



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BUCARAMANGA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

**INCIDENCIA EN LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE COMPRENSIÓN
LECTORA A PARTIR DE LA RELACIÓN QUE TIENEN CON LA LECTURA LOS
PROFESORES, DE ASIGNATURAS DIFERENTES A ESPAÑOL, DE LA MAESTRÍA
EN EDUCACIÓN DE LA UNAB**

Proyecto de grado para optar al título de Magíster en Educación

María Paz Sandoval León

Director:

Mg. Sandra Liliana Oróstegui Duran

Bucaramanga, Santander, Colombia 2019



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BUCARAMANGA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

**INCIDENCIA EN LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE COMPRENSIÓN
LECTORA A PARTIR DE LA RELACIÓN QUE TIENEN CON LA LECTURA LOS
PROFESORES, DE ASIGNATURAS DIFERENTES A ESPAÑOL, DE LA MAESTRÍA
EN EDUCACIÓN DE LA UNAB**

Proyecto de grado para optar al título de Magíster en Educación

María Paz Sandoval León

Bucaramanga, Santander, Colombia 2019

Dedicatoria

Reunirse es el comienzo; mantenerse juntos es el progreso; trabajar juntos es el éxito.

Henry Ford

Este trabajo está dedicado a las personas que me motivaron a emprender este viaje con el propósito de encontrarnos con un futuro mejor. Mi hija Isabel Sofía, quién con su amor inagotable me acompañó con paciencia durante la realización de este estudio, mi esposo Diego Gómez, por sus palabras de ánimo y su ayuda desinteresada en cada paso de este camino y a mi madre Imelda León, por creer siempre en mis capacidades y fortaleza. Los amo, gracias.

Agradecimientos

Me gustaría agradecer a mucha gente por el surgimiento y resultado de esta investigación. En primer lugar, quiero decir gracias a mis compañeros de la Maestría en Educación de la UNAB por su valiosa participación en este trabajo. En especial, por haber abierto su corazón a contar sus experiencias pedagógicas ligadas a la lectura y su relación personal con la misma. Sin su sinceridad y profesionalismo no habría podido llegar a resultados tan valiosos.

También, quiero agradecer a mi maestra directora del trabajo Sandra Liliana Oróstegui por sus valiosas enseñanzas y su manera de demostrarme que el amor por la lectura es una tarea de todos. Este trabajo tuvo mucha ayuda adicional, los profesores de la Maestría en Educación de la UNAB, fueron parte importante de este proceso con su lectura, ideas, sugerencias y apoyo incondicional para brindarme momentos de luz cuando solo había oscuridad.

Finalmente, quiero agradecer a mi familia por su paciencia, espera y colaboración absoluta en este proceso de formación que, con orgullo digo, fue una experiencia asombrosa que me ayudó a evaluarme como profesora y a resignificar mi vocación y mis prácticas en aula. Con seguridad puedo decir que el resultado de este trabajo me va a permitir generar ambientes de aprendizaje más significativos para mis estudiantes en lo que más me apasiona que es la lectura.

TABLA DE CONTENIDO

Introducción.....	1
Planteamiento del problema	4
Antecedentes de la investigación.....	4
Ámbito Internacional.....	4
Ámbito Nacional	13
Ámbito Local.....	17
Problema de investigación.....	20
Preguntas de investigación	22
Objetivos de investigación	24
Objetivo general	24
Objetivos específicos.....	24
Justificación	25
Hipótesis.....	28
Limitaciones y delimitaciones de la investigación.....	29
Limitaciones	29
Delimitaciones	29
Definición de términos de la investigación	31
Leer.....	31
Comprensión de lectura	31
Smith.....	31
Transposición didáctica	31

Configuración didáctica.....	32
Estrategia	32
Marco Teórico	34
El sentido de la lectura.....	34
La lectura en el rol del estudiante.....	34
El rol del docente para enseñar a leer.....	37
La lectura a partir del concepto de trasposición didáctica- contrato didáctico entre profesor y estudiante.....	39
El concepto de configuración didáctica y su relación con la enseñanza de la lectura.....	41
Didáctica de la lectura una aproximación al termino de comprensión lectora.....	42
La comprensión lectora: resultado de la relación de un buen lector	44
Relación de la lectura con las estrategias de enseñanza y aprendizaje.....	46
Estrategias de enseñanza (Profesor)	47
Estrategias de aprendizaje (Estudiante).....	48
El valor de la lectura en relación con el comportamiento lector	50
Metodología.....	53
La investigación mixta.....	54
El problema de investigación y el paradigma mixto	55
Población y selección de la muestra.....	57
Población	57
Muestra	57

Marco contextual	58
Recolección de datos	59
Fase I: Técnicas e instrumentos de recolección.....	60
Cuestionario N° 1: “Cuestionario para reconocer las prácticas de lectura en el aula, de los maestros y estudiantes de la maestría en educación”	62
Cuestionario N°2: “Cuestionario para establecer el comportamiento lector de los estudiantes y maestros de la maestría en educación”	63
Prueba Piloto	64
Proceso de obtención de los resultados fase 1	65
Fase II: Técnicas y muestra	65
Planeación del Grupo Focal.....	68
Entrevistas estructuras y semiestructuradas	72
Diseño de la entrevista.....	74
Proceso de obtención de los resultados fase 2: Grupo Focal.....	74
Entrevistas	75
Resultados.....	76
Relación de los instrumentos con los objetivos específicos	77
Categorías de investigación y su relación con los objetivos	80
Descripción de los instrumentos en relación a las variables de investigación: Fase 1	81
Descripción cuestionario N° 1	82
Descripción cuestionario N°2.....	110

Descripción entrevistas a maestros.....	143
Descripción entrevista a experto.....	147
Descripción grupo focal.....	151
Análisis de los datos en relación a los objetivos específicos.....	155
O1: Comportamiento lector	156
O2: Percepciones de lectura	159
O3: Prácticas de lectura	162
Lectura en voz alta.....	163
Objetivos de lectura	166
Momentos para la lectura	168
Estrategias que surgen de las prácticas de los participantes	173
Prácticas de lectura personal.....	174
Conclusiones.....	177
En cuanto al comportamiento lector	177
En cuanto a las percepciones de lectura	178
En cuanto a las prácticas de lectura	180
Anexos.....	183
Anexo 1: Invitación escrita al grupo focal	183
Anexo 2: Consentimiento informado del grupo focal	184
Anexo 3: Material del Grupo Focal.....	185

Anexo 4: Enfoques de entrevista.....	190
Modelo de entrevista dirigida a maestros de la UNAB.....	190
Modelo de entrevista semiestructurada dirigida a expertos en el tema de la lectura.....	190
Anexo 5 Guía de observación para el grupo focal de la investigación.....	192
Transcripciones de las entrevistas	194
Referencias	211

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1.....	62
Tabla 2 Comparación entre entrevista grupal y grupo focal. Adaptación de Escobar y Bonilla (s.f)	66
Tabla 3	69
Tabla 4 Relación de los instrumentos con los objetivos específicos.	78
Tabla 5 Categorías previas y su relación con las preguntas y objetivos de investigación.	80
Tabla 6 Categorías emergentes.	81
Tabla 7	82
Tabla 8 Preguntas cuestionario número 1 y sus variables.	82
Tabla 9 .Cuestionario N° 2 con variables.	110
Tabla 10 Preguntas cuestionario número 2 y sus variables.	110
Tabla 11 Entrevistas a maestros	143
Tabla 12 Preguntas de las entrevistas.	144
Tabla 13 Entrevista a experto con variables.	147
Tabla 14. Preguntas y variables de la entrevista al experto.	148
Tabla 15 Grupo focal con variables	151
Tabla 16 Formación del grupo focal y sus variables.	151

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Fases del trabajo metodológico.....	60
Figura 2. Variable demográfica presente en el cuestionario N° 1	87
Figura 3. Variable demográfica correspondiente a la edad de los participantes.	87
Figura 4. Variable demográfica correspondiente al perfil profesional.....	88
Figura 5. Variable demográfica correspondiente al área de conocimiento	89
Figura 6. Grados académicos en donde dictan los participantes.....	89
Figura 7. Tipo de institución educativa	90
Figura 8. Años de experiencia docente.....	90
Figura 9. Idioma en el que dictan las clases	91
Figura 10. Otros medios de trabajo no educativos	91
Figura 11. Prácticas de lectura.....	94
Figura 12. Tipología textual	95
Figura 13. Preferencias textuales.....	96
Figura 14. Formas de orientación de la lectura	97
Figura 15. Ejercicios para abordar el después de la lectura.....	98
Figura 16. Objetivos de lectura.....	99
Figura 17. Consideraciones sobre estrategias de lectura	101
Figura 18. Lo que se necesita para mejorar la comprensión de lectura.....	103
Figura 19. Elección de los textos escolares	104
Figura 20. Contenido leído de los textos	105

Figura 21. Participación de los padres de familia en la lectura	105
Figura 22. Participación en proyectos institucionales de lectura.....	106
Figura 23. Relación de la lectura en su área de conocimiento	106
Figura 24. Biblioteca institucional.....	107
Figura 25. Recursos electrónicos.....	108
Figura 26. Utilidad de los recursos electrónicos.....	108
Figura 27. Proyectos institucionales sobre lectura	109
Figura 28. Variable de edad de los participantes.....	115
Figura 29. Género de los participantes	116
Figura 30. Tipo de trabajo	116
Figura 31. Nivel educativo	117
Figura 32. Área de conocimiento	118
Figura. 33 Prácticas Pedagógicas Cotidianas	122
Figura 34. Niveles de lectura.....	123
Figura 35. Promedio de lectura por tiempos.....	125
Figura 36. Promedio de lectura.....	126
Figura 37. Percepciones de lectura cotidiana	130
Figura 38. Propósito de lectura.....	132
Figura 39. Para qué sirve la lectura	133
Figura 40. Cuándo se utiliza la lectura	134
Figura 42. Preferencias en tipología textual.....	135
Figura 41. Clasificación temática textual. La figura anterior se realiza como una clasificación de los textos presentados en el cuestionario. Fue tomada de (Vidal C. P., s.f) y adaptada para este	

estudio. La palabra en negrilla son algunos de los tipos de textos temáticos en que clasifica el autor. Lo que se encuentra entre paréntesis son textos descritos en el cuestionario.	135
Figura 43. División entre los textos digitales e impresos	136
Figura 44. Preferencias de lectura	137
Figura 45. Otros tipos de lectura	138
Figura 46. Consideraciones sobre lectura.....	139
Figura 47. Agentes promotores de lectura.....	139
Figura 48. Acceso a la lectura	141
Figura 49. Promedio de lectura en número de libros.....	141
Figura 50. Promedio de lectura de libros diferentes al área de conocimiento.....	142
Figura 51. Miembros de periódicos o revistas.....	142
Figura 52. Prácticas de lectura.....	145
Figura 53. Comportamiento lector.....	146
Figura 54. Percepción de lectura	147
Figura 55. Prácticas de lectura que surgen del análisis	173
Figura 56. Prácticas de lectura personal.....	173
.....	
Figura 56. Prácticas de lectura personal	175
Figura 56. Prácticas de lectura personal	175

Resumen

En el ámbito educativo la lectura es un componente principal que permite la transmisión de conocimiento y la interacción social del individuo. Países como Singapur y Finlandia, destacados por sus resultados de lectura en PISA, señalan que aunque la familia y el entorno sociocultural son aspectos fundamentales para la promoción de lectura, sin duda alguna, es la elección y actitud del profesorado en la primaria y secundaria lo que marca un precedente positivo sobre este aspecto. (Vera, 2016) Por lo anterior, este artículo de investigación muestra el resultado de un análisis de la relación existente entre lectura-profesor, de asignaturas diferentes a español, y su incidencia en las prácticas pedagógicas.

Como modelo de análisis se usaron autores como Chevallard (1985), Verret (1975), De Camilloni, et al. (1998) y Litwin (1993) para determinar que los saberes que se enseñan en la escuela hacen parte del conjunto de experiencias e intereses del profesor en su formación y en su vida personal. Por esto, la transformación del conocimiento está directamente ligada a la transposición de estos saberes en un proceso didáctico. Se realizó una investigación mixta con un enfoque secuencial DEXPLIS en la que participaron los estudiantes de la Maestría en Educación de la Universidad Autónoma de Bucaramanga.

Se determinó: una fase de recolección de datos de tipo cuantitativo seguido de una fase de ampliación y corroboración de los mismos con técnicas de tipo cualitativo para realizar un análisis de los datos en conjunto. Dentro de los resultados a destacar, se debe mencionar el interés por los procesos de lectura de los profesores y sus diferentes prácticas aplicadas.

Palabras clave

Lectura, comprensión lectora, comportamiento lector, transposición didáctica, configuración didáctica, percepciones sobre lectura y prácticas de lectura.

Abstract

Reading is a main component in the educational field that allows the transmission of knowledge and social interaction of the individual. Countries as Singapore and Finland, outstanding for their PISA results in reading, point that although family and social-cultural environment are key aspects for reading promotion, undoubtedly, professorate's choice and attitude in elementary and high school are a positive landmark to this end (Vera, 2016)

Therefore, this research paper shows the result of an analysis about the relation between the reading and professors, on subjects different to Spanish grammar, and its impact in pedagogical practices.

The analysis model, based on concepts from Chevallard (1985), Verret (1975), De Camilloni, et al. (1998) y Litwin (1993) was used to determinate that all knowledge taught in school is influenced by the teacher's formation experiences and personal interests. It's that for, the knowledge transformation is directly linked to the transposition of this wisdom in a didactical process. A qualitative-quantitative research, with a DEXPLIS sequential approach was carried on with Master of Education students from the Universidad Autónoma de Bucaramanga.

A quantitative-type data gathering stage was determined, the results were complemented and corroborated by qualitative-type techniques in order to analyze the combined information. As a highlight about the results, it's worth to mention the professor's interest in reading processes and their various applied methods.

Keywords

Reading, reading comprehension, reading behavior, didactic transposition, didactic configuration, reading perceptions, reading practices.

Introducción

Singapur y Finlandia son países que han logrado sobresalir en las pruebas internacionales PISA, con los resultados más altos en los niveles de lectura. Concluyen que, aunque la implicación de la familia y el entorno sociocultural son aspectos relevantes en la formación para la comprensión lectora, el éxito de la misma radica en la selección y formación del profesorado de primaria y secundaria (Vera, 2016).

En Colombia, los resultados de PISA 2016, para la competencia de lectura, subieron cuatro lugares de la anterior, pero todavía no alcanza a estar por encima del promedio de la OCDE. El Ministerio de Educación Nacional (MEN) considera que subir en esta escala ya es un factor positivo para el cumplimiento de la meta de “Colombia la más educada en el 2025” para lograrlo quiere optimizar la formación en el proceso lector de los estudiantes.

En consecuencia, el Plan Nacional de Lectura y Escritura tiene un programa llamado “Leer es mi Cuento” 2014. Ese programa creó, para los profesores, una colección de manuales y cartillas (Río de Letras) tituladas *Prácticas de lectura en el aula: orientaciones didácticas para docentes*. El contenido de esta publicación tiene como objetivo brindar herramientas a los formadores para que puedan realizar una mirada de sus prácticas de enseñanza, que determinen cuál es su rol como educadores, cuál es el papel de sus estudiantes y, aún más importante, para qué se lee y se escribe en las escuelas.

Los factores anteriores son la base para identificar cuáles son las alternativas para mejorar los procesos de comprensión lectora en el país. Determinar cuál es el rol del profesor es una tarea decisiva de la educación en Colombia. Los docentes deberían ser vistos con mayor importancia de acuerdo a su formación y las competencias que tienen para orientar los procesos de lectura en las

aulas. Una hipótesis es que todo docente, sin importar su asignatura, puede tener unos conceptos básicos para orientar las lecturas en sus prácticas pedagógicas. Pero, esta tarea se le ha dejado solo al profesor de español quien carga con la responsabilidad de enseñar a leer a los estudiantes. Entonces, en este estudio se quiso analizar el porqué de esta concepción y cuánto tiene que ver esto en que el profesor, de otras áreas, tenga una relación personal con la lectura.

Por lo anterior, la investigación parte de considerar que las prácticas que se generan en el aula son el reflejo de la relación que tienen los profesores con la lectura. Por eso, el estudio se enmarca en los conceptos de comportamiento lector, transposición didáctica y configuraciones didácticas. Los profesores participantes son estudiantes de la Maestría en Educación de la Universidad Autónoma de Bucaramanga (UNAB)

Una concepción recurrente es que el profesor de español es quien tiene, en las escuelas de básica y media, la responsabilidad de generar espacios de lectura y de motivar a sus estudiantes a leer. Pero en la enseñanza de las demás áreas se utilizan la lectura como instrumento pedagógico lo que implica que, sin importar la asignatura o especialidad que se tenga, enseñar a leer es una tarea de todos los educadores. En este sentido, lo que se quiere plantear con esta problemática es que aun cuando todos los educadores tienen una formación especializada en un área específica deberían tener unas bases para orientar los procesos de comprensión lectora.

Debe existir una relación entre el comportamiento lector, la transposición y las configuraciones didácticas que tiene el profesor que son a su vez una construcción de su saber ser y sus experiencias, todas estas se constituyen en su práctica pedagógica. Por esto, se buscó dentro del ámbito internacional, nacional y local estudios que permitieron ver si existe una preocupación por la forma en cómo los profesores están propiciando estos espacios de lectura y cómo lo han

hecho, cuáles experiencias significativas hay sobre este tema y cuánto falta todavía para lograr una reflexión sobre cuáles son las prácticas más pertinentes para enseñar a leer en todas las áreas.

En el capítulo que se va a iniciar se presenta el estado del arte que existe sobre este fenómeno para luego realizar el contexto, la descripción y el planteamiento del problema y la construcción de los objetivos de investigación. Posteriormente, se muestra la justificación, hipótesis, limitaciones y delimitaciones de la investigación y la definición de los términos que son claves para la misma.

Planteamiento del problema

Antes de presentar la problemática concreta, se realizó un barrido por los estudios más significativos en relación con este tema. Se pudo observar que en el ámbito internacional existe una inquietud fuerte por el papel del profesor en la formación de la comprensión lectora. En el aspecto nacional, a partir del avance en los resultados obtenidos en PISA 2016, las instituciones educativas se han motivado a realizar un mejoramiento continuo en las prácticas de lectura que se llevan al aula y en la re significación del rol del maestro como un agente facilitador y mediador de este aspecto.

Mientras que, a nivel local, las investigaciones continúan enmarcadas es observar la problemática desde los estudiantes y por esto las propuestas investigativas son de estrategias y didácticas para abordar textos. No fue posible encontrar un estudio que mostrara la influencia del comportamiento lector de los profesores y cómo esto incide en su práctica pedagógica. A excepción del estudio realizado por la profesora Claudia Salazar.

Antecedentes de la investigación

Ámbito Internacional

En el ámbito internacional fue posible encontrar la mayoría de antecedentes que se nombraron aquí. Experiencias con gran potencial en la descripción del proceso lector personal del maestro y su incidencia en las prácticas pedagógicas. Por ejemplo, en México el estudio titulado *Prácticas docentes para el desarrollo de la comprensión lectora en primaria* por Treviño et al. (2007).

Establece que en México los resultados de la INEE muestran que cerca del dos por ciento de los estudiantes de los primeros grados de secundaria no alcanzan las competencias básicas en lectura y reflexión sobre la lengua.

Por esto, el estudio realizado por Treviño et al. (2007) se propuso conocer la relación que existe entre las prácticas docentes para el desarrollo de la comprensión lectora en primaria y algunos rasgos del perfil de los docentes como las condiciones escolares, sociales, étnicas, que contextualizan su quehacer en las aulas. Sus variables de investigación fueron la organización del trabajo docente, los hábitos lectores de los profesores, su formación inicial y continua y la dotación de los recursos que tienen las escuelas.

Por esta razón, el estudio realizado por Treviño et al. (2007) genera un espacio de reflexión sobre todo en las condiciones que posibilitan el acceso a la lectura y el hábito que los profesores tienen frente a la misma. Ahora bien, estas variables ayudaron a determinar hipótesis de este estudio como qué hábito lector tienen los profesores, cuál es su percepción frente a la lectura en su área y cuáles son las prácticas de aula que utilizan para la lectura, pues se parte de la importancia de una relación de los profesores con la lectura lo que se estima en su comportamiento lector y en las competencias que posee para orientar este proceso.

Un aspecto que es fundamental de esta investigación es el perfil de los profesores que participan de ella. En la investigación de Treviño et al. (2007) el perfil del profesor se mide por la población para la cual trabaja. En México, los profesores del área rural son los menos preparados para la profesión y además no cuentan con los recursos adecuados. Entonces, existe una desigualdad entre las escuelas oficiales y privadas del sector urbano y rural, pues los profesores de la parte rural no cuentan con una formación pedagógica y una capacitación continua mientras que los de la ciudad son licenciados y participan de cursos especializados en comprensión lectora.

Mientras tanto, en Colombia es posible evidenciar que el sistema educativo en cabeza del MEN dota a las instituciones educativas públicas de profesores con formación pertinente en la enseñanza de la educación básica primaria y en la secundaria con especialistas de cada área. Todo esto sin importar que sea una escuela rural o urbana. Dentro del sector privado, las instituciones buscan la excelencia y para esto contratan todo su personal docente con unas especificaciones básicas según la especialidad y la experiencia que tengan. Lo que quiere decir que, a diferencia de México, Colombia no presenta este tipo de desigualdad en el perfil de los maestros.

Pero sí es posible afirmar que hay una brecha todavía fuerte en los recursos con los que cuentan los profesores en el sector público y privado. Lo que puede generar diferencias fuertes en la metodología y las prácticas que se evidencian en las aulas para generar comprensión de lectura. Entonces, desde Treviño et al. (2007) se retoma que el hábito de lectura que tiene el profesor es un aspecto fundamental en la enseñanza de la comprensión lectora. Además, que la capacitación y el perfil del educador hacen la diferencia en la orientación de estos procesos y que factores externos como el tiempo de labor pueden o no perjudicar las prácticas de lectura personal de los profesores y esto incide en sus prácticas de aula. Todos estos aspectos fueron fundamentales en el planteamiento de las variables, los instrumentos de recolección de datos y de los análisis que se tuvieron en cuenta en esta investigación

En el ámbito español fueron encontradas la mayoría de investigaciones con referencia al papel del educador en la enseñanza de la comprensión de lectura. Vera (2016) habla en el contexto educativo de España sobre los procesos de lectura de donde cabe destacar que un objetivo de la UNESCO es que todos los ciudadanos, especialmente los jóvenes, tengan las habilidades necesarias para acceder a la información y la transformen en conocimiento. España, según Vera (2016) en su investigación *Variables socioeconómicas para la formación de lectores competentes*

en futuros educadores de Castilla- La Mancha, sigue por debajo de la media de la OCDE donde alrededor de un 19.6% de los estudiantes están en un nivel bajo de lectura, lo que genera una preocupación para ese país.

A lo anterior, se suman los resultados de la encuesta PIAAC dirigida a personas entre los 16 y 65 años en donde la competencia lectora de España los sitúa en el penúltimo lugar de la OCDE debido al bajo hábito lector de los ciudadanos. Aunque este estudio se enfoca más en cómo este nivel de lectura afecta el rendimiento social en aspectos laborales y económicos, se puede retomar para generar un panorama de la situación de lectura de ese país.

La investigación de Vera (2016) resuelve que a mayor nivel educativo hay mayor nivel de comprensión. Entiende que alcanzar un nivel satisfactorio de lectura es producto de muchos años de práctica. El estudio encuentra que el problema radica en la desmotivación hacia la lectura que los alumnos arrastran desde la primaria, debido a que no se están efectuando estrategias para incrementar la competencia lectora o no se están utilizando de la mejor manera.

Aunque la investigación no evidencia que la problemática sea por parte de los educadores, sí se hace un llamado de atención a la falta de motivación que existe en la educación inicial para los procesos de lectura, que se hacen notar en los demás grados escolares y generan un fracaso en este tema. Entonces, concuerda con lo que se ha dicho hasta aquí sobre la importancia de la selección y formación de los maestros en este ciclo de la escuela, pues son ellos los encargados de motivar a sus estudiantes, mediante el uso de estrategias y propuestas didácticas, para fortalecer la comprensión lectora.

Dentro del estudio, Vera (2016) también plantea una de sus variables como el hábito de lectura. Para entenderla, define al lector como aquel que encuentra placer en la lectura y la

práctica de forma habitual y voluntaria. Se dice que habitual porque se trata de un dominio complejo, abundante y continuo del ejercicio; y voluntario porque es una conducta que no puede ni debe imponerse. En ese sentido, el estudio resuelve que solo se es lector si las experiencias que se han tenido, sobre todo en la infancia, son positivas y placenteras y si además el entorno social le otorga la importancia que merece.

Punto en el que se coincide con este autor, pues se considera para esta investigación que parte de la responsabilidad del educador es brindar las oportunidades al estudiante para encontrar en la lectura una experiencia satisfactoria y que desde él le otorgue a la misma la importancia que merece como parte de una educación integral, todo esto constituye al buen lector y genera un hábito de lectura adecuado. Entonces, además de ser un factor de referencia del fenómeno de estudio a nivel de Europa, la investigación de Vera (2016) permite ampliar el concepto de comportamiento lector y la incidencia de una buena motivación en la construcción de este hábito en la educación inicial en esta investigación.

También en España fue posible encontrar el estudio realizada por Dueñas, J; Tabernero, R; Calvo, V & Consejo, E. (2014) quienes plantean su investigación titulada *La lectura literaria ante nuevos retos: canon y mediación en la trayectoria lectora de futuros profesores*. Ahí señalan que el libro como soporte dominante de los hábitos de lectura está siendo cambiado por las expectativas de formación y ocio de los niños y adolescentes con la llegada de la era audiovisual, primero y digital, después. Esto se debe a que la letra impresa ha perdido valor en la actualidad y con ella algunas experiencias emocionales asociadas a ella.

El propósito de este estudio era, a partir de una tarea propuesta a un grupo de profesores en formación, determinar el hábito de lectura en los mismos. La tarea consistía en escribir sus

experiencias como lectores desde la infancia. Siempre se dejó claro que el número de autores o libros no influiría en su apreciación del trabajo sino cuán honesto fuera al valorarse como lector.

Los resultados de esa investigación son valiosos para el estudio que aquí se presenta, pues permitieron entender cómo incide la relación personal con la lectura de los docentes en sus prácticas de aula y esto es de gran importancia, pues rectifica que el comportamiento lector del maestro es la base principal para orientar los procesos de lectura en los estudiantes. Además, porque, a partir de su transposición y configuración didáctica logra poner en juego sus experiencias previas con la lectura y motivar al estudiante en este aspecto.

Cabe aclarar que de sesenta y siete profesores en formación que escribieron sus autobiografías, solo fue posible resaltar a cuatro de ellos por la honestidad en el discurso y por el sentido de aproximación a la lectura que evidenciaron. Antes de nombrarlos (Dueñas, et. al. 2014) señalaban que en el marco de lo académico cuando se requiere una tarea, esta incita al estudiante a adoptar una determinada disposición en sus respuestas.

Este aspecto se menciona porque para el marco metodológico que se propone en esta investigación es necesario encontrar herramientas que permitan reconocer cuándo los participantes están diciendo lo que creen que el investigador quiere oír. Así como identificar elementos para hacer que los mismos se sientan seguros para hablar de sus experiencias reales con respecto al comportamiento lector y las prácticas de comprensión de lectura que aplican en las aulas.

De los cuatro participantes de la investigación de Dueñas, et. al. (2014) dos de ellos demostraron un bagaje muy amplio de autores y textos y todo se lo debieron a la experiencia significativa que tuvieron en la familia. En el primer caso, la participante era hija de dos

estupendos lectores y en su casa solo se hablaba de las experiencias con los textos y desde pequeña aprendió que la lectura es un mundo de experiencias. En el siguiente caso, el participante era hijo de una maestra de literatura infantil, por lo que era una excelente oradora de los textos narrativos. Desde pequeño creció escuchando los cuentos y esto le permitió enamorarse de la lectura.

Los otros dos casos tienen que ver con maestros enamorados de la lectura que dieron el ejemplo a sus estudiantes (participantes) y lograron que ellos vieran el momento de leer como un acto de recreación y placer y por esto son buenos lectores.

Los resultados anteriores evidencian lo que se dijo en la introducción de este estudio. Por una parte, está el apoyo emocional de la familia en la formación de un hábito de lectura y por el otro el ejemplo dado por los profesores. De allí que su selección y formación no está ligada a su especialidad, sino al concepto personal que tiene de lectura lo que lo configura en un buen o mal lector.

Por otra parte, Ramos (2005) enmarca su estudio en el contexto educativo de Brasil donde, a partir de un estudio de casos, propicia un espacio para la reflexión en torno a las estrategias para fortalecer la comprensión de lectura en primaria. La investigación titulada *La comprensión lectora de profesores de la enseñanza primaria* partió del supuesto que la naturaleza y complejidad de los procedimientos de lectura, tanto para educadores como para investigadores, es un desafío continuo de las escuelas.

Ramos (2005) afirma que es una prioridad en la investigación de la comprensión lectora que todos los educadores, independientemente de la asignatura que dan, tengan unos aspectos básicos formativos para dirigir los espacios de fortalecimiento de la misma. Para Ramos (2005) la lectura

es una parte fundamental del currículo del alumno y como tal no puede desligarse del currículo básico del profesor.

Es de importancia la afirmación anterior, pues las instituciones encargadas de formar profesores no están generando los espacios pertinentes para generar una relación de sus estudiantes con la lectura. Quizás, los currículos de la educación superior encargada no tienen como tal una asignatura que les dé a los profesores las herramientas básicas para afrontar la orientación de este proceso, pero no quiere decir que no debería haberla, así como en las escuelas se imparte la asignatura de lenguaje.

Además, Ramos (2005) entiende que parte fundamental de la formación del educador es el entorno sociocultural que lo rodea y es allí donde es posible integrar el concepto de transposición y configuración didáctica que fue nombrado al inicio del estudio, pues tanto para la investigación de Ramos (2005) como para este estudio el aspecto social y cultural que rodea al profesor le sirve para profundizar sus conocimientos con las experiencias en el ejercicio de su quehacer pedagógico y en las prácticas de lectura que lleva al aula. Es decir, si el factor externo permite al educador reconocerse como un buen lector y le da las pautas para realizar ejercicios de lectura significativos podrá llevarlos al aula y obtener un buen resultado.

A partir de la investigación de Ramos (2005) se retoma el objetivo de describir las características del profesor en el ejercicio de la comprensión de lectura y llevarlo a la práctica de la misma en la ejecución de su quehacer educativo. Las características que se esperaban del maestro eran la formación de la macro estructura del texto, el reconocimiento de las ideas importantes, la organización y estructura retórica del texto, conexión de los conocimientos previos con los del texto y el control y regulación de los recursos cognitivos.

El resultado del trabajo con tres casos específicos, es que el nivel de lectura de los profesores participantes estaba por debajo del esperado para la investigación y concluye que la importancia de que el profesor perciba su responsabilidad sobre los procesos de apropiación del lenguaje en sus alumnos es parte fundamental para propiciar una resignificación de la lectura en las aulas.

Entonces, Ramos (2005) deja claridad aspectos que los profesores deben desarrollar en sus estudiantes para alcanzar un nivel medio de comprensión lectora entendiéndolo que primero debe ser capaz de realizarlos él mismo en concordancia con su comportamiento lector y las habilidades que ha generado después de su formación y que debe continuar desarrollando a partir de su práctica y capacitación.

En el ámbito chileno fue posible encontrar la investigación hecha por Munita, (2016) titulada *Prácticas didácticas, creencias y hábitos lectores del profesor en una escuela exitosa en la promoción lectora* donde se continúa hablando de la influencia del comportamiento lector del educador en la formación de lectores.

De este estudio fue posible contrastar dos ideas que propone. Una de ellas no había sido concebida en la investigación, pero se tomó en consideración al momento de analizar los resultados. Antes de decir cuáles fueron estas ideas, el estudio de Munita, (2016) parte con el supuesto de que los profesores que son buenos lectores son también mejores mediadores en el aprendizaje lector y literario de los niños y jóvenes y este precepto es respaldado en el discurso didáctico contemporáneo.

Munita, (2016) advierte que existen dos formas de reconocer un buen orientador lector. La primera idea es el educador que ha tenido una buena relación con la lectura y puede promover actividades en el aula que hagan de esta un espacio de disfrute para los estudiantes, a este se le

denomina “sujeto lector didáctico”, pues tiene una doble dimensión; la del individuo que lee por sí mismo y la del docente que es el encargado de promover esa experiencia de lectura en otros.

Esta misma autora señala que a veces los grandes lectores no son buenos mediadores en esta tarea de formación. Sus procesos personales con la lectura pueden ser excelentes, pero al momento de orientar su experiencia en las escuelas simplemente no se les da. En consecuencia, se genera un contraste entre lo que se piensa del buen lector y la relación que tiene con ser un educador. Esta fluctuación hace que el supuesto que se tenía debiera tomar en consideración esta posibilidad a la luz de los resultados que se dieron.

Sin embargo, teniendo en cuenta los antecedentes descritos hasta el momento es posible afirmar que el comportamiento lector da como resultado una buena orientación de los procesos de lectura en las aulas y que los maestros que tienen mejor hábito de lectura son aquellos que se destacan por generar las mejores experiencias de comprensión lectora en sus estudiantes.

El resultado más significativo de Munita, (2016) es que las tendencias en las prácticas para la mediación de la lectura tienen como objetivo la construcción de hábitos de lectura autónoma y por placer y esto funciona como un ancla en las prácticas didácticas con el único propósito de construir una relación placentera con las obras.

Ámbito Nacional

Se empezará por hacer un recorrido histórico sobre la enseñanza de la lectura en Colombia, pues es importante reconocer en sus orígenes cómo se ha mediado esta competencia. Se sabe que la enseñanza de la lectura en Colombia dependía de las directrices estatales religiosas que formaban parte fundamental de los proyectos de la nación. La intervención directa del Estado es un proceso educativo hermanado con los ideales de un partido liberalista que luego se tradujo en

un decreto de institución pública en 1870 a través del cual se dieron las pautas para la enseñanza, promoción y material para enseñar a leer y escribir. (Guzmán, D. 2017)

Los Liberales ubicaban la educación con una tendencia Laica y por el otro los Conservadores consideraban a la Iglesia como una educadora natural y, en consecuencia, los principios fundamentales de la enseñanza se daban bajo la jerarquía de la Iglesia Católica. (Vera. 2015) Al igual que paralelismo entre los lectores católicos y los artesanos (como se le llamaba a la gente del campo) el proceso de formación de los profesores se iba dando al mismo tiempo que la formación de una biblioteca en una aldea conservadora religiosa. (Guzmán, D. 2017)

Entonces, la lectura empezó a promoverse a partir de unos textos escolares, el primer texto que se hizo se llamaba “Método Alemán”, elaborado por Hotschik y Lleras¹ citado por García (2015). En él se encontraban, en su mayoría, textos narrativos con historias de la Iglesia y solo se buscaba la decodificación del texto a partir de sus grafías. En este punto de la historia todavía no existía un afán por la comprensión lectora.

En 1870 el Estado ordenó un decreto Orgánico de Instrucción Pública que no solo organizó la educación para el país, sino que generó una serie de políticas educativas para reformular la lectura. Los protagonistas de este decreto también fueron los profesores, además de los estudiantes, quienes comenzaron a ser el centro de preocupaciones para el Estado de acuerdo con su formación para la enseñanza de la lectura y la escritura. En ese momento comienza una lucha por realizar cambios en la educación para lectura y la escritura en la formación de ciudadanos participativos.

¹ Hotschik, maestro alemán. Lleras, maestro de la escuela Normal del Bogotá.

Para finales de los 90 el CERLALC destacó la necesidad de que los países de América Latina adoptaran Políticas Educativas sobre la promoción de lectura. En Colombia, a partir de la Ley General de Educación y el Plan de Desarrollo “Hacia un Estado Comunitario” se genera una revolución educativa y el cambio de las perspectivas de evaluación del ICFES. Se inician proyectos para la divulgación de la lectura y el mejoramiento de la práctica con el propósito de formar lectores activos y críticos. (Mayorga, 2013)

En la actualidad, como se ha dicho anteriormente, Colombia ha ido avanzando en las pruebas de lectura internacionales, en especial en PISA y los resultados en las pruebas nacionales ICFES también evidencian mejorías en este aspecto. Sin embargo, se hace necesario seguir trabajando en la formación de lectores.

Ahora bien, en el ámbito nacional el siguiente estudio es una recopilación de estrategias realizadas por diferentes profesores de Bogotá sobre ejercicios de lectura y escritura a partir de secuencias didácticas, las cuales fueron recopiladas con el propósito de dar unas pautas en las prácticas para la promoción de lectura en las diferentes áreas para los profesores del país.

El proyecto titulado *la lectura y la escritura como procesos transversales en la escuela. Experiencias innovadoras en Bogotá IDEP (2009)* es una recopilación de dieciocho secuencias didácticas realizadas por maestros de Bogotá haciendo uso de la lectura como un proceso que está condicionado al currículo de los estudiantes y del cual los formadores deben tener unas concepciones básicas.

Para los investigadores el aprender a leer y escribir es una posibilidad de redescubrir el mundo a partir de otros códigos, símbolos y sentidos. No obstante, la enseñanza de estos procesos se está haciendo de manera mecánica, desprovista de sentido y significado que logre cautivar a los estudiantes. En la lectura de los diarios de campo de estos profesores fue posible evidenciar cómo

la preparación de las estrategias estuvo directamente relacionada con su percepción personal de la importancia del acto lector. Aunque aquí no fue posible evidenciar que una variable haya sido su comportamiento lector sí se hace evidente un proceso de preparación de las prácticas y en consecuencia una buena ejecución para la enseñanza y fortalecimiento de las estrategias, cuestión que al estudio que se plantea le interesa, pues también se busca relacionar las prácticas de lectura en el aula con los conceptos de tranposición y configuración didáctica.

En la revisión de las investigaciones se evidenció que los estudios realizados en el país centran más su atención en la transversalización de la lectura. Eso permite determinar que existe una preocupación por cambiar el sujeto al cual se le da toda la responsabilidad de enseñar a leer lo que permite que se hagan avances significativos en este sentido. Por otra parte, se encontró que los estudios están en su mayoría enfocados a la promoción de la lectura en secundaria, pero para la investigación que se pretende realizar la enseñanza en la educación básica primaria es un aspecto fundamental.

Un proyecto de investigación realizado en secundaria que muestra una experiencia significativa sobre este tema es el realizado por Sánchez (2017) quien trabaja una metodología de enseñanza en las áreas de ciencias naturales y ciencias sociales. El propósito de la investigación es conocer las estrategias que utilizan los profesores, de estas dos áreas del colegio con el cual se está trabajando, para promover la lectura y los tipos de texto que están utilizando para el desarrollo de la misma.

Dentro de los resultados obtenidos se evidenció en los profesores las habilidades y el conocimiento para realizar secuencias didácticas de lectura. Sin embargo, les hace falta ahondar en el antes de la lectura o en lo que Cooper (1990) denomina fase preparatoria de los textos. En

ella el estudio esperaba que los profesores tuvieran claridad del manejo de los conocimientos previos, el uso de predicciones y las preguntas que dirigen la lectura. Por esto, se puede decir que dentro de las prácticas de comprensión en lectura los profesores necesitan de mayor formación aun cuando su asignatura no sea lenguaje.

Para el estudio que se realizó , lo anterior es un aspecto básico que de hecho ya han nombrado otras investigaciones donde las instituciones educativas deben romper la brecha que hay de la formación de la lectura enfocada a solo un área especial. Entonces, el ámbito nacional debe centralizar más su atención en la formación de los profesores en todas las áreas para evitar que la responsabilidad solo la tenga el área de lenguaje.

Por su parte, el MEN, como ente legal que representa y se encarga de las instituciones educativas del país, en el año 2014 inició un proceso de alfabetización y formación de los profesores con la estrategia de compartir las experiencias significativas con las cuales han logrado avanzar con sus estudiantes en la formación y promoción de la lectura, como un hábito, y la comprensión lectora.

Ámbito Local

Ahora bien, en el aspecto local no fue posible encontrar investigaciones que tuvieran relación con la temática del estudio como tal con excepción del estudio realizado por la profesora Claudia Salazar. Sin embargo, Santander cuenta con un nodo de lenguaje en el cual los profesores de cualquier área pueden participar para su formación y para la socialización de experiencias en el área de lectura y escritura. Este nodo está dirigido por la Universidad Industrial de Santander en cabeza de la Escuela de Educación quienes son los encargados de formar, entre otros, a profesores con énfasis en ciencias naturales y medio ambiente.

En otro aspecto, en general los estudios encontrados en Santander hacen referencia a prácticas, estrategias y didácticas para la formación de lectores. Sin embargo, no fue posible evidenciar una que enfocara su objetivo a la formación de los maestros desde la percepción que tiene este estudio.

El trabajo titulado *Concepto de comprensión lectora que poseen los profesores de tercero y quinto grado y su práctica pedagógica* de Salazar (1993) ha sido importante para este estudio, pues habla de la relación que tienen los profesores con la lectura y las prácticas que aplican en el aula. Claudia Salazar (1993) quien es de profesión bióloga y magíster en educación, además de ser especialista en pedagogía para el aprendizaje de la lecto escritura y las matemáticas, es actualmente profesora de la Universidad Autónoma de Bucaramanga de donde se realiza este estudio.

A pesar de ser un estudio que se realizó en el año 1993 se considera que va íntimamente ligado con el propósito de esta investigación y que el lapso de tiempo en el que se hizo requiere de una nueva mirada con los aspectos que han surgido en la actualidad. Otra razón importante para tener en cuenta este estudio es porque hace parte de la población con la cual se pretende trabajar y además busca reconocer las prácticas de aula que fue un objetivo de esta investigación.

En este sentido, la metodología de la investigación estuvo encaminada a contrastar la teoría desde un enfoque psicolingüístico con la práctica de los docentes. El estudio se realizó con maestros de los grados tercero y quinto y utilizó como instrumentos entrevistas estructuradas con los maestros de los grados ya mencionados y un modelo guía de observación de las clases. Algo importante de este estudio es la percepción que tiene la maestra al referirse a los objetivos de la escuela. Para ella, estos deben estar muy claros en cuestión del mejoramiento de los procesos

lectores, ya que deben ser vistos como una forma de comunicación en el que todas las acciones del aula están vinculadas y descansan en el dominio progresivo de una lectura inteligente y crítica.

Los enfoques que presenta Salazar (1993) en su trabajo hacen una fuerte reflexión de las prácticas que se llevan al aula para fortalecer el proceso de comprensión de lectura. Pero no se hace con la mirada del comportamiento lector del profesor, sino de sus prácticas educativas. Para este estudio es importante revisar las prácticas que tienen los maestros en las aulas en cuestión de lectura y poder actualizar con las experiencias que se evidenciaron con los participantes para poder generar una reflexión de como la relación con la lectura influye en las prácticas educativas.

El estudio realizado por la profesora Claudia Salazar (1993) fue considerado muy importante en el ejercicio de esta investigación, primero porque su población eran los maestros y no los estudiantes; segundo, porque el espacio de tiempo que hay entre el año realizado hasta la actualidad genera una serie de reflexiones de los cambios en las prácticas con el paso del tiempo y tercero, porque fue el único estudio con aspectos bastante similares a este y con la posibilidad de entablar una reflexión con la misma autora de acuerdo a las experiencias que ha tenido desde el año 1993 hasta ahora sobre este tema.

A continuación se explica más detalladamente en que consiste el problema de investigación, por qué es un problema y cuáles inquietudes se generan respecto a él.

Problema de investigación

Para comenzar, se quiere tomar como referente el análisis de las pruebas de Estado ICFES para tercero, quinto y noveno grado del año 2015 en la competencia de lectura crítica, donde, pese a los esfuerzos del Gobierno para alcanzar la excelencia educativa, los estudiantes de primaria y secundaria no muestran avances significativos en las pruebas de lenguaje.

(Bustamante, 2015)

Las cifras muestran que el 90% de los estudiantes tienen un nivel de comprensión lectora aceptable en un puntaje promedio entre los 300 y 313 puntos en un rango de 100 a 500 puntos. Según las tablas de clasificación que tiene el ICFES este promedio está en el tope del mínimo y no alcanza a ser satisfactorio. Miguel de Zubiría (2015) señala que estos bajos resultados se deben al nivel de lectura que se presenta por asignaturas porque si no saben leer es muy difícil que comprendan problemas matemáticos y textos de otras clases.

Hasta aquí ya se muestra una evidente problemática por parte de los estudiantes en los procesos de comprensión de lectura que se reflejan en las pruebas de Estado. Ahora bien, en el aspecto internacional Colombia, actualmente, ocupa el puesto 54 de 70 países que presentaron la prueba PISA en el año 2016. El país se ubica 25 puntos por debajo del promedio de la OCDE en la competencia de comprensión lectora. Lo que quiere decir, que los resultados nacionales no están muy alejados del panorama evidente a nivel internacional.

Para este estudio se considera que el hecho de que todavía Colombia no tenga los mejores resultados en las pruebas internacionales y nacionales tiene una gran relación con la percepción que se tiene de la promoción y enseñanza de la lectura. Aunque no es menester del estudio hablar de la estructura de forma y contenido de las pruebas, no es un secreto que todo el éxito de las

mismas recae en el saber leer comprensivamente. Por esto, con el estudio se hace un cuestionamiento a la responsabilidad que tienen los profesores en la orientación de esta competencia. Sin querer caer en generalizaciones, hay que mencionar que las instituciones educativas tienen como cabeza de esta preparación a los profesores del área de español. Esto prueba que falte articular las áreas de conocimiento quienes también hacen uso de los textos en sus clases.

Para Ferreiro (2015) la base de una buena educación en la promoción de lectura radica en el vínculo que tienen los profesores con la misma. Ferreiro (2015) afirma que “si los docentes no leen son incapaces de transmitir el placer por la lectura”. Una de las formas en que más cuestiona la autora la enseñanza de esta competencia es que el profesor siempre deja de último el hecho de que leer sea un placer y no una imposición. Ella señala que lo que quiere el maestro del común es primero que el estudiante sepa la correspondencia de las grafías, que es un ejercicio mecánico, después, que aumente la velocidad de la lectura, luego, con suerte, comprenderá lo que está leyendo y si se da un milagro, el estudiante sentirá placer por leer. (Ferreiro 2015).

Como objetivo estratégico de la UNESCO 2014-2021 los niños y adolescentes deben contar con un mínimo de conocimientos para comprender la información que están recibiendo y las investigaciones que se encargan de hacer aportes significativos en este tema realmente se dedican más al estudiante y no al profesor quien es el garante en el cumplimiento de este propósito. Por esta razón, es que es tan notorio el bajo rendimiento que tienen los estudiantes en la competencia lectora medida en las pruebas.

Otra de las metas que se propone este estudio es evidenciar desde qué medida el quehacer del docente, en este tema, está influyendo en los resultados que obtienen los estudiantes y cómo se

puede cambiar esto con la relación de los conceptos de comportamiento lector, transposición y configuración didáctica.

Además, se considera que el profesor, sin importar el área de conocimiento que tenga, debería tener la posibilidad de reconocerse como lector, tener los espacios que requiere para sentir placer por la lectura. Además de tener acceso a formación básica en la comprensión lectora para aplicarla en sus prácticas pedagógicas. Pero antes de esto, debe trabajar en la relación que tiene con la misma y en el placer que le genere hacerlo. Este ejemplo, como se evidencia en una de las investigaciones nombradas, puede ser transmitido a sus estudiantes quienes todavía ven en sus maestros un modelo a seguir para sus vidas.

Entonces, la pregunta que genera esta investigación es ¿cuál es la incidencia en las prácticas pedagógicas de comprensión lectora, a partir de la relación que tienen los profesores, de asignaturas diferentes a español, con la lectura? Y lo que se propone es dar respuesta a ella a partir del comportamiento lector de los profesores, la configuración y transposición didáctica que tienen, las percepciones en el uso de la lectura y las prácticas que utilizan el aula. Todo esto parte de la concepción que el maestro lleva al aula, su sentir y las experiencias vividas lo que les permite sentir o no sentir placer al leer.

Preguntas de investigación

La pregunta que genera esta investigación es: ¿cuál es la incidencia en las prácticas pedagógicas de comprensión lectora, a partir de la relación que tienen los profesores, de asignaturas diferentes a español, con la lectura?

Adicional a esta pregunta, con la cual se quiere abarcar toda la problemática surgen otras inquietudes que se convierten en los límites de este trabajo y en el fundamento principal de estudio. Ellas son:

1. ¿Qué comportamiento lector tienen los profesores de asignaturas diferentes a español?
2. ¿Cuáles son las percepciones que tienen, los profesores de asignaturas diferentes a español, sobre estrategias que inciden en la comprensión lectora?
3. ¿Qué prácticas pedagógicas tienen los profesores, de asignaturas diferentes a español, para abordar la lectura en sus clases?

Objetivos de investigación

Objetivo general

Analizar la incidencia en las prácticas pedagógicas de comprensión lectora a partir de la relación que tienen los profesores, de asignaturas diferentes a español de la Maestría en Educación de la UNAB, con la lectura.

Objetivos específicos

- Explorar el comportamiento lector que tienen los profesores de asignaturas diferentes a español.
- Indagar las percepciones sobre prácticas pedagógicas de comprensión lectora que tienen los profesores de asignaturas diferentes a español.
- Reconocer las prácticas pedagógicas de comprensión lectora utilizadas por los profesores de las asignaturas diferentes a español.

Justificación

Aunque las investigaciones realizadas sobre el tema de la comprensión de lectura son numerosas y como se decía en el planteamiento del problema no han dado mayores resultados se genera una inquietud sobre cuál es la mejor forma de abordar la enseñanza para la comprensión de textos que tanto es valorada en la actualidad en este país.

Por lo anterior, en esta investigación se percibe que todos los estudios hechos en el tema siempre se enfocan en señalar que el problema radica en los estudiantes, solo algunas de ellas, se motivan a analizar el quehacer pedagógico de los maestros con referencia a este tema.

Otro factor que influye en esta situación es que la lectura en Colombia todavía no es vista como una necesidad para ser trabajada en las distintas áreas. Dentro del marco legal nacional ya existen lineamientos del MEN que generan estrategias y promocionan la formación de los profesores para la comprensión lectora sin importar su especialidad.

La lectura es parte fundamental de los currículos de las instituciones educativas, pero su formación necesita de profesionales con un nivel mínimo de capacitación en las estrategias, y se insiste en el vínculo, que además debe tener el maestro con la misma. Entonces, la lectura también debería ser una parte principal en el currículo del maestro. Ferreiro (2015) cuestiona la relación con la alfabetización de la lectura que tienen los profesores en este siglo, además señala que un fenómeno que se viene presentando en América Latina es que los profesores vienen siendo reclutados de las capas menos favorecidas de la población, en la mayoría de los casos sin la aspiración de ser profesores y en este sentido, en palabras de Ferreiro (2015) “pasó de ser una profesión con alto prestigio social a una con relativo bajo prestigio social”

Otra concepción que se debe modificar con el propósito de cambiar el pensamiento en los profesores es el tipo de lectura que hacen. ¿cómo un maestro puede sentirse bien con lo que lee si solo lo hace porque es una razón de su labor y no va más allá de las instrucciones oficiales de cómo hacer algo en el plano académico? Ferreiro (2015) afirma que es muy difícil que un maestro pueda transmitir placer por algo que nunca sintió o interés en algo que nunca le interesó.

Entonces, es importante iniciar esta investigación realizando un reconocimiento de las percepciones que tienen los profesores, de las demás áreas de conocimiento diferentes a español, porque son ellos quienes deben empezar una formación para darle más importancia a la aplicación de las prácticas de lectura en sus clases. Sin embargo, se cree que ya lo están haciendo, de manera inconsciente y que, con seguridad, existe un desconocimiento de las estrategias y falta de interés personal por la lectura. Pero, al igual que los estudiantes, los profesores también pueden iniciar rutas de acercamiento con la lectura a partir de un auto reconocimiento por lo que le interesa y le gusta.

Por lo anterior, con esta investigación se quieren alcanzar tres propósitos fundamentales. El primero es mostrar a los maestros que el acto de educar también parte del ejemplo que se le da a los educandos. En este sentido si el interés es que los estudiantes sean lectores, primero se debe realizar una reflexión en torno al hábito de lectura personal.

El segundo propósito es encontrar una forma educativa que permita reconocer las percepciones que tienen los maestros, de áreas diferentes a español, sobre estrategias que sirven para fortalecer la comprensión lectora y el tercer propósito es evidenciar la forma cómo están abordando estas prácticas desde su trabajo en el aula.

Lo anterior es importante porque una vez que todos los maestros piensen con respecto a la lectura de la misma manera el trabajo será unificado en pro de mejorar las habilidades de los estudiantes y así las estrategias creadas por otros profesores serán un recurso valioso en cualquier área de conocimiento y los resultados positivos se empezarán a evidenciar.

En este sentido, si el maestro logra reconocerse como un buen lector, su ejemplo podrá dar la motivación que requieren sus estudiantes. Entonces, este momento de reflexión podría propiciar espacios de lectura productiva y recreativa en los estudiantes quienes a medida que se forman como lectores podrán adquirir habilidades para comprender la información que están recibiendo. Se esperaría de la investigación una reflexión en cuanto a la relación entre profesor y lectura que resultara en otras líneas de investigación con el propósito de generar espacios de debate sobre el tema y unas guías para la orientación de la didáctica de la lectura en las diferentes asignaturas.

