las bases para que los docentes puedan asumir la formación permanente como una responsabilidad propia (p.25) citado por López, (2014).

Otras respuestas de los docentes también permiten identificar que abordan la práctica de lectura mayoritariamente con textos de tipo literario: cuentos, fábulas, mitos y leyendas, entre otros (Ver figura 4), hecho que desplaza un poco la implementación en el aula de textos argumentativos, descriptivos, expositivo. Esto no quiere decir, que no puedan desarrollarse procesos de inferencia, contrastación, cuestionamiento y búsqueda de sentido a través de la literatura que trabaja en clase, solo que es necesario que los estudiantes también trabajen con ellos.

Figura 4. Tipos de texto para lectura en el aula



Fuente: El autor

Se puede evidenciar en esta primera categoría que las concepciones de lectura de las docentes de tercero y quinto difieren entre ellas, porque van desde un proceso de decodificación eficiente del estudiante, que le permitirá llegar hasta la comprensión del texto, significando esto que la lectura y la comprensión se entienden como elementos separados que tratan de encontrarse en la práctica orientada por el maestro, y la lectura como un conjunto de habilidades (Dubois, 1987), que le permiten al estudiante establecer diálogos con el texto, posibilitando la creación y la imaginación logrando acceder a una dimensión estética de la lectura. La falta de una base epistemológica robusta y actualizada en los docentes respecto a la lectura, limita las posibilidades de concebir la lectura de manera más amplia, y con ella planificar o visualizar mejores prácticas de lectura.

7.2 PRÁCTICAS DOCENTES DE LECTURA

En esta categoría se busca explorar la manera como las docentes realizan sus prácticas de lectura a través de la observación, buscando hacer un contraste que permita identificar si existen coherencias entre las concepciones y las acciones de las maestras.

Dentro de las prácticas docentes encontradas en los grados de 3º y 5º de la básica primaria del Instituto Técnico Industrial de Facatativá se hace evidente la carencia de un sustento epistemológico que oriente la enseñanza de la lectura; de igual manera, los procesos de enseñanza y aprendizaje resultan bastante tradicionales, se asume la lectura como un acto individual y silencioso donde el docente es quien orienta la lectura para que todos lleguen a la misma interpretación literal del texto, quedando en el sin sentido (Rincón, 2003) citado por López, (2014). Debe recordarse que para el análisis de esta categoría fue necesario la observación de diferentes clases y el registro de las mismas, buscando contrastar esta información con datos obtenidos a través de la entrevista y la encuesta.

Una vez analizado el material obtenido, se pudieron identificar algunas situaciones o características generales de las prácticas de lectura de las maestras que se hacen recurrentes como son:

- Las clases se desarrollan de manera bastante tradicional. (Impera la voz del maestro)
- No se percibe una hoja de ruta estructurado para el desarrollo de la actividad. Las maestras no tienen o siguen un plan de clase o actividades de lectura organizadas con un propósito de formación específico.
- Casi todas las actividades de lectura, terminaron siendo un insumo para abordar estudios de tipo gramatical

Tabla 8. Debilidades y fortalezas de las prácticas

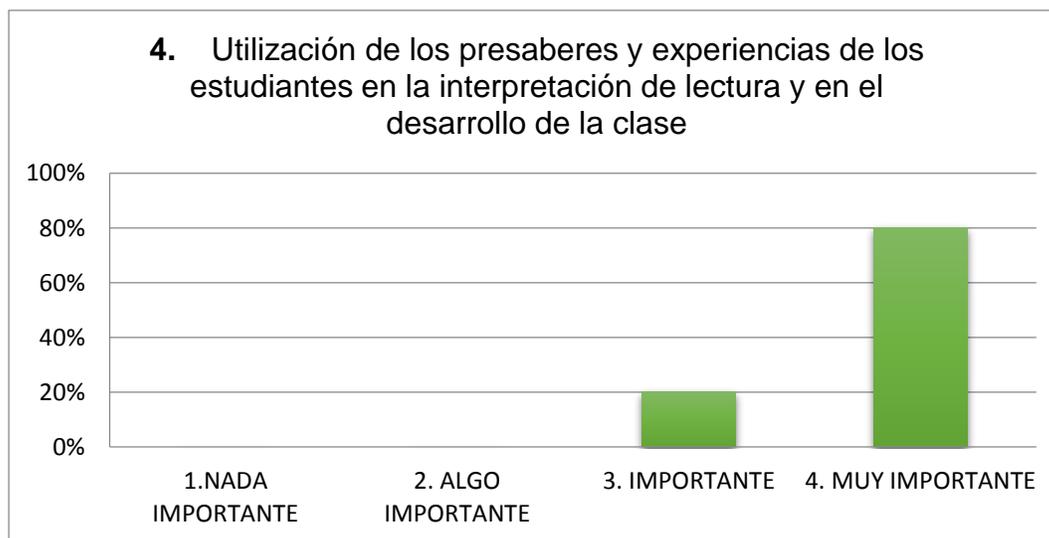
GENERALIDADES DE LAS PRÁCTICAS/ DEBILIDADES	PRINCIPALES ACTIVIDADES DESARROLLADAS/ FORTALEZAS
<ul style="list-style-type: none"> • Las clases se desarrollan de manera tradicional. (Impera la voz del maestro) • Los maestros no siguen un plan estructurado de clase o actividades de lectura planificadas de manera coherente. • Todas las actividades de lectura, terminaron siendo un insumo o instrumento para abordar estudios de tipo gramatical. • Se identifican ideas centrales y la estructura de los textos (Textos literarios/Narrativos), sin embargo no poseen más utilidad que el de 	<ul style="list-style-type: none"> • Algunas docentes hacen o proponen preguntas y actividades antes, durante y después de la lectura. • Las docentes despejan dudas sobre vocabulario desconocido. • Los estudiantes realizan lectura en voz alta y silenciosa haciendo énfasis en el manejo de los signos de puntuación.

-
- referirse de manera superficial o literal, se tratándose con rapidez, sin dar espacio a analizarlos con profundidad.**
- **Los estudiantes responden preguntas de tipo literal de los textos.**
 - Las docentes realizan lectura modelo para señalar el manejo de los signos de puntuación y la correcta dicción de las palabras.
 - El producto de la lectura es la representación de los temas de la lectura en un dibujo.
 - Los estudiantes contrastaban situaciones de los personajes de las historias, con hechos conocidos o vividos por ellos.

Fuente: El autor

Las prácticas de lectura que fueron observadas se caracterizan por un recurrente tradicionalismo, donde la mayor participación, voz y razón sobre qué y cómo entender la lectura fue la de las maestras, en contradicción al 80 % que existe como respuesta (ver figura 5), donde la utilización de los saberes y las experiencias de los estudiantes se toman en cuenta para estos procesos de interpretación y comprensión.

Figura 5. Aprovechamiento de saberes previos

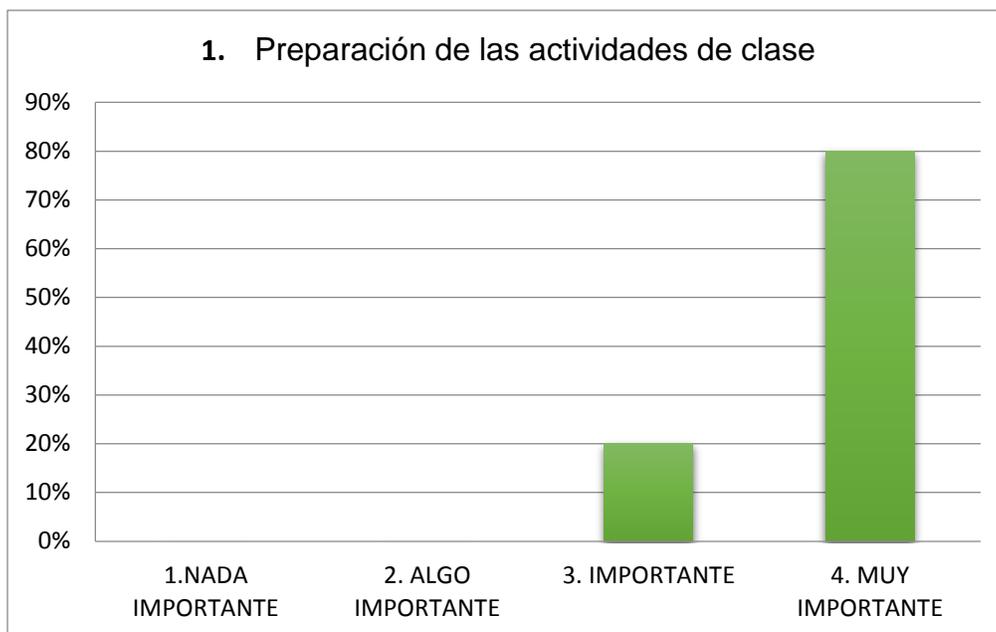


Fuente: El autor

Esto lleva a que los estudiantes asuman un rol pasivo en las actividades que se desarrollan y que la acción de decodificación prevalezca y sobre la búsqueda del desarrollo del pensamiento crítico, el sentido y el goce estético del lector, en este caso del estudiante. Al respecto Lerner, (2003) dice: “es necesario dilucidar en qué consisten estas prácticas, examinarlas de cerca para poder explicar cuáles son los contenidos involucrados en ellas e intentar definir las condiciones didácticas potencialmente capaces de perseverar su sentido” citado por (Perdomo & Sandoya, (2014, p. 88).

En la encuesta se manifiesta la importancia de la planeación de las actividades de lectura (ver figura 6), 80% lo considera muy importante, y 20% importante, pero no se observa que los ejercicios en clase estén regulados completamente por esta planeación.

Figura 6. Importancia de planeación de las actividades de lectura



Fuente: El autor

Al solicitarles acceso a la forma en que planean sus clases, todas las docentes manifiestan que cumplen el plan de área de lengua castellana asignado para el año escolar, y que guían su trabajo por textos y materiales fotocopiados disponibles en la institución. Esto evidencia la falta de una planeación real, estratégica y coordinada que permita identificar y lograr el o los objetivos que el docente piensa conseguir. Por lo tanto, para desarrollar una actividad de lectura es necesario tener un objetivo establecido, ya que es éste el que guía la forma en que se realizará la práctica, determinará las acciones, las formas, si se lee todo el texto o solo una parte, es un proceso interactivo entre el pensamiento del docente y su práctica porque es la concepción quién establece y valora la finalidad de la lectura, los pre-saberes y experiencias del lector y la información que proporciona el texto (López, 2014, p. 21).

Por otro parte, en las observaciones se evidencia que las maestras dejan de lado el análisis del contenido de la lectura, priorizando la forma de leer en voz alta o silenciosa, se responden preguntas literales relacionadas al contenido del texto, pero que no

permiten al estudiante cuestionar el texto de manera profunda, donde ponga a prueba sus conocimientos previos, contraste el contenido con la realidad circundante, ya que la lectura termina instrumentalizándose gramaticalmente, clasificando palabras acentuadas, localizando verbos, haciendo división de palabras en sílabas, entre otros. De acuerdo con los ítems de los formatos de observación las docentes P4, P5, P3, P1 orientan su práctica en la propuesta de Isabel Solé, (1997) (Ver tabla 9), para la enseñanza de la lectura; sin embargo estas prácticas o actividades de lectura (hacer predicciones, identificar elementos narrativos, formular preguntas que lleven a pensar a profundidad el contenido del texto, entre otros) no se aprovechan de manera eficiente, porque la práctica de lectura cae fácilmente en el “hacer” sin mayor propósito ni sentido. En el caso de la docente P2, no permitió espacio en su actividad para que los estudiantes jugaran a hacer predicciones, lo que hace que la práctica de lectura sea mucho más autoritaria por parte del maestro. Se hace necesario entonces, establecer una mejor interacción entre docente y estudiantes, para que haya una mejor y acertada construcción del conocimiento. En relación con la lectura, el papel activo del lector es fundamental para que haya comprensión, pues es necesario que ponga en relación su intención de lectura con la información que el texto le brinda, el conocimiento generado en el contexto y que el lector ha construido a través de su vida.

Tabla 9. Fases y propósitos de las estrategias de lectura propuestas por Isabel Solé

Fases	Propósitos de las estrategias
Antes de leer	Dotarse de objetivos concretos de lectura y aportar a ella los conocimientos previos relevantes.
Durante la lectura comprender.	Establecer inferencias de distinto tipo, revisar y comprobar la propia comprensión mientras se lee y tomar medidas ante errores y dificultades para comprender.
Después de leer	Identificar el núcleo, sintetizar y, eventualmente, resumir y ampliar el conocimiento obtenido mediante la lectura.

Fuente: Solé, (1997)

Nota: Estos propósitos fueron elaborados a partir de lo dicho por Isabel Solé, (1997).

7.2.1 Debilidades de la Práctica. Se describirán a continuación de manera conjunta las debilidades que a juicio de esta investigación se encontraron en las prácticas de lectura de las docentes que participaron en este estudio.

Estas se refieren a los aspectos que de alguna manera evitan que el ejercicio de la lectura se desarrolle de manera adecuada en el aula, es decir, aquellos elementos que ocasionan disonancia e incoherencia entre lo que se piensa y lo que se hace.

- Docentes P1, P2, P3, P4, y P5: Inician sus clases de lectura con textos interesantes para los estudiantes, pero en el transcurso de la actividad no generan mayor aprovechamiento para explorar y agotar las posibilidades de dar sentido al contenido.
- La docente P2, en la clase observada no realiza algún ejercicio especial de presentación de la lectura a los estudiantes, sino que les ordena comenzar a leer, sin explicar el tipo de texto, no manifiesta alguna intención especial con el mismo. En palabras de la docente para iniciar la lectura: “Tomen el libro, abran la página 35 y comiencen a leer”. Acción que le quita capacidad de preparación y mejor disposición para abordar la lectura del texto.
- La falta de una planeación de las actividades dan espacio para que estas se corten entre sí, obstaculizando la construcción de aprendizajes, la reflexión profunda sobre el contenido de los textos.
- Todas las prácticas de lectura terminaron como instrumento de refuerzo gramatical, lo cual puede generar en los estudiantes actitudes reaccionarias al ejercicio de la lectura. Usar la lectura especialmente para hallar tipos de palabras que no tienen una conexión con el desarrollo de otros procesos de pensamiento, convierten la práctica de la lectura en una actividad sin mayor interés y gusto por la misma.

- Las preguntas que las docentes realizan de la lectura se ubican en un nivel literal ya que buscan que los estudiantes encuentren y reproduzcan la información que encuentran en el texto. Además que estas se van generando simultáneamente en el desarrollo de la lectura, sin mayor proceso de planeación. Las intencionalidades de las lecturas no están encaminadas al desarrollo del pensamiento crítico, si no a la trasmisión y reproducción, casi exacta en las voces de los estudiantes de lo que dice el texto.

Este tipo de prácticas afectan elementos claves y esenciales que la práctica del maestro debe apuntar a corregir y fortalecer, como deber ser la búsqueda del desarrollo del pensamiento crítico e inferencial, el goce y disfrute de la lectura.

“Ante esta situación, las docentes deberían movilizarse a comprender y ejercer la práctica de lectura como una práctica social de lectura en la que se vinculen situaciones comunicativas con los intereses, expectativas y emociones de los niños” (Pérez, 2007) citado por (Leal, 2014, p. 25).

7.2.2 Fortalezas de la Práctica. Son aspectos que potencian ciertas prácticas en el ejercicio de la lectura que desarrollaron las docentes, y que evidencian la intención de mejorarla, desde sus concepciones (lectura como decodificación).

Las fortalezas que se reconocen en la enseñanza de la lectura de parte de las docentes son:

- Todas realizan una lectura modelo o esto como otra actividad de clase, ya que y de corrección del texto leído inicialmente por los estudiantes otorgando una absoluta importancia a la correcta vocalización y dicción de las palabras.
- Buscan el reconocimiento y uso de los signos de puntuación. Los estudiantes entonces escuchan, observan y procuran asumir este modelo como una técnica más

adecuada para realizar esta “decodificación”, llamándola así nuevamente por la limitación que imponen las docentes en el desarrollo de su práctica.

