

***LA LECTURA CRÍTICA EN ELE: UNA MIRADA DESDE EL DOCENTE Y SUS  
CREENCIAS***

**JOSÉ MANUEL CASTRO ORJUELA**

**MARLENE ANDREA MARTÍNEZ CLAVIJO**

**TRABAJO DE GRADO**

**Presentado como requisito para optar por el Título Magister en Lingüística Aplicada  
de Español como Lengua Extranjera**



**PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA**

**Facultad de comunicación y lenguaje**

**Maestría en lingüística aplicada de español como lengua extranjera**

**Bogotá, 2017**

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA FACULTAD DE COMUNICACIÓN Y  
LENGUAJE MAESTRÍA EN LINGÜÍSTICA APLICADA DE ESPAÑOL Y LENGUAS  
EXTRANJERAS

RECTOR DE LA UNIVERSIDAD

Jorge Humberto Peláez Piedrahita, S.J.

DECANA ACADÉMICA

Marisol Cano Busquets

DIRECTOR DEL DEPARTAMENTO DE LENGUAS

Vladimir Núñez

DIRECTORA DE LA MAESTRÍA EN LINGÜÍSTICA APLICADA DE ESPAÑOL  
COMO LENGUA EXTRANJERA

Nancy Agray Vargas

ASESOR DEL TRABAJO DE GRADO

Jorge Andrés Mejía Laguna

**Artículo 23 de la resolución No. 13 de julio de 1946:**

“La universidad no se hace responsable por los conceptos emitidos por sus alumnos en sus trabajos de tesis, sólo velará porque no se publique nada contrario al dogma y a la moral católica, y porque las tesis no contengan ataques o polémicas puramente personales, antes bien se vea en ellas el anhelo de buscar la verdad y la justicia”.

***DEDICATORIA***

*Dedicamos este trabajo de grado a todos los que aportaron de manera directa o indirecta al mismo, mediante un acompañamiento profesional, emocional, físico, económico, empático y otros, durante su arduo proceso y en la consecución de los objetivos propuestos.*

## **LA LECTURA CRÍTICA EN ELE: UNA MIRADA DESDE EL DOCENTE Y SUS CREENCIAS**

### **RESUMEN**

El presente estudio tiene como objetivo describir y contrastar las creencias de 5 docentes de Ele, pertenecientes a diferentes instituciones de carácter privado y algunos más de clases particulares en Bogotá, en relación con la lectura crítica en sus aulas de clase. Para alcanzar dicho propósito, se hace uso del enfoque cualitativo de la investigación, a partir del cual se diseñan y aplican dos instrumentos de recolección de datos, estos son un cuestionario tipo Likert aplicado a una población de 34 docentes de Ele y una entrevista semiestructurada aplicada a una muestra de 5 docentes pertenecientes a dicha población. La información recogida se analiza y contrasta, obteniendo como resultado, entre otros aspectos, creencias que sugieren que aunque los docentes reconocen la importancia de la lectura crítica en sus procesos de enseñanza, aún presentan ciertas dificultades para llevar a cabo actividades que desarrollen y potencien este nivel de comprensión lectora en sus estudiantes de Ele, ya que predomina el desarrollo de actividades de comprensión de lectura en un nivel literal. Lo anterior sugiere que hay algunas discrepancias en cuanto a lo que los docentes creen que deben hacer y lo que éstos dicen hacer con respecto a las prácticas en sus clases, presentando actividades tradicionales y memorísticas que no desarrollan al máximo el nivel crítico de comprensión lectora, lo anterior sugiere que aún existe un predominio por el desarrollo de la lectura literal en el aula de Ele. Se espera que los resultados mostrados en el presente trabajo investigativo, puedan ser tomados como un aporte para mejorar y redimensionar las prácticas de enseñanza de la lectura crítica en el aula teniendo en cuenta que por un lado las creencias moldean y afectan de manera considerable las prácticas docentes, y por otro lado, que el desarrollo de un nivel crítico de la comprensión lectora puede llegar a optimizar los procesos de enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera.

Palabras clave: creencias, lectura, lectura crítica, enseñanza, español como lengua extranjera.

## **ABSTRACT**

This research is aimed to describe and to contrast the current beliefs of five ELE teachers about the critical reading in the ELE classrooms. In order to achieve this objective the qualitative approach is used; a Linkert questionnaire was applied on 34 ELE teachers and also a semi-structured interview was applied to five specific teachers. The information recollected by these two instruments was analyzed and the results suggest that even though teachers believe that critical reading is such an important aspect in the teaching process teachers still have some problems to develop activities that encourage students to improve their critical comprehension proof of that is that literal reading activities are preponderated. This shows a dissent between what teachers believe that they must do in the classroom related with the critical reading and the things that they really do related with this reading level in fact, traditional activities and activities by memory are used the most by teachers in their ELE classes. That is the reason because there is a predominance of literal reading. It is expected that the results described in this research would be the subject of a further discussion, in order to improve teaching and learning practices of critical reading taking into account that beliefs affect significantly the practices carried out in the ELE classroom and the learning process of the students.

Keywords: beliefs, reading, critical reading, teaching, spanish as a foreign language

## Tabla de Contenido

1. Introducción .....	9
1.1 Planteamiento y descripción del problema .....	10
1.2 Pregunta de investigación .....	12
1.3 Objetivo general:.....	13
1.4 Objetivos específicos: .....	13
2. Justificación.....	14
3. Antecedentes .....	16
4. Marco conceptual .....	22
4.1 La lectura .....	22
4.2 Niveles de comprensión lectora.....	24
4.2.1 Nivel de comprensión literal. ....	25
4.2.2 Nivel de comprensión inferencial.....	26
4.2.3 Nivel de comprensión crítico.....	27
4.3 Estrategias de enseñanza de la lectura .....	28
4.3.1 Estrategias de enseñanza de la lectura en lengua extranjera. ....	30
4.4 Creencias.....	33
4.4.1 Creencias de los docentes.....	35
5. Marco metodológico .....	37
5.1 Instrumentos de recolección de datos .....	38
5.1.1 Cuestionario. ....	38
5.1.2 Entrevista.....	40
5.1.2 Descripción de la población y la muestra.....	43
6. Resultados y análisis de la información .....	45
6.1 Categorías de análisis.....	46
6.1.1 Concepciones de lectura.....	46
6.1.2 Tipos de lectura que se trabajan en clase. ....	48
6.1.3 Actividades idóneas para la enseñanza de la lectura en el aula de ELE. ....	51
6.1.4 Importancia de inclusión de la lectura crítica en el aula. ....	53
6.1.5 Estrategias de enseñanza de la lectura y la lectura crítica.....	55

6.1.6 Frecuencia de la inclusión de actividades sobre lectura crítica en el aula de ELE. .....	58
6.2 Triangulación metodológica de la información .....	59
7. Conclusiones e implicaciones .....	61
8. Referencias .....	66
9. Anexos.....	70
Anexo 1. ....	70
Anexo 2. ....	77

## **Tablas**

Tabla 1. Descripción población.....	44
Tabla 2. Descripción muestra 5 docentes. ....	45
Tabla 3. Creencias halladas por los investigadores del presente estudio. ....	61

## **Tabla de Gráficas**

Gráfica 1. Creencias en relación con el concepto de lectura. ....	46
Gráfica 2. Tipos de lectura que los docentes creen deben ser potenciados en clase.....	49
Gráfica 3. Creencias de las actividades idóneas para la enseñanza de la lectura en el aula de .....	51
Gráfica 4. Creencias de la importancia de incluir la lectura crítica en el aula. ....	53
Gráfica 5. Creencias de sobre las estrategias de enseñanza de la lectura y la lectura crítica. .....	55
Gráfica 6. Creencias en relación con la frecuencia en la inclusión de actividades de lectura crítica en el aula.....	58

## **ANEXOS**

**Anexo 1: Cuestionario escala de Likert aplicado**

**Anexo 2: Entrevista semiestructurada aplicada**



## 1. Introducción

Las creencias que tienen los docentes en los procesos de enseñanza-aprendizaje han cobrado fuerza como tema de investigación. Ya que a pesar de que este campo es un asunto que se ha explorado desde hace poco tiempo, desde mediados de los noventa, es considerado como uno de los elementos claves dentro de los procesos de enseñanza. Como lo menciona Cañadillas (2015) “entender las creencias, las representaciones y los saberes (CRS) de los profesores es una condición indispensable para mejorar las prácticas y evolucionar en la enseñanza” (p.3). Al respecto, Pajares (1992) sostiene que, “Las creencias están involucradas en la parte afectiva y motivacional de los profesores y se constituyen en un gran sistema capaz de dirigir las formas de actuar, evaluar y enseñar de los docentes en las aulas” (p.65). A partir de lo anterior, y esperando llegar a lo que hay detrás de las acciones y decisiones de los docentes, la exploración y análisis de las creencias se considera un factor bastante dicente cuyo entendimiento podría permitir la mejora de diversos procesos en el quehacer docente, así como en otros aspectos que hacen parte del proceso de enseñanza - aprendizaje de una lengua extranjera.

Asimismo, dentro de dichos procesos de enseñanza- aprendizaje, la lectura, en particular la lectura crítica, se constituye como uno de los procesos esenciales que contribuyen en el aprendizaje de una Lengua Extranjera (en adelante LE). Al respecto Serrano (2007) afirma que la lectura crítica promueve en el aprendiz una disposición y una capacidad analítica de gran ayuda para acceder y dominar ciertos registros socioculturales implícitos en el aprendizaje de una LE, lo que puede asegurar cierto éxito en la adquisición y comprensión de ésta. Siguiendo con esta línea de pensamiento, Ballesteros (2012) asegura que los procesos de lectura crítica son un elemento importante en el desarrollo y fijación de estructuras de toda índole; gramaticales, ortográficas, estructuras de significado e incluso mejoran la competencia comunicativa en la adquisición de la LE. De este modo, el punto focal de esta investigación es la lectura crítica, estudiada a partir de las creencias que tienen los docentes al momento de enseñar esta habilidad en el ámbito de la enseñanza del Español como Lengua Extranjera (en adelante ELE).

Establecido lo anterior, para el reporte de esta investigación se dividió el presente documento en seis apartados, siendo el primero la introducción. El segundo de ellos es el planteamiento y descripción del problema, así como objetivos y justificación de la misma. En el tercero se presentan los antecedentes y el marco conceptual, que presenta literatura especializada en la lectura, la lectura crítica, las creencias y las creencias de los docentes, incluyendo conceptos claves y aportes de diferentes autores. En el cuarto apartado se presenta el marco metodológico, que da cuenta del tipo de investigación y los instrumentos de recolección de información usados durante el trabajo investigativo, además de la población y muestra que respondió tanto el cuestionario en línea como la entrevista respectivamente. El quinto apartado presenta los resultados de los instrumentos de forma descriptiva y detallada, incluyendo las gráficas usadas para el análisis de la información recolectada y algunos extractos de los instrumentos de recolección (encuesta-entrevista), que hicieron parte de dicho proceso y que fueron fundamentales para poder plantear las conclusiones que se abordaron en el sexto apartado del presente reporte de investigación.

### **1.1 Planteamiento y descripción del problema**

En la enseñanza de ELE, al igual que en la enseñanza de otras lenguas, es de vital importancia que sus aprendices lleguen a un nivel de lectura crítico donde no solo estén en capacidad de interpretar qué es lo que se dice en el texto, sino de entender cómo y por qué se dice. Para alcanzar este ideal de competencia en LE, el estudiante y el docente deben exponerse a un vasto compendio de información de todo tipo, por ejemplo: académico, cultural, político, económico, entre otros. En palabras de Maltepe (2016) “los estudiantes de hoy manejan un abrumador río de información” (p.170).

Teniendo en cuenta este inmenso volumen de información y conocimientos al que cualquier aprendiz está expuesto, no solo de una LE sino de cualquier campo del aprendizaje, resulta significativo indagar sobre las creencias de los docentes, debido a que éstas se ven reflejadas de manera tácita en los procesos de enseñanza de la lectura, en especial de la lectura crítica en las aulas de enseñanza de ELE. Lo anterior cobra gran importancia dado que desarrollar en los estudiantes la habilidad de interpretar y comprender un texto en su totalidad, les puede permitir fundamentar un juicio de valor con respecto a la

información que se está leyendo. Al respecto Cassany (2010) expresa la importancia de llevar a cabo procesos de lectura en el aula de ELE, ya que los textos son artefactos políticos y sociales, contruidos por sujetos que ponen en manifiesto contextos e ideologías o que son usados para desarrollar herramientas de construcción o legitimación de poder. De ahí la relevancia de trascender de los procesos meramente literales o inferenciales para poder asumir posturas frente a lo que se lee.

Por otro lado, se suman Cáceres & Sierra (2013), quienes trabajan sobre los procesos de lectura en el aula por parte de los docentes y dan gran relevancia al desarrollo de los tres niveles de comprensión lectora: literal, inferencial y crítico. De igual manera, se resalta en especial la lectura crítica como mecanismo para evaluar el mundo y para aprender la lengua desde una posición en la que se entiende el sentido de lo que se aprende y de lo que se quiere decir. Asimismo, Allen (2004) & Nilson (2003) sustentan que el pensamiento crítico y las habilidades de lectura crítica no son sólo para el aprendizaje en clase sino también para el aprendizaje permanente. Por lo tanto, investigar sobre las creencias que tienen los docentes en cuanto a potenciar los procesos de lectura crítica en el aula de ELE reafirma la importancia de la presente investigación.

A propósito de la anterior conjetura, la lectura crítica y su trascendencia en el aprendizaje de una LE, puede también entenderse desde la visión de Acquaroni (2004) quien sostiene que: “Determinar el alcance de la comprensión lectora en LE no es tarea fácil porque todavía contamos con escasos estudios empíricos del todo válidos y fiables sobre la comprensión lectora.”(p.944), máxime cuando se habla del nivel de lectura crítica en relación con las creencias de los docentes, puesto que estas concepciones podrían constituir una puerta investigativa para que trabajos como el que se propone en este reporte ahonden y aporten de manera conceptual y metodológica al campo de la lectura crítica en los escenarios de enseñanza de LE, para el caso puntual la enseñanza de ELE.

En consecuencia, se encontró oportuno investigar sobre las creencias de los docentes en relación con la lectura y la lectura crítica en el contexto de aprendizaje de ELE, ya que se han encontrado investigaciones que indican que las creencias que mantienen los docentes adquieren un impacto considerable en sus apreciaciones, afectando su desempeño en el aula, tal como lo sostiene Biddle, et al (2000). Además, Usó (2009) señala que las

creencias pueden ser foco de cambio en el proceso educativo, dado que éstas ejercen sus efectos en las acciones y en el comportamiento de quien las posee. Incluso Camilloni (2007) sostiene que las creencias:

Comprenden concepciones acerca de cómo se enseña y cómo se aprende, así como los principios que sustentan las decisiones acerca de variadas cuestiones tales como la relación entre la enseñanza y las modalidades de la evaluación de los aprendizajes que eligen y cómo se visualizan las posibilidades de aprendizaje de cada alumno, las funciones que como docentes deben cumplir y las misiones que la escuela tiene como resultado de su compromiso con la sociedad y con cada individuo (P.43)

En esta medida, abordar el tema de las creencias en relación con la lectura crítica de los docentes de ELE constituye un ejercicio investigativo pertinente y necesario de acuerdo al panorama que se ha descrito hasta ahora. Pues son estas las que determinan en gran medida la forma de concebir la enseñanza de la lectura por parte de los docentes y que permean las decisiones metodológicas y didácticas de los mismos. En palabras de Richards & Lockhart (1994) citados por Cañadilla (2015) “ el sistema de creencias del profesor es la raíz de donde surgen gran parte de sus decisiones y actuaciones. Las decisiones de planificación, interacción y evaluación parten de los ecos de estas creencias invisibles.

## **1.2 Pregunta de investigación**

A partir del contexto descrito y dada la importancia que tiene, tanto el proceso lector, con todos los aspectos inherentes al mismo en los procesos de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, como las creencias de los docentes entorno a dichos procesos, el presente proyecto se propone responder a la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles son las creencias de cinco docentes de español como lengua extranjera de diferentes instituciones<sup>1</sup>, en relación con la lectura crítica en el aula de ELE?

---

<sup>1</sup> Docentes de diferentes instituciones educativas de carácter privado como la Universidad Externado de Colombia, la Universidad Uniminuto y la Universidad de la Salle; estudiantes en ejercicio docente del Instituto Caro y Cuervo y la Pontificia Universidad Javeriana; docentes de ELE de clases particulares en

### **1.3 Objetivo general:**

Determinar las creencias de cinco docentes de español como lengua extranjera de diferentes instituciones<sup>2</sup>, en relación con la lectura crítica en el aula de ELE.

### **1.4 Objetivos específicos:**

- Describir las creencias de los cinco docentes en relación con la lectura crítica en el aula de ELE.
- Analizar la información obtenida, por medio de los instrumentos de recolección, acerca de las creencias de los docentes en relación con la lectura crítica en el aula de ELE.

---

Bogotá y docentes de ELE de clases particulares en el extranjero: Estados Unidos: South Carolina, Indianapolis y la India.

<sup>2</sup> Op. Cit.

## 2. Justificación

Una de las razones que invitan a considerar un estudio en torno a las creencias de los profesores sobre la lectura, es el hecho de que, como lo indican algunos investigadores, (Jouini, 2011; Mendoza, 1994), Jouini (2011), en los escenarios de enseñanza de lenguas extranjeras frecuentemente se soslaya el desarrollo de estrategias de lectura. En estos casos, el acervo didáctico de algunos docentes se limita a pedir a sus estudiantes que se aborde un determinado texto de principio a fin, para luego responder preguntas que generalmente atienden a un nivel literal de lectura dentro de dichos textos; o dicho de otra manera, el objetivo en esos escenarios propuestos para el ejercicio lector se centra en hacer una revisión de vocabulario y forma o estructuras gramaticales dentro de las lecturas y actividades propuestas.

Otra de las razones que llevaron a la realización del presente estudio recae en la importancia que tiene la lectura para el aprendizaje de una lengua extranjera. Pues como lo indica Mendoza (1994): “no puede decirse que se domine una lengua sin saberla “leer”, es decir, sin comprender sus producciones escritas en cuanto exponentes culturales”. Lo anterior hace referencia no solo a que con el desarrollo de esta habilidad los estudiantes de LE estarán en capacidad de entender diversos textos e información recibida mediante las actividades de lectura; sino que, además, para dominar la competencia lingüística en la lengua meta, los estudiantes deberán comprender los contextos culturales de la misma. A lo que Francos (2002 p.2) hace alusión cuando sostiene que: “Fomentar la lectura potenciará el aprendizaje de la lengua que se aprende y, a la vez, permitirá descubrir diferencias, paralelismos de valores y creencias entre culturas. Es otra manera de aprender sobre el mundo, pues a través de la palabra, del relato, podemos construir interpretaciones del mundo y situarnos en él”.