Además, se quiere propiciar un espacio para que el profesor de lenguaje evidencie las posibilidades que tiene para acompañar el proceso de enseñanza de la lectura con sus pares en la institución a partir de un trabajo cooperativo en el cual cada uno cumple su rol en la asignatura en la que es especialista, pero donde integra la didáctica de la lectura como un elemento principal de su quehacer docente.

Hipótesis

Las hipótesis que se plantean para este estudio parten de la definición que les da Hernández, Fernández y Baptista (2014) desde el paradigma cuantitativo. En este sentido, se retoma de él que las hipótesis son, básicamente la respuesta a las preguntas planteadas para la investigación, pero estas pueden ser o no verdaderas. Por eso también se le llaman supuestos de investigación pues es aquello que se considera está siendo una dificultad para conseguir lo que se propone como objetivo general.

Por lo anterior para esta investigación se plantean tres hipótesis ateniendo a lo que se considera es una problemática de los maestros que impide el desarrollo eficaz en la orientación de los procesos de lectura. Las hipótesis son las siguientes.

-Los maestros, en la actualidad, no tienen un hábito de lectura personal que les permita motivar a sus estudiantes en el camino para ser buenos lectores.

-La lectura no es un tema que preocupa a los maestros de áreas diferentes a lenguaje, por lo cual las percepciones que tienen sobre la misma no inciden en la planeación curricular ni en el contenido de sus clases lo que desfavorece el proceso de aprendizaje.

-Los maestros muchas veces incluyen en sus clases la lectura de textos específicos de su área sin determinar previamente una secuencia didáctica que permita a sus estudiantes comprenderlo y reflexionar en torno a él, por lo que se infiere que no existen objetivos de lectura.

Limitaciones y delimitaciones de la investigación.

Para efectos de esta investigación se debe tener en cuenta algunos factores internos y externos que podrían afectar el resultado positivo del cual se habla en la justificación de la misma. Por eso, en este apartado se intentará realizar una descripción de estos factores que se perciben pueden modificar el producto de este estudio.

Limitaciones

Participación de los maestros: Para la recolección de los datos pertinentes para esta investigación es necesario contar con la participación activa de todos los maestros escogidos para la muestra. Si por alguna razón, la muestra debe ser modificada este sería un factor que afectaría el resultado que se espera del estudio.

Tiempo de la investigación: El tiempo para la recolección y análisis de los datos de esta investigación fue de un año, lo cual se consideró muy poco para todas las experiencias que surgieron de los participantes. Sin embargo, en la codificación de los mismos pudo darse de manera efectiva y rápida y esto permitió que el tiempo alcance para hacer las reflexiones y recomendaciones pertinentes.

Delimitaciones

Geográfica: Este estudio tomó las experiencias y datos recolectados de los maestros, de las diferentes áreas al español, que hacen parte de la maestría en educación de la Universidad Autónoma de Bucaramanga.

Tiempo: La investigación duró aproximadamente veinte meses. En los primeros diez meses se plantearon, el problema de investigación, los antecedentes para fundamentar el objetivo general; y la construcción del marco teórico que facilitó aclarar la problemática y las razones de la misma.

También se realizó la descripción de la metodología del proyecto y la construcción de todas las técnicas para recolectar los datos. Una vez validados se hicieron las pruebas piloto de las técnicas para comenzar con la recolección de los datos.

Los siguientes diez meses se aplicaron las técnicas de recolección a la población escogida, se hizo una descripción del análisis de los resultados y luego un análisis a partir de los objetivos específicos planteados. El estudio finalizó con la reflexión de los investigadores recopilada en unas conclusiones y recomendaciones sobre el tema.

Conocimiento: La investigación buscó analizar la relación que tienen los maestros, de áreas diferentes a español, con la lectura y como ésta incide en sus prácticas pedagógicas.

Metodología: El estudio propuesto se realizó a partir de la metodología de trabajo mixto utilizando como técnicas cualitativas de recolección las encuestas y las entrevistas semiestructuradas para dar un dato objetivo del conocimiento que tienen los maestros sobre prácticas de lectura. Como el objetivo de la investigación no es solo quedarse con unos valores estadísticos del tema, sino también saber qué es lo que piensan los maestros se utilizaron entrevistas, notas de campo y un grupo focal para dar cuenta de las experiencias de los profesores con respecto al tema e estudio.

Definición de términos de la investigación

Leer

Este término va de la mano con el de comprensión. En su libro *Tras las líneas*, Cassany señala que: leer es comprender (2006). En contraste con lo que algunas personas todavía visualizan, la lectura como la oralidad de la grafía o “darle voz a la letra callada”, como el mismo autor lo dice. Por el contrario, leer es un acto que involucra el desarrollo de varias destrezas o habilidades mentales y de procesos cognitivos que llevan a la comprensión y al sentido (Cassany, 2006)

Comprensión de lectura

Smith (1990) reafirma que la comprensión de lectura se da por medio de la interacción que tiene el lector con el texto. Asimismo, desarrolla una idea sobre la importancia de una didáctica en la estrategia de enseñanza que incluya en la información nueva no visual o también llamada los conocimientos previos para alcanzar las habilidades de comprensión y darle sentido a la lectura.

Transposición didáctica

La transposición didáctica según Chevallard, (1985) es la relación que existe entre el objeto de saber y el objeto de saber enseñado. Es decir, la relación que existe entre profesor, estudiante y saber se configura en transposición didáctica. Este proceso se genera cuando el docente, a partir de sus experiencias desea impartir un conocimiento a sus estudiantes, pero debe buscar una

manera de convertir este conocimiento en un objeto de enseñanza. A esta transformación que se hace del conocimiento se le denomina transposición didáctica.

Configuración didáctica

El concepto de configuración didáctica, a diferencia de la transposición, está más ligado al desarrollo del conocimiento en las diferentes disciplinas. Desde este concepto la relación entre profesor estudiante es vista como humana lo que la vuelve compleja y particular. El espacio del aula se constituye como un ambiente donde la enseñanza y el aprendizaje se conjugan en un espacio social y comunicativo. Asimismo, es un momento de construcción de aprendizaje y negociación de significaciones que permiten el debate de puntos de vista diferentes, que son aceptados, entre profesor y estudiante (Landazábal & Pineda, 2010).

Estrategia

Una estrategia es, según Solé (1998), el conjunto de acciones no planeadas, ni seguidas, pero sí autorreguladas, enfocadas hacia la consecución de un objetivo que permita satisfacer una necesidad básica. Por otro lado, la estrategia tiene como utilidad organizar las actividades a medida que su aplicación permite evaluar, persistir, regular, abandonar o seleccionar aquellas acciones que le permitan conseguir la meta propuesta (Solé, 1998).

Los anteriores son los fundamentos teóricos más importantes para el sustento de esta investigación, pues se parte del reconocimiento de las concepciones y las prácticas que tienen los maestros en el proceso de aplicación de la lectura como un eje transversal. A partir del reconocimiento de los mismos en la población podrá realizarse una correcta descripción de acuerdo con las reflexiones y experiencias reales de los profesores.

No obstante, el objetivo del siguiente capítulo es poder realizar un contraste de la teoría atendiendo a una línea de tiempo que permita a esta investigación evidenciar cuál ha sido el proceso del trabajo con la lectura en el país y, por consiguiente, comprender el trabajo realizado hasta ahora por los maestros en su práctica pedagógica.

Marco Teórico

El sentido de la lectura

La lectura en el rol del estudiante

Dos son las interpretaciones que se pueden formar del concepto de lectura. Una primera, vista en el sentir del estudiante y otra frente a la mirada del profesor. Aquí, se quiso realizar una reflexión de las dos miradas de este concepto con el propósito de entender cuáles pueden ser las diferencias que tienen según el rol que desempeñan.

La lectura en la Antigüedad, se consideraba un proceso lingüístico formal que requería de un estudio previo que se basaba solo en la decodificación de los signos lingüísticos. Para Goodman (2003), profesor emérito de la Lectura, Lengua y Cultura de la Universidad de Arizona, conocido por el desarrollo de la teoría subyacente a la filosofía de la alfabetización de toda la lengua, la lectura hace parte de cuatro procesos lingüísticos. Ellos son escuchar, producir, oralizar y comprender. El lenguaje, como primer elemento, es parte fundamental para hacer de la lectura un objeto de conocimiento.

Goodman (2003) señala que, el acto de leer, requiere un desarrollo del lenguaje de tal forma que acerque al alumno a identificar los sonidos y realizar comparaciones entre lo que escucha y lo que ve, Goodman (2003) entiende el lenguaje como una forma innata y natural que poseen los seres humanos para comprender lo que sucede a su alrededor. Éste no puede ser aprendido del todo, sino que se va adquiriendo a partir del contexto en el cual se desenvuelve el sujeto. Por eso, se hace primordial que un objetivo de la educación sea permitir el desarrollo del lenguaje antes de iniciar un proceso de lectura y comprensión.

Una vez que la escuela ha permitido el libre desarrollo del lenguaje, el profesor puede iniciar el proceso de lectura y el estudiante tendrá la capacidad de predecir y anticipar el significado y la relación de lo que lee con el contexto que lo rodea. De esta forma, será más sencillo comenzar un proceso de comprensión (Goodman, 2003).

Para Smith (1990), psicolingüista contemporáneo reconocido por sus contribuciones en la lingüística y la psicología cognitiva, leer va de la mano con el contexto que tiene el lector y la interacción que pueda realizar con él. Por eso, leer está ligado a la intencionalidad de quién escribe, quién lee e incluso del alumno que se enfrenta a un texto desconocido.

El acto de leer no puede llevarse a cabo si no se tiene un sentido. El sentido que se le da a la lectura empieza, en parte, del contexto en el cual se lee; puede ser para entretención, información o, como un objeto de aprendizaje que no puede desligarse del aspecto social. (Smith 1990). Leer, también debe convertirse en una experiencia significativa que cobre sentido una vez que el estudiante entiende para qué le sirve lo que lee. Toda vez que el profesor logre este objetivo, el estudiante podrá hacer comprensión lectora.

En este orden de ideas, Cassany (2016) filólogo español, doctor en filosofía y letras y especialista en didáctica de la lengua, señala que leer hace parte del proceso de comprensión. Cuando se realiza una lectura, el sujeto desarrolla habilidades y destrezas que le permiten comprender lo que lee. Estas habilidades son anticipar, predecir, crear hipótesis y corroborarlas. La lectura debe finalizar en un proceso de alfabetización funcional que la UNESCO (1970) afirma no debe estar desligado de la escritura y la formación profesional. En este sentido, el propósito de esta alfabetización comienza con el sentido que se le da a la lectura en las aulas y la forma cómo el maestro está orientando este objeto de aprendizaje.

El sentido de la lectura debe ser, a nuestro parecer, una forma de placer y no de imposición para el estudiante. Se debe entender que leer no es solo repetir y decodificar lo que está escrito, sino comprender y disfrutar de lo que es nuevo.

Delia Lerner, investigadora de la didáctica de la lectura, escritora y doctora en didáctica, sostiene que la lectura es un viaje a diferentes mundos, a través de ella se puede comprender la realidad de una mejor manera. Cuando se aprende a leer el sujeto alcanza a distanciarse del texto y asume una postura crítica frente a aquello que quiere decir.

Para esta autora, la lectura se basa en un objeto de aprendizaje social. Es posible, como señala Smith (1990), que la lectura tenga diferentes sentidos. Se puede leer para resolver una problemática, para entender un tema, para informarse o simplemente por placer. Lerner (1996) afirma que cuando el sentido de la lectura es generar placer es posible centrarse en la acción y saltarse descripciones, se puede leer varias veces una palabra o frase que por su sentido o belleza resultan impactantes y dejar a un lado el texto en su formato.

Una vez que el profesor logra tener un objetivo de lectura que mostrar al estudiante es posible que se construya sentido. Para Lerner, (1996) la lectura ha sido apartada de los propósitos en la escuela que la hacen un objeto social y esto se evidencia porque para la escuela la construcción de sentido no es considerada una condición necesaria para el aprendizaje.

La lectura vista desde la mirada de la transposición didáctica promueve la creación de experiencias y ambientes de aprendizaje que permite al estudiante generar conocimiento y sentido social. Los clubes de lectura, las plenarias y los proyectos de aula son escenarios que posibilitan la comprensión más que los planes lectores o las lecturas técnicas cuyo propósito es dar respuesta a un test (Lerner, 1996).

Para Ferreiro, (1997), psicóloga, escritora y pedagoga argentina; asistente y colaboradora de Jean Piaget, la lectura y escritura también hacen parte de un aspecto históricamente social que va cambiando su sentido de acuerdo al contexto y la época. En la antigüedad, la lectura – escritura- eran vistas como una actividad profesional, quienes aprendían a leer tenían un oficio o práctica específica y se sometían a entrenamientos rigurosos para desenvolverse y ser hábiles en el tema y no existía el fracaso escolar pues el sentido de ese aprendizaje tenía un propósito de supervivencia.

Según Ferreiro (1997) el término fracaso escolar, en el aprendizaje de la lectura y la escritura, se dio cuando la alfabetización decidió que escribir no era una profesión sino una obligación y que leer no era una marca de sabiduría sino marca de ciudadanía, lo que en la actualidad ha fallado pues el leer se convirtió en una imposición en las escuelas carente de sentido social.

En conclusión, leer en la visión del estudiante, es un proceso que le permite encontrar sentido de lo que observa. Con la lectura puede reflexionar, cuestionar, resolver problemas o simplemente disfrutar. La escuela, como formadora de conocimiento, debe velar porque el estudiante comprenda aquello que lo rodea y para que pueda generar sentido de la información que se le está ofreciendo. Leer no debe ser una imposición, sino un comportamiento lector que debe adquirir el estudiante en su proceso de alfabetización. El contexto y la interacción que el estudiante pueda hacer con la lectura permiten que pueda construir su propio conocimiento.

El rol del docente para enseñar a leer

¿A quién se le atribuye en la escuela la responsabilidad de actuar como lector? Para Lerner, (1996) el propósito de que la escuela pueda comunicar la lectura como una práctica social depende de la responsabilidad que tienen los que participan de esta situación didáctica. En efecto,

para que se evidencie un canal de comunicación eficaz para el estudiante, el profesor debe encarnar los comportamientos que son típicos de un lector.

Un ejercicio pertinente por parte del profesor es dejar que el estudiante participe en actos de lectura que él mismo está realizando. El profesor debe ser quien permita una relación de “lector a lector”. En el curso de este ejercicio el docente puede leer un poema que le guste y permitir que su estudiante tome el sentido de él y aprenda con su lectura.

El papel del profesor es mostrar al estudiante para qué se lee, cuáles son los textos a los que es pertinente acudir para responder a necesidades o intereses o cuáles son más útiles de acuerdo al objetivo que se persigue. También, debe orientar al estudiante en la modalidad de lectura que es más adecuada cuando se quiere lograr un fin determinado. Cuando el maestro lee a sus estudiantes, también le está enseñando a leer (Lerner, 1996).

La lectura del profesor ocupa un papel muy importante sobre todo en la educación inicial donde lo estudiante aun no lee de manera eficaz, de allí que sea muy importante que el profesor reconozca en la lectura una posibilidad de propiciar un objeto de aprendizaje social que le genere a sus estudiantes una relación con la misma.

Ferreiro (2015) asegura que la relación que el profesor tiene con la lectura es el primer escalón para que su estudiante sea lector. En palabras de ella “si el docente no lee no podrá transmitir placer por la lectura”. Entonces, si el maestro actúa en concordancia con el objeto de aprendizaje y no solo porque es su deber como educador, sino porque disfruta de esa experiencia podrá mostrar al estudiante el sentido que tiene la lectura en su vida y será un modelo a seguir.

Para este estudio, es muy importante reconocer en el profesor un actor protagonista en la enseñanza de la lectura, pues de su actuación dependerá la relación que tendrán sus estudiantes.

El profesor, a pesar de los cambios que ha tenido la sociedad, siempre será el que propicia los ambientes de aprendizaje pertinentes para sus estudiantes, por eso es un error que la lectura siga siendo enseñada como una decodificación de lo escrito sin ir más allá de la relación, el interés y el gusto que debe tener tanto para el profesor como para el estudiante.

La lectura a partir del concepto de trasposición didáctica- contrato didáctico entre profesor y estudiante

Como se dijo anteriormente, la lectura se convierte en un objeto de aprendizaje social que va ligado a una situación didáctica en la que participan el profesor y el estudiante. El concepto de trasposición didáctica se ha enfocado al saber científico y aunque muchos autores cuestionan que este se relacione con el lenguaje, para este estudio es interesante la reflexión que se realiza entre el saber que se sabe y el que se enseña propuesto por esta corriente.

Chevallard (1985), escritor, matemático, investigador y profesor universitario francés, habla del juego que se da entre el profesor, el estudiante y un saber. Estos tres lugares que se evidencian los denomina “sistema didáctico o relación didáctica. Este autor expone que la relación que existe entre el profesor y la didáctica constituye el saber y su relación con él. Aunque el término de trasposición didáctica ha sido desarrollado más comúnmente en el ámbito de las ciencias.

Por otro lado, Michel Verret (1975), filósofo y sociólogo, también, francés, manifiesta que para que toda práctica de enseñanza de un objeto se produzca, primero el objeto de conocimiento debe ser transformado en un objeto de enseñanza. Entonces, la lectura se convierte en un objeto de enseñanza una vez que el profesor hace transformación del conocimiento y hace que surja transmisión hacia aquellos que no saben. Verret (1975) Este proceso de trasposición de la lectura

se instituye en la distancia que debe haber entre la práctica de enseñanza, y la práctica del saber enseñando. La transposición didáctica del saber privilegia el logro, la continuidad y la síntesis.

El logro, porque el saber transmitido al alumno ha sido operado en una clasificación entre lo que necesita aprender y aquello dentro del conocimiento que no le es tan necesario. Por otro lado, la continuidad se produce porque en la transmisión didáctica no será un objeto de preocupación el tiempo del conocimiento que se está presentando, pues si todo tiene sentido la transmisión histórica también es un aprendizaje necesario en el estudiante.

Ahora bien, la síntesis es un momento fuerte porque requiere que los estudiantes sean minuciosos y selectivos en el saber que están trabajando. En este sentido, la lectura se configura como un saber que debe propiciar la transformación y transmisión del objeto de conocimiento mientras actúa como el logro, la continuidad y síntesis del saber ser que rodea al estudiante. Toda vez que el objeto de conocimiento se trabaje de esta forma debe existir entre el profesor y el estudiante lo que Chevallard (1985) denomina “contrato didáctico”.

La lectura se constituye en un saber en cuanto aquello que se lee requiere responder una pregunta. Para Chevallard (1997) la escuela debe repensar el sentido del saber que se propone en el currículo. Ésta, como objeto de aprendizaje y medio de enseñanza, debe partir de propiciar nuevas experiencias y preguntas en los estudiantes. El gran riesgo de la enseñanza de un saber es que ya esté configurado en el estudiante y se pierda la transposición didáctica, es decir, la transformación que se le hace a ese objeto de conocimiento para convertirlo en el saber de enseñanza.

En suma, el concepto de transposición didáctica está ligado a la relación que existe entre los saberes que tiene el educador y cómo los transforma en un saber de enseñanza. Para el tema que

aquí compete, esta relación didáctica con la lectura debe estar en constante reflexión y adaptación del conocimiento, teniendo en cuenta que la enseñanza de un objeto se genera de la reflexión del quehacer docente y su materialización en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El concepto de configuración didáctica y su relación con la enseñanza de la lectura

El concepto de configuración didáctica, a diferencia de la transposición, está más ligado al desarrollo del conocimiento en las diferentes disciplinas. Desde este concepto la relación entre profesor estudiante es vista como humana lo que la vuelve compleja y particular. El espacio del aula se constituye como un ambiente donde la enseñanza y el aprendizaje se conjugan en un espacio social y comunicativo. Asimismo, es un momento de construcción de aprendizaje y negociación de significaciones que permiten el debate de puntos de vista diferentes, que son aceptados, entre profesor y estudiante (Landazábal & Pineda, 2010).

En este sentido, ¿cómo se pueden explicar los procesos complejos de relación que existen en el aula? Según De Camilloni, et al. (1998), la didáctica es la encargada de estudiar esta relación, pues como disciplina se encarga de teorizar sobre las prácticas de enseñanza. También, es una disciplina de intervención social, pues parte de las experiencias del docente para la formación y enseñanza de un conocimiento mediante la formación de estrategias que permiten al estudiante ser autónomo y el constructor de su propio conocimiento.

La enseñanza de los objetos de aprendizaje a partir de la didáctica data de Comenio (1592-1670) en su *Didáctica Magna* que se constituyó en una serie de tratados para la enseñanza de la ciencia, la lengua, las artes y las costumbres. El concepto ha sido resignificado dependiendo de los cambios que se han generado en cuestión de educación.

¿Es posible una didáctica de la lectura? La disciplina menciona que la triada entre docente, estudiante y saber constituyen la didáctica y ésta relación se profundiza en el objeto de conocimiento que imparte el educador. A nuestro parecer, la didáctica de la lectura podría generarse a partir de las experiencias que tiene el docente en su ejercicio personal como lector, toda vez que sus saberes fuera del aula se constituyen en un objeto de conocimiento que lo relaciona con el proceso de enseñanza y aprendizaje del estudiante.

La didáctica tiene como fundamento medir los efectos de las acciones del profesor en el aprendizaje de sus alumnos, esto supone que las prácticas del docente estén relacionadas a sus rutinas, planificaciones, gustos, intereses y al contexto social e histórico que lo rodea lo que hace que su quehacer pedagógico se vea cargado de conocimiento y de su relación con el medio y las experiencias (Litwin, 1993).

En conclusión, es posible pensar en una didáctica de la lectura que hable de la relación que existe entre “profesor- lectura” y “estudiante- lectura” con la finalidad de reconocer cuál es el rol de cada uno frente a la adquisición de esta competencia en el establecimiento del “contrato didáctico” del cual se habla en la trasposición y que se asume como noción principal para distinguir la importancia de estas relaciones.

Didáctica de la lectura una aproximación al termino de comprensión lectora

La didáctica, también vista como las prácticas en el quehacer del docente pueden o no ser las adecuadas para la escuela. Algunas de las experiencias que se llevan al aula presentan rasgos que obstaculizan su escolarización. Para Lerner (2001) la didáctica de la lectura puede verse modificada por las percepciones explícitas e implícitas que tiene el estudiante y profesor ésta

noción está ligada al conocimiento previo que tiene el profesor que lleva al aula y la forma en cómo lo recibe el estudiante.

A lo anterior se suma el hecho de que para la escuela el propósito de la lectura es que sus estudiantes aprendan a hacerla. Sin embargo, si los estudiantes no aprenden a leer para cumplir otras funcionalidades entonces, la didáctica de la lectura habrá perdido sentido como objeto de conocimiento social. (Lerner, 2001) En este punto, se quiere reconocer que la relación entre los dos agentes del conocimiento (profesor- estudiante) y la lectura deben ir encaminadas en un ambiente de experiencias e intereses que les competen a los dos.

Asimismo, la enseñanza de la lectura debe estar enfocada, siempre, a su sentido social, con el objetivo de que el estudiante reconozca sus saberes y la adaptación de los mismos con los que surgen de la lectura como un aspecto relacionado a su formación integral y no como una tarea escolar. Desde esta misma mirada es que se espera que el profesor identifique en la lectura más que un aspecto inherente de su labor, una oportunidad para crear contextos de aprendizaje autónomo y de pensamiento crítico.

La comprensión lectora es el resultado de una relación con la lectura a un nivel superior. La escuela debe pensar primero en la lectura como un aspecto social del individuo y no como una técnica para llegar a otros conocimientos. Una vez que el profesor logra desligarse de esta idea, que muchas veces es de la institución educativa como tal, se manifiesta el sentido de la lectura como un aspecto social y la relación didáctica se convierte en un ambiente de posibilidades que propician la reflexión y el placer por este acto.

La comprensión lectora: resultado de la relación de un buen lector

En los años 60 y 70 un grupo de estudiosos de la lectura estuvieron de acuerdo en que la comprensión era el resultado de la decodificación, pues si un estudiante leía el texto escrito y lograba decodificarlo de manera automática se generaba este resultado. Sin embargo, el énfasis en este proceso de decodificación no daba como respuesta lo que ellos esperaban en cuestión de comprensión lectora. De allí resultó que la comprensión *no* era un proceso que se daba de manera automática en los estudiantes.

Después, Anderson & Pearson (1984) señalaron que la comprensión era un proceso en el que el lector interactuaba con el texto. Ésta se complementa debido a las experiencias acumuladas o al conocimiento previo que tiene el lector al momento de leer.

En su teoría de aprendizaje para la comprensión de lectura Smith (1990) manifiesta que para que se dé la comprensión primero debe haber predicción de lo que dice el texto por esto las predicciones ocurren en los individuos de manera espontánea. Cuando algo es desconocido, en el cerebro se genera la inquietud y las posibles predicciones de lo nuevo.

Por lo general, el sujeto no es consciente de su estado de anticipación de las cosas por la misma razón de que la teoría del mundo funciona adecuadamente en el sentido en que la mente realiza anticipaciones a sucesos que son extraños. Sin embargo, las predicciones llevan a cuestionamientos e interrogantes que requieren de una solución. En palabras de Smith (1990) “la predicción significa formular preguntas y la comprensión significa dar respuesta a esas preguntas” (p.78)

Lo anterior se relaciona con el concepto de transposición didáctica. Un saber se configura en la medida en que precisa desarrollar una respuesta a algo que es desconocido, pero que necesita

saberse por su objeto social. Entonces, quizás, la escuela tiene un concepto modificable sobre lo que es la comprensión. Como ya se había mencionado antes, el objetivo de la escuela es enseñar a leer como una técnica, pero se deja de lado la función que esta tiene como objeto de conocimiento social.

No se puede medir a un lector por el número de libros que ha leído, sino por las experiencias y la comprensión que ha hecho de ellos y esto es menester de la escuela. El maestro, como actor responsable de este saber ser encarna las veces de un buen lector no por decir cuántos libros ha leído, sino por el conocimiento que puede transmitir de ellos a sus estudiantes.

Otros teóricos de la comprensión lectora como Torroella (1984) citado por Santiesteban y Velázquez (2012) aseguran que la comprensión es una ayuda para interpretar las ideas que se presentan en un texto, no como hechos o pensamientos aislados, sino que hacen parte de una secuencia lógica dentro de la interpretación de la información. También Ramírez (1984) citado por Santiesteban y Velázquez (2012), asegura que la comprensión es un fenómeno que vincula el procesamiento de procesos tan amplios, como la concepción que el hombre tiene de sí mismo. Estos fenómenos están unidos a las percepciones y experiencias previas que se tienen de lo que se lee. Entonces, el maestro en su quehacer pedagógico es el encargo de configurar estos aprendizajes a partir de lo vivido y el interés que tienen sus estudiantes por lo que están leyendo. Una vez se logra este cometido, se comienzan a desarrollar competencias de mayor nivel que resultan en una comprensión lectora.

Ahora bien, cuando se habla de comprensión lectora es necesario reconocer que existen unas formas para generar una relación con la lectura y una didáctica de la misma. Estas formas son denominadas estrategias, pueden ser de enseñanza o de aprendizaje. El maestro puede tener

estrategias para su lectura personal y su comprensión de la misma, estas estrategias pueden variar para el proceso de enseñanza con los estudiantes.

En el aula, cada alumno es único y diferente, por lo que una sola estrategia no dará seguridad al profesor de que su estudiante está realizando comprensión. En el siguiente apartado se hablará de cómo funcionan estas estrategias específicamente en el objeto de enseñanza de la lectura.

Relación de la lectura con las estrategias de enseñanza y aprendizaje

Isabel Solé (1998), quien es profesora en el departamento de psicología evolutiva y de educación en la Universidad de Barcelona, propone en su libro *Estrategias de Lectura* (1998) que la utilidad de las estrategias es que permite regular las actividades de las personas, en la medida en que su aplicación permite al individuo realizar procesos de selección, evaluación o, le permite persistir o abandonar acciones que ayuden o interfieran al cumplimiento de la meta que se ha propuesto.

Ahora bien, Coll (1987) citado por Solé (1998) compara el término estrategia con el de procedimiento y retoma esta definición como una regla, técnica, destreza o habilidad, procedimientos de los que habla Solé (1998), que da lugar a un conjunto de acciones, pensadas y organizadas con el propósito de lograr un propósito. Entonces, los pasos y las herramientas que se utilizan para conseguir algo son las acciones que se constituyen en una estrategia.

Cuando se habla de estrategias para fortalecer la lectura es posible decir, que incluso ellas van inmersas en la planeación del maestro cuando programa su clase, pues necesariamente debe llevar un orden de acciones que consigan que el estudiante logre un objetivo o aprenda un contenido. Pero esto solo produce una vez que las estrategias son planeadas conscientemente de acuerdo al objetivo que tiene el profesor.

No obstante, algunas veces se dice que las estrategias de lectura no están planeadas, sino que son inconscientes porque hasta cierto punto el lector está comprendiendo lo que lee debido a otros procesos que ya están configurados en su saber ser, como la interacción con el texto y los conocimientos previos que tenía de él. Sin embargo, cuando el sujeto lector se encuentra con algo desconocido, entonces, necesita detenerse para buscar una estrategia que le permita comprender (Solé, 1998).

La estrategia puede verse como un procedimiento organizado, formalizado y orientado a la obtención de una meta claramente establecida. Para su aplicación, en la práctica diaria, requiere perfeccionar los procedimientos y técnicas cuya elección detallada emerge directamente en el maestro y su formación.

Estrategias de enseñanza (Profesor)

De acuerdo con Camilloni (1998) citada por Anijovich & Mora (2009) las estrategias de enseñanza son las decisiones que toma el docente con el propósito de ayudar al estudiante para que construya su aprendizaje teniendo en cuenta el por qué y el para qué se da esa enseñanza. Es decir, el sentido que tiene aprender como lo sustenta a continuación:

(...) es indispensable, para el docente, poner atención no sólo en los temas que han de integrar los programas y que deben ser tratados en clase sino también y, simultáneamente, en la manera en que se puede considerar más conveniente que dichos temas sean trabajados por los alumnos, la relación entre temas y forma de abordarlos es tan fuerte que se puede sostener que ambos, temas y estrategias de tratamiento didáctico, son inescindibles (p.186).

Anijovich & Mora (2009) plantean que las estrategias de enseñanza que un docente elige y utiliza inciden en; los contenidos que transmite a los alumnos, el trabajo intelectual que ellos realizan, los hábitos de trabajo y los valores que inciden en la comprensión de los contenidos sociales, históricos, científicos, artísticos y culturales.

También, señalan que toda estrategia se integra por dos dimensiones. Una dimensión reflexiva, en la que el docente realiza un proceso de pensamiento y planeación, donde tiene en cuenta el contexto y los contenidos que debe desarrollar, y de esta forma plantea una estrategia de enseñanza que le permita llegar a la meta. Posteriormente, llega la dimensión de la acción donde el profesor pone en marcha y ejecución la estrategia que ha pensado y luego hace seguimiento y evaluación de su resultado.

Ahora bien, Meirieu (2001) citados por Anijovich & Mora (2009) propone que la reflexión estratégica inicia entonces cuando hay un trabajo constante de tipo metacognitivo donde interfieren el objeto de enseñanza como un saber ser social y de interés para el estudiante. Por esta razón, es preciso que el profesor tenga claridad del porqué de la lectura y cómo a partir de ella puede conseguir el aprendizaje de un saber en su clase. Pero no puede olvidar que las estrategias que utiliza deben estar pensadas y planificadas con el objetivo de generar una relación del estudiante con la lectura.

Estrategias de aprendizaje (Estudiante)

Por otra parte, las estrategias de aprendizaje deben verse desde la mirada del conocimiento académico en relación con los procesos de aprendizaje de la lectura. Un aprendizaje académico es una actividad cognitiva constructivista (Castaneda, & Ortega, 2004) que supone un propósito (aprender) y una secuencia de acciones encaminadas a lograr este objetivo *per se* (estrategias).

Las estrategias de aprendizaje son aquellas que debe propiciar el estudiante cuando está en el ejercicio de comprensión. Éstas necesitan del alumno una capacidad metacognitiva en la medida en que logre identificar las dificultades que tiene a fin de poner en marcha los procedimientos de dirección y control para el mejor funcionamiento de la relación con el objeto de conocimiento.

Los objetivos de aprendizaje juegan un papel importante en el uso de estas estrategias, pues a partir de ellos el estudiante puede generar unas acciones con el uso de habilidades cognitivas como la predicción, las comparaciones o la búsqueda de información y alcanzar los objetivos propuestos (Meza, 2014).

En suma, las estrategias de aprendizaje y las de enseñanza deben estar constituidas por una relación didáctica entre el profesor y el estudiante con el fin de lograr la comprensión de lectura de la forma más funcional para los dos. Es necesario rescatar que todas las herramientas que sean de aporte para construir comprensión son significativas para la formación del contrato didáctico y la transposición del conocimiento.

El maestro y el estudiante *per se*, tienen diferentes posibilidades para alcanzar una relación con la lectura dependiendo de las acciones que requieran para llegar a ella. El uso de estrategias también es adecuado, no solo al momento de comprender, sino también para propiciar los espacios de lectura como objeto social de conocimiento donde los actores del conocimiento (profesor, alumnos) sean capaces de integrar sus conocimientos y formar una práctica que posibilite el desarrollo óptimo de esta competencia (leer).

Este estudio, quiso ver la lectura desde sus roles en la educación y con las posibilidades que tiene para convertirse en una situación de enseñanza y aprendizaje social. Es importante reconocer en la lectura un espacio de formación multidisciplinar, que propicia los intereses y

virtudes de todos lo que la utilizan. Se necesita cambiar la perspectiva del leer por leer, es prudente modificar las prácticas y estrategias que hagan que el maestro sea un facilitador en el conocimiento y no un formador de conocimiento y asimismo dar la posibilidad al estudiante para ser autónomo en su aprendizaje.

El valor de la lectura en relación con el comportamiento lector

Según Yubero & Larrañaga (2010) dentro de los grupos sociales se producen valores que se van modificando de acuerdo con la socialización y los cambios en las situaciones psicológicas y vitales del individuo. El entorno social y cultural es el encargado de establecer normas sociales, preferencias y evaluaciones de lo que es mejor para cada uno según su contexto. Además de lo anterior, el sujeto también les da prioridad a las experiencias previas vividas a sus necesidades e intereses personales.

Aunque la lectura es una conducta individual, es un elemento social y cultural. Por esto, el comportamiento lector no puede ser analizado a partir de variables individuales, sino de la relación que ha tenido el lector con sus experiencias previas e intereses. En este sentido la relación con la lectura depende del conjunto de valores y motivaciones que se generan a partir de un contexto social y cultural en el cual está inmerso el individuo.

Según Yubero & Larrañaga (2010), para que una persona se implique en el desarrollo de sus propios hábitos lectores y el comportamiento lector es necesario que considere a la lectura como un objeto de conocimiento social importante y no como una destreza instrumental de carácter individual.

Entonces, si la sociedad en cabeza de las instituciones educativas, le otorgan a la lectura la importancia que merece esto influirá en la creación de un hábito lector y en la distribución que

dará el sujeto a la lectura en sus actividades cotidianas. Sin embargo, en la actualidad existen otras formas de tiempo de ocio que han relegado a la lectura y han hecho de ella algo menos importante. No obstante, aun cuando lo anterior sucede, un buen lector se sigue distinguiendo en la sociedad por la relación y comprensión que puede entablar con los conocimientos.

En el ambiente escolar, en cualquier nivel, la lectura ha quedado relegada a trabajos de espacio y formación curricular como una obligación con la que el estudiante debe cumplir en un tiempo muy diferente a los términos en los que se define el ocio que nada cumple con una definición formal de lo que es comportamiento lector.

Para Clay (1991) el comportamiento lector es una habilidad que se utiliza para la comprensión de un mensaje en la resolución de un problema. Esta habilidad se va desarrollando de mejor manera una vez el lector haga una práctica adecuada. Para la autora el comportamiento lector no se da solo en el individuo, por el contrario, requiere de un soporte del ambiente (escuela-familia) y de la relación en términos de motivación que este contexto pueda hacer en el individuo.

Para formar comportamiento lector, se debe utilizar lo que la autora define como auto-extensión de estrategias (Clay, 1991) que es el uso concreto y autorregulado de los recursos concreto por los niños durante el trabajo con la lectura para la resolución de problemas que se presentan desde la lectura.

En este sentido, el comportamiento lector está directamente ligado con la relación que tienen el lector con la lectura y todos sus intereses previos culturales y sociales. Los hábitos de lectura están ligados al contexto que rodea a los individuos que son, en gran medida, motivacionales, pues se generan de lo que observan de la cultura que los rodea.

En las escuelas la formación en competencias lectoras es un aspecto fundamental, pero éste solo se hace evidente en un aprendizaje instrumentalista del mismo lo que requiere un cambio de perspectiva social. La lectura debe ser vista en las escuelas como un hábito que parte de la motivación y el placer que genera hacerlo todo esto orientado a los intereses que tiene cada individuo y la relación previa que ha tenido con la misma. Como lo menciona Clay, (1991) el comportamiento lector solo se produce con la práctica.

Como fue posible ver la fundamentación de la literatura hecha en este capítulo fue producto del supuesto del cual parte esta investigación que es la relación entre la lectura y el profesor lo que resulta en una buena práctica pedagógica. Los conceptos que se definieron aquí hacen parte de un proceso de reflexión sobre la posibilidad de mejorar las prácticas de los profesores en el aula con respecto a la formación en la comprensión lectora.

Toda la literatura revisada estaba relacionada con la lectura como un objeto de conocimiento social que interviene en los procesos de enseñanza y aprendizaje que deben realizar tanto el profesor, en su rol de mediador y el estudiante, en su actuación como autónomo y formador de su propio conocimiento. Todo lo anterior, con el propósito de evidenciar cómo los conceptos de configuración y transposición pueden resultar en un correcto ejercicio de la didáctica de la lectura y la formación de comportamiento lector.

Metodología

En el presente capítulo se explicará la metodología de trabajo utilizada para el desarrollo de este estudio con sus respectivas evidencias teóricas, técnicas de recolección y el posterior análisis de los mismos. Para empezar, se considera importante recordar el problema que nos lleva al planteamiento de este estudio.

En ese sentido, el propósito fundamental de esta investigación fue reconocer y analizar todas aquellas prácticas que tienen los maestros de asignaturas diferentes a español para trabajar y fortalecer la comprensión lectora en sus clases. Para cumplir con el objetivo se buscó dentro de las metodologías de la investigación cuál era la mejor para identificar el aspecto objetivo y subjetivo del fenómeno a estudiar y de allí iniciar un análisis de los datos.

En concordancia con lo dicho, el paradigma mixto es el elegido para el desarrollo de este capítulo, pues los objetivos propuestos apuntan a un análisis utilizando técnicas cuantitativas y cualitativas que se explicarán en el transcurso del capítulo a mayor profundidad.

Para comenzar, se describió cuál es el objetivo de la metodología mixta y los avances que se han realizado en la actualidad con el uso de la misma, en ese mismo momento se intentará justificar el porqué del uso de este paradigma investigativo, posteriormente se realizará una descripción de la población con la cual se va a trabajar y la muestra elegida.

Seguido de esto se describe el contexto donde se sitúan los maestros elegidos para la muestra y se explicarán las técnicas de recolección de datos con sus respectivos anexos y conclusiones de la prueba piloto realizada.

La investigación mixta

La meta de la investigación mixta no es reemplazar a la investigación cuantitativa ni a la investigación cualitativa, sino utilizar las fortalezas de ambos tipos de indagación combinándolas y tratando de minimizar sus debilidades potenciales. (Hernandez, Fernandez & Baptista, 2014).

La metodología mixta ha sido cuestionada en muchas ocasiones. Sin embargo, a través de los años se unen a ella más adeptos y su desarrollo durante la primera parte del siglo XXI ha sido vertiginosa. En el pasado muchos estudiosos del tema señalaron que no era posible unir estos dos tipos de investigación, pues cada enfoque obedecía a una óptica diferente del mundo, los dos con distintas premisas, por esto sus diferencias eran irreconciliables y de esta forma imposible de mezclarse.

No obstante, durante los últimos 20 años un gran número de metodólogos e investigadores insisten en que esta posición dicotómica es incorrecta e inconsistente con una filosofía coherente de la ciencia y lo ilustran de la siguiente manera:

Una organización es *una realidad objetiva* (tiene oficinas, a veces edificios, personas que físicamente laboran en ella, capital, y otros elementos que constituyen recursos tangibles), pero también es una *realidad subjetiva*, compuesta de diversas realidades (sus miembros perciben diferente muchos aspectos de la organización, y sobre la base de múltiples interacciones se construyen significados distintos, se viven experiencias únicas, etc.). Así, ambas realidades pueden coexistir, ¿por qué no pueden hacerlo la visión objetiva (cuantitativa) y la subjetiva (cualitativa)? (Hernández, Fernández & Baptista, 2014, p.548)

Con lo anterior, se evoca en cuanto a la aceptación de este enfoque un reflejo de la realidad y la solución de problemas que requieren del uso de las dos posiciones: subjetiva y objetiva. En cuanto a esta premisa, (Hernández, Fernández & Baptista, 2014) apoyan en su totalidad el uso del modelo, pues consideran que es posible que los dos paradigmas se entrelazan y combinan sustantivamente y que el uso de la metodología cualitativa y cuantitativa no solo es buena, sino deseable al momento de explicar cualquier fenómeno.

En este sentido, definen la investigación mixta como aquella que representa la reunión de unos procesos que son sistemáticos, empíricos y críticos de la investigación. Desarrollar este tipo de método implica la recolección y análisis de datos tanto cualitativos como cuantitativos y de esta forma deben ser integrados y cuestionados en una discusión conjunta que permita realizar inferencias producto de toda la información solicitada para entender el fenómeno en estudio (Hernández, Fernández & Baptista, 2014)

El problema de investigación y el paradigma mixto

Hernández, Fernández & Baptista, (2014) atribuyen una importancia de dar al estudio una mirada objetiva y subjetiva de las experiencias que tienen los maestros en el fortalecimiento de la comprensión de lectura. Por esta razón, la metodología mixta permite la utilización de técnicas de recolección de datos de los dos paradigmas de investigación de tal forma que puedan arrojar datos numéricos que den respuesta a los dos primeros objetivos específicos y posteriormente utilizar instrumentos cualitativos que lleven a una discusión y propuesta pedagógica para el compartir de las experiencias exitosas de algunos de ellos y otras que surgen luego del análisis.

Para conectar los componentes de los dos paradigmas se pretende desarrollar el análisis de los datos a partir de cada uno de los objetivos específicos en el orden que fueron creados, describiendo las técnicas utilizadas y el modelo de investigación al cual pertenecen. Para

empezar hay que mencionar que en el planteamiento del problema y los objetivos de esta investigación, descritos en el primer capítulo, se decidió otorgar un proceso inicial para la recolección de los datos partiendo de técnicas de tipo cuantitativo, en los dos primeros objetivos, y se finaliza con el análisis de aspectos más subjetivos, como experiencias, utilizando métodos cualitativos.

Por esta razón se quiere destacar el Diseño Explicativo Secuencial (DEXPLIS) del cual habla (Hernández, Fernández & Baptista, 2014) Este tipo de diseño se caracteriza por una primera etapa donde se recolectan datos de tipo cuantitativo seguido de otra donde se recogen algunos cualitativos que se analizan y evalúan. La mezcla mixta se hace evidente cuando la recolección en la segunda fase de los datos cualitativos apoya el análisis de la primera.

En este tipo de diseño mixto de investigación se puede otorgar a los resultados la misma relevancia sin importar que sean cuantitativos o cualitativos. Por el contrario, el análisis se enriquece y da mayores resultados lo que permite realizar un informe de investigación más completo.

Ahora bien, en esta investigación es importante utilizar este tipo de diseño porque es necesario tener un resultado exacto del conocimiento o desconocimiento que tienen los maestros sobre las estrategias para el fortalecimiento de la comprensión de lectura para poder justificar que aún no exista la lectura como eje transversal, pero, además la discusión y experiencias que se pueden recolectar desde técnicas cualitativas contribuye a la visión del diseño de un manual de estrategias para la comprensión de lectura ideado para los maestros de todas las áreas de conocimiento diferentes a español.

Población y selección de la muestra

Población

Para la investigación la población elegida fueron los estudiantes de la maestría en Educación de la Universidad Autónoma de Bucaramanga (UNAB) de todos los semestres, pues en ellos se encuentran maestros de todas las áreas de conocimiento desde la educación inicial hasta la secundaria e incluso profesionales en otras áreas que están en un proceso de formación pedagógica.

Se escogió esta población porque era sencillo contar con una muestra variada en cuanto a las áreas de conocimiento, su experiencia y los grados de labor. Por lo anterior, esta población ofreció a esta investigación muchas oportunidades para encontrar y caracterizar el comportamiento lector de los profesores, sus percepciones frente a la lectura y las prácticas que utilizan en el aula.

Muestra

Para efectos de este estudio, la muestra será tomada de manera no probabilística (Hernández, Fernández & Baptista, 2014) atendiendo a las causas relacionadas con las características de la investigación. El procedimiento no se realizará de manera mecánica ni con base en fórmulas de probabilidad. Por el contrario, dependerá de un proceso de toma de decisiones de los investigadores atendiendo a los criterios que obedecen la solución de los objetivos de la investigación.

En este caso, se deberá tomar una pequeña muestra de cada área de conocimiento que se va a trabajar para poder contar con las respuestas de al menos uno por cada asignatura. Por esta razón no es posible afirmar que solo se trabaje una cohorte en especial, por el contrario, para la primera

fase del diseño será necesario conocer el perfil profesional de todos los profesores para poder tomar las respuestas de ellos desde su área de trabajo.

Sin embargo, para la fase cualitativa del estudio no se considera de tanta relevancia mencionar los perfiles profesionales de los participantes, por esto, la forma de sacar la muestra se realizará realizando una convocatoria general de todos los maestros para que participen de los grupos focales y cuenten sus diferentes experiencias sobre esta problemática. Se espera que para esta parte de la recolección participen maestros de todas las áreas de conocimiento y así poder hacer una comparación de las prácticas.

Se espera que la muestra específica se dé en la cohorte XXIII, que tiene un aproximado de cuarenta y cinco (45) estudiantes, maestros de todas las asignaturas y un promedio de treinta (30) ejerciendo como docentes en los diferentes sectores de la educación.

Marco contextual

La Universidad Autónoma de Bucaramanga (2018) es una institución dedicada a prestar el servicio de educación superior de carácter privado. Su propósito de formación se traduce en los principios democráticos y liberales en la búsqueda de un mejoramiento regional y nacional.

Dentro de sus programas académicos se encuentra la facultad de educación que cuenta con el posgrado de maestría en educación cuyo fin es fomentar el aprendizaje durante toda la vida, mediante el desarrollo de unos conocimientos, capacidades y actitudes necesarias para mejorar la calidad educativa. El magíster en educación de esta universidad es capaz de adaptarse a las competencias propuestas en un mundo global donde las destrezas como el pensamiento crítico, la formación en valores, la creatividad, innovación y gestión educativa son materia importante para el desarrollo pedagógico y social de cualquier maestro.

El programa está dirigido a profesionales con desempeño en el ámbito educativo, ya sea como docentes, investigadores, diseñadores de programas y recursos educativos o administradores en gestión de la educación. Los profesores adscritos a la maestría deben tener un perfil de innovación en estrategias y recursos para mejorar la calidad educativa. Al ser una maestría con énfasis en investigación el maestro debe ser innovador en la propuesta de estudios que aporten al fortalecimiento de los procesos educativos desde todos los aspectos que se requiera.

Dentro del perfil profesional que se ve dentro de la maestría en educación se encuentran, por lo general, maestros licenciados en todas las áreas de conocimiento, psicólogos especialistas en el sector educativo, ingenieros de todas las ramas e investigadores del sector educativo. De aquí que sea el escenario perfecto para el reconocimiento de las experiencias de cada uno de ellos en sus áreas de conocimiento y la valoración que tienen o que han ido adquiriendo durante su formación como magister.

Recolección de datos

La recolección de datos para este estudio se dio en dos etapas atendiendo al paradigma mixto de Diseño Explicativo Secuencial (DEXPLIS) propuesto por Hernández, Fernández & Baptista, (2014) Para efectos del desarrollo y mejor entendimiento de este capítulo se realizó la descripción de las técnicas de recolección de datos en dos fases y al finalizar se puede encontrar el anexo del trabajo realizado.

Entonces, en la primera fase se trabajaron las técnicas de tipo cuantitativo para la recolección de los datos que permitieron el análisis y los resultados del primer objetivo específico que apunta a indagar el comportamiento lector de los maestros.

Posteriormente, en la segunda fase, se hizo una descripción de lo que fueron las técnicas de tipo cualitativo y los planes de acción que requieren algunos de ellos para el trabajo con los maestros. A continuación, se habló de cada una de las técnicas de recolección y el porqué del trabajo en cada fase.

La metodología de trabajo que se llevó a cabo dentro de la recolección y análisis de los datos parte de un diseño secuencial en dos fases de recolección. Sin embargo, el análisis de los instrumentos se hizo de forma simultánea. La figura 1 muestra el proceso de recolección y análisis de los datos de la investigación.

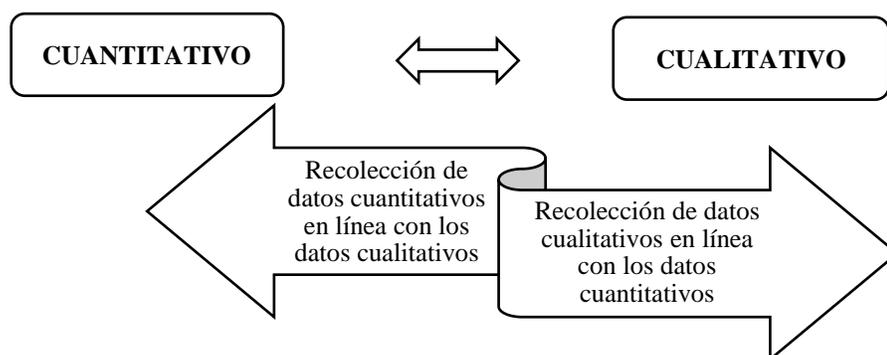


Figura 1. Fases del trabajo metodológico.

Fase I: Técnicas e instrumentos de recolección

El estudio recogió información de los docentes participantes de la maestría en educación de la Universidad Autónoma de Bucaramanga. Como se detalla más adelante se utilizaron técnicas modulares que permitieran acercarse a la realidad de las prácticas de los profesores en sus lugares de trabajo o sus experiencias más actuales.

En esta primera fase se realizó el diseño de dos cuestionarios. Para Hernández, Fernández & Baptista (2014) los cuestionarios son quizás la forma más sencilla y certera para la recolección de

los datos de tipo cuantitativo. El cuestionario es un conjunto de preguntas que buscan resolverse a partir de unas variables iniciales que se plantea el investigador atendiendo a las necesidades de su investigación. En este tipo de técnica se puede plantear dos tipos de preguntas. Las preguntas cerradas y abiertas.

En lo descrito por Hernández, Fernández & Baptista, (2014) las preguntas cerradas tienen la ventaja que pueden ser ubicadas y analizadas acertadamente dentro de las variables que se propusieron inicialmente. Por esto la delimitación de las mismas permite que se codifiquen de manera más rápida y su análisis se dé de la misma manera. Por otro lado, la preguntas abiertas son un poco más extensas para analizar y no permiten que su codificación sea tan puntual al momento de ubicarlas en las variables. Sin embargo, las preguntas abiertas tienen la ventaja que permiten entrever otros puntos de vista e ideas de los participantes lo que permite enriquecer las variables propuestas inicialmente y analizar otras posibles razones que hacen que el fenómeno planteado se esté presentado.

De esta forma, la información se recolectó a través de dos cuestionarios cuyo contenido se organizó atendiendo al logro de los objetivos específicos vistos desde la prácticas de lectura y los comportamientos frente a la misma de los maestros participantes. La tabla 1 muestra las variables similares en los dos cuestionarios y la organización de cada uno.

La tabla 1 muestra la relación de las técnicas de tipo cuantitativo y las variables iniciales que desencadenan de cada uno.

Tabla 1.

Contenido de los cuestionarios y relación entre ellos.

Parte Común de los cuestionarios	Variables	Cuestionario N°1	Variables	Cuestionario N°2 Comportamiento Lector
-Perfil personal -Perfil profesional -Experiencia docente		Prácticas de Lectura	Prácticas docentes	<ul style="list-style-type: none"> • Forma de aplicar la lectura en su quehacer pedagógico
	Prácticas de lectura	<ul style="list-style-type: none"> • Tipología textual • Formas de abordar los textos • Secuencia didáctica • Consideraciones sobre la importancia de la lectura. 	Frecuencia de lectura	<ul style="list-style-type: none"> • Tiempos que establece para la lectura personal
			Percepciones	<ul style="list-style-type: none"> • Consideraciones sobre su estilo y gustos de lectura
			Acceso a la lectura	<ul style="list-style-type: none"> • Maneras en las accede a la lectura desde su lugar de trabajo o su hogar. (Digital o impresa)

Cuestionario N° 1: “Cuestionario para reconocer las prácticas de lectura en el aula, de los maestros y estudiantes de la maestría en educación”

El cuestionario sobre las prácticas de lectura en el aula fue diseñado para recolectar información, de los profesores asignados a las áreas diferentes de español, sobre su práctica pedagógica y la manera en la cual abordan la lectura en sus especialidades. Para esto se tuvieron en cuenta dos variables; el perfil personal, en el cual también iban preguntas explícitas sobre su área de conocimiento, formación y experiencia docente. En una segunda sección se plantearon preguntas sobre la tipología textual usada por ellos, la secuencia didáctica utilizada para el abordaje de los textos y sus consideraciones sobre la lectura como un eje transversal.