- Las docentes trabajan la búsqueda de significados del vocabulario desconocido, encontrados en los textos.
- Las docentes P1, P3, P4, P5, presentaron el texto a los estudiantes leyendo el título de cada uno de los textos utilizados para el desarrollo de la clase, donde los estudiantes hicieron aportes (predicciones) sobre los textos, lo que permite una mejor disposición para abordar el texto, aunque la lectura terminó como herramienta de trabajo gramatical.

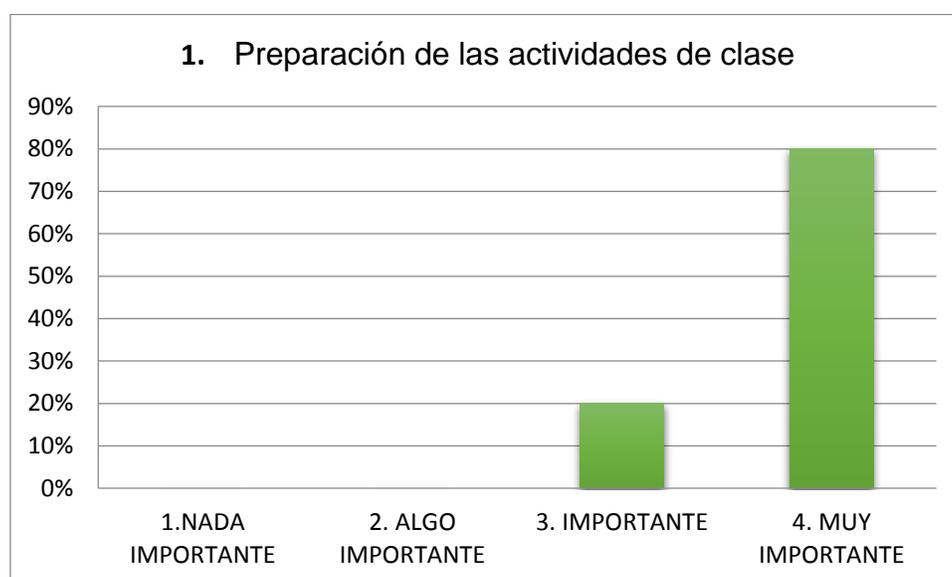
Estos aspectos de forma también son importantes ya que se asumen como los pasos iniciales para comenzar a leer, Joliber manifiesta que para leer desde esta perspectiva se debe “aprender primero a identificar letras o sílabas o palabras, para ensamblar en frases u oraciones y finalmente llegar a la comprensión de pequeños textos” (2009; 55). Sin embargo, el papel del docente debe ayudar y propender por desarrollar simultáneamente mayores habilidades de pensamiento crítico en los estudiantes.

Todos los docentes deben tener en cuenta que en ellos se asume la responsabilidad del logro de los procesos de enseñanza, en otras palabras el éxito de los aprendizajes está relacionado con las prácticas de enseñanza...” (Ainley, & Fleming, 2003; Center, 2005; Coltheart, 2005). Ferrer, y Rios, 2006); Barrio, 2006).

7.2.3 Planeación de Actividades. Respecto a la planeación de clases de las docentes, no se encontró algún sustento documental de las mismas dentro del marco del desarrollo de las prácticas de lectura. No hubo un hallazgo tangible de la existencia de las mismas, ya que al solicitarles a las docentes que quisieran permitir el acceso a sus planeaciones, manifestaron que “como tal” no tenían, pero que su práctica se orientaba a través del plan de aula elaborado institucionalmente por los docentes, así como también, con las actividades sugeridas o impuestas en textos guía que son utilizados por ellas para sus

clases. Esto evidencia una contrariedad con la respuesta obtenida en el ítem número 1 de la encuesta sección II (ver figura 7) donde el 80% de las docentes expresan que es muy importante preparar clase, o importante 20%, pero esto no se encuentra en la realidad, situación que afecta el desarrollo y el logro de los objetivos de la clase, ya que el riesgo de incoherencia y de caer en un “sin sentido” de la práctica del maestro y las actividades es muy alto, sacrificando de manera injusta la oportunidad de un buen proceso de trabajo escolar que genere un gran aprendizaje.

Figura 7. Importancia de la preparación de clase



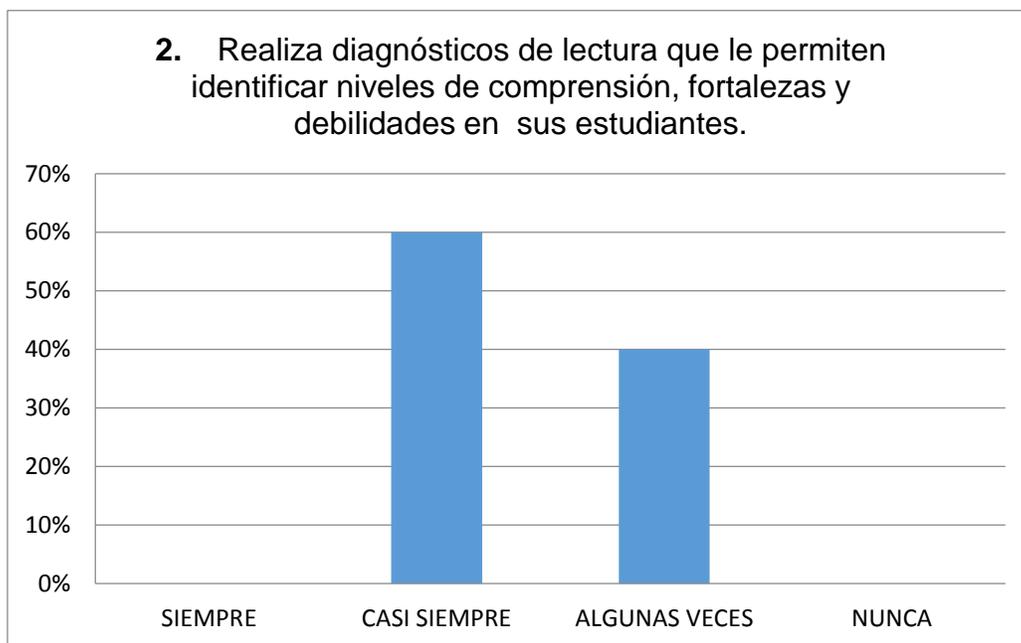
Fuente: El autor

En este sentido Castaño (2014:15) plantea que la planeación ha de considerarse de gran valor, porque es la microestructura en el andamiaje curricular y didáctico del proceso de enseñanza -aprendizaje. La planeación ayuda a definir y posicionar al maestro como sujeto político, dueño de un saber tanto pedagógico como disciplinar.

La planeación de la clase da cuenta de su postura, sus enfoques de enseñanza y aprendizaje y sobre todo de sus intenciones.

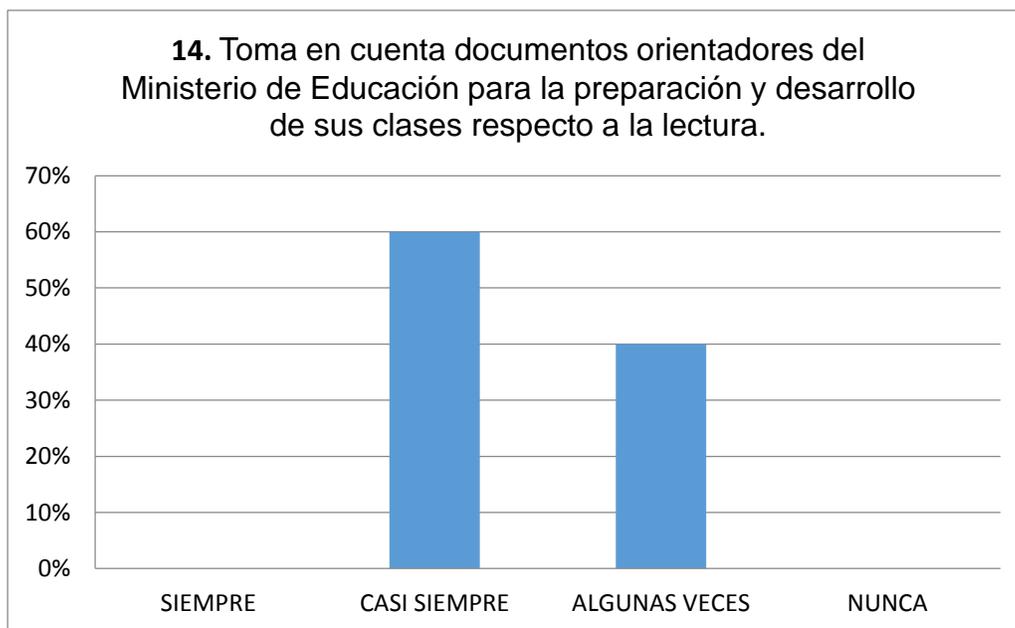
Es de vital importancia que los docentes comprendan la importancia y la funcionalidad de la planeación de su práctica, que sea formulada con objetivos claros de mejoramiento y superación de las dificultades de los estudiantes, identificadas con diagnósticos tempranos al comienzo del año escolar; puntuales, que reconozcan las fallas en lectura, para que junto a prácticas coherentes mediadas por lineamientos de calidad de la institución y el ministerio de educación, permitan una práctica de lectura rigurosa, exigente, y propositiva que logre de manera significativa aportar a la calidad educativa. La planeación, el conocimiento disciplinar, y la actitud del docente frente a la misma determinan en gran medida la práctica del maestro. De acuerdo a esto, a pesar que las docentes “dicen” tener en cuenta en mayor (60%) o menor medida (40%) para planear o desarrollar su práctica los anteriores elementos (diagnósticos de lectura (ver figura 8), lineamientos del ministerio (ver figura 9), se hace muy difícil realizar un mejor trabajo para incrementar o desarrollar habilidades de lectura, sin una planeación clara y organizada, porque se queda en la buena intención del discurso del maestro.

Figura 8. Diagnósticos de lectura en el aula



Fuente: El autor

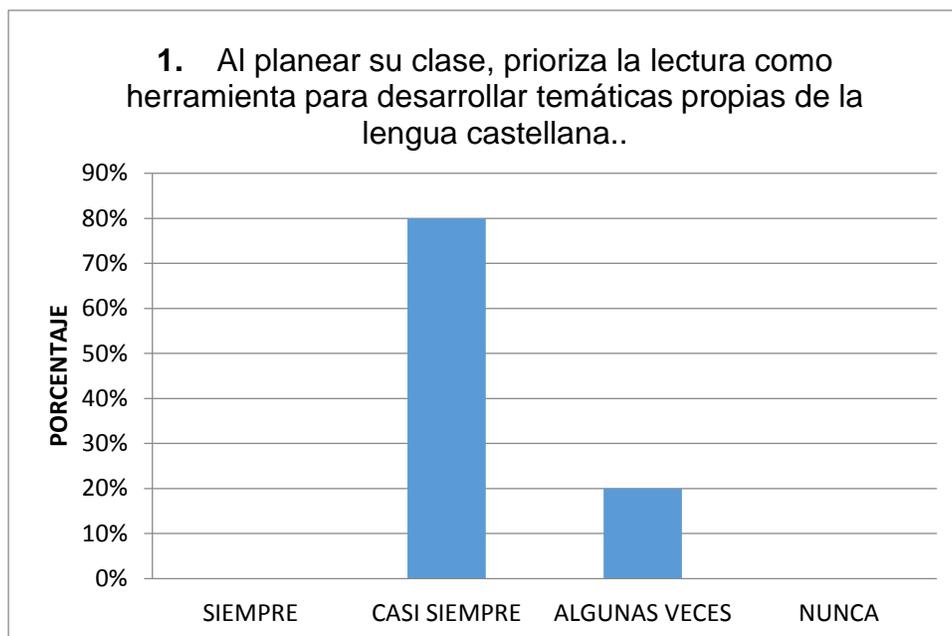
Figura 9. Relación preparación – práctica - lineamientos MEN



Fuente: El autor

As que es necesario generar en los docentes la necesidad permanente de reflexionar sobre su práctica, sobre su conocimiento disciplinar, su didáctica, y su metodología a través de la planeación. En este caso particular una nueva forma de planeación de la práctica de lectura de las docentes, puede hacer que deje de priorizarse la lectura como una herramienta para abordar estudios gramaticales en clase tal y como se evidenció en las observaciones y la encuesta (80% casi siempre, 20 % algunas veces, ver figura 10), sino también como una posibilidad de desarrollar el pensamiento inferencial y crítico de los estudiantes. Estos más que temas o contenidos, son habilidades propias del dominio de la lengua castellana que deben fortalecerse permanentemente.

Figura 10. Planeación de clase- prioridad de la lectura



Fuente: El autor

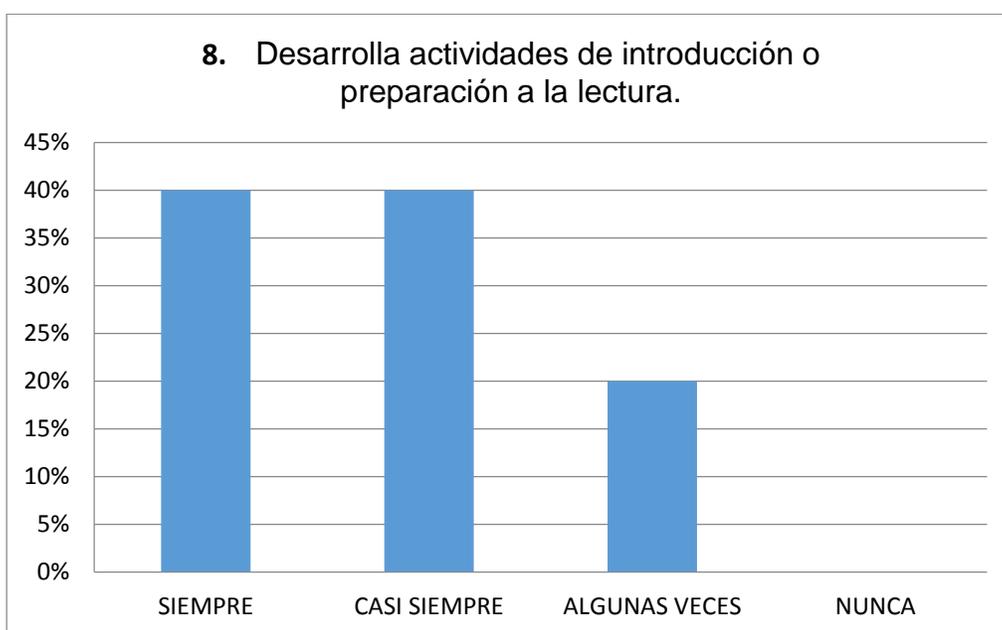
En consecuencia, en este apartado debe definirse la planeación como un elemento fundamental para la consecución de una verdadera y completa transformación de la práctica educativa (independiente al campo disciplinar), y por ende el mejoramiento del ambiente escolar. Una planeación que se fundamente en unos objetivos claros, unos momentos claves para el desarrollo de la misma, que tenga en cuenta la utilización de recursos o elementos de interacción interesantes, y donde el maestro para realizarla ponga todo de sí, permitirá lograr mejores aprendizajes.

7.2.4 Actividades Antes, Durante, y Después de la Lectura. Este aspecto en el desarrollo de esta investigación muestra que al no existir una planeación adecuada, la calidad, el propósito y la dinámica misma del hacer en clase, se puede afectar de manera negativa.