Además de la marcada ausencia de estrategias y el papel fundamental de la lectura en el aprendizaje de una LE, el estudio se justifica en la necesidad e importancia que encuentran los investigadores en tomar en cuenta y analizar lo concerniente a las creencias de los docentes en torno a la lectura, la lectura crítica y todos los procesos que le subyacen, pues como lo define Pajares (1992) “todos los docentes sostienen unas creencias, algunas veces definidas o marcadas o etiquetadas, sobre su trabajo, sus estudiantes, su materia y su

papel y responsabilidades dentro de los procesos de enseñanza”. Lo anterior puede llevar a determinar que el presente estudio es importante, ya que, el llevar a cabo un mapeo de las creencias de los docentes de ELE sobre el desarrollo de la lectura, permitiría comprender por qué y cómo estos toman decisiones en torno a los procesos referentes a la lectura, la lectura crítica y la enseñanza de la misma en las aulas de ELE y fuera de ellas.

De otro lado, un aspecto considerado de gran relevancia en el desarrollo y finalización del presente trabajo de investigación y que tiene que ver con el impacto que este pueda llegar a generar, es la posibilidad de que mediante este trabajo investigativo se perciba una concientización a cerca de las creencias de los docentes en torno a la lectura y la lectura crítica en particular, dentro de los procesos de enseñanza de una lengua extranjera y la importancia que éstas puedan tener al empezar a ser consideradas dentro de dicho proceso, pues como se ha mencionado anteriormente, y como lo indica Méndez (1994), las estrategias para la enseñanza de la lectura son, muchas veces, relegadas a meros ejercicios de extracción de vocabulario o identificación de una estructura gramatical; es decir, permanecen en el aspecto sintáctico de los textos sin trascender en el mismo.

Por último, el presente estudio podría brindar a los docentes un panorama general de algunas creencias encontradas mediante el ejercicio investigativo con la ayuda de la población y la muestra de docentes; esto podría, no sólo coadyuvar a que dichas creencias empiecen a ser acreditadas y tenidas en cuenta, sino contribuir a que la toma de decisiones, por parte del cuerpo docente, en torno a sus procesos de enseñanza de LE, favorezcan el desarrollo y mejoramiento de los procesos lectores en general y la inclusión de la lectura crítica en las aulas de ELE.

### 3. Antecedentes

Algunos de los trabajos de investigación consultados, que se pueden enmarcar como posibles antecedentes del presente documento y que, por supuesto están desarrollados en relación con los temas esenciales del mismo, es decir, la comprensión lectora, la lectura crítica y las creencias de los docentes de LE, son presentados a continuación.

En primer lugar, y acercándose a un campo similar al del presente trabajo investigativo, se encontró el estudio titulado “Conexión entre las creencias y las prácticas docentes e investigación en el proceso lector”<sup>3</sup> de la Universidad de Essex de Reino Unido; su autora Irena Kuzborska (2011) lleva a cabo una investigación planteada a partir de un estudio interpretativo aplicado en el campo de la lectura, el cual pretendió encontrar y analizar las relaciones entre las creencias de los docentes y las prácticas que estos aplican en sus aulas con estudiantes de niveles avanzados.

Kuzborska (2011) incluye como grupo muestra a ocho docentes de la Universidad de Lituania con diferentes condiciones de capacitación y experiencia, entre los que se encuentran 5 docentes con título universitario, dos más con maestría en campos relacionados con su ejercicio docente y uno más con titulación de doctorado. De igual forma, para la recolección de la información se usaron instrumentos como observaciones de clase, análisis de documentos, por ejemplo, planes de estudio, libros de texto y cuestionarios hechos por los docentes observados. Otro instrumento de recolección usado fue el llamado “*video-stimulated recall*” (Kuzborska, 2011) que, tal como es explicado por la autora, consiste en un video o grabación de audio que se hace a los docentes durante la clase observada, este instrumento se analiza posteriormente junto a los participantes docentes para que estos puedan llegar a analizar el material y explicar sus acciones y/o pensamientos durante determinados momentos de dicha clase.

Dentro del aparatado de resultados de dicha investigación, la autora establece varias creencias que surgen a partir del mismo proceso investigativo y de la información recolectada a través de los instrumentos propuestos. Entre dichas creencias se encontró que

---

<sup>3</sup> *Links between teachers' beliefs and practices and research on Reading*. Traducción propia de los investigadores.



los docentes enseñan de acuerdo a las creencias que poseen en torno a su formación teórica, queriendo decir que la manera en que les fue enseñada la lengua meta, o de la manera en que la aprendieron es vital en el acervo de creencias y percepciones que pueda poseer un docente. Lo anterior se complementa con la descripción de diversas estrategias que los docentes llevaron a cabo en sus clases y que Kuzborska (2011) enmarca en diferentes categorías de análisis. La primera es la estrategia de énfasis en vocabulario, en la que se observó que no hubo un ejercicio real de lectura crítica, sino que se enfocaba en el vocabulario de los textos usados. De otro lado, se evidenció una categoría de traducción y lectura en voz alta observada en las clases; y finalmente, se incluyó una categoría relacionada tanto con la discusión de textos en grupo, como con la asignación de textos para trabajo extra-clase.

El trabajo llevado a cabo por Kuzborska (2011) es una herramienta muy útil en el desarrollo del presente trabajo investigativo, ya que está directamente relacionado con el mismo en algunos aspectos, el primero de ellos es la ruta metodológica, pues tanto el tipo de investigación como los instrumentos usados para la recolección de la información (cuestionario y entrevista), son similares a los del presente trabajo investigativo, lo que arrojó a los investigadores una guía del proceso investigativo per se. De otro lado, la autora incluye como parte del marco teórico conceptos que pueden enriquecer el mismo apartado dentro del presente trabajo investigativo, pues hace referencia a la lectura, niveles de lectura, procesos lectores, estrategias de lectura etc., lo que lo constituye como fuente de referencia enriquecedora que permitió abordar y complementar conceptos esenciales en el desarrollo del proceso y por supuesto del presente informe.

Otro documento relevante para esta investigación y que se encuentra en un contexto más cercano, es el de la Universidad EAN de Colombia, allí las autoras Diana Benavides y Gloria Sierra (2013), desarrollaron una investigación que titularon *Estrategias didácticas para fomentar la lectura crítica desde la perspectiva de la transversalidad*. Dicho artículo está basado en un proceso investigativo cuyo objetivo era la implementación de una propuesta metodológica para fomentar y mejorar los procesos de lectura crítica, como parte del programa de desarrollo de competencias transversales de la Universidad.

Para lograr su objetivo, las autoras desarrollaron su trabajo desde el campo de la investigación cualitativa en el contexto de la educación investigativa. Llevaron a cabo una

caracterización de las prácticas de lectura y escritura que los docentes de dichas competencias aplicaban en sus clases, usando como instrumentos de recolección de información un cuestionario digital con una muestra de 187 docentes y una entrevista guiada a los directores de algunos programas de la Universidad EAN.

Como conclusiones de la investigación, las autoras hacen alusión a la importancia de llevar a cabo los procesos de lectura y escritura de manera general en la universidad, volviendo estos campos responsabilidad de todas las facultades y todos los docentes. También hacen alusión a que los procesos de lectura no deben ser abordados sólo por los docentes de las disciplinas en comunicación o humanidades, sino que debe ser compromiso de todos los docentes en todos los campos del saber.

De otro lado, Benavides y Sierra (2013) incluyen como parte de sus conclusiones, a partir del ejercicio investigativo, las falencias que encuentran en torno a los criterios de evaluación de la enseñanza de la lectura, pues indican que estos no son claros ni explícitos y que las estrategias deberían dirigirse a tener en cuenta de manera más particular a cada estudiante y sus procesos de comprensión lectora.

Dentro de la pertinencia del presente antecedente, se tuvo en cuenta el contexto, pues el hecho de que esta investigación haya sido desarrollada en una universidad de Colombia aporta al presente trabajo investigativo una cercanía con el contexto y un posibilidad de hacer hallazgos similares o de poder tener en cuenta los resultados del reporte de Benavides y Sierra (2013) para el desarrollo y consecución del objetivo general del presente trabajo investigativo. De otro lado, las autoras abordaron en el marco teórico conceptos muy pertinentes frente al mismo apartado de esta investigación; pues en el desarrollo de dicho capítulo se incluyen temas fundamentales tales como la lectura, estrategias de lectura, estrategias de producción y comprensión de textos, etc., algunos de estos usados para la presente investigación, lo que permite ahondar y ampliar conceptos que hacen parte del presente trabajo y que son fundamentales para la consecución del objetivo general del mismo.

Finalmente, aunque las autoras no abordan un tema estrechamente relacionado con las creencias de los docentes, sí está direccionado hacia la acciones que son y no son llevadas a cabo en las aulas por docentes de lengua extranjera en relación con la lectura y el

papel de ésta dentro de los pensum académicos, así como el rol de los docentes en el aprendizaje y desarrollo de la habilidad de comprensión de textos escritos.

Otra investigación que sirvió como antecedente fue: Concepciones sobre la enseñanza de la lectura en un grupo de docentes en ejercicio que se profesionalizan a nivel superior realizada por Córdova D, Ochoa K & Rizk M. (2009). El propósito de este trabajo de investigación fue identificar las percepciones en el aula de los docentes en formación de la licenciatura en educación de la Universidad Central de Venezuela (UCV) respecto a la lectura y cómo desarrollar esta habilidad en el aula. La investigación se planteó tres objetivos claros:

- Analizar las creencias y teorías que tienen esos estudiantes en relación a las operaciones mentales fundamentales que deben ocurrir en todo lector durante el proceso de lectura (análisis, comprensión, interpretación y crítica).
- Identificar sus creencias y teorías con respecto a la comprensión lectora.
- Explorar las creencias y teorías que manejan los docentes para la planificación de actividades de lectura.

Con estos objetivos claros la investigación se centró en averiguar y analizar cómo los docentes en formación concebían la lectura y el desarrollo de la misma desde sus creencias, respecto a lo que implica este proceso y la forma de enseñarlo en el aula. Para esto, Córdova D, Ochoa K & Rizk M (2009) desarrollaron el estudio en el marco de la investigación de campo y con el fin de estudiar los fenómenos que están implícitos en la práctica docente en la UCV en relación con la lectura. Dicha información la obtuvieron por medio de cuestionarios elaborados especialmente para la recolección apropiada de información en una población localizada. Para esto se establecieron los siguientes ejes centrales:

- Diferentes conceptos de lectura.
- Comprensión lectora.
- Operaciones mentales en el proceso de la lectura.
- Estrategias de lectura.
- Planificación de actividades de lectura.
- Enseñanzas y promoción de la lectura.

Al analizar los datos, Córdova D; Ochoa, K & Rizk M (2009) encontraron varias posiciones por parte de los profesores en formación: en primera medida, una gran mayoría considera que leer ayuda a interpretar el mundo y todo lo que sucede en él, en segunda instancia, en lo relacionado con las operaciones mentales, una gran mayoría de la población considera la memorización, la interpretación y la formación de juicios como operaciones mentales relacionadas con el proceso de lectura.

Finalmente, los autores se centran en la importancia de enseñar procesos de comprensión lectora, gran parte de la población coincidió en que a pesar de que llevar a cabo este ejercicio en sus clases es un trabajo complicado, debe realizarse en cualquier grado, ya que el desarrollo de procesos de comprensión conduce a buenos hábitos de lectura, a la comprensión e interpretación idónea y a asumir posiciones argumentadas respecto a lo que se lee. Asimismo, después del análisis de los cuestionarios, también se determinó que en los docentes prevalecen dos conceptos de lectura algo contradictorios, ya que algunos la conciben en su forma más tradicional: decodificación y comprensión de palabras, mientras que otro grupo considera que es un proceso más complejo, que involucra todas las áreas del conocimiento y la afectividad de quien lee.

La investigación como aporte es un valioso documento en cuanto brinda varios elementos muy útiles para el desarrollo metodológico y teórico de la presente investigación debido a su claridad y gran detalle , entre los elementos que se destacan se encuentran el cuestionario realizado y la información recolectada, que para efectos de la presente investigación brinda una ruta y permite visualizar parte del panorama de las creencias y prácticas de los docentes en relación con los procesos de lectura. La metodología que usaron las investigadoras de este antecedente fue de tipo descriptivo, ya que su mayor preocupación fue puntualizar el proceso de enseñanza de la lectura y algunas de las creencias de los docentes en su quehacer pedagógico.

Dentro del mismo campo, enseñanza de la lectura, otra investigación que es pertinente abordar es “El desarrollo de habilidades de comprensión lectora por medio de guías de vocabulario”<sup>4</sup> llevada a cabo por Manrique, E. (2015). Esta investigación está

---

<sup>4</sup> *Developing Reading Comprehension Skills Through the Use of Vocabulary Worksheet*. Traducción propia de los investigadores.

enmarcada en la mirada del enfoque cualitativo, y el estudio que se llevó a cabo fue investigación acción. La investigación pretendía determinar la relación entre la comprensión lectora y el desarrollo de habilidades para potenciar la misma por medio de talleres en estudiantes de la Universidad Distrital, todo lo anterior, desde la enseñanza del inglés como L2. En la investigación se resalta la importancia de la comprensión lectora para motivar a los aprendices de una L2 (inglés) en su proceso de aprendizaje, de forma tal que puedan interactuar con el texto con mayor actividad y en un contexto determinado. La investigación presenta los aportes realizados por Peña y Cañón (2008), lo que es de gran relevancia ya que describe los procesos cognitivos que se activan en el proceso de comprensión lectora de historias cortas y cómo desarrollar estrategias para activar las habilidades necesarias para mejorar el proceso de comprensión lectora. En la investigación, dichas habilidades están íntimamente relacionadas con el fortalecimiento del vocabulario del estudiante, con el fin de brindarle los elementos suficientes para realizar un proceso de comprensión lectora que le permita dar cuenta de los planteamientos principales de los textos leídos.

De otro lado, la investigación le da gran importancia al desarrollo y adaptación de material, en lo posible auténtico, para potenciar los procesos de comprensión lectora a partir del aprendizaje de vocabulario.

En general, esta investigación brinda varios referentes teóricos que enriquecen la mirada y la forma en que se pueden potenciar los procesos de comprensión lectora, y vislumbra algunas de las herramientas de las que puede hacer uso el docente en pro de fomentar los procesos de lectura en aula. Así mismo, es un antecedente válido, ya que aborda la problemática de potenciar la comprensión lectora, en este caso particular en lengua inglesa, por medio del desarrollo de habilidades a partir de vocabulario y en el contexto de educación superior más específicamente en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

---

## **4. Marco conceptual**

En el presente apartado se abordan los conceptos fundamentales que hacen parte del desarrollo de este trabajo de investigación y que a la vez conducen a la consecución del objetivo principal del mismo, buscando determinar las creencias de siete docentes de español como lengua extranjera en relación con la lectura crítica. Partiendo de lo planteado, los conceptos a definir son, por supuesto el concepto de lectura y los diferentes niveles de comprensión lectora: nivel literal, nivel inferencial, nivel crítico; en segunda instancia se abordan los conceptos de estrategias de enseñanza de lectura. Para finalizar, se definen las creencias y las creencias de los docentes.

### **4.1 La lectura**

Leer es un proceso que se realiza de manera muy frecuente, puede leerse no sólo lo escrito, sino también las imágenes, los colores, los símbolos, los gestos y todo lo que está alrededor del lector. Para el presente trabajo investigativo se asume la lectura desde un concepto de lectura textual, como se mencionó anteriormente, lectura de lo escrito. Al respecto se han escrito innumerable cantidad de líneas y se han desarrollado trabajos investigativos que cubren diferentes aspectos del concepto de lectura, entre los cuáles podrían mencionarse la comprensión lectora y la manera en que la lectura es enseñada en las aulas, Fernández (2013). Asimismo, el concepto de lectura se ha abordado desde diferentes perspectivas en las que se incluye desde una decodificación de símbolos, hasta un completo diálogo e interacción del lector con el autor, entre otras.

De otro lado, con respecto a este concepto también se podría aseverar que, a pesar de que la lectura es una actividad que inconscientemente se hace a diario, resulta no ser una acción del todo sencilla al momento de llevarse a cabo. Debido a que éste ejercicio no solo consiste en una decodificación de símbolos como se mencionó con anterioridad o como solía considerarse tradicionalmente o en palabras de Fernández (2013):

“Tradicionalmente, la lectura se concebía como un proceso a través del cual un sujeto descifraba una serie de símbolos gráficos plasmados en algún medio visual [...] Bastaba con saber interpretar los símbolos (letras, palabras, signos) de un lenguaje para

afirmar que el sujeto sabía leer, ya que el proceso lector se vislumbraba tan solo como algo mecánico”. (p. 216, 217)

El aspecto de complejidad se da ya que en la lectura y a través del tiempo y el dinamismo de los contextos en los que está inmersa, ha permitido que se traten diferentes niveles de comprensión lectora y que con estos se hayan encontrado diversos sentidos al ejercicio lector. Al respecto se han encontrado varios estudios que pretenden dar a conocer los tipos de lectura que se hacen y estrategias para poder trabajar en cada uno de ellos; sobre esto Solé (1998) complementa diciendo que la lectura pone en contacto al sujeto con perspectivas distintas, dando significado a lo nuevo, relacionándolo con lo que ya sabe y aprendiendo a partir de la comprensión de lo leído. Por otro lado, Fainholc (2003) afirma que:

“Cuando una persona lee, predice, anticipa, apuesta... por ello, la lectura es un proceso constante de elaboración y verificación donde las predicciones conducen a la construcción de una interpretación. No habrá que olvidar que muchas veces este proceso incluye prejuicios, conceptos erróneos, etcétera, que refuerzan conocimientos vulgares que necesitan ser deconstruidos”. (p.64)

De otro lado, autores como Kintsch y Rawson (2007) afirman que: La comprensión de textos es un proceso complejo que involucra la participación de diferentes componentes cognitivos y socioeducativos, de allí, que desarrollar y potenciar la comprensión lectora sea una tarea nada sencilla y que requiere brindarle al estudiante las herramientas necesarias para que este complejo proceso se lleve a cabo. También es claro que el docente en lenguas debe tener los conocimientos metodológicos necesarios para afrontar este reto, b máxime cuando estamos hablando de aprendices de L2 que tienen todo un background en su lengua materna y que por consiguiente pueden tener consigo una gran variedad de falencias que pueden transferirse a la lengua meta que desea aprender.

Siguiendo con lo anterior, la comprensión lectora también consiste en dar una apropiada interpretación al texto, darle sentido, significado a lo que se está leyendo. Para Castronovo (1993) citado por Velandia (2010):

La comprensión lectora es un proceso en el cual el lector construye una representación organizada y coherente del contenido y la estructura del texto, realizando esencialmente un proceso dinámico a medida que establece conexiones

lógicas entre la información que posee en sus estructuras cognitivas y la nueva que le suministra el texto.

