

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

Incidence in reading comprehension pedagogical practices starting from the relation between reading and professors from the Master o Education in the UNAB, on subjects

different to spanish grammar.

Resumen

En el ámbito educativo la lectura es un componente principal que permite la trasmisión 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 lectora subieron cuatro lugares del anterior, pero todavía no alcanza a estar por encima del promedio de la OCDE. El Ministerio de Educación Nacional (MEN) considera ascender en esta escala ya es un factor positivo para el cumplimiento de la meta de “Colombia la más educada en el 2025” no obstante, continúa sus esfuerzos para lograrlo por esto requiere de la optimización en la formación de los educadores en las estrategias utilizadas para fortalecer la comprensión de lectura en los estudiantes.

En consecuencia, el Plan Nacional de Lectura y Escritura, política educativa creada en el año 2010, propuso un programa llamado “Leer es mi Cuento” 2014. Éste 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 tuvo como objetivo brindar herramientas a los profesores para que pudieran realizar una

mirada de sus prácticas de enseñanza, que determinaran 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 y determinar cuál es el rol del profesor en las aulas. Por lo anterior, la selección de los docentes debería estar de acuerdo a su formación y las competencias que tienen para orientar los procesos de lectura en las aulas. Surge una hipótesis y es que todo docente, sin importar su asignatura, puede tener unos conceptos básicos para orientar la lectura 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 asignaturas, tenga una relación personal con la lectura.

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. Una concepción recurrente de la misma 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 utiliza 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 consecuencia, lo que se quiere plantear con esta problemática es que aunque los profesionales en educación se especializan en un área de enseñanza sería conveniente que en el ciclo básico de su formación existieran asignaturas dirigidas a la formación como lectores y de lectores.

Por eso, este estudio se enmarca en los conceptos de comportamiento lector, transposición didáctica y configuración didáctica, pues se plantea que debe existir una relación entre el comportamiento lector del docente y las prácticas que lleva al aula, pues hacen parte de una construcción de su saber ser y sus experiencias, y son el reflejo de su práctica pedagógica. Para consolidar esta propuesta de investigación se realizó una búsqueda de antecedentes en el ámbito internacional, nacional y local. Estos estudios 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.

Metodología

*Enfoque metodológico

Para lograr el objetivo general propuesto se propuso hacer el proceso metodológico a partir del paradigma mixto con el diseño explicativo secuencial DEXPLIS. Este tipo de recolección de datos se realiza en dos fases, la primera donde se recoge toda la información a partir de técnicas de corte cuantitativo. Para esta fase fueron diseñados y validados dos cuestionarios cuyo propósito era reconocer las prácticas pedagógicas y el comportamiento lector de los participantes; dos variables principales del estudio. Después, en la segunda fase se implementaron las técnicas de recolección de datos de tipo cualitativo con el propósito de corroborar, ampliar y contrastar la información recolectada en la primera fase del estudio. En esta segunda fase se usaron entrevistas semiestructuradas y un grupo focal.

Con la investigación mixta se pudo complementar la información recibida de la población total teniendo en cuenta que la muestra no fuera tan significativa como se esperaba. Asimismo, esto generaba mayor credibilidad de los resultados obtenidos y el descubrimiento y confirmación de otros valores agregados a la misma.

*Diseño Metodológico

Dentro de los diseños específicos del enfoque mixto se encuentra el diseño explicativo secuencial DEXPLIS que se caracteriza según Hernández, Fernández & Baptista, (2014) por una primera etapa en la cual se recolectan y analizan datos cuantitativos seguida de otra donde se recolectan datos cualitativos. En este sentido, la mezcla mixta ocurre cuando los datos cuantitativos iniciales informan a los datos cualitativos y finalmente los resultados de las dos fases se integran en la interpretación y elaboración del informe final en forma de triangulación de los mismos.

Fase 1: Para la primera fase fueron diseñados dos cuestionarios de preguntas cerradas ateniendo a las variables de comportamiento lector y prácticas de lectura. El cuestionario sobre prácticas de lectura tuvo 29 preguntas distribuidas en 4 secciones. El cuestionario de comportamiento lector fue diseñado teniendo en cuenta el estudio realizado por CERLALC- UNESCO (2011) cuyo propósito era caracterizar en la comunidad el comportamiento lector como una habilidad lectora. Éste tuvo 28 preguntas distribuidas en 4 secciones.

Fase 2: Para la fase dos se diseñaron dos tipos de entrevistas semiestructuradas. Una para los profesores participantes de la investigación y la otra para un participante experto en el tema. Los dos modelos fueron teniendo en cuenta las variables principales del estudio. A

saber: comportamiento lector, percepciones sobre lectura y prácticas de lectura. Finalmente, se aplicó un grupo focal como cierre de la investigación para dar comienzo al análisis de los resultados en conjunto.