Haciendo un contraste entre la metodología para abordar la lectura propuesta por Solé (ver figura 11), los discursos y las prácticas de las docentes, se encuentra momentos y actividades afines, solo que dichos momentos (antes de la lectura: 40% siempre, 40%

casi siempre, 20% algunas veces, ver figura 12) , (durante la lectura: 20% siempre, 80% casi siempre, ver figura 13), (después de la lectura: siempre 20%, casi siempre 80%, ver tabla 14); no poseen la profundidad y el rigor en la intención de poner al lector en situación de analizar o cuestionar profundamente los textos en el paso a paso de los momentos de la lectura, si no que las acciones (juego de la predicción, las preguntas a responder sobre el texto, el uso de saberes previos para entenderlo, identificar vocabulario desconocido, entre otros) se hacen de una manera literal o superficial , como por ejemplo: ¿cuál es el título del cuento?, ¿Qué pasa en la historia?, entre otras, además, como se dijo anteriormente, todas lecturas o el texto como tal, se utilizó finalmente para acciones de tipo gramatical, identificar tipos de palabras (verbos, sustantivos, dividir palabras en sílabas, definir su acento).

Figura 11. Actividades antes de la lectura

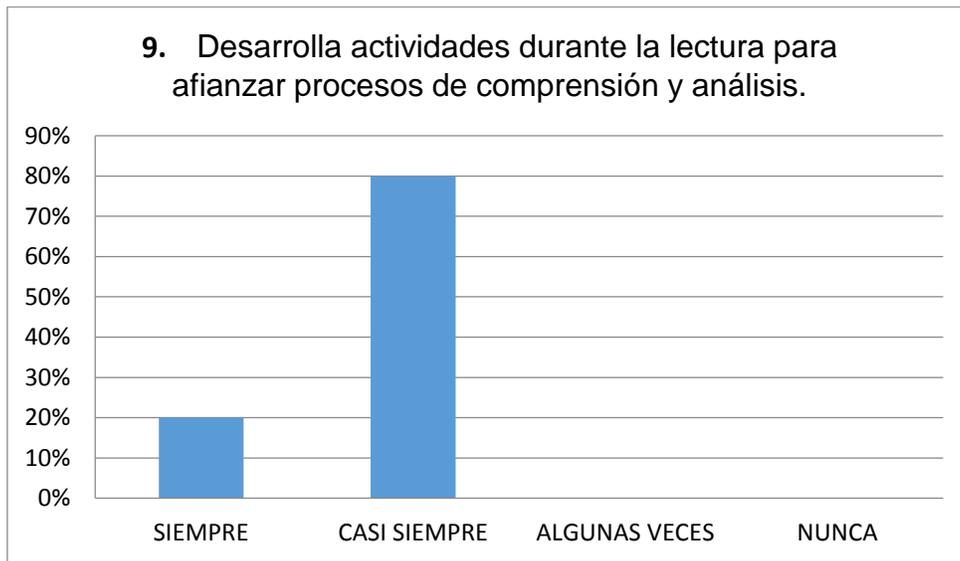


Fuente: El autor

En la práctica, actividades consistentes en que los estudiantes repitan cuál es el título de la historia, y referir que situaciones se podrían encontrar en su desarrollo. Aquí se recuerda que la docente P2 ordenó abrir el libro de texto en la página 35, y que los niños

leyeran inmediatamente la historia allí referida, sin hacer algún tipo de introducción o ambientación, mientras que las otras docentes si presentaron el texto a los estudiantes.

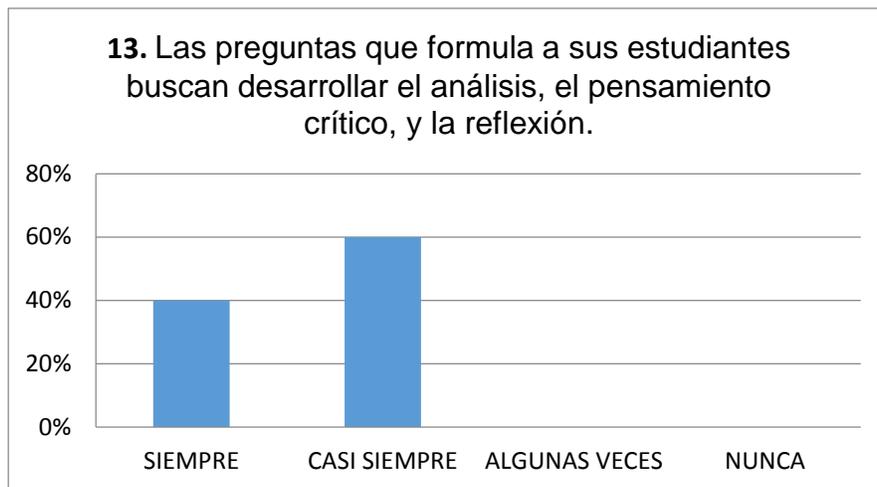
Figura 12. Actividades durante la lectura



Fuente: El autor

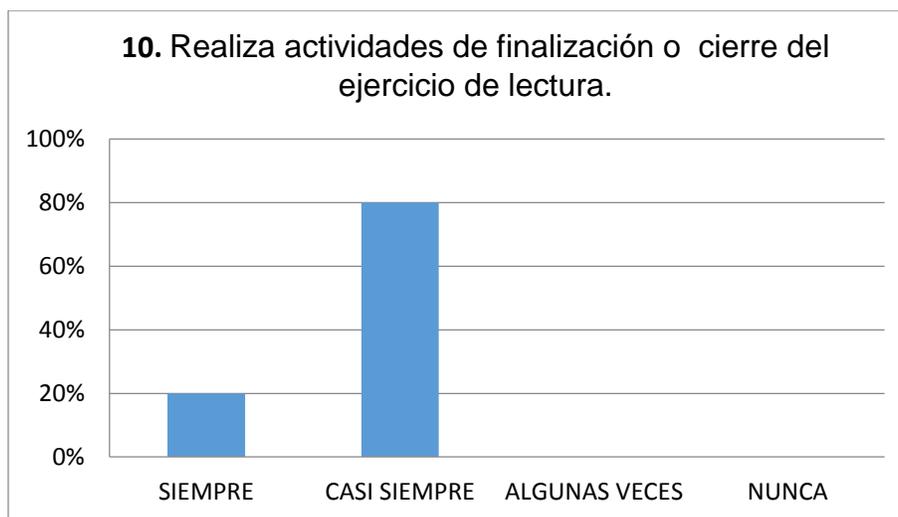
En la práctica, relacionada con identificar y aclarar algún vocabulario desconocido, dar cuenta de los personajes de la historia, sucesos acontecidos en la historia de forma literal, pero sin explorar el pensamiento inferencial, o crítico (ver tabla 23). No se evidenció este discurso en las observaciones.

Figura 13. Formulación y respuesta a preguntas de pensamiento crítico



Fuente: El autor

Figura 14. Actividades de finalización de la lectura

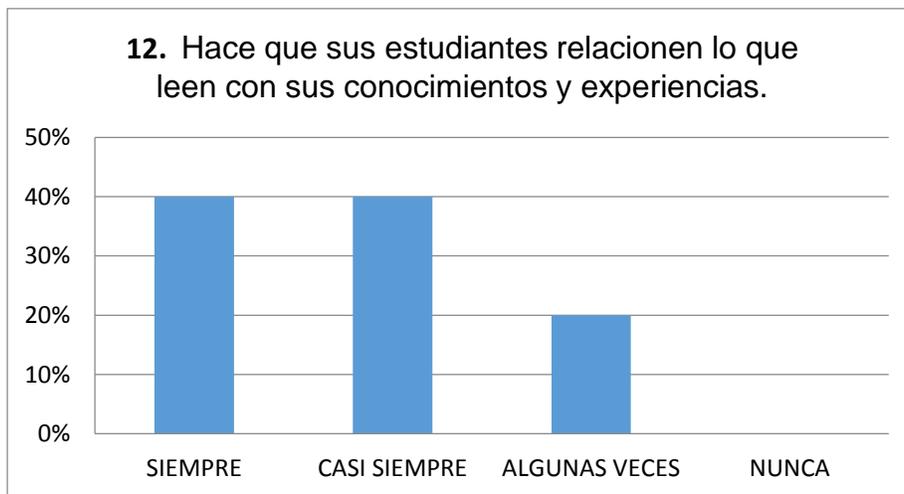


Fuente: El autor

En la práctica, todas las actividades de finalización de las lecturas terminan en la realización de un dibujo relacionado con la historia leída anteriormente. Lo que es válido como proceso de producción, además de la búsqueda de palabras (enfoque gramatical de la práctica), y en algunos casos se observa el recuento de parte de la docente o la reconstrucción de la historia entre los estudiantes reproduciendo el texto, pero no es

evidente que se pretenda cuestionarlo, o darle sentido al mismo de parte de los estudiantes relacionándolo con sus experiencias (ver figura 15), lo que contradice en parte lo registrado en el ítem de la encuesta (el 40% dice siempre, otro 40% casi siempre, frente a una docente 20% que manifiesta algunas veces.).

Figura 15. Relación de experiencias – contenido de los textos



Fuente: El autor

Evidentemente los factores relacionados con la falta de planeación, de conocimientos disciplinares y epistemológicos sobre la lectura inciden negativamente en la manera de desarrollar y gestionar los procesos que pueden permitir un buen trabajo de formación de competencias y habilidades de lectura en los estudiantes porque limita el accionar del docente y con él las posibilidades de los lectores de aprender con ella. La lectura es y debe ser una actividad intencionada, que permite conocer, aprender, indagar a partir de cuestionamientos profundos desde los cuales puedan generarse críticas y reflexiones que construyan y transformen a las personas. Lerner (2001) sustenta que la lectura es el proceso por el cual el lector conoce, se acerca a la historia de los otros, pero significándola en la vida propia, en la que surgen reflexiones y críticas por parte del sujeto, mediadas por la sociedad, por el contexto.

7.2.5 Recursos, Modalidades y Estrategias de Lectura. Los recursos entendidos como los elementos, materiales o dispositivos que apoyan o se utilizan en la actividad de lectura del docente.

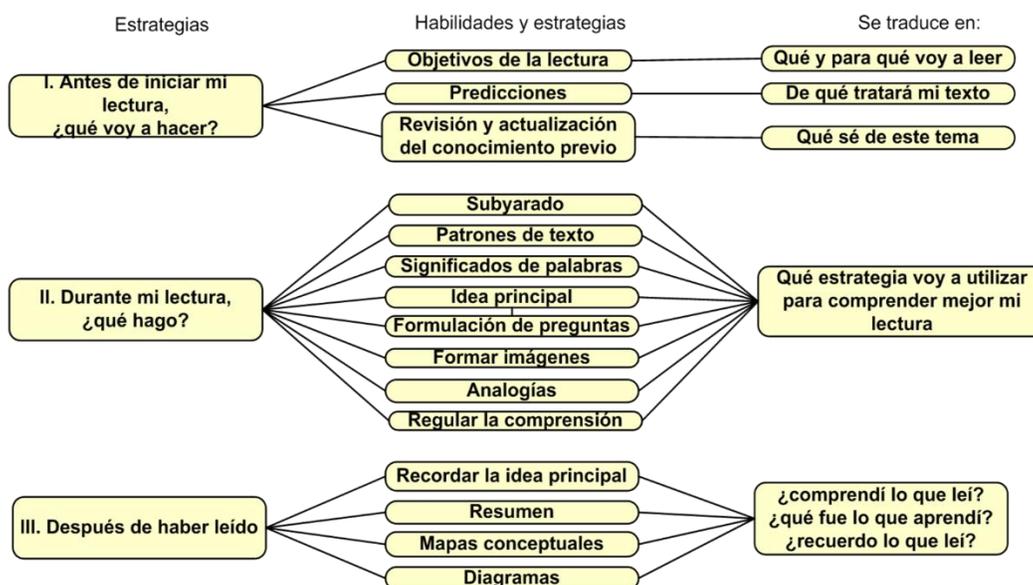
Las modalidades comprendidas como las maneras en las que el docente guía u orienta el hacer lectura con los estudiantes; respecto a las modalidades de lectura podemos encontrar:

- Audición de lectura: .Al seguir en sus libros la lectura realizada por el maestro u otros alumnos, los niños descubren la relación entre la lectura y el contenido que expresa, así como las características del sistema de escritura y del lenguaje escrito que dan pie a la entonación de la lectura en voz alta.
- Lectura guiada. Tiene como fin enseñar a los alumnos a formularse preguntas sobre el texto. Primero el maestro elabora y plantea preguntas para guiar a los estudiantes en la construcción de significados. Las preguntas deben ser de distintos tipos y deben conducir a los niños a aplicar diferentes estrategias de lectura.
- Lectura compartida. Brinda a los niños la oportunidad de aprender a cuestionar el texto, pero a diferencia de la modalidad anterior, se trabaja en equipos. En cada equipo, un niño guía la lectura de sus compañeros. Al principio las guías aplican preguntas proporcionadas por el maestro, y más adelante ellos mismos las elaboran. El equipo comenta la información del texto y verifica si la preguntas y respuestas corresponden o se derivan de él.
- Lectura comentada. Los niños forman equipos y, por turnos, leen y formulan comentarios en forma espontánea, durante y después de la lectura. Pueden descubrir así nueva información y citas del texto que realizan sus compañeros.

- Lectura independiente. En esta modalidad los niños, de acuerdo con sus propósitos personales, seleccionan y leen libremente los textos.
- Lectura por episodios. Se realiza en diversos momentos como resultado de la división de un texto largo en varias partes. Tiene como finalidad promover el interés del lector mediante la creación del suspenso. Facilita el tratamiento de textos extensos, propicia el recuerdo y la formulación de predicciones a partir de lo leído en un episodio con respecto a lo que se leerá en el siguiente. (Avilés, s.f., p. 2)

Las estrategias de lectura entendidas como el conjunto de acciones dirigidas a lograr unos objetivos particulares (propuestos) para lograr aprendizajes de y con la lectura en momentos establecidos antes, durante y después de la lectura. (Solé 2001) (Ver figura 16).

Figura 16. Estrategias de lectura



Fuente: Habilidades y estrategias, (2017)

Estas forman parte del clima del aula, y también poseen una relación muy directa con la manera en que es planeada, desarrollada la clase, los objetivos propuestos, entre otros.

Esta información en relación al hacer de las docentes, fue recolectada a través de las observaciones y se condensa en la siguiente tabla (ver tabla 10):

Tabla 10. Recursos, modalidades y estrategias para la lectura

Sujeto	Recursos utilizados	Modalidades de lectura:	Estrategias de lectura implementadas
P1	Fotocopia de un texto determinado (cuento: “¡sáquenme de aquí!”), marcadores, tablero. Diccionario.	- Lectura silenciosa e individual de parte de los estudiantes. - Audición de lectura (La maestra vuelve a realizar la lectura como modelo de pronunciación y vocalización de las palabras).	Antes: -No hay presentación del objetivo de la lectura. -Se presenta el texto (título). -Se hacen preguntas relacionadas al posible tema de la historia. - Predicciones de la lectura. Durante: -Identificación de significados de palabras desconocidas. Después: -Se expresan ideas respecto al tema de la lectura y se reproduce la historia a manera de resumen en las voces de los estudiantes.
P2	Libro de texto (cuento: “La princesa y el	-Lectura compartida en voz alta entre todos los compañeros del grupo.	Antes: -No se socializa el objetivo de la lectura.