Este instrumento contó con la revisión de maestros de la Universidad Autónoma de Bucaramanga con posgrados en el área de educación y una completa experiencia en el diseño y

revisión de estos formularios. Asimismo, al estar enfocado a su aplicación en maestros de la maestría en educación su forma de divulgación se realizó vía correo electrónico utilizando la plataforma Google Forms, que entre otras ventajas, permitía ir observando las respuestas y su correspondiente tabulación para posterior análisis.

Cuestionario N°2: “Cuestionario para establecer el comportamiento lector de los estudiantes y maestros de la maestría en educación”

Por su parte el cuestionario sobre el comportamiento lector fue diseñado con el propósito de reconocer los hábitos de lectura que tienen los maestros de todas las áreas y cuáles son sus percepciones frente a algunas situaciones de la vida cotidiana que requieren de la lectura.

Su diseño fue hecho teniendo en cuenta el estudio realizado por CERLALC- UNESCO (2011) titulado Metodología Común para Explorar y Medir el Comportamiento Lector. Esta investigación describe una metodología del comportamiento de un lector atendiendo a su interés por la lectura. En ella se evidencian ciertas variables en las cuales interviene la lectura en aspectos cotidianos de formación y vida.

Teniendo en cuenta las variables planteadas en este estudio, el instrumento fue diseñado con una sección común del anterior en la cual se busca conocer el perfil personal, profesional y la experiencia docente del participante. Por su parte, las categorías escogidas para la recolección de estos datos se dividieron así; prácticas docentes, frecuencia de lectura, percepciones y acceso a la lectura.

El cuestionario tuvo un total de veintiocho preguntas divididas en cinco secciones con preguntas todas cerradas, algunas con varias opciones de respuesta. Al igual que el instrumento

anterior, este cuestionario contó con la revisión previa por parte de maestros expertos en el diseño y con experiencia en el área de lectura.

El diseño y corrección de los dos cuestionarios se hizo aproximadamente en un mes, atendiendo a las sugerencias de los expertos y teniendo en cuenta cada detalle para que las preguntas fueran claras y sin ambigüedad, dando la opción al participante de marcar la respuesta que más se acercará a su manera de pensar, su formación pedagógica y práctica en el aula.

Prueba Piloto

Finalizada la revisión y el rediseño del instrumento se preparó para ser aplicado a un grupo de la población con el fin de tomar la descripción y análisis por parte de los participantes en lo que se denomina la prueba piloto.

La prueba piloto fue aplicada en la semana del 19 al 23 de marzo de 2018 al grupo de maestros pertenecientes a la Cohorte XXIII de la maestría en educación de la Universidad Autónoma de Bucaramanga UNAB.

Como aspectos importantes de esta muestra es que el grupo cuenta con aproximadamente cuarenta estudiantes, que varían de acuerdo al semestre, en su gran mayoría todos son maestros vinculados a las diferentes áreas del conocimiento y en ejercicio de su profesión en la actualidad. Un porcentaje menor no ejerce en el momento la docencia, sin embargo, tienen la experiencia para contestar los cuestionarios. Por otro lado, un porcentaje mucho menor que el anterior no cuenta con experiencia formal en el ámbito educativo, pero si tiene la formación pedagógica.

Dentro de los resultados obtenidos se evidencia un porcentaje alto de participación de los maestros encuestados y solo algunas sugerencias en cuanto a la extensión y el planteamiento de algunas preguntas que podía decirse estaban repetidas. De acuerdo con lo anterior, se hizo

nuevamente la revisión y las correcciones teniendo en cuenta lo dicho por los participantes en la prueba piloto. Una vez hecho esto los instrumentos fueron enviados a los demás participantes para iniciar el análisis de los resultados correspondientes a esta fase del proyecto.

Proceso de obtención de los resultados fase 1

El proceso para la recolección de los datos de la primera fase se dio en siete etapas que se plantean a continuación:

1. Diseño inicial, realizado entre enero y febrero de 2018
2. Revisión de los instrumentos por parte de los expertos, realizado entre finales de febrero e inicios de marzo de 2018.
3. Prueba piloto, aplicada en la semana del 19 al 25 de marzo de 2018.
4. Ajuste de los instrumentos 26 y 27 de marzo de 2018.
5. Recolección de información definitiva, del 1 al 15 de abril de 2018.
6. Captura y validación de los datos del 15 al 30 de abril.
7. Análisis y reporte final de la primera fase mayo de 2018.

Fase II: Técnicas y muestra

En esta segunda fase del diseño mixto interviene la metodología cualitativa. Para complementar los datos obtenidos con los instrumentos anteriores en esta etapa se propone la realización de una serie de grupos focales, o de discusión en torno a las prácticas de lectura que se llevan a cabo en las instituciones por parte de los maestros de áreas diferentes de lengua castellana.

Durante la revisión teórica de esta técnica de recolección de información cualitativa se afirma que puede ser confundido con una entrevista grupal, sin embargo, las diferencias entre ellos están

bien marcadas. Para Escobar y Bonilla (s.f) el grupo focal es una técnica de recolección de datos que se da a partir de una entrevista grupal semiestructurada que gira alrededor de un tema de discusión propuesto por el grupo de investigadores.

Ante la aparente confusión con las entrevistas grupales, Escobar y Bonilla (s.f) convergen en que el grupo focal es más bien un grupo de discusión que es guiado a partir de una preguntas diseñadas cuidadosamente para alcanzar un objetivo en particular. El objetivo central de esta técnica es que surjan actitudes, sentimientos, creencias, experiencias y diferentes reacciones entre los participantes del mismo.

Según Escobar y Bonilla (s.f) el uso de los grupos focales solo es posible en situaciones muy específicas, debido a que el tiempo y la experiencia de los participantes influye mucho en los resultados, dentro de este estudio se considera necesario para descubrir la percepción de los participantes respecto a lo que genera aislar la lectura de algunas áreas y su comportamiento frente a la práctica en el aula de la misma. De ahí que sea importante concebir su reacción ante diferentes ideas y conductas evidenciadas en colegas y sus prácticas pedagógicas.

Las diferencias más marcadas entre el grupo focal y la entrevista grupal se representan en la tabla 2.

Tabla 2

Comparación entre entrevista grupal y grupo focal. Adaptación de Escobar y Bonilla (s.f.)

Criterio	Entrevista Grupal	Grupos Focales
Número de participantes	6-10	2-8
Objetivo	Intervención de opiniones	Relato de Experiencias
Calidad de interacción	Mínima	Máxima
Profundidad de la experiencia	No se muestran	Media

Alcance de las experiencias	Medio	Amplio
Nivel de participación del moderador	Alto	Bajo

De la tabla 2 se puede rescatar que para efectos de este estudio es importante que quien modere el grupo focal tenga la más mínima participación de acuerdo con las experiencias que se están socializando para así poder tener una interpretación más objetiva de lo evidenciado con la técnica.

En este sentido, la función del moderador es plantear las preguntas y mantener la participación y discusión del grupo durante el tiempo asignado para su realización. Para escogerlo se tuvo en cuenta que fuera un experto en el fenómeno trabajado que es la lectura, de tal forma que sus intervenciones sirvieran para promover un análisis y participación más amplia de los participantes. Para la realización del grupo focal se plantearon unos pasos de la siguiente manera:

1. Establecer unos objetivos del grupo atendiendo a dar respuesta a las siguientes preguntas: ¿qué se desea lograr?, ¿Qué se busca con la investigación?, ¿qué información se puede obtener con el grupo?, ¿qué información se necesita obtener del grupo?
2. Desarrollo de un cronograma para establecer las fechas de la aplicación de los grupos con antelación para la formulación de las preguntas y la preparación teórica del mediador.
3. Selección de los participantes, en este paso es importante hacer una buena selección de los participantes atendiendo a lo que se quiere lograr con el grupo focal. Por esta razón se convocará a profesores de todas las cohortes de la maestría teniendo en cuenta los perfiles mostrados en los cuestionarios de la fase anterior.
4. Selección del moderador. Este momento tiene especial importancia porque dependiendo del moderador pueden surgir muchas respuestas que sirvan directamente al planteamiento del problema de este estudio. Por eso se escogerá una persona experta en el tema, que

conozca el objetivo del estudio y que sepa llevarlo por el camino correcto para que la toma de resultados tenga más validez.

5. Preparación de las preguntas y taller. Una vez se haya elegido el moderador se inicia la preparación de las preguntas que guiarán el grupo focal y que son pertinentes a las experiencias de los maestros en la promoción de la lectura en las diferentes áreas.
6. Análisis de la información. Según lo dicho por Escobar y Bonilla (s.f) mientras se desarrolla el grupo focal debe haber una persona tomando nota y además se debe estar grabando todo. Para que esto suceda se debe tener el consentimiento informado de los participantes. Una vez finalizado cada grupo de discusión es necesario pasar a escrito la grabación para iniciar la decodificación y el análisis de las respuestas.

Planeación del Grupo Focal

- **Paso 1: Objetivo:** El objetivo principal para el desarrollo de este grupo es reconocer las prácticas utilizadas por los maestros de áreas diferentes a Lengua Castellana, en el fortalecimiento de la comprensión de lectura, para esto se quiere indagar las concepciones que tienen los maestros de las áreas diferentes de Lengua Castellana sobre estrategias de comprensión de lectura y las experiencias de aula en el abordaje de diferentes tipos de textos.

La información que se puede obtener del grupo es básicamente algunas experiencias de trabajo en el aula como estrategias para fortalecer la comprensión de lectura en diferentes ambientes de aprendizaje.

-Paso 2: Cronograma de preparación y lista de chequeo grupo focal

Tabla 3

Lista de Chequeo y Cronograma del grupo focal. Adaptación (Escobar y Bonilla, s.f.)

Actividad	Mes/Día	Si / No	Observaciones
Planeación de los objetivos.	Marzo 28	Si	Descritos en el punto anterior de la planeación
Selección del moderador.	Abril 4	Si	Magistra Karime Vargas Cáceres
Diseño de las preguntas.	Abril 9	Si	Primer borrador del diseño de taller propuesto para el grupo focal.
Desarrollo y validez de la estrategia de aplicación del taller a partir de la dinámica grupal.	7 de Mayo.	Si	
Reserva y preparación del espacio para la aplicación del grupo.	30 de Abril	Si	Salón D-2-1 Universidad Autónoma de Bucaramanga
Invitación a los participantes de forma escrita y verbal. (Ver Anexo 1)	30 al 5 de Mayo	Si	Entrega de la invitación escrita a los participantes.
Confirmación de los participantes al grupo.	5 de Mayo	Si	
Organización del material didáctico que se va a utilizar en la sesión. (Ver Anexo 2)	Entre el 8 y 9 de Mayo	Si	
Desarrollo del grupo. Inducción, conducción y discusión.	10 de Mayo	Si	
Clausura de la sesión. Presentación de las conclusiones.	10 de mayo	Si	
Proceso de validación de las experiencias y resultados por parte del grupo investigador.	Junio a Agosto de 2018	Si	
Informe final.	Noviembre 5	Si	

-Paso 3: Taller de discusión grupo focal

El grupo focal se inicia con una corta introducción por parte del moderador sobre la temática sobre la cual se va a discutir. Se hace énfasis en explicar a los participantes sobre el objetivo del mismo el cual es reconocer las prácticas pedagógicas, que tienen como profesores, para el

fortalecimiento de la comprensión de lectura desde sus áreas específicas y por qué han sido elegidos para participar en él.

También, se hace la aclaración sobre el propósito del grupo focal el cual es reunir las experiencias de todos en el trabajo de la comprensión de lectura, por lo cual ninguna intervención será correcta o incorrecta, el aporte fundamental es el de la discusión y la participación de todos en sus prácticas pedagógicas.

Por último, se les informa que, para efectos del análisis de los datos obtenidos con el grupo focal, los investigadores estarán grabando en audio la sesión, atendiendo al consentimiento informado por los participantes y respetando su anonimato.

Tiempo destinado para este punto 5 minutos.

Para iniciar la dinámica propia del taller el moderador pide a los participantes dividir el grupo en dos. Se les entrega dos pliegos de papel bond y marcadores para que entre el grupo construyan, en el primero, una definición sobre qué es la lectura (no necesariamente debe ser desde el aspecto educativo) y, en el segundo, que escriban algunas estrategias que usan para trabajar la lectura en sus aulas. Una vez terminada la actividad el moderador pide a los participantes que hagan un contraste entre lo que escribieron en un pliego y en el otro a partir de las siguientes preguntas: ¿son coherentes el uno con el otro? ¿Si no es así, por qué? ¿Qué piensan del trabajo con la lectura en sus clases? Y se cierra con una breve conclusión para dar paso a la siguiente actividad.

Para la siguiente actividad el moderador pide a los participantes que se reúnan en parejas para realizar la lectura de un texto de opinión titulado ¿Qué no es necesario enseñar hoy día en la escuela? de Julián de Zubiría Samper. Director del Instituto Alberto Merani y consultor en educación de las Naciones Unidas.

Para realizar el proceso de comprensión y discusión de este texto se plantean algunos de los pasos propuestos en el cuestionario sobre prácticas de lectura en el aula y que fue denominado pasos para comprensión de un texto. En este sentido, el moderador será el encargado de guiar este proceso teniendo en cuenta los siguientes momentos. (Ver anexo 3)

Antes de la lectura. Tiempo destinado: 10 minutos

1. Delimitar un objetivo de lectura.
2. Indagar los conocimientos previos de los participantes de acuerdo al título del texto.
3. Explicar a los participantes quién es Julián de Zubiría Samper y el contexto de tiempo en el cual está escrito el artículo.

Durante la lectura. Tiempo destinado: 15 minutos

Se les pide a los participantes iniciar la lectura del texto teniendo en cuenta los siguientes aspectos.¹ Identificación de las ideas principales y secundarias del artículo utilizando herramientas como organizadores o mapas mentales.

2. Búsqueda de los términos desconocidos.

Después de la lectura. Tiempo destinado: 30 minutos

1. Teniendo en cuenta las ideas principales y secundarias del texto construyan un argumento que permita comprender la posición que tienen frente a lo que el autor dice sobre la lectura, lo que piensan ahora con respecto a la pregunta la primera actividad y cómo esta problemática está ligada al ámbito educativo en el que se desenvuelven.

² Compartan la reflexión y las conclusiones a las que han llegado sobre lo planteado con los demás participantes. Para continuar con la sesión el moderador realiza una pequeña intervención sobre el porqué del trabajo con la lectura como un eje transversal es una herramienta de apoyo que fortalece los procesos de aprendizaje de los estudiantes en las diferentes áreas. Para complementar les pide que observen el vídeo. En el vídeo se puede observar cómo se utilizan los momentos para la lectura en la educación para la primera infancia.

Para finalizar se les pide a los participantes que hagan una integración o, en su defecto, hagan los cambios pertinentes de la definición inicial de lectura y lo que han podido reflexionar sobre las estrategias que utilizan para trabajarlas. Se cierra el grupo con las intervenciones de los participantes y la conclusión final a la que se llega luego del desarrollo del taller.

Entrevistas estructuras y semiestructuradas

Al ser esta una investigación de tipo mixto permite complementar la recolección de los datos desde cualquier tipo de técnica. En este sentido, se quiere recordar que en la fase inicial de este capítulo se diseñaron dos cuestionarios enfocados a dar respuesta a tres de los objetivos específicos planteados en esta investigación. Sin embargo, teniendo en cuenta que para calcular una muestra significativa y válida se debe tener un número de participantes como mínimo, se plantea complementar los datos utilizando otras herramientas de tipo cualitativo como son el grupo focal, ya descrito en el anterior apartado y ahora una entrevista semiestructurada.

A lo anterior, Jiménez, (2012) señala que el modelo de entrevista de tipo cualitativo permite la recolección de datos de forma detallada por la interacción que se da entre el entrevistador y entrevistado y que, en ocasiones genera una intervención oral más detallada de las experiencias del tema que se está preguntando. La entrevista se da de una manera más íntima y flexible según

Creswell citado por Hernández, Fernández & Baptista (2014) por esta razón deben ser abiertas, sin categorías preestablecidas de tal forma que cada entrevistado pueda expresar sus experiencias de manera natural.

Una entrevista semiestructurada se basa según (Hernández, Fernández & Baptista, 2014) en una guía de series o preguntas que el entrevistador genera con anterioridad, pero que con el transcurrir de la entrevista puede modificar o incluir para precisar conceptos u obtener mayor información del tema que se está trabajando. Un aspecto importante para el uso de entrevistas de tipo cualitativo es la falta de una muestra representativa en los cuestionarios.

Al respecto se quiere mencionar que la población escogida tiene un número aproximado de 300 personas, de las cuales 169 sería el mínimo para que el instrumento cuantitativo (cuestionarios) tuviera validez. Sin embargo, tomando en consideración el tiempo para la recolección de estos datos y los antecedentes en la dificultad para alcanzar un número representativo de la muestra.

Por esta razón, se utilizan las entrevistas como complemento de esta información y de esta manera validar los datos recogidos, pues una entrevista nace más de la exigencia por cubrir aspectos sociales y experiencias, dejando de lado el objetivo de reproducir sobre una escala las características de una población.

Con lo anterior, se pretende diseñar una entrevista cualitativa semiestructurada que sea aplicada a algunas personas pertenecientes a la población y una entrevista de corte estructural para ser aplicada a una persona experta y con formación en el tema.

Diseño de la entrevista

La entrevista contará con algunas preguntas hechas en los cuestionarios planteados en la fase cuantitativa, con la variación de ser formuladas como preguntas abiertas. En un primer momento se busca realizar una caracterización personal y profesional del entrevistado y un pequeño diálogo sobre el objetivo de la misma y el interés por conocer las experiencias del participante.

Posteriormente se inicia con unas preguntas en cuanto al comportamiento lector del entrevistado para llegar a hablar de sus experiencias en el fortalecimiento de la comprensión de lectura que utiliza en su práctica pedagógica con sus estudiantes en el área específica de conocimiento que maneja. (Ver anexo 4)

Para el diseño de la entrevista al experto, se tuvo en cuenta su trabajo más parecido a esta investigación. Dentro del diseño de la misma se busca realizar un conversatorio sobre algunos apartados de su tesis y cómo ha llevado estos a su práctica pedagógica y a la formación de otros maestros.

Proceso de obtención de los resultados fase 2: Grupo Focal

El proceso para el análisis y decodificación del grupo focal se dio en once momentos descritos a continuación.

1. Elección del moderador.
2. Diseño y planeación del grupo focal.
3. Revisión del diseño y acuerdos con el moderador.
4. Producción del taller final.
5. Elección de los participantes.
6. Invitación al grupo focal.

7. Preparación del material didáctico.
8. Aplicación de la primera sesión prueba piloto.
9. Correcciones y validación del instrumento.
10. Aplicación segunda sesión.
11. Análisis e informe final.

Entrevistas

El proceso para la recolección de los datos de las entrevistas fue hecho en seis etapas así.

1. Diseño y planeación de las entrevistas.
2. Validación de las entrevistas por expertos.
3. Elección de los entrevistados.
4. Aplicación de la entrevista a maestros y expertos.
5. Análisis y decodificación de los datos.
6. Informe final.

Resultados

Para dar inicio al presente capítulo antes se quiere hacer un recuento de lo que ha sucedido hasta aquí en la investigación. Durante el planteamiento del problema se formuló que existe una dificultad marcada en los procesos de comprensión lectora de los estudiantes en el país. De allí surge una inquietud por la forma en la cual los maestros están trabajando la misma como un eje transversal.

Por lo anterior, se propuso realizar un análisis de las prácticas utilizadas por los maestros de áreas distintas a español y la incidencia que tienen estas en la comprensión de lectura de sus estudiantes. Para tener en cuenta diferentes variables que pudieran dar un resultado variado, la población escogida fueron los maestros en formación pertenecientes a la maestría en educación de la Universidad Autónoma de Bucaramanga.

Para dar respuesta a cada uno de los objetivos se dispuso trabajar la metodología desde el paradigma mixto atendiendo a dos fases de recolección de datos para luego hacer una comparación de las técnicas a través de un análisis secuencial de la información. Por esto desde lo cuantitativo se plantearon dos cuestionarios y para lo cualitativo se dispuso realizar entrevistas semiestructuradas y, adicionalmente se terminó con la aplicación de un grupo focal.

Ahora bien, para realizar el análisis de estos datos recogidos primero se quiere mostrar a partir de un cuadro y su respectiva reflexión la relación que tienen los instrumentos con los objetivos específicos propuestos. Después se hará una descripción de cada técnica de recolección de información atendiendo a las variables, la relación o correlación que hay entre ellas. Posteriormente, se describirán las categorías previas, las que surgieron durante la recolección de los datos y su relación con los objetivos específicos planteados.

Finalmente, el análisis de los datos se hará objetivo por objetivo correlacionando los cuestionarios y los resultados obtenidos para hacer un contraste entre ellos y de esta forma generar unas conclusiones en concordancia con el objetivo general planteado para la investigación.

Relación de los instrumentos con los objetivos específicos

Es importante decir que durante el planteamiento de toda la investigación han ido cambiando algunas cosas, de acuerdo con lo que se había planteado como metodología de investigación y la relación con el planteamiento del problema. En este sentido, el estudio, inicialmente, quería realizar un reconocimiento de las prácticas de aula que inciden en la comprensión de lectura.

Sin embargo, al realizar una revisión de la teoría y los datos que se han obtenido de los instrumentos se ha podido notar que se necesita ir más allá de solo reconocer las prácticas, pues con ellas no se está dando un aporte significativo para los maestros que han participado. Por el contrario, se decidió cambiar el objetivo general por el de realizar un análisis de la relación que tienen los profesores con la lectura.

Por eso, con el propósito nuevamente definido se plantean tres lineamientos que son la base fundamental para realizar el análisis de los resultados de esta investigación y que de igual forma se convierten en los objetivos específicos del estudio. Estos lineamientos son, hábitos, percepciones y prácticas de lectura. Es importante recordarlos, pues sobre estos tres ejes funcionará todo el análisis de los datos.

Hay que mencionar, además, que los objetivos específicos eran inicialmente cuatro que buscaban identificar los tres aspectos anteriores y adicionalmente la tipología textual utilizada, pero luego de un análisis inicial a las técnicas se percató que el objetivo que pretendía determinar la tipología textual utilizada podría ir vinculado a las prácticas de aula, pues no se desvincula en

ningún momento de ellos. Por lo cual, la investigación pasa de tener cuatro objetivos específicos a tener tres.

Ahora bien, la siguiente tabla describe la relación que existe entre los instrumentos utilizados, cuantitativos y cualitativos, y los objetivos específicos propuestos para señalar las problemáticas más presentes en los profesores, dentro de sus hábitos, percepciones y prácticas de aula que inciden en la comprensión lectora y de esta forma plantear algunas posibles soluciones y estrategias para mejorar en estas prácticas.

La tabla cuenta con la información detallada de los instrumentos a saber; la población a la cual fueron aplicados y el número de la muestra que atendió al instrumento. Adicionalmente, se explica si el instrumento funcionó como ampliación o corroboración de los datos ya obtenidos y la relación que tiene con los objetivos específicos.

Para entender los elementos de la tabla 4 se escriben las siguientes abreviaturas: OG: Objetivo general. O1: Enumeración de los objetivos. I1: Enumeración de los instrumentos. Además, se muestra la relación entre los objetivos específicos y los instrumentos aplicados durante la investigación.

Tabla 4

Relación de los instrumentos con los objetivos específicos.

OG: Analizar la relación con la lectura que tienen los profesores de áreas diferentes al Español y su incidencia en las prácticas pedagógicas.			
Objetivos Específicos	Instrumento		Relación Objetivo-Instrumento
O1: Explorar los hábitos de lectura que tienen los maestros de las áreas diferentes de español.	I1: Cuestionario para reconocer las prácticas de lectura en el aula, de los maestros en formación de la	Aplicado en estudiantes de la maestría en educación de la UNAB.	Este instrumento tiene relación con O2 y O3 de la investigación.
		Total de personas encuestadas 32.	I1-O2 y O3

<p>O2: Indagar las percepciones sobre estrategias de comprensión de lectura que tienen los profesores de asignaturas diferentes a español.</p>	<p>maestría en educación.</p> <p>I2: Cuestionario para establecer el comportamiento lector de los maestros en formación de la maestría en educación.</p>	<p>Aplicado a estudiantes de la Maestría en Educación.</p> <p>Total de personas encuestadas 25.</p>	<p>Este instrumento tiene relación con el O4 de la investigación.</p> <p>I2= O1</p>
<p>O3: Reconocer las prácticas de lectura utilizadas por los maestros en las asignaturas diferentes al español.</p>	<p>I3: Entrevista semiestructurar</p>	<p>Aplicada a estudiantes de la maestría en educación para corroborar la información del cuestionario número 1.</p> <p>Total de personas entrevistadas 5.</p>	<p>Este instrumento tiene relación con los O1, O2 y O3 de la investigación.</p> <p>I3=O1-O2 y O3</p>
	<p>I4: Entrevista semiestructural a experto</p>	<p>Entrevista estructural aplicada a una persona experta en el tema que hace parte de los antecedentes de la investigación.</p> <p>Total, de personas entrevistadas 1. Claudia Salazar.</p>	<p>Este instrumento tiene relación con O1, O2 y O3</p> <p>I4=O1- O2 y O3</p>
	<p>I5: Grupo Focal. (Taller de lectura)</p>	<p>Taller de lectura y discusión aplicado a los estudiantes de la maestría en educación para corroborar la información de los instrumentos cuantitativo.</p> <p>Grupo focal con un total de 8 participantes. Realizado el 10 de Mayo de 2018.</p>	<p>Este instrumento tiene relación con O1, O2 y O3</p> <p>I5=O1- O2 y O3</p>

Nota: La tabla 4 se constituye en detallar los objetivos específicos de la investigación y la descripción de los instrumentos aplicados. En la descripción de los instrumentos se especifica la población con la cual se aplicó y el sentido que tuvo; a saber, si es para ampliar la información o para corroborar la que ya se tiene.

Categorías de investigación y su relación con los objetivos

A continuación, se muestran las categorías previas de análisis creadas para la aplicación de los cuestionarios. Para poder explicar de forma más clara cada una de ellas se muestra la relación que tienen con las preguntas de investigación y la correspondencia de las mismas con los objetivos específicos planteados.

En este apartado se diseña la tabla 5 y 6. En la tabla 5, se muestra lo mencionado en el anterior capítulo sobre las categorías previas de análisis escogidas. Para la tabla 6 se exponen algunas categorías emergentes que surgen de un primer análisis de los instrumentos ya aplicados y las respuestas recogidas de los mismos.

En el siguiente apartado se podrá observar la descripción de cada uno de los instrumentos y cómo aportan al análisis de las categorías propuestas aquí.

Tabla 5

Categorías previas y su relación con las preguntas y objetivos de investigación

Preguntas	Categorías previas	Relación con los objetivos
¿Qué hábito de lectura personal tienen los maestros en áreas diferentes a español?	Comportamiento lector	A partir de esta pregunta de investigación surge el objetivo específico número uno con el cual se busca realizar una exploración del hábito de lectura que tienen los maestros participantes de la investigación.
¿Cuáles son las percepciones que tienen los maestros de áreas diferentes a español sobre estrategias que inciden en la comprensión lectora?	Percepciones de lectura	Teniendo en cuenta que las percepciones pueden ser vistas desde muchas formas esta pregunta de investigación hizo que se planteará un objetivo específico que permitiera a la investigación identificar cuáles son las nociones y conocimientos más comunes que tienen los maestros con relación a las prácticas de lectura y a la importancia que tiene el trabajo con la misma como una práctica desde cualquier área de conocimiento.
¿Qué prácticas de lectura tienen los maestros de áreas diferentes a español para	Prácticas de lectura	Para esta pregunta, al igual que las anteriores, se diseña el objetivo específico número tres cuya

abordar textos desde su asignatura?	meta es determinar las prácticas que utilizan los maestros participantes
-------------------------------------	--

Tabla 6

Categorías emergentes.

Categorías previas	Categorías Emergentes
Comportamiento lector	-Prácticas pedagógicas -Percepciones de lectura -Frecuencia de lectura -Tipos de textos -Géneros literarios -Formación ciudadana - Acceso a la lectura -Consideraciones como lector
Percepciones de lectura	-Tipología textual -Formato textual -Valoración de la lectura -Transversalidad
Prácticas de lectura	-Conocimientos previos -Contexto del lector -Evaluación Tipología textual -Estrategias de comprensión lectora Proyectos educativos

Descripción de los instrumentos en relación a las variables de investigación: Fase 1

En adelante se podrá observar la descripción de las técnicas utilizadas en la investigación. Se tendrá en cuenta que la recolección de los datos se realizó en dos fases como se planteó en la metodología siguiendo el paradigma mixto de investigación. Los dos grandes instrumentos fueron los cuestionarios aplicados a los maestros en formación de la maestría en educación de la UNAB y para la fase dos se realizaron entrevistas a maestros, entrevistas a expertos y un grupo focal.

Descripción cuestionario N° 1

Tabla 7

Cuestionario N°1 con variables

Cuestionario N°1: Cuestionario para reconocer las prácticas de lectura en el aula de los maestros en formación de la maestría en educación.

Propósito	Este cuestionario fue diseñado con el objetivo de reconocer las prácticas que tienen los maestros en formación de la maestría en educación para trabajar la lectura de las áreas diferentes de lengua castellana. Además, cuenta con unas preguntas demográficas para poder establecer comparaciones entre los maestros a partir de las variables emergentes.
Aplicación	El cuestionario fue enviado aproximadamente a 300 maestros, vía correo electrónico, se utilizó la aplicación de encuestas virtuales de Google Forms. Se dividió en cuatro secciones con un total de 29 preguntas.

Tabla 8

Preguntas cuestionario número 1 y sus variables.

Preguntas	Variables y relación con los objetivos
Las preguntas 3 a la 12 hacen parte de las variables demográficas. A saber: género, edad, nivel de estudios, experiencia profesional, nivel de los estudiantes a su cargo, sector educativo para el cual trabaja, idioma en el que dicta sus clases y trabajos externos al sector educativo.	Estas preguntas de tipo demográfico se formulan con el propósito de establecer unas características propias de los participantes para realizar una descripción y posteriormente una comparación con respecto a algunas características específicas.
Para aclarar, la numeración de las preguntas del cuestionario inicia desde la 3, pues la primera hace parte de una sección de consentimiento informado que es ineludible poner, de acuerdo con el tratamiento de los datos, y la segunda es el diligenciamiento del correo electrónico para avanzar en la encuesta.	Las variables que se disponen para estas preguntas son: -Género -Edad -Nivel de estudios -Experiencia profesional -Áreas a su cargo.
La pregunta número 13 abarca un ejemplo de práctica para trabajar la comprensión de lectura en el aula. Los aspectos que se plantean para el ejercicio son los siguientes: Utiliza textos en el desarrollo de sus clases,	La meta con este ejemplo para abordar textos desde el aula es identificar las prácticas más

tiene claro los objetivos del texto, lee el texto antes de llevarlo al aula, tiene en cuenta los conocimientos previos de los estudiantes, realiza ejercicios para conocer el autor del texto, comparte ideas con sus estudiantes sobre el contexto de la lectura, si el texto tiene imágenes busca hacer comparaciones entre ellas, el título y el contenido del texto; realiza preguntas a los estudiantes sobre el título del texto, corroboran predicciones durante la lectura, si se trata de un texto literario identifican personajes principales y secundarios, si se trata de un texto informativo identifican ideas principales y secundarias, durante el desarrollo del tema leen distintos textos y los comparan, durante la lectura buscan términos desconocidos, promueve el uso de organizadores o mapas mentales, para evaluar la lectura aplica una prueba escrita, evalúa los textos con preguntas orales, pide a sus estudiantes que expliquen los textos con distintas palabras, además de textos pone a leer a sus estudiantes imágenes o películas, deja como tarea la lectura de textos, leen textos literarios.

Las preguntas número 14 y 15 se diseñan con el propósito de conocer cuál es la tipología textual utilizada por los maestros en sus aulas. Por eso la pregunta número 14 quiere aclarar los tipos de texto que se utilizan en la clase. Para esto da las siguientes opciones: Libros de texto de la institución, fotocopias según el tema, documentos virtuales que se leen en un dispositivo electrónico, textos discontinuos como caricaturas, tablas, gráficos, etc. imágenes y películas y se da la opción de decir que no se utilizan textos en el desarrollo de las clases.

Por su parte, la pregunta 15 se enfoca en preguntar sobre el tema de los textos que se leen en clase y da las siguientes opciones: relacionados con el área de trabajo, columnas de opinión, literarios (novela, cuentos, etc.) Discontinuos (imágenes, caricaturas, etc.) películas o documentales argumentales, de investigación o al igual que en la anterior pregunta se da una opción para decir que no se utilizan textos en la clase.

Para las dos preguntas se da el espacio elegir varias opciones de acuerdo al interés del participante.

frecuentes de los profesores de acuerdo a sus áreas de trabajo.

Las variables que surgen tienen que ver directamente con un proceso de comprensión lectora. Ellas son:

- Aprendizaje
- Conocimientos previos
- Contexto del lector
- Evaluación

Con estos indicadores se pretende describir las prácticas más utilizadas por los maestros de acuerdo con el planteamiento del objetivo específico número 2.

El planteamiento de esta pregunta busca reconocer los tipos de textos utilizados por los maestros de acuerdo a su área de conocimiento y la forma de elección del material con el que trabaja. Eso con la posibilidad de distinguir qué otras formas de lectura utilizan en la clase y las herramientas virtuales que usan para leer.

Por eso, se plantean dos variables.

- Tipología textual
- Elección del material

Las preguntas 16, 17 y 18 son diseñadas con el propósito de reconocer algunas nociones que tienen los maestros sobre estrategias de comprensión de lectura y la forma de abordar un texto en sus diferentes momentos. Además, la pregunta 18 plantea el objetivo que tiene el maestro para incluir la lectura de un texto en su clase.

Entonces, la pregunta 16 plantea unas opciones para decir cómo se realiza la lectura en la clase. Estas son: Lee en voz alta para sus estudiantes, leen por turno, en voz alta; leen individualmente y en silencio, los alumnos leen en coro partes del texto, leen en parejas, leen en pequeños grupos y discuten el texto, leen y discuten en el texto en plenaria, además de da la opción de decir que la lectura no es una estrategia utilizada en la clase

Por su parte la pregunta número 17 le apunta a otro momento de la lectura que es la evaluación. Por eso se les pregunta cómo evalúan la lectura en clase. Las opciones que se dan son: realizo cuestionarios de selección múltiple, pide un texto individual, pide un texto grupal, pide un texto en un formato diferente al original, realiza actividades de discusión como debates o foros, realiza preguntas orales sobre lo leído, analiza la velocidad con las que los alumnos leen en silencio, analiza la forma como leen en voz alta y al igual que la anterior se da la opción de decir que no se realiza lectura en el aula.

Finalmente, la pregunta 18 se establece con el fin de determinar el objetivo de aplicación de una lectura en la clase. Para determinarlo se dan estas opciones: ampliar los conocimientos del área de estudio, aumentar el vocabulario de sus estudiantes, propiciar la crítica y el análisis, mejorar la gramática y la dicción o no utiliza la lectura.

Para responder estas tres últimas preguntas se da la opción de elegir entre varias de las respuestas.

La pregunta número 19 se plantea con una escala que da varias opciones de respuesta para algunas consideraciones con respecto al valor que tiene algunas prácticas para abordar la lectura. En total se dan 6 consideraciones con 5 opciones de respuesta que van

Con estas tres preguntas se busca determinar algunas prácticas específicas para el momento durante la lectura y la evaluación de la comprensión hecha. Además, se quiere especificar cuál es el objetivo que tienen los maestros para plantear estas lecturas en sus clases. Para ello se propone como variable las estrategias de comprensión lectora

Esta pregunta, diseñada como escala propone una serie de consideraciones en cuanto a algunas estrategias que se utilizan para la comprensión de

desde nada importante hasta extremadamente importante.

Las consideraciones son: estimular la comprensión de lectura en clase es, subrayar las ideas más importantes del texto es, hacer anotaciones al margen es, estimular que los estudiantes se acuerden de la información esencial de un texto es, copiar la información del texto en el cuaderno es, realizar imágenes a partir de lo leído es.

Las preguntas de la 20 a la 29 incluyen la actividad lectora en términos institucionales y los recursos con los que cuentan los maestros para trabajar con la misma. Cada una de ellas busca recolectar información acerca de los proyectos de lectura y el manejo institucional en el tema.

Entonces, la pregunta 20 invita al maestro a reflexionar sobre aquello que necesita para poder trabajar la lectura en sus clases. Para esto da las siguientes opciones: que las familias fomenten la lectura en sus casas, que en las escuelas se mejoren los proyectos de promoción de lectura, que los profesores se capaciten en los proyectos para la promoción de lectura, que los contenidos de los cursos den un mayor espacio para el trabajo con la lectura, que la lectura sea un factor social más importante, que los profesores conozcan mejor los criterios de ICFES en la evaluación de comprensión lectora y se da la opción de nada.

Por otra parte, la pregunta 21 tiene que ver con la tipología textual que leen los estudiantes. Por eso se les pregunta a los profesores quién o quiénes escogen los textos que leen sus alumnos y se dan las siguientes opciones de respuesta: el maestro, la institución, los padres de familia, los niños o la opción de no se usan textos en la clase.

La pregunta número 22 es totalmente cerrada con respuesta de Si, No o a veces y se enfoca en saber si dentro de las clases los maestros leen libros completos. De igual forma se presenta la pregunta número 23 que incluye a los padres de familia. Entonces, lo que se le pregunta al maestro es si invita a los padres a leer en el aula con sus hijos.

lectura. Con ellas se pretende establecer un orden de importancia de las mismas de tal forma que se pueda generar un resultado concreto al objetivo específico número dos.

Por lo anterior la variable que se tiene en cuenta en esta pregunta es la siguiente:

-Prácticas de lectura

Estas preguntas buscan conocer el ejercicio de fomento de la lectura desde las instituciones donde laboran los maestros y los recursos con los cuales cuentan para la misma. En este sentido su propósito es complementar las respuestas para dar un resultado al objetivo dos y tres de investigación.

Por esta razón las variables que se tienen en cuenta son.

-Acceso a la lectura

-Recursos para trabajar la lectura

-Proyectos institucionales

Por otro lado, la pregunta 24, también es cerrada con opciones de respuesta de Si, No o A veces, pero ya propone e ejercicio como institución para el fomento de la lectura. Por lo cual se le pregunta si es participe en la institución de programas que fomenten la lectura.

La pregunta 25, por su parte, se sale un poco de la línea anterior donde se evidencia un ejercicio en torno a la lectura, para preguntar a los maestros el por qué puede pasar que en sus clases se lea poco. La dinámica de la pregunta también cambia, aquí se dan algunas opciones de respuesta que por su puesto incluye una que dice que en la clase se lee bastante. Las demás opciones son las siguientes: Los padres de familia no cuentan con los recursos para acceder a diferentes materiales de lectura (textos, guías, fichas), a los padres de familia no les interesa el trabajo con la lectura, a la institución no le interesa el trabajo con la lectura, la institución no cuenta como instrumentos para reproducir textos (fotocopiadoras), la institución no cuenta con recursos para acceder a textos.

Las preguntas 26, 27 y 28 son de respuesta Si o No y se plantean, contrario a la anterior, para saber si existe un uso de los recursos institucionales para fomentar la lectura. Entonces la 26 pregunta sobre si el material que existe en la biblioteca institucional es útil para trabajar la lectura. La 27 sobre si en la institución existe material de lectura para trabajar en audio y vídeo y, finalmente la pregunta 28 pregunta si ese material en audio y vídeo es útil para el trabajo de la lectura.

La pregunta 29 a manera institucional busca saber con respuesta de Si y No si en la institución donde labora el maestro existen proyectos educativos encaminados a trabajar la lectura.

Este cuestionario sobre prácticas de lectura tenía como propósito evidenciar diferentes alternativas y estrategias que se utilizan para trabajar la lectura en las aulas de clase. Con un total de 29 preguntas divididas en 4 secciones se envió el cuestionario vía correo electrónico y 33

personas lo respondieron. Como se describió en la tabla 8 las preguntas fueron divididas según las variables pensadas para el análisis de los resultados. El primer grupo de preguntas se ubicó en la variable demográfica. El 66.7% de las personas que contestaron el cuestionario fueron mujeres, mientras que solo un 33.3% fueron hombres. Como se muestra en la figura 2.

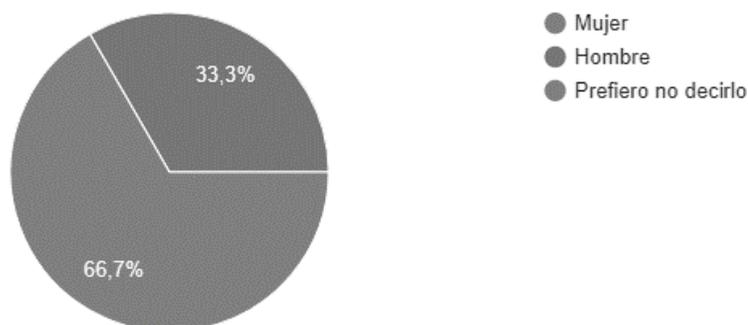


Figura 2. Variable demográfica presente en el cuestionario N° 1

En cuanto a la variable de edad la que más se evidencia en los participantes encuestados es de los 36 a 45 años con un porcentaje del 45.5% de los participantes. Luego sigue de 26 a 35 años con un total de 36.4% y un 15.2% son mayores de 46 años. Para la opción de menores de 26 años no hubo ningún participante. Como se muestra en la figura 3.

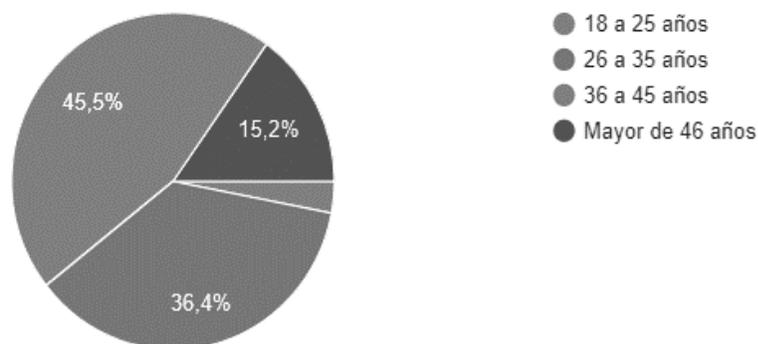


Figura 3. Variable demográfica correspondiente a la edad de los participantes.

En la variable de nivel de estudios el porcentaje más alto lo tienen los especialistas con un 45.5% de la población participante, les siguen los licenciados con un 27.3 %, algunos magister que equivalen al 15.2% de los participantes, el 12.1% son profesionales no pedagógicos y ningún doctor. Así lo muestra la figura 4.

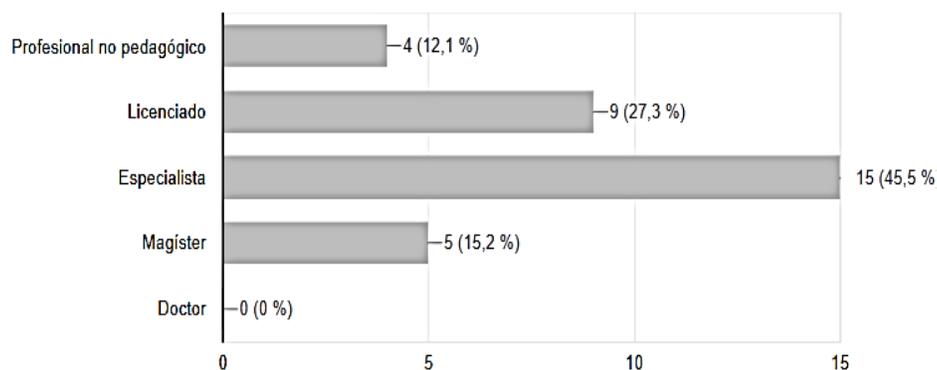


Figura 4. Variable demográfica correspondiente al perfil profesional.

La siguiente variable pretendía identificar las áreas de conocimiento en las cuales ejercen los participantes. Como existe la posibilidad, en básica primaria, de hacer el ejercicio de interdisciplinariedad, los maestros pueden ser especialistas en un área, pero dictar otras diferentes. Por eso para tomar la muestra se daba la posibilidad a los participantes de elegir varias opciones y así dar un estimado estadístico de las áreas a su cargo.

El 57.6% de ellos dicen ser profesores de lengua castellana o español. El 48.5% son profesores de matemáticas, el 39.4% son maestros de ciencias sociales el 33.3% dicen haber sido maestros de artísticas y otras asignaturas y un 30.3% de inglés y ciencias naturales.

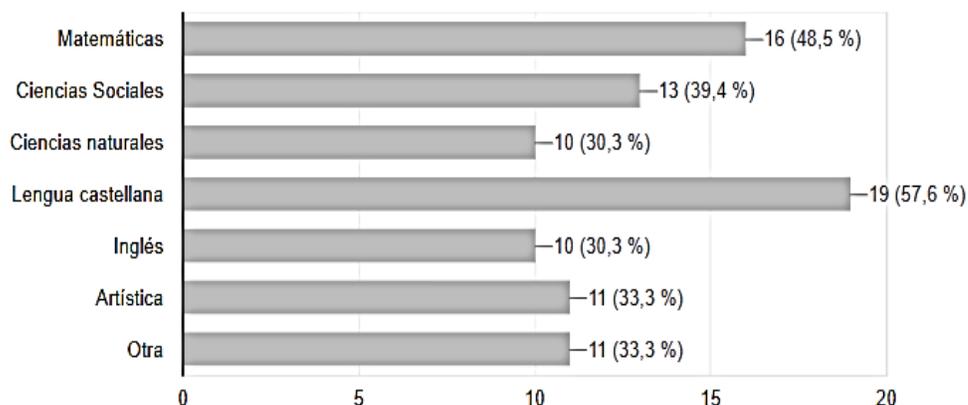


Figura 5. Variable demográfica correspondiente al área de conocimiento

En la siguiente variable demográfica se busca identificar el nivel al que pertenecen los estudiantes que tienen a cargo los maestros encuestados. Así se evidencia que el 39.4% de ellos son de básica primaria, el 30.3% son de secundaria, el 15.2% de universidad y el 9.1% técnicos o tecnólogos. No hubo maestros de preescolar.

Es importante que el porcentaje mayor haya sido de maestros de básica secundaria porque en este nivel educativo es donde se puede evidenciar con mayor facilidad el trabajo de un maestro en diferentes áreas y las estrategias que utiliza para incorporar la lectura.

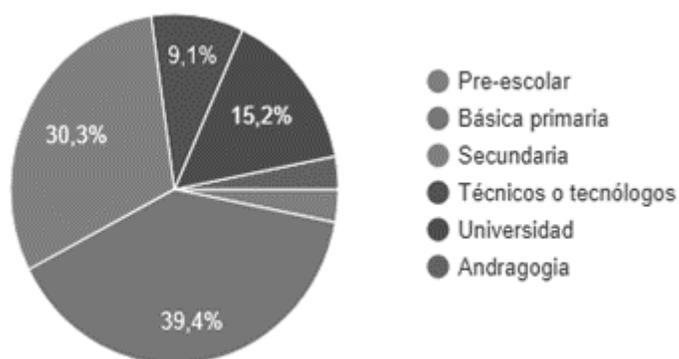


Figura 6. Grados académicos en donde dictan los participantes.

Para hablar del sector educativo en el cual laboran los maestros se dan las opciones de público o del Estado, del cual son el 60.6% de las personas y 36.4% de instituciones de carácter privado. Esta variable permite, en el análisis de los resultados, hacer comparaciones en cuanto a la intención del trabajo realizado para fomentar las prácticas de lectura en el aula.

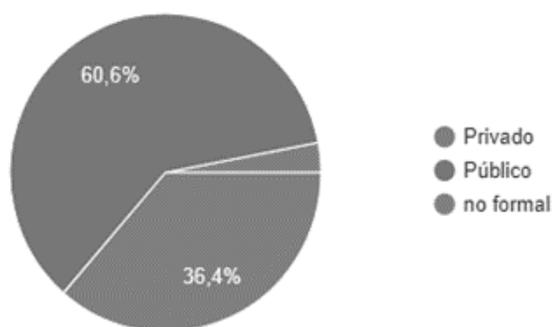


Figura 7. Tipo de institución educativa

Ahora bien, la siguiente variable busca determinar en años la experiencia que tienen los profesores. Con el propósito de realizar un paralelo entre las prácticas pedagógicas y el tiempo que llevan implementándolas en sus aulas. En este sentido el 42.4% de los participantes tienen más de 10 años de experiencia en la docencia, el 24.2% de las personas están en un margen de 4 a 6 años de experiencia, el 21.2% se ubican entre 7 y 10 años y el 12.1% tienen igual o menos de 3 años al servicio de la docencia.

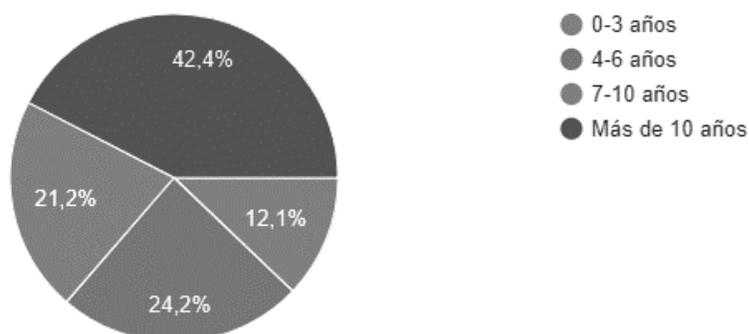


Figura 8. Años de experiencia docente.

En la variable para identificar el idioma en el cual se dictan las clases el 100% de las personas respondieron que en español. Sin embargo, en gráficas anteriores se pudo observar que un porcentaje del 30.3% son maestros de inglés, pero no es posible dar alguna afirmación al respecto porque no existen otras variables que permitan determinar la validez de esta respuesta.

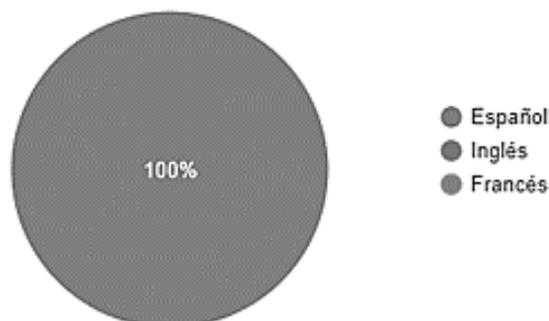


Figura 9. Idioma en el que dictan las clases

En las preguntas 11 y 12 se quería verificar si los maestros, además de la docencia, tenían algún otro trabajo. De ser así, si éste era relacionado con el ejercicio educativo. En este sentido, el 65.6% de los participantes afirmaron no tener otros trabajos, además de ser maestros, mientras que el 34.4 % dijo sí tenerlo. En relación con la pregunta 12, la mitad del porcentaje que dijo tener otro trabajo, que corresponde al 21.9%, afirmó que no estaba relacionado con la educación y la otra mitad que equivale al mismo porcentaje dijo que sí.

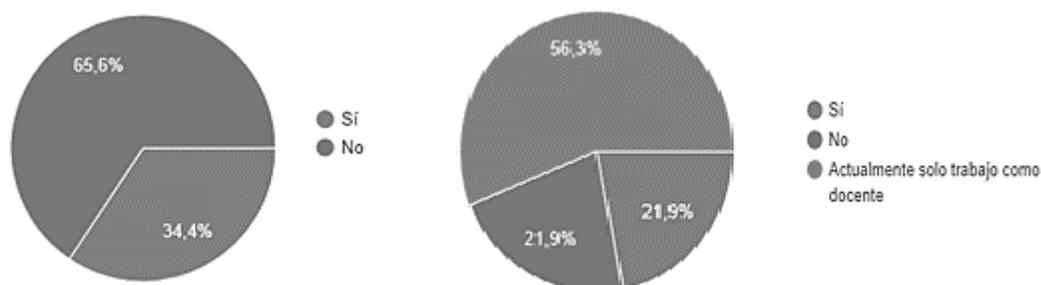


Figura 10. Otros medios de trabajo no educativos

Las siguientes preguntas hacen parte de otra sección que se denominó prácticas de lectura. Como se evidencia en la tabla anterior las preguntas fueron divididas según las variables que se diseñaron para realizar el análisis. En este sentido la pregunta número 13 fue ubicada sola porque abarca un ejercicio de comprensión de lectura en el cual se les dio a los participantes algunas afirmaciones para medir el promedio del tiempo de utilización de las mismas.

Para evidenciar el porcentaje que ofrece esta pregunta se explicará cada afirmación y la participación de los encuestados.