*Descripción del escenario y los participantes

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.

La muestra fue tomada de manera no probabilística (Hernández, Fernández & Baptista, 2014) atendiendo a las causas relacionadas con las características de la investigación. El procedimiento no se realizó de manera mecánica ni con base en fórmulas de probabilidad. Por el contrario, dependió 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 tomó una pequeña muestra de cada área de conocimiento con la cual se trabajó para poder obtener al menos una respuesta por especialidad. Por esta razón, no se acudió a una sola cohorte, por el contrario, para la primera fase del diseño fue 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 consideró de tanta relevancia mencionar los perfiles profesionales de los participantes, por esto, la forma de sacar la muestra se realizó invitando a los estudiantes a participar de los grupos focales y a contar sus diferentes experiencias sobre esta problemática.

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.

*Categorías de análisis

Este estudio parte de categorías apriorísticas generadas a partir de los objetivos específicos propuestos. Fueron seleccionadas a partir de la revisión de la literatura de esta problemática y la relación con el problema de investigación y su pertinencia para el logro de los resultados.

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.

Percepciones sobre lectura: El lenguaje, representado en la lectura y la escritura, es una tarea compleja, fundamentalmente social y además está inscrita en las prácticas comunicativas del aspecto sociocultural de un individuo. El modelado de lo que es un sujeto frente a los demás es lo que lee y cómo lo lee de esto depende el intercambio cultural y la interacción social. Por lo anterior, la percepción sobre la lectura se conmuta es un aspecto importante en el desarrollo del individuo y su representación social. (Serrano, 2014). La lectura tiene muchos fines entre ellos, informativo, recreativo, epistémico, ciudadano o comprensivo. En el aspecto educativo, el fin de comprensión es la tarea que más se persigue con los estudiantes, sin embargo, para lograrlo primero se debe trabajar en los demás fines de la misma.

Prácticas de lectura: Una práctica constituye todas aquellas acciones que se realizan con el fin de lograr un objetivo. Las prácticas de lectura, entonces son las acciones que emplean

los profesores en el aula para alcanzar los fines de la lectura ya mencionados. Estas prácticas también son estrategias de enseñanza o secuencias didácticas de experiencias significativas que ha tenido el profesor y que comparte con su estudiante.

***Resultados**

Prácticas de lectura:

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 participante externa, 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 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 sobre entiende 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. (2015), 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 el mejor método de trabajo con estudiantes que se inician en la lectura, pues no facilita su motivación, sino que puede causar angustia por la evaluación que se hace. 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.

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 (...) (E.CS)

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.