Sujeto	Recursos utilizados	Modalidades de lectura:	Estrategias de lectura implementadas
guisante”), marcadores, tablero, diccionario.	-Audición de lectura (La maestra vuelve a realizar la lectura como modelo de pronunciación y vocalización de las palabras).	-No hay presentación del texto. Durante: -Se resuelven inquietudes frente al vocabulario desconocido. Después: -Se expresan ideas respecto al tema de la lectura. - Se escribe un resumen del cuento leído.	
P3 Libro de texto (cuento: “la travesura espacial”), marcadores, tablero, diccionario.	-Audición de lectura de estudiantes a estudiantes. La maestra vuelve a realizar la lectura como modelo de pronunciación y vocalización de las palabras.	Antes: -No hay presentación del objetivo de la lectura. -Se presenta el texto (título). -Se hacen preguntas relacionadas al posible tema de la historia. - Predicciones de la lectura. Durante: -Identificación de significados de palabras desconocidas. -Se hacen preguntas durante la lectura, sobre	

Sujeto	Recursos utilizados	Modalidades de lectura:	Estrategias de lectura implementadas
			<p>el contenido de la misma, valorando la atención prestada por los estudiantes.</p> <p>Después:</p> <p>-Se expresan ideas respecto al tema de la lectura y se reproduce la historia a manera de resumen en las voces de los estudiantes.</p>
P4	<p>Fotocopias del texto (fábula: “el lobo y el corderito”), marcadores, tablero, diccionario.</p>	<p>-Lectura silenciosa e individual de parte de los estudiantes.</p> <p>-Audición de lectura (La maestra vuelve a realizar la lectura como modelo de pronunciación y vocalización de las palabras).</p>	<p>-Antes:</p> <p>-No hay presentación del objetivo de la lectura.</p> <p>-Se presenta el texto (título).</p> <p>-Se hacen preguntas relacionadas al posible tema de la historia.</p> <p>- Predicciones de la lectura.</p> <p>Durante:</p> <p>-Identificación de significados de palabras desconocidas.</p> <p>-Se hacen preguntas relacionadas con hechos inmersos en el relato del texto.</p>

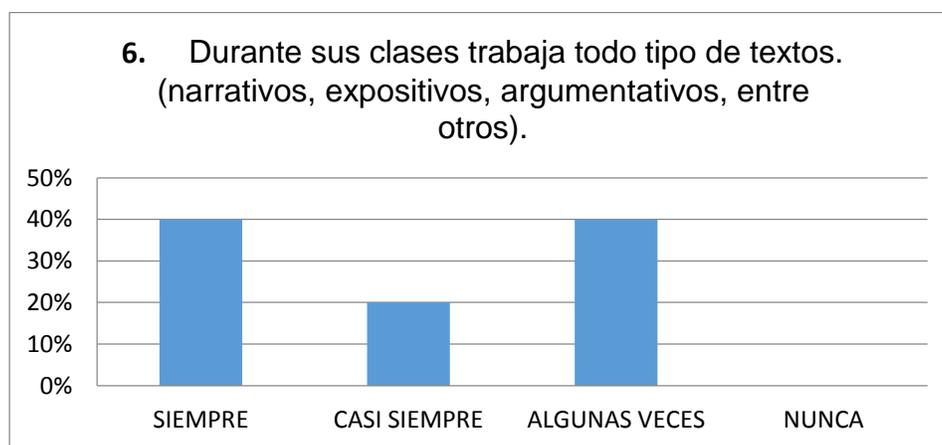
Sujeto	Recursos utilizados	Modalidades de lectura:	Estrategias de lectura implementadas
P5	Fotocopia de texto (Fábula: “el ratón y el león”), marcadores, tablero, diccionario.	-Lectura silenciosa e individual de parte de los estudiantes. -Audición de lectura (La maestra vuelve a realizar la lectura como modelo de pronunciación y vocalización de las palabras).	<p>Después:</p> <p>-Se expresan ideas respecto al tema de la lectura y se reproduce la historia a manera de resumen en las voces de los estudiantes.</p> <hr/> <p>-Antes:</p> <p>-No hay presentación del objetivo de la lectura.</p> <p>-Se presenta el texto (título).</p> <p>-Se hacen preguntas relacionadas al posible tema de la historia.</p> <p>- Predicciones de la lectura.</p> <p>Durante:</p> <p>-Identificación de significados de palabras desconocidas.</p> <p>-Se hacen preguntas relacionadas con hechos inmersos en el relato del texto.</p> <p>Después:</p> <p>-Se expresan ideas respecto al tema de la lectura y se reproduce la</p>

Sujeto	Recursos utilizados	Modalidades de lectura:	Estrategias de lectura implementadas
			historia a manera de resumen en las voces de los estudiantes.

Fuente: El autor

Como puede observarse, existe una especie de patrón común entre las docentes en estos aspectos del uso de recursos, los modos de leer, y las estrategias de lectura que se utilizan para abordar los textos, entre otros aspectos, descritos con anterioridad. Dentro de los recursos se encuentra que los textos implementados pertenecen al tipo narrativo – literario, lo que tiene relación con las respuestas de las docentes a la pregunta en la entrevista: ¿qué lecturas o teóricos considera usted que han influido en su práctica pedagógica en lo que a enseñanza de la lectura se refiere?, concibiendo las lecturas o teóricos sobre lectura, al tipo de textos que se leen en el aula con los estudiantes. Si se contrasta con los resultados de la encuesta sección I, ítem 6: Durante sus clases trabaja todo tipo de textos: (narrativos, expositivos, argumentativos, entre otros), las docentes manifiestan el uso de otro tipo de textos, siempre (40 %), casi siempre (20 %), que no se pudo evidenciar en estas observaciones, frente al valor de algunas veces (40%), (ver figura 17).

Figura 17. Lectura tipos de textos



Fuente: El autor

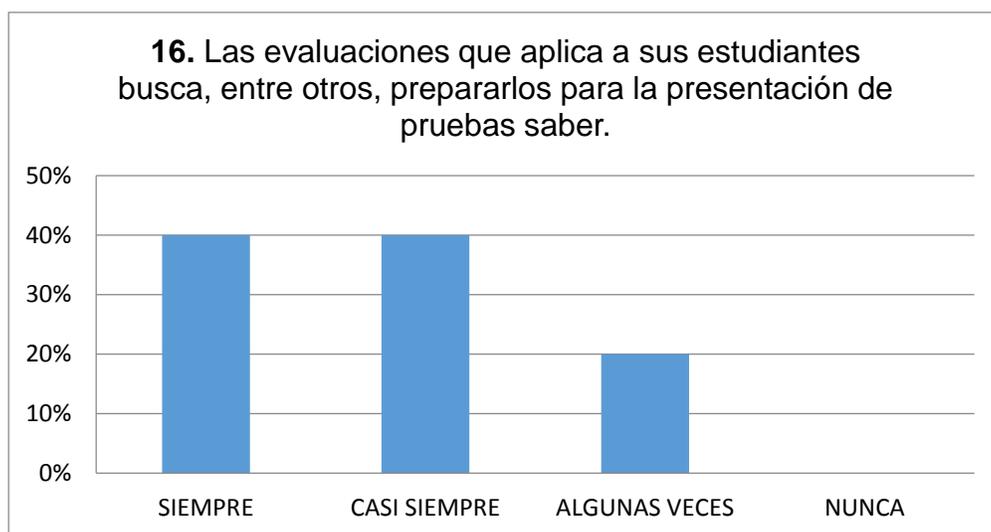
Referente a las modalidades de lectura, las docentes realizan inicialmente con una lectura individual silenciosa (P1, P4, P5), mientras que las docentes (P3 y P5) realizan una lectura auditiva con sus estudiantes, donde corrigen dicción , vocalización de palabras; y de manera mayoritaria todas las docentes una vez se realiza esta primer lectura, hacen nuevamente una lectura auditiva haciendo énfasis en el ritmo, la velocidad, el tono de voz, la buena y correcta pronunciación y vocalización de las palabras, como también las pausas ante los signos de puntuación.

En cuanto a las estrategias de lectura, a pesar de que si se desarrollan actividades sobre los textos, estas no van más allá de responder información literal del texto. Las preguntas generadas antes, durante y después de la lectura, y las acciones realizadas exploran conceptos previos, identificación de ideas, pero no trascienden en la actitud crítica de los estudiantes, además de que las docentes no socializan el objetivo de la lectura, no es claro el propósito de la clase, y al final, todas priorizaron el enfoque gramatical, al solicitar a los estudiantes identificar tipos de palabras (verbos, sílabas, acentos, entre otros) en los textos y escribirlas en sus cuadernos, sin permitir el cuestionamiento del contenido, la reflexión entre sus experiencias, conocimientos, saberes y los relatos encontrados en el texto, la construcción y deconstrucción, la búsqueda de sentido y significación.

Esta situación plantea la necesidad de rediseñar y reevaluar lo que hacen los maestros en el aula. Rescatar la importancia de planear acciones coherentes a objetivos claros en términos del desarrollo y adquisición de competencias y habilidades de comprensión de lectura.

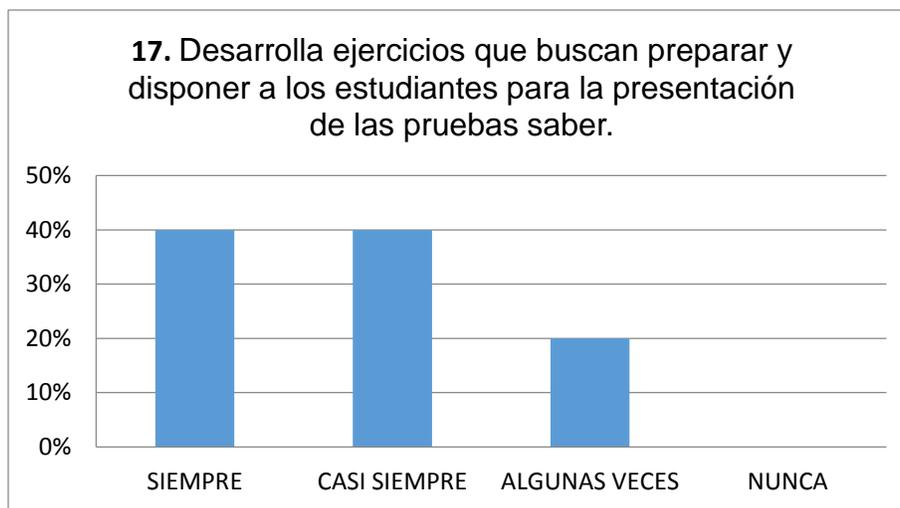
7.2.6 Evaluación de Actividades. La evaluación de las actividades es un aspecto importante, toda vez que los procesos que se realizan en clase deben reflejarse positivamente en el aprendizaje, el progreso y el mejoramiento de los procesos cognitivos de los estudiantes. Parte de la justificación del presente trabajo se debe a la preocupación del rendimiento de los estudiantes por los bajos resultados obtenidos en las pruebas saber, generados por que los estudiantes no poseen o desarrollan las habilidades o competencias de lectura necesarias para desempeñarse adecuadamente en las mismas, y en su rendimiento académico y social en general. De allí que a las docentes se les preguntó sobre la interacción y evaluación de los estudiantes en procesos similares a las pruebas desde el área (ver figuras 18 y 19), para familiarizarse con el tipo de prueba, respondiendo que en sus procesos de evaluación siempre (40 %) o casi siempre (40%) se proponen acercar y preparar al estudiante sobre la dinámica de la prueba, frente al 20% que manifiesta que algunas veces.

Figura 18. Evaluación tipo prueba saber en el área



Fuente: El autor

Figura 19. Implementación de ejercicios de evaluación tipo prueba saber en clases de lectura.



Fuente: El autor

En la práctica observada no se evidenció este tipo de procesos de evaluación que se propone mejorar e identificar los desempeños o niveles de los estudiantes respecto al desarrollo de competencias y habilidades de comprensión de textos, de pensamiento inferencial y crítico, ante un escenario de este tipo de pruebas; si no que las acciones de evaluación del desempeño respecto a la comprensión de la lectura y la clase, se remiten a la reproducción o para frase de lo que dice el texto, la identificación de tipos de palabras, la elaboración de un dibujo o gráfico sobre la historia del texto, colorear los dibujos de la hoja, transcribir el texto al cuaderno... actividades que toman el tiempo de la clase desde un enfoque bastante tradicionalista, pero que no permiten lograr mayores y mejores aprendizajes en los estudiantes por su poca profundidad, rigor académico y hasta sentido en la dinámica escolar que distan mucho del espíritu de las pruebas. Lerner (2003:88, citado por Perdomo y Sendoya), expresa que es necesario dilucidar en qué consisten estas prácticas, examinarlas de cerca para poder explicar cuáles son los contenidos (competencias – habilidades) involucrados en ellas e intentar definir las condiciones didácticas potencialmente capaces de perseverar su sentido.

Esta situación amerita y requiere del compromiso del docente para planear, diseñar y trabajar de forma sistemática, articulada y permanente procesos de evaluación integral

del desempeño de los estudiantes con este tipo de pruebas, que permitan y logren realmente el desarrollo de habilidades de comprensión en el niño, de todo aquello que pueda leer en el contexto escolar (académico) y social (ciudadanía).

7.3 CORRESPONDENCIA ENTRE PRÁCTICAS Y CONCEPCIONES

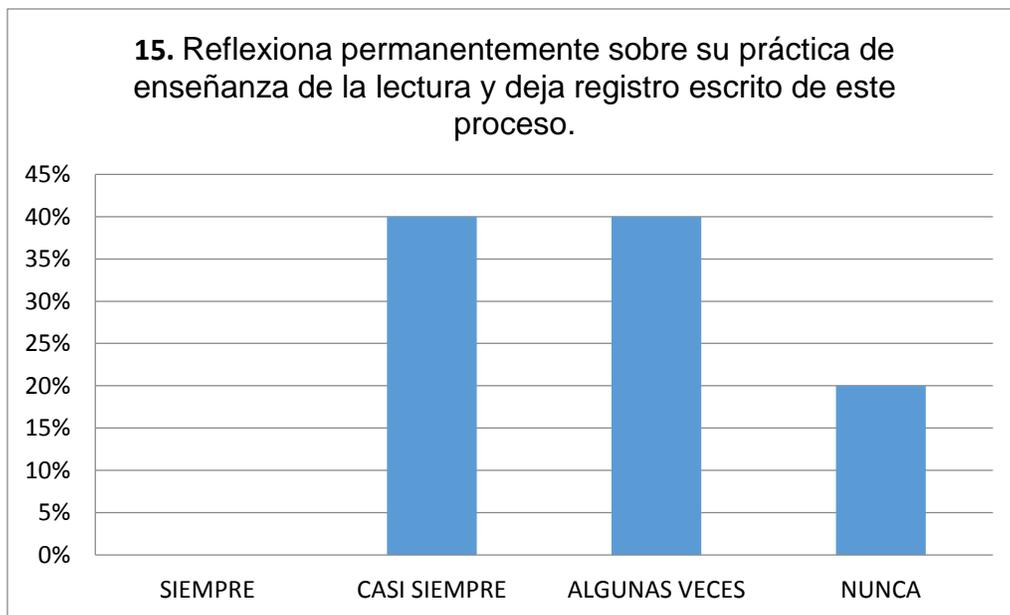
Esta investigación demuestra la vital importancia de la práctica del maestro en el logro de los aprendizajes de los estudiantes; el interés que el maestro debe mostrar por el mejoramiento de la calidad educativa a través de su quehacer, se refleja en la necesidad de facilitar y generar las condiciones propicias para la construcción del conocimiento, el desarrollo de habilidades que son relevantes en el crecimiento y la formación integral de los niños, entre otros.

En este caso, se puede evidenciar que las concepciones que sobre la lectura poseen los docentes de grado 3^o y 5^o, están determinando las acciones que en la práctica se están llevando a cabo en el aula, y en consecuencia se corresponden entre sí. Esto quiere decir que al ser generalizada entre las maestras la concepción de lectura, como un proceso básico de decodificación, de traslación de los signos lingüísticos a procesos fonéticos eficientes, donde las habilidades de lectura se limitan en vocalizar, pronunciando adecuadamente las palabras, manejando pausas y tonos de voz, y donde la comprensión del texto consiste en reproducir lo que está allí escrito; situaciones que se identificaron en las practicas , se seguirán presentando serias dificultades para el desarrollo de mejores capacidades de lectura de los estudiantes. Esta situación será cada día más difícil de superar por causa de un pensamiento docente inamovible, incambiable, ya que mientras las acciones del maestro están determinadas por sus concepciones, y estas no cambien; estas prácticas no atenderán de manera oportuna estas dificultades, ni mucho menos intentarán trabajar en su superación.

