

**CONCEPCIONES DE LOS MAESTROS DEL ÁREA DE LENGUA
CASTELLANA SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA. DOS
CASOS: COLEGIO DE LA UNIVERSIDAD PONTIFICIA
BOLIVARIANA E INSTITUCION EDUCATIVA JAVIERA
LONDOÑO**

**LUISA FERNANDA BRAN VÁSQUEZ
MARCELA MARÍA GARCÍA JIMÉNEZ
GLORIA LUCÍA RÚA LOPERA**

**UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA
ESCUELA DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON ÉNFASIS EN MAESTRO:
PENSAMIENTO-FORMACIÓN
MEDELLÍN
2014**

**CONCEPCIONES DE LOS MAESTROS DEL ÁREA DE LENGUA
CASTELLANA SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA. DOS CASOS:
COLEGIO DE LA UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA E
INSTITUCION EDUCATIVA JAVIERA LONDOÑO**

**LUISA FERNANDA BRAN VÁSQUEZ
MARCELA MARÍA GARCÍA JIMÉNEZ
GLORIA LUCÍA RÚA LOPERA**

**Tesis para optar al título de Magister en Educación con Énfasis en
Maestro: Pensamiento-Formación**

**Director
GUILLERMO ECHEVERRI JIMÉNEZ
Magíster en Educación**

**UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA
ESCUELA DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON ÉNFASIS EN MAESTRO:
PENSAMIENTO-FORMACIÓN
MEDELLÍN
2014**

Medellín, 25 de junio de 2014

**Luisa Fernanda Bran Vásquez, Marcela María García Jiménez y
Gloria Lucía Rúa Lopera**

“Declaramos que esta tesis (o trabajo de grado) no ha sido presentada para optar a un título, ya sea en igual forma o con variaciones, en esta o cualquier otra universidad” Art 82 Régimen Discente de Formación Avanzada.

Luisa Fernanda Bran V.
C.C. 39.175.698 Med.

Marcela García
43082761 Med.

Gloria Rúa
39.215.200 Barbosa.

DEDICATORIA

A mis padres y hermano por su permanente motivación y apoyo, a ustedes por siempre mi corazón.

A ti, mi esposo, por los días y horas de paciencia y comprensión, por valorar mi trabajo y siempre alentarme.

Luisa Bran

A mi madre con todo mi cariño, por su paciencia y comprensión.

A mi hermano, por su apoyo incondicional.

A mi hijo por ser mi motivación para seguir adelante con mis sueños.

Marcela García

A Matías, por su llegada y su paciencia con el tiempo que le he robado. A mi papá por pernoctar hasta mi llegada, por ser mi luz al final del túnel. A mi esposo, por su paciencia y compañía. A mis familiares por cuidar de Matías mientras yo no estaba. A Legolas y a Princesa por su dulce espera. A mis compañeras Luisa y Marcela, por los momentos de angustia y alegría compartidos.

Gloria Rúa

AGRADECIMIENTOS

Expresamos nuestros agradecimientos a nuestro director Guillermo Echeverri Jiménez, por su paciencia, orientaciones y compromiso permanente en cada uno de los encuentros, en los que tuvimos la oportunidad de usufructuarnos de su calidad humana y académica.

A todos aquellos maestros entrevistados que nos permitieron, a través de un diálogo vital, compartir sus experiencias, expectativas y horizontes de comprensión.

A todos los profesores de la Maestría por la pasión y profesionalismo con los que asumen su quehacer docente.

CONTENIDO

	pág.
INTRODUCCIÓN	11
1. LA COMPRENSIÓN DE LA LECTURA EN LA ESCUELA	15
1.1. Contextualización de la lectura en Colombia	15
1.1.1. Promoción y fomento de la lectura	16
1.1.2. Resultados de las pruebas nacionales e internacionales	17
1.1.3. La lectura en la escuela	23
1.2. Delimitación de dos instituciones educativas	24
1.3. Objetivos propuestos	32
2. ANÁLISIS DE LAS CONCEPCIONES DE LECTURA	33
2.1. Antecedentes	33
2.1.1. Concepciones de los maestros	33
2.1.2. La enseñanza de la lectura	45
2.1.3. Las prácticas de enseñanza	48
2.2. Marco referencial	53
2.2.1. La lectura: una perspectiva histórica y cultural	53
2.2.2. La lectura: una mirada literaria	60
2.2.3. La lectura: un enfoque didáctico	63
2.3. Tres conceptos de la lectura	76
2.3.1. Lectura histórico – cultural	76
2.3.2. Lectura literaria	77
2.3.3. Lectura didáctica	78