Utiliza textos en el desarrollo de sus clases: 14 personas dijeron casi siempre, 10 dijeron que siempre, 7 afirmaron que a veces y 1 persona dijo que nunca.

Cuando usa un texto en clase tiene claros los objetivos: 20 personas dijeron que siempre, 8 personas casi siempre, 3 dicen que a veces y 1 personas dice que nunca.

Cuando utiliza un texto en clase usted lo lee y analiza antes de la clase: 20 personas dijeron siempre, 8 dijeron casi siempre, 3 dijeron a veces y 1 dijo nunca.

Tiene en cuenta los conocimientos previos de sus estudiantes antes de empezar la lectura: 21 personas dijeron siempre, 10 dijeron casi siempre y 1 personas dijo casi nunca.

Realiza ejercicios para conocer el autor del texto: 10 personas dijeron que a veces, 9 casi siempre, 5 dijeron que siempre y que casi nunca y 3 personas dijeron nunca.

Comparte ideas con sus estudiantes sobre el contexto de la lectura: 15 dijeron que siempre, 12 dijeron que casi siempre, 4 dijeron que a veces, 1 persona dijo que casi nunca.

Si el texto tiene imágenes hace comparaciones entre las mismas y el título: 13 personas dijeron casi siempre, 12 siempre, 4 a veces, 2 casi nunca y 1 dijo que nunca.

Realiza preguntas a sus estudiantes acerca del título del texto: 14 dijeron que siempre, 11 casi siempre, 4 a veces, 2 nunca y 1 casi nunca.

Corroboran las predicciones durante la lectura: 13 dicen siempre, 12 casi siempre, 4 a veces, 2 nunca y 1 casi nunca.

Si se trata de un texto literario identifican personajes principales y secundarios: 13 personas dicen siempre, 12 casi siempre, 4 a veces, 2 nunca y 1 casi nunca.

Si se trata de un texto informativo identifican ideas principales y secundarias: 14 siempre, 9 casi siempre, 6 a veces, 2 nunca y 1 casi nunca.

Durante el desarrollo de un tema leen distintos textos y los comparan. Casi siempre dice 14, 8 personas dicen que a veces y 8 que siempre 1 y 1 dicen que nunca y que casi nunca.

Durante la lectura buscan términos desconocidos: 15 personas dicen casi siempre, 9 siempre, 6 a veces, 1 y 1 dicen casi nunca y nunca.

Promueve en sus estudiantes el uso de organizadores y mapas mentales para ordenar las ideas: 11 dicen que casi siempre, 10 dicen que siempre, 6 personas dicen que a veces, 3 personas dicen que nunca y 2 casi nunca.

Para evaluar una lectura aplica una prueba escrita: 10 personas dicen que siempre, 9 casi siempre, 5 personas dicen que nunca y 5 que a veces y 3 casi nunca.

Evalúa los textos con preguntas orales: 15 personas dicen que casi siempre 6 personas dicen que siempre y que a veces, 3 dicen que casi nunca y 2 que nunca.

Después de leer pide a los estudiantes que expliquen el texto con otras palabras: 16 personas dicen que siempre, 10 personas dicen que casi siempre, 5 personas a veces, 1 personas casi nunca.

Además de textos pone a leer a sus estudiantes documentos como imágenes o películas. 13 personas dicen que siempre, 9 casi siempre, 5 a veces, 4 casi nunca y 1 no aplica.

Deja, como tarea, textos para leer en la casa. 10 personas dicen que siempre y otras 10 que a veces, 8 personas casi siempre y 4 casi nunca.

Leen textos literarios (novelas, cuentos, poesía) como apoyo al tema de la clase. 10 personas dicen que siempre, 7 casi siempre, 6 a veces, casi nunca 5 y nunca 4.

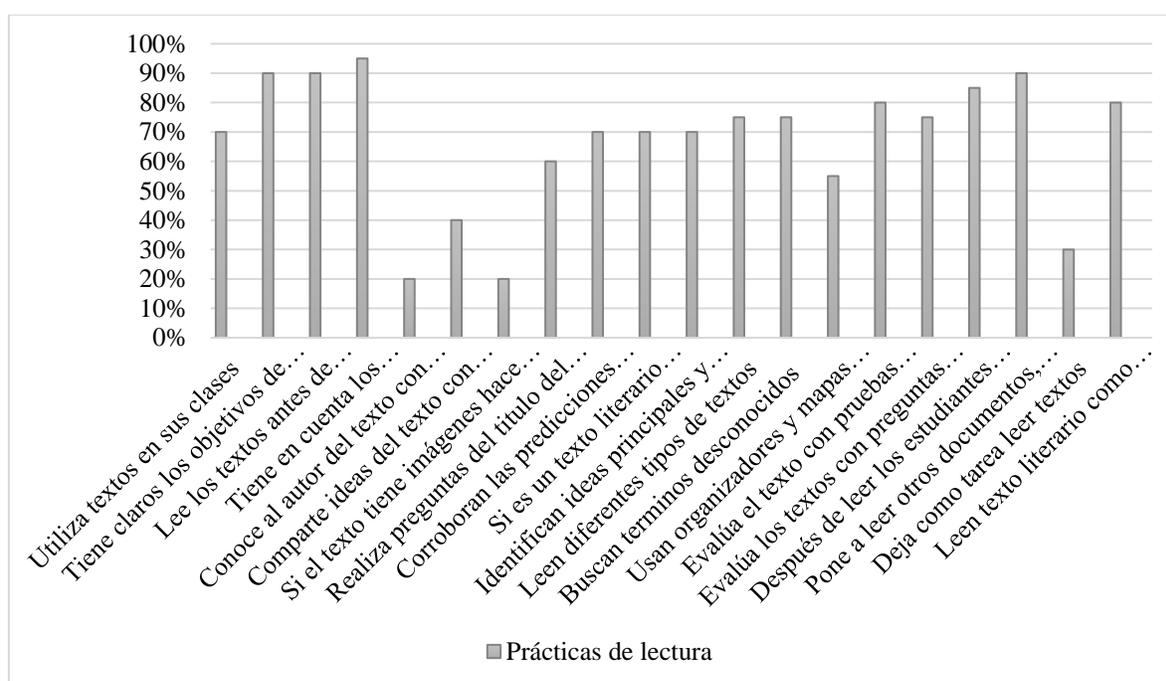


Figura 11. Prácticas de lectura

La siguiente franja de preguntas son la 14 y 15. Se ubican como grupo porque las dos hablan sobre la tipología textual. Según Vidal, (2014) todo producto de un discurso es susceptible de ser

un texto siempre que cumpla con la condición de ser una unidad de comunicación coherente. Pueden existir muchos tipos de textos de acuerdo a la intención y la rama del conocimiento al cual hagan parte. A lo anterior se le llama tipología textual. La importancia de reconocer qué tipos de texto son utilizados por los maestros da lugar a vislumbrar algunas estrategias conocidas para el trabajo y fomento de la lectura.

La pregunta sobre el tipo de textos que utiliza en clase muestra los siguientes resultados. El 87.5% de las personas dicen trabajar con material fotocopiado sobre el tema. Luego un 65.6% de la población dice trabajar con documentos virtuales y este mismo porcentaje también dice trabajar con imágenes y películas. Luego el 50% dice trabajar con los textos dados por la institución y un 43.8% trabaja con textos discontinuos como caricaturas y otros.

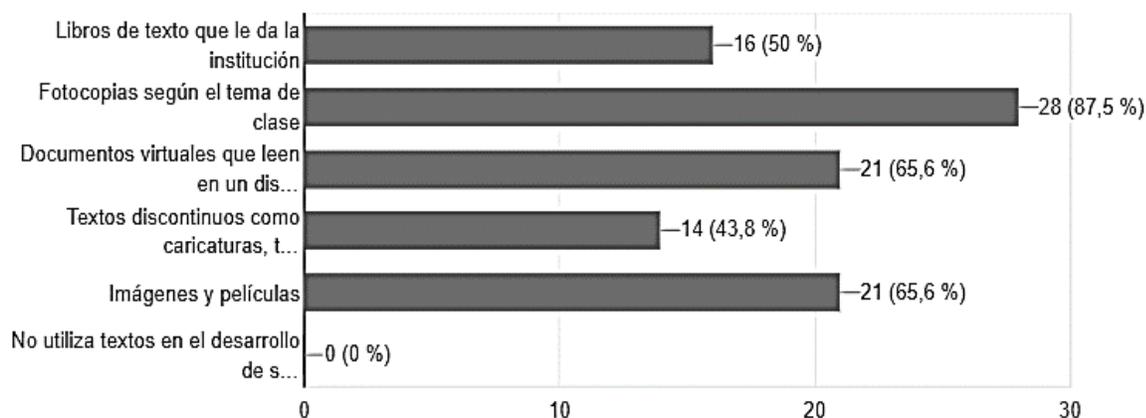


Figura 12. Tipología textual

Por su parte la pregunta número 15 ya plantea algunos ejemplos de texto para saber cuáles de ellos son los que más se utilizan en las aulas. La mayoría de las personas, en un equivalente de 78.1%, dice solo trabajar textos referentes al área y el tema. Mientras que un 53.1% afirma utilizar muchos textos discontinuos como imágenes, tablas o caricaturas. El 50% trabaja textos

literarios, el 37% textos de investigación o científicos, un 22% columnas de opinión o textos argumentativos y finalmente un 4% trabaja textos legislativos y vídeos.

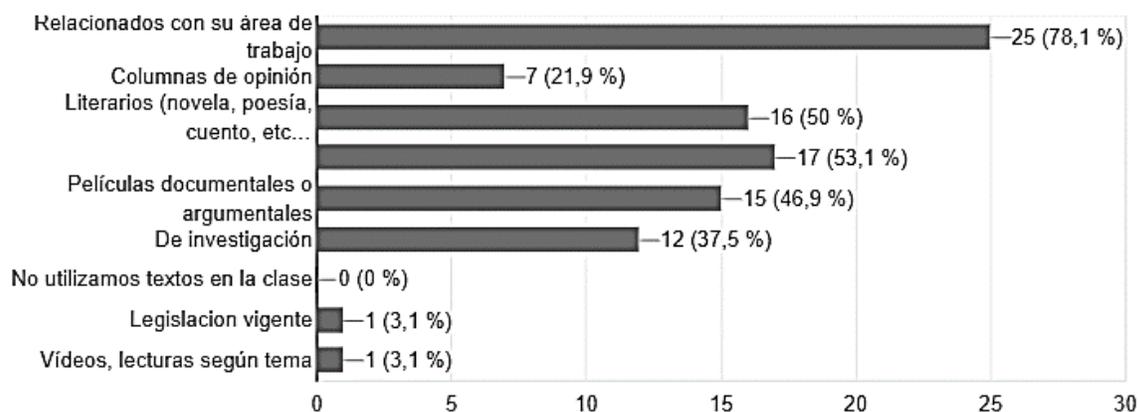


Figura 13. Preferencias textuales

El siguiente grupo de preguntas van de las 16 a la 18. Las primeras dos quieren conocer cómo trabaja el maestro la lectura durante su desarrollo y cómo se evalúa la misma. La pregunta 18 quiere conocer el objetivo que, generalmente, tiene el profesor para trabajar una lectura en su clase.

Entonces, para la pregunta 16 se dan unas opciones de prácticas para abordar la lectura a lo cual los maestros respondieron así. El 75.6% de ellos dijo que sus estudiantes leían por turnos en voz alta, el 69.7% dijo que eran ellos quien les leían en voz alta a sus estudiantes, el 63.6% afirman que sus estudiantes leen individualmente y en silencio, el 60.6% los ubica en grupos para leer y discuten el tema el 33% leen y discuten en plenaria, un 27.3% dice que leen por parejas y un 21.2% afirman que los estudiantes leen en voz alta y en coro apartes del texto y un 3% hacen lectura oral.

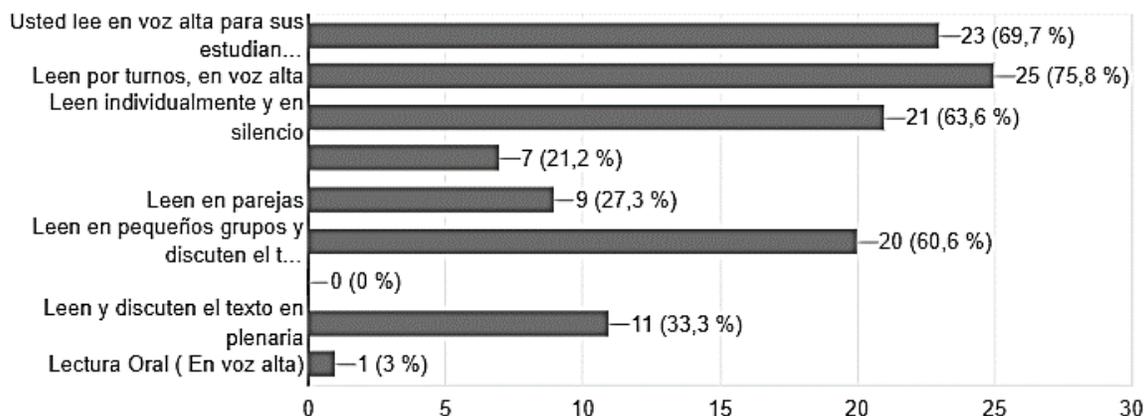


Figura 14. Formas de orientación de la lectura

La pregunta 17 se enfoca en el momento final de una lectura. Cuando el maestro o el sujeto, que se está enfrentando a un texto, quiere saber si pudo realizar una comprensión veraz de lo leído. Entonces, se pregunta cuál es la estrategia o la práctica que es común en el aula para evaluar la lectura. La respuesta con más participación fue hacer preguntas orales de lo leído la cual tuvo un 71.9% del porcentaje.

Por su parte, el 68.8% dicen realizar actividades de discusión como debates, el 56.3% realizan cuestionarios con preguntas de selección múltiple tipo ICSES. Por otra parte el 40.6% hacen que sus estudiantes escriban un texto individual según lo entendido, el 37.5% analizan la forma como sus estudiantes leen en voz alta. Sin embargo, el indicador anterior no se incluye como estrategia de comprensión. Éste se establece más como una forma de observación para conseguir una conciencia lectora de manera parcial.

Estos ejercicios que se plantean sirven para que el maestro y, el propio estudiante, identifique cómo está leyendo en cuanto a pronunciación, puntuación, entre otros aspectos que solo se evidencian desde el discurso oral. Una respuesta similar de la anterior es analizar la velocidad con la que leen los estudiantes. Esta opción tuvo un 3.1% de respuesta.

Entre otras consideraciones se encontraba pedir un texto grupal con un 25% , pedir la escritura de un texto en formato diferente al leído con 21.9% de las respuestas. De esta forma los maestros podían elegir varias de las opciones de acuerdo a lo que ellos utilizan con mayor frecuencia en clase.

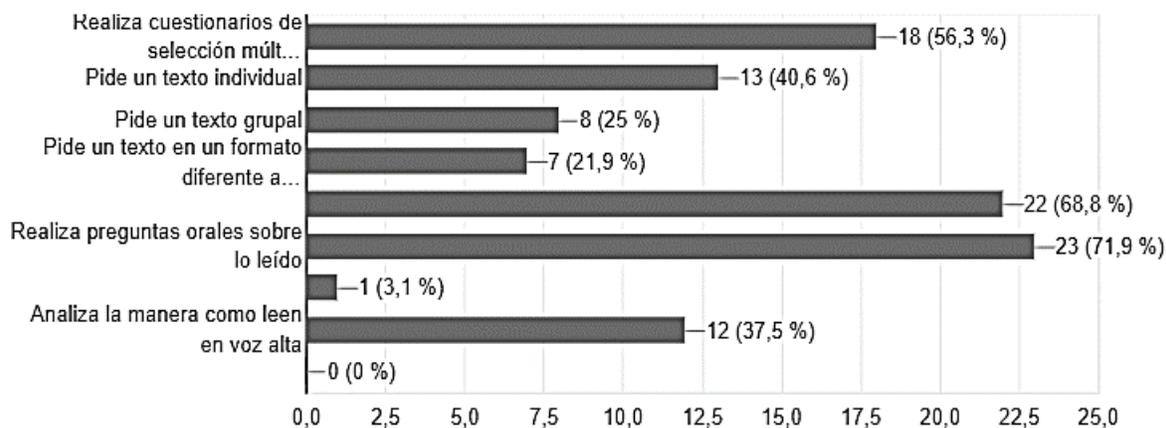


Figura 15. Ejercicios para abordar el después de la lectura

La pregunta 19 busca reconocer el objetivo que tienen los maestros para fomentar la lectura en sus clases. De esta forma, se dan varias opciones de respuesta. Así el 93.8% de los maestros dice que la lectura es una herramienta que ayuda a ampliar los conocimientos otro 85.5% señala que es una forma de propiciar la crítica y el análisis.

Otras opciones 62.5% lo hace para aumentar el vocabulario de los estudiantes y el 40.6% lo utiliza para mejorarla gramáticas y la dicción. La opción de no utilizar la lectura en su clase no tuvo respuesta. En la anterior respuesta se ve una ambigüedad con respecto a algunas de las respuestas en el ejercicio propuesto en la pregunta 13 en donde se hace evidencia, más o menos de un 4% de porcentaje de personas que nunca utilizan estrategias y prácticas de lectura en sus clases.

No obstante, en esta pregunta, cuando se sugiere la opción de no utilizar la lectura en su clase se genera lo opuesto lo que es contradictorio y difícil de comprobar la validez y confiabilidad de la respuesta. Sin embargo, en el análisis general se tendrá en cuenta esta contradicción para verificar la validez del ejercicio.

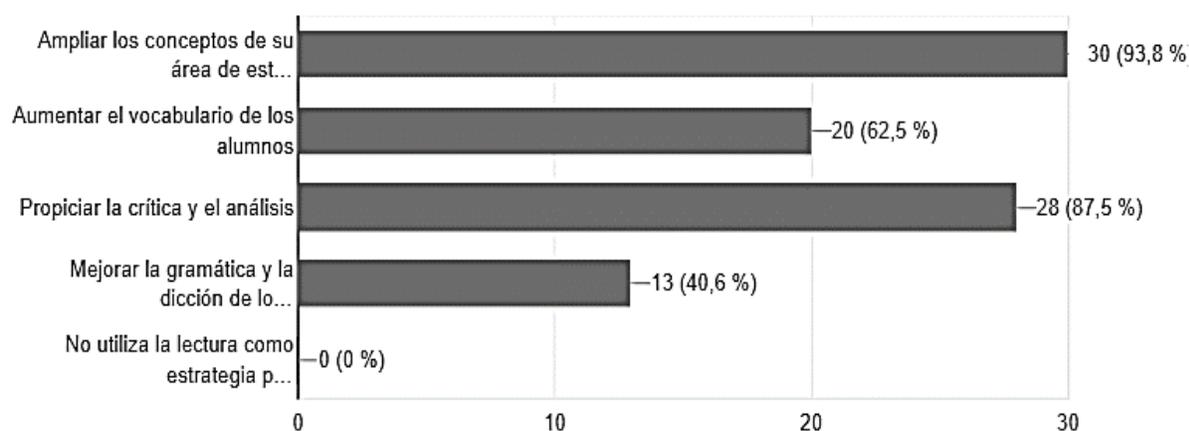


Figura 16. Objetivos de lectura

Ahora bien, la pregunta 19, al igual que la 13, se propone como un ejercicio en donde se proponen seis consideraciones para evaluar su importancia en cuanto a estrategias o estilos de comprensión lectora. Se ofreció al participante una escala de cinco niveles de importancia donde la mínima es nada importante y la máxima es extremadamente importante. A continuación se muestra el porcentaje de respuesta para cada una de ellas.

-Estimular la comprensión de lectura en clase es: En esta consideración 21 personas, aproximadamente un 63% de los participantes afirmó que era extremadamente importante. Por su parte 9 personas el equivalente a el 24% señaló que era muy importante y 2 personas un 4% dijo que era algo moderadamente importante.

- Subrayar las ideas más importantes al leer es: Un 62% de participante dijo que era muy importante, mientras que sólo 6 de ellos dijo ser extremadamente importante, otros 5 dijeron que era moderadamente importante y 1 persona señaló que era ligeramente importante.

-Hacer anotaciones al margen es: Para 19 personas muy importante, para 10 moderadamente importante y para tres personas extremadamente importante.

-Estimular que los estudiantes se acuerden de la información esencial de un texto es: Para 21 participantes es muy importante, otros 9 dicen que es extremadamente importante y dos personas, por igual, consideran que esta estrategia es moderadamente y ligeramente importante.

-Copiar información del texto en el cuaderno es: Para 18 personas es moderadamente importante, para 6 personas es muy importante, para 4 ligeramente importante, para 3 nada importante y 1 persona dijo que era extremadamente importante.

-Realizar imágenes a partir de lo leído: para 16 personas es muy importante, para 6 moderadamente importante y 5 personas, por igual señalaron que era extremadamente y ligeramente importante.

Al respecto, Elosúa, (1993) afirma que existen tres estrategias para abordar un texto; a saber, motivacionales, cognitivas y metacognitivas. Dentro de la función de las metacognitivas está que el sujeto hace un ejercicio de comprensión propio que le permite identificar los conocimientos importantes para aplicar desde su vivencia. En este sentido, propone algunas técnicas para lograrlo, algunas de ellas planteadas dentro del ejercicio que se describió anteriormente y en la pregunta 13 de la cual se habló antes.

Entre ellas esta: lectura global del texto, diferenciando las partes del mismo, identificación de la ideas principales y secundarias, subrayar la información más relevante, tomar notas y redactar apuntes, hacer consultas a diccionarios o enciclopedias, elaborar esquemas y mapas conceptuales, elaborar resúmenes y trabajos escritos, repasar, activar y utilizar el conocimiento adquirido, formularse autopreguntas y hacer un guión de respuestas.

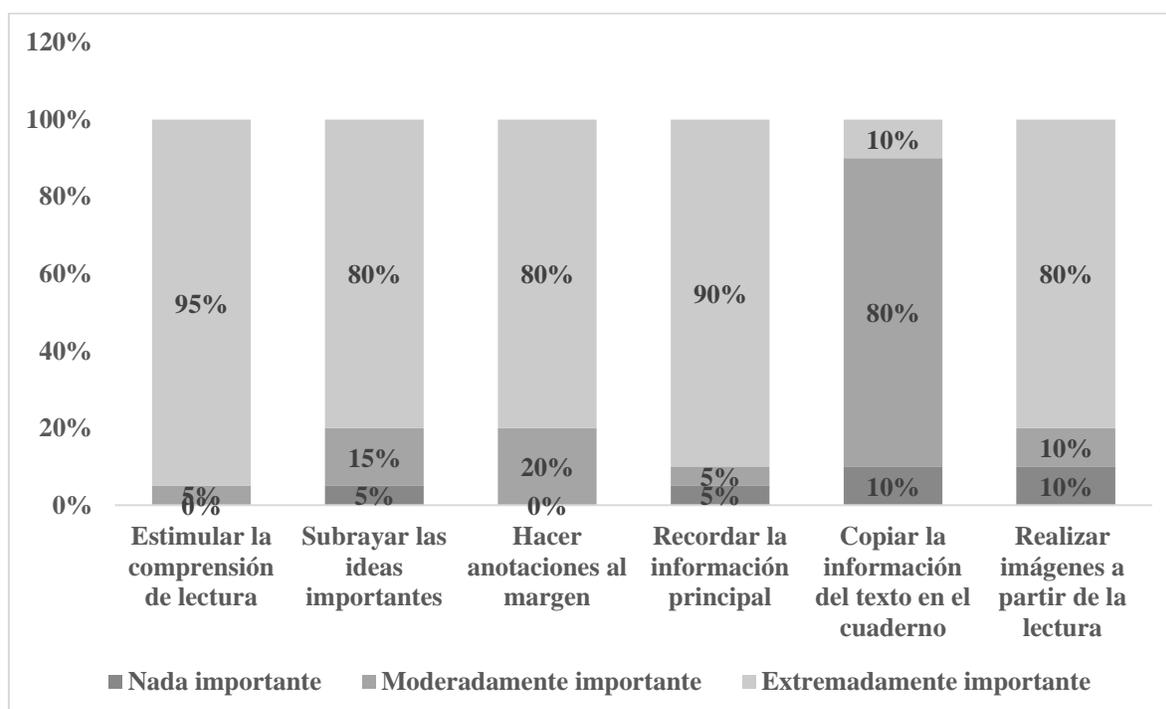


Figura 17. Consideraciones sobre estrategias de lectura

El último grupo de preguntas, de este cuestionario, identifica los recursos y las formas institucionales como se maneja la lectura en los diferentes establecimientos educativos.

Asimismo, pretende identificar algunas consideraciones sobre las formas más efectivas de mejorar la comprensión lectora y fortalecer el hábito de lectura de los estudiantes.

En este sentido, la pregunta número 20 se encarga de indagar qué se necesita para mejorar la comprensión de lectura en los estudiantes. A lo cual el 90.6% de los participantes dijo que la familia debía fomentar la lectura en los espacios del hogar.

Hay quienes señalan que la verdadera formación inicia desde el hogar, y no se alejan mucho de la realidad. La familia no solo es maestra de valores y principios morales, también lo es de buenas costumbres. Entre ellas, el fomento del buen comportamiento lector, lo que permite al sujeto tener un pensamiento crítico y cuestionarse al momento de tomar decisiones.

También es de mucha importancia, que al momento de ingresar a la escuela, el estudiante se encuentre con un maestro enamorado de la lectura y formado para enseñar a leer. En este sentido el 84.4% de los participantes dicen que es importante que el educador cuente con la formación necesaria para guiar a sus estudiantes en la aplicación de estrategias para la comprensión.

Además de lo anterior, la escuela como grupo también debe caminar en este mismo sentido. Los proyectos institucionales que se puedan generar en la misma son de vital importancia para que todos por igual tengan la oportunidad de aprender a leer. Por esto, el 78.1 % dicen que la escuela debe promover proyectos de lectura que ayuden en su fortalecimiento.

Entre otros escenarios, la lectura como un factor social también es importante. Si el individuo logra considerar que la lectura hace parte de su participación en entornos sociales y le permite intervenir adecuadamente en ellos entonces querrá leer. Por esto el 68.8% de los maestros dicen que el factor social también es importante para querer leer.

Otros dos aspectos que se muestran son los contenidos curriculares de las instituciones. De esta forma de evidencia la desarticulación en los mismos en la inclusión de la lectura. Al respecto, el 40% de los maestros dice que es una factor en contra por el tiempo que se tiene para

desarrollar los mismos. El 28% de los profesores dice que también es importante conocer muy bien los criterios de evaluación en cuanto a lectura crítica que tiene el ICFES para obtener mejores resultados.

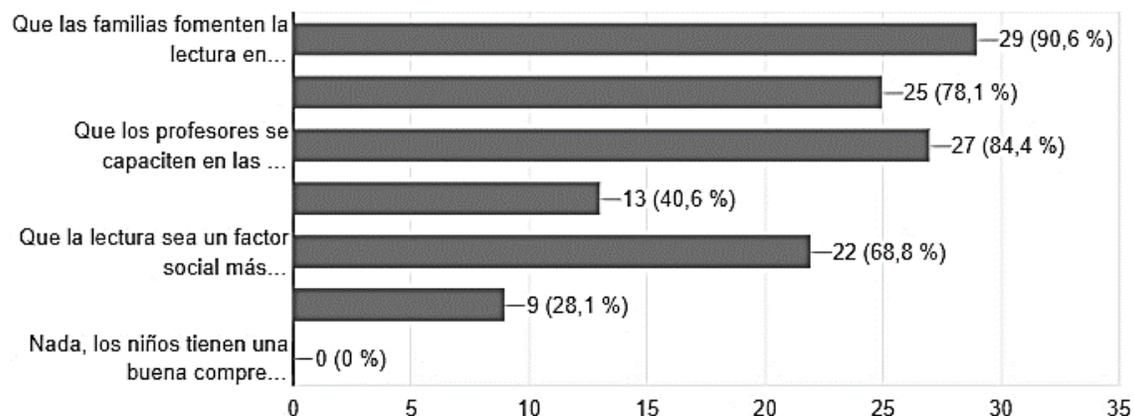


Figura 18. Lo que se necesita para mejorar la comprensión de lectura

En cuanto a la participación de todos los agentes educativos, la pregunta 21 se muestra como una forma de conocer quiénes son los que escogen los textos que leen los estudiantes.

Afortunadamente, el 93% de los profesores dijo tener la libertad para escoger las lecturas que aplica en su clase.

Aunque muy poco, pero no menos importante, el 31.3% dijeron que los estudiantes también hacían parte de esta selección. Sin embargo, se considera que el porcentaje es muy bajo cuando las nuevas metodologías de la enseñanza dicen que el estudiante es el actor más importante en este proceso. Quizás si tuvieran mayor oportunidad de selección de aquello que leen, el comportamiento lector sería por gusto y no por imposición.

El equivalente a otro 30% de los participantes dice que la institución y los padres de familia también hacen parte de esta selección. Lo que no es posible saber es si ésta se realiza de acuerdo con los motivos de presupuesto o acceso a la lectura.

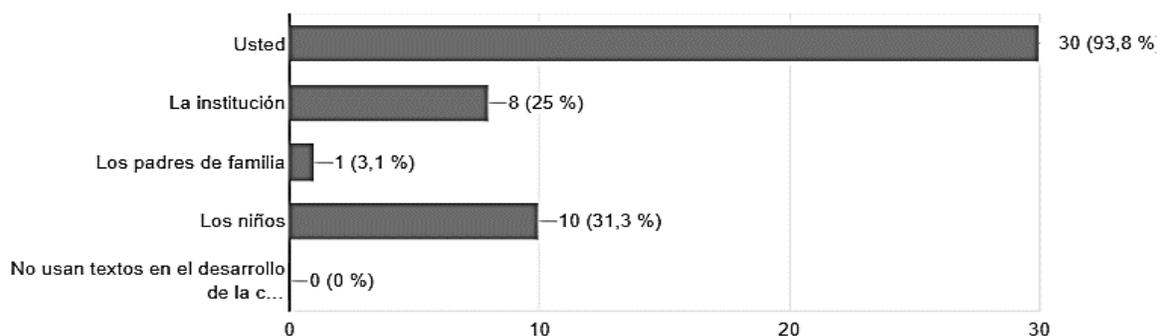


Figura 19. Elección de los textos escolares

De acuerdo con las preguntas anteriores, la siguiente pregunta quiere complementar el proceso de lectura de los textos que se trabajan en el aula. Se indaga sobre si los textos que se leen son completos o son fragmentos de libros o textos cortos.

El 59.9% de los profesores dijo que en sus clases no se leen libros completos. Al no ser una pregunta abierta se impide conocer la razón por la cual no es posible que los estudiantes lean libros completos. Sin embargo el 31.1% dice que sí logran leerlos completos y otro 9.4% dice que a veces lo consiguen.

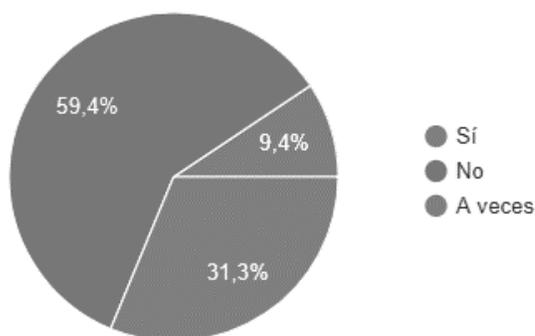


Figura 20. Contenido leído de los textos

Volviendo al tema de la participación de los padres de familia en el proceso lector de sus hijos, la pregunta 23 quiere conocer cuál es el porcentaje de maestros que tienen en cuenta los mismos cuando se realizan ejercicios de lectura o planes lectores. Por lo cual el 71.1% señala no tener en cuenta a los padres en este proceso y el otro 21.9% sí lo hacen. Hay un porcentaje mínimo, alrededor de 5% que afirma hacerlo a veces.

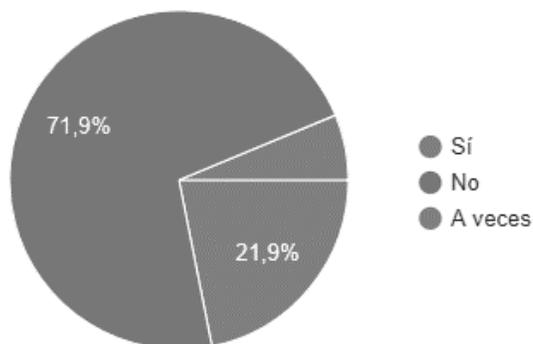


Figura 21. Participación de los padres de familia en la lectura

En referencia a los proyectos de promoción de lectura creados por las instituciones, la pregunta 24 busca determinar si los maestros participan de este proyectos aunque su área de conocimiento se aleje de este objetivo. Por tanto y, afortunadamente, el 46.9 % de ellos dijo sí hacerlo. Sin embargo, es un poco menos de la mitad de los participantes y un porcentaje alto del

34.4% dice no participar nunca de estos proyectos. Por último, un 18.8% afirma hacerlo en algunas ocasiones.

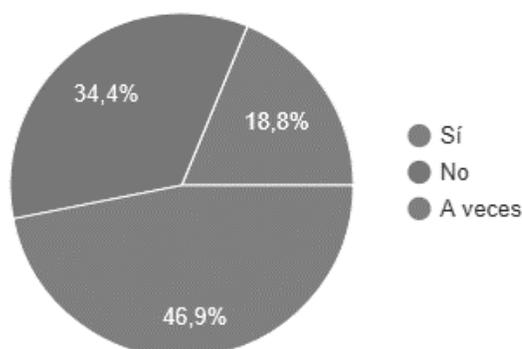


Figura 22. Participación en proyectos institucionales de lectura

Por otro lado, la pregunta 25 asume que los maestros no relacionan la lectura con sus áreas de conocimiento y quiere conocer la razones por las cuales hacen esto. Sin embargo, un poco más de la mitad dijo que en sus clases se leía bastante. El resto de personas argumentaron que los padres no tienen muchos recursos para acceder a la lectura o no les interesa que sus hijos lo hagan.

Asimismo, a las instituciones no les importa mucho que los profesores profundicen en estos temas porque no cuentan con los recursos necesarios para hacerlo. De las razones anteriores el 34.4% fue el porcentaje más alto y es la poca ayuda y participación por parte de los padres de familia por los pocos recursos con los que cuentan.

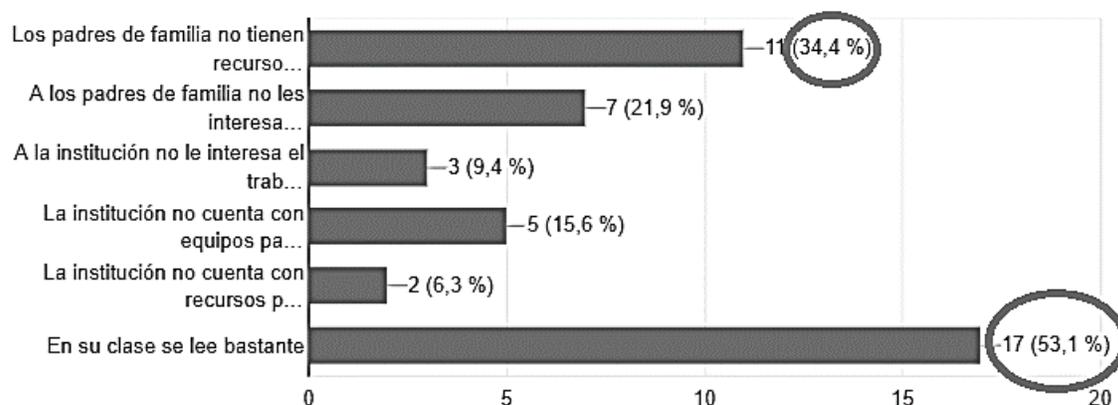


Figura 23. Relación de la lectura en su área de conocimiento

En cuanto al apoyo de las instituciones, con las siguientes preguntas se establecen algunos factores institucionales asociados al fortalecimiento del proceso lector. En la pregunta 26 se habla del material bibliográfico con el que cuentan las bibliotecas de las instituciones y su utilidad para el desarrollo de las clases.

Por lo cual, el 71.9% de los los maestros dicen contar con buenos recursos en la biblioteca para su trabajo, pero un 15.6% señalan que las instituciones con las que trabajan no cuentan con biblioteca y mucho menos con recursos y el 12.5% afirman tener biblioteca, pero el material que encuentran en ella no es el más apropiado para su quehacer.

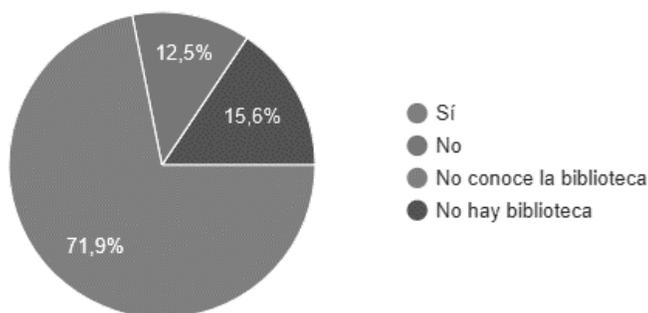


Figura 24. Biblioteca institucional

En este sentido, la pregunta 27 aborda otros tipos de recursos electrónicos con los cuales se puede trabajar la lectura. Por esto, se pregunta sobre si la institución cuenta con recursos de audio y vídeo para trabajar. El 65.6% dice que sí y el otro 34.4% dice que no.

Anteriormente se había dicho que los recursos electrónicos eran de mucha importancia para la enseñanza actual, pues las generaciones van cambiando y en las nuevas la tecnología es parte fundamental de sus vidas. Por eso, contar con este tipo de recursos es muy importante porque es una forma de motivar a los estudiantes utilizando materiales de su interés.

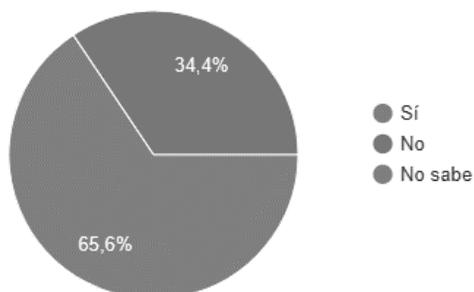


Figura 25. Recursos electrónicos

En continuidad de la pregunta anterior la siguiente hace referencia sobre si el material de audio y vídeo que tiene la institución es útil para su trabajo en el aula. Por lo cual el 78.1% de los profesores dice que sí es útil y el 9.4% que no es de utilidad. Otro porcentaje igual al anterior recalcan que no hay este tipo de material en la institución.

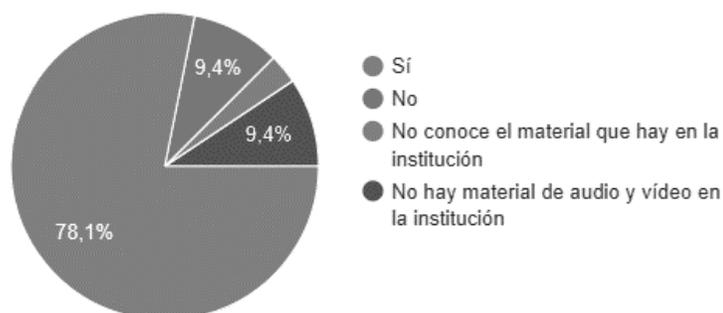


Figura 26. Utilidad de los recursos electrónicos

Para finalizar el cuestionario, la pregunta 29 quiere reconocer el proceso de lectura que se hace de forma institucional preguntando si existen proyectos de promoción de lectura. Más de la mitad de los participantes con un porcentaje del 59.4% dijo que si los había, mientras que un 34.4% señalaron no tenerlos.

Este fenómeno es importante de tener en cuenta, pues si como institución no se cuenta con una intención clara para que todos los maestros fortalezcan los procesos de lectura entonces es muy difícil que un solo maestro lo haga, pues estaría como dice el dicho popular nadando contra la

corriente. Debe existir una cooperación de todos los pares para que se consiga mejorar los resultados en este tema.

Se dice sobre esto porque el porcentaje que dijo sí tener estos proyectos institucionales, a pesar de ser un poco más de la mitad, es muy poco para lo que se espera; cuando se supone que a nivel nacional los proyectos que favorecen el trabajo con la lectura cada vez adquieren mayor auge y las estrategias son demasiadas.

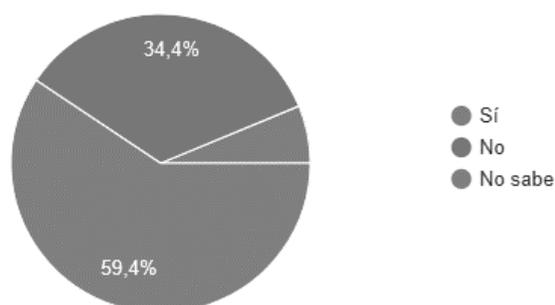


Figura 27. Proyectos institucionales sobre lectura

Con la pregunta anterior se finaliza el último grupo de cuestiones de este instrumento. Se intentó, con ellas, establecer la promoción de la lectura con aspectos tales como la familia, la institución y el maestro.

Como se dijo anteriormente, cada uno de ellos tiene un valor importante para lograr el progreso de los estudiantes en cuanto a este tema. No obstante, en la mayoría de las preguntas se evidenció un porcentaje muy bajo de las cuales se esperaba uno mayor. Lo que sugiere que todavía se necesita mucho más trabajo para unir estas fuerzas y conseguir mejorar el comportamiento lector de los estudiantes.

Descripción cuestionario N°2

Tabla 9

Cuestionario N° 2 con variables.

Cuestionario N°2: Cuestionario para establecer el comportamiento lector de los maestros en formación de la Maestría en Educación.

Propósito	El propósito de este cuestionario fue identificar el hábito de lectura personal que tienen los maestros encuestados. Se tuvo en cuenta su práctica educativa y el acceso que tienen a la lectura.
Aplicación	El cuestionario fue enviado aproximadamente a 300 maestros vía correo electrónico. Se utilizó la aplicación de encuestas virtuales de Google Forms. Se dividió en seis secciones con un total de 28 preguntas.

Tabla 10

Preguntas cuestionario número 2 y sus variables.

Preguntas	Variables y relación con los objetivos
El cuestionario inicia con el consentimiento informado y el correo electrónico. Por lo cual, las preguntas como tal inician enumeradas desde la 3.	Las variables propuestas para este estilo de preguntas son: -Género -Edad -Nivel de estudios -Experiencia profesional -Áreas a su cargo
Las preguntas 3 a la 7 hacen parte de las variables demográficas. La mayoría de ellas concuerda con las propuestas en el cuestionario anterior y se plantean con el fin de hacer posteriores correlaciones entre ellas.	
Se busca saber la edad, el género, el tipo de actividad económica, el último grado de escolaridad y las materias que tiene a cargo.	Con ellas se busca hacer un paralelo y obtener algunas diferencias marcadas que indiquen algún punto de concordancia o diferencia de acuerdo al objetivo del cuestionario.
La pregunta número 8 es una escala de afirmaciones que busca reconocer el promedio de preparación, organización y planeación que tienen los maestros de sus clases.	Estas afirmaciones buscan identificar el tiempo estimado que los maestros dedican a algunas funciones pertinentes de la labor docente. De esta

Por esto se plantean 8 afirmaciones y se les pide indicar el número de horas aproximado que ellos utilizan para cumplir cada una de ellas.

Las afirmaciones son las siguientes: Cuántas horas a la semana, fuera del horario escolar, las dedica a preparar clase, cuántas horas a la semana, dentro del horario escolar, las dedica a revisar y calificar exámenes y pruebas, cuántas horas a la semana, fuera del horario escolar, las dedica a revisar y calificar exámenes y pruebas, cuántas horas a la semana, dentro del horario escolar, atiende a los estudiantes, cuántas horas a la semana, fuera del horario escolar, atiende a los estudiantes, cuántas horas a la semana, dentro del horario escolar, las dedica a actividades administrativas y cuántas horas a la semana, fuera del horario escolar, las dedica a actividades administrativas. Las preguntas 9 a la 12 son las consideraciones de los maestros sobre su proceso lector personal y se ubica en una sección de frecuencia de lectura.

En este sentido la pregunta número 9 es quizás la más importante a tener en cuenta cuando se quiera dar una respuesta al nivel lector que tienen los maestros participantes. Esta es cómo se considera como lector. Para dar respuesta a ella se ubica una escala de selección en línea numérica. Donde 1 es pésimo lector y 5 es excelente lector.

Luego la pregunta 10 se desarrolla teniendo en cuenta la anterior al igual que el número 11 y 12 en el siguiente orden. En su infancia le leían, en su infancia leía y siguió leyendo después de su infancia.

Estas tres consideraciones intentan devolver al participante al pasado para que haga una reflexión sobre el por qué es posible que sea un buen o mal lector.

La pregunta número 13 tiene 8 prácticas de lectura que suelen hacer las personas cotidianamente. Se dan 5 opciones de respuesta donde nunca es la menor y siempre la mayor para establecer la frecuencia en que practican estas actividades los participantes.

Las prácticas planteadas son las siguientes: cuando ve una película o programa de televisión de otro idioma prefiere verlos con subtítulos, acostumbra a leer la publicidad o recibos públicos que llegan a su hogar, durante el día lee textos diferentes a los de su actividad como docente,

forma se estima un promedio de tiempo que ofrece el maestro a preparar y atender sus funciones educativas.

Se busca una relación con el objetivo de establecer las prácticas pedagógicas. Por esta razón se establece como variable el tiempo destinado a la preparación pedagógica.

Con este grupo de preguntas se quiere dar un estimado de nivel de lectura que tienen los maestros participantes y que, antes de continuar con el instrumento, puedan establecer algunas hipótesis de su nivel y hábito de lectura como se plantea en el objetivo número uno de investigación.

Por lo anterior se propone como variable las percepciones de lectura personales de los maestros.

De acuerdo a las prácticas planteadas se pretende establecer un nivel de actividades relacionadas con la lectura que son cotidianas y la frecuencia en la cual las hacen los maestros participantes.

En este sentido, cada consideración está

durante el día le lee a personas diferentes a sus alumnos, le gusta comprar libros, digitales o impresos, para su lectura personal, acostumbra suscribirse a publicaciones periódicos como revistas o periódicos y leerlos, asiste a eventos culturales como conciertos, funciones de cine, teatro, ópera; o visitas museos y acostumbra a leer documentos de áreas diferentes a su trabajo docente.

relacionada con el objetivo inicial de la investigación y el planteamiento sobre la pobreza de comportamiento lector que tienen algunos maestros que les impide fortalecer este proceso con sus estudiantes.

Las preguntas 14 a la 24 se dividen en dos ambientes. Uno el personal y el otro el de la práctica pedagógica. En ellas se busca describir la importancia que dan los profesores a la lectura desde su práctica personal y la pedagógica.

Es así como estas actividades están ligadas a la frecuencia de lectura, por lo cual esta sería la variable para medir lo dicho hasta aquí.

Por lo anterior se ubican en una sección sobre percepciones de lectura. De esta manera, la pregunta 14 es: considera que la lectura es importante para y da 5 opciones de respuesta entre ellas decir que no es importante la lectura. El maestro tiene la oportunidad de elegir varias de ellas, si así lo considera necesario.

El objetivo general de este cuestionario es establecer cuál es el comportamiento lector de los maestros participantes. Por este motivo, todas las preguntas, sin importar el interés pedagógico que puedan tener, siempre estarán relacionadas con el objetivo uno de la investigación.

Las respuestas son: para mejorar el vocabulario, para escribir mejor, para mejorar el pensamiento crítico, para informarse.

En este caso, las preguntas están relacionadas a variables como percepciones de lectura, tipología textual, géneros literarios y formación lectora.

Por su parte, la pregunta 15 quiere saber la concepción personal que tiene sobre la lectura el profesor. Por eso le pregunta qué es la lectura a nivel personal y da 6 opciones de respuesta donde hay dos elecciones a nivel negativo de la lectura.

Son preguntas cerradas, la mayoría con varias opciones de respuesta, excepto de la 20 a 24 donde las respuestas son de sí o no.

Las opciones son: un medio para educarse académicamente, un medio para formar ciudadanos críticos, una actividad para relajarse, una actividad difícil de definir, una actividad inútil, pero obligatoria y nunca lee.

Luego, la pregunta 16 es más concreta que la anterior, pues busca conocer cuáles son los motivos por los que leen los maestros y dan 7 opciones de respuesta. Entre ellas esta:

trabajo, estudio, actualización profesional, placer, crecimiento personal, motivos religiosos o no lee.

La pregunta 17 tiene un enfoque parecido a la anterior, pero al mismo tiempo es muy concreta. Busca determinar la tipología textual que acostumbran a leer los profesores. Entre las respuestas están. Libros de su área académica, novelas, cuentos, poesías, teatro, ciencias básicas, ciencias humanas, ensayos de filosofía, de artes plásticas, historia, biografías, sagas populares, autoayuda, libros religiosos y la opción de no acostumbra a leer.

Muy similar a la anterior es la pregunta 18 donde se plantea además de los libros qué otras cosas acostumbran a leer y da las siguientes opciones: revistas impresas de noticias, cultura, variedades etc. Periódicos impresos, periódicos y revistas digitales, revistas científicas, documentos de su actividad docente o no lee.

La pregunta 19, se enfoca en el hecho de que no solo se leen textos escritos. Por lo cual cuestiona a los maestros sobre qué otras opciones hay de lectura y da como respuesta las siguientes opciones: imágenes, sonidos, expresiones faciales, estados de ánimo, texturas o solo es posible leer texto escritos.

A partir de la pregunta 20 a la 24 las opciones son solo sí o no y las preguntas son pretenden generar una reflexión sobre la formación que se está brindando en lectura desde el hogar, la escuela y el maestro.

Ellas son: ¿Considera que la lectura es un elemento de formación y participación política? ¿Considera que es importante, para un país, que los ciudadanos lean? ¿Considera, usted, que la familia es un factor importante para formar lectores? ¿Considera que la escuela es fundamental en la formación de lectores? ¿Se considera usted un formador de lectores?

El siguiente grupo de preguntas hace parte de una sección que se denominó como acceso a la lectura. Estos interrogantes fueron planteados pensando en las posibilidades reales que tienen los sujetos para acceder a la lectura desde diferentes herramientas electrónicas o a los libros físicos.

Una forma de determinar el hábito de lectura de los maestros es analizando el acceso que se tiene a la misma y la frecuencia con la que lo hacen.

En la actualidad el acceso a los libros es más sencillo

En este sentido, las preguntas 25 a 28 intentan indagar sobre estas oportunidades de acceso y en parte la frecuencia con la que es posible hacerlo.

Así, la pregunta 25 dice: Los libros, revistas, periódicos y demás textos que lee, en digital o en físico, son: y se dan las opciones de comprado, fotocopiados, regalados, prestados de bibliotecas municipales y escolares, prestados de amigos y familiares, descargados de Internet, leídos en línea, encontrados en bases de datos o nunca compra, descarga ni lee en línea material de lectura.

Por su parte la pregunta 26 quiere buscar un estimado en cifras de los libros que se leen en promedio. Por eso pregunta: ¿Cuántos libros relacionados con su práctica docente, en digital o en físico, compró o descargó de forma gratuita en el último año? Y da las siguientes opciones de respuesta: entre 1 y 4, entre 5 y 7, más de 7 o ninguno.

De forma similar, la pregunta 27 busca medir en cifras los libros no relacionados con el área de trabajo. La pregunta es la siguiente: ¿Cuántos libros no relacionados con su práctica docente, en digital o en físico, compró o descargó de forma gratuita en el último año? Y las opciones de respuesta son las mismas que en la pregunta anterior.

Para finalizar este grupo de preguntas es importante conocer si el maestro está suscrito a alguna revista o periódico comercial o académico y se generan estas opciones de respuesta. Si, alguna vez lo estuvo, pero canceló la suscripción por falta de dinero, Alguna vez lo estuvo, pero canceló la suscripción por falta de tiempo para leer o nunca le ha interesado suscribirse

y económico de forma digital pues existen varias opciones de lectura, que en ocasiones es gratuita. Por esta razón, dentro del cuestionario de plantean este tipo de preguntas para identificar cuál es la preferencia que tienen los maestros para realizar su lectura.

Además del acceso que tienen a formas electrónicas de lectura y el tiempo estimado que dedican a la misma. Por esta razón las variables que se proponen para estas son el acceso a la lectura y el tiempo estimado de lectura.

Ferreiro (2015) menciona que una pregunta que siempre le hacen en entrevistas, conferencias o foros es cómo se enseña a leer y a escribir. Ella siempre les contesta que lo primero es enseñar a leer y que un maestro solo consigue este objetivo por medio del ejemplo que les da a sus estudiantes. Entonces, si un maestro no es lector no puede motivar a sus estudiantes a serlo.

Se inicia esta descripción con la mención de Ferreiro, (2015) donde hace un fuerte llamado a los maestros que no son enamorados de la lectura. Para ella si no existe este amor es muy difícil

despertarlo en los estudiantes. Por lo anterior, este cuestionario sobre el comportamiento lector se enfocó en reconocer los aspectos más importantes que reúne un buen lector.

De esta forma se diseñó en seis secciones con un total de 28 preguntas. Estas fueron pensadas de acuerdo con lo establecido por CERLALC- UNESCO, (2011) para determinar las habilidades lectoras. Fue enviado aproximadamente a 300 personas de las cuales se obtuvieron 25 respuestas.