Esta situación requiere del interés del docente para identificar a partir de la reflexión constante, el conocimiento de su práctica y la capacidad de autocrítica, aquellos aspectos que afectan su labor (falta de planeación de actividades, conocimiento y

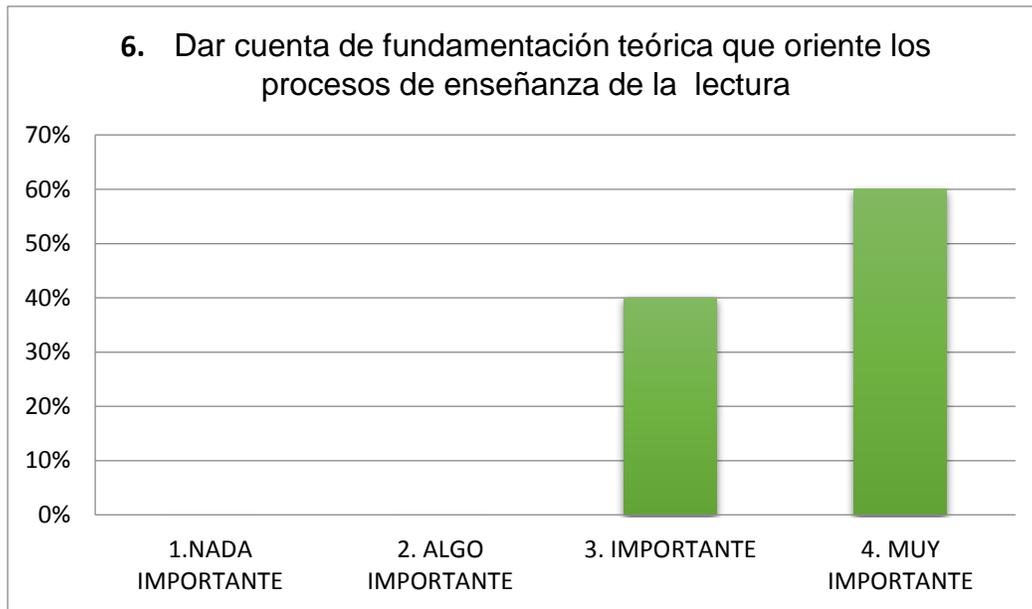
apropiación de teoría sobre lectura, conocimiento de lineamientos de calidad que puedan orientar su práctica, participación en procesos de formación, entre otros). Que desde el discurso reconoce importante, pero en la práctica y en la observación no fue clara o tangible. En consecuencia el registro de la acción reflexiva de la práctica (casi siempre 40%, algunas veces 40%, nunca 20%, ver 20), la búsqueda y apropiación de la sustentación teórica de su práctica (importante 40%, muy importante 60%, ver figura 21), la participación en espacios y procesos de formación (60% lo considera importante, 40% muy importante, ver figura 22) son necesidades urgentes que los maestros deben atender para transformar sus concepciones y con estas, sus prácticas.

Figura 20. Registro de reflexión pedagógica



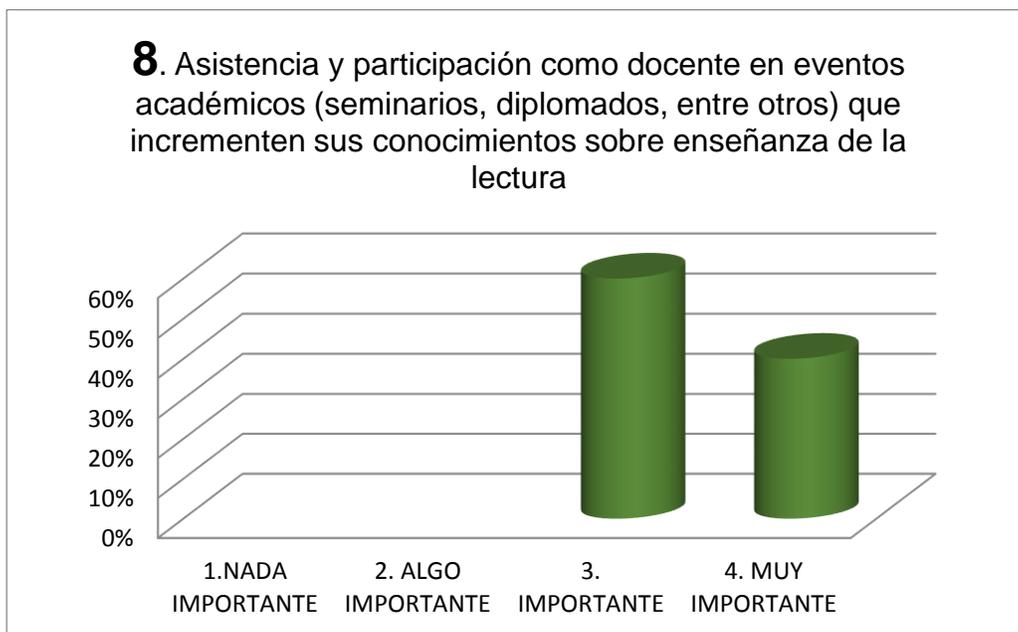
Fuente: El autor

Figura 21. Importancia de sustentación teórica de su práctica



Fuente: El autor

Figura 22. Participación en espacios de formación docente



Fuente: El autor

Para concluir esta sección, es necesario reiterar la necesidad de que el docente imprima una mayor y total valor e importancia a la actualización de su formación; de conocer los saberes disciplinares específicos de su área de desempeño, con el fin de que al apropiarse y empoderarse de este conocimiento ayude a que los estudiantes desarrollen y fortalezcan sus procesos de aprendizaje, haciendo posible el incremento de la calidad y pertinencia de las acciones del maestro para la enseñanza de la lectura.

8. CONCLUSIONES

La investigación permitió identificar y describir las prácticas de lectura y las concepciones que tienen las docentes que orientan el área de lengua castellana en los grados de 3º y 5º de primaria en la institución y sus implicaciones en los procesos de enseñanza de la lectura. Dando respuesta a los objetivos planteados.

En primer lugar en el contexto escolar, las concepciones son muy importantes, puesto que de ellas depende el tipo de práctica que implemente o realice un maestro respecto a una intención educativa. El tipo de práctica posibilita o no la generación de un ambiente que incida favorablemente en el aprendizaje de los estudiantes y en consecuencia sus resultados académicos. Si el rendimiento académico de los estudiantes en la lectura no es satisfactorio, será importante identificar que se está haciendo y que no, en la búsqueda de ese aprendizaje. La transformación o la permanencia de las prácticas de enseñanza de un maestro tienen directa relación con la respuesta positiva o negativa del estudiante para aprender. En otras palabras para cambiar estas acciones educativas, es necesario la reflexión, la resignificación y la transformación del pensamiento docente. De ahí, la necesidad de identificar las concepciones de los maestros para poder evaluar su pertinencia en los procesos de enseñanza.

Uno de los objetivos propuestos para el desarrollo de esta investigación consistió en identificar y caracterizar las concepciones sobre la lectura de parte de los docentes. Al respecto se puede evidenciar que predomina la concepción de la lectura como un ejercicio de decodificación, es decir, leer es descifrar los códigos de un escrito y pronunciarlos con el uso de una adecuada entonación, dicción y ritmo, como una técnica o herramienta para entender o dar cuenta del contenido de un texto. Esta concepción permite asumir la lectura como un conjunto de habilidades que permiten al lector retener la información de un texto y reproducirla asumiéndola como un acto de comprensión (Dubois, 1987). El acto de la lectura se limita a identificar la información entregada y las preguntas formuladas y a buscar las respuestas adecuadas en los mismos textos.

Esta comprensión literal (Cisneros, 2005) exige y desarrolla capacidades nemotécnicas en los estudiantes, pero inhibe otras más profundas, como la inferencia, (citado por Pimiento, 2012).

Las concepciones de lectura identificadas y contrastadas con las prácticas de los docentes se muestran coherentes de forma general, ya que las observaciones dan cuenta de que las prácticas de los docentes no están yendo más allá de buscar la pronunciación correcta de las palabras, el tener en cuenta el uso los signos de puntuación, y entender la comprensión del texto como la reproducción de su contenido, además de que la lectura se orienta de manera importante en reforzar ejercicios de tipo gramatical; esta situación contradice la postura de varios autores de conciben el ejercicio de la lectura como un proceso que permite el desarrollo del pensamiento crítico, el encuentro y construcción de sentido, el goce y la exploración estética, donde medie la planeación, motivación y ambientación de actividades acordes a estos propósitos. Esto significa que existe una necesidad urgente de repensar y transformar el tipo de prácticas que se están desarrollando en la institución. En palabras de Pimiento (2012:142) las concepciones de los docentes identificadas a través del análisis de los discursos concuerdan y tienen relación con las prácticas, lo cual permite inferir de manera general que los profesores si hacen lo que piensan; esto contradice algunas investigaciones que afirman que, generalmente, los docentes piensan y dicen una cosa, pero realizan otra diferente (Jiménez y Correa, 2002, Moreno, 2003, Vogliotti, 2004, Villamizar, Hernández y Acevedo, 2008, De Vicenzi, 2009).

Los maestros objeto de estudio en esta oportunidad, evidencian ausencia o escaso conocimiento de teorías que soporten o fundamenten su práctica y sus concepciones sobre la enseñanza de la lectura. Este hallazgo demuestra la necesidad del docente de ser un sujeto de cambio y en estado continuo de formación y actualización docente. Los maestros no pueden quedarse inamovibles con lo aprendido en su formación profesional, sino que deben permanecer en constante contacto con la academia, hecho que les permita conocer nuevas teorías, generar nuevas concepciones, metodologías de aprendizaje que lo puedan llevar a generar recursos epistemológicos y didácticos

que favorezcan la transformación de sus prácticas en beneficio del aprendizaje. Todos estos son elementos propios del quehacer y el ser docente, que redundan e inciden en los procesos escolares, donde juegan también sus características personales, la formación profesional, la manera de entender, construir y desarrollar el acto educativo de cada uno de los maestros (Ribera, Ríos, Gallardo (2008); Tolchinsky y Ríos, (2009)).

La falta de conocimiento y fundamentación teórica sobre la lectura, así como también de apropiación de elementos didácticos y metodológicos para el trabajo con los estudiantes, incide negativamente en el tipo de prácticas que se están realizando en la escuela. Lo anterior debido a que limita las posibilidades de productividad del maestro y el estudiante en términos de hacer posible actos de análisis y crítica, dentro del proceso de lectura, haciendo que esta no tenga mayor sentido para el estudiante. Inicialmente este desconocimiento puede justificarse por el tipo de formación académica profesional de las docentes, ya que ninguna de sus especialidades (títulos de pregrado y posgrado, ver tabla 2), se relaciona directa o disciplinariamente con el área que orientan (Lengua castellana); por tanto deberían asumir un proceso de actualización o inmersión permanente de tipo epistemológico y didáctico que oriente la transformación de su práctica y sus concepciones de lectura. Al respecto, Torres et al. (2004) afirma que las dificultades de la formación pedagógica del maestro, el predominio de las prácticas pedagógicas instrumentales, la falta de estructuración de un discurso pedagógico actualizado, los currículos inadecuados y descontextualizados, la existencia de una comunidad académica de educadores, la escasez de recursos y estrategias didácticas apropiadas y el desconocimiento de las potencialidades del estudiante son algunos de los aspectos que impiden el desarrollo de procesos pedagógicos que contribuyen a la formación de una actitud científica en el estudiante de educación básica (pp. 21-22) citado por Betancourt (2013); en este caso, el docente debe procurarse acceder a información nueva que complemente y actualice su quehacer en el aula, logrando así un mejor desempeño frente a sus estudiantes y crecimiento en su formación disciplinar.

RECOMENDACIONES

A partir del análisis de los resultados y con el propósito de mejorar y transformar las prácticas de enseñanza de la lectura en los docentes, no solamente del área de lengua castellana, sino de todas las áreas del conocimiento, se plantea como propuesta de actualización y formación continuada un **Seminario Permanente de Capacitación Docente** con las siguientes líneas de acción a desarrollar en el Instituto Técnico Industrial de Facatativá:

Conversatorios para reconocer la importancia de generar reflexión individual y colectiva sobre las propias prácticas pedagógicas. Incluye los procesos de planificación de las clases. Se sugiere como documentos motivadores o que pueden orientar los conversatorios inicialmente, los instrumentos utilizados para esta investigación.

Acompañamiento de un par pedagógico. Un colega asiste como invitado a la clase para observar las actividades. Se promueve la toma de notas y la reflexión semanal sobre los hallazgos. Sistematización de aportes, comentarios y sugerencias.

Encuentros pedagógicos. Se programan encuentros mensuales entre docentes de la institución para socializar generalidades y propuestas puntuales que permitan superar dificultades identificadas en clase.

Encuentros bimensuales que constituya ante la necesidad de formación y actualización permanente, una escuela de educación continuada o grupo de estudio en donde todos los participantes pueden ser ponentes en determinado momento. También, se propone gestionar la asistencia de invitados externos, donde las temáticas, charlas, debates, foros permitan a los docentes conocer, crecer y fortalecerse en:

- Fundamentación teórica,
- Estrategias metodológicas para la enseñanza de la lectura,

- Estrategias de evaluación en el proceso de la lectura,
- Discusión y análisis de la propuesta del MEN para la enseñanza de la lectura,
- Conocimiento de fortalezas y debilidades en la enseñanza de la lectura en la institución,
- Discusión de las pruebas saber y análisis de los resultados en la institución, entre otros.
- Otros temas de interés profesional o disciplinar.

Con todo lo anterior, se promueve la movilidad Académica. Se motiva la participación en eventos interinstitucionales, locales, regionales, nacionales propios del área de desempeño docente.

También, se despierta el interés por la elaboración de Material Didáctico que puede terminar en el diseño y publicación de una cartilla propia y auténtica, de circulación institucional que sirva de apoyo para las clases de español orientada al desarrollo de los procesos de lectura y escritura.

Finalmente, se propone la idea de promover la Escritura Académica. Todo a partir de procesos de sistematización y socialización de cada experiencia respecto a la enseñanza de la lectura, promoviendo y desarrollando procesos de investigación en el aula que generen soluciones a las diferentes problemáticas escolares con proyección para publicaciones a futuro.

REFERENCIAS

Administración Nacional de Educación Pública. (2014). *Planificación educativa: Perfiles y configuraciones*. Recuperado de: <http://www.anep.edu.uy/anep/phocadownload/Publicaciones/LibrosDigitales/libro%20planificacin%20educativa.pdf>

Alfabetización por todos y para todos. (s.f.). *15º Congreso Mundial de Alfabetización*. Buenos Aires, Argentina: AIQUE Didáctica.

Álvarez Álvarez, M. Y., Galeano Martínez, P. I., Pardo Rodríguez, L. E. & Parra Acosta, J. A. (2009). *Prácticas de lectura de estudiantes del programa de sistemas de información, bibliotecología y archivística de la universidad de la Salle*. Universidad de la Salle. Recuperado de: <http://repository.lasalle.edu.co/bitstream/handle/10185/1546/t85.09%20a86p.pdf?sequence=1>

Avilés Domínguez, S. (s.f.). *Estrategias para la comprensión lectora*. Recuperado de: <https://edznab.es.tl/Estrategias-de-comprensi%F3n-lectora.htm>

Barragán Vicaria, C. & Sánchez Rodríguez, S. (2012). Prácticas docentes, conocimiento de la lengua escrita y currículo. *Investigación en la Escuela*. Recuperado de: <http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/78/R78.7.pdf>

Betancourth Naranjo, C. V. (2013). *La práctica docente y la realidad en el aula*. Revista Criterios- 20 (1)- 101 - 118. Universidad Mariana, San Juan de Pasto, Nariño, Colombia. Recuperado de: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/371-1264-1-SM.pdf>

Bettelheim, B. & Zelan, K. (1983). *Aprender a leer*. Barcelona: Grijalbo.