	pág.
3. HERRAMIENTAS METODOLÓGICAS PARA EL ESTUDIO DE LOS CASOS	81
4. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS	84
4.1. Concepto de formación	84
4.1.1. Experiencia de formación	85
4.1.2. Experiencia de Lectura	87
4.1.3. La lectura como conocimiento	87
4.1.4. Lectura como formación	89
4.1.5. Lectura como introspección	89
4.1.6. Lecturas recomendadas	92
4.2. Concepto de enseñanza	93
4.2.1. Momento de la planeación	94
4.2.2. Momento de la ejecución	98
4.2.3. Momento de la evaluación	100
5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	103
5.1. Conclusiones	103
5.2. Recomendaciones para el trabajo de la lectura en la escuela	109
5.2.1. El papel de la escuela	109
5.2.2. El papel del maestro	109
BIBLIOGRAFÍA	113
ANEXOS	120

LISTA DE ANEXOS

	pág.
Anexo 1. Entrevista exploratoria	120
Anexo 2. Rejilla de entrevistas	122

RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo comprender las concepciones que los maestros tienen de la lectura. Para dar cumplimiento a este objetivo, se planteó una investigación cualitativa con un diseño descriptivo, utilizando la entrevista semi-estructurada como técnica de recolección de información. La población de muestra fueron ocho mujeres y tres hombres, maestros del Área de Lengua Castellana de la Educación Básica y Media Vocacional. El análisis de los resultados mostraron con mayor representatividad las categorías de formación y enseñanza, donde se evidenció como las concepciones que tienen los maestros con respecto a la lectura, están relacionadas con su práctica pedagógica, su nivel de formación y con su experiencia personal.

Palabras clave: Lectura, Maestro, Formación, Enseñanza, Concepciones.

ABSTRACT

This research had as objective to understand the conceptions that teachers have about reading. To achieve this objective, a qualitative methodology with a descriptive design was developed, using semi-structured and technical information gathering interview. Participants were eight women teachers and three men teachers. Analysis of the results showed most representative categories of education and teaching, which was evident as the conceptions teachers have about the reading are related to pedagogical practice, their level of education and personal experience.

Keywords: Reading, Teacher, Education, Teaching, Conceptions.

INTRODUCCIÓN

La lectura ha sido objeto de estudio de diferentes investigaciones, las cuales han centrado su atención en aspectos como la didáctica, las prácticas, los procesos que subyacen a ella, también ha sido de interés para entidades privadas fomentar la lectura a través de sus programas, pero no se han tenido en la cuenta hasta ahora las concepciones que tienen los profesores sobre la lectura, por eso el interés de este trabajo es determinar la manera como el maestro concibe la lectura a través de su discurso y cómo sus concepciones permean la práctica de enseñanza de ésta.

Los diferentes campos del saber en la escuela deben estar diseñados para llevar a los individuos a una construcción de sí mismos y a una consecución del conocimiento que por años se ha acumulado, de allí que sea importante tener claras las implicaciones que pueden tener los niveles de conceptualización en las diferentes áreas. Asumir de un modo o de otro esas concepciones es asumir un campo de formación específico, un estudiante con características específicas, un ciudadano con una visión del mundo determinada.

La lectura y la escritura consideradas como prácticas socio-culturales, (Pérez, Abril 2010) implican un proceso de pensamiento y una estructura cognitiva que le permite al sujeto descubrir e interpretar el mundo, además de ello compartir con otros; y si la lengua es el mundo mismo, según los Lineamientos Curriculares, es el desarrollo de ella lo que le permite al sujeto habitar e intervenir en él. La literatura puede ser el campo de socialización, encuentro e interacción.

En este sentido, el área de Lengua Castellana en la escuela es la encargada de lograr este propósito, y debido a esta responsabilidad es que desde el marco legal se han preocupado por dar el itinerario para trabajar la lectura en la escuela, es entonces así como se promulgan algunos decretos (Decreto 080 de 1974, Decreto 1419 de 1978), los Lineamientos Curriculares y finalmente la propuesta de los estándares curriculares de Lengua Castellana van perfilando la manera de llevar a cabo las prácticas educativas en el área y la formación de estudiantes y ciudadanos.