Para comenzar, se tuvieron en cuenta algunas variables demográficas iguales o parecidas a las del cuestionario anterior. Se diseñó de esta forma porque se quiere establecer algunas semejanzas o diferencias de acuerdo con algunas de ellas. En este sentido las variables identificadas en este primer grupo de preguntas fueron las siguientes: Género, edad, nivel de estudios, experiencia profesional, áreas a su cargo.

En este sentido, la pregunta número 3 se enfoca en la edad de los participantes. Para lo cual se evidencia que existe un porcentaje igual del 44% que están entre las edades de 26 a 45 años y solo un 12% de personas mayores de 46 años, no se evidencian participantes menores de 25 años.

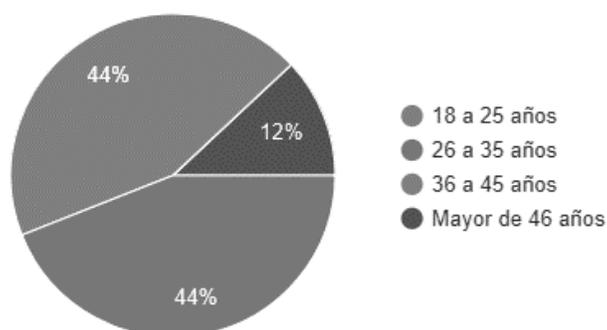


Figura 28. Variable de edad de los participantes

Por su parte, al igual que en el cuestionario anterior, se evidencia una participación mayor de mujeres en el instrumento. El 64% pertenecen al género femenino y el 36% al masculino. De esta

forma es posible decir que las personas que contestaron los dos cuestionarios fueron en su mayoría mujeres.

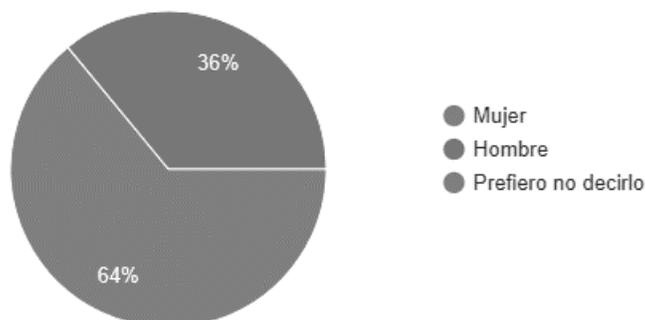


Figura 29. Género de los participantes

Ahora bien, en la pregunta 5 se quiere conocer el perfil profesional de los maestros determinando en el tipo de contrato que tiene como empleado, o si trabaja en el sector educativo de forma independiente. De esta forma, se evidencia que los maestros se desempeñan en su mayoría como asalariados con un porcentaje del 80%, sólo el 12% de ellos es independiente y un 8% empleador.

Sin embargo, no se evidencian personas en las opciones de pensionados o estudiantes, aunque al ser parte de la población es claro que hacen parte del programa de maestría en educación de la Universidad Autónoma de Bucaramanga.

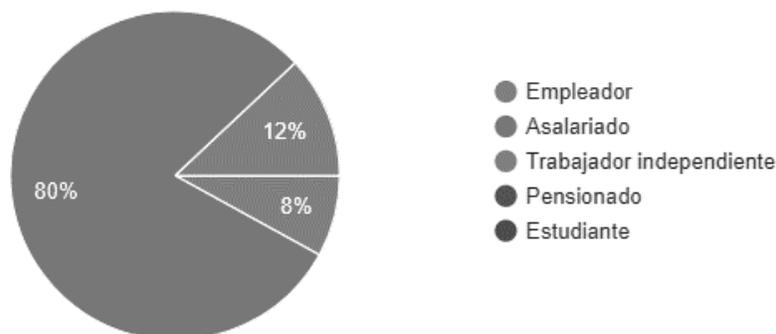


Figura 30. Tipo de trabajo

En la pregunta 6 se pretende establecer el grado de escolaridad que tienen los profesores. Aun cuando todos hacen parte de una formación de posgrado no han recibido su título. Sin embargo, el 62.5% de ellos ya cuenta con una acreditación de posgrado. No se especifica si en maestrías, doctorados o especializaciones.

No obstante, el 37.5% de ellos aún poseen solo la acreditación del título profesional universitario.

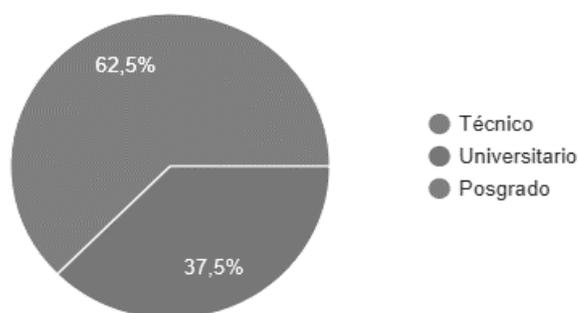


Figura 31. Nivel educativo

En la pregunta 7 se intenta establecer una idea de las asignaturas que tienen a cargo los maestros. En esta pregunta se les dio la libertad de elegir varias opciones de respuesta, pues se tiene en consideración que los maestros de básica primaria generalmente dictan todas las áreas.

En este orden de ideas, el 55% de ellos manejan el área de español o lengua castellana, con un porcentaje del 50% se ubican maestros en el área de matemáticas, ciencias sociales y artísticas. El 40% dictan ciencias naturales, el 35% dicta inglés un 15% de música y en un 5% están asignaturas del área universitaria o técnicas como psicología y desarrollo, tecnología e informática, educación física, religión, andrología, seguridad y salud en el trabajo y auditoría.

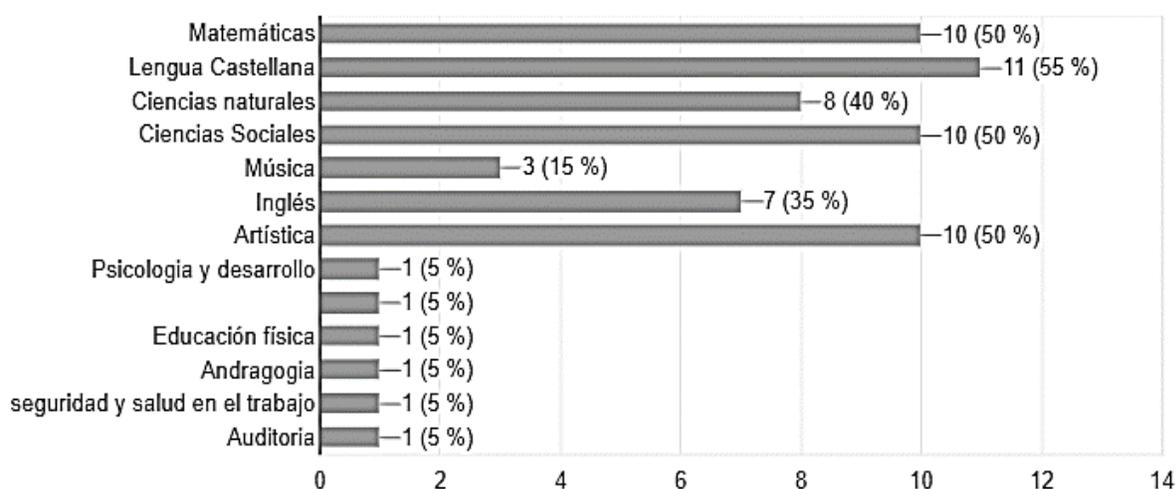


Figura 32. Área de conocimiento

La segunda sección de preguntas fue denominada como prácticas pedagógicas referentes a la lectura. En este sentido, se diseñó la pregunta 8 como un ejercicio donde el maestro debía ubicar el porcentaje en horas de tareas alusivas a su labor educativa.

Las opciones de respuesta iban desde ninguna hora como mínimo y más de 6 horas como máximo. Las proposiciones fueron las siguientes:

1. Cuántas horas a la semana, fuera del horario escolar, las dedica a preparar clase. Entre 3 y 5 horas afirmaron 10 maestros, 6 de ellos dijo hacerlo por más de 6 horas 4 personas entre 1 y 2 horas y menos de

2. Cuántas horas a la semana, dentro del horario escolar, las dedica a revisar y calificar exámenes y pruebas,
3. Cuántas horas a la semana, fuera del horario escolar, las dedica a revisar y calificar exámenes y pruebas,
4. Cuántas horas a la semana, dentro del horario escolar, atiende a los estudiantes
5. Cuántas horas a la semana, fuera del horario escolar, atiende a los estudiantes
6. Cuántas horas a la semana, dentro del horario escolar, las dedica a actividades administrativas
7. Cuántas horas a la semana, fuera del horario escolar, las dedica a actividades administrativas.

Al finalizar la descripción de los resultados podrá ver el gráfico que ejemplifica a detalle las prácticas y su tiempo de práctica. De acuerdo con lo anterior la mayoría de los maestros participantes utilizan un promedio de 3 y 5 horas a la semana para la preparación de sus clases. Algunos utilizan más de seis horas semanales y un porcentaje mucho más bajo trabaja entre 1 y 2 horas a la semana la planeación de sus jornadas académicas.

En la segunda proposición es posible decir que el tiempo que tienen los maestros, durante sus jornadas escolares, no es el suficiente para la calificación y revisión de exámenes. Nueve personas de las 25 encuestadas afirman que solo pueden dedicar entre 1 y 2 horas a la semana para la tarea mencionada anteriormente. Seguido de un porcentaje más bajo de entre 3 y 5 horas y así sucesivamente el porcentaje va disminuyendo en las demás opciones.

Mientras tanto, en la tercera se puede observar que el tiempo de trabajo de los maestros fuera de su horario normal es mayor para la revisión y calificación de las pruebas valorativas. En ella

se evidencia que 9 personas dicen trabajar entre 1 y 2 horas a la semana y le sigue un porcentaje muy similar de trabajo entre 3 y 5 horas fuera del horario normal. Lo que quiere decir que los maestros continúan con su labor fuera de las horas acordadas lo que, posiblemente, disminuye el tiempo que podrían dedicar para su formación y otros intereses personales.

Por otro lado, está la atención personalizada que se hace a los estudiantes que requieren solucionar dudas, inquietudes o que necesitan de alguna asesoría sobre el área. En la mayoría de las instituciones educativas, dentro del cronograma organizacional de trabajo, se incluyen algunas horas de atención a estudiantes y otras a padres de familia. En este caso, se puede ver que los profesores dedican entre 3 y 5 horas semanales para dar cumplimiento a esta labor.

En algunos casos también sobresalientes, se da la asesoría entre 1 y 2 horas a la semana. Pero como ya se ha dicho anteriormente, esta es una función que va relacionada con el cronograma institucional y el número de horas de clase que el maestro debe cumplir de forma semanal.

En una perspectiva similar, se pregunta a los participantes por el tiempo dedicado a la atención de los estudiantes fuera del horario escolar. En esta pregunta se quiere realizar una aclaración con respecto a la ética laboral de todo profesor. En relación a lo anterior, no es pertinente que un docente atienda fuera de su horario laboral a los estudiantes. Por esto, a la pregunta la mayoría de los maestros afirmaron no utilizar ninguna hora para este fin.

Sin embargo, otro grupo numeroso dijo utilizar una hora semanal para la atención de estudiantes. Además, se encuentra algunas respuestas en las demás opciones con un número de horas más alto. No obstante, se genera una duda sobre la lectura que hizo el encuestado en esta pregunta teniendo en cuenta lo que se señala anteriormente.

Ahora bien, la siguiente pregunta trata sobre el tiempo que dedica el maestro para realizar labores administrativas en la institución. No obstante, el porcentaje mayor de los maestros dice no cumplir este tipo de trabajos. Dos grupos de cinco maestros dicen cumplir entre 1 y 2 horas de trabajo administrativo. Por otro lado, un 3% de los maestros dice que trabaja alrededor de 6 horas en labores administrativas.

Para finalizar con esta categoría de preguntas se explora el tiempo de labores por fuera del horario escolar que realizan los maestros de tipo administrativo. En ella se evidencia que, de forma similar a la anterior, son pocos los profesores que trabajan fuera de su horario laboral en actividades institucionales. A continuación, el gráfico que condensa todo lo dicho hasta aquí.

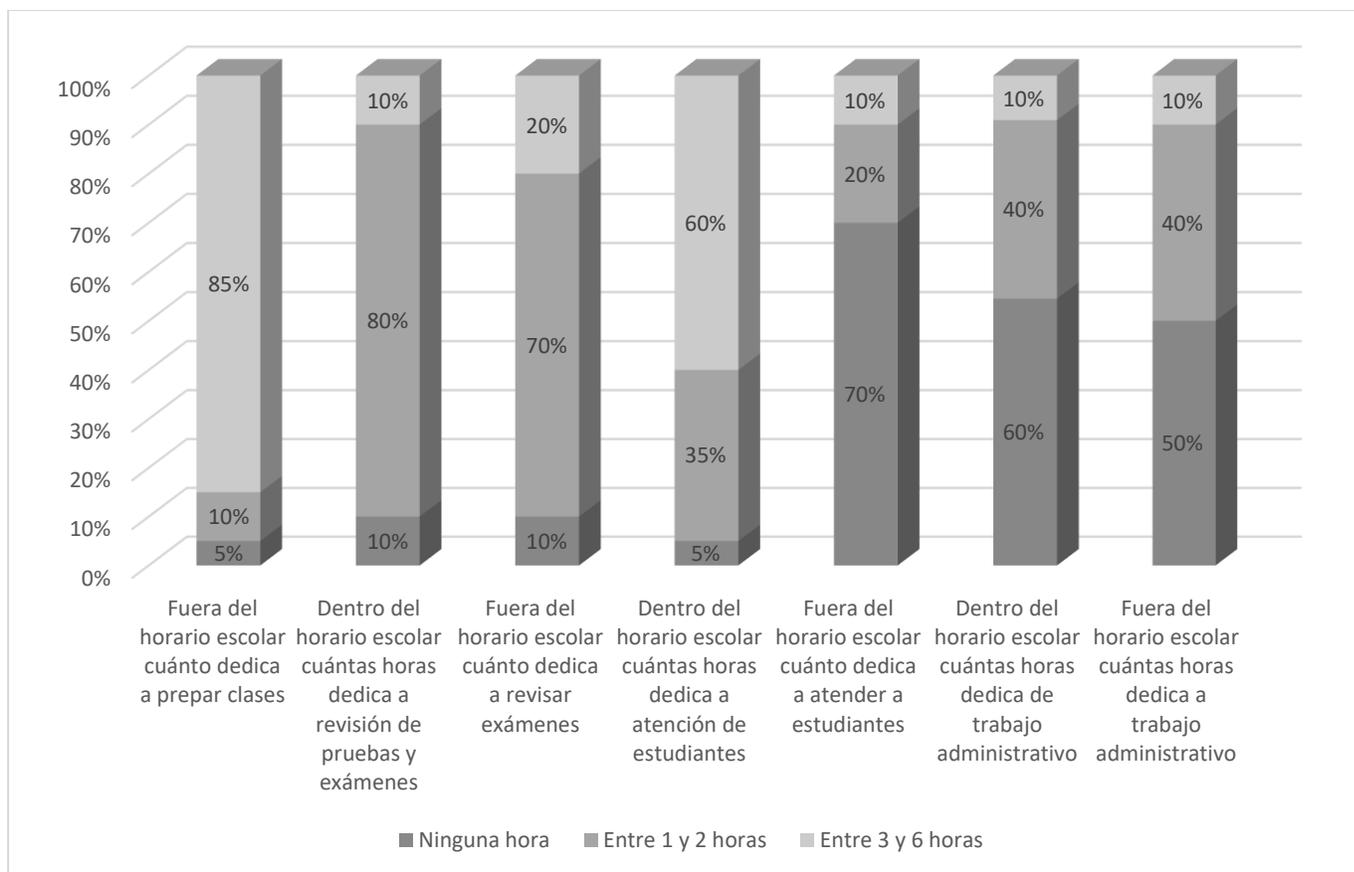


Figura. 33 Prácticas Pedagógicas Cotidianas

Antes de continuar con la descripción de este instrumento es bueno aclarar que las afirmaciones hechas, en la pregunta 8 de este cuestionario, se hicieron con el propósito de establecer un promedio de horas de trabajo de los profesores. De esta forma, se pudo tener una idea del tiempo libre que tienen para la lectura recreativa.

Una manera de confirmar lo que se propone anteriormente es teniendo en cuenta las respuestas de los maestros en la sección de frecuencia de lectura establecida en el cuestionario. Sin embargo, el objetivo en este proceso no es generar un dato numérico exacto del tiempo que dedica el maestro a la lectura. Por el contrario, lo que se pretende es realizar un análisis del tiempo que dedica a la lectura y cómo este favorece o no su práctica pedagógica.

De este modo, la sección de frecuencia de lectura inicia con la pregunta de cómo se considera como lector. La estrategia aquí fue dar al maestro la opción de ubicarse en una línea de menor a mayor según su consideración. Así 1 era el valor mínimo (pésimo) y 5 el valor máximo (excelente). A continuación, se ubica la gráfica del resultado obtenido.

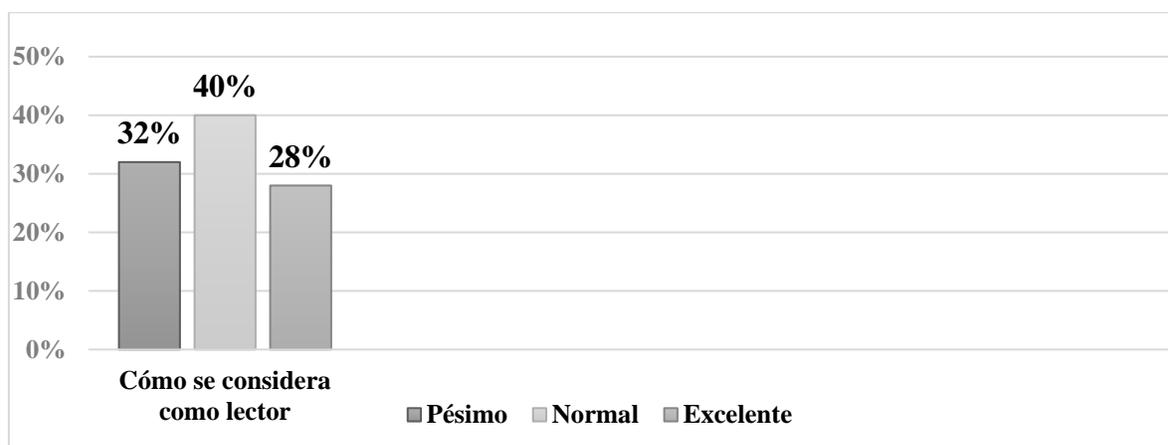


Figura 34. Niveles de lectura.

En la imagen se puede ver que no hay maestros en el valor mínimo indicado. Por el contrario, todos se ubican en el rango de 3 a 5 que en un promedio de resultados es bueno. El 32% de los maestros, es decir 8 maestros de 25 dicen estar en un rango intermedio como lectores. La cifra más alta es el 40% de los maestros equivalentes a 10 profesores se ubican en un nivel 4 y el otro 28% restante es decir 7 maestros están en el nivel más alto de lectura.

Es posible decir que el rango en el que se encuentran los maestros es favorable para lo que se espera. Pero el ideal sería que todos estuvieran entre un nivel 4 mínimo y 5 máximo. Pues se debe tener en cuenta que la profesión a la cual hacen parte exige un nivel de lectura frecuente que incluye su capacitación constante no solo de lo práctico sino también de lo cognitivo.

Para dar continuidad a esta sección las dos siguientes preguntas podrían influir mucho en la respuesta de la anterior. Existe una reciprocidad muy fuerte entre el hábito de lectura de un adulto

y su relación con la lectura en la infancia. Casi que es posible afirmar que aquel que leyó en su niñez lo sigue haciendo en su etapa adulta. Paulo Freire, 1981 dice que el acto de leer inicia con la lectura del mundo y el reconocimiento de todo aquello que se observa a través de la mirada y los sentidos.

Cuando se hace este proceso de adaptación y reconocimiento de forma libre, que permite al sujeto crear su propio mundo en el mar de imágenes, de colores y de sonidos ya está dando un paso grande a la comprensión. De allí surge la crítica, pues debe identificar según su instinto todo aquello que es agradable o no para él. Una vez este sujeto ingresa a la escolaridad el maestro tiene la labor de enseñarle a “ leer la palabra mundo” (p.3) sin que esta enseñanza cause una ruptura en lo que ya el individuo aprendió en su relación con él mismo.

Entonces, el que es maestro debe tener este mismo proceso desde su infancia para convertirse en ese profesor que describe Freire (1981) en la importancia del acto de leer. Un maestro que no causa una ruptura de la lectura del mundo, sino uno que la utiliza para que su estudiante ame leer. Por esto, la pregunta número 10 y 11 del cuestionario hablan sobre esa relación con la lectura desde la infancia. En la primera se dice si le leían a lo cual el 44% de los maestros respondieron sí, y otro 40% dijeron no.

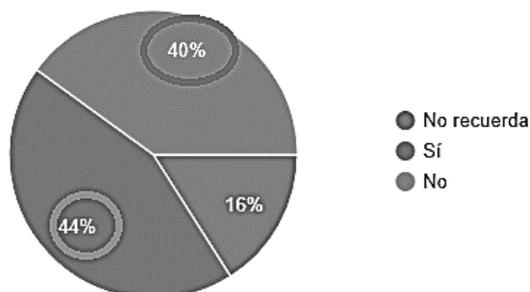
Los porcentajes en este caso son muy similares con poca diferencia en el total. Pero una de las desventajas del cuestionario es no poder saber qué sentimiento genera este tipo de preguntas en los participantes. Por lo cual en las entrevistas se intentó hablar de esto de una forma más profunda que podrá observarse más adelante en la descripción de esos instrumentos.

Más adelante la pregunta 11 ya habla del aspecto personal de la relación con la lectura en la infancia. En contraste con la anterior, aquí fue evidente que la mayoría de los maestros con un

71.4% dijeron SÍ leer en su infancia y sólo el 23.8% afirmaron NO hacerlo. Lo que concluye que a pesar de no haber una persona externa que hiciera acompañamiento en la lectura sí había un interés personal por afianzar este hábito.

10. ¿En su infancia le leían?

25 respuestas



11. ¿En su infancia leía?

21 respuestas

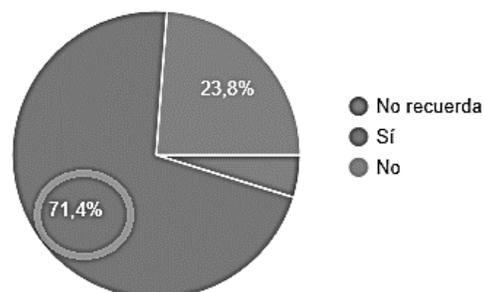


Figura 35. Promedio de lectura por tiempos

Ahora bien, la pregunta 11 pretende reafirmar si después de la relación con la lectura en la infancia aún después de superarla sigue leyendo en su etapa adulta y profesional. El mismo 71.4% de los maestros afirmó que era así. De esto se podría decir dos cosas, la primera que cada uno de los participantes tuvo la suerte de tener un maestro/a cuyo propósito era cautivar a su estudiante y hacer que amaré la lectura y por otro lado en su experiencia nunca hubo alguna razón para alejarse de ella. De allí que cada uno de ellos mantiene su amor por la lectura y su buena relación con ella.

12. ¿Siguió leyendo después de la infancia?

21 respuestas

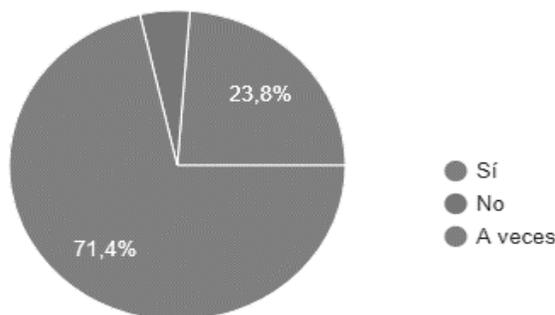


Figura 36. Promedio de lectura

El siguiente aspecto no está muy lejos del anterior. Cuando se tiene una relación estrecha con la lectura esta se hace evidente en pequeños aspectos de la vida cotidiana. Por eso, la pregunta 13 se diseña como un ejercicio de reconocimiento de algunos hábitos comunes entre las personas y el transcurrir de su vida cotidiana.

En este ejercicio de actividades la primera de la que se hace mención es en la actividad de ver películas o no en su idioma general. Esto, requiere que el Film lleve subtítulos y se deba leer durante toda la actividad. Gratamente se evidencia que 8 personas de las encuestadas afirmaron hacerlo siempre lo cual hace que la mayoría lo haga. Sin embargo, existió un empate entre casi siempre de 6 personas y a veces otras seis.

En este punto se quiere decir, de forma muy personal, que realizar esta actividad es un principio muy interesante para afianzar o mantener una buena relación con la lectura. Y es pertinente recordar a Freire en este sentido, pues la lectura de la imagen también es parte la de lectura de la palabra y su relación con los acontecimientos que es en últimas lo que se observa en una película.

Por otro lado, en la actualidad se ha perdido un poco el valor por la letra impresa (libros, periódicos, revistas) la mayoría de gente prefiere leer lo que encuentra en la Web, o más sencillo en Google. Y cómo no querer hacerlo sin en él se encuentra todo lo anterior y más. Sin embargo, aún existen fuentes de comunicación que utilizan el lenguaje impreso para dar una información. Por eso todavía se encuentra el libro en físico, los periódicos y las revistas, pero, adicional a esto, se encuentra un sinnúmero de publicaciones publicitarias que llegan a los hogares con el fin de mostrar un producto o simplemente recordar al consumidor su deber de pago.

La siguiente afirmación del cuestionario habla precisamente de esto. Acostumbra a leer publicidad o recibos públicos que llegan a su hogar. Un ejercicio tan sencillo como lo es este y el cual se convierte en una tarea diaria tiene un resultado mayor de 9 personas que lo hacen casi siempre y solo 4 que lo hacen siempre. Es sorprendente encontrar que 7 personas lo hagan a veces, pues además de ser una tarea de ocio también se considera importante leer en detalle el consumo de los productos que se van a pagar. No obstante, los resultados dejan ver que no es un aspecto tan importante y no requiere de tanto tiempo.

En la siguiente afirmación se habla sobre otros textos ajenos al trabajo que se lean en la cotidianidad. En ellos podrían estar los ya nombrados anteriormente (libros, revistas, periódicos). Con esto 10 de los maestros dijeron realizarlo a veces. Luego 6 dijeron que siempre lo hacían y 5 casi siempre. Los resultados de esta afirmación en términos generales son afirmativos, pues se evidencia que sí existe una relación diaria con la lectura en una frecuencia de tiempo distinta, pero la hay.

En concordancia con la frecuencia de lectura la siguiente afirmación habla sobre la lectura que realiza en su cotidianidad a otras personas diferentes a los alumnos. Aquí 8 maestros expresaron

hacerlo a veces, casi nunca 7 personas, 3 dijeron no hacerlo nunca y ninguna persona lo hace casi siempre. Lo que refleja que la lectura que se hace es más de forma personal y no dirigida.

En la siguiente afirmación se puede observar un poco de lo que se habló al iniciar este fragmento del cuestionario. La costumbre o la preferencia por la lectura digital es un aspecto claro en este estudio. Es importante tener en cuenta que en la actualidad existen formas diferentes para acceder a la lectura que no son solo por medio de la imprenta.

Es por esto que era necesario saber, un poco, por la preferencia de los maestros participantes en este sentido. Así es como se les pregunta si les gusta comprar libros, digitales o impresos, para su lectura personal. Es decir, fuera del campo laboral existe la posibilidad de adquirir libros para leer por goce y este era el caso por el que se preguntaba aquí.

No obstante, la mayoría de los participantes, reflejados en 6 respuestas, dijo hacerlo casi nunca. Pero otro 5 expresaron hacerlo siempre. Existe un empate de 4 respuestas en casi siempre y a veces y solo 2 respuestas en nunca.

En continuidad con el aspecto digital, también es necesario decir que, así como es posible encontrar muchas fuentes de información en la Web también existen páginas especializadas en la venta y distribución de material académico de cualquier área de conocimiento al igual que de revistas de temas de interés general. Para acceder a ellas es solo cuestión de suscribirse. Por esto, la siguiente afirmación pretende conocer si los maestros se encuentran interesados en esta práctica de lectura.

Por lo cual, se evidencia que la mayoría de ellos, es decir 9 participantes dicen nunca hacerlo 5 casi nunca, 3 siempre y dos por igual a veces y casi siempre. Sin embargo, es evidente que no es una práctica de los maestros realizar este tipo de suscripción.

Otro aspecto importante que influye en lo que Freire denomina la “lectura del mundo” es la costumbre y frecuencia con la cual se hacen actividades que no son estrechamente relacionadas con lectura de la palabra, pero sí del mundo. Por esto, la siguiente afirmación habla sobre la frecuencia en que asiste al cine, conciertos, ópera, teatro o museos.

En este sentido, 7 personas lo hacen a veces y existe un empate de 4 personas que lo hacen siempre y otras casi nunca. El resto de participantes se encuentran en las opciones de casi siempre y nunca. En el equilibrio de lo que se busca reconocer en este aspecto del cuestionario se puede decir que la mitad de los participantes intentan dar un tiempo para este tipo de actividades, mientras que la otra mitad no considera que sea importante.

Ahora bien, la lectura también puede ser académica en aspectos diferentes al área de conocimiento específico que se trabaja. Por eso la última afirmación trata de identificar si el profesor acostumbra a leer documentos fuera de su horario laboral diferentes a su quehacer académico. En este sentido, los resultados se dieron de la siguiente manera 7 maestros dijeron hacerlo a veces mientras que otros 6 dijeron hacerlo siempre. El número restante de participantes se ubicó entre las opciones de casi siempre y nunca y un número mayor en la opción de casi nunca como se observa en el gráfico.

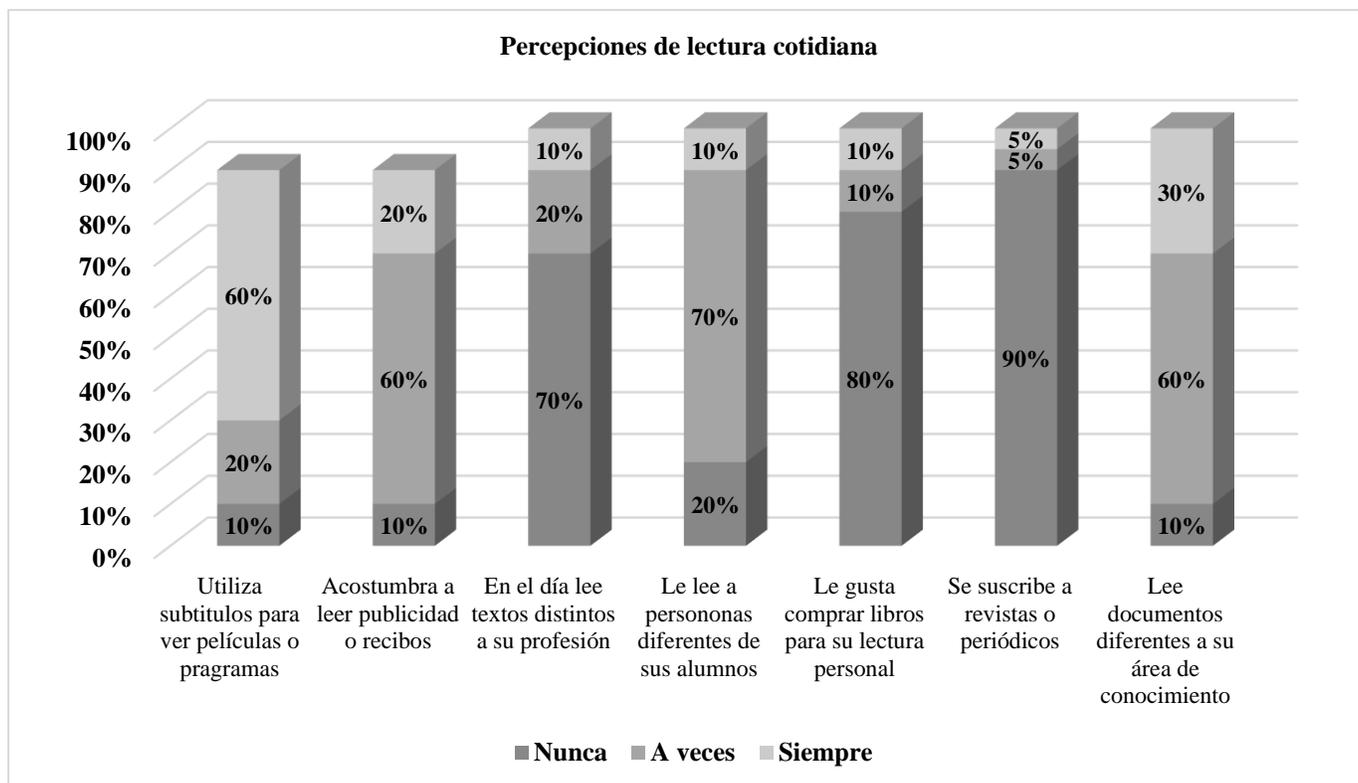


Figura 37. Percepciones de lectura cotidiana

Con respecto a la siguiente sección del cuestionario cabe señalar que las percepciones sobre lectura fueron siempre un aspecto importante para tener en cuenta en los diferentes instrumentos aplicados. En éste se intentó materializar las nociones de los maestros con respecto a la importancia del acto de leer. Se buscó realizar una aproximación a varias instancias tanto laborales como personales.

Por ejemplo, en la pregunta número 14 se indagó sobre qué consideración tenían los maestros de para qué es importante leer. En este sentido, se dieron las siguientes opciones de respuesta. Mejorar el vocabulario, escribir mejor, mejorar el pensamiento crítico, informarse, me gusta saber, conocer e informarme y adicionalmente se da la opción de que no considera que sea importante.

Entonces, el orden de respuesta de mayor a menor se dio así. El 100% de los participantes dijo que era importante para mejorar el pensamiento crítico. En este sentido, (Luna, sf) señala que en la medida en que el profesor consiga que el alumno sea capaz de seleccionar las estrategias más apropiadas para comprender la lectura podrá elegir entre la sobrecarga información que recibe de ella y le permitirá pensar por sí mismo.

Posteriormente el 85.7% señaló que era importante para mejorar y ampliar el vocabulario. Una de las formas más valiosas que aporta el acto de leer por simple goce es poder reconocer en esas líneas escritas, por otra persona, un mundo de posibilidades diferente al que se conoce. Cuando se habla de mundo se hace intentando hacer una analogía a lo que son las experiencias del autor. Dentro de ellas existe un bagaje de nuevas palabras y expresiones que enriquecen el de aquel que lo lee y de cierta manera le permite realizar otras comprensiones del mundo que lo rodea.

Por lo anterior, se considera que sí es un aspecto fundamental la lectura para generar estas transformaciones en nuestro lenguaje y vocabulario, pues estas se vuelven una forma de aprendizaje. Dicho esto, si se consigue obtener un mejor y amplio vocabulario se puede tener una mayor facilidad para la expresión escrita. Por eso, una de las opciones dadas en el instrumento era mejorar la escritura o escribir mejor. En esta opción el 76.2% de los participantes dijo que era importante y adicional a esto el mismo porcentaje afirmó que la lectura era un medio para mantenerse informado.

En la gráfica se podrá evidenciar los datos descritos anteriormente y los resultados que obtuvieron poca respuesta o ninguna. Adicional a esto, cabe señalar que en esta pregunta se podían elegir varias opciones de respuesta por lo que el nivel de contestación en cada afirmación, en comparación con las otras preguntas, es más alto.

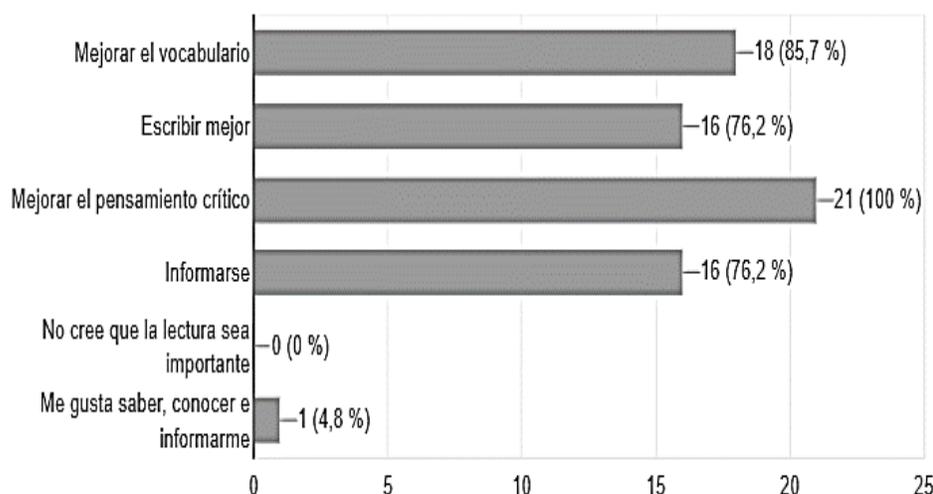


Figura 38. Propósito de lectura

Con respecto al punto anterior, la siguiente pregunta tenía cierto grado de similitud en la percepción de lectura. Sin embargo, en esta se quiere conocer qué es la lectura para cada participante desde el ámbito personal. El 76% de los participantes respondieron que era un medio para educarse y para mejorar el pensamiento crítico. Aspectos que fueron también expuestos en las respuestas anteriores. Por otro lado, el 48% de los profesores afirmaron que la lectura era un medio de relajación. En porcentajes más pequeños se dijo que constituía una forma de ampliar los conocimientos desde cada perfil y una actividad placentera.

En esta afirmación también se dio la posibilidad a los participantes de elegir entre varias opciones de respuesta, pero las más mencionadas fueron las descritas con anterioridad tal como se evidencia en la gráfica a continuación.

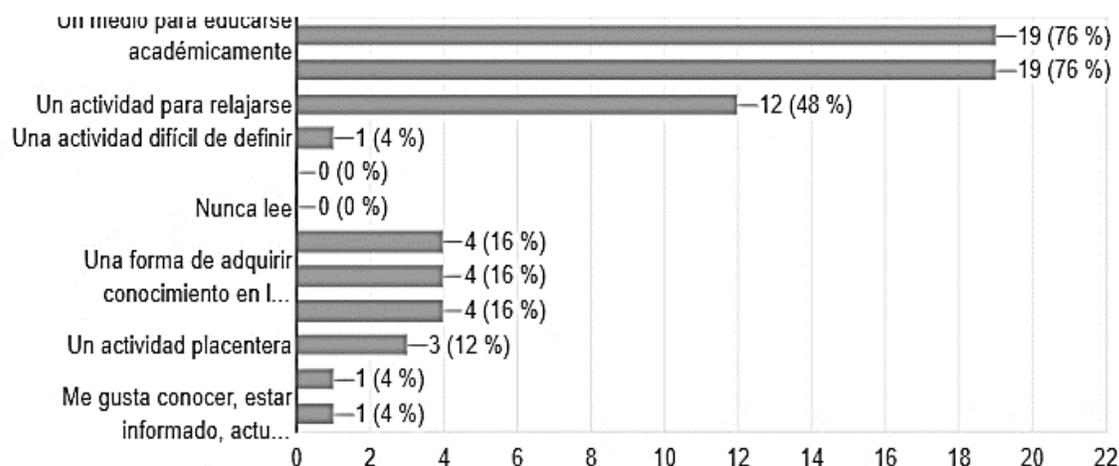


Figura 39. Para qué sirve la lectura

La siguiente pregunta era sobre los motivos más importantes para realizar la lectura. En este sentido, el 84% de los participantes dijo que por actualización profesional. En muchas publicaciones sobre el proceso lector que define a un buen maestro afirman que una tarea inherente a la profesión es el ejercicio de leer como mejoramiento de sus conocimientos. En este caso, los maestros reconocen que este ejercicio es importante en su quehacer pedagógico y por eso su alto nivel de respuesta.

El 80% dijo hacerlo por estudio y otro 72% por trabajo lo que estaría estrechamente ligado a la primera afirmación sobre actualización profesional. No obstante, lo curioso en este aspecto es que solo el 10% de los participantes dijo realizarlo por gusto o placer. De lo cual se puede inferir que el acto de leer no es un ejercicio que se haga por deseo sino por la obligación que demanda la profesión.

Algunas otras respuestas con menor porcentaje de contestación tenían que ver con la lectura por crecimiento personal, por motivos religiosos y una última opción de no realizar lectura. Ésta

no tuvo ningún porcentaje de respuesta. Todo lo anterior se puede evidenciar en la siguiente gráfica.

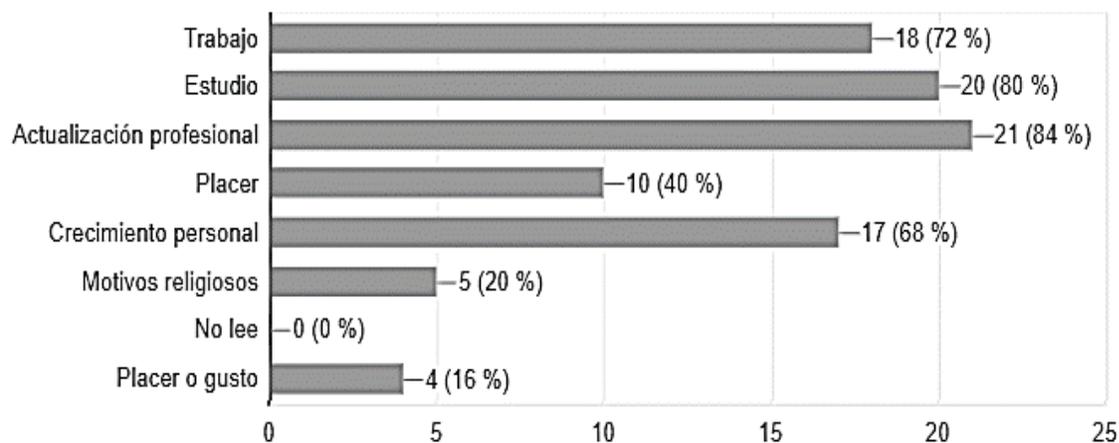


Figura 40. Cuándo se utiliza la lectura

Para hacer hincapié en las respuestas anteriores la siguiente pregunta trataba sobre la tipología textual preferida para leer. Se habla de una confirmación de lo dicho anteriormente porque una de las opciones de respuesta era la lectura de libros académicos. La cual obtuvo el porcentaje más alto de respuesta con un 100% de participación.

Para hacer un poco más corta la descripción de las preferencias en tipos de textos se intentará reunirlos en una clasificación temática. Misma que se retoma de Vidal (s.f) en su texto titulado “El Texto. Fundamentos teóricos y aplicaciones prácticas” En consonancia, la clasificación hecha por ella se distingue de la siguiente forma: textos técnico- científicos, humanísticos, jurídico administrativos, periodísticos, publicitarios y literarios.

En este sentido, se podría clasificar las opciones presentadas en la siguiente ilustración.

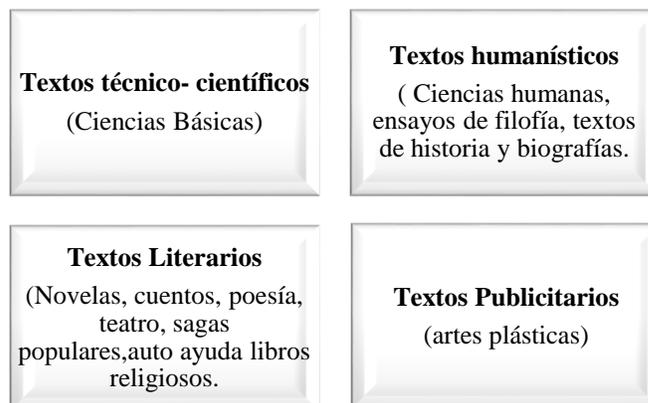


Figura 42. Clasificación temática textual. La figura anterior se realiza como una clasificación de los textos presentados en el cuestionario. Fue tomada de (Vidal C. P., s.f) y adaptada para este estudio. La palabra en negrilla son algunos de los tipos de textos temáticos en que clasifica el autor. Lo que se encuentra entre paréntesis son textos descritos en el cuestionario.

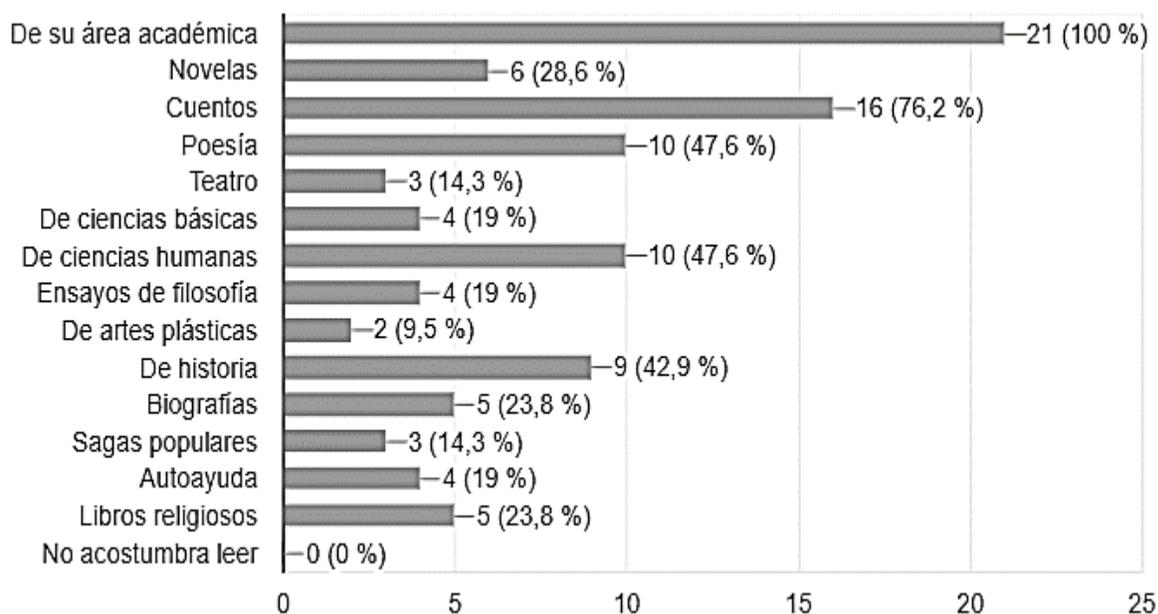


Figura 41. Preferencias en tipología textual

La gráfica anterior muestra los resultados obtenidos de acuerdo a cada tipo de texto. Para cada categoría se hizo la aproximación numérica de la siguiente forma. Dentro de los textos científicos un 100% del porcentaje de participantes los leen cotidianamente. En la suma de los textos que

constituyen la categoría de humanísticos se puede decir que un aproximado del 95% de personas los prefiere. Ahora bien, en la categoría de textos literarios es posible decir que un 98% de participantes los leen en la cotidianidad y solo un 9.5% se acercan a la categoría de los publicitarios.

Una vez hecha esta clasificación es necesario decir que son muchos otros tipos de textos los que faltaron por ubicar dentro de las opciones del cuestionario. Sin embargo, para efectos de hacer un instrumento rápido y ágil para responder solo se eligieron algunos de ellos y asimismo se clasifican dentro del documento por categorías para hacer más comprensible su descripción.

En la siguiente pregunta se clasifican los textos según el medio por donde se leen. Eso se hace con el propósito de conocer las preferencias de los participantes y el acceso a la lectura que tienen. En este sentido, se puede clasificar los medios según la siguiente imagen.

Textos digitales	Textos Impresos
<ul style="list-style-type: none"> • Revistas de noticias, científicas y cultura. • Periódicos. • Planes de área, currículos, documentos académicos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Periódicos. • Revistas de cultura, científicas y noticias. • Documentos académicos.

Figura 43. División entre los textos digitales e impresos

La figura anterior es una clasificación de los accesos a la lectura de acuerdo al medio. Se divide en textos digitales y textos impresos, pero las opciones de respuesta son las mismas.

En este sentido, la preferencia más notable es en la lectura de documentos propios de su labor como docentes. Entre ellos estaban incluidos los currículos, planes de área, entre otros. Esta opción tuvo un 71.4% de preferencia. Ahora bien, la segunda opción con más participación es la lectura de revistas de cultura, científicas y noticias. Ésta obtuvo un 66.7% de participación. En

esta pregunta los maestros tenían la posibilidad de escoger varias respuestas, por esta razón todas las respuestas tuvieron un grado alto de porcentaje.

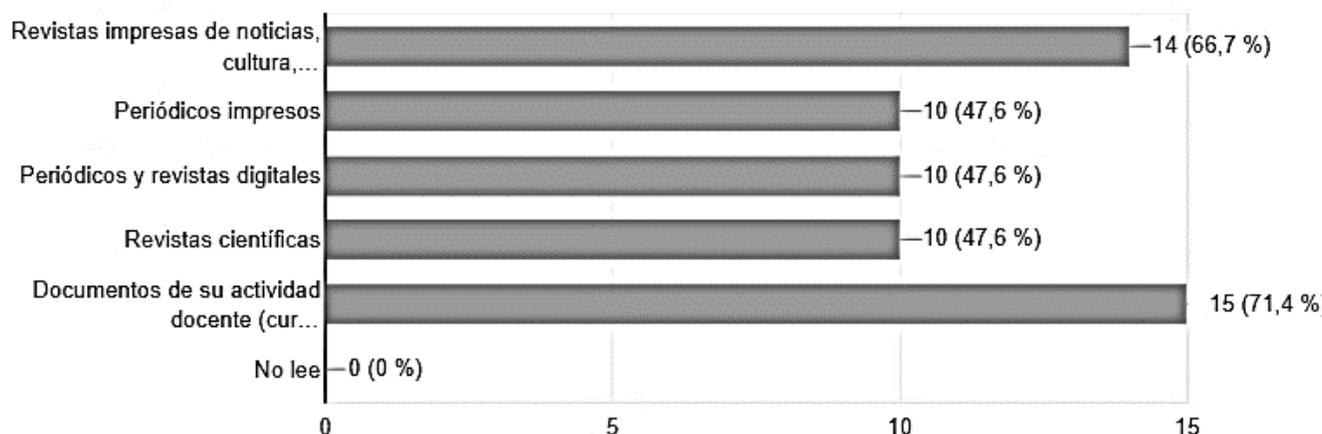


Figura 44. Preferencias de lectura

Además, la preferencia por los textos impresos o digitales se puede decir que es parcial. Lo que lleva a pensar que el acceso a cualquiera de los dos medios es sencillo en cualquiera de los casos. Las demás opciones que se evidencian en el gráfico muestran equilibrio de participación. El porcentaje es de 47.6% para estas opciones. En la pregunta 19 se quiere abordar otros tipos de lectura. De esta forma se busca reconocer si en la perspectiva que tiene el maestro existe la posibilidad de relacionar la lectura con otras posibilidades además de la decodificación de los fonemas. En este sentido, se trae a colación el discurso de (Freire, 1981) en donde resalta la importancia que tiene el acto de leer el mundo. Este que concibe como la primera forma de lectura en los niños. Aquella que les permite conocer el mundo a través de los sentidos y las percepciones.

Es así como dentro de las respuestas ofrecidas también se daba la posibilidad de elegir varias opciones de respuesta. Por eso, cada una de ellas evidenció en un alto porcentaje de participación y este se evidencia así. El 100% de los profesores dice que también se pueden leer las imágenes, el 90.5% afirma que las expresiones faciales también son una forma de lectura. El 85.7% dice que los estados de ánimo también se pueden leer. Otros 71.4% señalan que los sonidos son una forma de lectura y por último el 46.6% dice que las texturas también. Lo anterior se hace evidente en el siguiente gráfico.

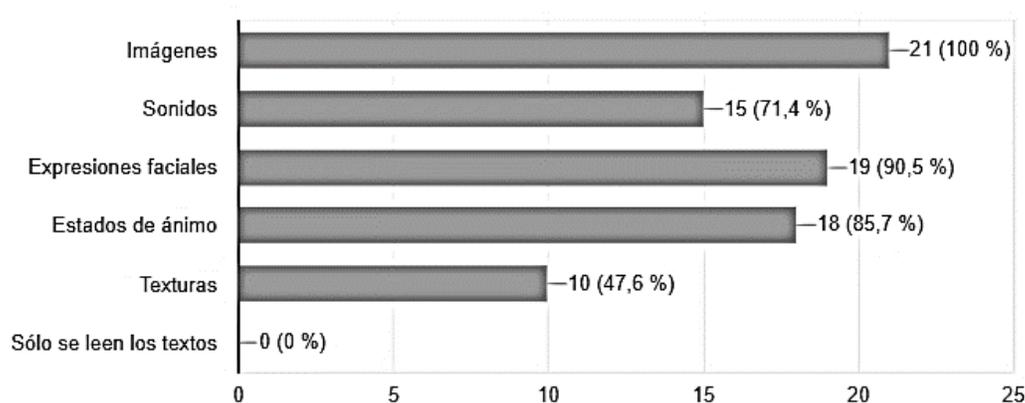


Figura 45. Otros tipos de lectura

Las preguntas 20 y 21 quieren mostrar que la lectura es una forma de participación ciudadana. Al respecto Maturana(1996) señala que un propósito de la educación y por ende de los profesores es crear espacios experienciales donde los estudiantes puedan ampliar su preparación en la acción y reflexión como ciudadanos conscientes de su responsabilidad social, ética y ecológica. En este sentido, estos espacios son posibles de realizar por medio del análisis de experiencias o recursos lectores que dejen ver al alumno la forma cómo funciona el mundo y la responsabilidad que tiene en él.