- Bojacá, B. & Morales, R. (2002). *¿Qué hacemos los maestros cuando hablamos en el aula? Concepciones sobre la enseñanza de la lengua*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Colciencias. Colombia.
- Casas Anguita, J. R., Repullo Labrador, J. & Campos, D. (2003). *La encuesta como técnica de investigación*. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos (I) Centro Nacional de Epidemiología. ISCIII. Madrid. España.
- Cátedra Unesco para la lectura y la escritura. (s.f.). Sede Colombia y Universidad del Valle. Cali, Colombia.
- Chaney, C. (1992). *Language development, metalinguistic skills and print awareness in 3 year-old children*. En *Applied psycholinguistic*, 13, 485-514
- Collins, N. D. (1994). *Metacognition and reading to learn*. Eric Digest.
- Correa, R. D. & Pérez, T. (2011). *Prácticas de enseñanza de lectura y escritura: concepciones y metodologías*. Universidad de Córdoba. Sistema de Universidades Estatales del Caribe Colombiano. SUE Caribe. Montería, Colombia.
- De los Reyes Aragón, C., Lewis Harb, S., Mendoza Rebolledo, C., Neira Meza, D., León Jacobus, A & Peña Ortiz, D. (2008). *Estudio de prevalencia de dificultades de lectura en niños escolarizados de 7 años de Barranquilla (Colombia)*. *Psicología desde el caribe* N° 22. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/psdc/n22/n22a04.pdf>
- Dubois, M. E. (1996b). *La actualización de docentes en el área de la lectura y la escritura*. Reflexiones y proposiciones.
- Dubois, M. E. (1990). *El factor olvidado en la formación de los maestros*. *Lectura y Vida*, 11(4), 32-35.

Edwards, D. & Mercer, N. (1994). *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Ministerio de Educación y Ciencia de España, Ediciones Paidós Ibérica. S.A., Barcelona.

Escobedo, Peiro, P. (s.f.). *El aprendizaje de la lectura y la escritura desde las prácticas docentes*, España. Recuperado de: http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/78108/forum_2008_36.pdf?sequence=1

Fernández, M., Demuth, P. & Alcalá, M. (2009). *Concepciones epistemológicas y didácticas de docentes y futuros docentes de educación primaria. Análisis de un caso*. Ponencia presentada en el I Congreso Nacional de Investigación “Conocer para incidir sobre los aprendizajes escolares.

Ferreiro, E. (1991). *La construcción de la escritura en el niño*. *Lectura y Vida* 12(3), 5-14.

Ferreiro, E., García, I., Pontecorvo, C. & Ribeiro, N. (1996). *Caperucita Roja aprende a escribir*. Estudio psicolingüístico comparativo en tres lenguas.

Flórez, R. & Tobón, A. (2001). *Investigación educativa y pedagógica*. Bogotá D.C., Colombia: McGraw – Hill, Interamericana S.A.

Flórez Romero, R., Torrado Pachón, M. C., Mondragón Bohórquez, S. P. & Pérez Vanegas, P. (2003). *Explorando la metacognición: evidencia en actividades de lectura y escritura en niños y niñas de 5 a 10 años de edad*. *Revista Colombiana de Psicología*, No. 12, 85-98. Recuperado de: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/1193-6008-1-PB.pdf>

Flórez Romero, R., Torrado Pachón, M. C., Mondragón Bohórquez, S. P. & Pérez Vanegas, P. (s.f.). *Habilidades metalingüísticas, operaciones metacognitivas y su relación con los niveles de competencia en lectura y escritura: un estudio exploratorio*.

Universidad Nacional de Colombia. Recuperado de:
<http://www.scielo.org.co/pdf/fyf/n18/n18a01.pdf>

Gombert, J. (1992). *Metalinguistic development*. Chicago, University of Chicago.

González de la Torre, Y. (2011). *Configuraciones de las prácticas lectoras en contextos sociales la lectura situada en la escuela y el trabajo*. Revista Perfiles Educativos. Vol. XXXIII, núm. 133. Recuperado de:
<http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v33n133/v33n133a3.pdf>

Goodman, Y. (s.f.). *El desarrollo de la escritura en niños muy pequeños*. Nuevas perspectivas sobre procesos de lectura y escritura. Siglo XXI Editores, decimocuarta edición. España.

Goodman, K. (1989). *El proceso de lectura: consideraciones través de las lenguas y el desarrollo*. Nuevas perspectivas sobre el proceso de lectura y escritura. México: Siglo XXI.

Grau, R. (s.f.). *La lectura en la educación primaria*. Guinardó. Barcelona. Recuperado de:
<http://www.educacionviva.com/Documents/lectura/AU05909%20La%20lectura%20en%20primaria.pdf>

Hallahan, D., Kaufman, J. & Lloyd. (1996). *Introduction to Learning Disabilities*. Estados Unidos: Allyn and Bacon.

Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2007). *Fundamentos de metodología de la investigación*. España: McGraw Hill / Interamericana de España, S.A.U.

Hernández Machuca, D. C. (2012). *Las concepciones de los docentes de primaria sobre la escritura y su enseñanza*. Revista Enunciación Vol. 17 No. 1. Bogotá, Colombia. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4782256.pdf>

- Huberman, S. (1994). *Cómo aprenden los que enseñan*. (2° ed.). Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Jolibert, J. & Sraïki, C. (2009). *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. Buenos Aires: Manantial.
- Kamhi, A.; Lee, R. & Nelson, L. K. (1985). "Word syllable and sound awareness in languagedisordered children". En *Journal of speech and hearing disorders*, 50, 195-207.
- Rodrigo, M. J., Rodríguez, A. & Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas*. Una aproximación al conocimiento cotidiano. Visor, Madrid.
- Jiménez, J. E., O'shanahan, J. (2008). *Enseñanza de la lectura: de la teoría y la investigación a la práctica educativa*. *Revista Iberoamericana de Educación*, No. 45, 5, (25). Universidad de La Laguna, España. Recuperado de: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/2362JimenezV2.pdf>
- Jurado valencia, F. (1995). *Lectura, incertidumbre, escritura*. Universidad Nacional de Colombia. Recuperado de: www.revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/article/download/16967/17835
- Lerner, D. (2011). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Secretaría de Educación Pública. Fondo de Cultura Económica, México.
- Lerner, D., Stella P. & Torres, M. (2009). *Formación docente en lectura y escritura*. Recorridos didácticos. Paidós, Buenos Aires, Argentina.
- López, A. (2002). *Cas prácticas de lectura en las situaciones didácticas en las salas de nivel inicial en los centros educativos complementarios*. Universidad Nacional de La Plata Recuperado de: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.744/te.744.pdf>

- López, A. (2009). *Consignas para la orientación de la comprensión de un texto narrativo en una secuencia didáctica efectuada en un jardín escolar*. Universidad del Valle. Cali, Colombia.79
- Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas del profesorado: vínculo entre la cultura y la práctica de la enseñanza*. Ed. Visor, Madrid - España.
- Merriam, S. (1988). *Case study research in education. A qualitative approach*. San Francisco, CA: Jossey - Bass (Publishers).
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos curriculares. Lengua Castellana*. Editorial Magisterio, Bogotá.
- Morales, O. A. (2002). Actualización docente y cambios en las concepciones teóricas sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura de docentes de educación básica. *Revista Educere, Investigación*, 6, N° 19, Recuperado de: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/19716/1/articulo10.pdf>
- Navarro Macias, J. A. (s.f.). *Las prácticas y significados de lectura en la escuela primaria. Universidad Pedagógica Nacional. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa / 14. Prácticas Educativas en Espacios Escolares / Ponencia*. Recuperado de: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_14/1318.pdf
- Ninio, A. & Bruner, J. (1978). *The Achievement and Antecedents of Labeling*. En *Journal of Child Language*, 5.
- Odreman, N. (1998). *El papel del docente en la Reforma Curricular. Conferencia presentada en el Primer Seminario "Lectura y Valores"*.
- Pérez, M. (2003). *Orientación Educativa y Dificultades de Aprendizaje*. España: Thomson.

- Pérez, M. & Rincón, G. (2007). *Leer y escribir al iniciar la escolaridad*. Serie Tejer la Red/ 2. Poemia. Cali, Colombia.
- Pimiento, M. (2012). *Las concepciones de los docentes sobre competencias en lectura y escritura en la formación de los estudiantes en áreas diferentes a lengua castellana*. Universidad Tecnológica de Pereira. Facultad de Ciencias de la Educación. Pereira, Colombia.
- Porlan, R. & Martín, J. (1993). *El diario de un profesor: un reencuentro para la investigación en el aula*. (2º ed.). Sevilla, España: Ediciones Díadas.
- Pozo, J. I., Scheuer, N., Pérez, E. N., Mateos, M., Martín, M. & De La Cruz, M. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*. Las concepciones de profesores y alumnos. Editorial Graó, Barcelona
- Ribera, P., Ríos, I., Gallardo, I. (2008): *Más allá de los métodos: las prácticas docentes para enseñar a leer y escribir*. (Proyecto APILE. Primeras conclusiones). 1º Congreso internacional em estudos da criança. Universidad do Minho. Instituto de estudios da criança. Braga.
- Rincón, G. (1999). *Cambiando el modelo dominante para formar lectores y productores de textos en la cualificación de docentes en ejercicio: una experiencia*. Conferencia presentada en el IV Congreso Colombiano y el V Latinoamericano de Lectura y Escritura. Bogotá, Colombia.
- Rincón, G., De La Rosa, A. Rodríguez, G., Chois, P. & Niño, R. (2003). *Entre textos*. La comprensión de textos escritos en la educación primaria.
- Romo, V. (1996). *Estrategias metodológicas en la formación y actualización de los docentes en lectura y escritura*. Alfabetización por todos y para todos. 15º Congreso Mundial de Alfabetización. Buenos Aires: AIQUE Didáctica.

- Romo, V. (1999). *La actualización docente*. Un desafío a nuestras creencias. Ponencia presentada en el II Simposio Internacional. La Lectura y la Escritura: Investigación y Didáctica. Maracay, Venezuela.
- Sacristán, J. G. (1995). *La evaluación de la enseñanza*. (4° ed.). España: Ediciones Morata, S.L.
- Sacristán, J. G. (1998). *Poderes inestables en educación*. España: Ediciones Morata, S.L.
- Smith, F. (1990). *Para darle sentido a la lectura*. (2° ed., J. Collyer, Trad.). Madrid: Visor.
- Smith, F. (1994). *De cómo la educación apostó al caballo equivocado*. (I. Stratta, Trad.). Buenos aires, Argentina: Aique
- Solé, I. (1994). *Estrategias de lectura*. Materiales para la innovación educativa. ICE de la Universidad de Barcelona, Editorial Graó, Barcelona.
- Teberosky, A. (1998). *Construcción de escrituras a través de la interacción social*. Nuevas perspectivas sobre procesos de lectura y escritura. Siglo XXI editores, decimocuarta edición. España.
- Tolchinsky, L.; Ríos, I. (2009): “¿Qué dicen los maestros que hacen para enseñar a leer y escribir?” *Aula de innovación educativa*, 179. Graó. Barcelona.
- Traver, J., Sales, A., Doménech, F., & Moliner, O. (2005). *Caracterización de las perspectivas docentes del profesorado de secundaria a partir del análisis de las variables educativas relacionadas con la acción y el pensamiento docente*. *Revista Iberoamericana de Educación*, 8 (36), 1-19.
- Solé, I. (1997). *Prácticas de Lectura en el aula*. Serie Rio de Letras. Manuales y Cartillas. Plan Nacional de Lectura y Escritura. Recuperado de:

http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-341024_recurso_1.pdf

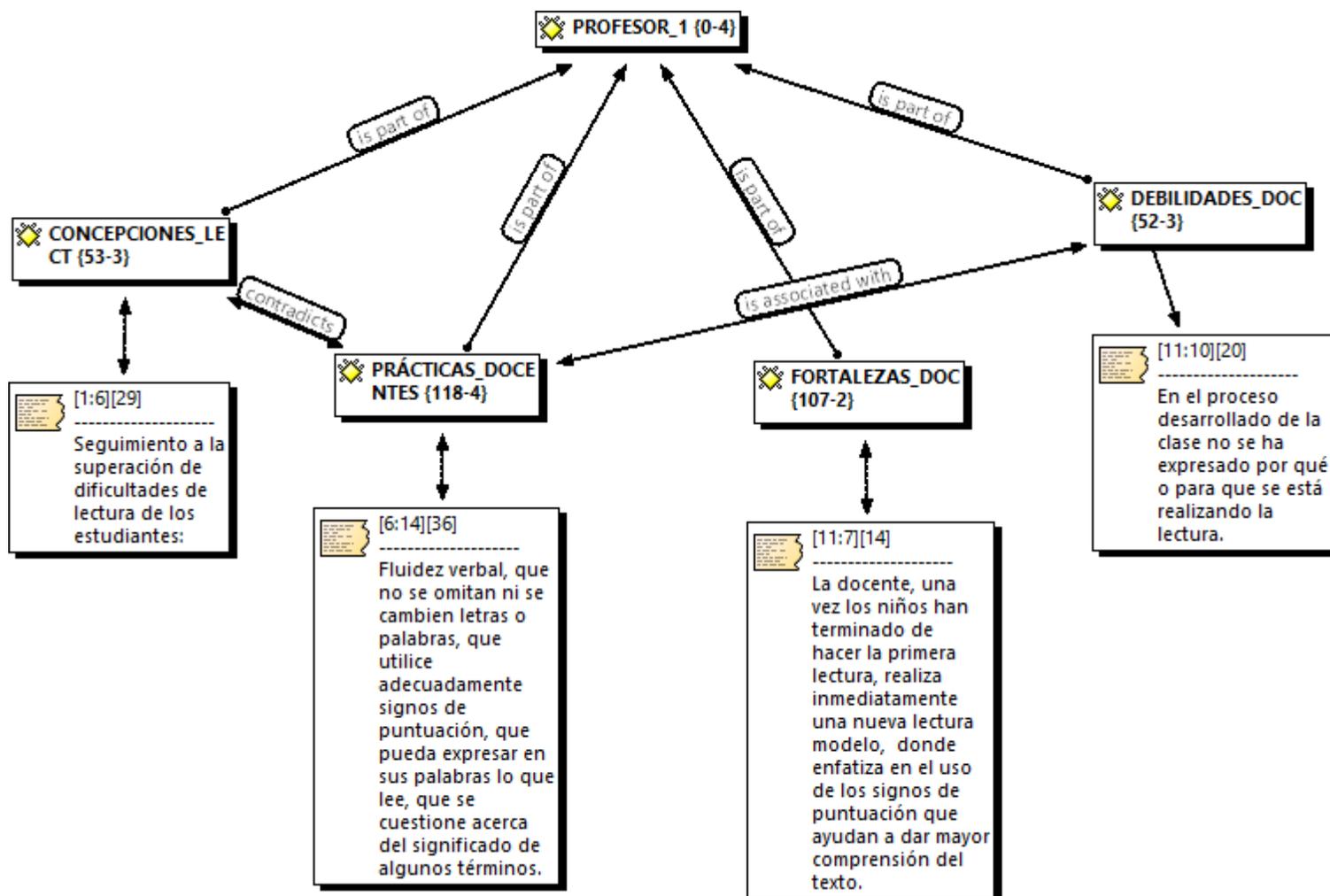
Urdaneta, L. (1996). *U.S. college students learning Spanish as a second language in a language and culture immersion program abroad: An ethnographic approach*, tesis doctoral sin publicación, University of Iowa, IA, Los Estados Unidos.

Urdaneta, L. (1998). *Foro: ¿Es el docente formador de lectores?*. Primer Seminario Lectura y Valores. Los cuentos de la abuela. Mérida, Venezuela.