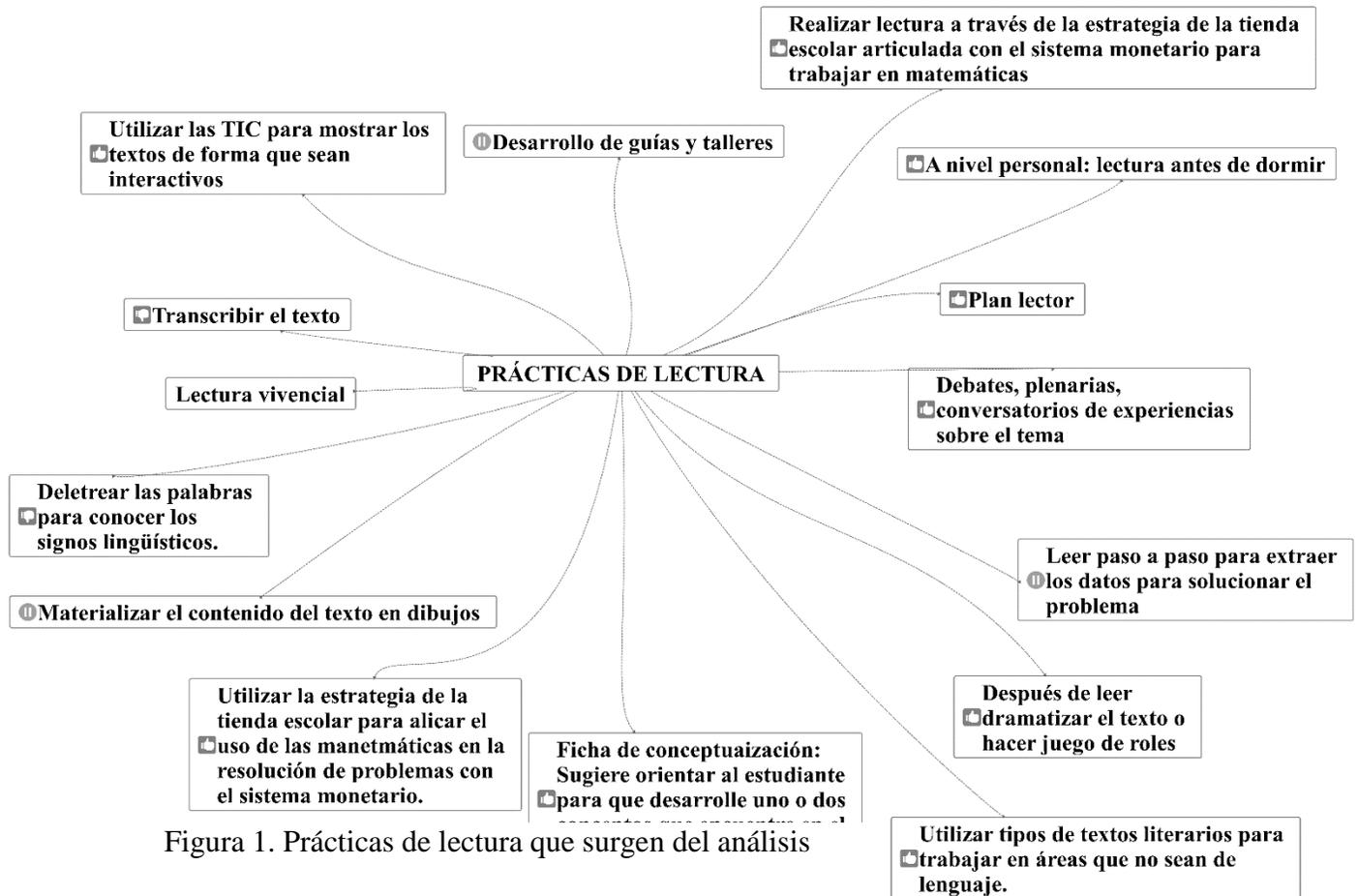


Figura 1. Prácticas de lectura que surgen del análisis

Las anteriores son las estrategias 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 2. 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.

Comportamiento lector:

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 CS, 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. (Salazar, 2018)

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.

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.

*Conclusiones

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.

Referencias

Anijovich, R. & Mora, S. (2009). Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula. Buenos Aires, Argentina: Aique.

Carlino, P. (2010). Formación en servicio de profesores secundarios y universitarios. México: EDIUAS (Editorial de la Universidad Autónoma de Sinaloa).

CERLALC- UNESCO. (2011). Metodología común para explorar y medir el comportamiento lector. Bogotá, Colombia.: Taller de Edición Rocca S.A.

Cooper, D. (1990). Cómo Mejorar la Comprensión Lectora. Madrid, España: Visor.

Chevallard, Y. (1985). La Transposición didáctica. Del conocimiento académico al conocimiento de la enseñanza. El pensamiento Salvaje: Paris.

De Camilloni, A. et al. (1998). Corrientes didácticas contemporáneas. Paidós: Argentina.

Elosúa, M. (1993) Estrategias para Enseñar y Aprender a Pensar. Madrid, España: Ediciones NARCEA

Ferreiro, E. (1997). La revolución informática y los procesos de lectura y escritura. ESTUDOS AVANÇADOS, 2-5.

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.

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.

Hernandez, S. Fernandez, C, & Baptista, P. (2016). Metodología de la Investigación. .

México D.F, México: McGRAW-HILL

Johnson, D. & Johnson, R. (1990) Aprender Juntos y Solos. Buenos Aires, Argentina:

Aique S.A

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.

Ministerio de Educación Nacional. (2014). Prácticas de Lectura en el aula. Orientaciones didácticas para docentes. Bogotá.

RAE. (2017). DEL. Obtenido de

<http://dle.rae.es/srv/search?m=30&w=percepci%C3%B3>

Salazar, C. (Marzo de 2018). Relación que tienen los maestros con la lectura que inciden en sus prácticas pedagógicas. (Sandoval. M, Entrevistador)

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

Serrano, S. (2014). La lectura, la escritura y el pensamiento. Función epistémica e implicaciones pedagógicas. *Lenguaje*, 42, (1), 97-122

Solé, I. (1998). *Estrategias de Lectura*. Barcelona, España.: Graó.

Smith, F. (1990). *Para Darle Sentido a la Lectura*. Madrid, España: Visor.

Teberosky, C. (2015) *Investigaciones sobre Lectura*, (4), 125-135

Universidad Autónoma de Bucaramanga. (20 de Marzo de 2018). Universidad Autónoma de Bucaramanga. Obtenido de <http://www.unab.edu.co>

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.

Verret, M. (1975). *El tiempo de los estudios*. Librairie Honoré Champion. París.

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.