Por lo anterior, el 81% de los participantes señalaron que la lectura sí era un elemento de participación política y ciudadana y solo el 19% dijo que depende del tipo de textos que se lean. Adicional a esto el 100% de ellos dice que es importante formar ciudadanos lectores para conformar un mejor país.

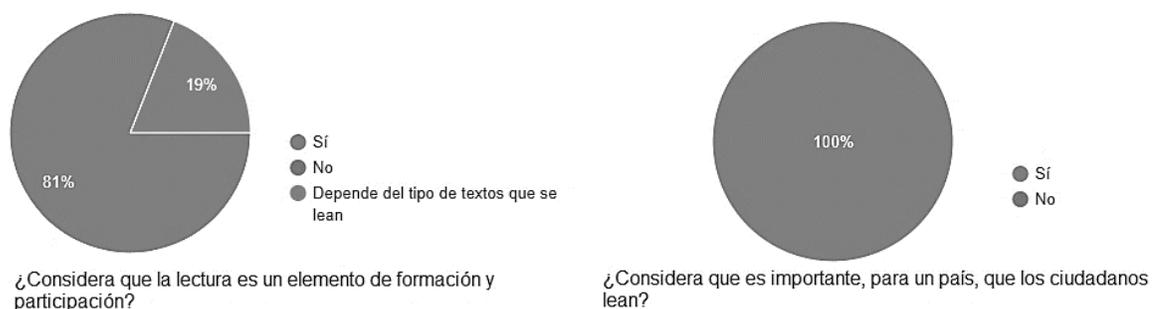


Figura 46. Consideraciones sobre lectura

Por su parte la pregunta 23 y 24 hablan sobre los agentes que son promotores de lectura en la sociedad. Entre ellos se encuentra la familia, la escuela y por supuesto el maestro como el líder del proceso de enseñanza y guiador del aprendizaje. En ese sentido el 100% de los participantes señala que la familia es un promotor fuerte de lectura, el otro 100% dice que la escuela también es parte fundamental para este proceso. Adicional a eso el 100% de los profesores reconocen que es su responsabilidad promover la lectura y se consideran promotores de ella.

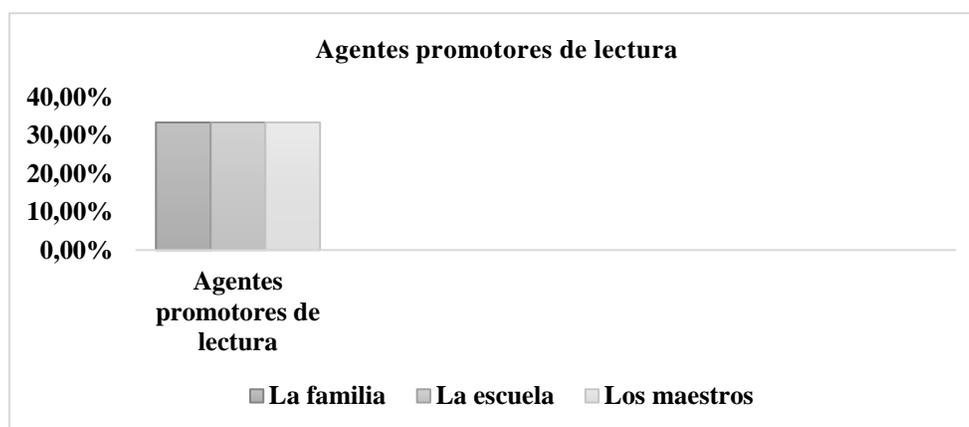


Figura 47. Agentes promotores de lectura

Hasta aquí se ha hablado de la importancia de la formación de lectores, los diferentes conceptos del acto de leer, las preferencias por la lectura y los agentes que promueven la misma. Se ha podido evidenciar que los maestros participantes demuestran tener un alto grado de lectura en lo que conlleva preparar sus clases, adquirir conocimientos y tener algo de cultura general. En su mayoría consideran que existen otras formas de lectura además de la decodificación de la palabra escrita. Adicional a esto es posible decir que el compromiso para formar ciudadanos lectores empieza desde casa, se lidera en la escuela y es guiado por el educador.

Ahora bien, en la última sección del cuestionario se pretende realizar una descripción más detallada sobre el acceso como tal que tienen los educadores con la lectura. No obstante, en preguntas anteriores se ha podido evidenciar otras preguntas que dejan ver implícitamente este aspecto. Sin embargo, en el transcurso de esta sección se hará de forma más notable.

En la pregunta 25 se quiere conocer si todo el material de lectura al que acceden los maestros, ya sea de forma física o digital, lo consiguen en: El 88% de los participantes señalan que los descargan de Internet, el 68% dice que los adquiere en físico y comprados. El 60 % afirman adquirirlos por medio de fotocopias y un 56% dicen que los leen en línea. Adicional a las anteriores se dan otras opciones que tienen un porcentaje mucho menor, pero que se evidencian en la siguiente gráfica.

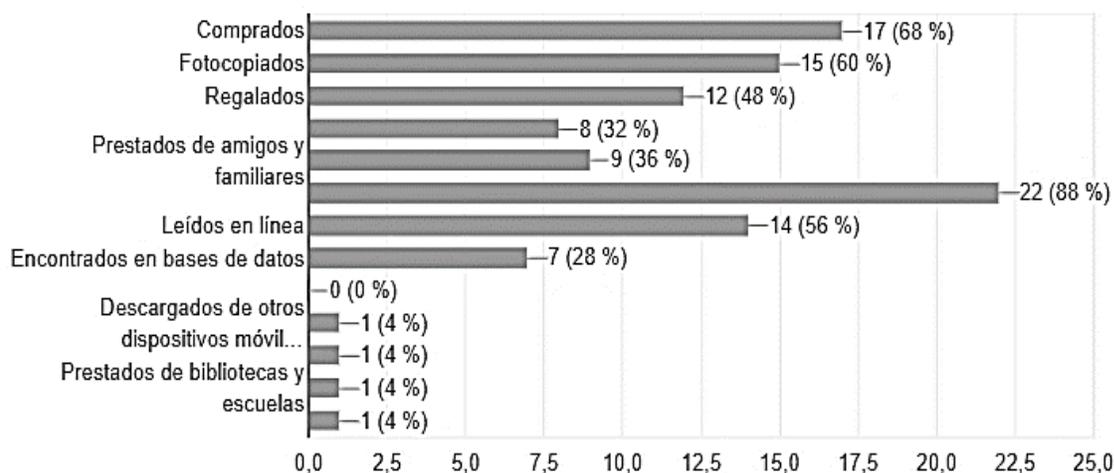


Figura 48. Acceso a la lectura

En la siguiente pregunta se habla de cuántos libros en promedio sobre la práctica docente pudo descargar de forma gratuita en el último año. El 40% dijo que, entre 1 y 4 libros, el otro 40% dijo que más de siete libros. Por su parte, el 12% dijo que entre 5 y 7 y finalmente un 8% dijo no haber comprado ningún libro en el último año.

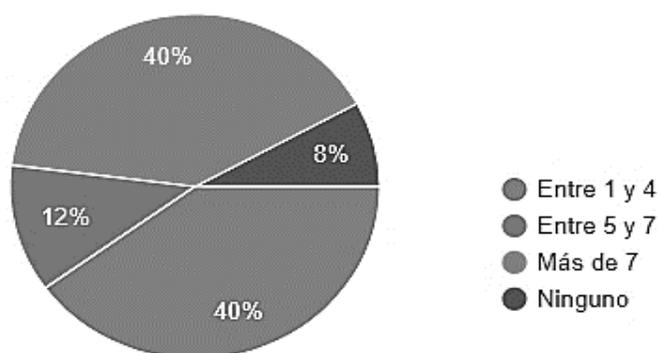


Figura 49. Promedio de lectura en número de libros.

Ahora bien, la siguiente pregunta es igual a la anterior solo que en ella cambia la intención de la lectura. Es decir, cuántos libros adquirió en el último año que no tienen nada que ver con su

práctica docente. El 57.1% dijo que entre 1 y 4, el 19% más de siete libros, el 14.3% dijo que entre 5 y 7 y finalmente el 9.5% dijo no haber comprado ningún libro.

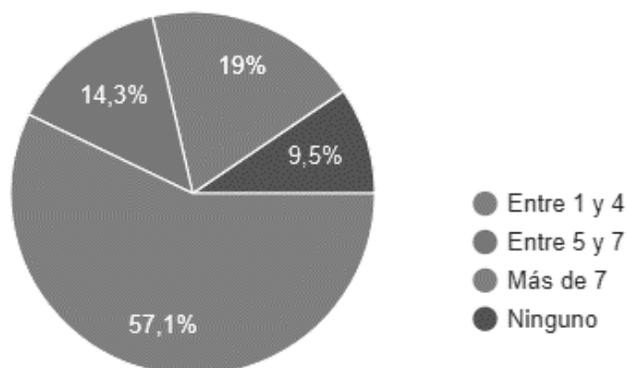


Figura 50. Promedio de lectura de libros diferentes al área de conocimiento.

La última pregunta de esta sección y de este cuestionario habla sobre las posibles suscripciones a periódicos o revista de corte académico o comercial. A lo anterior el 57.1% de ellos dijo no haber tenido nunca un interés por suscribirse a este tipo de publicaciones editoriales. El 23.8% dijo si estar suscrito y el 14.3% dijo haber estado suscrito, pero cancelar la misma por falta de dinero.

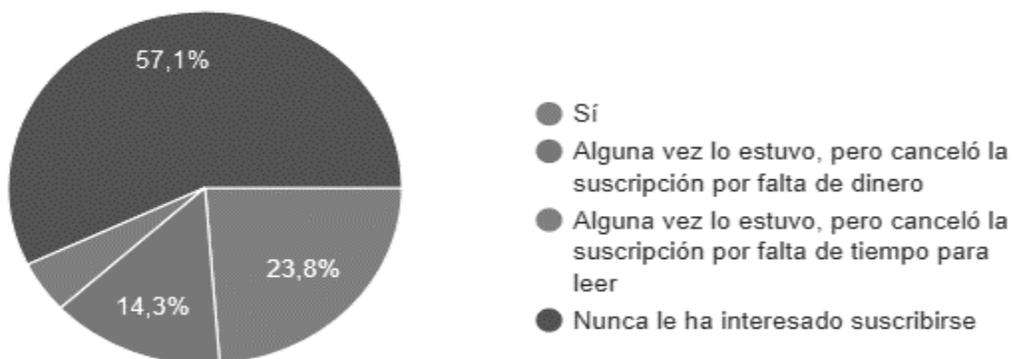


Figura 51. Miembros de periódicos o revistas

Para continuar con el análisis de los datos los siguientes tres apartados son la descripción de los instrumentos de tipo cualitativo. Es decir, la fase dos de recolección de datos. Por

consiguiente, encontrarán las tablas con la descripción de cada uno y algunas ideas generales de la decodificación de los mismos.

Más adelante, se agrupará en una sola figura las respuestas más comunes entre los participantes teniendo en cuenta las tres categorías escogidas. A saber, comportamiento lector, percepciones de lectura y prácticas de lectura y su respectivo análisis. En los anexos podrá ver la tabla de decodificación de cada uno de los instrumentos y las categorías ya mencionadas.

Descripción entrevistas a maestros

Tabla 11

Entrevistas a maestros

Entrevista Semiestructural a maestros de la población

Propósito El objetivo de realizar estas entrevistas fue ampliar y corroborar la información proporcionada por los cuestionarios aplicados. El enfoque de trabajo para las preguntas fue la experiencia de los maestros, el área de conocimiento, el hábito de lectura, la percepción sobre la importancia de la lectura y las prácticas de aula.

Aplicación Las entrevistas se aplicaron a ocho profesores pertenecientes a la población. Se eligieron teniendo en cuenta su experiencia como docentes en la educación básica y que fueran maestros especialistas en otras áreas diferentes al español o, en su defecto, que fueran profesores de básica primaria y dictarán todas las asignaturas. Las entrevistas fueron grabadas en audio y luego transcritas para su respectivo análisis. A continuación, el perfil profesional de los maestros participantes.

Entrevistado 1: especialista en física pura. Profesora de matemáticas en secundaria.

Entrevistado 2: Licenciada en matemáticas especialista en inclusión. Profesora de primaria de todas las asignaturas.

Entrevistado 3: Licenciado en matemáticas. Profesor de matemáticas en secundaria.

Entrevistado 4: Licenciada en Lengua Castellana. Profesora de primer grado de todas las asignaturas.

Entrevistado 5: Licenciada en educación básica con énfasis en Lengua Castellana. Profesora de primaria de español y sociales.

Entrevistado 6: Sociólogo. Profesor de Ciencias políticas y ajedrez de primaria y secundaria.

Entrevistado 7: Maestra del sector rural en aulas multigrado. Especialista en inclusión profesora de todas las áreas.

Entrevistado 8: Licenciada en educación preescolar. Profesora de preescolar en escuela rural.

Tabla 12

Preguntas de las entrevistas

Preguntas	Relación con el objetivo	Variables
La pregunta número 1 realizada a los maestros tenía que ver con su experiencia en la práctica educativa, el énfasis de estudios que hacía y el tipo de estudiantes con los que trabajaba. A saber, primaria o bachillerato.	Al igual que los cuestionarios estas preguntas permiten al estudio identificar algunos datos demográficos que son útiles para el análisis de comparaciones entre el tiempo de experiencia y los tipos de estudiantes que tienen los participantes a su cargo.	-Años de experiencia -Títulos profesionales -Estudiantes a su cargo
La pregunta número dos de la entrevista es sobre su consideración como lector. Con ella se buscaba corroborar y ampliar lo dicho en el cuestionario número dos.	Esta pregunta apunta a realizar una descripción de la relación que tienen los maestros participantes de la investigación con la lectura de tipo personal. Por eso se plantea para dar solución al objetivo específico número uno que busca explorar los hábitos de lectura que tienen los profesores.	-Frecuencia de lectura -Acceso a la lectura -Consideraciones como lector
La pregunta número 3 estaba enfocada a establecer la percepción que tienen los maestros participantes sobre la lectura como un eje transversal. Específicamente en las áreas que ellos manejan.	Esta pregunta se relaciona con el objetivo específico número dos que abarca la indagación de las percepciones que tienen los maestros participantes sobre la importancia de una práctica de la lectura como eje transversal y lo que resulta de ella en las diferentes áreas del conocimiento.	-Percepciones de lectura -Importancia de la lectura
La pregunta número 4 buscaba hacer un reconocimiento de algunas prácticas que utilizan los maestros en sus clases para	La pregunta número 4 tiene una relación con el objetivo específico número 3 de esta investigación. En él se quiere reconocer las prácticas de lectura que tienen los maestros	-Prácticas de lectura

abordar los textos que aplican y los resultados que han obtenido de ellas. participantes en sus diferentes áreas y cómo estas han apoyado sus procesos para lograr una mejor comprensión de lectura en sus estudiantes.

Nota: La entrevista que se aplicó a los maestros no fue realizada en un orden específico de las preguntas por ser de tipo semiestructural. En este sentido, el propósito era mantener una conversación con el maestro sobre su experiencia pedagógica sin perder de vista los tres enfoques principales.

A continuación, se mostrará una gráfica en la cual se agrupan las respuestas más comunes de los participantes en cuanto a *prácticas de lectura* que realizan en el aula. Los porcentajes promedio se sacaron de la siguiente forma. Son 8 personas entrevistadas a lo cual una respuesta

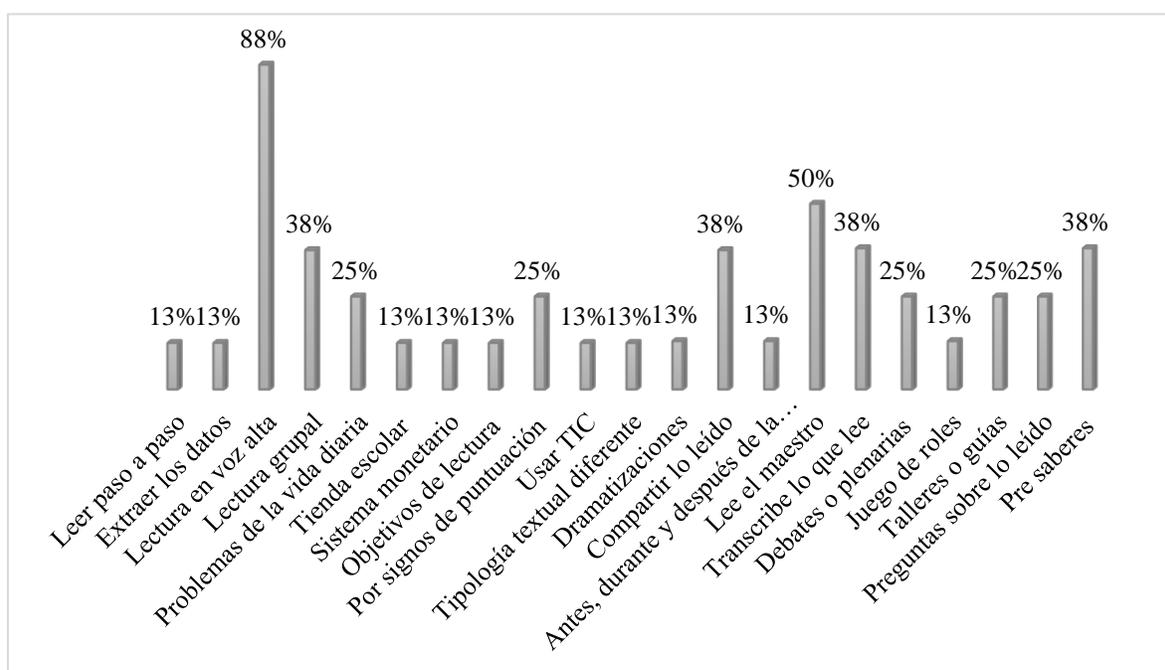


Figura 52. Prácticas de lectura

es el equivalente al 12.5%, dos respuestas son el 25%, tres respuestas el 37.5%, cuatro respuestas el 50%, cinco respuestas es el 62.5%. Siete respuestas equivalen al 87.5% y no hubo ni seis ni ocho respuestas en la misma práctica.

Como se puede evidenciar la práctica más utilizada por los maestros es la lectura en voz alta, seguida por la lectura que hace el maestro. De cada uno de las prácticas dichas por los participantes no se logró encontrar una descripción detallada del cómo y el porqué del uso de las mismas. Es decir, la mayoría de las estrategias aplicadas sólo se nombraban, pero no había una relación sobre el porqué se trabajaban con la lectura.

Por otro lado, en la categoría que tiene que ver con el *comportamiento lector* el 12.5% que equivale a 1 de los participantes dijo estar en bajo, el 75% que son 6 maestros afirmaron tener un nivel medio y el 12.5% en alto.

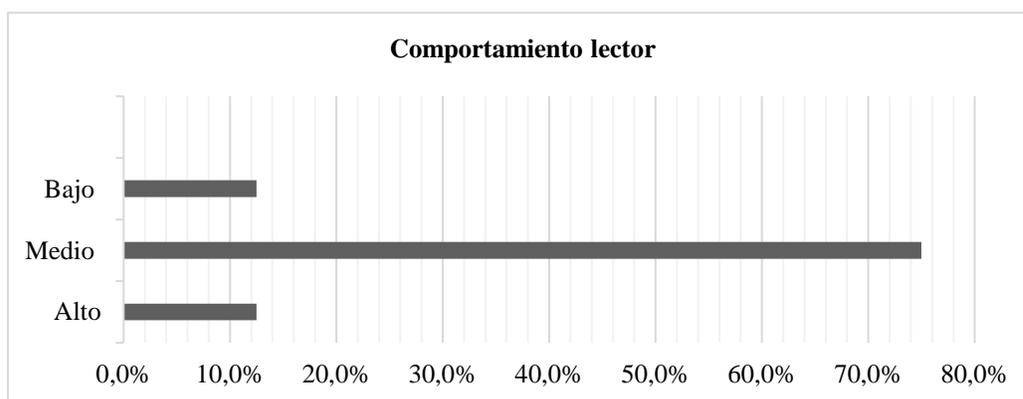


Figura 53. Comportamiento lector

En este aspecto la mayoría de los maestros, al igual que en los cuestionarios, afirmaron leer más que todo porque esta actividad era algo inherente a su profesión. Es decir, por motivos de actualización y formación deben permanecer en constante lectura. Pero no se ubican en un nivel alto porque no es un hábito constante y tampoco lo hacen con un interés lúdico o de hobbies, sino por la exigencia laboral.

Mientras tanto, solo una persona señaló no tener un hábito de lectura ni siquiera por su profesión, es decir se ubica en un nivel bajo. Por otro lado, solo uno de los maestros afirmó leer diariamente, no solo porque era un deber de formación y de atención a los padres de familia y estudiantes sino porque disfruta de la lectura lúdica y el mantenerse informado.

En la categoría de *percepciones de lectura* se pudieron evidenciar diferentes tipos de respuestas sobre la cuestión de si la lectura es un aspecto fundamental para el trabajo en las diferentes áreas. Ninguno de los profesores dijo que no era importante, por el contrario, todos afirmaron que la lectura era parte de cualquier área de conocimiento y que debía ser incluida en todas las prácticas pedagógicas.

Algunos de ellos coincidían en que cada área tenía una forma diferente de lectura. Enfatizaron sobre todo en la lectura de problemas matemáticos y la lectura en el área de español. Concordaban en cuanto a las prácticas que se podían utilizar, sin embargo, seguían afirmando que era diferente leer en matemáticas que en español. Pero no hubo una explicación específica de esta afirmación.

Para mostrar un dato claro sobre las respuestas dadas, se realizó la siguiente gráfica que representa el 100% de los participantes que afirmaron que la lectura es un aspecto fundamental y el 0% de respuestas en la negación.

Percepciones de lectura

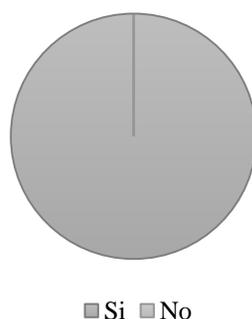


Figura 54. Percepción de lectura

Descripción

entrevista a experto

Tabla 13

Entrevista a experto con variables.

Entrevista Semiestructural a experto

Propósito	El propósito para aplicar esta entrevista era poder tener las respuestas de una persona que ha estado interesada en la indagación de las prácticas de lectura desde la visión de los maestros. La persona escogida para ser entrevistada aportó al diseño de los antecedentes más cercanos a la población que se está trabajando en este estudio.
Aplicación	La entrevista fue aplicada a una maestra de la Universidad Autónoma de Bucaramanga UNAB, quien hace parte de la facultad de educación y que tiene experiencia en el trabajo con la formación de maestros y el fortalecimiento de la lectura en las instituciones. La entrevista diseñada fue de tipo semiestructural con el propósito de escuchar la experiencia de la maestra con relación a la problemática. Para su diseño se parte de los tres enfoques principales que se relacionan con los objetivos. A saber, hábitos de lectura, percepciones sobre lectura y prácticas de lectura. Adicionalmente se habla un poco de su experiencia profesional en especial de su trabajo de grado de especialización el cual es la investigación retomada como base para este estudio.

Tabla 14.

Preguntas y variables de la entrevista al experto.

Preguntas	Relación con el objetivo	Variables
La pregunta inicial de la investigación tiene que ver con el comportamiento lector de la maestra entrevistada.	Ésta se realiza con el objetivo de explorar cuál es el hábito de lectura que tiene y de allí inferir el porqué de su preocupación y trabajo por la lectura desde su área de conocimiento.	- Comportamiento lector
La siguiente pregunta tiene que ver un poco con su experiencia como educadora y especialmente en el área de trabajo de la lectura.	Con esta pregunta se busca realizar un reconocimiento de la experiencia educativa y en parte los resultados que ha podido obtener desde su práctica pedagógica.	-Años de experiencia -Títulos profesionales
La pregunta número 3 es sobre la percepción que tiene la maestra sobre el trabajo de la lectura como un eje transversal en la educación.	Esta pregunta se relaciona con el objetivo número dos de la investigación que busca indagar las consideraciones que tiene la maestra sobre la importancia que tiene trabajar la lectura como un eje transversal.	-Percepciones de lectura -Importancia de la lectura
La pregunta final de esta entrevista buscaba realizar un reconocimiento de las prácticas	Con la pregunta número 4 se quiere relacionar el objetivo número tres de esta investigación sobre las	-Prácticas de lectura

de lectura utilizadas en las aulas para fortalecer la comprensión de lectura son buenas y cuáles ya no se deben practicar.	percepciones de la maestra sobre las prácticas de lectura en aula que son buenas para fortalecer la comprensión lectora y algunas que hacen parte de la metodología tradicional y ya no deben ser usadas.
--	---

Aquí es necesario decir que la entrevista realizada a la maestra Claudia tuvo un nivel de profundidad mucho más grande que las entrevistas con los otros maestros. Es decir, aunque las preguntas iban encaminadas a reconocer las mismas categorías para poder compararlas ella fue mucho más específica en cada respuesta lo que no se logró con los otros participantes.

Desde el comienzo especificó que su interés particular ya no era el trabajo en comprensión de lectura. Sin embargo, afirmó que además de ser un ejercicio propio de la profesión era un hábito que debía tener cualquier maestro sin importar su especialidad. Por lo cual se declaró una buena lectora señalando que su relación con este acto estaba condicionado a tres momentos específicos. El primero la lectura por recreación, de la cual revela que es su espacio favorito de lectura, pues es un momento en el que puede escoger el tipo de literatura que le gusta. El otro momento es la lectura para informarse. De este momento especifica que es de las pocas personas que prefieren leer el periódico físico que el digital y lo mismo sucede con las revistas. El último momento de lectura es el que tiene que ver con su quehacer pedagógico.

Para hablar un poco de la percepción que tiene sobre lectura al momento de preguntarle sobre la importancia de la misma como un eje transversal ella afirma que más que un eje es una condición del proceso formativo que se debe cumplir en cualquier nivel o especialidad. Que todo aquel que se encuentra vinculado a un proceso educativo debe desarrollar las competencias

lectoras en el fortalecimiento de las habilidades para la comprensión. Y lo anterior no solo con la lectura de tipo formal sino con el aprender a leer y comprender el mundo.

Dentro de las prácticas que utiliza para trabajar con la lectura se debe señalar primero que es una maestra de educación superior y, por tener esta condición el nivel de lectura que maneja en un poco más alto. En este sentido, señala que lo más importante es tener claridad sobre la intención que se tiene al momento de pedir a un educando que lea. Es decir, es importante dejar claro al estudiante por qué se escogió ese texto y para qué le va a servir.

Luego, utiliza una estrategia que denomina ficha de conceptualización. Esta práctica consiste en que el estudiante escoja uno o dos conceptos que se estén desarrollando en la lectura y sobre él intente realizar comprensión por medio de diagramas, gráficos, mentefactos, entre otros que le permitan identificar lo más importante del concepto y construir proposiciones que den explicación a lo visto.

Por otra parte, la maestra señala que abandonó el tipo de exámenes tradicional. Es decir, aquellos en que no se puede sacar textos. Por el contrario, todos los exámenes que aplica tienen permitido que el estudiante pueda realimentar su conocimiento de lo que ha leído. Considera, además, que realizar control de lectura todo el tiempo es una forma de predisponer al estudiante con la lectura. Por supuesto debe haber una orientación, una lectura guiada por parte del maestro.

Otras consideraciones que se tienen en cuenta desde lo dicho por la maestra son sobre algunas prácticas que son muy comunes entre los maestros que carecen de una intención propia para la comprensión de lectura. Por ejemplo, se habla sobre la lectura en voz alta. A lo cual la maestra expresa que si el propósito es que el estudiante reconozca y sea consciente de la forma en cómo está leyendo o cómo está pronunciando, está bien. Es alcanzar parcialmente algo de conciencia

lectora. Pero no aporta en nada a fortalecer las habilidades de comprensión global que es lo que se pretende.

Descripción grupo focal.

Tabla 15

Grupo focal con variables

Grupo Focal	
Propósito	El propósito para realizar este grupo focal es realizar un taller donde intervenga en todo momento la lectura como un medio de identificación de las percepciones y acciones que tienen los maestros participantes sobre lectura como eje transversal que incide en sus prácticas pedagógicas.
Aplicación	Para la realización del grupo focal, se tuvo en cuenta que los participantes fueran maestros de diferentes áreas del conocimiento, o en su defecto, profesores de primaria que dictaran todas las asignaturas con el objetivo de evidenciar estrategias desde los diferentes énfasis educativos. Se realizó la invitación a 10 maestros para que participarán del taller que fue moderado por una maestra experta en el tema de la lectura con conocimiento de la investigación, pero sin ningún vínculo con la misma o con la población asignada. El taller tuvo una duración aproximada de dos horas y contó con diferente material didáctico para su realización. Fue llevado a cabo en la UNAB el día 10 de Mayo de 2018.

Tabla 16

Formación del grupo focal y sus variables.

Actividad	Relación con el objetivo	Variables
La primera actividad planteada es una definición individual sobre el concepto de lectura y de estrategias de lectura.	. Con esta actividad se busca tener una evidencia escrita de las percepciones que tienen los maestros sobre las estrategias de lectura y el significado que tiene leer para ellos. Por eso se relaciona con el objetivo dos del este estudio.	-Percepciones de lectura -Importancia de la lectura
La segunda actividad tiene el mismo propósito que la anterior, pero cambia en que la construcción de las dos	La actividad se plantea como una forma de trabajo colaborativo en la cual se busca reconocer las percepciones sobre lectura y estrategias de lectura.	-Percepciones de lectura -Importancia de la lectura

definiciones se hace de forma colectiva, es decir en equipo.	Esta actividad permite que se relacionan dos objetivos del estudio, el número uno que es en cuanto al comportamiento lector de los participantes. Éste se medirá por medio de la observación y las notas de campo realizadas por el investigador de acuerdo a la forma de participación de los asistentes. Por otro lado, el objetivo número tres que es reconocer las prácticas de lectura, también interviene en esta actividad pues la propuesta es aplicar dos estrategias para abordar el texto y reflexionar sobre cuál es la más apropiada.	-Prácticas de lectura -Estrategias de lectura - Comportamiento lector
La tercera actividad planteada es la lectura de un artículo de opinión. Con esta lectura se busca aplicar una estrategia tradicional para abordar textos y otra más adecuada para realizar una reflexión de las dos formas de trabajo.	La última actividad es un complemento de la construcción inicial de qué es leer y qué son estrategias de lectura a partir de la reflexión de los participantes a la luz del trabajo realizado.	-Prácticas de lectura -Percepciones de lectura - Comportamiento lector

Para comenzar con la descripción de lo que fue el grupo focal se trae a colación que se realizó con un grupo pequeño de maestros pertenecientes a la población escogida. Cada uno tenía un énfasis de conocimiento diferente al igual que su experiencia. Se contó con el acompañamiento de profesores con labores directivas, un profesional no pedagógico y una maestra de básica primaria con todas las asignaturas a su cargo.

El grupo focal, como se puede leer en la tabla anterior se diseñó con unos momentos específicos que pretendían abarcar las tres categorías y observar qué otras conclusiones se originaron luego del trabajo. La base fundamental del mismo fue el trabajo colaborativo realizado

por los maestros. Por lo cual todas las respuestas que se nombran en el análisis tienen que ver con lo recopilado por los mismos en el trabajo cooperativo.

Aunque no hubo una actividad con un objetivo específico para identificar el hábito de lectura en la observación se realizó un registro de lo que era más evidente a manera de expresiones y posturas frente a lo que se estaba diciendo. (Ver Anexo) En este sentido, fue posible evidenciar que por lo menos dos de los cuatro participantes tenían un nivel de lectura alto. Esto fue posible verlo por la concordancia en sus argumentos, la seguridad en el discurso, y el nivel de explicación de las experiencias y el uso de autores y referencias para complementar sus posiciones.

Por otro lado, los dos maestros faltantes tuvieron un poco más de dificultad al momento de expresar sus ideas, pues éstas no mostraban un sentido claro. Sus intervenciones fueron menores y más cortas y faltas de argumentos.

El criterio que se asume aquí es que un maestro que tiene un nivel alto de lectura se muestra seguro de lo que sabe, pues lo ha leído y lo ha puesto en práctica. Además, reconoce en la pedagogía los autores que explican la idea que está defendiendo. Mientras que los maestros que no logran asumir una postura clara, ni expresan sus ideas con claridad demuestran menos nivel de lectura porque se les dificulta argumentar sus posturas de con un sentido claro.

Con respecto a las percepciones de lectura fue posible evidenciar que todos concordaron en la importancia de la misma. Se habló mucho sobre momentos específicos donde se debe desarrollar la lectura, entre ellos en el trabajo individual, grupal, la parte familiar y en el vínculo que debe demostrar el maestro quien guía el proceso.

Por otro lado, se habló de la lectura como un acto humano que está ligado al lenguaje y al habla que son procesos naturales en los sujetos y que por esta razón están vinculados al desarrollo del aprendizaje de los estudiantes sin importar el área de conocimiento. Además, señalaron que la lectura no debía ser vista sólo como un proceso de decodificación. Por el contrario, la lectura debe ser vista como una comprensión global de lo que rodea a las personas en su cotidianidad.

Se concluye que la persona que logra comprender e interpretar el mundo a través de su lectura adquiere habilidades sociales que le permiten participar activamente en la sociedad. De esta forma se convierte en una persona que cuestiona y propone a partir de lo que sabe y de la comprensión que ha hecho de ese conocimiento.

Con respecto a las estrategias y prácticas de lectura se quiere resaltar aquellas que no han sido mencionadas en los otros instrumentos y que fueron explicadas con más detalle por los participantes. Uno de los apartes más significativos en cuanto a estrategias de fue el hacer que la lectura fuera un momento vivencial. Es decir, que los estudiantes pudieran reconocer el sentido de lo que estaban leyendo.

En este sentido, una de las participantes mencionó que una práctica que le había servido mucho para motivar a sus estudiantes era realizando una contextualización del texto. Para lograr esto utiliza por ejemplo la música para generar un ambiente de lectura en el que el estudiante se acerque el contexto de la historia. Otra práctica es salir del aula y la institución a espacios en donde se acerque al estudiante al ambiente de la historia que está leyendo y si es posible llevarlo al lugar donde transcurre la historia.

La participante decía que era muy buena estrategia incluir en los momentos de lectura a escritores que fueran cercanos a nuestras culturas y tradiciones. Que esto permitía que fuera

posible llevar al estudiante, una vez hubiera leído la historia, a dialogar en persona con el autor y realizar un proceso de interiorización y de solución de preguntas que surgen después de la lectura.

Entre otras ideas se acuerda de que el proceso lector no debe ser una actividad obligada y sin un objetivo claro. Debe ser un momento de libre desarrollo que le permita al educando adquirir la habilidad correspondiente y realizar una comprensión adecuada.

Dentro de otras categorías que emergieron se habló de la importancia del uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación TIC pues en la educación del siglo XXI se deben establecer objetivos claros de enseñanza a partir del cerebro que aprende y no del que enseña. Este es un reto para innovar en la educación y promover la lectura como una habilidad social no forzada.

Para finalizar esta descripción, en el apartado de anexos se podrán encontrar las transcripciones de las entrevistas y el grupo focal y luego un cuadro con la decodificación de cada una de ellas. De allí surge esta descripción de lo más relevante de cada instrumento de acuerdo a las categorías establecidas para el análisis.

Análisis de los datos en relación a los objetivos específicos

En este apartado se realizará el análisis de los resultados obtenidos a partir de los instrumentos elegidos para el estudio. En él se condensa toda la literatura escogida para el proyecto, los resultados vistos y las percepciones de quien realizó la investigación.

Antes de comenzar, cabe señalar que este estudio busca dar una noción de la relación que tienen los maestros elegidos para la investigación y cómo ésta influencia su práctica pedagógica.

Por esta razón, se eligieron tres aspectos fundamentales, que se han nombrado en el transcurrir de este capítulo. A saber, comportamiento lector, percepciones y prácticas de lectura.

También, a lo largo de la investigación, surgieron ideas que señalan que la lectura es una condición del proceso formativo (Salazar, 2018) y como tal todos aquellos que se dedican a la labor de educar deben aprovechar el fortalecimiento de esta habilidad para que los estudiantes adquieran una competencia de comprensión.

O1: Comportamiento lector

Para sustentar lo anterior existen unas corrientes que impulsan el trabajo con la lectura y la escritura en todos los espacios curriculares. Una de ellas es *Escribir a través del currículum* que hace parte de “escribir para aprender” y *Escribir en las disciplinas* vinculado a “aprender a escribir” (Carlino, 2010) Estas formas de educación resaltan la importancia de incluir, orientar y realimentar la lectura y la escritura en todas las áreas de conocimiento y materias que se imparten en las escuelas.

La lectura, al igual que la escritura, tiene un potencial epistémico porque favorece el aprendizaje de los saberes mientras se desarrolla la competencia participativa de los educandos. Al respecto (Lerner, 2008) señala que es deber de toda institución educativa, que maneje sus procesos de enseñanza-aprendizaje responsablemente, educar saberes que sean prácticos y que impliquen diferentes modos de lectura para que estos permitan al estudiante, en un futuro, participar como ciudadanos en un mundo letrado.

Por esta razón, se considera que tanto la escuela como el maestro son parte fundamental del desarrollo de esta competencia lectora como un objeto de conocimiento social. Para que lo

anterior funcione, el maestro debería tener la habilidad y la relación adecuada con la lectura y continuar en un proceso de formación de este tema.

A lo largo del estudio se ha mencionado a Ferreiro (2015) cuando dice que el interés por la lectura parte del educador. El docente es quien debe formar una relación desde el saber ser para poder provocar en su estudiante una transposición didáctica de la lectura. En las entrevistas realizadas fue posible evidenciar que los profesores presentaban algunas dificultades para poder realizar una lectura recreativa en sus espacios libres. Estos factores externos, como el tiempo, impedían a los profesores continuar con su ejercicio de lectura como un espacio de ocio.

(...) La verdad, a veces, pues digamos que uno se excusa como en el tiempo que no le queda el tiempo suficiente
(...) (Entrevistado número 7)

Asimismo, los profesores compartían su inquietud por el espacio dedicado a la lectura, donde ellos reconocían que lo hacían más por el aspecto curricular, pues era un deber propio de su labor académico y habían dejado de lado, en cierta medida, la lectura como espacio de recreación en sus vidas. Por esto, consideraban que su comportamiento lector debía ser más constante para convertirse en mejores lectores.

(...) Yo considero que no soy buena lectora, leo lo que me corresponde por mis estudios académicos, pero no por el gusto que me dé hacerlo (...) (Entrevistado número 4)
(...) Creo que mi nivel de lectura es medio (...) (Entrevistado número 5)

En las encuestas fue posible evidenciar un nivel promedio de consideraciones frente a la pregunta, cómo se considera como lector. Se puede afirmar, que los profesores se ubican en un nivel medio de lectura de acuerdo a sus respuestas. Se quiere mencionar que el uso de las entrevistas le permitió al participante contar su experiencia a un nivel personal sobre la relación con la lectura y desde este punto era sencillo evidenciar sus reacciones y preocupaciones frente a la reflexión que se estaba propiciando entre la relación docente-lectura.

En la entrevista que se le realizó a Claudia Salazar, profesora universitaria y antecedente de esta investigación, fue posible realizar una reflexión interesante de su percepción frente a la lectura y su experiencia en el ámbito educativo. Para la profesora Claudia Salazar, la lectura, en su carrera profesional, dejó de ser un interés a nivel investigativo por la complejidad del tema en todas sus miradas. Sin embargo, afirma estar convencida de la importancia que tiene la lectura como un medio para orientar el conocimiento y que del interés que genera en el profesor depende en gran medida el resultado del estudiante.

Desistí de ese tema como un objeto de interés para investigar, pero no puedo ser ajena que estoy interactuando con ese, primero con programas de formación y dos que soy una convencida que si uno no es capaz de leer un mundo de comprender el mundo cómo va a trabajar y a estimular esa comprensión lectora en áreas específicas. (Claudia Salazar)

En el grupo focal se evidenció que los participantes consideraban pertinente la hipótesis que surgía del proyecto en cuanto a la relación del profesor con la lectura. A cada uno se le permitió contar su experiencia personal frente al tema y exponer sus inquietudes de acuerdo a esta relación. De los cuatro participantes, dos demostraron ser muy hábiles en el discurso de su formación como lectores, su experiencia personal desde la infancia y las motivaciones que tuvieron para escoger la carrera de profesores. Mientras tanto, los otros dos participantes, aunque muy motivados y con mucho interés por la reflexión realizada afirmaban estar por debajo del promedio de lo que deberían leer. Aseguraron que su lectura era más enfocada al desarrollo profesional y a la actualización del conocimiento.

Durante el desarrollo del grupo focal, los maestros expresaron que los espacios de reflexión les permitían mejorar su práctica pedagógica, que las experiencias de sus pares generaban espacios de cuestionamiento de su labor y de los aspectos en los que debían mejorar. Lo anterior, es una manera de autoevaluar su quehacer pedagógico en lo que Carlino (2010) señala que como,

práctica educativa, el profesor debe ser un investigador y evaluador de su propia práctica para aprender de ella.

El educador, como responsable de la formación, es el encargado de evaluar su quehacer constantemente y comprender cuáles son los aspectos más importantes en los cuales debe formarse más. Aunque no es deber del profesor, de asignaturas diferentes a español, ser especialista en la formación para la comprensión lectora, se considera que sí debe realizar un trabajo cooperativo con el área de lenguaje donde asuma su rol como un buen lector y demuestre a sus estudiantes, en el ejemplo, la importancia que tiene ser buenos lectores.

Aunque no es una tarea sencilla ser buenos lectores, pues es una habilidad que se aprende con la práctica, se considera que la formación debe empezar por la escuela en la promoción de espacios para conocer el valor de la lectura, no solo para los estudiantes, sino también para los profesores para que puedan tener unas bases que les permitan realizar estrategias de enseñanza en la formación de lectores y el fortalecimiento de la comprensión lectora.

Se cree que, en la medida en que el profesor tenga las herramientas adecuadas para la planeación de sus clases, su tiempo de trabajo externo disminuiría y podría aprovecharlo para hacer de la lectura una actividad de recreación y no laboral.

O2: Percepciones de lectura

La RAE (2017) dice que una percepción es “una sensación interior que resulta de una impresión material hecha en nuestros sentidos.” por esta razón, el propósito del segundo objetivo era encontrar las percepciones de los maestros frente a la importancia de la lectura.

Una percepción es aquello que aflora sin necesidad de una investigación previa o de documentarse. Por eso, para efectos de la investigación era la palabra que permitía identificar esas sensaciones que causaba la pregunta ¿por qué es importante la lectura? Al respecto, en

general, los profesores concordaron en que la lectura, como objeto de conocimiento social era parte fundamental en la formación de los estudiantes. Incluso, los maestros de asignaturas diferentes de español consideraban que la lectura era la base para la comprensión en las demás áreas.

(...) Muy importante porque nosotros trabajamos en la resolución de problemas entonces al solucionar problemas ellos tienen que entender la situación que se les está dando (...) (Entrevistado número 1)

(...) Claro que sí a través de la lectura se va esto desglosando para el área donde trabajo o sea no solamente matemáticas va a ser números sino que a través de las matemáticas me ayuda al niño a llevarlo a aprender a leer y a escribir a conocer fonemas las letras (...) (Entrevistado número 2)

Cassany D. (2006) señala que leer es un verbo transitivo. La transición consiste en el cambio que tienen las cosas con el pasar del tiempo. Por eso la lectura es cambiante y no puede ser vista solamente como una forma de decodificación. Esta misma transformación es la que se espera que tenga la metodología y la percepción de lectura que tienen los maestros en el siglo XXI.

Durante el planteamiento del problema de este estudio se habló de cómo fue la historia de la primera mitad del siglo XX en donde se comienza a hablar de textos y cartillas para la enseñanza de la lectura en las aulas (Vera, 2015). Cartillas que aún en el siglo que estamos, con nuevas reflexiones educativas y pedagógicas y con infinidad de tecnologías innovadoras, aún se utilizan.

Entonces, la lectura no ha tenido la transición adecuada para atender las necesidades de los educandos de este momento. Los profesores consideran que su enseñanza solo le corresponde a la asignatura de Español y podría decirse que dentro de sus prácticas hay ejercicios de lectura que no se realizan de forma consciente, por lo que se queda en el quehacer tradicional y no se llega a una comprensión lectora.

Al respecto, Ferreiro (s.f) manifiesta que desde sus orígenes la enseñanza de la lectura fue planteada como la adquisición de una técnica del correcto trazado de las letras y su oralización y que todavía en la época que estamos los maestros continúan con esta percepción y de esta misma forma realizan sus procesos de enseñanza.

No obstante, la creciente ola de investigaciones y estudios sobre el tema han puesto al maestro a reflexionar sobre su práctica pedagógica con respecto a la lectura, pero todavía hace falta una mayor concientización por la articulación que debe tener la misma. Es necesario que los profesores comprendan que no es menester solamente del profesor de español enseñar a leer a los estudiantes. Por el contrario, como ya se ha mencionado anteriormente, la lectura es un acción formativa que se emplea en todos los contenido del currículo escolar.

Uno de los aspectos más frecuentes en las entrevistas era la noción de lectura en el área de matemáticas. Muchos maestros afirmaron que no era lo mismo leer en español que en matemáticas.

(...) Por supuesto, totalmente y la considero porque es que es diferente leer en matemáticas es muy diferente a leer en las demás asignaturas o áreas de conocimiento necesita de una orientación de unas pistas, darle pistas al estudiante para que lean matemáticamente (...) (Entrevistado número 3)

(...) Claro que sí, por supuesto. Porque yo considero que la lectura se hace desde todas las áreas incluyendo la matemáticas tienen que aprender a leer muy bien un problema para poderle dar la solución que se merece o que requiere (...) (Entrevistado número 7)

Pero la lectura es la misma en cualquier área, lo que cambia es la tipología textual. De esta forma, se considera que las estrategias o prácticas que se utilicen en el aula pueden ser las mismas sin importar el contenido. Lo que debe cambiar el maestro son los textos que utiliza.

En suma, lo que demuestra la recolección de la información en este aspecto es que sí hay un pensamiento general sobre el peso que tiene en la educación la lectura. Sin embargo, a pesar de existir la inquietud, los maestros no han hecho una reflexión consciente de su práctica pedagógica

en este sentido. Al no hacerlo se continúa con la desarticulación del proceso lector por áreas, la responsabilidad recae solo en un grupo de profesores, las prácticas son las mismas del siglo pasado, sin objetivos ni sentido, y los estudiantes permanecen en un nivel bajo en la adquisición de la competencia, pues no se está realizando un trabajo en conjunto para superar las dificultades y presentes con esta problemática.

Conforme a lo anterior, una de las maestras que participó de la investigación expresaba que era complicado lidiar con la responsabilidad de trabajar con la lectura solo desde el área de español, de acuerdo con su formación sentía estar capacitada para implementar el desarrollo de la habilidad desde cualquier asignatura, pero le era muy difícil cuando era la única interesada en hacerlo y cuando además era estigmatizada como la que quería sobresalir por sus prácticas frente a los directivos de la institución donde labora.

(...) Eso es un proceso (...) uno se da cuenta que uno como profesor como uno ya va desde la universidad con su estilo de que es profesor de español uno tiende como todo el tiempo a estar en ese constante mejorar de ese proceso, pero uno se da cuenta que los otros profesores no hacen lo mismo. (...) Sería chévere que todos hiciéramos lo mismo y pues cuando uno intenta hacer algo así diferente ya como que los otros también están ahí como que ¡ay! pero es que ella hace no sé qué más, entonces también como que eso lo aplaca a uno en muchos sentidos. (Entrevistado número 5)

En conclusión, es responsabilidad de las instituciones realizar un proceso formativo de la enseñanza de la lectura de forma articulada al currículo como un objeto de conocimiento social. También deben permitirles generar ambientes educativos innovadores que promuevan la lectura desde su área de conocimiento y acrecentar su motivación en el reconocimiento de las estrategias que impacten y demuestren que los estudiantes han ido fortaleciendo su habilidad lectora frente a aspectos prácticos de su vida cotidiana.

O3: Prácticas de lectura

Se puede condensar lo dicho hasta aquí en dos puntos básicos. Primero, el maestro debe tener un hábito de lectura que le genere seguridad y la demuestre frente a sus estudiantes al momento

de realizar actividades con textos. Sin esto, como ya se dijo, es muy difícil poder incentivar un amor por la lectura. Segundo, se da a conocer la postura teórica y las percepciones de los maestros frente a la importancia de enseñar la lectura como un conocimiento formativo social. Ahora solo faltaría hablar de cómo enseñar a leer articulando todas las asignaturas.

Por eso se diseñó el objetivo número tres. La idea con él era poder recopilar de manera detallada algunas prácticas de lectura que utilizan los maestros cuando utilizan textos en sus clases. Sin embargo, durante el proceso de recolección de la información solo fue posible conocer muy grosso modo algunas de ellas, pues no fue viable que los maestros contaran en detalle cómo se llevaban a cabo estas prácticas y si les generaba algún resultado positivo.

Por consiguiente, se empezará hablando de una práctica muy común entre la población para abordar los textos en sus clases. Cabe señalar que esta práctica fue descrita de manera general, incluso en los maestros del área de matemáticas.

Lectura en voz alta

Este tipo de estrategia de lectura es la más común entre los maestros participantes de la investigación. Dentro de los cuestionarios se evidenció un porcentaje muy cerca del 85% que señalaba utilizar como técnica esta forma de lectura. Dentro de las entrevistas también era muy común.

(...) Primero yo les doy el problema para que ellos lo lean, luego lo leemos en voz alta y luego entre todos vamos sacando los datos que necesitamos para resolver el ejercicio (...) (Entrevista número 1)

(...) Con la lectura la hacemos tanto ellos como yo la hago con ellos ya en voz alta (...) (Entrevistado número 5)

(...) A nivel grupal, lectura en voz alta (...) (Participación grupo focal)

Mientras que, en la entrevista realizada a la maestra Claudia, cuando se le preguntó por las estrategias que utilizaba en sus clases no hubo ninguna respuesta que se acercara a este tipo de lectura. No obstante, al haber sido un elemento tan notorio entre los demás participantes se le preguntó a ella qué pensaba de eso. A lo cual contestó.

(...) Yo creería que hay momentos en el desarrollo de esas habilidades asociadas con el desarrollo del proceso lector, en términos de estructura también, ¡cierto! y en ese orden de ideas, si estamos hablando de los primeros niveles hay ejercicios de escucharse en la lectura que son muy valiosos y que son muy significativos de cara a ayudarle al niño a ser consciente de la forma cómo está leyendo, de la forma cómo está pronunciando. De alguna manera ganar en lo que Halliday llamaría una conciencia lectora ¡cierto!, parcialmente una conciencia lectora, parcial (...). (Entrevista Claudia Salazar)

Dicho con palabras de Ferreiro (1997) “para los romanos de la época clásica, leer era devolver su voz al texto” (p, 278) Es decir, la lectura en voz alta se reconocía como una real interpretación del texto, que resultaba de un cuidadoso trabajo previo. Pero imponer a un sujeto a realizar una lectura en voz alta de un texto totalmente desconocido era considerado un absurdo.

Entonces ¿cómo se pone a un estudiante a leer algo que no entiende? Desde lo dicho anteriormente se sobreentiende que oralizar es un proceso que necesita una preparación previa, que el sujeto requiere primero conocer el texto y realizar mínimamente una interpretación de él para poder oralizarlo. Además, la lectura en voz alta solo promueve el desarrollo de una habilidad para la oratoria, que no es menos, pero dónde queda la comprensión. Como dice Ferreiro (1997) no es posible que se siga utilizando este tipo de técnicas para leer cuando en pleno siglo XXI los textos vienen cargados de información y se convierte en una necesidad aprender a elegir la que es pertinente dentro de todo el flujo de mensajes externos que se muestran de manera caótica y desordenada.

Ahora bien, esta técnica podría funcionar si se realiza como, lo expresa Teberosky. (s.f), en el caso de la literatura infantil, pues existe una línea entre la enseñanza y el aprendizaje donde es el maestro quien debe leer en voz alta a sus estudiantes. En esta época de la infancia, los niños aún

no saben leer lo que convierte al maestro en la puerta para que sus estudiantes conozcan los textos.

Es así como una primera experiencia con la lectura puede volverlos lectores o simplemente perder ese amor por los libros. Se menciona que este tipo de iniciación se puede dar en casa (sería el ideal) o algunos niños llegan a la escuela a tener su primer encuentro con los textos letrados. Por esto, el maestro juega un papel importante para adentrar a su estudiante en la lectura y todo esto depende de la forma en que oraliza la historia y la vuelve interesante para ellos.

Para el caso de los otros niveles educativos, algunos autores como Teberosky (2015) (como se citó en Selfa, M. & Villanueva, J. (2015) afirman que la lectura en voz alta es la “quinta esencia de los desarrollos letrados” (p,129) y más adelante ella señala que es un buen método sí y solo sí el objetivo es que el estudiante reconozca los fonemas, la forma lingüística del signo y la pronunciación adecuada de las palabras.