La lectura no es un ejercicio pasivo en el que el lector se limita a decodificar una serie de grafemas, es una habilidad que requiere que el lector participe de forma activa en los procesos de significación del texto, involucrando todos los conocimientos previos y una actitud dinámica durante el proceso de lectura que le permitirá trascender de procesos meramente mecánicos para dar paso a la construcción de un sentido textual que facilite en el lector los procesos de inferir y lanzar hipótesis de forma tal que pueda llegar a conclusiones que antes parecían desconocidas u ocultas.

La dificultad que implica el desarrollo de la comprensión lectora y la naturaleza de los procesos asociados a la lectura como los enunciados por Mayor, J (2000) por ejemplo: si son seriales (modulares) o simultáneos (interactivos) y desde allí hace una reflexión respecto si los textos se dirigen de forma autónoma o son dirigidos por el lector o si hay alguna otra ruta que permita abordar el texto.

## **4.2 Niveles de comprensión lectora**

Desde nuestra experiencia como docentes, y a través de la realización de este trabajo de investigación, consideramos que es importante precisar que la lectura es un proceso y en este sentido el lector desarrolla o alcanza diferentes niveles con ayuda de diversas destrezas y habilidades que implican la configuración de conocimientos, experiencias previas, vocabulario y concepciones tanto de mundo como del discurso leído. Al respecto, Cassany (s.f) citando a Gray (1960) aduce que existen tres niveles de lectura que un lector debe desarrollar en su ejercicio lector. Estos niveles consisten en “leer las líneas” lo que se refiere a un nivel literal de la lectura; en el segundo nivel, el lector lee “entre líneas” que indica un nivel inferencial y finalmente, “leer detrás de las líneas” que sería la acción llevada a cabo por el lector cuando su lectura llega al nivel de lectura crítica, en donde más que comprender el texto, entiende su significado y sus alcances.



### 4.2.1 Nivel de comprensión literal

Entendido como el nivel de comprensión de lectura básico en donde el lector pone en funcionamiento algunas habilidades cognitivas para lograr una interpretación inicial; este nivel ha sido siempre relacionado con el ejercicio de reconocimiento del texto, memorización y atención a la estructura e información explícita dentro del mismo (Sánchez 2013). Autores como Sánchez 2013 o Fernández 2013 han hecho alusión a estas habilidades que operan en el nivel de lectura explicado, algunas de estas son: percibir, observar, identificar, ordenar, emparejar y retener. En uso de las habilidades mencionadas, en este nivel literal, el lector lleva a cabo determinadas actividades tales como identificación de ideas principales, orden de las acciones, comparación entre los elementos explícitos del texto e identificación de las razones, causas o efectos de los sucesos propuestos por el autor (Gordillo & Flórez 2009). Estos elementos lo llevan a comprender todo lo que el autor comunica de manera explícita a través del texto. En una panorámica más amplia, en palabras de Carriazo, Andrade & Martínez (2010) para comprender un texto en un nivel literal:

“El lector debe comprender todas las palabras que aparecen en él (o al menos las palabras que son indispensables para entender el sentido del texto), comprender todas las oraciones que hay escritas en él y comprender cada párrafo para llegar a una idea completa de lo que el autor ha escrito”. (p. 10).

Aunque a partir de la percepción anterior, el nivel de comprensión de lectura literal no se trate de un trabajo hecho solo con las palabras o vocabulario de los textos propuestos, es bien sabido que en este nivel el lector se limita a hacer una reconstrucción de lo leído dando cuenta de los personajes, los lugares, el tiempo, las situaciones y las ideas principales del texto. Así mismo, el lector establece relaciones de similitud o diferencia entre los detalles anteriormente mencionados como lo define Velandia 2010 en relación con este nivel de lectura “Identificar la idea principal de un texto, comprender relaciones, formar o aplicar categorías sencillas o establecer el significado de un fragmento de texto cuando la información no está resaltada o se necesita efectuar inferencias de bajo nivel.” Son los principales elementos de una lectura categorizada dentro de este concepto.

#### 4.2.2 Nivel de comprensión inferencial

Otro de los niveles de comprensión, clave dentro de los niveles de la lectura, es el que concierne al proceso de inferencia en la comprensión lectora; ya que como es bien sabido, todos los textos cuentan con elementos tácitos que han querido ser comunicados por el autor pero que éste no incluye de forma explícita dentro de sus líneas. Dicho de otra manera, dentro de cada texto se evidencian diferentes vacíos informacionales que el lector debe estar en capacidad de hallar y completar mediante procesos cognitivos y meta-cognitivos. Al respecto, algunos autores lo definen como “el nivel donde se busca correlaciones entre las diferentes partes del texto para poder deducir o inferir conclusiones, información que no se encuentra escrita en él” Orjuela D & Peña D. (2014. p.33).

Lo anterior tiene lugar a partir de la interrelación de la información sobre el contexto del documento, que el lector ya conoce, y de los datos nuevos que le son presentados. De esta manera el lector estará en capacidad de dar sentido general a la lectura, llegando a encontrar una coherencia textual a la misma. En otras palabras y como lo refiere Cisneros, podemos decir que: “gracias a las inferencias el lector reorganiza la información leída dentro de una representación estructurada que, de una manera ideal, consigue integrarse dentro de una estructura global” (p. 14). O como lo cita León (2003) la inferencia es “cualquier información que se extrae del texto y que no está explícitamente expresada en él, además de ser representaciones mentales que el lector construye, al tratar de comprender el mensaje leído”. (p.24).

De otro lado, es de gran importancia considerar como parte del concepto de este nivel de comprensión de lectura, los diversos procesos que un lector activo debe llevar a cabo al momento de aplicarla y que, para algunos autores, por ejemplo, Martínez (1994. P.40), pueden representar las grandes dificultades que presentan los lectores para el completo desarrollo de este nivel de lectura. El autor refiere esos procesos como:

- Dificultades para definir los propósitos del autor y del texto (inferir dinámicas enunciativas)
- Dificultades para identificar la polifonía textual (inferir estrategias textuales)
- Dificultades para realizar lectura relacional entre significados (inferir relaciones)
- Dificultades para identificar las ideas principales de un texto (inferir jerarquías).

- Dificultades para utilizar la organización textual como herramienta de comprensión (inferir secuencias).
- Dificultades meta-cognitivas, meta-discursivas y de autorregulación.

A manera de cierre se puede resumir que el nivel inferencial de la comprensión lectora hace referencia a la interpretación de todo lo que el autor quiso comunicar, pero que no se encuentra por completo en el texto; más bien es el nivel en el que el autor comunica ideas de forma indirecta, mientras que el lector toma los elementos presentados de manera directa dentro del texto y establece relaciones entre estos elementos para luego encontrar las ideas que no fueron plasmadas pero que si quisieron ser transmitidas y comunicadas. Carriazo, Andrade & Martínez (2010)

### **4.2.3 Nivel de comprensión crítico**

Este tercer nivel es el más complejo de los tres propuestos, ya que supone un mayor grado de comprensión e interacción del lector con el texto. En este punto, el lector, además de hacer una lectura literal e inferencial, es capaz de compartir, aceptar, cuestionar o rechazar lo que propone o expresa el autor. De igual forma, el lector que ha alcanzado este nivel, generalmente es capaz de emitir juicios de valor sobre lo leído, así como de identificar el objetivo o intención del autor y las condiciones sociales y culturales del contexto. Finalmente, el asiduo lector crítico debería estar en la capacidad de identificar diversos temas y tratamientos que no son manejados de manera explícita dentro del texto y llegar a ser un ente activo en el proceso lector, quien entienda y vea la lectura como un proceso de interacción y de comunicación. Tal como lo expone López y Martín (2011) cuando se refieren a las características de un verdadero lector crítico, algunas de las que mencionan son:

- El lector crítico sabe que hay VARIOS significados
- Dialoga, busca interpretaciones sociales
- Pone énfasis en la ideología / busca la intención
- Presta atención a lo implícito
- Busca varias fuentes, constata
- Plantea que comprender no es igual a creer

Del mismo modo Abdullah (1994, citado por Alderson 2000:21) especifica las siguientes subhabilidades (*subskills*) de la lectura crítica en las que las estrategias de enseñanza debieran concentrarse: a) evaluar inferencias deductivas; b) evaluar inferencias inductivas; c) evaluar la solidez de las generalizaciones; d) reconocer asunciones escondidas; e) identificar desviaciones o deformaciones (bias) en las declaraciones; f) reconocer los propósitos del autor; y g) evaluar la fortaleza de los argumentos. Esta categorización fundamenta una buena guía para potenciar dichas habilidades en el aula de ELE.

Tomando en cuenta las características mencionadas por los autores, se ratifica la importancia de desarrollar la comprensión crítica en los estudiantes, más aún, en estudiantes de lengua extranjera, ya que esto permitirá a los mismos ser parte activa del proceso de aprendizaje, no solo de la lengua meta sino de los contextos sociales, culturales y políticos inherentes a la misma.

En definitiva, poseer habilidades en lectura crítica, les permite a los estudiantes de LE y en general a cualquier lector -al tiempo que interpretan y comprenden la información presentada por el autor- descifrar el texto y las intenciones comunicativas con que este fue hecho. Además, poder contextualizar ese discurso desde sus diferentes perspectivas, es decir, los aspectos históricos o ideológicos que se pueden encontrar en cualquier texto, ya que como lo menciona Murillo (2009): “*el texto es un discurso en contexto*” Por lo que identificar y poder interactuar con estas dimensiones presentes en la lectura, da cuenta de un manejo crítico de la misma.

### **4.3 Estrategias de enseñanza de la lectura**

En torno a las estrategias de enseñanza de la lectura, subyacen numerosos estudios y autores que han hecho sus aportes al campo en mención, algunos como Velazco y Mosquera 2010 quienes en términos generales se refieren a las estrategias como, “el concepto de estrategias didácticas se involucra con la selección de actividades y prácticas pedagógicas en diferentes momentos formativos, métodos y recursos en los procesos de Enseñanza- Aprendizaje” (p.2). Otras percepciones similares en relación con las estrategias de enseñanza de la lectura pueden ser la de Monereo (2002) citado por Santiago, Castillo &

Morales (2007), quien aduce que, “la estrategia se puede entender como el conjunto de acciones que se realizan para obtener un objetivo de aprendizaje”. De otro lado, López y Arciniegas (2004) también citados por Santiago, Castillo & Morales (2007), proponen como definición de estrategia, “la secuencia de actividades intencionales y deliberadas en las cuales se involucra constantemente el individuo para lograr las metas que se ha propuesto”. Así pues, y a la luz de la definición de algunos autores, se entienden las estrategias de enseñanza como aquellos procedimientos, acciones y/o recursos empleados por los docentes de manera consiente y deliberada usados para alcanzar aprendizajes significativos en los estudiantes y en general lograr los objetivos propuestos para cada proceso educativo.

Al respecto, Santiago, Castillo & Morales (2007) señalan el papel del docente como el de orientador oferente de las estrategias y bases necesarias para que el estudiante llegue a ser un lector autónomo, y exponen diversas estrategias de enseñanza citando a Solé (1998). Así, abordan dentro de las estrategias de comprensión las de tipo cognitivo, a las que se refieren como, “las estrategias cognitivas están asociadas a los procesos mentales que supone la realización de una actividad cognitiva, estos son: centrar la atención, recoger información, ensayar, recordar, analizar, elaborar-generar, organizar-integrar, evaluar, monitorear” (p.32); y aquellas de carácter meta-cognitivo de las que afirma que: “están relacionadas con el control de estos procesos mentales, de forma que éstas tienen que ver con planificar, supervisar y evaluar la tarea” (p.32). Estas estrategias son asociadas con tres fases propuestas por la autora para el ejercicio lector:

Involucra el ejercicio lector: prelectura o fase de anticipación en la que se encuentra, definir objetivos, indagar sobre conocimientos previos, formular predicciones, plantear interrogantes con respecto al texto; durante la lectura o fase de construcción, que supone aspectos como centrarse en el contenido principal, controlar la comprensión, identificar afirmaciones, formular hipótesis y evaluarlas, formular preguntas y responderlas, buscar ayuda en caso de tener dificultades de comprensión; y después de la lectura o fase de evaluación, que contempla dar cuenta del proceso por medio de diversos recursos: resúmenes, mapas conceptuales, mapas mentales, cuadros sinópticos, reseñas, entre otros”(p. 30).

Otro tipo de estrategias de enseñanza de la lectura, podría centrarse en un modelo denominado como interactivo, dentro de este modelo, la lectura es definida por Santiago, Castillo & Morales (2007) como, “una actividad cognitiva compleja, en la que el lector se constituye en un procesador de la información que le ofrece el texto” (p. 29-30). Para esclarecer la definición anterior, vale la pena tener en cuenta que dentro de este modelo interactivo, los elementos del proceso lector entran a jugar un papel vital e interdependiente, ya que contexto, texto y lector aportan diferentes elementos que llevarán a este último a lograr una real comprensión de lo leído.

A propósito de las anteriores definiciones, los autores perciben de gran importancia los procesos y acciones llevadas a cabo en las clases cuyo objetivo principal es enseñar a leer, no obstante, al respecto valdría la pena fijar la mirada en dos aspectos relevantes, por un lado, de acuerdo a autores como Casanny (2006) quien afirma que el ejercicio lector se constituye de tres partes diferentes, en cuanto se tiene una lectura lingüística, una lectura psicolingüística y una lectura sociocultural, lo anterior querría decir, que las estrategias que los docentes deben usar dependerán del momento o nivel de lectura que se pretende alcanzar, y de otro lado, para finalizar este apartado, es importante tener en cuenta también que las estrategias de enseñanza pueden llegar a ser usadas de una manera diferente o pueden llegar a variar si se está hablando de la enseñanza de la lectura en una lengua extranjera. En el siguiente apartado, se han integrado algunos aspectos importantes al respecto.

#### **4.3.1 Estrategias de enseñanza de la lectura en lengua extranjera.**

En el anterior apartado se abordó el tema de las estrategias de enseñanza de la lectura en un plano general, sin embargo, es de vital importancia abordar estas estrategias a partir del contexto específico de una lengua extranjera, ya que la lectura en LE es uno de los aspectos más relevantes al momento de enseñar y aprender una lengua, pues como lo define Mendoza (1994): “En realidad, la lectura es una compleja actividad de conocimiento, en la que intervienen el dominio global de destrezas y habilidades lingüísticas, el dominio de la pragmática comunicativa, los conocimientos enciclopédicos, lingüísticos, paralingüísticos, metatextuales e intertextuales y la misma experiencia extralingüística que posea el lector.

Obviamente, no puede decirse que se domine una lengua sin saberla «leer», es decir, sin comprender sus producciones escritas en cuanto exponentes culturales” (p. 313).

A partir de la anterior concepción de lectura y como se ha mencionado en capítulos anteriores, la lectura es concebida no solo como un ejercicio de decodificación o identificación de un código lingüístico, sino que encierra todo un entramado de procesos y habilidades que deben ser desarrolladas por el hablante que aprende una LE para poder manejarla, entenderla y dominarla en todos sus aspectos, desde lo lingüístico hasta lo cultural. Al respecto Mendoza (1994) especifica que, “la lectura de textos en L2 es un excelente recurso para la construcción de un saber intercultural” o como lo denota Cansigno (2006) citando a Cornaire (1999), “el propósito fundamental de la lectura en lengua materna o lengua extranjera es que el alumno la utilice como instrumento de comunicación, que tenga posibilidades de adquirir conocimientos a través de ella, que reconozca valores de su propia cultura y se de cuenta de los vínculos de ésta con otras culturas o áreas del conocimiento, desarrollando una "competencia comunicativa" en el idioma estudiado” (p.2). De otro lado, Ballesteros (2012) sostiene que la lectura en lengua extranjera juega un papel primordial en la mejora de la comprensión e interpretación de textos, en la ampliación de vocabulario y en el desarrollo de posturas por parte del estudiante en relación con lo que lee. Por lo tanto, fomentar estrategias que estén direccionadas a potenciar los procesos de la lectura y lectura crítica es uno de los objetivos primordiales que todo docente debería tener en su quehacer pedagógico en la enseñanza de ELE.

Lo anterior se justifica en que es a través de las estrategias que el docente determine usar en sus aulas de clase, que éste va a acercar a sus estudiantes a una comprensión real de lo leído y, por supuesto, a un nivel crítico de la comprensión lectora. Al respecto y al momento de hablar sobre estrategias de enseñanza de la lectura en una lengua extranjera, son varios los modelos que han sido expuestos e investigados, tres de ellos son: en primer lugar, el modelo ascendente (bottom-up), el modelo descendente (top-down) y el modelo interactivo.

En palabras de Cansigno (2006), “el enfoque ascendente se centra en los elementos de la lengua tales como la gramática, vocabulario y cohesión” (p. 4), es decir, parte de la identificación de estructuras simples (grafemas, palabras, frases) hacia la de estructuras más

complejas y generales (oraciones, párrafos, textos); en segundo lugar, el enfoque descendente “sostiene que el proceso lector va de la mente del individuo al texto, de tal forma que éste se erige como el protagonista del proceso, dado que se plantea que los conocimientos que el lector posea sobre el mundo en general y sobre el tema del texto en particular, le permiten entenderlo de forma más fácil” Santiago, Castillo & Morales (2007. p. 29) citando a Castelló (1997. p. 187). Finalmente se presenta el modelo interactivo que ya fue abordado en apartados anteriores del presente documento y que en palabras de los mismos autores corresponde a un modelo más complejo en el que el lector interactúa de manera dinámica con los demás elementos del proceso lector, éstos son el texto y el contexto. Al respecto Tabash (2010) citando a Colomer y Camps (2000) señala que, “en los modelos interactivos el lector es considerado como un sujeto activo que utiliza conocimientos de tipo muy variado del escrito y que reconstruye el significado del texto al interpretarlo de acuerdo con sus propios esquemas conceptuales y a partir de su conocimiento del mundo. (p. 224).

Siguiendo con esta línea de pensamiento en relación con la importancia de estrategias en el desarrollo de la lectura crítica en la enseñanza de ELE, Cassany (2003) resalta que la única respuesta educativa posible es la necesidad de formar a una ciudadanía, que tenga habilidades críticas de lectura, escritura y pensamiento y participe de modo constructivo en el desarrollo de una comunidad plural, respetuosa y progresista. Por lo anterior es que se hace tan importante trabajar estrategias asertivas que despierten el pensamiento crítico de los estudiantes. Para esto Cassany (2003) sugiere que una de las estrategias primordiales y que todo docente debe trabajar con sus estudiantes es leer detrás de las líneas, entendiendo lo que se quiere decir en los discursos que lee el estudiante, de tal forma que éste logre articular una opinión personal en relación con las ideas presentes en el texto. Al respecto, Cassany agrega que los talleres y debates son ideales para intercambiar información e ideas con el plus de lo que significa ponerlos en contraste con las distintas formas de pensar que se pueden encuentran en el aula de ELE. Del mismo modo, Cassany (2003) agrega que todas las acciones encaminadas a que el estudiante sea un lector y pensador crítico deben ser parte del proceder pedagógico y didáctico del profesor de ELE.