Esta renovación por el cambio del currículo la avizoraron los Lineamientos Curriculares al incluir en su reforma al plan de estudios una concepción de la lectura que renovara el programa de Español y literatura, como se llamaba antes, al mirar el acto de leer como un proceso significativo y semiótico cultural e históricamente situado, complejo, que va más allá de la búsqueda del significado y que en última instancia configura al sujeto lector (Pérez Abril, 1998, p. 27).

Con estas nuevas concepciones se abre un campo a la actuación de la lectura en la escuela, porque ahora no sólo sirve para decodificar un código y acceder a la cultura escrita sino que, en medio de esa avalancha de saber que guarda, existe también un sujeto que se construye y se perfila en ella. El siguiente trabajo de investigación se ocupa de comprender desde el discurso de los maestros del área de Lengua Castellana las concepciones acerca de la lectura en la escuela y sus prácticas de enseñanza de ésta y para ello el trabajo se desarrolla en cuatro capítulos que dan cuenta de la manera como se aborda la propuesta.

En el capítulo uno se hace una contextualización de la lectura en la escuela, desde la promoción y el fomento de la lectura y los resultados en las pruebas nacionales e internacionales sobre ésta, el interés es evidenciar el

problema planteado, para luego delimitar las instituciones educativas sobre las que se realizó la presente investigación y finalizar con los objetivos propuestos para lograrlo.

En el capítulo dos, se mencionan los antecedentes de investigación de la pregunta por las concepciones, la práctica de enseñanza y la enseñanza de la lectura en la escuela; seguidamente, se referencian autores internacionales y nacionales, para terminar con el concepto de lectura en la escuela con los Lineamientos Curriculares. Por último, se indican las tres categorías clave sobre las que se analizan los datos referenciados: lectura histórica-cultural, lectura literaria y lectura didáctica.

El capítulo tres consigna el diseño metodológico utilizado para la investigación desde donde se planteó la ruta a seguir para obtener la información a analizar, a través de entrevistas en las que se pregunta por la experiencia y la formación, al igual que el antes, el durante y el después de las clases. Información que sirvió para la comprensión del problema planteado.

Con los datos obtenidos se pasó entonces al capítulo cuatro, que tuvo como objetivo principal ver a la luz de los datos referenciados en el marco y en las tres categorías de lectura, la información ofrecida por los maestros, la formación, la experiencia, la planeación de las clases, sobre el trabajo con la lectura en el aula de clase y la evaluación de la misma, para comprender algunos encuentros y desencuentros con los conceptos de lectura rastreados.

Finalmente, se mencionan las conclusiones, que presentan un punto de reflexión sobre cómo el discurso de los maestros del área de Lengua Castellana denota la concepción de lectura que tienen de ella, y cómo se pueden caracterizar esas prácticas a partir de lo que dicen que hacen con la lectura, para terminar con unas sugerencias respecto al trabajo de la lectura

en el aula de clase, que servirá para proponer otro punto de discusión frente a ella.

1. LA COMPRENSIÓN DE LA LECTURA EN LA ESCUELA

En este capítulo se expone el lugar que ha ocupado la lectura en la escuela. Para tal efecto, se muestra, en primer lugar, el papel que han jugado algunas entidades institucionales y no institucionales con respecto al fomento de la lectura; posteriormente se presentan los resultados de las pruebas de comprensión lectora en los ámbitos nacional e internacional; y luego se mira la función que cumple o debe cumplir la escuela en el fortalecimiento de la lectura. En segundo lugar, se hace una descripción de las dos instituciones que fueron objeto de la investigación; y finalmente se presentan los objetivos planteados. Esto permitirá tener claridad con respecto a los esfuerzos hechos en el contexto nacional para el fomento de la lectura y analizar desde otra perspectiva el problema de la lectura en la escuela.

1.1. Contextualización de la lectura en Colombia

Debido a la preocupación de los resultados de las pruebas en lectura, en las que se demuestra el bajo nivel que tienen los estudiantes, se establece en el país una política educativa nacional a través de los estándares curriculares, que busca la promoción y el fomento de la lectura. Con este panorama, la escuela no alcanza a desarrollar en los estudiantes una competencia lectora que los ubique en mejores lugares en los ámbitos nacional e internacional; por este motivo, diferentes entidades comienzan a hacer parte de la problemática de la lectura mediante la creación de programas en los que intervienen las escuelas, las bibliotecas y los centros culturales. A continuación se detallará cómo la lectura permea la escuela colombiana, incluyendo estudiantes y maestros, y cómo estos asuntos presentan una problemática nueva a la escuela.