En suma, la lectura en voz alta no es un método de trabajo que sea prudente con estudiantes del nivel de básica primaria y secundaria, pues no es la forma adecuada para llegar con ellos a un proceso de comprensión de los textos. Además, este método solo favorece la oralidad del discurso que, como se mencionó, es un proceso externo de la comprensión y requiere de una preparación. Es decir, es incorrecto llegar al aula, dar al estudiante un texto que apenas va a conocer y pedirle que lo lea en voz alta.

También se concluye que esta propuesta de enseñanza sólo es adecuada para la literatura infantil y que de igual forma requiere una preparación del maestro o la familia para que el niño logre ser cautivado.

Objetivos de lectura

Los objetivos de lectura son una estrategia clara y contundente para el desarrollo del proceso lector o de cualquier actividad educativa. Anijovich & Mora, (2009) señalan que es necesario preguntarse, como educador, qué sentido encuentran los estudiantes de lo que están aprendiendo. Por esto, el maestro debe compartir con los educandos la intención que tiene y el propósito de la tarea que está sugiriendo realizar. Una vez hecho esto, los objetivos deben ser consensuados y así se podrá establecer un “contrato didáctico” en el que ambos participantes se responsabilizan de la enseñanza y el aprendizaje.

Además de establecer claridad en la practicidad de lo leído los objetivos también hacen que exista un control del conocimiento. Conforme a lo dicho por Elosúa, (1993) el control del conocimiento tiene que ver con las estrategias que se utilizan para planificar, supervisar y evaluar las situaciones de aprendizaje, razonamiento y resolución de problemas. Una vez el maestro logra que su estudiante realice este control se genera una capacidad para establecer las metas y los medios adecuados para llegar a ellas.

De esta forma el profesor logra identificar que el camino tomado lleva al estudiante al cumplimiento de los objetivos que fueron propuestos para la actividad y en ese sentido plantear las acciones necesarias para cumplirlos, lo que se convierte en un proceso de metacognición.

Entonces, si los objetivos son claros el estudiante puede realizar su plan de acción para cumplirlos y ejecutar procesos de comprensión y metacognición encaminados al cumplimiento de las metas propuestas.

Dentro de lo que se evidenció en el cuestionario de prácticas de lectura cerca del 90% de los participantes dijo siempre tener presente los objetivos para realizar una lectura. Dentro de las entrevistas se mencionaron algunas veces el uso de los objetivos. Por ejemplo.

(...) El hecho de tomar la lectura desde cualquier disciplina pues hace que pues se esté hablando el mismo idioma que se trabaje con los mismos objetivos y pues que no solamente se le asigne a lengua castellana (...) (Entrevistado número 4)

(...) Normalmente trabajo las lecturas con una intención y es que el texto le debe dar al estudiante unos marcos de referencia para el desarrollo de la sesión de clase o posteriormente, posterior a la clase para ampliar (...) (Entrevista a Claudia Salazar)

Pero como tal no se habla de la importancia del uso de los mismos dentro del proceso lector.

Una de las estrategias que se consideran son más favorables para fortalecer la comprensión de lectura es el trabajo cooperativo. En este sentido, los autores Johnson, D & Johson, R. (1990) señalan que para planificar una actividad académica debe haber claridad en lo que se quiere lograr con ella. Por esto hay que especificar unos objetivos académicos y otros objetivos de habilidades sociales para conducir el proceso a la practicidad de los saberes. Luego de que estos objetivos ya fueron consensuados se puede iniciar el trabajo de comprensión a partir de los mismos.

Por otro lado, Solé (1998) plantea tres momentos de lectura de los cuales se profundizará más adelante. Pero en el primer momento que denomina “antes de la lectura” señala que se debe dotar de objetivos concretos de lectura aportando a ella los conocimientos previos que son relevantes.

Por consiguiente, los objetivos son un elemento esencial para el proceso lector. Ellos ayudan a condensar el proceso en una ruta clara de aprendizaje donde el estudiante encuentra la practicidad de lo que lee y le da mayor sentido. Sin embargo, es posible decir que la población con la que se

trabajó esta investigación no reconoce en esta estrategia un aporte significativo para su práctica pedagógica.

Lo anterior se afirma porque, por ejemplo, en las entrevistas muy poco se mencionó el uso de los objetivos al momento de iniciar la lectura y dentro de las estrategias propuestas no fue una variable que se tuviera en cuenta. Pero como ya se dijo anteriormente, la teoría señala que no es posible realizar un proceso lector sin la asignación de objetivos. Sin ellos el estudiante no puede establecer una ruta para alcanzar las metas propuestas.

Otro error que se comete es pretender crear unos objetivos de manera arbitraria. El maestro no puede generar un proceso de aprendizaje cuando no tiene en cuenta lo que el estudiante quiere. Por eso los objetivos deben ser acuerdos entre los dos agentes educativos para lograr establecer unas metas que sean contundentes para los dos.

En conclusión, los maestros no consideran que sea relevante la creación de objetivos para el momento antes de la lectura. Esto quizás también se da porque no hay unos propósitos establecidos por ellos mismos para el texto que eligen o porque simplemente buscan algo con referencia al tema que están dando en ese momento y lo llevan al aula sin ninguna lectura previa.

Por esta razón, la lectura se realiza de forma desarticulada, los lineamientos no son claros para que exista una practicidad del conocimiento y los procesos educativos escasean de sentido para los estudiantes lo que resulta en desmotivación, distracción e indisciplina.

Momentos para la lectura

En este apartado irán implícitas muchas estrategias que se expusieron en el ejercicio de comprensión realizado desde el cuestionario de prácticas de lectura. De igual forma se intentó recolectar esta misma información por medio de las entrevistas y el grupo focal. Al finalizar el

apartado se nombrarán algunas estrategias que se recolectaron de las entrevistas, que no hacen parte del ejercicio propuesto, ni de la teoría sugerida, pero que son las prácticas que los maestros participantes más utilizan.

Los momentos para la lectura son una práctica que se viene desarrollando hace mucho tiempo y muchos autores han hablado del beneficio que trae para los estudiantes trabajar cada uno de ellos de la manera más propicia para la orientación del aprendizaje a partir de los textos.

Estos momentos de lectura traen consigo otras estrategias que quizás ya se han nombrado anteriormente, pero que aquí se van a profundizar, pues es prácticamente una guía para el desarrollo de la lectura sin importar si se está leyendo en español, en matemáticas, en ciencias naturales o en ciencias sociales. Todos los textos se pueden abordar con los mismos momentos y las actividades que se plantean deben ir encaminadas al área que se está trabajando.

Solé(1998) manifiesta que la organización por momentos para trabajar la lectura no quiere decir que las estrategias que se utilicen sirvan solamente para los respectivos momentos. Por el contrario, pueden ser intercambiables de acuerdo al texto que se haya elegido y el objetivo que se haya propuesto.

En este sentido, una idea general, para diseñar estos momentos, es la concepción que tenga el maestro sobre la lectura pues a partir de allí podrá diseñar unas u otras estrategias y generar las experiencias educativas propias para el contexto de sus estudiantes.

El *momento antes* de la lectura es un espacio más que todo para el profesor. En él debe reflexionar en torno al texto que va a elegir, el sentido que tiene el mismo de forma personal, lo que lo motiva a compartirlo con sus estudiantes y la practicidad de lo que van a aprehender. También es importante que se realice un análisis de la complejidad que tiene el texto. De lo

contrario se puede generar un fracaso con la lectura y una desmotivación del estudiante al no entenderlo.

Muy sabias son las palabras de (Solé, 1998) cuando sostiene que el momento de la lectura es un momento de motivación tanto para los estudiantes como para el maestro. Mientras los educandos leen el maestro también debe estar haciéndolo así ellos sentirán que existe una empatía entre el texto y el profesor y ellos lo compartirán de la misma forma.

Posterior a esa reflexión personal del profesor se deben generar los objetivos de lectura, de los cuales se hablaron en el apartado anterior, con ellos el estudiante tiene claro el horizonte de lo que debe conseguir y se sentirá capaz de hacerlo. Otra estrategia implícita dentro de este momento son los *conocimientos previos*.

Conocimientos previos: Para Smith (1990) el aprendizaje se facilita cuando el educando posee una información previa al tema en estudio.

Por eso es muy importante que el maestro proporcione, por otros medios, una información previa de la lectura que garantice al educando comprender algo de lo que va a leer. También, Cooper(1990) manifiesta que la información previa, de índole específica, es decir de un área en especial, que un lector necesita varía de acuerdo a los textos que se utilizan. Esta funciona como un esquema mental, el lector va guardando toda su experiencia, conceptos y relaciones y luego las utiliza cuando necesita procesar la nueva información.

Ahora bien, ¿ los maestros tuvieron en cuenta esta estrategia? Cerca del 95% de la población que contestó el cuestionario de prácticas de lectura en el aula dijo siempre tener en cuenta los conocimientos previos de los estudiantes antes de iniciar la lectura. Dentro de las entrevistas solo dijo

(...)Primero uno explora como los pre-saberes, sí. Empiezo preguntándoles qué saben de ese tema con preguntas abiertas, la experiencia que ellos tengan del tema así abordó el tema (...) (Entrevistado número 7)

De igual manera se evidenció con la división de la lectura por momentos. Aquí es necesario decir que era más convincente lo que los maestros decían en el transcurrir de las entrevistas, pues afloraron todas las percepciones e ideas que surgían en el momento y demostraron realmente las facetas y las prácticas que más se utilizaban.

En este sentido, sólo una de las profesoras participantes nombró específicamente el uso de los tres momentos de lectura. E5: “*El antes, el durante y el después de la lectura...*” pero no hubo una retroalimentación de lo que hacía para cada momento.

Entonces este desconocimiento de las estrategias hace que los maestros tengan dificultad al momento de enfrentarse a las prácticas de lectura en el aula. Por lo anterior, es importante que si el maestro no tiene una formación previa en el tema considere que es necesario tenerla para poder realizar una orientación adecuada de esta enseñanza. De esta forma, contribuye en los procesos de comprensión lectora sin importar qué asignatura esté impartiendo.

El momento durante la lectura es un espacio decisivo para generar comprensión. La lectura del texto la puede desarrollar el maestro de la forma en que considere es más adecuado, de acuerdo a lo que ya conoce de sus estudiantes. En este sentido, puede ser guiada, es decir el maestro lee y ellos siguen con él. También está la silenciosa donde los estudiantes van leyendo de forma individual o la cooperativa. Donde los estudiantes se reúnen en grupos y leen. Una forma de lectura, que ya se había mencionado, es en voz alta. Ya se dijo que no es la más adecuada si el objetivo es que los estudiantes fortalezcan su habilidad de comprensión.

Entonces una vez se ha leído viene un momento que Solé (1998) denomina “lectura compartida” este tipo de estrategia fomenta actividades para la comprensión del texto en cuatro

espacios. 1) La formulación de predicciones, 2) el planteamiento de preguntas 3) la aclaración de dudas y 4) resumir las ideas del texto. (Solé, 1998)

Como es posible ver estos espacios lo que pretenden es que el lector pueda establecer unas predicciones coherentes y pueda verificarlas. De este modo se implica y controla el proceso activo de la comprensión. Una ruta para aplicar lo dicho sería: Primero, realizar la lectura silenciosa, luego, pedir al estudiante que realice un resumen de lo leído, después que socialice todas las dudas que le haya generado el texto y que se resuelvan a manera de plenaria junto con los demás estudiantes. Posteriormente, el maestro propone unas preguntas, que deben ser hechas de acuerdo al nivel que tenga el estudiante, donde deba ir al texto a buscar la respuesta. De estas preguntas saldrán nuevas dudas y el proceso comienza nuevamente con la lectura hasta que haya quedado claridad de todo.

Ahora bien, el momento *después de la lectura* persigue el conocimiento de la idea principal del texto. En este sentido, Solé, (1998) manifiesta que lo más importante es poder llevar al estudiante a identificar esta idea de acuerdo al objetivo que se planteó inicialmente para la lectura. Esto se debe realizar, primero recordando para qué se iba a leer el texto, segundo trayendo a colación la información previa y tercero cuál era la intención del autor del texto.

De allí se generan algunas predicciones sobre esta idea que deben ser debatidas por todos los estudiantes hasta diseñar una sola que será la idea central. Como se puede ver es un proceso de trabajo cooperativo, de lectura compartida y de comprensión eficaz.

Hasta aquí se ha mencionado grosso modo algunas estrategias que se pueden utilizar para abordar la lectura desde tres momentos. Lastimosamente ninguna de estas fue descrita por los

participantes quienes mencionaron otras que van totalmente desarticuladas de un proceso de comprensión significativo. Además de un errónea idea lo que es la comprensión

Estrategias que surgen de las prácticas de los participantes

A continuación, se intentará resumir en una figura todas las prácticas mencionadas por los participantes para el abordaje de textos en el ambiente escolar.

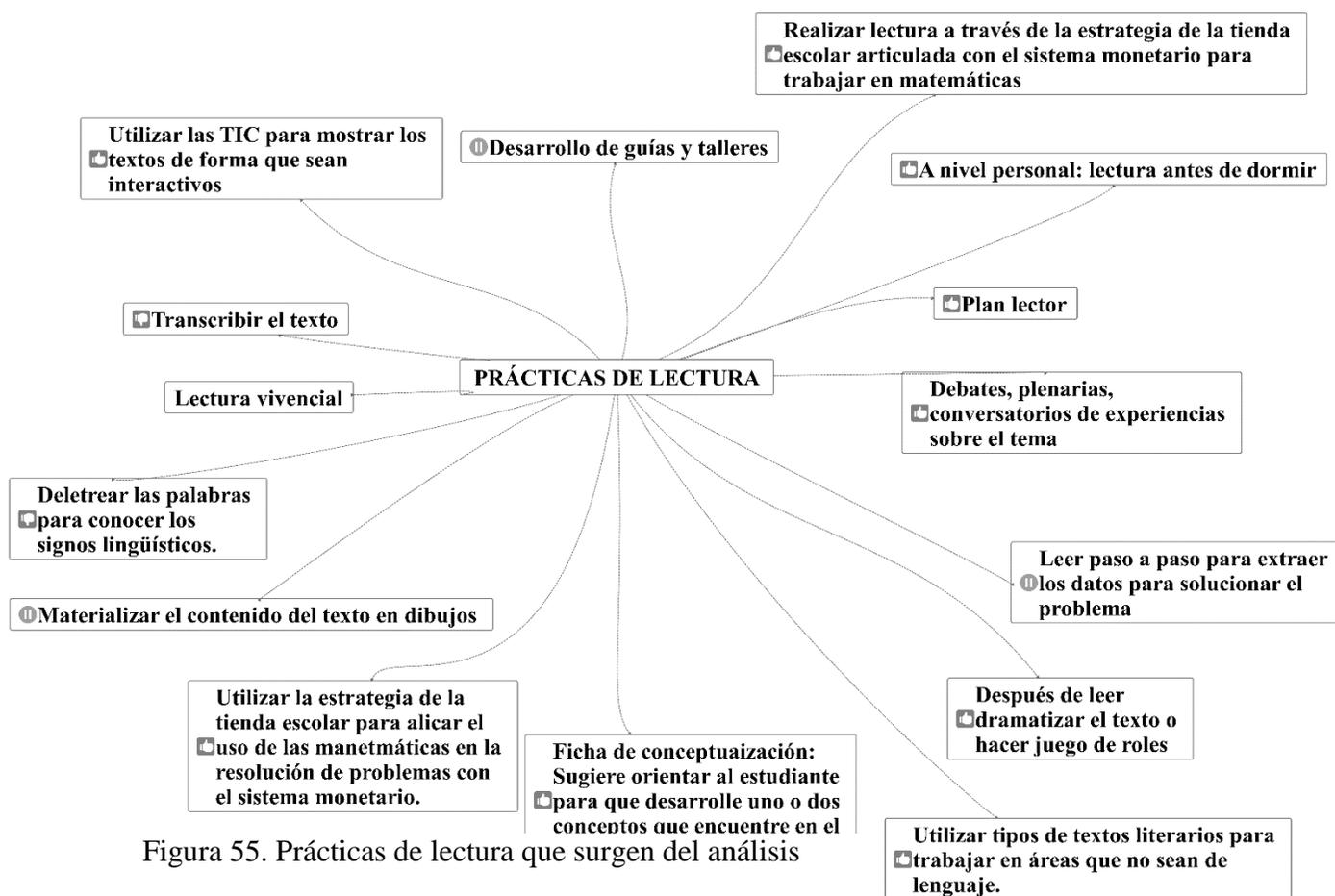


Figura 55. Prácticas de lectura que surgen del análisis

Las anteriores son las estrategias

Figura 56. Prácticas de lectura personal
 Figura 57. Prácticas de lectura que surgen del análisis que nombraron los profesores en las entrevistas y el grupo focal. Algunas de ellas fueron mencionadas en la descripción de los instrumentos con mayor profundidad por lo cual aquí solo se mostrará la figura de resumen de las mismas.

Se espera que en un estudio más detallado de las mismas se pueda describir de forma más completa cada una de ellas. Especialmente para entender el propósito de cada una y escuchando los resultados que se han obtenido al practicarlas. También sería importante incluirlas en alguno de los momentos para darle una mayor organización a la estrategia y poder articular la teoría con la práctica.

Prácticas de lectura personal

En este aspecto es importante señalar que las prácticas que se tienen para la lectura de forma personal también hablan mucho de lo que se lleva a la práctica en las aulas. Muchas veces los maestros incluyen estas estrategias porque a ellos les funcionan. Sin embargo, salta la pregunta ¿todos entienden los textos de la misma forma?, no.

Todos los individuos tienen formas diferentes de comprender las cosas. Por eso no a todos les sirven las mismas estrategias. Lo anterior es otro aspecto fundamental que debe tener presente un profesor. La estrategia que le puede servir muy bien a X puede que a Y, no. Por eso es necesario conocer muchas formas de orientar los procesos de lectura, siempre buscando lo que a los estudiantes se les acomode mejor y les dé mejores resultados.

A continuación, se muestran las estrategias más utilizadas por los maestros para su lectura personal. Estas son las prácticas más frecuentes nombradas por ellos.



Figura 58.Prácticas de lectura personal

Figura 59.Prácticas de lectura personal

La anterior figura muestra dos símbolos. El signo más significa que esa práctica fue nombrada muchas veces mientras que el menos son las prácticas que se nombraron con menor frecuencia.

Para finalizar, luego de todo el análisis hecho se quiere concluir que los maestros carecen de estrategias para desarrollar la lectura en las aulas. A esto se le suma que consideran que este proceso formativo solo les pertenece a los maestros de lenguaje por lo cual no realizan prácticas conscientes de lectura.

Pero todo eso podría mejorar si pudieran tener una formación que les permitiera experimentar cómo realizar el abordaje de textos propios de su área siempre con el objetivo de generar una comprensión que les permita a sus estudiantes reconocer el sentido de lo que está aprendiendo y ponerlo en práctica en su vida.

Por esto, en el siguiente capítulo se quiere mostrar una propuesta a groso modo de cómo aplicar diferentes tipologías textuales con el objetivo de generar comprensión, articulando todas las áreas y aplicando los momentos de lectura y las estrategias que se han mencionado anteriormente. Se quiere utilizar algunas de las prácticas mencionadas por los participantes para demostrarles que bien articuladas con los objetivos de lectura podrían dar resultados muy significativos.

Se espera en una próxima investigación poder aplicar la propuesta que se planea diseñar con la misma población para poder señalar que a partir de una correcta organización de los contenidos y la integración del currículo en las diferentes áreas, todos pueden participar en el fortalecimiento de la comprensión lectora.

Conclusiones

Este capítulo final quiere presentar los hallazgos más importantes que surgieron de este estudio. La investigación se inicia con el interés de indagar qué tan importante es que el profesor tenga un buen comportamiento lector al momento de propiciar espacios formativos de lectura en el aula.

En cuanto al comportamiento lector

Dentro del estudio fue posible evidenciar que existen factores externos que impiden un pleno desarrollo del comportamiento lector en los profesores. El tiempo, por ejemplo, fue un componente muy común en las respuestas. La organización laboral es un aspecto fundamental en la frecuencia que utilizan para practicar la lectura. Por esto, se hace necesario repensar cómo sería posible, para el profesor, organizar sus tareas laborales con el propósito de incluir un espacio de ocio ligado a la lectura.

Los intereses de los profesores son un aspecto importante en el desarrollo del comportamiento lector. Aunque no fue posible ahondar en gran medida en este tema, se pudo evidenciar que existe un interés de los docentes por involucrar en sus prácticas el ejercicio lector, pues consideran que es un aspecto fundamental en el desarrollo social de los estudiantes.

Con respecto a la relación con la lectura es posible decir que, aunque existe una meta general por fortalecer la comprensión lectora de los estudiantes, los profesores, de asignaturas diferentes a español, no están capacitados para promover estrategias de enseñanza en las aulas que involucren la lectura. Este desconocimiento puede ser percibido por una escasa relación con la

lectura que limita al profesor en cuanto a las estrategias, actividades y material que utiliza en el aula.

Aun cuando el estudio no precisaba unas técnicas específicas (estadísticas) para medir el comportamiento lector de los profesores es necesario involucrarlas en nuevas investigaciones y profundizar en mayor medida en otros elementos que se implican en el comportamiento lector, como sujeto lector didáctico y eficacia de la lectura. Asimismo, los factores que inciden y dificultan la formación en esa habilidad.

También, se considera importante incluir como variable el factor escuela y la sobrecarga laboral en la relación que tienen los profesores con la lectura. Asimismo, la formación que reciben de acuerdo con los estudios de interés y las expectativas que tienen con esta, pues dentro de la investigación se consideran, las anteriores, factores que impiden a los profesores poder generar un comportamiento lector.

Es prudente que el profesor realice un proceso reflexivo personal sobre los hechos de su vida que promovieron o no un hábito de lectura. Por eso, sería interesante proponer una línea de investigación a partir de autobiografías realizadas por maestros, con el objetivo de realizar un proceso de análisis de las experiencias previas en relación con la lectura.

En cuanto a las percepciones de lectura

En cuanto a las percepciones de los maestros, es posible afirmar que los imaginarios de lectura de los profesores varían dependiendo de la formación que han tenido y de la relación previa con el acto de leer. Si bien, el estudio quería evidenciar esta relación de manera más fuerte en los profesores de asignaturas diferentes a español el contenido informativo de sus respuestas permitió destacar que la lectura es valorada en las prácticas pedagógicas de la misma manera que

consideran pertinente los temas propios del área. No obstante, el error recae en pensar en la lectura como una técnica para llegar al conocimiento y no como una habilidad y un objeto de conocimiento como tal.

Esta percepción es muy común dentro de quienes están inmersos en el plano educativo, pues existen muchas maneras de evidenciar el proceso lector en el aula de acuerdo a las necesidades que tiene cada educador. Por eso se hace necesario que tanto el profesor de lenguaje como el de otras asignaturas tengan una misma percepción sobre la forma de utilizar la lectura en sus prácticas partiendo de la misma como un objeto de enseñanza que es para la formación social, que depende de las experiencias previas y de la motivación y mediación que el profesor pueda hacer con la misma.

La escuela como garante de la formación debe permitirse espacios de formación para todos los docentes. La capacitación en este aspecto es amplia, pero solo están participando de ella los profesores de lenguaje que ya tienen unos elementos básicos para poder orientar el desarrollo de esta competencia. Entonces, se considera que los profesores de otras asignaturas también requieren de estos espacios de formación y profundización en la importancia que tiene la misma dentro de su área de conocimiento y de su vida en general.

Se considera que los espacios de formación y reflexión de la práctica educativa son muy escasos en las escuelas cuando estos deberían ser un propósito institucional en el objetivo de la excelencia y el cumplimiento de las metas de formación en calidad educativa. Se toma en consideración el poder que tiene el profesor para fomentar estos espacios en la escuela, momentos que a su vez son formativos, pues en el compartir de las experiencias se propicia la investigación y la mediación de las necesidades que surgen. Se recomienda realizar una

investigación que se enfoque en la aplicación de una estrategia de intervención en las IE donde se promuevan espacios de reflexión, formación e integración de experiencias con respecto a las prácticas de lectura y el hábito de lectura de los profesores de todas las asignaturas.

En cuanto a las prácticas de lectura

En referencia al reconocimiento de las prácticas es posible decir que la investigación demostró que el profesor es una mente creativa al momento de llevar estrategias innovadoras a sus clases. Este elemento hace muy valioso re significar las prácticas de lectura que se llevan al aula, pues se considera que los profesores van por buen camino en referencia a este tema.

Los profesores demostraron que la práctica de la lectura también puede ser trabajada por momentos educativos diferentes a los tradicionales y que requieren de la socialización y participación de los estudiantes, lo que se considera es un espacio formativo a partir de la lectura. Para los docentes, la lectura no se limitaba solo a los textos escolares o los llevados a las clases, sino a las experiencias que podían realizar a partir de la lectura de una situación o el juego de roles.

Los objetivos de lectura son un punto de reflexión que está olvidado dentro de las prácticas y lineamientos esperados para la investigación. Aun cuando puede convertirse en una percepción personal del investigador, la literatura en el tema afirma que son necesarios para iniciar los procesos de lectura. Por esto, se considera que las prácticas citadas necesitan de la inclusión de los mismos.

Por otra parte, se evidencia en los participantes ciertas prácticas recurrentes que hacen parte de una educación conductista y tradicional nada pertinente en este siglo. Entre ellas, la más común fue la lectura en voz alta lo que funciona si el objetivo de lectura es evaluar la pronunciación y

velocidad del estudiante, pero para hablar de prácticas para fortalecer la comprensión de lectura esta metodología debe ser repensada y reevaluada, pues a nuestro parecer no resulta en nada positivo.

Se recomienda a los profesores que participaron de la investigación realizar un proceso de formación en estrategias de enseñanza para la lectura que les permita hablar con mayor detalle de su práctica pedagógica y de las actividades que incluyen en sus aulas para trabajar la lectura como un objeto de conocimiento social. Asimismo, podrán demostrar los resultados en cuanto a formación social de sus estudiantes y el comportamiento lector como habilidad que deben adquirir.

Como recomendación general del estudio se quiere decir que los profesores necesitan empezar un trabajo cooperativo y cambiar las perspectivas que tienen en cuanto a la formación de la lectura. Por una parte, el profesor de lenguaje ya no debe ser solo el responsable enseñar a leer, pero sí puede ser un facilitador de los conocimientos básicos en estrategias para sus pares académicos. Por otro lado, los profesores de otras asignaturas deben comprender que la lectura es una forma de generar conocimiento que necesita de unas estrategias adecuadas para su orientación.

Por otro lado, el sistema educativo debe permitir a todos los profesores vincularse en la formación para el fortalecimiento de la comprensión lectora. Las experiencias y prácticas aplicadas en otras áreas pueden ser una innovación educativa y una manera de empezar a resignificar el concepto de lectura en las aulas.

Ahora bien, los docentes necesitan de espacios de lectura que les permita mejorar la relación con la misma y convertirse en buenos lectores para demostrar a sus estudiantes el sentido que

tiene tener mayor conocimiento y reflexionar a partir de él. Estos espacios son una responsabilidad de las escuelas y de los espacios de alfabetización para la formación de docentes.

Finalmente, se considera que el fortalecimiento de la lectura en los profesores es una línea de investigación que necesita de mayor profundización, pues son muy pocos los estudios nacionales que consideran este fenómeno un objeto de estudio. Sin embargo, dentro de los resultados que se evidenciaron aquí es posible afirmar que los profesores necesitan de un mejor acompañamiento en la evaluación de las prácticas educativas con referencia a la lectura y de una orientación pertinente para promover espacios de lectura en el aula y en sus vidas.

Anexos

Anexo 1: Invitación escrita al grupo focal

Bucaramanga, Mayo de 2018

Cordial Saludo:

La estudiante de maestría en educación de la UNAB, María Paz Sandoval León, está realizando su trabajo de grado titulado “Análisis de la relación que tienen los maestros con la lectura y su incidencia en las prácticas pedagógicas “cuyo objetivo es analizar la relación con la lectura que tienen los profesores de áreas diferentes al Español y su incidencia en las prácticas pedagógicas. Uno de los instrumentos que va a utilizar, para la recolección de los datos, es un grupo focal.

Por lo anterior, usted ha sido elegido para participar del mismo, pues hace parte de la población designada para el estudio y, además se destaca como formador en diferentes áreas del conocimiento. El grupo estará orientado por la Mg. en semiótica Karime Vargas Cáceres, maestra de Lenguaje y docente catedrática de procesos de lectura y escritura en la UIS.

El grupo focal se realizará el día 10 de Mayo a las 5 pm en el aula D 2-1 de la Universidad Autónoma de Bucaramanga UNAB. Esperamos considere esta como una oportunidad para interactuar con otros maestros como usted y de los cuales puede obtener experiencias significativas para realimentar su labor como educador.

Esperamos contar con su valiosa presencia en el mismo. Por eso le pedimos que confirme su asistencia antes del día 10 de mayo de 2018 al número 316 624 0228 con María Paz Sandoval León.

Agradecemos el tiempo que se ha tomado para leer esta invitación y lo esperamos.

María Paz Sandoval León

Lic. En educación Básica con Énfasis en Lengua Castellana.

Candidata a Magister en Educación. UNAB

Anexo 2: Consentimiento informado del grupo focal

CONSENTIMIENTO INFORMADO GRUPOS DE DISCUSIÓN CON ADULTOS

Proyecto de investigación: Análisis de la relación que tienen los maestros con la lectura y su incidencia en las prácticas pedagógicas.

Moderador: Karime Vargas Cáceres

Investigador: María Paz Sandoval León

Fecha: Mayo 10 de 2018.

Yo, obrando de manera libre, acepto participar en el proyecto de investigación “*Análisis de la relación que tienen los maestros con la lectura y su incidencia en las prácticas pedagógicas*”. Sé que el objetivo de este estudio es analizar la relación con la lectura que tienen los profesores de áreas diferentes al español y su incidencia en las prácticas pedagógicas. Soy consciente de que la actividad consiste en discutir temas relacionados con la lectura como eje transversal y las prácticas que se desarrollan en el aula sobre este tema y que todo lo que diga en el grupo de discusión será utilizado exclusivamente con propósitos investigativos en el proyecto en cuestión. Sé que mi nombre no aparecerá de manera explícita en ninguna de las afirmaciones que se citen en el documento final. Tengo claro que la participación en el grupo es voluntaria por lo que me puedo retirar en el momento en que lo desee. Fui informado, también, de que la participación en el grupo no tiene ningún costo, pero tampoco hay ningún beneficio de carácter monetario. Por tanto, teniendo en cuenta todo lo anterior, acepto seguir las instrucciones de los investigadores que guían el grupo de discusión:

NOMBRE	EDAD	CARRERA	ÁREAS DE CONOCIMIENTO	FIRMA

Anexo 3: Material del Grupo Focal

Texto de trabajo: ¿Qué no es necesario enseñar hoy día en la escuela?

Autor: Julián de Zubiría Samper, (2017)

Director del Instituto Alberto Merani y consultor en educación de las Naciones

Unidas. Magíster Honoris Causa en Desarrollo Intelectual y Educación de la Universidad Católica del Ecuador. Economista de la Universidad Nacional e investigador pedagógico. Ha sido Consultor del Ministerio de Educación y Cultura del Ecuador, de la Universidad del Parlamento Andino, del Ministerio de Educación Nacional de Colombia y del Convenio Andrés Bello. Profesor de maestrías en México, Chile, Ecuador y Colombia y de cursos postdoctorales en Universidades de Venezuela.

Más información.

http://www.unvm.edu.ar/sites/default/archivos/noticias/adjuntos/cv_zubiria_samper.pdf

¿Qué no es necesario enseñar hoy día en la escuela?

Por: Julián de Zubiría Samper

Una buena parte de las cosas que se siguen enseñando resultan bastante impertinentes en la era de Google e Internet. Este artículo hace un análisis de las diversas áreas que se trabajan en la escuela desde esta perspectiva.

Cuando le preguntaron al padre de Fernando Gaviria -la nueva revelación del ciclismo mundial por su gran actuación en el último Giro de Italia- ¿qué había sido lo más difícil en la formación de su hijo?, respondió: "*lo más duro fue luchar contra un sistema educativo tan inflexible como el colombiano*". Tiene toda razón, pues muy seguramente la escuela es la institución social más detenida en el tiempo, la que más se resiste a cambiar y adaptarse a los tiempos que vivimos.

Es por eso que en estas notas responderemos a la pregunta: ¿qué podría dejar de enseñarse en la escuela sin que los niños y jóvenes tuvieran problema en su vida futura? Antes de responder, sería importante que usted como lector reflexionara sobre qué de lo que aprendió en la escuela, nunca volvió a necesitar en su vida. ¿Qué de ello fue claramente impertinente aprender? Es muy probable que la mayoría de contenidos que estudió, fueron olvidados con el paso del tiempo.

Las matemáticas que se requieren a lo largo de la vida se aprenden en la primaria. De resto, es prácticamente nulo lo que queda y se usa con frecuencia. El extremo de impertinencia llega al estar calculando derivadas e integrales que más del 99.9% de los mortales nunca en su vida volvemos a utilizar. Algunos pensarán que son indispensables en las universidades, pero la pregunta es si acaso son allí pertinentes. La matemática ha debido ser repensada por completo ante el invento de la calculadora. Aun así, los profes suelen prohibir su uso con el fin de poder seguir enseñando los mismos algoritmos que han enseñado a lo largo de su carrera docente. Así se prolongan las tradiciones: *Enseñamos lo que nos enseñaron a nosotros, casi sin hacernos la pregunta de ¿para qué sirve en la vida? o ¿qué pasaría si no lo enseñáramos o no lo aprendiéramos? La última es la pregunta clave que hoy hay que hacerse.*

Lo más grave es que lo esencial de la matemática no se aprende en la escuela actual. No se enseña a pensar matemáticamente, leer o interpretar problemas que involucren razonamiento numérico; pero, muy especialmente, ni se enseña ni se aprende a convertir lo real en un problema matemático: *A modelar la realidad*.

Los profesores del área no se cansan de repetir que así no entendamos nada, la matemática es clave para desarrollar el pensamiento. Esa frase no puede ser más incoherente: *Pensar es entender*. Por tanto, nada que no entendamos puede desarrollar el pensamiento ¡Nada! También suelen responder a una profunda pregunta con relativa trivialidad: “Profe, ¿y esto para qué sirve?”, preguntan los estudiantes; a lo que suele ser habitual una respuesta bastante inocua: “Ah, usted cree que esto no sirve. Espérese para que vea cómo es de importante Cálculo 1 para “entender” Cálculo 2”. Pero el joven está haciendo una pregunta mucho más profunda: ¿Para qué sirve lo que estamos viendo en la vida? Como es obvio, esas respuestas desmotivan, en especial a los estudiantes más creativos y reflexivos.

Un aspecto fundamental de entender es que los profes buscan que sepamos cálculo, álgebra o trigonometría; pero estos aprendizajes parecen independientes de que comprendamos su significado o su sentido, lo cual es absurdo. A manera de ejemplo, trate de explicar qué es una derivada, un logaritmo o una integral. Si no puede hacerlo, no se preocupe, ya que un poco más del 99.9% de los mortales tampoco podemos a pesar de haber dedicado años enteros a resolver ejercicios con algoritmos similares. Dominar el algoritmo tiene muy poco que ver con entenderlo.

En Lenguaje pasa algo similar. La mayor parte del tiempo escolar se desperdicia estudiando gramática, ortografía y una literatura descontextualizada. Sin embargo, pareciera que no nos damos cuenta de que la mitad de los jóvenes no puede inferir en las ideas que subyacen en una

noticia deportiva de tan sólo un párrafo de extensión. Pese a esto, están leyendo la María, Romeo y Julieta o estudiando el pretérito pluscuamperfecto del subjuntivo: *Hay un abismo entre lo que pueden entender los estudiantes y lo que están estudiando en clase* ¿De qué sirve acercarse a un libro como “Romeo y Julieta” sin poder elaborar su sentido profundo? En muchos casos se genera un efecto contrario y más devastador: el odio a la lectura.

Los estudiantes ven sintaxis, gramática y morfología, pero carecen de comprensión lectora o de lectura contextual y crítica. García Márquez propuso una gran polémica cuando sugirió: *“simplifiquemos la gramática antes de que la gramática termine por simplifícarlos a nosotros”*. A pesar de su idea, seguimos agobiando a los niños con la ortografía y el complejo estudio de las reglas de la lengua, aunque escriban y lean muy mal. Es otra área que hay que reformar por completo para que efectivamente se consoliden las competencias comunicativas de las cuales hoy carecen los niños y jóvenes del país.

En Ciencias Naturales perdemos un tiempo muy extenso estudiando la tabla periódica, los símbolos químicos y los pesos atómicos; algo por completo impertinente en la era de Google e Internet. Es un tiempo totalmente desaprovechado en trivialidades, que a lo sumo nos sirve para responder exámenes del profesor de química y para resolver crucigramas. En anatomía perdemos la motivación y la energía estudiando listados de nombres interminables de huesos, arterias y músculos a los que hoy día tenemos a la mano con una sola tecla del computador o del celular.

En Ciencias Sociales no alcanza el tiempo para conocer la multiplicidad de nombres de accidentes geográficos de los diversos contextos regionales, nacionales e internacionales. Tampoco para intentar recordar presidentes, batallas o periodos históricos. Recuerdo ahora que cuando el Ministerio de Educación Nacional me solicitó la evaluación del programa de 4° de

primaria hace ya 30 años, respondí que me parecía un excelente programa para una maestría en historia, pero por completo impertinente para niños que tienen dificultad para comprender lo relativos que son los conceptos en contextos diversos y que aún no logran ubicarse en una línea del tiempo histórico. Treinta años después, el problema es similar, aunque sin duda esta es un área en que la nueva Historia ha dado un pertinente cuestionamiento al generar preguntas relativas a los factores que generan las dinámicas sociales, económicas y políticas.

Es probable que muchos de ustedes piensen que lo anterior ha cambiado, que es excesiva la generalización que hago o que la escuela se está renovando. Aun así, me duele decepcionarlos. En matemáticas, por ejemplo, el 87% de los estudiantes colombianos de quince años se queda máximo en los dos primeros niveles evaluados por PISA y apenas el 13% llega a los niveles tres y cuatro de seis posibles. En lectura, como también indica PISA, y como he reiterado en otras ocasiones, tan sólo nueve de cada mil jóvenes alcanza la lectura crítica. ¿Será que sin ella se pueden estudiar las guerras del siglo XIX, las leyes físicas newtonianas o la naturaleza de los seres vivos?

Sin ninguna duda, la educación requiere una revolución muchísimo más estructural de lo que piensan la mayoría de los ciudadanos. Por ahora, les queda a los estudiantes el consuelo de que permanecen los descansos y las vacaciones y de que existen docentes que sí se dedican a las cuestiones esenciales de la vida. Desafortunadamente, siguen siendo menos de los necesarios. Estos innovadores son los que nos ayudarán a transformar las escuelas.

Tomado de: <https://www.semana.com/educacion/articulo/julian-de-zubiria-que-es-necesario-enseñar-hoy-en-el-colegio/527540>

Anexo 4: Enfoques de entrevista

Modelo de entrevista dirigida a maestros de la UNAB

Al ser una entrevista semiestructurada no se tienen unas preguntas definidas sino unos enfoques principales que se quieren preguntar a los maestros.

- Formación laboral y profesional.
- Concepción de lectura desde la transversalidad.
- Prácticas que utiliza en el aula para trabajar la lectura.

La charla con los maestros no tiene un orden específico. Se pretende que los maestros reconozcan el tema del cual se va a hablar y que cuenten sus expectativas, experiencias e inquietudes que tienen con respecto al tema.

Modelo de entrevista semiestructurada dirigida a expertos en el tema de la lectura.

Nombre: Claudia Patricia Salazar Blanco **Edad:** _____

Nivel de escolaridad: _____ **Área de Trabajo:** _____

1. Hábitos de lectura. Teniendo en cuenta que una base fundamental de la educación es la formación a partir del ejemplo.
 - ¿Usted cómo se considera como lectora?
 - ¿Cuál es su hábito de lectura habitual?
2. Experiencia profesional en el área de la comprensión de lectura.

- ¿Por qué decidió plantear un trabajo de grado que le ayudara a definir los conceptos de comprensión lectora que tenían los maestros de tercero y quinto grado?
- ¿Influyó en algo su pensamiento sobre que todos los aprendizajes que tienen lugar en el aula están condicionados por la acción lectora?

3. Percepciones:

- ¿Con el paso del tiempo y las nuevas experiencias sigue considerando que la lectura es un eje transversal importante en la educación?

4. Prácticas:

- Con la experiencia que ha adquirido en los últimos años ¿cuáles considera que son las mejores prácticas para abordar los textos ¿
- ¿cuáles, que aún se utilizan, considera que son tradicionales y que no dan ningún tipo de respuesta positiva en el estudiante?

Anexo 5 Guía de observación para el grupo focal de la investigación

Incidencia en las prácticas pedagógicas de comprensión lectora a partir de la relación que tienen los profesores, de asignaturas diferentes a español de la Maestría en Educación de la UNAB, con la lectura

Situación: Este grupo focal se realiza con la intención de complementar las experiencias y la relación de los maestros pertenecientes a la maestría en educación de la Universidad Autónoma de Bucaramanga con la lectura y cómo éstas influyen en sus prácticas pedagógicas. Al grupo fueron citadas 15 personas de las cuales solo asisten 4.

Fecha: 10 de Mayo de 2018.

Lugar: Aula D-21 de la Universidad Autónoma de Bucaramanga.

Observador: María Paz Sandoval León. Hora de inicio: 5:00 pm Hora de finalización 7:00 pm

Participantes: Moderador y profesores.

1. Temas principales: El moderador inicia el grupo dejando claro el objetivo del mismo para la presente investigación. Se explica a los maestros que la participación es voluntaria y que nada de lo que allí se diga se tomará como falso o verdadero, sino que será una forma de complementar los datos recolectados para la investigación.

Los puntos principales que se desean observar son: el hábito de lectura de los maestros, las percepciones que tienen sobre la lectura y las prácticas que desarrollan en su quehacer pedagógico.

2. Impresiones: (del investigador) En el transcurso del grupo se evidencia, en cuanto a la categoría de comportamiento lector, que al menos dos de los participantes tienen un hábito de lectura alto. Esto se infiere porque a lo largo de sus intervenciones explican con argumentos y además retoman teorías y citan autores para dar mayor relevancia a lo que están diciendo. En su actitud corporal se puede ver que tienen apropiación y seguridad de lo que dicen y saben de lo que están hablando.

Los otros dos participantes demuestran tener menos hábito lector en comparación con los anteriores. Sus respuestas son cortas, no expresan argumentos claros, en algunos casos repiten y no tienen una idea clara de lo que quieren decir. Se refleja una mayor dificultad para

expresar las ideas y en uno de los casos uno de ellos fue corregido por otro al utilizar un término equivocado para referirse a la lectura. Las intervenciones demuestran claridad sobre la percepción que tienen frente a la lectura. Sin embargo, son escasas las prácticas mencionadas.

En cuanto a las percepciones todos los maestros coinciden en que el ejemplo es parte fundamental en la formación de la lectura. Que además debe ser un proceso humano y voluntario en donde no se obligue al estudiante ni se establezcan controles con notas. Además que la lectura no solo se desarrolla en la escuela, sino que las estrategias deben estar en cada aspecto de la vida cotidiana del sujeto. Además, mencionan que la escuela debe ser el intermedio para todos los procesos personales, grupales y familiares de acercamiento a la lectura.

Por otro lado, los maestros hablan del trabajo vivencial de la lectura en donde el educando debe ser consciente del porqué de ella y el para qué a largo plazo. Además hablaron sobre las diferentes formas de leer. Pues no solo la lectura de códigos y signos es la única que existe. Se dijo que se puede leer todo lo que nos rodea; imágenes, música, gestos, entre otras.

Sobre las estrategias fue posible escuchar un número valioso de ellas todas teniendo en cuenta cada aspecto de estudiante. Sin embargo, no fue posible realizar una descripción detallada de cada una por los participantes. Se habló de utilizar como estrategia volver la lectura un momento vivencial y para esto se dijo que era necesario utilizar otras herramientas como la música, las visitas pedagógicas e incluso los conversatorios con los autores de los libros. Esto con el propósito de acercar al estudiante al contexto de las historias que lee y al pensamiento del autor cuando escribe y de esta forma motivar y hacer vivencial el acto de leer.

3. Explicaciones alternas. (situaciones emergentes) Al momento de la lectura del texto sugerido se pudo evidenciar un cierto descontento por parte de uno de los participantes con el autor del mismo. Su rechazo se hizo evidente al mencionar que desde las políticas educativas se estaba fallando en todos los procesos de aprendizaje. A lo anterior, el participante mencionó que las personas en el país están ejerciendo la labor educativa por un pago y no porque les gusta y esto hace que las prácticas educativas sean mediocres.

Se concluye el grupo focal con la proyección de un video sobre los momentos de lectura que se trabajan en el aula de estudiantes de primera infancia. A partir de él se retoman las prácticas ya mencionadas y cómo se complementan en cada uno de esos momentos.

Transcripciones de las entrevistas

Entrevistado	Transcripción de la entrevista
<p>E1: Especialista en física pura. Profesora de matemáticas en secundaria.</p>	<p>Cuéntanos sobre tu experiencia profesional...</p> <p>Bueno yo trabajo, yo soy física, trabajo con los grados 10 y 11 y además le doy matemáticas a los grados séptimos.</p> <p>Consideras que la lectura es importante para tu área de trabajo...</p> <p>Muy importante porque nosotros trabajamos en la resolución de problemas entonces al solucionar problemas ellos tienen que entender la situación que se les está dando, extraer los datos, y solucionar el problema a partir de la situación entonces ellos deben tener como esa función de lectura de comprensión de lectura comprensión de problemas que se les ha puesto.</p> <p>Tienes alguna estrategia específica para abordar esos tipos de texto...</p> <p>Bueno son textos cortos entonces los leemos paso a paso y vamos extrayendo los datos que necesitamos para solucionar el problema y entender como las palabras clave que están dentro de ese problema</p> <p>Tienes alguna metodología, leen ellos en grupo, tu les lees...</p> <p>Bueno, primero yo les doy el problema para que ellos lo lean, luego lo leemos en voz alta y luego entre todos vamos sacando los datos que necesitamos para resolver el ejercicio</p>
<p>E2: Licenciada en matemáticas especialista en inclusión. Profesora de primaria de todas las asignaturas.</p>	<p>Usted considera que la lectura es importante para su área de conocimiento</p> <p>Claro que sí</p> <p>Por qué...</p> <p>Porque pues a través de la lectura se van esto desglosando para la para el área donde trabajo o sea no solamente matemáticas va a ser números sino que a través de las matemáticas me ayuda al niño a llevarlo a aprender a leer y a escribir a conocer fonemas las letras.</p> <p>Con qué chicos trabaja, cuéntenos su experiencia...</p> <p>Yo trabajo en primaria con todos los grados desde preescolar hasta quinto multigrado o sea trabajo todas las áreas</p> <p>Quisiera, por ejemplo en el área de matemáticas que es su especialidad, que prácticas tiene en su clase para abordar un texto o un problema matemático.</p> <p>Bueno ejemplo si voy a ver matemáticas con los niños de primero en el caso para que ellos empiecen a leer y a escribir a través de pequeños problemas o situaciones de la vida diaria a través de la tienda escolar, a través del sistema monetario entonces se va enseñando las partes de tanto la lectura entonces que ellos vayan aprendiendo a identificar cada palabra de acuerdo al tema que usted va a ver de acuerdo al objetivo de la clase.</p>

	<p>Tiene, por ejemplo, algunos momentos específicos para trabajar la lectura</p> <p>Si, allá en mi escuela por ejemplo nosotros hacemos viernes de cuentos, viernes de lectura viernes de tertulia entonces se hacen diferentes actividades y se unen las demás áreas.</p>
<p>E3: Licenciado en matemáticas. Profesor de matemáticas en secundaria.</p>	<p>Para empezar me gustaría que me cuente cuáles son sus estudiantes, cuál es su experiencia su área de conocimiento</p> <p>Bueno, yo trabajo con estudiantes de sexto, séptimo y octavo desde hace 3 años estoy orientando las matemáticas en esos grados.</p> <p>¿Usted considera que para las matemáticas es importante la lectura?</p> <p>Por supuesto totalmente y la considero porque es que es diferente leer en matemáticas es muy diferente a leer en las demás asignaturas o áreas de conocimiento necesita de una orientación de unas pistas, darle pistas al estudiante para que lean matemáticamente</p> <p>De pronto usted tiene alguna práctica en el aula que utiliza para abordar textos que nos pueda contar</p> <p>Cuando tenemos un texto, yo les solicito al estudiante que realice una lectura general luego se regresen y lea hasta donde encuentra los puntos, los signos de puntuación que no avancen del primer signo si no lo ha entendido y que debe entender el primero entonces vamos leyendo como si fueran oraciones y leemos por esa parte y vamos entendiendo de a poco para comprender el todo</p> <p>Eso lo hacen en grupo o lo hacen individual...</p> <p>Generalmente con esos ejercicios el primero que yo les doy lo hago con ellos. Proyecto en mis clases los textos que uso en el vídeo beam y solicito que un estudiante me lea una oración me la interprete otro estudiante me lea otra ración y me la interprete y entre todos vamos interpretando el contenido.</p> <p>En la institución donde usted trabaja hay proyectos para abordar la lectura como eje transversal</p> <p>Si, nosotros tenemos bien estructurados de hecho somos modelos a nivel regional en la transversalidad y estamos trabajando fuertemente a uno de esos autores. Sin embargo, estoy nuevo en la institución y se me escapa el autor pero son cinco libros que se van a trabajar hasta el 2020</p>
<p>E4: Licenciada en Lengua Castellana. Profesora de primer grado de todas las asignaturas.</p>	<p>Primero cuénteme cuál es su experiencia, cuáles son los grados que tiene a cargo, cuántos años tiene de experiencia como docente y su área de conocimiento específico.</p> <p>Primero que todo tengo 8 años de experiencia en el sector oficial y dos en el sector privado. Las áreas que tengo a cargo, por ser una escuela de primaria, bueno soy profesora de primer grado, doy todas las asignaturas</p> <p>¿Usted considera que es importante trabajar la lectura como un eje transversal desde las otras áreas además de lengua castellana?</p>

	<p>Considero que sí es importante porque de una u otra manera los procesos de lectura son procesos, como la misma palabra lo dice, transversales por el mismo hecho que se trabajan desde todos los ámbitos, desde todos los temas, desde todas las disciplinas y es una competencia básica para el desarrollo de cualquier otro tipo de conocimiento entonces el hecho de tomar la lectura desde cualquier disciplina pues hace que pues se esté hablando el mismo idioma que se trabaje con los mismos objetivos y pues que no solamente se le asigne a lengua castellana.</p> <p>Bueno, por ejemplo en el contexto de una clase de ciencias naturales usted cómo abordaría un texto desde su práctica pedagógica</p> <p>Bueno si estoy en ciencias naturales, teniendo en cuenta que tengo niños de primer grado, en un promedio de 6 años que es la edad para el grado, un cuento, un poema, una pequeña historia, una fábula que se relacione con ciencias naturales con no sé el desarrollo de los animales, el agua, los recursos naturales o sea desde la lectura puedo adentrarlos en el proceso digamos de la enseñanza del tema o de la unidad que vaya a dar puedo desarrollar la lectura desde dramatización en las mismas ciencias naturales puedo desarrollar juego de roles desde la respuestas de talleres, preguntas.</p> <p>Cuál es la práctica que más utiliza para abordar los textos, por ejemplo los pone a leer en grupos o usted les lee o les dice lean en voz alta cómo hace usted ese abordaje para que hagan proceso de comprensión</p> <p>Normalmente lo que hago es o expongo un dibujo en el tablero o un título y lo hago que los niños lo vean si es dibujo pues qué lo analicen que les significa a ellos si es una palabra pues para ellos que quiere decir la palabra y en mismo momento estoy haciendo el ejercicio de lectura. Deletreamos las palabras para el cocimiento pus de los signos lingüísticos también acostumbro a darles guías pero entonces se las entrego les pido que lo observen que la lean si ya hemos avanzado en el proceso de lectura y les pido a los compañeros que me compartan qué dice cada punto entonces lo lean todos escuchamos y le pido a otro compañero de pronto repita el mismo punto que el compañero acabó de leer que igual eso me sirve para captar la atención de los niños y compartimos cuál es la instrucción y cuál es el mensaje que está diciendo la lectura y lo compartimos entre todos entonces ahí los niños están atentos de que aparte se escuchan entre ellos mismos y porque ellos quieren participar y que uno les de la palabra.</p> <p>Usted cómo se considera como lectora</p> <p>Yo considero que no soy buena lectora, leo lo que me corresponde por mis estudios académicos, pero no por el gusto que me dé hacerlo.</p>
<p>E5: Licenciada en educación básica con énfasis en Lengua Castellana. Profesora de primaria de español y sociales.</p>	<p>Cuéntenos su experiencia como docente, los grados que tiene a cargo y su área de conocimiento</p> <p>Bueno tengo a cargo como dirección de grupo el grado segundo. Dicto las áreas de español de cuarto a quinto y sociales en segundo y tercero e inglés de segundo a quinto y las de relleno que son ética y religión en mi grado que es segundo. Mi especialidad es en Lengua Castellana, soy licenciada en lengua Castellana</p>

Usted considera que la lectura es importante trabajarla como un eje transversal

Pues la verdad desde la experiencia mía sí, y pues desde el área de sociales ahorita por ejemplo lo que estoy intentando hacer, con grado tercero, el tema pues el eje central de este periodo es lo de las regiones, entonces no me he centrado simplemente en los departamentos porque es muy harto ponerse uno enseñarle a los niños de que memoricen que esta es la capital de tal departamento y tales y tales porque no lo van a hacer y si lo hacen o sea a ellos no les sirve para nada saber la capital de cada departamento entonces he procurado como buscar lecturas ya sea de cada región que ellos lean que conozcan que interpreten lecturas comprensivas respecto a mitos leyendas o historias de cada departamento es como lo que hasta el momento estoy así llevando a cabo y sí es muy importante porque es que en la pruebas que aplica el estado, pues y ahorita que están aplicando lo de saber, que se está haciendo ahora desde segundo a quinto, todo es lectura entonces si ellos no crean un hábito va ser más difícil porque están contestando las preguntas, en lo que he visto, contestan es por rellenar y ya y entonces una prueba que viene para hora y media la contestan en 20 minutos porque lo único que hacen es rellenar las respuestas.