## 4.4 Creencias

Uno de los principales términos que propone abordar este trabajo investigativo es el de las creencias, este concepto ha sido objeto de estudio de varios autores desde diferentes campos del saber, desde los cuáles se han ido conformando distintos tipos de definiciones al respecto; no obstante para el contexto de la educación no ha sido posible delimitar dicha concepción, pues como lo describe Pajares (1992):

Que las creencias se estudien en diversos campos ha dado lugar a una variedad de significados, y la comunidad de investigación educativa no ha podido adoptar una definición de trabajo específica<sup>5</sup> (p. 313).

A pesar de lo anterior, y como se menciona líneas atrás, las creencias, como objeto investigativo, han sido exploradas por diversos autores, quienes han ido aportando a la tarea de construcción de su definición; a pesar de no ser éste un ejercicio terminado, se han encontrado diferentes definiciones y visiones con respecto a su importancia, uso e incidencia en los procesos de enseñanza. Algunos autores, por ejemplo Rokeach (1968) citado por Pajares (1992) aborda inicialmente un concepto al parecer muy simple de las creencias, el autor las describe como: “cualquier tipo de proposición, consciente o inconsciente que es inferida a partir de lo que una persona dice o hace y que es precedida siempre por la expresión “yo creo que...” (p. 314)

De otro lado, Garritz (2014) citando a Ortega y Gasset (2001) considera que “las creencias constituyen la base de nuestra vida, el terreno sobre qué acontece”, el autor amplía su idea expresando que gracias a ese punto de partida inicial, “vivimos, nos movemos y somos. Por lo mismo, no solemos tener conciencia expresa de ellas, no las pensamos, sino que actúan latentes, como implicaciones de cuanto expresamente hacemos o pensamos”. (p. 89). Lo anterior llama poderosamente la atención de los investigadores, pues es a partir de esta visión de las creencias que se ha suscitado el interés por estudiarlas dentro del contexto específico de la enseñanza de la lectura crítica en el aula de Ele; ya que a pesar de que éste no sea un concepto que se aborda de manera formal o a través de un sílabo en la universidad o como parte de los programas de formación de formadores, su

---

<sup>5</sup> That beliefs are studied in diverse fields has resulted in a variety of meanings, and the educational research community has been unable to adopt a specific working definition. Traducción propia de los investigadores.

estudio tiene una incidencia monumental en los procesos pedagógicos conscientes y que por tradición han sido los que se han explorado e investigado desde diversas disciplinas, por ejemplo, las metodologías, los enfoques, las decisiones y acciones didácticas de los docentes, el material que éstos pueden y deben usar, etc., ya que es en los procesos mencionados y en su manera de abordarlos que las creencias de los docentes pueden entrar a jugar un papel importante dentro del contexto educativo.

Por su parte, otros autores se refieren a las creencias en un aspecto más amplio desde el cuál se puede hacer alusión a determinadas construcciones y/o representaciones mentales individuales, que generalmente son asumidas como válidas y verdaderas y que de manera usual se perfilan a guiar el pensamiento y el comportamiento de los individuos. Abelson (1979), Sigel (1985) y Harvey (1986) citados por Pajares (1992).

Finalmente, otra definición que recoge algunos elementos generales es la trabajada por Ramos (2005) citado por Pizarro (2010) quien aborda las creencias de manera general definiéndolas como:

Las creencias son ideas relativamente estables que tiene un individuo sobre un tema determinado, forjadas a través de su experiencia personal bajo la influencia de un proceso de construcción social, agrupadas en redes o sistemas, de cuya veracidad está convencido y que actúan como un filtro a través del cual percibe e interpreta el mundo que lo rodea tomando sus decisiones de acuerdo con ello. (p. )

Frente al concepto anterior propuesto por Ramos (2005) citado por Pizarro (2010) se hace necesario retomar el carácter progresivo de las creencias, pues de acuerdo con el autor, éstas se van forjando a través del desarrollo del individuo en los contextos a los que pertenece, a partir de sus experiencias tanto personales como profesionales, lo anterior se genera en un contexto social que también permea el constructo inconsciente de las creencias del individuo en mención.

Otros aspectos a tener en cuenta en relación con las creencias, y teniendo una perspectiva más específica de dicho concepto, es la característica que las enmarca dentro del ámbito de investigación compleja, refiriéndose a la naturaleza no observable y no medible de las creencias; pues como lo indica Rokeach (1968) citado por Pajares (1992):

Su complejidad y poca precisión se presenta ya que para establecer las creencias de determinados individuos o grupo de individuos, es necesario llegar a inferir acerca

de los estados de estos últimos; lo que no se presenta de manera exacta, pues dichas inferencias pueden ser modificadas o permeadas por diversas situaciones del contexto (p. 314).

Las definiciones anteriores, aunque muy generales, permiten abordar un aspecto importante para el presente proyecto de investigación, ya que si las acciones son orientadas por las creencias, es en estas últimas que vale la pena escudriñar para encontrar qué y cómo se valida el comportamiento y las decisiones y prácticas de los docentes en sus aulas de clase.

#### **4.4.1 Creencias de los docentes**

Como es conocido, los procesos de enseñanza-aprendizaje han sido siempre centro de múltiples estudios e investigaciones, a partir de éstas ha sido posible demostrar que dentro de dichos procesos se encuentran implícitos numerosos factores, entre éstos de un tiempo considerable hacia acá, los que tienen que ver con las ideas preconcebidas de los docentes. O como lo expresa Pizarro (2010) citando a Marcelo (2000), “Los profesores tenemos una visión personal, un conjunto de valores y creencias sobre cómo se desarrolla el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua y sobre cómo se apropian los estudiantes del conocimiento” (p. 28), factores estos que conducen a indagar dichos preceptos de los docentes y a encontrar su incidencia en el quehacer diario de la profesión. Al respecto, autores como Richards (2001) citado por Pizarro (2010) indican que, “el estudio de las creencias de los docentes forma parte del proceso de comprensión acerca de cómo los docentes conceptualizan su trabajo. Para entender cómo éstos enfocan su trabajo, es necesario entender las creencias y principios desde los que dichos docentes funcionan (p. 28).<sup>6</sup>

De otro lado, Pajares (1992) indica que “las creencias de los profesores influyen sobre sus percepciones y juicios, los cuales, afectan su comportamiento en el aula”. Además añade que las creencias de los docentes están fuertemente relacionadas con “su

---

<sup>6</sup> The study of teacher’s beliefs forms part of the process of understanding how teachers conceptualize their work. In order to understand how teachers approach their work it is necessary to understand the beliefs and principles they operate from. Traducción propia de los investigadores

trabajo, sus estudiantes, sus áreas temáticas de enseñanza, sus funciones y sus responsabilidades” (p. 307). En cuanto a la relación que propone el autor entre las creencias y aspectos del entorno profesional de los docentes, se encuentra literatura especializada que apunta a que dichas creencias han sido moldeadas a partir de la experiencia del individuo y que es a través de estas situaciones que se han formado esos valores, preceptos y pensamientos que entrarían a jugar un papel determinante en el ejercicio docente y su acervo de estrategias y prácticas en las aulas de clase. Acerca de lo anterior Pizarro (2010) citando a Richards and Lockhart (1994) proponen un grupo de experiencias específicas a partir de las cuales pueden surgir las creencias de un docente y en las que puede estar basado su ejercicio profesional, éstas son, entre otras:

- Aspectos relevantes de su personalidad
- Su propia experiencia como estudiante de lenguas
- Su experiencia en la formación como docentes
- Su propia experiencia acerca de qué enfoque o planteamiento didáctico funciona mejor

Además de las situaciones mencionadas, existen otros factores que se consideran claves para lograr un entendimiento de las creencias de los docentes, pues en lo que respecta a los requerimientos institucionales, políticas escolares, planteamientos del centro de trabajo, el contexto cultural y social de éste, etc., se evidencia una presencia fuerte de lo que cada individuo tiene como ideas preconcebidas, que a su vez se ven reflejadas en sus quehaceres y acciones en el aula, al respecto Pizarro (2010) menciona que, “el sistema cultural de un país influye en las actitudes del profesor hasta el punto de poder suscitarse un conflicto entre las diferentes creencias que tienen profesores y alumnos sobre el proceso de aprendizaje y enseñanza de una lengua”.(p.32).

Finalmente, otro aspecto a tener en cuenta al hablar sobre creencias de los docentes, es aquel que se refiere a la personalidad del mismo, pues en palabras de Pizarro (2010) estos factores generan una gran controversia ya que muchos docentes prefieren o deciden acerca de unos modelos o enfoques basados en que éstos se ajustan más a su carácter o personalidad. Al respecto Genovard y Gotzen (1990) resaltan los elementos que a partir de su personalidad debería tener un docente eficaz, entre otros destaca: dirige la acción, motiva, mantiene el interés, da retroalimentación inmediata, permite que el alumno aprenda

a su propio ritmo, evita la frustración y el fracaso y desarrolla actitudes positivas en el alumno. Con respecto a lo anterior es de resaltar que cada docente, por supuesto, conserva sus creencias con respecto a lo que es un buen docente y el tipo de personalidad que podría ajustarse mejor a determinado tipo de grupo.

## **5. Marco metodológico**

Este apartado presenta de manera detallada todo el proceso metodológico llevado a cabo para el desarrollo del presente proyecto de investigación. En principio, se realiza una descripción del tipo de investigación desde la que se consolidó todo el trabajo investigativo, posteriormente, se aborda una definición general de los instrumentos de recolección de información usados, así como una descripción en detalle del diseño y estructura de los instrumentos específicos usados por los investigadores. Por último, se incluye un reporte de la muestra que hizo parte del presente proyecto, encontrándose una caracterización y contextualización de dichos participantes.

Debido al tipo de investigación que se desarrolló en el presente proyecto y a los participantes con que se contó, el trabajo investigativo se ubica dentro de la investigación cualitativa; ya que uno de los elementos de este tipo de investigación hace referencia a la posibilidad de tener un tamaño reducido de población y muestra participante, en contraposición a la amplia y gran información que puede obtenerse con otro tipo de investigaciones (Álvarez-Gayou, 2005). De otro lado, reconoce la existencia de varias realidades subjetivas construidas en la investigación, las cuales difieren en su forma y contenido entre individuos, grupos y culturas, y como lo sostiene, Sampieri, Fernández- Collado & Baptista (2006), permite describir, comprender e interpretar los fenómenos, a través de las percepciones y significados producidos por las experiencias de los participantes.

Por esto, la investigación cualitativa, resultó de gran ayuda ya que, como Castillo (2004) afirma: “Aboga por un pluralismo metodológico que permite la comprensión racional de la realidad, en términos de especificidad y singularidad” (p.17). Lo anterior, permite que la metodología se desarrolle de forma dinámica, y que los investigadores interactúen de manera

directa y mucho más cercana que en otros enfoques de investigación con el objeto de investigación o el objetivo investigativo.

## **5.1 Instrumentos de recolección de datos**

Como parte del presente trabajo de investigación, y para la consecución de los objetivos propuestos en el mismo, se determinó usar dos instrumentos de recolección de datos que se abordarán a continuación, dichas herramientas usadas fueron el cuestionario y la entrevista.

### **5.1.1 Cuestionario.**

El primer instrumento de recolección de información usado dentro del presente trabajo investigativo fue el cuestionario, debido a que es una herramienta que permite indagar y recoger información de una manera muy eficiente y con buen alcance investigativo, al respecto McMillan (2012) afirma que “el cuestionario es un documento escrito que contiene declaraciones o preguntas que se utilizan para obtener percepciones, actitudes, creencias, valores, perspectivas y otros rasgos ” (p.154). De otro lado, Pérez (1991) citado por García (2003) aduce que, “el cuestionario consiste en un conjunto de preguntas, normalmente de varios tipos, preparado sistemática y cuidadosamente, sobre los hechos y aspectos que interesan en una investigación o evaluación, y que puede ser aplicado en formas variadas, entre las que destacan su administración a grupos o su envío por correo”. (p.2).

Tomando en cuenta las características descritas en los aportes anteriores, se determinó el cuestionario de la escala de Likert como la primera herramienta de recolección de información del presente trabajo investigativo. Ya que aporta en la consecución del objetivo propuesto, indagar acerca de las opiniones, creencias, perspectivas o pensamientos de los encuestados acerca de las creencias de cada uno en relación con la lectura y la lectura crítica, y permite establecer niveles de favorabilidad de los participantes con respecto a las categorías y afirmaciones propuestas para poder establecer los hallazgos a partir de la triangulación de la información encontrada.

Ahora bien, en los diseños de cuestionarios basados en la escala de Likert, se resaltan las opciones de respuesta que hacen parte esencial de la naturaleza de esta herramienta; con

respecto a lo anterior, Malave (2007), precisa el instrumento y sus opciones de respuesta como, “conjunto de ítems bajo la forma de afirmaciones o juicios ante los cuáles se solicita la reacción (favorable o desfavorable, positiva o negativa) de los individuos donde sus opciones de respuesta se plantean de acuerdo al instrumento seleccionado, además algunas de las alternativas y valores más usados son: totalmente en desacuerdo, en desacuerdo, ni de acuerdo ni en desacuerdo, de acuerdo y totalmente de acuerdo”. (p. 3).

Para la presente investigación, el diseño del cuestionario se basó en un tipo de pregunta, las cerradas y fue aplicado a una muestra de 34 docentes de ELE, dicho instrumento fue diseñado y posteriormente construido y administrado a través del sitio web <http://www.e-encuesta.com/>. Aplicar esta herramienta a través de internet, permitió tener un mayor y mejor control, no solo del proceso de los participantes sino de la herramienta per se. Al respecto, algunas de las ventajas que supone este medio para la administración de herramientas de recolección de información en investigación como el cuestionario, son mencionadas por Cook, Heath y Thompson (2000, 2001) citados por Sampieri (2006) al enumerarlas como a). Seguimiento persistente a casos de no respuesta, b). Vinculación de manera personalizada con los participantes, c). Contacto antes del envío (p. 334). Las características mencionadas aportaron considerablemente a la mejora de los procesos de recolección de la información durante dicho proceso.

De otro lado, teniendo en cuenta la pertinencia del cuestionario como instrumento investigativo, así como el objetivo principal de la presente investigación, (establecer y describir las creencias de los docentes en relación con la lectura crítica en el aula de ELE), se estableció que el cuestionario diseñado desde la escala de Likert era el más apropiado para ser el primer instrumento de recolección de información del presente trabajo investigativo. Al respecto, autores como García, Aguilera & Castillo (2011), definen este tipo de cuestionarios como, “escalas formadas por un conjunto de preguntas referentes a actitudes, cada una de ellas de igual valor. Los sujetos responden indicando acuerdo o desacuerdo”. (p.2) Por otro lado, McMillan (2012) agrega que este tipo de cuestionario es útil al momento de medir actitudes, y de acuerdo con Bertram (2007), éstos tienen como objetivo fundamental medir el grado de acuerdo o desacuerdo con respecto a una afirmación propuesta.

Teniendo en cuenta éstas definiciones, se llevó a cabo el diseño de esta herramienta de recolección de información para el presente trabajo investigativo, debido a que este recurso

busca indagar sobre la opinión de los participantes, sus actitudes o grados de afinidad con los diferentes ítems propuestos, se determinaron seis (6) categorías que fueron consideradas relevantes y determinantes dentro de la temática de la lectura crítica, y que hacen parte de los campos que los investigadores se interesaron en explorar y analizar para la consecución de su objetivo general. En relación con la anterior aseveración Murillo (2006) indica que, “Se puede afirmar de forma genérica que las preguntas de un cuestionario son la expresión en forma interrogativa de las variables empíricas o indicadores respecto de los cuales interesa obtener información”. (p.2). Por lo tanto, las categorías o indicadores propuestos por los investigadores fueron los siguientes:

- Concepciones de lectura y lectura crítica
  - Tipos de lectura que se trabajan en clase
  - Actividades idóneas para la enseñanza de la lectura
  - Importancia de la inclusión de actividades que potencien la lectura crítica en el aula de ELE
  - Estrategias de enseñanza de la lectura y la lectura crítica
- Frecuencia en la aplicación o desarrollo de actividades para potenciar la lectura crítica en las aulas de ELE

Con base en lo anterior, y como parte del primer instrumento de recolección de información del presente trabajo investigativo, se contemplaron las categorías descritas y se propusieron diferentes afirmaciones o ítems, exactamente 28 de éstos, para cada una de las variables a explorar. Dichos elementos, propuestos por los investigadores, incluían diferentes matices para que los participantes pudieran en detalle indicar su grado de favorabilidad con cada uno de éstos. Todos estos datos hicieron parte esencial de la triangulación de la información para la presentación de los elementos propuestos como hallazgos dentro de la presente investigación.

El ejemplo de cuestionario administrado se incluye en el presente trabajo de investigación como anexo 1 del documento.

### **5.1.2 Entrevista**

El segundo instrumento de recolección de información usado en la presente investigación fue la entrevista. Definida como herramienta para recolección de información mediante una interacción directa y verbal entre el entrevistador y el entrevistado, McMillan (2012). Este



importante recurso aporta elementos tales como un mayor control y detalle en las respuestas encontradas que estarán enfocadas en experiencias, creencias, opiniones y valores de los entrevistados, con relación al fenómeno que esté siendo estudiado; además de algunas ventajas por su aplicación en un número reducido de participantes (García, Martínez, Martín & Sánchez, sf; McMillan, 2012).

Por otro lado, esta herramienta de investigación es considerada como una de las más usadas y valoradas entre los instrumentos de recolección de datos y es aplicada en los diferentes tipos de investigación tanto cuantitativa y cualitativa como mixta. Aunque para algunos autores, en mayor medida, es aplicada en la investigación cualitativa, al respecto García, Martínez, Martín & Sánchez. (sf) consideran “la entrevista como la técnica de recogida de información en la investigación de tipo cualitativo”(p.3), tomando en cuenta que esta metodología de investigación “se plantea para descubrir o generar preguntas que ayuden a reconstruir la realidad tal como la observan los sujetos de un sistema social definido (Sampieri y Cols, 2003, citado por García et. al (sf) (p. 3). Tal es el caso de la presente investigación, pues a través del uso de la entrevista como una de las herramientas de recolección de datos, los investigadores pretenden explorar y describir una realidad social a partir del análisis de éstos.

De otro lado, la entrevista como instrumento investigativo se considera una técnica muy completa, pues mientras el investigador recoge información objetiva brindada por el entrevistado, puede además identificar rasgos subjetivos en el discurso de éste, analizar sus respuestas físicas, sus estados de ánimo y las reacciones semióticas que éste presente durante la entrevista. Para de esta manera, complementar la información obtenida y perfilarse a la consecución de los objetivos propuestos. En otras palabras, en la entrevista el papel del investigador es esencial, pues además de que debe modelar la interacción desde la imparcialidad, en un escenario organizado y planeado, el entrevistador debe poseer excelentes habilidades para escuchar, así como la capacidad de analizar la información implícita que recoge mediante el uso de esta herramienta.