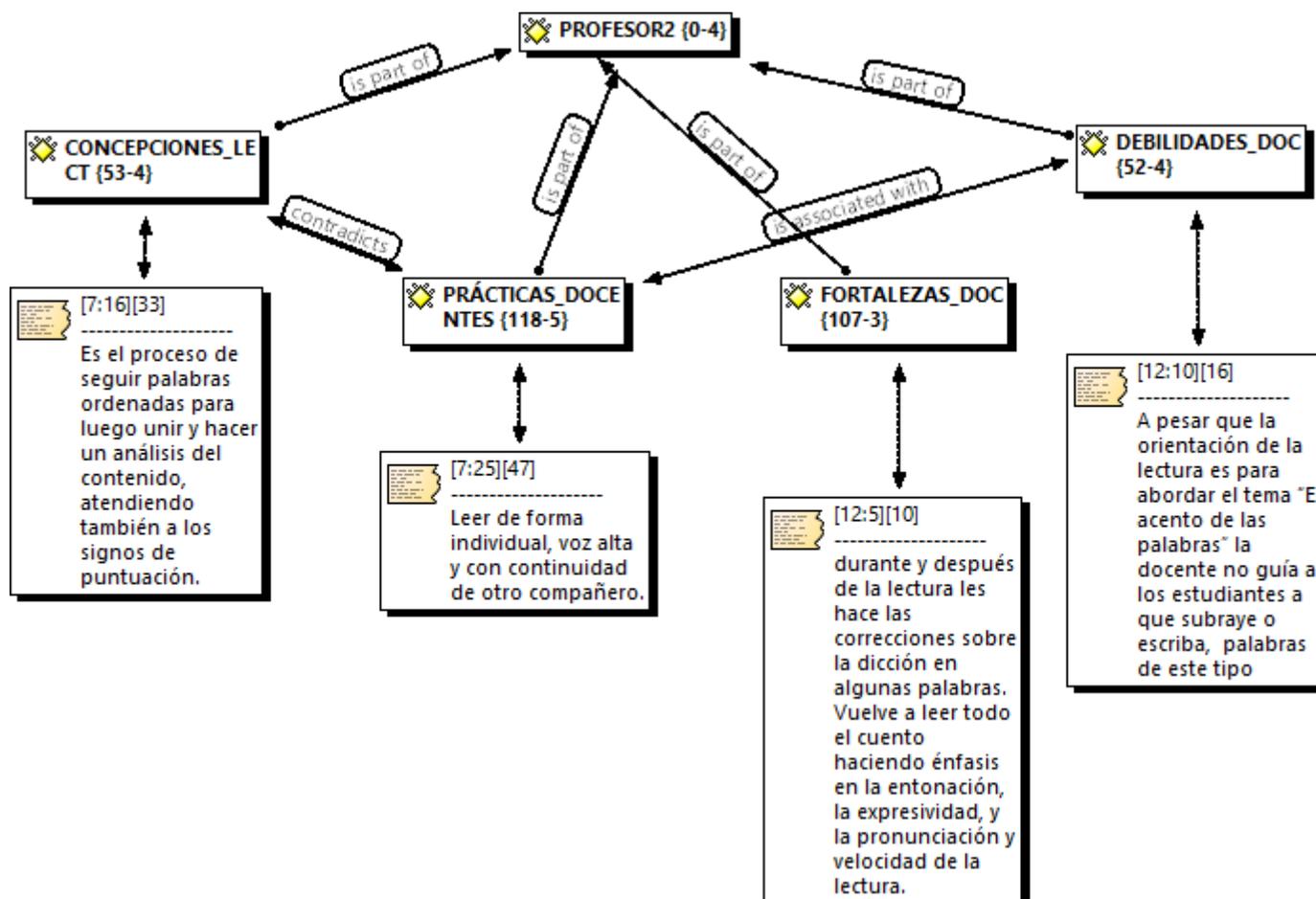
Vygotski, L. (1996). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica Grijalbo Mondadori, S.A. Barcelona, España

ANEXOS

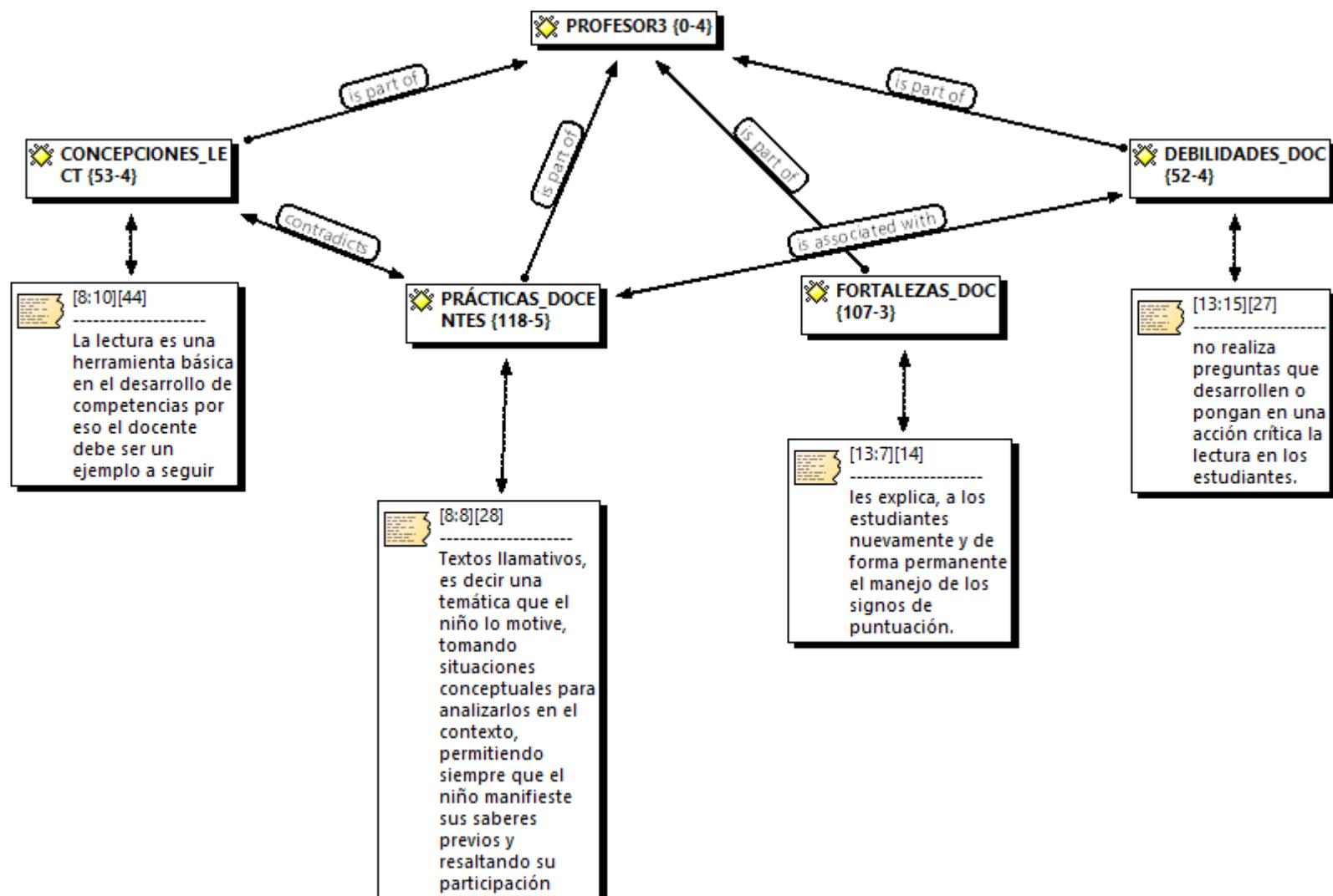
Anexo A. Red semántica entrevista, encuesta, observación Sujeto (Profe 1)



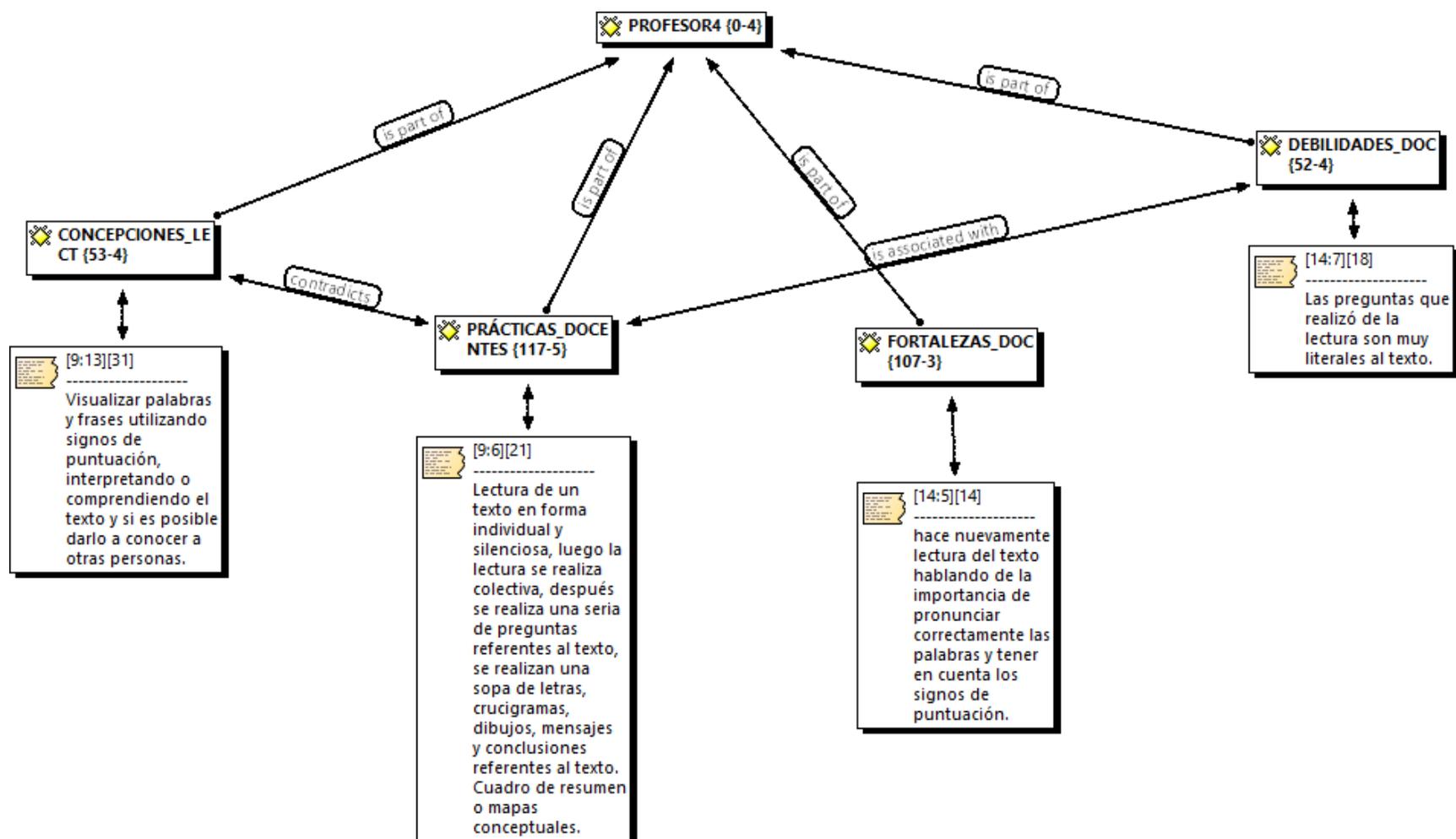
Anexo B. Red semántica entrevista, encuesta, observación Sujeto (Profe 2)



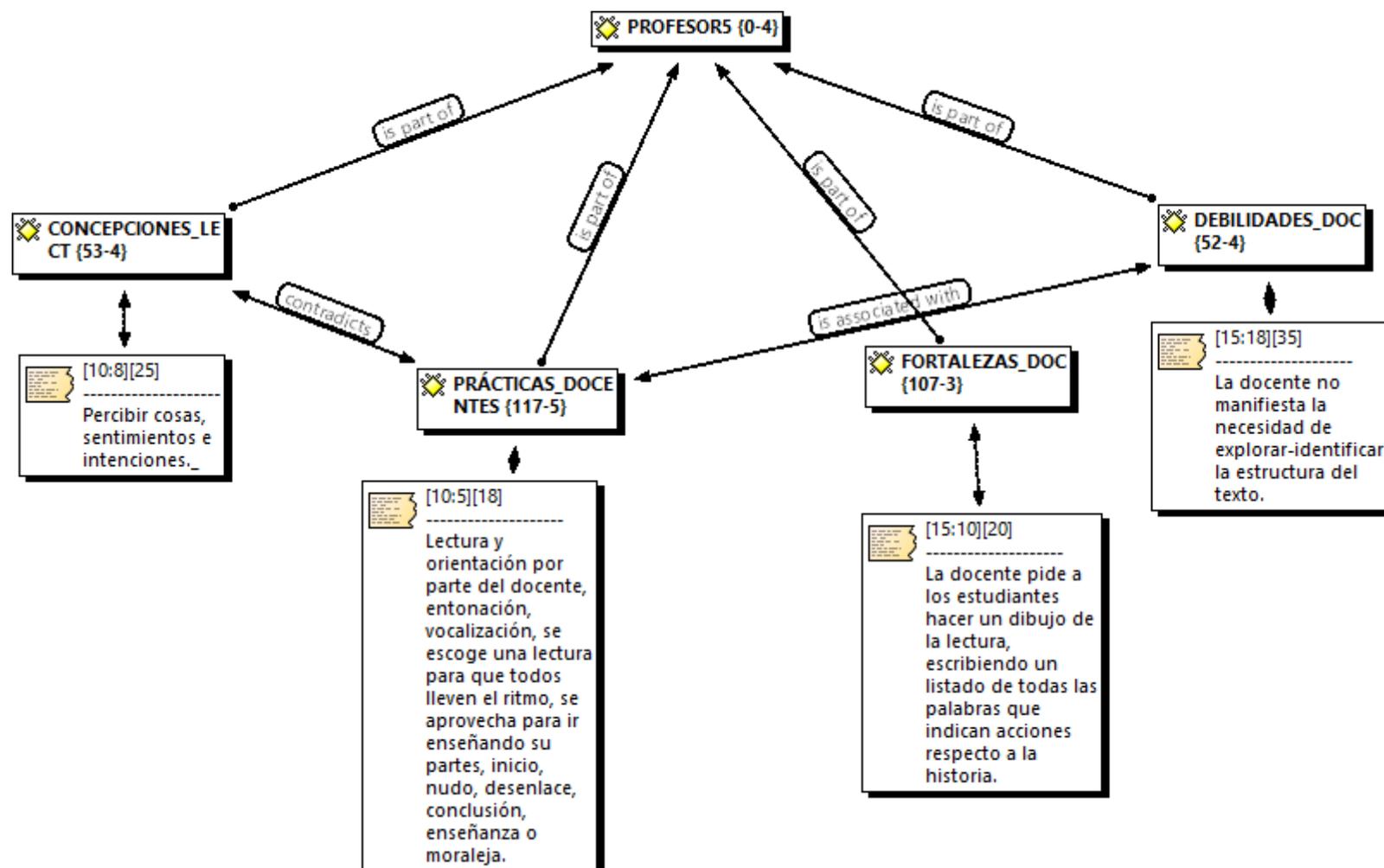
Anexo C. Red Semántica entrevista, encuesta, observación Sujeto (Profe 3)



Anexo D. Red semántica entrevista, encuesta, observación Sujeto (Profe 4)



Anexo E. Red semántica entrevista, encuesta, observación Sujeto (Profe 5)



Anexo F. Formato de Encuesta



UNIVERSIDAD DEL TOLIMA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Respetada maestra (o): Reciba un cordial saludo y de antemano un agradecimiento por su colaboración y disposición al responder esta encuesta. Es importante recordar que ésta hace parte de la investigación sobre prácticas de lectura en el aula. Por favor diligencie este instrumento con total objetividad, le recordamos que esta encuesta se utilizará con fines estrictamente investigativos.

Docente: _____ Grado de enseñanza: _____

SECCIÓN I

	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	ALGUNAS VECES	NUNCA
1. Al planear su clase, prioriza la lectura como herramienta para desarrollar temáticas propias de la lengua castellana.				
2. Realiza diagnósticos de lectura que le permiten identificar niveles de comprensión, fortalezas y debilidades en sus estudiantes.				
3. En su práctica se puede evidenciar la importancia que le brinda a la				

	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	ALGUNAS VECES	NUNCA
lectura para el logro del aprendizaje de los estudiantes.				
4. Investiga, lee y complementa con otras fuentes, conceptos que fundamenten sus conocimientos para mejorar procesos de lectura en el aula.				
5. Prioriza la lectura de diversos textos sobre la escritura o toma de apuntes sobre los mismos.				
6. Durante sus clases trabaja otros tipos de texto. (narrativos, expositivos, argumentativos, entre otros).				
7. Promueve en sus estudiantes la necesidad y el gusto por la lectura.				
8. Desarrolla actividades de introducción o preparación a la lectura.				
9. Desarrolla actividades durante la lectura para afianzar procesos de comprensión y análisis.				
10. Realiza actividades de finalización o cierre del ejercicio de lectura.				
11. Durante su clase procura despejar dudas sobre los textos, incluyendo el vocabulario desconocido.				