1.1.1. Promoción y fomento de la lectura

Ha sido política educativa nacional la preocupación por promocionar y fomentar la lectura, a través de diferentes entidades que tienen como objetivo formar un país de lectores con proyectos para las familias, escuelas y las bibliotecas, aunque pareciera ser que la cultura del libro no haya permeado la escuela y sea ésta la que tiene el encargo de enseñar la literatura y la lectura, a través del área de Lengua Castellana, es decir, que sea el maestro con su práctica de enseñanza de la literatura el responsable de establecer la relación entre el libro y los estudiantes; por esto se vuelve importante centrar el interés en las concepciones del maestro sobre su práctica de enseñanza.

La promoción y fomento de la lectura comienza en 1971, con el Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (Cerlalc), que tiene como propósito trabajar en la creación de condiciones que permitan fomentar, producir y hacer circular los libros. En 1990, la Fundación para el fomento de la lectura (Fundalectura), se ocupa de diseñar, construir y desarrollar programas y proyectos para fomentar la lectura y escritura en el País, que en el 2003 propone el PNLB (Plan Nacional de Lectura y Bibliotecas), coordinado y desarrollado por la Biblioteca Nacional de Colombia, en cabeza de la Red Nacional de Bibliotecas Públicas.

En 1996, la Cátedra Unesco para la Lectura y la Escritura se centra en fortalecer la investigación en la Educación Superior en el área de la lengua materna, y particularmente de la lectura y la escritura desde la perspectiva discursiva e interactiva del lenguaje y del aprendizaje; en el 2003 la Asociación Colombiana de Lectura y Escritura (Asolectura) está comprometida con la promoción y el desarrollo de la lectura y la escritura a través de su fundación Gilberto Alzate Avendaño con el club de lectura El Libro al Viento; finalmente, en el 2006 la Red Nacional de Escritura Creativa (Renata) busca

descentralizar el tema de escritura en el territorio a través de los talleres y estrategias para estimular la lectura crítica y la cualificación de la producción literaria en las distintas regiones del País. En el contexto local, se encuentran varios programas de promoción literaria, como: Palabrario (2006), Red de Escritores Escolares (2002), Juego Literario (1992), Ratón de Bibliotecas (1982).

Existen también intentos para estimular, divulgar y promover la creación y la lectura literaria, dirigida al público en general, como: Concurso Nacional de Cuento RCN y Ministerio de Educación Nacional (2007), Festival Internacional de Poesía (1991) coordinado por La Corporación de Arte y Poesía Prometeo, que se centra en la divulgación e investigación de la poesía; la Fiesta del Libro y la Cultura celebrado en Medellín (2007) y el Festival del Libro en Bogotá (1988) y Cartagena (2005).

1.1.2. Resultados de las pruebas nacionales e internacionales

Si bien existe un interés en divulgar la cultura literaria en el País, esto ha intentado llegar a la escuela desde los Lineamientos Curriculares y los estándares a partir de los años ochenta, al plantear una nueva manera de trabajar la literatura en la escuela, como una experiencia de la lectura que permita desarrollar en los estudiantes un pensamiento relacional y crítico manifestado en su producción oral y escrita¹ ; pese a esto no existe una relación directa entre lo que se promueve y los resultados arrojados por las distintas pruebas que se aplican en la escuela: pruebas Saber, Icfes, Pisa (Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes, por su sigla en inglés), Pirls (Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora, el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Educación (Llece) que presenta tres estudios: Perce (Primer Estudio Regional Comparativo y

¹ Véase Lineamientos Curriculares, numeral 4.3, p. 56.

Explicativo), Serce (Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo) y Terce (Tercer estudio Regional Comparativo y Explicativo), en los que se pueden observar los resultados en lenguaje; éstas dan muestra de dos percepciones: por un lado, el bajo nivel de lectura que se tiene en la escuela, en comparación con otros países, y, por el otro, la preocupación de la política educativa nacional por intervenir en el mejoramiento de estos resultados; dicho por el Ministerio de Educación Nacional:

En términos de los resultados asociados con las áreas académicas y las habilidades evaluadas, los proyectos internacionales han confirmado que los estudiantes colombianos alcanzan niveles medios de desempeño, comparados con los de América Latina y el Caribe, y niveles bajos, en relación con estudiantes del primer mundo. Es reiterada la observación sobre las dificultades en la comprensión analítica de textos y la solución de problemas complejos, que requieren un juicio crítico y un saber teórico específico, observación que también corresponde a los análisis de los resultados alcanzados de las pruebas nacionales (<http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-107522.html>).