Adicionalmente y con respecto a la interacción que se genera mediante la aplicación de este instrumento, McMillan (2012) afirma que, “tener un buen entendimiento con el entrevistado, permite que un entrevistador pueda llegar a mejorar la motivación y obtener información que no podría ser obtenida de otra manera o mediante otro instrumento de recolección de información” (p. 167). Visto de otro modo, una buena interacción durante el

proceso de la entrevista aportará elementos vitales para que dicha herramienta conduzca al investigador a obtener o identificar en los entrevistados respuestas más precisas, útiles y profundas.

Al igual que con otros instrumentos de recolección, la entrevista presenta diferentes tipologías en su estructura; (McMillan, 2012; Blasco & Otero, 2008; García et. al, s.f) en primer lugar, se encuentran las entrevistas estructuradas, en las que el investigador lleva a cabo una planeación del grupo de preguntas cerradas a hacer y no hay lugar a ajustes durante la misma ni comentarios adicionales de las partes. El segundo tipo de entrevista recibe el nombre de entrevistas semiestructuradas, en las que también debe haber una planeación de preguntas pero éstas serán propuestas como preguntas abiertas, de esa manera, se abre espacio para que durante el proceso de la entrevista se abra espacio el entrevistado imprima diferentes matices a sus respuestas, lo que dará un valor agregado a la información recogida. Para el último tipo de entrevistas se encuentran las no estructuradas o abiertas, que algunos autores denominan como entrevistas a profundidad, en las que en carencia de una planeación de preguntas o de una estructura del instrumento, el entrevistador debe tener un muy buen manejo temático y referencial del aspecto a explorar y debe llevar el orden y la forma de las preguntas así como el contenido de las mismas.

Para el presente trabajo de investigación, la entrevista fue tomada como el segundo instrumento de recolección de información; tomando en cuenta las características anteriormente descritas sobre dicha herramienta, ésta fue esencial en el presente proyecto de investigación ya que permitió una interacción más cercana con los entrevistados, así como un mejor control de algunos aspectos importantes dentro de su proceso de aplicación. Dichos aspectos, hacen alusión al orden de las preguntas, la profundidad de las respuestas, complementación de preguntas o identificación de información faltante o datos relevantes proporcionados por los entrevistados y que aportan al desarrollo del proyecto y a la consecución de su objetivo.

El instrumento diseñado por los investigadores fue una entrevista de tipología semiestructurada, que constaba de una introducción al ejercicio, un total de 11 preguntas planificadas pero que iban siendo ajustadas conforme a las respuestas de los entrevistados y a la interacción que se generaba entre éste y el investigador. De otro lado, al igual que en nuestro primer instrumento de recolección, el cuestionario, para la entrevista se tuvieron en cuenta cinco (cinco) categorías o variables de análisis en los que estuvieron basadas tanto las

preguntas estructuradas, como las que se iban generando a medida que se aplicaba la herramienta. Dichas categorías de análisis se mencionan a continuación:

- Tipos de lectura que se trabajan en clase
- Actividades idóneas para la enseñanza de la lectura
- Importancia de la inclusión de actividades que potencien la lectura crítica en el aula de ELE
- Estrategias de enseñanza de la lectura y la lectura crítica
- Frecuencia en la aplicación o desarrollo de actividades para potenciar la lectura crítica en las aulas de ELE

Las once (11) preguntas que hicieron parte de la entrevista se encuentran en el anexo 2 del presente documento de investigación.

### **5.1.2 Descripción de la población y la muestra.**

El presente proyecto investigativo se propone dentro del marco del trabajo de grado correspondiente a la Maestría en Lingüística Aplicada de español como lengua extranjera de la Pontificia universidad Javeriana. Como parte del ejercicio investigativo esbozado dentro de un tipo de investigación cualitativa-descriptiva, se incluyó una población de 34 docentes de español como lengua extranjera, quienes en su totalidad participaron del proceso investigativo respondiendo el cuestionario propuesto en línea. Este grupo de docentes se discrimina más detalladamente en la siguiente tabla:

Tabla 1. Descripción población.

<b>N° Docentes</b>	<b>Contexto</b>	<b>Rango edad</b>
5	Universidad Uniminuto Bogotá	30-45
5	Universidad Externado Bogotá	30-45
4 (estudiantes)	Instituto Caro y Cuervo	30-45
7 (estudiantes)	Pontificia Universidad Javeriana	25-45
3	Universidad de la Salle	25-45
5	Particulares Bogotá	30-45
5	Particulares extranjero (Indiana, Carolina del sur y la India )	30-45

De otro lado, del grupo de docentes mencionados, se extrajo una muestra de 5 docentes que aportaron en el proceso de investigación respondiendo a la entrevista semiestructurada que se propuso como segundo instrumento de recolección del presente proyecto investigativo. A continuación se describe su información de manera más detallada:

Tabla 2. Descripción muestra 5 docentes.

<b>N° Docentes</b>	<b>Contexto</b>	<b>Rango edad</b>
Diana	Clases particulares extranjero (Indiana)	34
Clara (estudiante ELE)	Pontificia Universidad Javeriana	38
Juliana (estudiante ELE)	Pontificia Universidad Javeriana	37
Angélica	Instituto Caro y Cuervo	32
Sergio	Docente virtual Instituto de Español Mundo Latino. India	31

## **6. Resultados y análisis de la información**

En este apartado se presentan los resultados obtenidos y el análisis que se llevó a cabo a partir de la información recolectada. Las variables que permitieron tabular, graficar y analizar la información recogida estuvieron enmarcadas en las siguientes categorías propuestas por los investigadores: **concepciones de lectura y lectura crítica, tipos de lectura que se trabajan en clase, actividades idóneas para la enseñanza de la lectura en el aula de ELE, importancia de la inclusión de la lectura crítica en el aula, estrategias de enseñanza de la lectura y la lectura crítica, frecuencia de la inclusión de actividades que potencian la lectura crítica en el aula de ELE.**

Así mismo, para el análisis de los resultados se tuvo en cuenta el cuestionario realizado a 34 docentes (es importante mencionar que para todas las preguntas del cuestionario los docentes podían escoger más de una opción) y una entrevista aplicada a 5 de ellos,

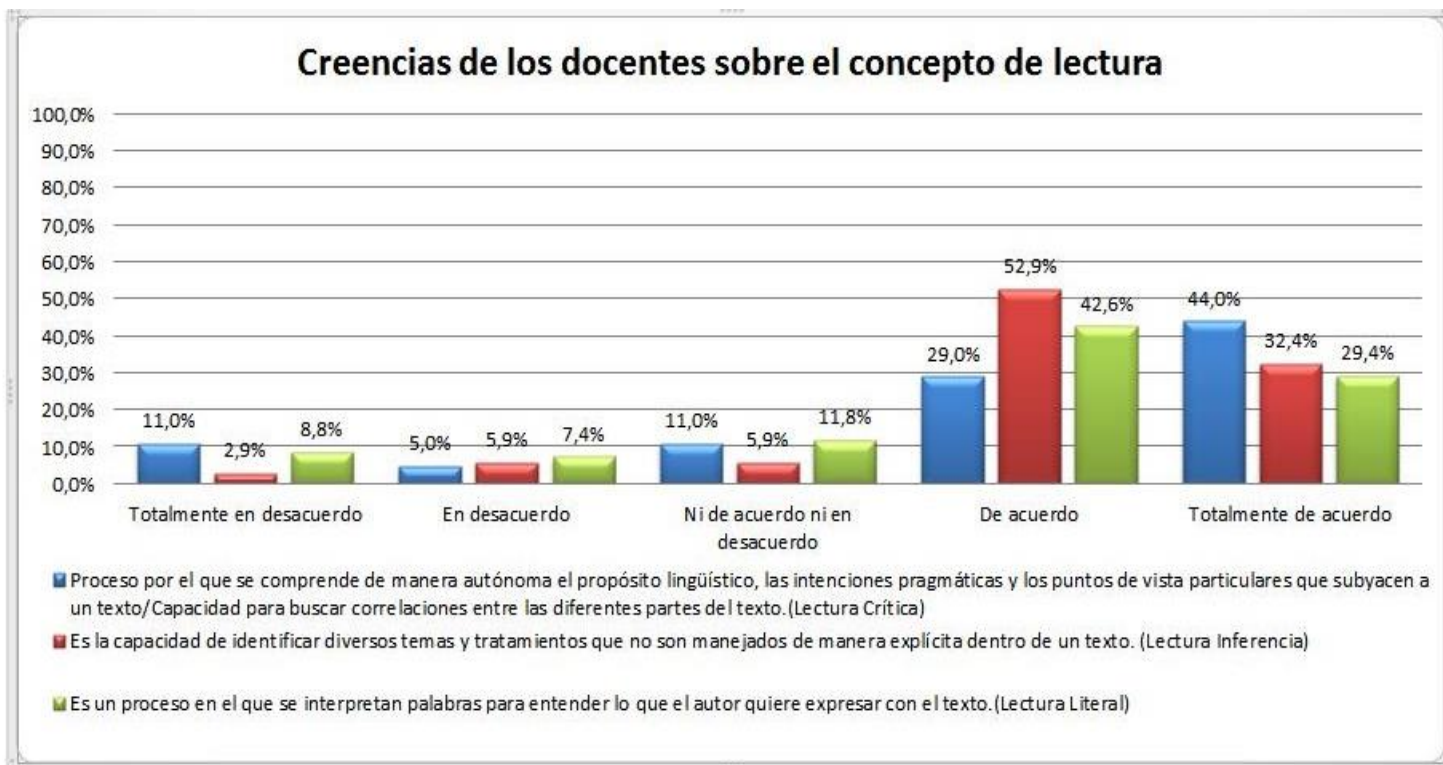
herramientas con las que se hizo la recolección de la información. Una vez obtenidos los datos, se llevó a cabo el contraste de las respuestas encontradas tanto con el cuestionario como con la entrevista, dichos resultados son mostrados en el presente apartado. Para efectos de una mejor comprensión se ha codificado la información del segundo instrumento de recolección, la entrevista, codificándola de la siguiente manera; (ES-D1-PG1) a (ES-D5-PG18) siendo (ES) entrevista, (D1 a D5) docentes numerados de 1 a 5 y (PG1 a PG18) pregunta número 1 a la 18.

## 6.1 Categorías de análisis

### 6.1.1 Concepciones de lectura

La siguiente gráfica presenta las respuestas dadas por la población que diligenció el cuestionario acerca de la concepción que tienen de la lectura a partir de unas definiciones de los tipos de lectura propuestos.

Gráfica 1. Creencias en relación con el concepto de lectura.



Gráfica1. Resultados obtenidos del análisis del cuestionario de la pregunta número uno sobre el concepto de lectura que tienen los profesores. Muestra de 34 docentes (Elaboración propia basada en cuestionario).

Al leer la gráfica 1 se observa que de un 100% un 52 y 32% de los docentes reconoce la lectura inferencial sin que se nombre el tipo de lectura ya que están de acuerdo o totalmente de acuerdo con la definición de lectura de Jouini (2005) “*Capacidad para buscar correlaciones entre las diferentes partes del texto. De igual forma, se pueden deducir o establecer conclusiones, en general, información que no se encuentra en el texto.*” (p.101) es decir, se lee que hay unos preconceptos y creencias donde se conceptualiza la lectura como un proceso inferencial, lo que sin duda es un gran hallazgo ya que no se concibe la lectura simplemente como un proceso de interpretación de un código sino que se le está dando en buena medida, una mirada más analítica y compleja por parte de los docentes de ELE.

En cuanto a la concepción de lectura crítica de un 100% el 29 y 44% de los docentes creen que tal y como lo vislumbra Cassany (2004) la lectura es un proceso en el que hay intenciones y puntos de vista particulares que deben ser valorados por el lector por lo que es fundamental tener criterios bien establecidos y asumir posturas frente a lo que se lee.

Por otra parte se lee que de un 100% el 42 y 29% de los docentes consideran que el concepto de lectura corresponde a lo que Velandia (2010) constituye como una lectura sencilla en la que se establece relaciones básicas y se efectúan inferencias de bajo nivel.

Por consiguiente, como lo afirma Avendaño (2016) esta realidad se hace evidente a través de la voz de los mismos docentes, pues incide en la orientación pedagógico-didáctica en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lectura en los escenarios de ELE donde como lo afirma la entrevista (ES1 - D1-PG1) y (ES3- D3 – PG1):

- *La lectura es un proceso de decodificación de información, que se hace utilizando las habilidades de pensamiento superior. En ese proceso, por supuesto, revisamos una información que está consignada en un código escrito; la decodificamos y realizamos los procesos debidos a los que haya lugar para el propósito para el que esté orientada esa lectura (ES1 - D1-PG1)*
- *La lectura es Interpretar, decodificar cualquier tipo de texto. Es la posibilidad de conocer, pensamientos, lugares y mundos inimaginables en la realidad. (ES3- D3 – PG1)*

Es decir que la lectura se asocia a procesos de decodificación e interpretación de un texto, pero no se queda en estas dos etapas, sino que se alude a habilidades de pensamiento superior que pueden ser inferencias u otros como alegorías respecto a otros mundos y realidades derivados del ejercicio lector.

Lo anterior es una muestra de que los **docentes entrevistados consideran que la lectura no es un proceso meramente literal sino que por el contrario lleva consigo otros momentos importantes** y parecen aludir a ello, aun sin utilizar la palabra exacta a la lectura inferencial, para definir el proceso lector desde sus convicciones y pensamientos respecto a dicho concepto. En relación a esto, Abdullah (1994, citado por Alderson 2000:21) especifica que una de las sub habilidades (subskills) en los procesos lectores es precisamente evaluar inferencias deductivas y las evaluar inferencias inductivas en los procesos lectores lo que parece estar en la misma línea de pensamiento con los docentes de ELE citados en el presente trabajo investigativo.

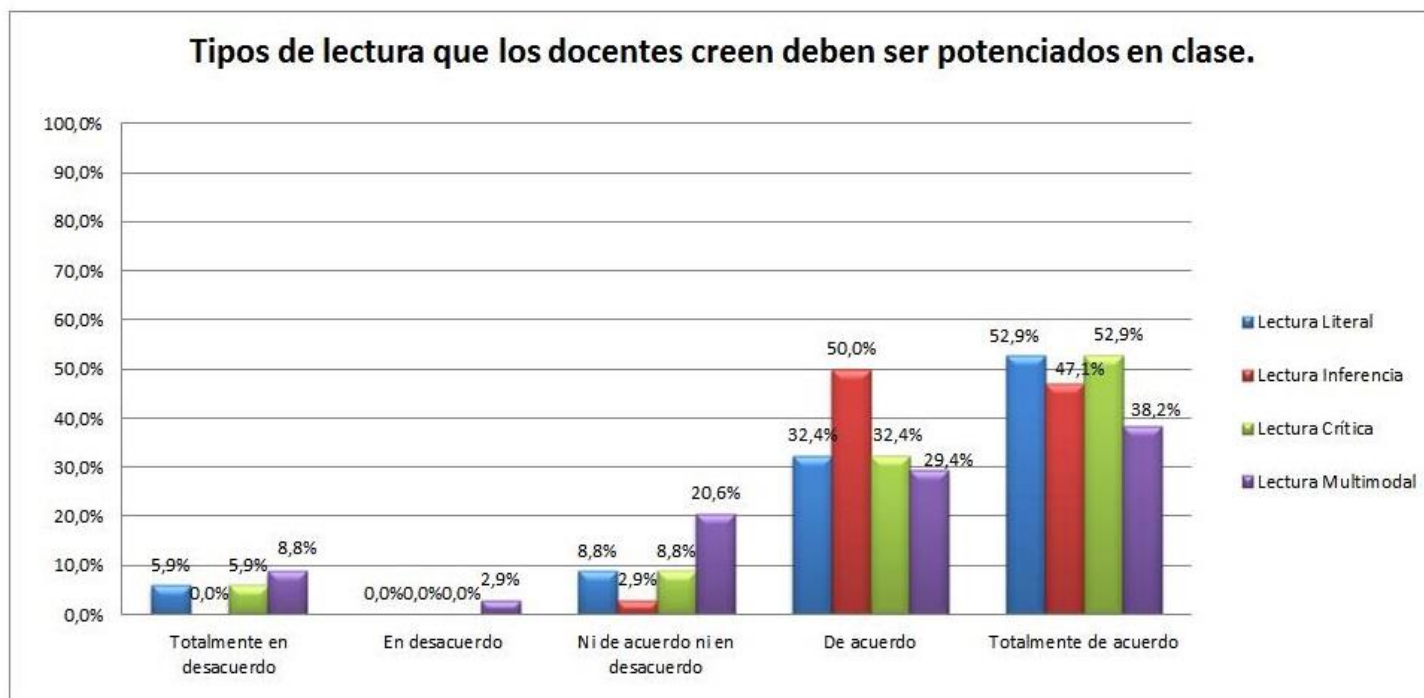
Dicho lo anterior, se puede deducir a partir de este primer resultado que, algunos docentes no discriminan entre los tipos de lectura, sin embargo se puede entender que reconocen que la lectura no es un proceso meramente literal, sino **por el contrario lleva consigo otros momentos importantes**, es decir, los docentes aluden a la lectura inferencial sin utilizar el término específico, para definir el proceso lector desde sus convicciones y pensamientos, dejando entrever su creencias al respecto.

### **6.1.2 Tipos de lectura que se trabajan en clase**

En los procesos de enseñanza y aprendizaje de ELE son varios los tipos de lectura que se pueden trabajar con los estudiantes, por esta razón se indagó respecto a los tipos de lectura que los docentes creen deben ser potenciados en el aula.



Gráfica 2. Tipos de lectura que los docentes creen deben ser potenciados en clase.



Gráfica 2. Resultados obtenidos del análisis del cuestionario de la pregunta número dos sobre los tipos de lectura que se trabajan en clase. Muestra de 34 docentes (Elaboración propia basada en cuestionario).

En cuanto a los tipos de lectura que se consideran deben ser potenciados en clase los resultados representados en la gráfica 2 muestran que los docentes creen que: la lectura literal, crítica, inferencial y multimodal son importantes, sin embargo de 100% un 52,9% da a conocer que tanto la lectura literal como la lectura inferencial deben ser potenciadas con mayor relevancia en sus clase de ELE. Es decir que la lectura sigue siendo abordada desde la literalidad de lo que dicen los textos o como lo señala Ribera (2003) descodificar el texto, lo que no necesariamente implica que se está comprendiendo lo que se lee

No obstante, es importante resaltar que incluyen la lectura crítica con la misma regularidad que la lectura literal. Es decir, los docentes creen que deben abordarse estos dos tipos de lectura en las clases de ELE. Aunque, los docentes parecen creer que la lectura inferencial debe ser abordada en las clases de ELE, el porcentaje disminuye, ya que de un

100% un 50% está de acuerdo y 47% totalmente de acuerdo, dando a entender que ponen en un punto mayor la lectura literal y crítica.