	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	ALGUNAS VECES	NUNCA
12. Hace que sus estudiantes relacionen lo que leen con sus conocimientos y experiencias.				
13. Las preguntas que formula a sus estudiantes buscan desarrollar el análisis, el pensamiento crítico, y la reflexión.				
14. Toma en cuenta documentos orientadores del Ministerio de Educación para la preparación y desarrollo de sus clases respecto a la lectura.				
15. Reflexiona permanentemente sobre su práctica de enseñanza de la lectura y deja registro escrito de este proceso.				
16. Las evaluaciones que aplica a sus estudiantes busca, entre otros, prepararlos para la presentación de pruebas saber.				
17. Desarrolla ejercicios que buscan preparar y disponer a los estudiantes para la presentación de las pruebas saber.				

SECCIÓN II

A continuación, valore en una escala de 1 a 4 los siguientes ítems; donde cada valor representa para usted: 1 (nada importante), 2 (algo importante), 3 (importante), 4 (muy importante):

1. Preparación de las actividades de clase: _____.
2. Seguimiento a la superación de dificultades de lectura de los estudiantes: _____.
3. Seguimiento y acompañamiento de parte del docente a la lectura en el aula de clase: _____.
4. Utilización de los presaberes y experiencias de los estudiantes en la interpretación de lectura y en el desarrollo de la clase: _____.
5. Que los estudiantes obtengan altos resultados en las pruebas saber de 3° y 5° grado: _____.
6. Dar cuenta de fundamentación teórica que oriente los procesos de enseñanza de la lectura: _____.
7. La apropiación y el estudio autónomo de nuevas teorías y estrategias de aprendizaje de lectura: _____.
8. Asistencia y participación como docente en eventos académicos (seminarios, diplomados, entre otros) que incrementen sus conocimientos sobre enseñanza de la lectura: _____.
9. Experiencia lectora y desempeño del maestro como lector para ejercer la enseñanza de la lectura: _____.
10. Acompañamiento y participación del equipo directivo y de docentes de otras áreas en el fortalecimiento de procesos de lectura en la institución: _____.

Anexo G. Formato de Entrevista



**Universidad
del Tolima**

UNIVERSIDAD DEL TOLIMA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Apreciado maestra (o), reciba un cordial saludo, agradecemos infinitamente su colaboración y disposición para el desarrollo de la actividad. A continuación lo invitamos a participar en la siguiente entrevista que buscará indagar y explorar sus conceptos, experiencias y vivencias respecto a la lectura y su práctica docente. Por favor diligencie este instrumento con total objetividad, de manera que la información recolectada permita caracterizar sus prácticas en el marco de la presente investigación. Le recordamos que esta entrevista se utilizará con fines estrictamente investigativos, y sus respuestas de ninguna manera pretenden valorar o cuestionar su desempeño como docente.

Los datos recolectados en este proceso son confidenciales; serán utilizados con fines de investigación pedagógica. Muchas gracias.

Nombre: _____ Edad: _____

Licenciatura y/o Título Profesional: _____

Posgrados: _____

Otros: _____

Años de experiencia docente: _____

Grado que orienta: _____

1. ¿Con relación a la lectura, cuáles son los temas o contenidos que usted prioriza a la hora de enseñarla?

- Signos de puntuación
- Utilización del diccionario para buscar el significado de palabras desconocidas.
- Énfasis en entender lo que leen.
- Lectura agradable y acorde a la edad y gusto del estudiante.

2. ¿Con relación a la lectura, cuáles son las actividades que nunca faltan en su clase a la hora de analizar un texto? Descríbalas detalladamente.

Buscar las palabras que no se entienden, utilizando el diccionario, si es posible utilizar un sinónimo.

Realizar una comprensión oral y escrita, lo que evidenciará si se entendió.

Realizar un dibujo les permite expresarse de otra forma.

3. ¿Con relación a la lectura, cuáles son los recursos o herramientas que utiliza a la hora de analizar un texto en clase?

- Un buen libro o una lectura es esencial.
- Diccionario, imágenes, resaltador.
- En ocasiones es ideal un computador y un video beam.

4. ¿Para usted qué es leer?

Encontrar un libro, abrir sus páginas y disfrutar de descubrir lo que el autor quiere contarnos a través de sus páginas. Utilizar la imaginación y viajar a lo largo de sus páginas en una aventura inimaginable.

5. ¿Para usted qué importancia tiene la lectura en la formación de un estudiante?

Es la base de su futuro en la vida, todo lo que permita entregar a los estudiantes a través de la lectura será muy importante para que el éxito de las diferentes pruebas que presentan se basan en una excelente lectura comprensiva que realicen.

6. ¿Qué lecturas o teóricos considera usted que han influido en su práctica pedagógica en lo que a enseñanza de la lectura se refiere? Argumente su respuesta.

Muchos científicos se han dado a la tarea de realizar investigaciones de la influencia que tiene la lectura a temprana edad, inclusive desde el vientre. Esto motiva a los docentes a enseñar y motivar la lectura.

7. ¿Cuándo evalúa la lectura de sus estudiantes, qué aspectos privilegia?

- Fluidez verbal, que no se omitan ni se cambien letras o palabras, que utilice adecuadamente signos de puntuación, que pueda expresar en sus palabras lo que lee, que se cuestione acerca del significado de algunos términos. Extraiga de la lectura el aporte que puede hacer, sepa la importancia de leer.

8. ¿Qué le recomienda usted a un profesor que se inicia en la enseñanza de la lectura en los niños de grado 5 de primaria?

- Sea ejemplo del gusto por la lectura.
- Que venda la idea de la importancia de leer.
- Que permita en su clase un espacio para la lectura.
- Que permita a sus estudiantes y con su guía escoger los libros que van a ser de su agrado.
- Espacios de discusión acerca del libro que se está leyendo

9. ¿Qué le recomienda usted a un profesor que se inicia en la enseñanza de la lectura en los niños de grado 3 de primaria?

- Dar tiempo para que los niños le encuentren el gusto a la lectura.
- Que escojan el libro que desean leer.
- Utilizar siempre el diccionario.
- Permitir que los niños expresen su sentir.
- Tomar tiempo para escuchar la lectura a sus estudiantes.

10. Conoce o hace uso de programas y propuestas para mejorar niveles de lectura? Señale algunos de ellos y describa su experiencia.

En el colegio hay un programa P.T.A. que se implementó algunos años que permite llevar a cabo esta práctica. Así como muchos blog dedicados a la lectura comprensiva para todos los niños y niñas. Igualmente muchos programas que permiten descargar libros de su preferencia y esto sería un buen uso de los móviles.

Anexo H. Formato Ficha de observación final



Universidad del Tolima

FICHA DE OBSERVACIÓN DE CLASE N° _____ Sesión

N° _____

LUGAR DE LA OBSERVACIÓN: INSTITUTO TECNICO INDUSTRIAL DE FACATATIVÁ

FECHA:

_____ GRADO: _____ JORNADA: _____

DOCENTE: _____ N° DE

IDENTIFICACIÓN _____

CÓDIGO DE INVESTIGACIÓN _____

AREA DISCIPLINAR: LENGUA

CASTELLANA

DOCENTE INVESTIGADOR: ZAID LEONARDO RODRÍGUEZ GAITÁN

ASPECTOS A OBSERVAR Y APRECIACIONES:

I. SOBRE EL DESARROLLO DE LA ENSEÑANZA DE LECTURA EN LA CLASE

1. ¿El docente elabora preguntas o diseña actividades para abordar momentos antes, durante y después de la lectura? SI _____ NO _____

¿Cuáles?

Antes de la lectura

Durante la lectura

Después de la lectura

2. ¿Durante la clase el docente despeja toda clase de dudas relacionadas con la lectura, incluyendo vocabulario desconocido?

SI _____ NO _____

3. ¿Utiliza la lectura oral y promueve aspectos de pronunciación adecuada, respeto por los signos de puntuación; y reflexiona con los estudiantes sobre estos aspectos?

SI _____ NO _____

4. ¿Utiliza o promueve la lectura silenciosa?

SI _____ NO _____

5. ¿Retroalimenta e indaga por aspectos de comprensión?

SI _____ NO _____

6. ¿La profesora promueve el dialogo sobre propósitos de la lectura? (por qué-para qué)

SI _____ NO _____

7. ¿Se promueve la interacción lector – texto? SI _____ NO _____

8. ¿Se aborda vocabulario desconocido? SI _____ NO _____

9. ¿Se orientan acciones que motiven el uso del subrayado, notas al margen, la elaboración de esquemas para representar lo que se comprende del texto?
SI_____ NO_____

10. ¿Las lecturas seleccionadas son adecuadas para el nivel y la edad?
SI_____ NO_____

11. ¿La profesora promueve que los estudiantes relacionen lo que dice el texto con sus propios conocimientos o experiencias?
SI_____ NO_____

12. ¿Hace preguntas de comprensión del texto a través de guías de lectura o en forma oral?
SI_____ NO_____

13. ¿Hace preguntas que promueven el pensamiento crítico a través de actividades de análisis, síntesis, abstracciones, deducciones, etc.?
SI_____ NO_____

14. ¿Promueve la reflexión y la transferencia de conocimientos nuevos a situaciones reales de los estudiantes?
SI_____ NO_____

15. ¿Retroalimenta las intervenciones de los estudiantes?

SI _____ NO _____
16. ¿Permite que el estudiante cuestione o interrogue al texto? SI _____ NO _____
17. ¿Ayuda a identificar la estructura del texto? SI _____ NO _____
18. ¿Ayuda a identificar las ideas principales del texto? SI _____ NO _____
19. ¿Orienta la manera de construir un resumen del texto? SI _____ NO _____

II. GENERALIDADES DE LA CLASE (OTROS MOMENTOS DE LA CLASE)

1. Claridad en los objetivos de la clase de lectura y forma en que los aborda y promueve
2. Dominio del tema: (Coherencia, actualización de los conceptos)
3. Estrategias pedagógicas utilizadas de acuerdo a las características del grupo escolar
4. Materiales y recursos utilizados durante el desarrollo de las actividades
5. Procedimientos de evaluación y retroalimentación al estudiante:

6. Participación de los estudiantes:
7. Aspectos positivos en el proceso de enseñanza – aprendizaje:
8. Dificultades para superar en el proceso de enseñanza – aprendizaje:
<ul style="list-style-type: none">• Recursos para el aprendizaje:
<ul style="list-style-type: none">• Evaluación y retroalimentación:
<ul style="list-style-type: none">• Otros aspectos:

REFLEXIÓN FINAL:

Firma investigador: _____

	SISTEMA DE GESTION DE LA CALIDAD FORMATO DE AUTORIZACIÓN DE PUBLICACIÓN EN EL REPOSITORIO INSTITUCIONAL	Página 1 de 3
		Código: GB-P04-F03
		Versión: 02

Los suscritos:

ZOID LEONARDO RODRIGUEZ GAITÁN	con C.C N°	93461845
_____	con C.C N°	_____
_____	con C.C N°	_____
_____	con C.C N°	_____
_____	con C.C N°	_____

Manifiesto (an) la voluntad de:

Autorizar

No Autorizar Motivo: _____

La consulta en físico y la virtualización de **mi OBRA**, con el fin de incluirlo en el repositorio institucional de la Universidad del Tolima. Esta autorización se hace sin ánimo de lucro, con fines académicos y no implica una cesión de derechos patrimoniales de autor.

Manifestamos que se trata de una OBRA original y como de la autoría de LA OBRA y en relación a la misma, declara que la UNIVERSIDAD DEL TOLIMA, se encuentra, en todo caso, libre de todo tipo de responsabilidad, sea civil, administrativa o penal (incluido el reclamo por plagio).

Por su parte la UNIVERSIDAD DEL TOLIMA se compromete a imponer las medidas necesarias que garanticen la conservación y custodia de la obra tanto en espacios físico como virtual, ajustándose para dicho fin a las normas fijadas en el Reglamento de Propiedad Intelectual de la Universidad, en la Ley 23 de 1982 y demás normas concordantes.

La publicación de:

Trabajo de grado	<input checked="" type="checkbox"/>	Artículo	<input type="checkbox"/>	Proyecto de Investigación	<input type="checkbox"/>
Libro	<input type="checkbox"/>	Parte de libro	<input type="checkbox"/>	Documento de conferencia	<input type="checkbox"/>
Patente	<input type="checkbox"/>	Informe técnico	<input type="checkbox"/>		
Otro: (fotografía, mapa, radiografía, película, video, entre otros)					<input type="checkbox"/>

Fecha Versión 02: 04-11-2016

	SISTEMA DE GESTION DE LA CALIDAD FORMATO DE AUTORIZACIÓN DE PUBLICACIÓN EN EL REPOSITORIO INSTITUCIONAL	Página 2 de 3
		Código: GB-P04-F03
		Versión: 02

Producto de la actividad académica/científica/cultural en la Universidad del Tolima, para que con fines académicos e investigativos, muestre al mundo la producción intelectual de la Universidad del Tolima. Con todo, en mi condición de autor me reservo los derechos morales de la obra antes citada con arreglo al artículo 30 de la Ley 23 de 1982. En concordancia suscribo este documento en el momento mismo que hago entrega del trabajo final a la Biblioteca Rafael Parga Cortes de la Universidad del Tolima.

De conformidad con lo establecido en la Ley 23 de 1982 en los artículos 30 “...**Derechos Morales. El autor tendrá sobre su obra un derecho perpetuo, inalienable e irrenunciable**” y 37 “...**Es lícita la reproducción por cualquier medio, de una obra literaria o científica, ordenada u obtenida por el interesado en un solo ejemplar para su uso privado y sin fines de lucro**”. El artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, “**los derechos morales sobre el trabajo son propiedad de los autores**” y en su artículo 61 de la Constitución Política de Colombia.

- Identificación del documento:

ANALISIS DE LAS PRÁCTICAS DE LECTURA QUE DESARROLLAN LOS DOCENTES DE GRADO TERCERO Y QUINTO DE LA BASICA PRIMARIA EN EL INSTITUTO TÉCNICO INDUSTRIAL DE FACATATIVA CUNDINAMARCA

- Título completo: Trabajo de grado presentado para optar al título de:

MAGISTER EN EDUCACIÓN

- Proyecto de Investigación correspondiente al Programa (No diligenciar si es opción de grado “Trabajo de Grado”):

- Informe Técnico correspondiente al Programa (No diligenciar si es opción de grado “Trabajo de Grado”):

- Artículo publicado en revista:

- Capítulo publicado en libro:

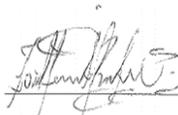
- Conferencia a la que se presentó:

Fecha Versión 02: 04-11-2016

	SISTEMA DE GESTION DE LA CALIDAD FORMATO DE AUTORIZACIÓN DE PUBLICACIÓN EN EL REPOSITORIO INSTITUCIONAL	Página 3 de 3
		Código: GB-P04-F03
		Versión: 02

Quienes a continuación autentican con su firma la autorización para la digitalización e inclusión en el repositorio digital de la Universidad del Tolima, el:

Día: **14** Mes: **AGOSTO** Año: **2017**

Autores:	Firma	
Nombre: ZAID LEONARDO RODRIGUEZ GAITAN	 <hr/>	C.C. 93461845
Nombre: _____	_____	C.C. _____
Nombre: _____	_____	C.C. _____
Nombre: _____	_____	C.C. _____

El autor y/o autores certifican que conocen las derivadas jurídicas que se generan en aplicación de los principios del derecho de autor.