Bueno y por ejemplo en esa iniciativa que tiene de trabajo con los tipos de textos en el área de sociales cómo haría ese abordaje del texto cuál es la práctica que utiliza.

Bueno con ellos pues un antes pues tener en cuenta siempre tengo lo que hemos aprendido no el antes, el durante y el después de la lectura entonces con ellos pues hasta lo que llevo al momento lo que he empezado es bueno vemos que tal departamento pero qué es lo característico de este departamento empezamos a ver así como las principales características y de acuerdo a eso escojo las lecturas los textos que sean cortos porque me he dado cuenta que entre más extensos menos leen el primer dos párrafos y ya no quieren seguir leyendo. El solo hecho de ver una lectura extensa ya dicen no quiero leer es aburrido, que pereza la profesora no hace sino traer aquí lecturas entonces como primero como introducirlos ya a lo que es al temática luego con la lectura la hacemos la hacemos tanto ellos como yo la hago con ellos ya en voz alta, yo les leo y ya después hacemos un trabajo de interpretación de comprensión como están tan pequeñitos pues hasta ahora vamos así como en lo que es la parte literal como para por lo menos evidenciar si sí están leyendo o no están leyendo.

Usted siente que a partir de esos tres momentos usted ha podido reconocer que sus estudiantes han mejorado en los procesos de comprensión de lectura

Bueno como tal mejorado, mejorado así no mucho porque es que eso es un proceso uno se da cuenta que uno como profesor como uno ya va desde la universidad con su estilo de que es profesor de español uno tiende como todo el tiempo a estar en ese constante mejorar de ese proceso, pero uno se da cuenta que los otros profesores no hacen lo mismo. Puede que el profe de matemáticas listo haga la serie de ejercicios pero evita como ese tema de vamos a interpretar este ejercicio que está dentro de pronto de un texto más extenso entonces ya las preguntas son más abiertas que Juanito va a la tienda si entonces es un poquito más difícil como que en una sola área uno desarrollo ese proceso sería chévere que todos hiciéramos lo mismo y pues cuando uno intenta hacer algo así diferente ya como que los otros también están ahí como que ay pero es que ella

	<p>hace no sé qué más entonces también como que eso le aplaca a uno en muchos sentidos.</p>
<p>E6: Sociólogo. Profesor de Ciencias políticas y ajedrez de primaria y secundaria.</p>	<p>Cuénteme cuál es su experiencia como docente, su área de conocimiento.</p> <p>Bueno yo trabajo en Glenn Doman Escuela Precoz soy el maestro de ajedrez de los niños y niñas de primero a grado once. Cómo utilizo el proceso lecto-escritor en la asignatura de ajedrez. Dentro de la estructura curricular se plantean lecturas alusivas al tema a tratar o lecturas que signifiquen en la formación del ser. Él o ella deben hacer un proceso lector y luego socializamos, también se deben hacer procesos de escritura en torno a los ajedrecistas más famosos a nivel mundial.</p> <p>Glenn Doman Escuela Precoz tiene proyectos que se enfocan a trabajar la lectura y escritura en el colegio.</p> <p>Si, dos proyectos sobresalen. A nivel, nosotros educando y nosotros maestros que se llaman los famosos planes de lectura y a nivel de papá y mamá para todos los años escogemos tres libros para plan lector y plan escritor. Por lo menos el próximo viernes 11 de Mayo vamos a tener el conservatorio del primer libro que estamos leyendo papá, mamá y nosotros lo maestros se llama “Triple Focus” de Daniel Goleman y todos venimos a conversar.</p> <p>Usted sabe que nosotros educamos también con el ejemplo. Yo quiero saber usted cómo se considera como lector. Como es su práctica de lectura personal.</p> <p>Si la pregunta que nos hacía la maestra Karim ¿qué carga usted en su mochila? aquí es a la inversa. Yo no cargo nada, pero para salir de la casa dos cosas hago siempre leer diariamente y practicar un trabajo físico. Cómo me considero como lector mejor dicho para estar aquí sentado al frente de la formación de 180 personas mi proceso lector tiene que ser alto, yo no solamente dialogo con un papá una mamá un maestro una maestra en la esencia y en el interior de cada uno de ellos son profesionales en muchas e infinidad de cosas y esa profesionalidad le significa manejar un nivel de tecnicismos en su profesión yo como rector tengo que estar en capacidad de dialogar con él o con ellos sobre lo que planteen. Ejemplo un papá viene debo estar en condición de dialogar a la par con él sobre el TDH sobre el síndrome de Down un niño con capacidades excepcionales la mamá y el papá tienen información muchísima pero yo como maestro debo estar igual o superior en esa información para poder hacer una buena formación de él o de ella en el aula de clase y en el contexto escolar.</p>
<p>E7: Maestra del sector rural en aulas multigrado. Especialista en inclusión profesora de todas las áreas.</p>	<p>Bueno, lo primero que quiero que me cuente es su experiencia como profesional, es profesora de qué área qué estudiantes y población</p> <p>Bueno mi experiencia como docente más o menos está en 24 años que llevo en el servicio como docente siempre he trabajado en escuela rural con multigrado desde grado cero a grado quinto siempre ha sido no me he especialidad en ningún área en particular sino en todas las áreas.</p> <p>Qué áreas trabaja</p> <p>Trabajo todas las áreas desde preescolar hasta quinto primaria. Como soy la única docente en la institución pues yo trabajo todas las áreas español matemáticas artística religión ética educación física todas las áreas</p>

	<p>Que concepto tiene usted o si considera que la lectura como eje transversal es importante para los estudiantes</p> <p>Claro que sí, por supuesto. Porque yo considero que la lectura se hace desde todas las áreas incluyendo la matemáticas tienen que aprender a leer muy bien un problema para poderle dar la solución que se merece o que requiere. Si él no tiene ese manejar de la habilidad lectora difícilmente el chico puede responder la situación que se les está planteando y así por ende todas las áreas digamos sociales un mapa conceptual e todo lo que uno las ideas que se desarrollan en las diferentes áreas siempre tienen lectura.</p> <p>Cuando hablamos de lectura nosotros siempre debemos dar un ejemplo cierto de la parte de nuestro compartimiento lector. Yo quisiera preguntarle usted cómo se considera como lectora.</p> <p>La verdad a veces, pues digamos que uno se excusa como en el tiempo que no le queda el tiempo suficiente. Pero anteriormente si cuando yo empecé en esa labor me consideraba muy buena lectora de hecho me leí algunos libros no mucho si pero algunos libros y lo hacía por gusto. Entonces yo el libro que me llamaba la atención por ejemplo uno de Germán Castro Cariacedo “Mi alma se la dejo al diablo” me pareció impresionante, me lo leí todo me pareció muy rica esa lectura y así muchas otras de paulo Coelho me leí algunas historia pero como te digo ya de pronto uno se justifica como que en el tiempo que ya llegó mi hija y la visión tampoco es que me ayude mucho entonces todas esas cosas unos las va dejando a un lado por toda una serie de cosas.</p> <p>Por ejemplo cuando usted tiene una clase de ciencias naturales supongamos con los chicos de tercer grado y usted quiere ponerles a trabajar un texto. Cómo hace usted para abordar ese texto desde el área de naturales.</p> <p>Primero uno explora como los pre saberes si empiezo preguntándoles qué saben de ese tema con preguntas abiertas, la experiencia que ellos tengan del tema así abordo el tema</p> <p>Cómo hace por ejemplo durante la lectura, maneja lectura en voz alta cuál es la dinámica que utiliza.</p> <p>Para trabajar el tema, como te dije al principio como soy escuela multigrado yo doy la guía y el chico lee o algunas veces transcribe cuando la parte del tema es importante transcribe eso y el resto lo lee, después de la lectura siempre hay ese análisis no hay que quedarse solamente en ese texto que leyó sino viene la profundización a través de una pregunta, una sopa de letras unas actividades que uno desarrolla para ver si el tema quedó entendido.</p> <p>En la escuela en la que usted trabaja existen proyectos para trabajar la lectura.</p> <p>Si señora, desde el año pasado y este año la profesora de español de la institución nos ha implementado como ese plan lector y todos los viernes tenemos un plan lector con los estudiantes.</p>
E8: Licenciada en educación preescolar. Profesora de preescolar en escuela rural.	<p>Cuénteme cuál es su experiencia como docente, con qué grados ha trabajado que áreas, hace cuánto tiempo.</p> <p>Desde el 2005 ya llevo más o menos 13 años siempre he trabajado con preescolar todas las dimensiones del preescolar la comunicativa la cognitiva todas las que son propias del preescolar.</p>

Usted considera que por ejemplo para los chicos de la primera infancia lo más pequeños es importante trabajar la lectura como un eje transversal.

Claro, claro la lectura es súper importante. A través de la lectura los niños desarrollan habilidades de pensamiento, se expresan, manifiestan sus emociones, plasman sus pre saberes. A mí me encanta trabajar la lectura y pienso que la lectura se debe trabajar con los niños desde que nacen desde pequeños a mis hijos yo les leía cuentos todas las noches.

Bueno, desde esa parte usted sabe que uno a veces educa también con el ejemplo entonces yo quisiera saber cómo se considera usted como lectora.

Como lectora he tenido como varias etapas en la vida. En el colegio leía con gusto los libros que nos colocaban en el colegio, después tuve una etapa como de poca lectura. Luego cuando ya llegaron los niños leía muchos cuentos con ellos y vivo enamorada de los cuentos por trabajar con preescolar me gusta mucho leer cuentos y buscar cuentos apropiados para los niños. Actualmente leo otros tipos de textos.

Entonces siempre ha tenido un acercamiento con la lectura.

Sí, siempre he tenido acercamiento con la lectura pero como en épocas he estado un poco distante y luego vuelvo y retomo y así.

Como con los chicos de preescolar se trabajan son dimensiones. Por ejemplo para trabajar la dimensión cognitiva y usted quiere implementar con ellos un pequeño texto cuál es su práctica o la dinámica que tiene.

Nosotros allá en el colegio tenemos un castillo que se llama un espacio para lectura entonces siempre vamos y ellos primero leen lo que quieran toman diferentes libros y después nos ponemos de acuerdo y escogemos un cuento y ya yo lo leo y luego hacemos un debate una plenaria y comentamos experiencias o vivencias relacionadas con el cuento y que nos puede enseñar el cuento hacemos dibujos y escribimos textos relacionados con el cuento así es como lo trabajamos. En matemáticas a veces para trabajar ciertos temas algunas nociones o algo lo hacemos a partir de un cuento. Por ejemplo si vamos a ver largo o corto a mí me gusta leerles el cuento de caperucita que tomo el camino largo o corto y relacionamos la lectura, la comprensión con nociones matemáticas igual con ética o con otros temas.

Usted utiliza en todas las áreas la lectura. Para usted es una herramienta esencial.

En casi todas utilizo la lectura, pero si es una herramienta importante de trabajo.

Transcripción Entrevista Claudia Salazar

Entrevistado	Transcripción de la entrevista
<p>Claudia Salazar: licenciada en Biología de la UIS y Magíster en Educación de la Javeriana también es especialista en Pedagogía y en Desarrollo Intelectual y Educación de la Universidad Externado de Colombia, y actualmente cursa la Maestría en Elearning, modalidad virtual, de la Unab en convenio con la Oberta de Cataluña (España).</p>	<p>Claudia: Desistí de ese tema como un objeto de interés para investigar, pero no puedo ser ajena que estoy interactuando con ese, primero con programas de formación y que soy una convencida que si uno no es capaz de leer un mundo de comprender el mundo cómo va a trabajar y a estimular esa comprensión lectora en áreas específicas.</p> <p>Entrevistador: De hecho Emilia Ferreiro lo dice, que un maestro que no lee no puede motivar a su estudiante a leer porque eso es esencial en el maestro.</p> <p>Claudia: En un maestro cultivado.</p> <p>¡Sí! Que sea un maestro con vocación, que así sea ajeno al lenguaje debería ser muy cercano a la lectura desde su énfasis o especialidad.</p> <p>Yo quisiera preguntarle basándonos en que somos maestros y que debemos dar un ejemplo. ¿Usted cómo se considera como lectora?</p> <p>Claudia: Bueno, cómo me considero como lectora. Yo creería que en lo que yo me conozco y por la forma como me comporto, en relación con la lectura, hay momentos de mi tiempo que los dedico a hacer lectura para recrearme, para contextualizar, para informarme porque obviamente yo todavía tengo la costumbre de leer el periódico de papel que entregan en mi casa. De leer revistas, semana o estas, entonces hago lectura para informarme, pero también hago lectura para recrearme. En el campo de la formación de lo específico ahí si esa es una condición inherente al ejercicio de la docencia y es que tengo que leer para poder ampliar los marcos y contextualizar y tener referentes para trabajar con los estudiantes de modo que ellos se ubiquen. Entonces, en ese orden de ideas, tendría dos maneras de ubicar el proceso. Uno, lo que es inherente al ejercicio de la profesión, que eso si es como algo que es así, sí, una regla y lo otro que es la lectura que hago para recrearme y la que si tiene que ver con informarme en lo que está pasando que más que ver los noticieros yo si todavía soy de las que leo periódicos y revistas.</p> <p>Entrevistador: Hablando un poco del trabajo que usted hizo en la época de su especialización ¿por qué decide plantear un trabajo que le ayude a definir los conceptos de comprensión lectora que tienen los maestros de tercero y quinto de esa época?</p> <p>Claudia: Por varias razones. La primera, porque la especialización tenía unos focos temáticos claves que eran pedagogía en lecto- escritura y en matemáticas. Me llama más, poderosamente, la atención lo que tenía que ver con lecto- escritura, entre otras cosas porque ya estaba trabajando y en el área de labor con la que yo funcionaba, que era Ciencias Naturales, lo que yo percibía con los estudiantes era justamente dificultades para aprehender conceptos no para aprender sino para aprehender y eso tiene que ver mucho con comprensión lectora entonces por eso me incline por la comprensión lectora. Porqué tercero y quinto de primaria porque en esa época empezaban a surgir todas las reflexiones en torno a evaluar, también, en educación esas competencias y la última razón es porque en el proceso de formación abarcamos una temática que en mi pre grado yo no había estudiado y era la que tiene que ver con fracaso escolar y entonces, la maestra que tuvimos era una</p>

apasionada del tema y justamente el tema de la lecto escritura y el fracaso escolar y en lo estudios que ellas nos mostraba indicadores alrededor de muchos eventos de fracaso escolar en el tercer grado de escolaridad y en el quinto que era el grado en que se pasaba al siguiente nivel educativo y entonces yo dije bueno, ubiquemos un poco porque también soy una convencida de cómo mucho de lo que son nuestros estilos de enseñanza tienen que ver con maneras de entender digamos que es interesante desentrañar los discursos de cuáles son las apuestas, las hipótesis, las concepciones de base que acompañan las prácticas que realizamos. Entonces quería visibilizar para ver cuáles eran los discursos que se re configuraban alrededor de esas prácticas.

Entrevistador: Además usted en la tesis escribe una parte que me llama mucho la atención donde dice que todos los aprendizajes que tienen lugar en el aula están condicionados por la acción lectora que es básicamente lo que planteamos en la investigación, en nuestra cotidianidad siempre está condicionado por esa lectura, no solamente del texto sino de muchas cosas y cómo a partir de esa condición aprendemos a leer de una u otra forma y a comprender y a razonar y eso me llamó mucho la atención y con eso quisiera preguntarle, de acuerdo a la experiencia que usted ha tenido desde esa época, ¿considera que es importante el trabajo con la lectura como un eje transversal desde las diferentes áreas?

Claudia: por supuesto, es una condición, es que ni siquiera es un eje transversal, es una condición del proceso formativo en cualquiera de los niveles. De hecho más que eje transversal es toda la posibilidad que ganamos quienes nos involucramos en un proceso educativo, nos implicamos en un proceso educativo de desarrollar competencias, de ganar en el fortalecimiento de habilidades para hacer comprensión. Yo estoy hablando de la lectura, toda, no solamente la formal, sino aprendo a leer, sino leo, no interpreto, no comprendo pues cómo voy a operar con el mundo cómo voy a solucionar problemas cómo voy a hacer aproximaciones a resolver problemas.

Entrevistador: Bueno profesora, cuando usted, por ejemplo, hace sus clases aquí en la universidad necesariamente utiliza textos, lecturas con sus estudiantes cierto. A mí me gustaría saber usted ¿cómo aborda esa lectura?, ¿cómo hace para que ellos hagan comprensión de lectura?

Claudia: Yo, normalmente trabajo las lecturas con una intención y es que el texto le debe dar al estudiante unos marcos de referencia para el desarrollo de la sesión de clase o posteriormente, posterior a la clase para ampliar. En ese orden de ideas, si la intención es para generar cuestionamientos direcciono la lectura. O sea si genero una guía de lectura sobre los conceptos o alrededor de los conceptos fundamentales que interesan ser trabajados. Otras veces utilizo una herramienta que aprendí a manejar en la especialización y la llamo la ficha de conceptualización; entonces con ella los estudiantes van y trabajan uno o dos conceptos que estén desarrollándose en los textos y avanzamos en la ficha o trabajamos sobre diagramas, mapas conceptuales, mente factos y la idea es que busquen explicaciones o argumentos para desarrollar las proposiciones que se construyen. Normalmente, en ese caso no me gusta hacer control de lectura, o sea no creo que la condición de un material que se propone como lectura tenga que estar condicionado por una nota de control, me parece que ese no es la razón de ser que debe llevar al estudiante a empoderarse y apropiarse de un texto. En el otro caso, pues obviamente el material se entrega, los estudiantes tienen que trabajar con el material, entre otras cosas porque hace N años he

abandonado los exámenes tipo diría que tradicional en el sentido en que no se puede sacar textos, no, todos mis exámenes son con texto abierto, pese a que son preguntas tipo Icfes, algunas, pues el problema no es el texto, el problema no es si tiene o si sabe leer ahí o no, simplemente es de comprensión y aplicación. Entonces si sabe, si comprende el concepto es porque también leyó y si interpreta la pregunta y sabe leer la pregunta y comprende lo que está escrito en la pregunta en el discurso que hay ahí pues no hay ningún problema, entonces por eso mi interés no es estar haciendo control sobre la lectura si leyeron o no leyeron. Esa autonomía tiene que ir ganándola el estudiante y no porque esté forzado, no debería ser por eso cuando la doy hago una lectura guiada porque también lo manda uno a leer y queda en el aire, entonces sí es una lectura guiada.

Entrevistador: Usted se desempeña ahorita como formadora de maestros cierto, entonces de pronto en las prácticas que visualiza en sus estudiantes ¿cuáles considera que son como unas prácticas tradicionales que ya no deberían utilizarse para abordar textos? que usted piensa que no funciona, además del condicionamiento por una nota.

Claudia: Prácticas de lectura donde el ejercicio de lectura que se plantea se concrete en un ejercicio de decodificación secundaria. O sea de traducción literal del texto, creo que debe superarse y debe ir más allá. Ese tipo de prácticas creo que no son las más pertinentes, creería yo, me parece que es necesario hacerlo, por supuesto, pero no puede reducirse a eso y me parece que hay momentos y uno lo nota inclusive las preguntas que se hacen guiando la lectura del texto son muy orientadas a ese ejercicio de transcripción literal, una traducción solo trabajar el nivel literal de lectura y entonces debe superarse, ir más allá a un nivel o inferencial, crítico, crítico en el sentido de que la persona sea capaz de obtener la información fundamental del texto y con esa información construir un criterio que le permita posicionarse frente a, sino pues también pasa como que es mi interpretación y todo vale, y tampoco es así.

Entrevistador: Usted por ejemplo qué opina de una maestra de segundo grado que llega leer un cuento en su clase y lo que hace es poner a sus estudiantes a leer en voz alta. ¿Qué piensa de esta práctica?

Claudia: Yo creería que hay momentos en el desarrollo de esas habilidades asociadas con el desarrollo del proceso lector en términos de estructura también, cierto y en ese orden de ideas, si estamos hablando de los primeros niveles hay ejercicios de escucharse en la lectura que son muy valiosos y que son muy significativos de cara a ayudarle al niño a ser consciente de la forma cómo está leyendo, de la forma cómo está pronunciando de alguna manera ganar en lo que Halliday llamaría una conciencia lectora cierto, parcialmente una conciencia lectora, parcial. Pero en otros niveles ya digamos que tiene otro sentido y ese otro sentido es el de todo lo que implica, en ciertos momentos, que ese ejercicio de lectura pueda estar acompañado justamente de manejar cadencias, tonos inclusive ayudar a construir esquemas para puntuación, para signos si, para lograr comprensiones globales que para algunas personas, que para algunos niños y adultos, dependiendo de los estilos cognitivos, más que estilos de aprendizaje, dependiendo de sus estilos cognitivos en lo que se refiere a la facilidad para percibir información y aprenderla pues mucho de ese componente de verbalización y oralidad es clave. Es como ganar que el estudiante se implique.

Transcripción grupo focal

Información de los participantes	Transcripción
<p>P1: Licenciada en Lengua Castellana. Profesora de primer grado de todas las asignaturas.</p> <p>P2: Sociólogo. Profesor de Ciencias políticas y ajedrez de primaria y secundaria.</p> <p>P3: Ingeniero metalúrgico. Profesor de secundaria de matemáticas y física.</p> <p>P4: Licenciada en español y literatura. Normalista superior. Coordinadora de secundaria y actual maestra de literatura y español en decimo y undécimo grado.</p>	<p>Moderador: Mucho gusto, mi nombre es Karime Vargas y pues tengo la oportunidad de acompañarlos esta tarde en la dirección del grupo focal que María Paz me pidió que dirigiera para recolectar unos datos respecto a su investigación. Profes, primero agradecerles el espacio, el tiempo, sobre todo, la disposición nosotras sabemos que es bastante complejo con nuestras cosas con lo que diariamente hacemos. Pero vamos a tratar de ser muy concretas de recopilar rápidamente la investigación.</p> <p>María paz está haciendo un proyecto de investigación en el que busca recopilar las concepciones que tienen los diferentes áreas del conocimiento con respecto a la lectura y también qué estrategias se llevan a cabo con respecto a esta habilidad. Primero me gustaría saber algunos elementos básicos como su nombre, cuántos años de experiencia tiene, cuál es el área específica que usted trabaja en este momento y en qué niveles y bueno también cuáles fueron las razones por la cuales ustedes decidieron optar por esta maestría.</p> <p>Participante 1: Mi nombre es _____ mi experiencia en el área de la educación es alrededor de 10 años. Trabajo con niños de 6 años de primer grado. Manejo todas las áreas del conocimiento. Decidí iniciar la maestría por el deseo de perfeccionar lo que es mi desempeño académico y profesional además digamos que como tal el decir maestría en educación me sonaba como al hecho de tener una dimensión más amplia de lo que es el campo de la educación y como abarcar más dimensiones y disciplinas de lo que es la educación. En colegio público.</p> <p>Participante 2: Yo soy _____ de profesión soy ingeniero metalúrgico, mi experiencia como docente no ha comenzado o sea trabajando en el sector privado y público la única experiencia cercana a la docencia son clases particulares a personas independientes. Me voy a desempeñar en el sector público como profesor de matemáticas y otras áreas y va a ser de muchachos de sexto a noveno grado. En un municipio que se llama Gambitá corregimiento la palma. La maestría es para tener un acercamiento en la parte de la pedagogía.</p> <p>Participante 3: Mi nombre es _____ yo soy licenciada en español y literatura de la Uis, especialista en necesidades e inclusión de la Unab y ahora cursando la maestría. Mi objetivo es seguir formándome, seguir ampliando ese campo de formación para favorecer a mis educandos. He sido maestra de lengua castellana desde hace 8 años trabajando siempre con educandos de básica secundaria y media técnica y ahorita me desempeño como coordinadora del nivel de básica secundaria.</p> <p>Participante 3: Yo soy _____ yo soy sociólogo y yo trabajo en Glenn Doman Escuela Precoz soy maestro de ajedrez con niños de primaria y secundaria.</p> <p>Moderador: Gracias profes. Bueno entonces como nosotros queremos recolectar información con respecto a concepciones de lectura y estrategias les vamos a pedir el favor que en esta hoja escriban para ustedes cómo comprenden la lectura. Pues digamos que este ejercicio no es para decir si está bien o está mal simplemente son concepciones y así como María Paz lo comenta en el consentimiento informado no vamos a poner nombres ni vamos</p>

a hacer juicios. Entonces queremos que hagan dos cosas vamos a escribir ¿qué es para mi lectura? y dos ¿qué estrategias llevo a cabo para promover la lectura o las llevaría?. Acto seguido se van a reunir en parejas y van a discutir los conceptos que escribieron inicialmente para construir uno entre los dos. Entonces ustedes se ponen de acuerdo, refutan miran si tienen puntos de convergencia o no y elaboran una sola en el papel y en el otro papel ponen las estrategias, puede que hayan repetido algunos o que tengas otras o que no estén de acuerdo con algunas. Pero que pongamos en producto en esos dos papeles. Uno definición y otras estrategias y pueden contar con el espacio que deseen.

Pareja 1: Nosotros para definir qué es lectura nos ubicamos en un autor que se llama John Hans Gardner nació en Alemania y él nos dice que leer es un acto voluntario del ser humano y a través de ciertas habilidades cognitivas ejemplo, leer y escribir, son habilidades que requieren una estructura previa las habilidades sociales, el trabajo físico para interpretar en el contexto en el que se desenvuelve o vive, esa interpretación, ese contexto me permite comprender el mundo personal y social. Porque si nosotros que somos maestros lo pretendemos hacer obligatorio no sirve.

¿Qué estrategias llevo a cabo para promover la lectura?, entonces nosotros lo distribuimos en tres niveles. Lo personal, lo grupal y lo familiar porque en el caso del profesor _____ él lleva y pues nosotros también en la institución trasciende de la escuela hacia el nivel familiar. Entonces a nivel personal, la lectura antes de dormir, entonces de tal forma que el compañero dice que ellos incitan a los niños, promueven y motivan para que hagan lectura antes de ir a la cama. Crucigramas, desarrollo de guías después de haber hecho la lectura porque la lectura es personal. A nivel grupal, lectura en voz alta, plan lector, que se desarrolla en los dos colegios, juego de roles que se hace después de una lectura haciendo la representación del mismo texto, manualidades de las lecturas de tal manera que permita profundizar y mecanizar más la historia lectura de diario con la docente, que en algunos casos se hace después del recreo o durante la jornada académica para hacer momentos de calma y vídeos que pueden fortalecer una lectura hecha o que sirven como motivación para iniciar la lectura. A nivel familiar, entonces plan lector con los padres de familia, el compañero dice que ellos llaman a los padres para hacer una tertulia o socialización de un libro, plan lector de maestros, la mochila viajera o el sobre viajero que va a la casa donde se hace ciertas actividades de lectura y construcción de textos para luego volver a la escuela.

Moderador: Bueno profes, una pregunta cuándo ustedes socializaron, porque los dos tenían unos textos independientes, cuando hicieron este encuentro de ideas encontraron puntos de similitud o no.

Grupo 1: Si, palabras.

Moderador: Palabras, pero en sí ideas, por ejemplo en lo que es lectura para los dos coincidían.

Grupo 1: No con las mismas palabras, si una que otra coincidía, pero la idea estaba, pero con palabras diferentes.

Moderador: Entonces no se refutaron ninguna idea.

Grupo 1: Ehh no, de pronto si en lo que era definir, yo realmente no supe cómo definir, la compañera dijo dos palabras en las que no coincidíamos, ella dijo que era un ejercicio, yo le dije que ejercicio era de deporte, la otra está aquí, cognitivamente comprender es esto, y entender yo me bajo más, es una habilidad social, yo puedo entender lo que hay allá, pero no comprendo que

hacen ellos ahí parados. Entonces entender es un ejercicio más suave que comprender, esos fueron los dos puntos que pudimos tener en discordia.

Moderador: Bueno profes, otra pregunta ustedes creen que esas estrategias apuntan a definir la lectura como la definieron ahí.

Grupo 1: Bueno yo voy a empezar por esto, lo que se quiere es que con un acto propiciado, por el que más me ama en la vida que es papá y mamá, desde pequeño se vuelva un hábito, al principio yo le leo y lo mando o la mando feliz a dormir, ya luego no leo, escoja, pero yo la acompaño definan y decida entonces es un acto voluntario que empezamos a sembrar. Haber primera tarea para que no se vuelva pensado y no lo asuman como una obligación entonces empezamos a pensar ejercicios o acciones donde ella o él pueda hacer más divertido el acto del leer, entonces juegos, guías ya en un contexto escolar, los nombramos pero no los dijimos, sopas de letras diversas actividades y hoy en día con la tecnología hay muchas cosas que uno puede propiciar con los hijos en el contexto familiar. Primera tarea viene la tarea grupal, yo le hablo a nivel de nosotros colegio, mañana tenemos un plan lector, yo le decía a la compañera, y eso no es nuevo porque nosotros cuando entregamos la lista damos el plan lector de niños, maestros y padres de familia y entregamos tres textos para el año. No es obligatorio, pregúntele mañana tienen misa, esto, que permiso que el cumpleaños a todos les salió de todo, yo le digo compañero si no quiere para que se va a quedar haciendo aquí muecas, pero recuerde nosotros les escribimos leer nosotros todos somos maestros, pero la diferencia de nosotros está en el que lee, no el cartón del doctor o magister, es en el que lee y allí se ve la gran diferencia entonces vea no lo queremos hacer obligatorio ni calificativo ni ponerme yo bueno para usted qué es Triple Focus que es atención que dice el capítulo dos porque se va a sentir es evaluado y el acto de leer no es una evaluación es la posibilidad de construir dialogo con el otro con un argumento que es la fuente como nos dicen aquí en investigación, de poderle yo decir a ella porque no es comprensión y si es entendimiento porque no es ejercicio sino acto puede que ella tenga una fuente que diga que es un ejercicio, pero si no la tiene si ve uno se la da para que ella, ejemplo yo la nombre para que el libro se llama así, el acto de leer, muy bueno, muy antiguo, pero significativo todavía.

Moderador: Entonces coincidimos en que las estrategias apuntan a definir el acto de leer. Vamos a recibir el otro grupo. Entonces qué es lectura para ustedes.

Grupo 2: Bueno para nosotros la lectura es un medio que las personas utilizan para interpretar un sonido, un contexto, una imagen, un gesto, un sentimiento y un texto, etc. y poder comprenderlo a través del uso de una lengua. Entonces aquí pues no solamente es leer algo que está escrito, es aprender a leer un contexto, interpretar un sonido, un gesto una imagen eso también es lectura, identificar el mensaje que en algún momento alguien quiere transmitir. Nosotros lo ponemos en dos momentos primero es interpretar y luego comprender sí, primero identificamos por esto puede suceder esto, quiso decir esto y después comprendo en su totalidad el mensaje y a través del uso de la lengua entonces con unos significados y significantes con el signo pues como elemento principal de la lengua entonces por eso lo escribimos así. Para nosotros leer es el medio que nos permite ubicarnos interpretar y comprender el mundo en el que está cada persona.

Como estrategias colocamos que se puede manejar la lectura a través del ejemplo del maestro, problemas escritos, centros literarios a través de

	<p>conversatorios de libros, asociación de libros, música y películas a través de visitas a sitios emblemáticos de los libros, entrevistando al autor del libro, haciendo vivencial el libro, obras de teatro, aulas virtuales y representaciones. Si, entonces pues en esta estrategia fue muy interesante porque el compañero es ingeniero y el solo ve la opción en algo escrito algo del problema matemático y cómo lo soluciono a través de un ejercicio de las operaciones matemáticas entonces cómo hago un proceso de traducción de un ejercicio escrito cómo lo comprende y como lo traduzco en ese aspecto numérico y yo le ponía mi experiencia desde lengua castellana y le decía que el ejemplo era algo fundamental un educando sabe cuándo su maestro lee cuando su maestro puede conversarle de un libro y le cree; si de pronto llega y le dice vamos a leer pero en ningún momento hubo un dialogo le preguntaron y no supo responder del libro o de una noticia y no da respuesta el educando empieza a perder como esa motivación o ya no es el maestro y el maestro pierde la credibilidad, entonces lo importante es siempre el ejemplo que podamos conversar, por supuesto no es que nosotros seamos enciclopedias andantes, pero si mínimamente de algunos temas que les motiven a ellos que sean comunes para ellos y los maestros entonces lo importante del ejemplo. Los conversatorios de los libros, entonces pues no solamente podemos regirnos a un plan lector, que exista un plan lector en una institución es fundamental, pero no podemos regirnos solo a ellos, porque ellos están leyendo ahora muchas novelas distópicas entonces todas esas sagas y novelas que suceden en otros mundos que no existen les motivan a ellos entonces poder conversar y explicarles desde las diferentes teorías, los centro literarios donde haya un espacio para conversar, debatir, complementar, la asociación de libros, música y películas, a mí me funcionó mucho. Cuando se puede hacer el contraste del libro y la película entonces primero leemos el libro y después vemos la película. Es lo mismo, dijeron lo mismo, qué pasó con la historia, se mantuvo lo que se quería decir en el libro a veces sí a veces no a veces sirve para comprender más el libro a veces no tiene relación o tiene toda la relación y con la música yo le decía al compañero que les ponía melodías como Jazz, Salsa, Vallenato. Si por ejemplo leíamos a García Márquez, entonces en algún momento les puse un Vallenato que no tuviera letra, sino la melodía y eso les permite ubicarse en un contexto y comprender la historia entonces esas asociaciones me parecen interesantes. Las visitas a los lugares emblemáticos de los libros si hablan del museo y se puede ir visitémoslo, si hablan del jardín botánico vamos, si se refieren a un lugar y podemos visitarlo es muy importante para ellos. Las entrevistas al autor del libro les gusta más entonces ellos van a leer y a prepararse para preguntarle al autor sobre el nombre , qué pasó, por qué y este ejercicio lo hemos hecho mucho donde trabajo y les gusta mucho, tanto que el escritor dice que como leen, entonces uno les explica que la motivación de ellos es que viene el escritor entonces hacer el ejercicio cuando hacemos vivencial el libro como Tom Soyer la escuela tiene muchos árboles, entonces en este podemos hacer una casa buscando elementos reales que tradujeran el libro a momentos reales, las aulas virtuales por ejemplo escribiendo y publicando la tecnología es fundamental y hay que empezarla a involucrar.</p> <p>Moderador: Estuvieron de acuerdo en la definición de lectura y de estrategias de lectura,</p> <p>Grupo 2: Pues en cuento a estructura de la definición fue muy similar, solo que la mía se quedó solamente en la parte de los escritos y los textos como lo lingüísticos y no en otras manifestaciones. En cuanto a las estrategias yo creo que sí, todas las estrategias apuntan a la comprensión del texto. Yo creo que la lectura es un ejercicio muy humano al igual que el lenguaje la lengua, el habla.</p>
--	--

Entonces leer nos permite identificar todo eso, yo imagino que faltan miles de estrategias más Solamente que pues era lo que conversábamos con el compañero donde él hablaba solo de problemas escritos.

Moderador: Muchas gracias profesores. Entonces ustedes están de acuerdo en que la lectura no es solamente de textos lingüísticos sino que se lee la realidad dentro de diferentes sistemas simbólicos y que también es un proceso porque la forma como nosotros como maestros concebimos la lectura también muestra las estrategias que utilizamos para fomentarla. Vamos a dar paso a una siguiente actividad. La actividad es una lectura que vamos a realizar en parejas, es un texto de un Catedrático llamado Julián de Zubiría, lo han escuchado, saben algo de este señor. Él es un consultor de las naciones unidas, es un profesor que hace asesorías a los ministerios de educación. (Lectura del perfil del autor) qué vamos a hacer con el texto profes, queremos junto con maría paz que ustedes hagan una lectura de este texto y que lleven a cabo todas las acciones que ustedes siempre hacen cuando se enfrentan a un texto. Entonces hagamos una lectura del texto y ya lo comentamos.

Entonces una vez leído el texto quisiera que compartieran cuáles son esas estrategias que ustedes utilizan cuando se enfrentan a un texto y que les ayudan a comprenderlo.

Participante 1: Yo considero que debo leer varias veces algunos párrafos que no comprendo con una sola lectura si siento que no capto bien la idea me devuelvo, releo me la digo a mi misma como en un tono diferente como con una intención diferente, subrayo lo que considero palabras claves y ya.

Participante 2: Básicamente lo que yo hago siempre es ir leyendo despacio hasta que vaya comprendiendo, muchas veces no comprendo entonces trato de preguntarme que acabo de leer y cuando logro entender vuelvo y lo repito. Muy pocas veces subrayo. Esa es como la técnica que utilizo.

Participante 3: Pues yo cuando leo si hago el proceso de subrayar lo que considere importante, pongo figuras a los lados si veo que es muy importante y evito escribir aparte, no me gusta tomar apuntes a parte de la lectura porque a veces en la universidad nos decían que lo hiciéramos. Sin embargo, una vez leí un texto de Estanislao Zuleta que decía que para qué se subrayaba el texto, más bien que el texto le subraye a usted la mente.

Participante 4: Yo si rayo mucho, palabras y frases significativas del texto, saco a un lado las ideas yo termino un capítulo y escribo una conclusión y esto me permite comprender. Tengo otra característica que es que si encuentro en el texto una palabra que desconozco la encierro en un rectángulo que ya es un código específico mío o momentos en que la ortografía me pone a dudar de ciertas palabras entonces la encierro también.

Moderador: Bueno profes entonces ustedes han anotado unas estrategias entre ellas el subrayo y también lo hacemos con nuestros estudiantes. Entonces les decimos subrayemos, y ellos preguntan qué subrayamos si todo es importante a veces uno mira los textos todos subrayados y uno habría sido mejor echar un brochazo al texto no entonces son estrategias que nosotros también fomentamos con los estudiantes, los códigos por ejemplo las estrellas los signos de interrogación los cuadrados, pero yo sé que quizás porque estamos limitando la actividad a un tiempo determinado no se pueden ver todas las estrategias pero es posible que ustedes lleven a cabo otras acciones

como la elaboración de mapas, una síntesis, un esquema que me represente el texto sin olvidar que siempre debemos hacer procesos que van antes de la lectura, durante la lectura y después de la lectura entonces para esta actividad después de la lectura queremos que nos escriban un texto corto sobre cuál es su punto de vista con respecto al texto que acabamos de leer acá, comparten esas ideas del autor o en que se alejan ustedes.

Participante 1: Considero que es importante lo que dice el autor en cuanto la utilidad de lo que se emplea en la enseñanza para que exista un aprendizaje significativo.

Participante 2: Yo, haciendo el ejercicio, a mí me gustó la lectura y coincido con el autor porque es cierto que muchas veces vemos una cantidad de temas que no están contextualizados ni articulados de ninguna manera y que muchas veces quedan en el baúl del olvido para uno. Por ejemplo haciendo el ejercicio que él propone de recordar los temas que uno vio y que apliqué son muy pocos los temas que yo vi durante mi formación que yo aplico en mi quehacer diario. Por ejemplo me parece sorprendente cuando él dice de las integrales y derivadas que desde mi punto de formación matemática uno las enseña cómo le enseñaron a uno, yo lo hago así pues mi formación pedagógica no es muy amplia. Por ejemplo en este tema el concepto lo tenía, pero me costó aplicarlo, entonces no pude ver cuál era la relación con el contexto lo que hace que esté de acuerdo con el autor en este punto.

Participante 3: Pues yo si considero que reestructurar la escuela, los contenidos académicos y los modelos pedagógicos debe ser una función y un objetivo primordial en este siglo. Que es importante como lo dice el autor identificar para qué sirve lo que estamos viendo pues de ahí debe partir el proceso de formación de cada educando y la justificación académica del programa establecido. Involucrar las tecnologías de la información y comunicación es fundamental en el proceso formativo del siglo XXI ya que permite visualizar los conceptos o temáticas explicadas desde varias dimensiones ahora implementar el diseño universal de aprendizaje debe ser un reto obligatorio de todas las escuelas pues se debe pensar y enseñar desde el cerebro que aprende y no del que enseña, romper estructuras y paradigmas es complejo, pero la evolución humana lo está exigiendo.

Participante 4: Para el autor del escrito el sistema educativo colombiano es obsoleto y alimenta su postura con la expresión de un papá de un ciclista quien dijo "lo más difícil es luchar contra un sistema educativo inflexible" y lo valida porque el ciclista una buena figuración en un giro de Italia. Con esto pasa a especular una a una las asignaturas que se enseñan y justifica desde su postura que lo que las escuelas enseñan no sirve para nada y da ejemplos. Le faltó justificar con personas celebres a nivel mundial. Dice que muchos conocimientos se topan en Mr Google y que lo que aprendemos en la escuela solo sirve para resolver crucigramas, por último con datos estadísticos de las pruebas PISA explica por qué en matemáticas y lengua castellana estamos tan mal y que menos de un 13 % de la población de 15 años logra niveles de lectura crítico. Sugiere transformar la educación con maestros que estén más comprometidos en su rol. Criticar por criticar es interesante, me pregunto, escribe porque le gusta o escribe porque le pagan.

Moderador: Ahí hay una clara postura contra el texto

Participante 4:Cuál es la postura de la revista que publica su idea y simplemente es una columna en la revista de los cacaos de Colombia.

	<p>Realmente están interesados no en forjar sino en desbaratar. Tras de que no hay escuelas ellos son los que más las acaban y este doctor yo sinceramente he estado con él en muchas actividades donde hemos estado y hemos podido dialogar él se interesó en mi escuela y ella sabe que ellos nos mandan niños esa escuela la bajaron del curul porque era excluyente solo atendían capacidades excepcionales solo atendían 190 para arriba, un día una mamá me dijo que el hijo era un duro, yo le dije que fuera a tal colegio, pero también tome la decisión de decirle que su hijo tenía un coeficiente de 140 y algo, pero que también tenía TDH y allá le dijeron no aquí, no.</p> <p>Moderador: Recuerden que solo estamos recopilando una información entonces no vamos a discutir en qué es lo correcto y lo incorrecto. Entonces para cerrar vamos a presentarles un corto vídeo sobre las etapas que podemos abordar para trabajar la lectura. Agradecerles el espacio que han tenido con nosotras y nos veremos en una próxima ocasión.</p>
--	--

Referencias

- Anderson, R. & Pearson, D. (1984). A Shema- theoretic view of basic processes in reading comprehension. (Pearson, Ed.) *Handbook of reading research*, 255-291.
- Anijovich, R. & Mora, S.. (2009). *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Bustamante, N. (21 de Febrero de 2015). Niños colombianos pasan raspando en habilidad lectora. El Tiempo. Recuperado de <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-15283357>
- Carlino, P. (2010). *Formación en servicio de profesores secundarios y universitarios*. México: EDIUAS (Editorial de la Universidad Autónoma de Sinaloa).
- Cassany, D. (2006). *Tras Las Líneas. Sobre la Lectura Contemporánea*. Barcelona, España.: Anagrama.
- Castaneda, S. & Ortega, I. (2004). Evaluación de estrategias de aprendizaje y orientación motivacional al estudio. En S, Castaneda. (Ed.), *Educación, Aprendizaje y Cognición. Teoría y Práctica*, 277-299.
- Cedeño, R. (12 de Mayo de 2010). *Lecturas y Lectores* . Obtenido de <http://aldorey-serrano.blogspot.com/2010/05/el-docente-como-mediador-en-la.html>
- CERLALC- UNESCO. (2011). *Metodología común para explorar y medir el comportamiento lector*. Bogotá, Colombia.: Taller de Edición Rocca S.A.

Chevallard, Y. (1985). La Transposición didáctica. Del conocimiento académico al conocimiento de la enseñanza. *El pensamiento Salvaje*: Paris.

Cooper, D. (1990). *Cómo Mejorar la Comprensión Lectora*. Madrid, España: Visor.

Clay, Marie (1991). *Becoming literate: the construction of inner control*, Heinemann Education. Nueva Zelanda.

Dueñas, J., Taberero, R., Calvo, V., & Consejo, E. (2014). La lectura literaria ante nuevos retos: canon y mediación en la trayectoria lectora de futuros profesores.. *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, (11), 21-43.

Elosúa, M. (1993) *Estrategias para Enseñar y Aprender a Pensar*. Madrid, España: Ediciones NARCEA

Escobar, J. y Bonilla, (s.f). Grupos Focales: Una Guía Conceptual y Metodológica. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, Vol. 9(No.1), 51-67.

De Camilloni, A. *et al.* (1998). Corrientes didácticas contemporáneas. *Paidós*: Argentina.

Diaz, F., & Hernandez, G.. (1998). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGRAW-HILL.

Ferreiro, A. T. (1999). *Los Sistemas de Escritura en el Desarrollo del niño*. (E. S. C.V, Ed.) México: Siglo XXI.

Ferreiro, E. (1997). *La revolución informática y los procesos de lectura y escritura*. *ESTUDOS AVANÇADOS*, 2-5.

- Ferreiro, E. (2002). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. México: Fondo de cultura económica.
- Ferreiro, E. (2015). Si los docentes no leen, son incapaces de transmitir el amor por la lectura. (M. Otero, Entrevistador) Canal Cultura. Obtenido de <https://canalcultura.org/2015/01/21/si-los-docentes-no-leen-son-incapaces-de-transmitir-el-placer-de-la-lectura/>
- Ferreiro, E. (s.f). Leer y escribir en un mundo cambiante. *Conferencia expuesta en las Sesiones Plenarias del 26 Congreso de la Unión Internacional de Editores* (págs. 1-8). Mexico: CINVESTAV.
- Freire, P. (1981). La importancia del acto de leer. México: Siglo XXI Editores.
- Goodman, K. (2003). El aprendizaje y la lectura y la enseñanza de la lectura y la escritura. *Enunciación*.
- Gutierrez, C. (2012). Estrategias de comprensión Lectora: Enseñanza y evaluación de educación primaria. *Profesorado.*, 1-20.
- Guzmán, D. (2017). La formación de lectores en Colombia: de los profesores republicanos a los obreros como lectores intensivos (1930-1970). *Revista de Humanidades*, (35), 75-101.
- ICFES. (2018). *Cuadernillo de preguntas Saber 11. Prueba de Lectura Crítica*. Bogotá: ICFES.
- IDEP. (2009). *La lectura y la escritura como procesos transversales en la escuela. Experiencias innovadoras en Bogotá*. Bogotá.

- INEE. (2012). *¿Cómo se leen textos discontinuos? La competencia lectora desde PISA*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Jiménez, I. (2012). La Entrevista en la Investigación Cualitativa: Nuevas Tendencias y Retos. *Revista Calidad en la educación, Volumen 3(Nº1)*, 119-139.
- Johnson, D & Johnson, R. (1990) *Aprender Juntos y Solos*. Buenos Aires, Argentina: Aique S.A
- Julio, G. P. (2017). No solo existen palabras en los textos escritos: algunas teorías y modelos de comprensión de textos multimodales o multisemióticos. *ISL*, 1-22.
- Landazábal, P. & Pineda, E. (2010). Del instrumentalismo a las configuraciones didácticas: una nueva mirada hacia la disciplina. *Revista de Investigaciones UNAD* ,09,(3), 3-19.
- Lerner, D. (1996). Es posible leer en la escuela. *Lectura y vida. Fondo de la Cultura Económica*: México D.F.
- Lerner, D. (2008). *Leer y escribir en la escuela real. Lo posible y lo necesario*. México.: Fondo de cultura económico.
- Litwin, E. (1993). La investigación en el campo de la didáctica. *Educación*, 2, (4), 1-8.
- Luna, Y. A. (sf). *Libro del Profesor. Desarrollo del Pensamiento crítico*. México: Plaza y Valdes Editores.
- M, L. (2004). *La enseñanza transversal de la Lengua como herramienta de mejora institucional* . Argentina.
- Maturana, H. (1996). *El Sentido de lo Humano*. Santiago de Chile: DOLMEN EDICIONES S.A.

- Mayorga, B. (2013). Planes de Lectura en Colombia en el Marco de la Década de 2000 -2010. (Tesis de Maestría). Universidad Nacional de Colombia. Bogotá.
- Meza, A. (2013). Estrategias de aprendizaje. Definiciones, clasificaciones e instrumentos de medición. *Propósitos y Representaciones*, 1, (2), 193-213.
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Prácticas de Lectura en el aula. Orientaciones didácticas para docentes*. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Resumen Ejecutivo Colombia en PISA 2015*. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional. (2018). *Diferentes formas de leer*. Bogotá: MEN. Obtenido de <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-368961.html>
- Mora, R. A. (2009). ¿Cómo enseñamos? Las estrategias entre la teoría y la práctica . En R. A. Mora, *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula* . Buenos Aires: Aique .
- Munita, F. (2016). Prácticas didácticas, creencias y hábitos lectores del profesor en una escuela exitosa en la promoción lectora . *Ocnos*, 15 (2), 77-97.
- Nacional, M. d. (2015). *Derechos Básicos del Aprendizaje*. (M. d. Nacional, Ed.) Bogotá, Colombia.
- Navarro, B. (2007). *La comprensión lectora como eje transversal de aprendizaje con 1° de primaria en CD. Hidalgo, Mich. Zamora* .
- RAE. (2017). *DEL*. Obtenido de <http://dle.rae.es/srv/search?m=30&w=percepci%C3%B3n>
- Ramos, W. (2005). La Comprensión Lectora de Profesores de la Enseñanza Primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 8 (1), pp 1-6.

- Salazar, C. (1993). *Concepto de Comprensión Lectora que Poseen los Profesores de Tercero y Quinto Grado y su Práctica Pedagógica*. Bucaramanaga.
- Salazar, C. (Marzo de 2018). Relación que tienen los maestros con la lectura que inciden en sus prácticas pedagógicas. (Sandoval. M, Entrevistador)
- Samper, J. d. (2017). ¿Qué no es necesario enseñar en la escuela hoy en día? *Semana*. Obtenido de <https://www.semana.com/educacion/articulo/julian-de-zubiria-que-es-necesario-ensenar-hoy-en-el-colegio/527540>
- Sampieri, R. (2010). Metodología de la Investigación. En R. Sampieri. México: Mc Graw- Hill.
- Santiesteban, E. & Velázquez , K. (2012). La Comprensión lectora desde una concepción didáctica cognitiva. *Didasc@lia*.
- Selfa, M. & Villanueva, J. (2015). La enseñanza de la lectura y la escritura hoy Entrevista a Ana Teberosky Coronado. *Investigaciones sobre Lectura*, (4), 125-135
- Smith, F. (1990). *Para Darle Sentido a la Lectura*. Madrid, España.: Visor.
- Solé, I. (1998). *Estrategias de Lectura*. Barcelona, España.: Graó.
- Treviño, E. P. (2007). *Prácticas docentes para el desarrollo de la comprensión lectora en primaria*. México.
- UNESCO. (1970). *La Alfabetización Funcional: cómo y por qué*. Place de Fontenoy. Paris
- Universidad Autónoma de Bucaramanga. (20 de Marzo de 2018). *Universidad Autónoma de Bucaramanga*. Obtenido de <http://www.unab.edu.co/>

Universidad Javeriana. (s.f.). Las categorías en la investigación social. Bogotá, Colombia.

Obtenido de <http://www.javeriana.edu.co/blogs/mlgutierrez/files/Rico-de-Alonso-Et-al-CAP%C3%8DTULO-4-Categor%C3%ADas1.pdf>

Vera, N. O. (2015). Las pedagogías de la lectura en Colombia: una revisión de estudios que se enfocan en el texto escolar durante la primera mitad del Siglo XX. *Universidad Pedagógica Nacional*, 1-26.

Vera, S. (2016). Variables Sociocognitivas para la Formación de Lectores Competentes en Futuros Educadores de Castilla-La Mancha. (Tesis de doctorado). Universidad de Castilla-La Mancha, Cuenca.

Verret, M. (1975). El tiempo de los estudios. *Librairie Honoré Champion*. París.

Vidal, C. P. (7 de Septiembre de 2014). *El texto. Fundamentos teóricos y aplicaciones prácticas*.

Obtenido de Recursos digitales para el aula: <https://bit.ly/2J7771w>

Yubero, S. & Larrañaga, E. (2010). El valor de la lectura en relación con el comportamiento lector. Un estudio sobre hábitos lectores y estilo de vida en niños. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, (6), 7-20.