A continuación las respuestas dadas en la encuesta se contrastan con las de la entrevista:

- *Considero que todos los niveles de lectura deben ser desarrollados sin excluir o resaltar uno más que otro, ya que para poder llegar al nivel crítico se deben haber pasado cada uno haciendo un buen proceso. (ES4-D4-PG4)*

La respuesta (ES4-D4-PG4) soporta y justifica lo que la gráfica número 2 expone frente a que **los docentes creen que se deben potenciar todos los tipos de lectura en la clase ya que no se puede priorizar uno sobre otro** debido a la importancia en el desarrollo apropiado de la comprensión lectora. A ello Fainholc (2003) confirma que ésta se da, “cuando una persona lee, predice, anticipa, apuesta” por ello, la lectura es un proceso constante de elaboración y verificación donde las predicciones conducen a la construcción de una interpretación aludiendo a todos los tipo de lectura y los momentos indicados en los que se hace uso de todos ellos (literal, inferencial, crítico y multimodal).

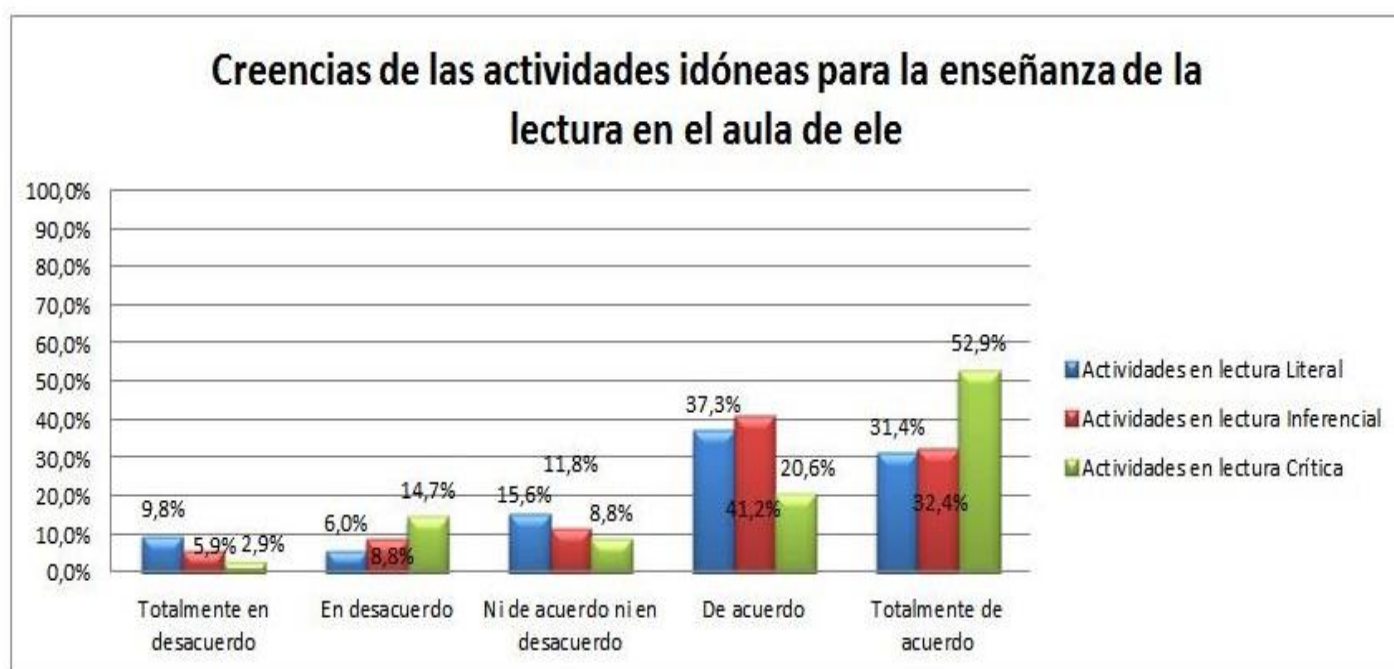
En conclusión se infiere que los docentes efectivamente reconocen y consideran de gran relevancia potenciar la lectura crítica, pues como lo afirma Cisneros(2013) “gracias a las inferencias el lector reorganiza la información leída dentro de una representación estructurada que, de una manera ideal, consigue integrarse dentro de una estructura global” (p. 18).

Sin embargo, es importante mencionar que en la práctica parece prevalecer la aplicación de actividades meramente literales, por ejemplo “Identificar la idea principal de un texto, comprender relaciones, formar o aplicar categorías sencillas o establecer el significado de un fragmento de texto cuando la información no está resaltada o se necesita efectuar inferencias de bajo nivel.” (Velandia, 2010, p.32), lo anterior sugiere que aún hay una creencia arraigada en la forma tradicional y sistemática de los procesos de comprensión de lectura en el aula ELE, aun cuando los docentes reconocen la importancia de mejorar los procesos de lectura, los resultados parecen mostrar que los docentes siguen reconociendo la lectura literal como eje fundamental en los procesos de enseñanza.

### 6.1.3 Actividades idóneas para la enseñanza de la lectura en el aula de ELE.

Para los fines de esta investigación, se consideró importante conocer el tipo de actividades que los docentes creen son necesarias para lograr desarrollar procesos de lectura más asertivos en las clases de ELE. En este sentido, para el cuestionario los docentes tenían, dentro de las opciones de respuesta, varias posibilidades de selección entre diferentes estrategias que estaban enmarcadas en la lectura literal, la lectura inferencial y la lectura crítica.

Gráfica 3. Creencias de las actividades idóneas para la enseñanza de la lectura en el aula de



Gráfica 3. Resultados obtenidos del análisis del cuestionario de la pregunta número tres sobre las actividades idóneas para la enseñanza de lectura en el aula de ELE. Muestra de 34 docentes (Elaboración propia basada en cuestionario).

Al leer las respuestas representadas en la gráfica, se interpreta que de un 100% de los docentes que respondieron el cuestionario, un 52,9% está totalmente de acuerdo y un 20,6% está de acuerdo en aplicar las estrategias que se enfocan en potenciar la lectura crítica; haciendo notorio que las creencias de estos docentes en relación con la aplicación de este tipo de actividades en sus clases, se dirigen hacia el fortalecimiento de la habilidad crítica de lectura en sus estudiantes. Lo anterior supone un gran hallazgo en contraposición

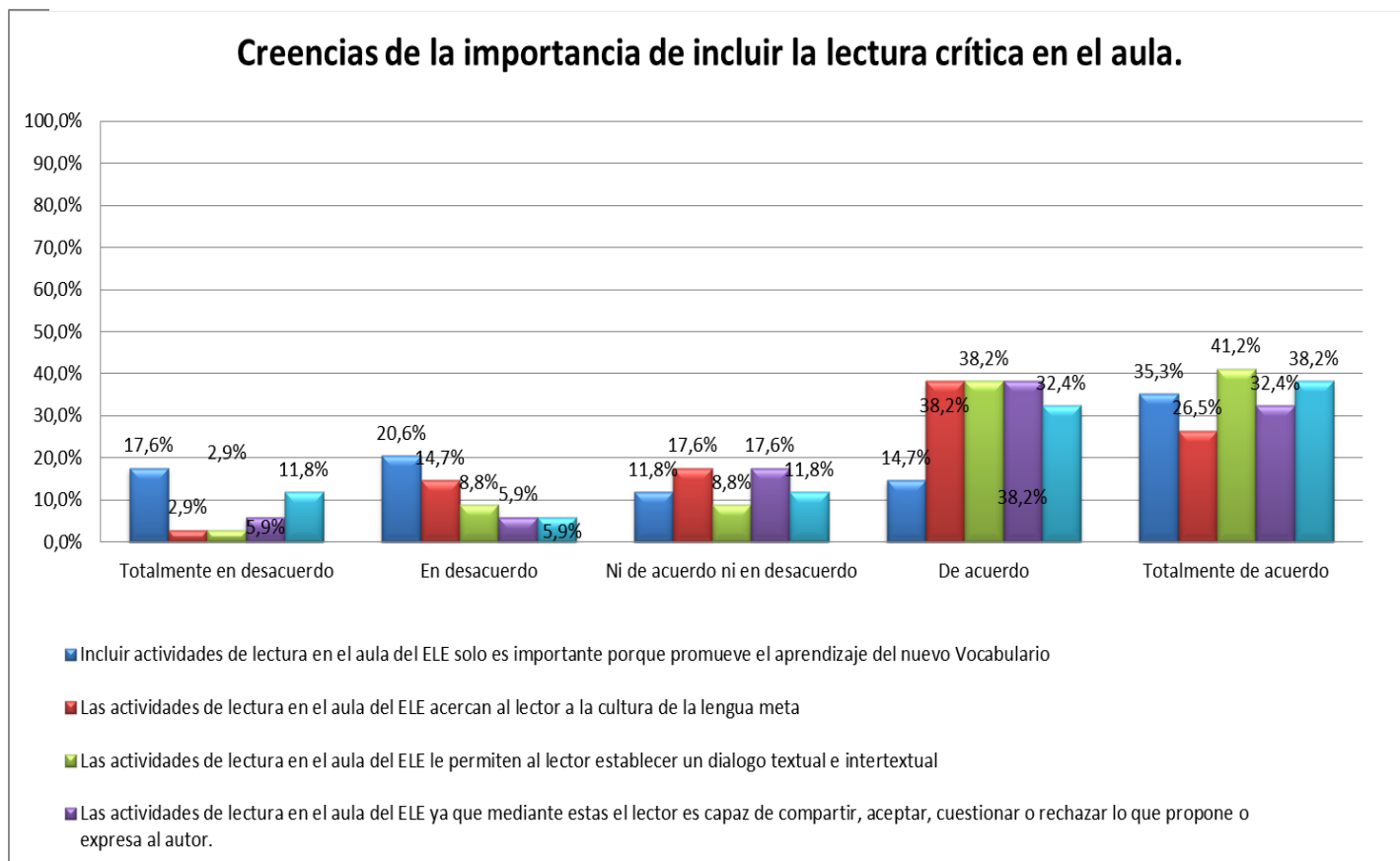
a la mirada de la enseñanza tradicional y literal, que autores como Jouini (2005) definen como “En la enseñanza tradicional, la comprensión lectora parecía haberse centrado en las dificultades de vocabulario y en el uso del diccionario para solucionarlas y en la repetición de estructuras” (p.99), ya que en contraposición, los docentes participantes se inclinan hacia aquellas actividades que potencian los procesos de lectura crítica en el aula de ELE. Así mismo se evidencia en la entrevista realizada a (ES1-D1-PG6, ES2-D2-PG7 y ES-D2-PG8) quienes respondieron lo siguiente:

- *Dentro de las actividades que pienso que promueve la lectura crítica, están aquellas lecturas que involucran temas tabú - me parece- temas de controversia. Los temas controversiales implican por supuesto una postura y en la medida en que el estudiante asume una postura, hace búsqueda de las herramientas lingüísticas para dar a conocer su opinión y para argumentar su posición. (ES1-D1-PG6)*
- *Es importante generar espacios para la lectura crítica ya que el estudiante extranjero debe también tener la posibilidad de tener elementos para realizar análisis en la lengua extranjera y tener la capacidad de expresar sus opiniones y tomar posición frente a diferentes hechos. El análisis de textos de tipo argumentativo, crónicas, artículos periodísticos, desarrollo de debates, aplicación de talleres y guías. (ES2-D2-PG7)*
- *El análisis de textos de tipo argumentativo, crónicas, artículos periodísticos, desarrollo de debates, aplicación de talleres y guías(ES-D2-PG8)*

**En conclusión, los docentes creen que las actividades que involucren la lectura crítica son importantes y señalan entre otras actividades el análisis de textos argumentativos o discusión sobre temas polémicos que les permita a los estudiantes tomar posturas frente a lo que leen, lo que indica que para los docentes dichas actividades son importantes en la medida en que propician espacios de opinión y reflexión por parte de los aprendices.**

### 6.1.4 Importancia de inclusión de la lectura crítica en el aula.

Gráfica 4. Creencias de la importancia de incluir la lectura crítica en el aula.



Gráfica 4. Resultados obtenidos del análisis del cuestionario de la pregunta número cuatro sobre la importancia de incluir la lectura crítica en el aula de ELE... Muestra de 34 docentes (Elaboración propia basada en cuestionario).

Tal y como se puede leer en la gráfica, de un 100% de los docentes un 32% cree que incluir actividades de lectura crítica e inferencial es una buena oportunidad para acercar al estudiante a la lengua meta, hacer inferencias y cuestionar lo que se lee con el fin de tomar posturas. Si bien Cassany (2013), afirma que, leer no es únicamente el reconocimiento de unidades lingüísticas, es además un proceso que despierta la reflexión y la crítica del lector que valora lo que lee y asume posturas argumentadas.

Por otro lado, es probable que los docentes creen que las actividades en relación a la lectura se sustentan en los programas de enseñanza aprendizaje pues de un 100% un 32,4%

y 38,2% de los participantes están de acuerdo y totalmente de acuerdo con esta opción. Respuestas que se pueden corroborar con la entrevista. (ES1-D1-PG8) y (Es3-D3-PG8)

- *No solo sirve, sino que es obligatorio. Considero que hace parte fundamental dentro del proceso de adquisición o aprendizaje de esa lengua. Todo profesor de ELE y todo estudiante de ELE debe hacer parte del proceso de aprendizaje de la lectura a nivel crítico; esto implica el desarrollo neuronal propio de la comunicación humana en una segunda lengua.(ES1-D1-PG8)*
- *Más que decir que sirve, es vital realizar actividades que promuevan la lectura crítica dentro del aula ya que es la posibilidad de cuestionar de ir más allá de comprender la realidad en la que está inmersa para así poder actuar con idoneidad haciendo uso del lenguaje en sus diversas manifestaciones. (Es3-D3-PG8)*

Por otra parte, se puede observar en la gráfica que los docentes están divididos entre quienes consideran importante incluir la lectura crítica en clase y los que no; así mismo, según lo reflejado en las respuestas de la entrevista, se podría indicar que **los docentes creen que la inclusión de la lectura crítica en el aula de ELE es primordial ya que permite al estudiante cuestionar lo que leen y además, desarrollan mejor los procesos de aprendizaje del español como lengua extranjera.**

Teniendo en cuenta lo anterior, es importante resaltar que esta creencia aparente en relación con la importancia de incluir y trabajar la lectura crítica en el aula de ELE, también es sustentada por Cassany (2003) quien afirma que todas las acciones encaminadas a que el estudiante sea un lector y pensador crítico deben ser parte del proceder pedagógico y didáctico del profesor de ELE.

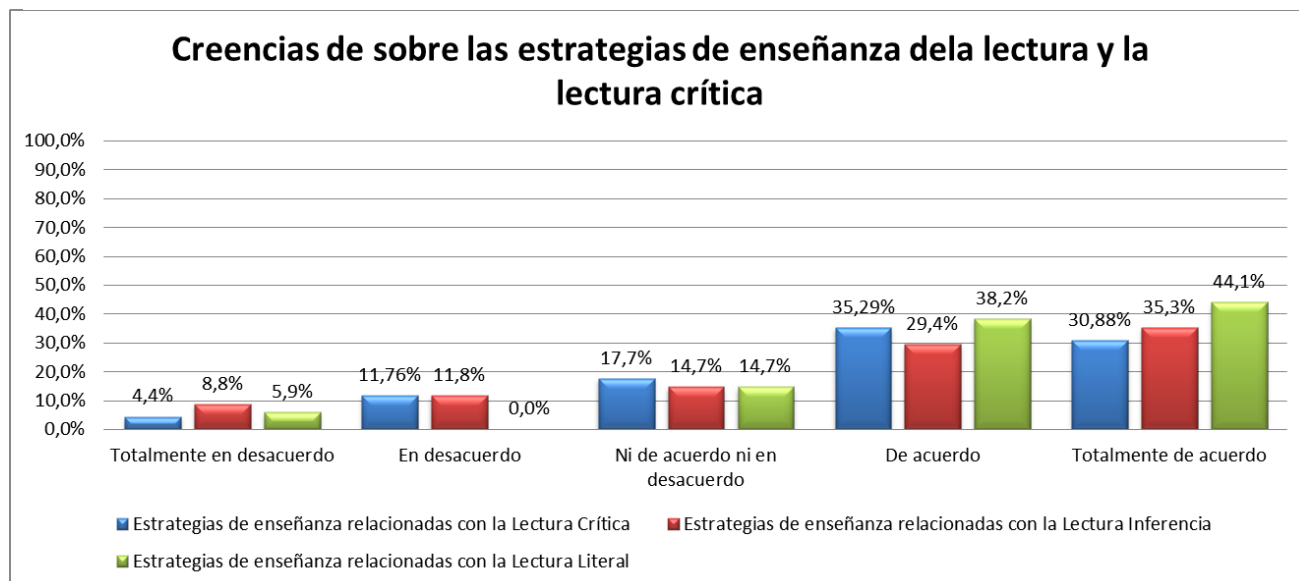
Por otra parte, algunos **docentes también creen que la lectura crítica no solo se debe desarrollar en el aula de clase**, por el contrario, afirman que se puede trascender más allá de los espacios académicos debido a que el estudiante está en un continuo proceso lector de todo lo que lo rodea por tanto es susceptible al contexto en el que se desenvuelve día a día. A continuación se muestra la respuesta textual de la entrevista. (ES1-D1-PG9) (ES4-D4-PG11)

- *Por supuesto que creo que se pueden llevar fuera de los ambientes académicos, pero como estamos hablando de la educación en ELE por eso tal vez me centré en aquellos espacios. Pero sí, tal vez un foro, una conversación, un proceso de inmersión, un encuentro casual, una situación comunicativa simple invitaría a un proceso de lectura crítica.(ES1-D1-PG9)*
- *Claro que sí, ya que todo lo que está en el medio es susceptible de leer e interpretar se pueden trabajar los contextos a partir de los procesos culturales tanto del hablante como de sus interlocutores. (ES4-D4-PG11)*

En conclusión los docentes parecen reconocer como lo afirma Botello (2010) que “La lectura crítica requiere de una orientación correcta, planificada, organizada para poder lograr expresiones críticas a través de juicios y opiniones, teniendo presente que para lograrlo deben interactuar lo cognitivo, lo afectivo, lo axiológico y lo sociocultural” (p. 20). Esto confirma que la inclusión de procesos de lectura crítica por parte de los docentes es un trabajo complejo y necesario que requiere un gran compromiso por parte de docentes y estudiantes.

### 6.1.5 Estrategias de enseñanza de la lectura y la lectura crítica

Gráfica 5. Creencias de sobre las estrategias de enseñanza de la lectura y la lectura crítica.



Gráfica 5. Resultados obtenidos del análisis del cuestionario de la pregunta número Cinco sobre las estrategias de enseñanza de la lectura y la lectura crítica en ELE... Muestra de 34 docentes (Elaboración propia basada en cuestionario).

De un 100% el 38,2 de los docentes se encuentran de acuerdo y un 44,1% totalmente de acuerdo con las estrategias de enseñanza de la lectura y la lectura crítica en la que la aplicación de talleres y cuestionarios en los que los estudiantes dan cuenta de su comprensión por medio de preguntas de selección múltiple o de falso/verdadero y la discusión en grupos como debates, seminarios o socializaciones en los que los estudiantes cuestionan las ideologías o posturas que expone el autor en el texto y asumen una posición de rechazo, acuerdo o indiferencia respecto a dichas posturas, cobró mayor relevancia dentro del aula como estrategia, dejando ver que sí hay una inclinación porque el estudiante asuma una actitud crítica de lo que lee. Del mismo modo, Ballesteros (2012) agrega que la lectura en lengua extranjera, junto a la gran diversidad de estrategias que la acompañan, contribuyen a la adquisición de competencias básicas tales como la competencia en comunicación lingüística, la competencia cultural y artística, la competencia para aprender a aprender y la autonomía e iniciativa personal; lo que justifica la importancia de las estrategias que se empleen para el desarrollo de la lectura en el aula de ELE.

No obstante, se lee que un 14.7% no está a favor ni en contra de las estrategias mencionadas y un 5,9% está en total desacuerdo. Sin embargo, en los resultados representados en la gráfica se interpreta que el porcentaje de aplicar estrategias de enseñanzas de lectura inferencial cobra un valor relevante ya que un 29.4% está de acuerdo y un 35,3% está en total acuerdo dando como resultado que un 64,7 % sobre un 100% de los docentes no presenta inconvenientes con llevar a cabo este tipo de estrategias. Respuesta textual de la entrevista (ES1-D1-PG10)

- *Las estrategias serían de acuerdo al propósito comunicativo de cada clase, pero por dar ejemplo de algunas trabajaría tal vez interpretación de imágenes, nuevamente propondría lecturas a propósito de temas controversiales, trabajaría mucha prensa, trabajaría mucho lo que ellos son capaces de construir e interpretar y proponer para la clase. Es como las que he trabajado hasta el momento. (ES1-D1-PG10)*

En relación con las estrategias, los docentes **creen que son importantes y que dependen de los propósitos y el tipo de estudiantes que se encuentran en el aula de ELE**. Al respecto Solé (1998) expone a las estrategias de comprensión lectora como una



clase particular de procedimientos de orden elevado que cumplen con todos los requisitos: tienden a la obtención de una meta, permiten avanzar el curso de la acción del lector, aunque no la prescriban en su totalidad, se caracterizan por el hecho de que no se encuentran sujetas a una clase de contenido o a un tipo de texto exclusivamente, sino que pueden adaptarse a distintas situaciones de lectura. En consecuencia, las estrategias se constituyen en acciones primordiales en el desarrollo de las clases de ELE; Cassany (2003) reafirma, “todas las acciones encaminadas a que el estudiante sea un lector y pensador crítico deben ser parte del proceder pedagógico y didáctico del profesor de ELE”.

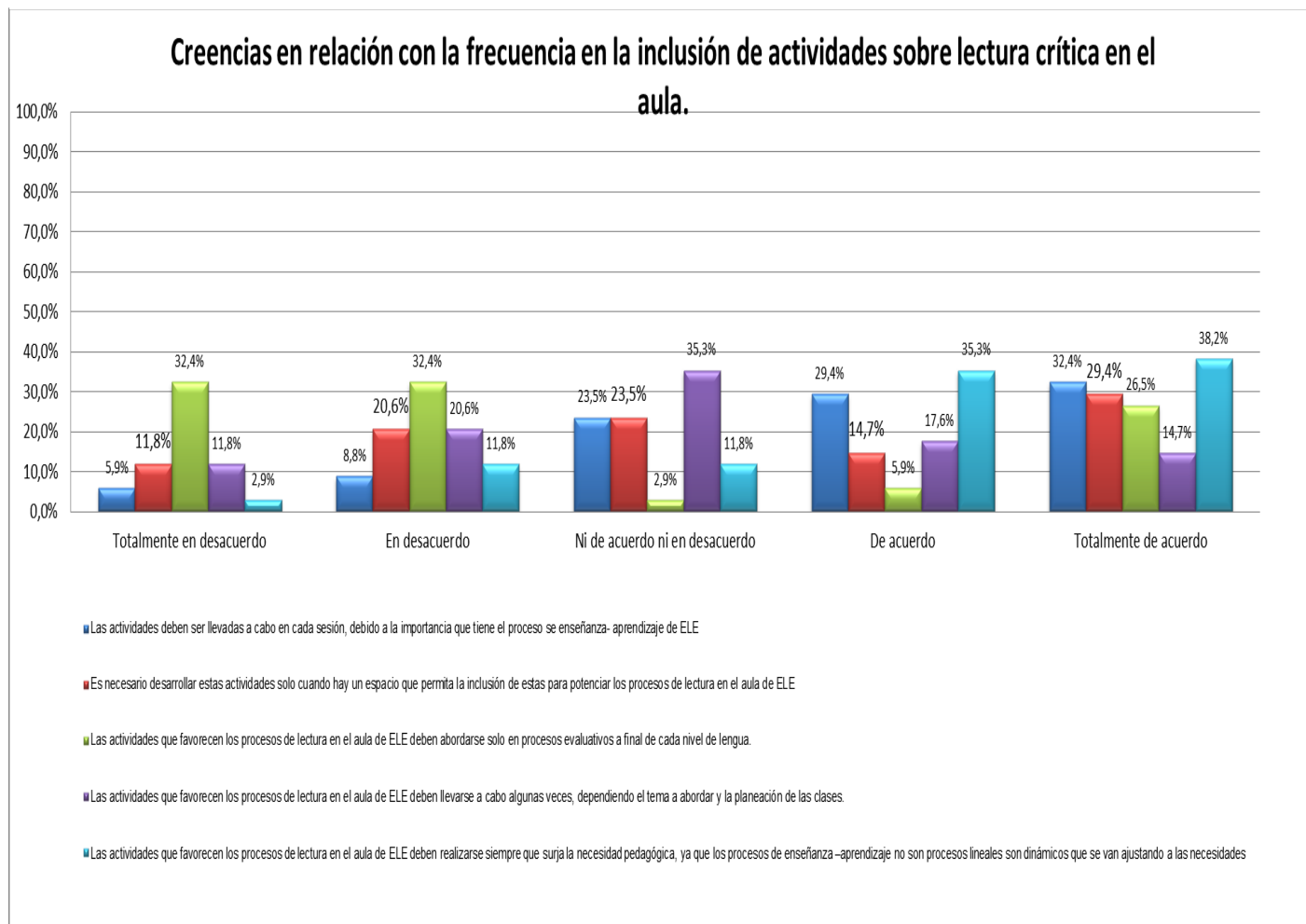
En conclusión, con la lectura de esta gráfica se evidencia que el docente incluye la lectura crítica en su clase de ELE teniendo en cuenta sus creencias, pues como lo menciona Ramos (2005) citado por Pizarro (2010)

“Las creencias son ideas relativamente estables que tiene un individuo sobre un tema determinado, forjadas a través de su experiencia personal bajo la influencia de un proceso de construcción social, agrupadas en redes o sistemas, de cuya veracidad está convencido y que actúan como un filtro a través del cual percibe e interpreta el mundo que lo rodea tomando sus decisiones de acuerdo con ello”

Lo anterior nos permite ahondar en la percepción de que a partir de esas creencias, la lectura crítica en un aula ELE puede llegar a tener mayor o menor éxito, teniendo en cuenta el acervo cultural, académico, profesional, así como los años y el tipo de experiencia del docente.

### 6.1.6 Frecuencia de la inclusión de actividades sobre lectura crítica en el aula de ELE.

Gráfica 6. Creencias en relación con la frecuencia en la inclusión de actividades de lectura crítica en el aula.



Gráfica 6. Resultados obtenidos del análisis del cuestionario de la pregunta número seis sobre la frecuencia de la inclusión de actividades sobre lectura crítica en el aula de ELE... Muestra de 34 docentes (Elaboración propia basada en cuestionario).

Para la sexta y última categoría, tal como lo indica la gráfica, se indagó con seis enunciados que pretendían explorar acerca de la creencia de los docentes con respecto a la frecuencia de inclusión de actividades referentes a la lectura crítica en el aula de ELE. En la gráfica se observan diferentes tendencias en cada uno de dichos enunciados. Para el primero, se evidencia que de un 100% un 32,4% de los docentes está totalmente de acuerdo

con que la frecuencia debe ser alta, específicamente en cada sesión. Lo que lleva a pensar que los docentes **encuestados son conscientes y creen en la importancia y necesidad de incluir este tipo de actividades en sus clases ya que sería una herramienta** más que aportar a los estudiantes en la consecución de su objetivo de aprendizaje de lengua extranjera. A continuación se presenta la respuesta de la entrevista (ES3-D3-PG11) y (ES5-D5-PG7) que corrobora lo presentado en la encuesta.

- *Más que la frecuencia, es el impacto de la actividad y el agrado de los estudiantes por llevarlo a cabo en el aula. Solo así se pueden realizar con mayor o menor frecuencia. Sin embargo, cabe resaltar que implícitamente el proceso de la lectura está siendo usado por todo. (ES3-D3-PG11)*
- *De acuerdo a mi experiencia yo considero que las actividades de lectura crítica deben realizarse por decir, permanentemente dentro del aula, es un proceso que se debe realizar día a día, porque es un proceso, no puede decirse que debe ser algunas veces o frecuentemente sino es algo que debe ser permanente, debe ser un hábito y debe ser un hábito de todos los docentes, o sea no solamente del docente de castellano del docente de lengua extranjera, sino que cada uno de los docentes independientemente de su disciplina deben contemplarla lectura crítica para lograr en los estudiantes una mejor calidad de aprendizaje. (ES5-D5-PG7)*

En conclusión se evidencia que aunque sobresa con 32,4% el realizar con mayor frecuencia actividades en relación a lectura crítica en cada sesión a un hay una inhibición en el porcentaje restante, si bien la consideran importante al parecer no la aplican con una frecuencia regular.

## **6.2 Triangulación metodológica de la información**

El ejercicio metodológico llevado a cabo por los investigadores para el análisis de la información y la posterior triangulación de los resultados obtenidos mediante la implementación de los instrumentos para la recogida de datos; consistió en una triangulación metodológica, mediante la cual se aplicaron diferentes instrumentos de recolección y se contrastaron los resultados analizando coincidencias y diferencias, Aguilar, S. & Barroso, J. (2015).

Tal como Aguilar, S. & Barroso, J. (2015) señalan, en la triangulación metodológica existe una clasificación de tres categorías, dentro de las cuales el presente estudio se ubica en la triangulación entre métodos, que en palabras de los autores hace referencia a, “la combinación de métodos cualitativos o cuantitativos de investigación en la medición de una misma unidad de análisis. Dichos métodos son complementarios y combinarlos permite utilizar los puntos fuertes y paliar las limitaciones o debilidades de cada uno de ellos. Cruzar datos y observar si se llega a las mismas conclusiones” (p. 75).

De otro lado y como parte del desarrollo del presente apartado, se llevaron a cabo procesos de constatación y comparación de la información recogida mediante la implementación del cuestionario y la posterior entrevista, y se tuvieron en cuenta las siguientes fases (Álvarez-Gayou 2005, Miles y Huberman 1994, Rubin y Rubin, 1995 citado en Butlletí, 2006)

Primero, se obtuvo la información a través de las entrevistas; como segundo paso, se transcribió la información de la grabación original; después, se decodificó la información agrupándola en las categorías de análisis establecidas; el siguiente paso fue la integración de la información con las categorías obtenidas en el paso anterior, para de esta manera hallar su relación con los fundamentos teóricos del presente estudio.

En cuanto a la codificación de la información de las entrevistas (Ryan y Bernard, 2003, p. 274 citado por Butlletí, 2006) se hizo un muestreo en el que se identificaron los extractos de las respuestas de las entrevistas, haciendo uso de convenciones por colores en las que las respuestas de cada categoría de análisis establecidas como parte de los instrumentos de recolección de la información y diseñadas por los investigadores, se presentan de la siguiente manera:

Concepciones de lectura y lectura crítica se resaltaron en azul agua marina

Tipos de lectura que se trabajan en clase en gris

Importancia inclusión de la lectura crítica en el aula en fucsia

Estrategias de enseñanza de la lectura y la lectura crítica en amarillo

Frecuencia del trabajo de lectura crítica en el aula de ELE en verde

## 7. Conclusiones e implicaciones

A continuación, se presenta una tabla en la que se resumen las creencias halladas por los investigadores del presente estudio.

*Tabla 3. Creencias halladas por los investigadores del presente estudio.*

<b>Creencias identificadas a través del desarrollo del presente estudio.</b>	
<b>Categoría</b>	<b>Docentes</b>
<b>Concepciones de lectura y lectura crítica.</b>	<p>La lectura no es un proceso meramente literal, sino que por el contrario lleva consigo otros momentos importantes.</p> <p>La lectura inferencial es la concepción más generalizada.</p>
<b>Tipos de lectura que se trabajan en clase.</b>	Los docentes creen que se deben trabajar todos los tipos de lectura en la clase ya que no se puede priorizar uno sobre otro.
<b>Actividades idóneas para la enseñanza de la lectura en el aula de ELE.</b>	Los docentes creen que las actividades que involucren la lectura crítica son importantes en el desarrollo de las clases de ELE.
<b>Importancia inclusión de la lectura crítica en el aula.</b>	<p>Los docentes creen que la inclusión de la lectura crítica en el aula de ELE es primordial ya que permite al estudiante cuestionar lo que leen y además, desarrollan mejor los procesos de aprendizaje del español como lengua extranjera.</p> <p>Los docentes también creen que la lectura crítica no solo se debe desarrollar en el aula de clase, por el contrario, afirman que se puede trascender más allá de los espacios académicos.</p>
<b>Estrategias de enseñanza de la lectura y la lectura crítica.</b>	Los docentes creen que las estrategias son importantes y que dependen de los propósitos y el tipo de estudiantes que se encuentran en el aula de ELE.
<b>Frecuencia del trabajo de lectura crítica en el aula de ELE.</b>	Los docentes encuestados son conscientes y creen en la importancia y necesidad de incluir actividades relacionadas con la lectura crítica en sus clases ya que sería una herramienta.

Las creencias son un campo complejo pero primordial en el entendimiento de los comportamientos y actitudes de los seres humanos en general, o, como lo indica Pajares (1992) citando a varios autores (Bandura, 1986; Dewey, 1933; Nisbett & Ross, 1980; Rokeach, 1968): [ ] “las creencias son el mejor indicador de las decisiones individuales que toman las personas a través de su vida” [ ] (p. 307). Y es que las creencias pueden ser constantemente reflejadas en todos los procesos que llevamos a cabo, inclusive en las situaciones más habituales; de ahí que abordarlas se convierta en un aspecto determinante en procesos investigativos. Aunque a la luz de la investigación no ha representado un campo asiduamente explorado, durante los últimos años ha cobrado una fuerza significativa convirtiéndose en un campo de estudio cada vez más usual; tomando una presencia importante en los marcos de la investigación educativa, tal como al respecto opina Pajares (1992) al mencionar que desde antes varios autores habían predicho que los estudios acerca de las creencias iban a convertirse en el centro de la investigación y que estos aportarían de manera determinante en el campo de la investigación en educación e investigaciones cuyo foco son los docentes y los procesos inherentes a su actividad profesional.

Para el tema que nos compete en el presente estudio, específicamente en la enseñanza del español como lengua extranjera, las prácticas pedagógicas se pueden prolongar o perpetuar en relación con las creencias establecidas por los maestros; de ahí que el presente estudio se justifique en un ejercicio investigativo que puede llegar a aportar información teórica y contextualizada que posibilite a los docentes de ELE conocer y reflexionar acerca de sus propias creencias pedagógicas y por qué no a partir de dicha reflexión modificar sus prácticas y las formas de enseñanza que desarrollan en el aula con el fin de mejorar o innovar en el contexto de la enseñanza de lenguas.

Uno de los aspectos abordados con la presente investigación, fue la lectura crítica, que tal y como lo sugiere la literatura revisada, es un potente proceso que le permite al estudiante de LE desarrollar otras habilidades y sub-habilidades (subskills) Abdullah (1994) citado por Alderson 2000:21) encaminadas a mejorar y hacer más significativo el aprendizaje de una LE. EN palabras de Cassany (2003) el lector contemporáneo tiene que aprender a afinar su sentido crítico. Así pues, la lectura crítica puede tener un impacto

positivo en el aprendizaje de una lengua extranjera y en la comprensión de lo que esto implica en términos cognitivos y culturales.

Durante el análisis de la información se encontró que la mayoría de docentes creen que la lectura crítica es importante para el desarrollo de otros procesos relacionados al aprendizaje de una LE, así como para el mejoramiento de las demás habilidades (Escritura, escucha y habla). Del mismo modo, los docentes consideran que la lectura crítica debe estar acompañada por los otros dos tipos de lectura: lectura literal e inferencial de tal forma que no se soslaye la una de la otra y que todos los niveles de lectura se aborden en los escenarios de enseñanza-aprendizaje de ELE.

En complemento a lo anterior, los docentes creen que incluir actividades especialmente dirigidas a potenciar la lectura crítica tales como: analizar textos argumentativos o de contenido o temas controversiales pueden ser de gran importancia ya que promueven el espíritu analítico de los estudiantes. Los talleres y debates también son mencionados como posibles actividades que acercan al estudiante a la lectura crítica y les dan la oportunidad de exponer sus ideas y de asumir posturas frente a lo que se lee y frente a lo que sus pares argumentan. Cassany agrega que los talleres y debates son ideales para intercambiar información e ideas con el plus que significa ponerlos en contraste con las distintas formas de pensar que se encuentran presentes en el aula de ELE.

Otro aspecto que hizo parte de los hallazgos de los investigadores, se enmarcó en la importancia que puede tener el incluir la lectura crítica en los procesos de enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera. Muchos docentes consideran que es de gran importancia y utilidad incluir estos procesos en sus clases pues esto ayudará a desarrollar en los estudiantes habilidades de interacción, comprensión y sobre todo un pensamiento más crítico, a través del cual lograr mejores resultados en la consecución del objetivo de aprendizaje del español.

De igual forma, se contempla la lectura crítica no solo como un aspecto relevante dentro de la clase, tal como se ha mencionado, sino que cobra fuerza en espacios extra-clase, pues se presenta como una posibilidad más de aprender a leer no solo los textos, sino el contexto en general en el que se está aprendiendo el español como lengua extranjera; esto

nutriría dicho proceso con elementos más pragmáticos que permitan al estudiante ser ente activo e interactivo dentro de su proceso de aprendizaje a través del desarrollo de la habilidad lectora y específicamente el nivel crítico del ejercicio lector.

Hablar del uso de la lectura crítica por fuera de las aulas de clase de ELE, supone cierto grado de insinuación frente a las estrategias de aprendizaje usadas para la enseñanza del español como lengua extranjera; esta estrategia, junto con otras más fueron contempladas dentro del presente estudio; y es a partir de dicha indagación que se puede concluir que las creencias de los docentes con respecto a esta importante categoría, se centran en la alta importancia que tiene su aplicación al momento de enseñar la lectura crítica. A partir del presente estudio se concluye que, en cuanto a este tipo de estrategias de enseñanza, los docentes creen que estas deben ser usadas basándose en la naturaleza u objetivo de cada clase, así como del tipo de estudiante y sus necesidades particulares.

La última creencia abordada con el presente trabajo investigativo tiene que ver con la frecuencia en el desarrollo de las actividades que potencien la habilidad en lectura crítica de los estudiantes en la clase de ELE. Para la gran mayoría de docentes participantes, la frecuencia en el desarrollo de cualquier actividad enfocada a la mejora y desarrollo de esta habilidad, debe ser alta, pues estos ejercicios van a brindar herramientas para la consecución del objetivo propuesto, a la vez que permiten a los estudiantes tener un contacto más crítico y participativo de los mismos en los distintos contextos que ofrece la lengua meta, para este caso particular, el español como lengua extranjera.

En conclusión, este trabajo investigativo permitió identificar un grupo variado de creencias que los docentes participantes poseen acerca de la lectura crítica en la enseñanza de ELE. Los hallazgos encontrados en el presente estudio servirán para próximas investigaciones, además de que podrán ser un interesante insumo para desarrollar investigación que permita contrastar las creencias encontradas con las prácticas llevadas a cabo por los docentes; ya que, como lo indica Pajares (1992) “Pocos discreparán con que las creencias de los docentes influyen directamente en sus percepciones y juicios; lo que a su vez afecta su comportamiento en el aula. De ahí que entender las estructuras de las creencias de los docentes, es esencial para mejorar su preparación profesional y sus



prácticas docentes”<sup>7</sup> Es decir, a partir de este estudio que pretendió establecer dichas creencias en referencia con la lectura crítica; de esta manera, futuras investigaciones pueden cernirse a partir de este aporte para lograr identificar la incidencia de las creencias en la práctica de los docentes en las aulas de ELE.

---

<sup>7</sup> Traducción propia de los investigadores

## 8. Referencias

- Aguilar, S. & Barroso, J. (2015), La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Revista de medios y educación*, Número 47. Departamento de didáctica y organización educativa. Facultad de ciencias de la educación. Universidad de Sevilla.
- Alderson, J. Charles (2000). *Assessing reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Allen, M. (2004). *Smart thinking: skills for critical understanding and writing*. Oxford: Oxford University Press.
- Alonso, J. (2005). Claves para la enseñanza de la comprensión lectora. *Revista de Educación* (Nº extraordinario): 63-93.
- Aparicio, A., Palacios, W., Martínez, A., Ángel, I., Verduzco, C., Retana, E. (s.f). El cuestionario. *Métodos de investigación Avanzada*. Recuperado de [http://www.uam.es/personal\\_pdi/stmaria/jmurillo/Met\\_Inves\\_Avan/Presentaciones/Cuestio\\_Cuest\\_\(trab\).pdf](http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/Met_Inves_Avan/Presentaciones/Cuestio_Cuest_(trab).pdf)
- Ballesteros, L. (2012). La importancia de la lectura en el aprendizaje de lenguas extranjeras en la ESO. *Revista Digital Sociedad de la Información*, núm. 34. <http://www.sociedadelainformacion.com>
- Biddle, B; Good, T. & Goodson, I. (2000). *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar*. Paidós. Buenos aires.
- Camilloni, A. (2007). *Los profesores y el saber didáctico*. Buenos Aires. Paidós
- Cansigno, Y. (2006). La experiencia de la lectura en lengua extranjera. *Revista Lingüística Aplicada*. Nº 7. Universidad Autónoma Metropolitana. México
- Cassany, D. (2004). Explorando las necesidades actuales de comprensión. *Aproximaciones a la comprensión crítica*. *Lectura y Vida*, vol. 25, 2, pp. 6-23.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona, España: Anagrama.
- Cassany, D. (s.f). *Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones*. Universidad Pompeu Fabra. Barcelona.

- Carrasco Altamirano, A. (2003) La escuela puede enseñar estrategias de lectura y promover su regular empleo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 8, núm. 17, enero-abril. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. Distrito Federal, México.
- Carrell, P., Devine, J., & Eskey, D. (1990) *The reading process. Interactive approaches to second language reading*. Cambridge University: Series editors: Michael H. Long and Jack C. Richards.
- Casilimas. C. (1996). *Enfoques y modalidades de investigación cualitativa: rasgos básicos. Programa de especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social: Investigación cualitativa*. Bogotá-Colombia
- Córdoba, D., Ochoa, K. y Rizk, M. (s.f) *Concepciones sobre la enseñanza de la lectura en un grupo de docentes en ejercicio que se profesionalizan a nivel superior*
- Fernández Núñez , L. (2006). ¿Cómo analizar datos cualitativos? *Butlletí LaRecerca*. Recuperado el 15 de marzo de 2017, de <http://www.ub.edu/ice/recerca/fitxes/fitxa7-cast.htm>
- García, J., Aguilera, J. & Castillo, A. (2011) *Guía técnica para la construcción de escalas de actitud*. Revista electrónica de pedagogía. Año 8. Número 16.
- Garritz, A. (2014). *Creencias de los profesores, su importancia y cómo obtenerlas*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Giovannini, A. y otros (1996), "La comprensión lectora", *Profesor en acción* 3, Madrid, Edelsa.
- Hine, Christine (2005) *Virtual Methods*. Oxford and New York: Berg.
- Hine, Christine (2012) *Understanding Qualitative Research: The Internet*.
- Jouini K. (2005). Estrategias inferenciales en la comprensión lectora. *Glosas didácticas revista electrónica internacional*. (Nº 13). 95-114.
- Kuzborska. I (2011) *Links between teachers' beliefs and practices and research on reading. Reading in a foreign language*. Vol. 23. Nº 1.
- López, C., y Martín, E. (2011) *La competencia crítica en el aula de español L2/LE: textos y contextos*. Universidad Pompeu Fabra. Barcelona.
- Kintsch, W., & Rawson, K. (2007). *Comprehension*. En *The Science of Reading. A handbook* Blackwell Publishing.
- Malave. N. (2007). *Modelo para enfoques de investigación acción participativa*. Programas Nacionales de formación. Escala tipo Likert.

- Maltepe, S. (2016). An analysis of the critical reading levels of pre-service Turkish and literature teachers. *Eurasian Journal of Educational Research*, 63, 169-184, <http://dx.doi.org/10.14689/ejer.2016.63.10>
- Manrique, E. (2015). *Developing Reading Comprehension Skills Through the Use of Vocabulary Worksheet*. Universidad el Externado, Masters' Program in Education with Emphasis on English Didactics. Bogotá.
- McMillan, J.H. (2012). *Educational Research: Fundamentals for the Consumer*. Boston: Pearson.
- Martínez, J. (2005). Creencias relativas al aprendizaje de una lengua extranjera. *Cauce. Revista Internacional de Filología y su Didáctica*. Núm. 28. España.
- Mendoza A. (1994). Las estrategias de lectura: su función auto-evaluadora en el aprendizaje del español como lengua extranjera. *Actas del IV congreso internacional de ASELE*, Madrid.
- Merriam, S. (1998). *Qualitative Research and case study applications in Education*. San Francisco. EEUU. Jossey-Bass Publishers.
- Murillo, N. (2009) Tesis: La lectura crítica en ELE: análisis de la comprensión crítica de los discursos virtuales. Barcelona
- Nilson, L. B. (2003). *Teaching at its best: a research based resource for college instructors*. M.A: Anker.
- Orjuela D. & Peña C. (2014). Tesis: Habilidades y estrategias metacognitivas en la comprensión lectora. Bogotá.
- Pajares, F. (1992). Teacher's beliefs and educational research: Cleaning up the messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Parodi, G. (2005). *Comprensión de textos escritos*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Pizarro, M. (2010). Un acercamiento al estudio de las creencias de los profesores de lengua extranjera. *Decires. Revista del Centro de Enseñanza para Extranjeros*. Volumen 12. Núm. 15

- Ribera, Paulina. (2003) “Leer y escribir: un enfoque comunicativo y constructivista”, Cuadernos de educación, núm. 1, pág.1 4
- Sampieri, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2006), Metodología de la investigación. Cuarta edición. México D.F
- Santiago, A., Castillo, M. & Morales D. (2007) “Estrategias y enseñanza-aprendizaje de la lectura”. Folios, segunda época. N° 26. Universidad Pedagógica Nacional
- Smith, F. (1994). Cómo la educación apostó al caballo equivocado. Argentina: Aique.
- Solé, I. (s.f.). Estrategias de comprensión de la lectura. Lectura y Vida. Recuperado el 20 de octubre de 2016, de <http://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/1141-estrategias-de-comprension-de-la-lecturapdf-Vd3sn-articulo.pdf>
- Velandia, J. (2010). Tesis: Metacognición y comprensión lectora-La correlación Existente entre el uso de las estrategias metacognitivas y el nivel de comprensión lectora. Bogotá.

## 9. Anexos

### Anexo 1.

#### CUESTIONARIO N° 1 PROYECTO DE INVESTIGACIÓN.

##### CATEGORIAS ABORDADAS:

- Concepciones de lectura y lectura crítica: pregunta 1
- Tipos de lectura que se trabajan en clase: pregunta 2,3
- Importancia inclusión de la lectura crítica en el aula: pregunta 4
- Estrategias de enseñanza de la lectura y la lectura crítica: pregunta 5
- Frecuencia del trabajo de lectura crítica en el aula de ELE

#### **Cuestionario N° 1 proyecto de investigación: La lectura crítica en ele: una mirada desde el docente y sus creencias de la maestría en Lingüística aplicada del español como lengua extranjera de la Pontificia Universidad Javeriana.**

Este cuestionario hace parte de un proyecto de investigación en relación con las creencias de los docentes en los procesos de lectura crítica en el marco de la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE) de la Maestría en lingüística aplicada de Ele de la universidad pontificia Javeriana.

Objetivo: describir las creencias de los docentes de ELE en el desarrollo de los procesos de enseñanza de la lectura crítica en el aula

Nombre y Apellido \_\_\_\_\_

Edad: \_\_\_\_\_

Por favor responda las siguientes preguntas de la forma más honesta posible.

A. ¿Lleva a cabo procesos de enseñanza de lectura en el aula de ELE?

SI  NO

**Cuestionario N° 1 proyecto de investigación: La lectura crítica en ele: una mirada desde el docente y sus creencias de la maestría en Lingüística aplicada del español como lengua extranjera de la Pontificia Universidad Javeriana.**

Este cuestionario hace parte de un proyecto de investigación en relación con las creencias de los docentes en los procesos de lectura crítica en el marco de la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE) de la Maestría en lingüística aplicada de Ele de la universidad pontificia Javeriana.

1. Con cuál de las siguientes definiciones se encuentra en acuerdo o desacuerdo, con respecto al concepto de lectura.

<b>Concepto</b>	<b>Totalmente en desacuerdo</b>	<b>En desacuerdo</b>	<b>Ni de acuerdo ni en desacuerdo</b>	<b>De acuerdo</b>	<b>Totalmente de acuerdo</b>
Proceso por el que se comprende de manera autónoma el propósito lingüístico, las intenciones pragmáticas y los puntos de vista particulares que subyacen a un texto					
Capacidad para buscar correlaciones entre las diferentes partes del texto. De igual forma, se pueden deducir o establecer conclusiones, en general, información que no se encuentra en el texto.					

Es la capacidad de identificar diversos temas y tratamientos que no son manejados de manera explícita dentro de un texto.					
Es un proceso en el que se interpretan palabras para entender lo que el autor quiere expresar con el texto.					

2. Exprese su grado de acuerdo o desacuerdo en relación con los niveles de lectura que usted cree deben ser potenciados en la clase de ELE.

<b>Niveles de lectura</b>	<b>Totalmente en desacuerdo</b>	<b>En desacuerdo</b>	<b>Ni de acuerdo ni en desacuerdo</b>	<b>De acuerdo</b>	<b>Totalmente de acuerdo</b>
Lectura Literal					
Lectura Inferencial					
Lectura Crítica					
Lectura Multimodal					



3. Con respecto a los procesos de enseñanza de lectura en el aula de ELE ¿Cuál de las siguientes actividades cree que son las más idóneas?

<b>Actividades</b>	<b>Totalmente en desacuerdo</b>	<b>En desacuerdo</b>	<b>Ni de acuerdo ni en desacuerdo</b>	<b>De acuerdo</b>	<b>Totalmente de acuerdo</b>
Interactuar con el texto en busca de posiciones ideológicas, intenciones y contra-argumentación por parte del lector.					
Lectura en voz alta.					
Identificación de la estructura del texto.					
Concluir situaciones que no son evidentes en los textos, con el fin de identificar otros sentidos de la lectura.					
Lectura silenciosa.					

4. Exprese su nivel de acuerdo o desacuerdo en relación con lo que cree del siguiente enunciado: “Incluir actividades que potencien la lectura crítica en el aula de ELE es importante por:

<b>Razones</b>	<b>Totalmente en desacuerdo</b>	<b>En desacuerdo</b>	<b>Ni de acuerdo ni en desacuerdo</b>	<b>De acuerdo</b>	<b>Totalmente de acuerdo</b>
Porque promueve el aprendizaje de nuevo vocabulario					
Porque acerca al					

lector a la cultura de la lengua meta					
Porque le permite al lector establecer un diálogo textual e intertextualidad					
Porque el lector es capaz de compartir, aceptar, cuestionar o rechazar lo que propone o expresa el autor					
Permite al lector ser parte activa de su proceso de aprendizaje, no solo de la lengua meta, sino de los contextos sociales, culturales y políticos inherentes a la misma					
Porque la lectura es un elemento importante en los programas de ELE					

5. Exprese su grado de acuerdo o desacuerdo con los siguientes enunciados en relación con la aplicación de algunas estrategias de enseñanza de lectura en el marco de la enseñanza de ELE

<b>Estrategias</b>	<b>Totalmente en desacuerdo</b>	<b>En desacuerdo</b>	<b>Ni de acuerdo ni en desacuerdo</b>	<b>De acuerdo</b>	<b>Totalmente de acuerdo</b>
Lectura intensiva por parte de los estudiantes con el fin de identificar la estructura del texto y la mayor cantidad de					

vocabulario presente en el mismo.					
A partir de una observación superficial poder predecir las posibles temáticas y posiciones que aborda el autor en el texto.					
Utilización de talleres y cuestionarios en los que los estudiantes dan cuenta de su comprensión por medio de preguntas de selección múltiple o de falso/verdadero.					
Discusión en grupos, debates, seminarios o socializaciones en los que los estudiantes cuestionan las ideologías o posturas que el autor expone en el texto, en la que los estudiantes asumen una posición de rechazo, acuerdo o indiferencia respecto a dichas posturas.					

6. En el marco de su clase de ELE, cree que las actividades que potencian la lectura crítica deberían:

<b>Actividades</b>	<b>Totalmente en desacuerdo</b>	<b>En desacuerdo</b>	<b>Ni de acuerdo ni en desacuerdo</b>	<b>De acuerdo</b>	<b>Totalmente de acuerdo</b>
Ser llevadas a cabo en cada sesión, debido a la importancia que tiene el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE.					
Desarrollarse siempre y cuando haya un espacio que permita la inclusión de estas actividades para potenciar los procesos de lectura en el aula de ELE.					
Abordarse solo en procesos evaluativos a final de cada nivel de lengua.					
Llevarse a cabo solo algunas veces, dependiendo del tema a abordar y la planeación de las clases.					
Siempre que surja la necesidad pedagógica, ya que los procesos de enseñanza-					

aprendizaje no son procesos lineales son dinámicos que se van ajustando a las necesidades de los estudiantes.					
---	--	--	--	--	--

## Anexo 2.

### ENTREVISTA - PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

Entrevista - proyecto de investigación: La lectura crítica en ele: una mirada desde el docente y sus creencias de la maestría en Lingüística aplicada del español como lengua extranjera de la Pontificia Universidad Javeriana

Esta entrevista hace parte de un proyecto de investigación en relación con las creencias de los docentes en los procesos de lectura crítica en el marco de la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE) de la Maestría en lingüística aplicada de Ele de la universidad pontificia Javeriana.

Objetivo: describir las creencias de los docentes de ELE en el desarrollo de los procesos de enseñanza de la lectura crítica en el aula

Por favor responda las siguientes preguntas de la forma más honesta posible.

¿Para usted qué es la lectura?

¿Qué cree usted qué es la lectura crítica?

¿Podría dar algunos ejemplos de lo que considera un proceso de lectura crítica?

¿Qué niveles de lectura conoce y maneja dentro de su clase de ELE?

Tomando en cuenta los niveles de lectura literal, inferencial y crítico. ¿Cuál nivel cree que debe ser potenciado en clase de ELE?

¿Por qué?

¿Cómo cree que deben ser abordados estos niveles de lectura dentro de la clase de español como lengua extranjera?

¿Podría dar algunos ejemplos?
<p>¿Considera importante o necesario abordar actividades que desarrollen la lectura crítica en el aula de ELE?</p> <p>¿Qué tipo de actividades cree que aportan al desarrollo de la lectura crítica en el aula de ELE?</p> <p>¿Cuál cree que es el rol de las estrategias de lectura crítica en el desarrollo de sus clases de ELE?</p>
<p>¿Cuál considera que es el rol de la lectura crítica en el aula de ELE?</p> <p>¿Considera que sirve incluir la enseñanza de la lectura crítica dentro del aula de ELE? Si así lo considera, ¿para qué cree que sirve incluirla?</p> <p>¿Si no es así por qué cree que no es importante incluirla?</p> <p>¿Cómo cree que se puede llevar los procesos de lectura crítica a fuera de los espacios académicos? (La vida cotidiana)?</p> <p>¿Tiene algunas ideas en relación a ello?</p>
<p>¿Cuáles estrategias cree que son eficaces para la enseñanza de la lectura y la lectura crítica en las aulas de ELE?</p> <p>¿Cuáles de dichas estrategias ha llevado a cabo con sus estudiantes?</p>
¿Con qué frecuencia cree que deben ser desarrolladas las actividades que potencian el ejercicio lector?

¿Cree oportuno agregar algo más en relación con los procesos lectores y en particular la lectura crítica?