El Ministerio de Educación Nacional afirma que en términos de los resultados asociados con las áreas académicas y las habilidades evaluadas, los proyectos internacionales han confirmado que los estudiantes colombianos alcanzan niveles medios de desempeño, comparados con los de América Latina y el Caribe, y niveles bajos, en relación con estudiantes del primer mundo. Reitera también las dificultades en la comprensión analítica de textos y la solución de problemas complejos, que requieren un juicio crítico y un saber teórico específico, observación que también corresponde a los análisis de los resultados alcanzados de las pruebas nacionales.

Las pruebas Saber en Lenguaje, en sus resultados del año 2009, arroja como resultado que el 43% de los estudiantes de quinto grado se ubica en el nivel mínimo de desempeño; en el nivel satisfactorio, sólo se ubica el 26%; y en el nivel avanzado, el 9%. Lo que quiere decir que el 21% de los alumnos no demuestra los desempeños mínimos establecidos. En noveno grado se presenta la misma proporción de estudiantes en el nivel mínimo que en quinto; es decir, 18 de cada 100 estudiantes de noveno grado están en el nivel insuficiente, lo que significa que no demuestran los desempeños mínimos establecidos para el área.

En el Icfes la prueba de lenguaje no supera el 50% en los años revisados, siendo los últimos los de mayor promedio; ejemplo: en el año 2008 el promedio era del 45%; en el año 2009, de 48%; en el 2010, de 50% y en el 2011 de 46%. Y en el nivel de las competencias, en el 2011 nos encontramos así en la competencia interpretativa en el nivel bajo el 31% de la población; en el nivel medio, 65%, y sólo alcanzan el nivel alto el 2%; de igual manera, en la competencia argumentativa en el nivel bajo el 23% de la población; en el nivel medio, 76%, y ninguno alcanza el nivel alto; y en la competencia propositiva: en el nivel bajo el 18% de la población; en el nivel medio, 80%, y sólo alcanzan el nivel alto el 1%; lo que demuestra que el mayor porcentaje de la población se encuentra en los niveles bajo y medio.

En las pruebas Pisa, Colombia sólo participó en los años 2006 y 2009; si bien se presentaron mejoras entre los años 2006 y 2009, los resultados de los estudiantes colombianos están lejos de ser satisfactorios pues alrededor de la mitad no logra un nivel aceptable en lectura, lo que los pone en desventaja frente a otros países; es decir, casi la mitad (47,1%) está por debajo del nivel 2; la tercera parte de los estudiantes colombianos (30,6%) se ubica en el nivel 2; el 17,1% está en el 3; sólo el 4,6% alcanza el 4 y apenas el 0,6% llega a los niveles 5 y 6. En contraste, el 7,6% de los alumnos del

conjunto de los países de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos) se clasifica en los dos niveles superiores; en Shanghái, Hong Kong, Nueva Zelanda, Japón, Corea, Australia y Canadá esto ocurre con más del 12%.

Para continuar, PIRLS 2011 ha sido el tercer estudio internacional, después de PIRLS 2001 y 2006 estudio de la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA). Mide las tendencias en el rendimiento en comprensión lectora de los alumnos de 4º curso de Educación Primaria (9-10 años). Han participado más de 50 países, entre ellos Colombia. Los Niveles de rendimiento son: Nivel bajo De 400 a 475 puntos, Nivel intermedio De 475 a 550 puntos, Nivel alto De 550 a 625 puntos, Nivel avanzado 625 puntos o más y Nivel muy bajo menos de 400.

En el ciclo de PIRLS 2001, en los logros de lectura, Colombia obtuvo un promedio de 422, lo que lo ubica en el nivel bajo de la prueba, en contraste con los resultados en competencia lectora, El puntaje promedio de los estudiantes colombianos de cuarto grado fue 576, Colombia se ubicó por encima de la media en pre-PIRLS contra 448 en PIRLS, lo que corresponde a una diferencia de 128 puntos. En el ciclo PIRLS 2006 Colombia no participa pero sí lo hace en el ciclo de PIRLS 2011. Aproximadamente tres cuartos de los países participantes en PIRLS tienen puntuaciones superiores a 500 puntos, mientras que el cuarto restante se sitúa por debajo. Colombia se encuentra por debajo del nivel medio (500) con 448 de promedio. Con relación a los niveles de rendimiento en comprensión lectora, se muestra una gráfica en la que aparecen los porcentajes por alumno en cada nivel de rendimiento, dando como resultado en Colombia que los mayores porcentajes están en los niveles inferiores así: 28% en el nivel muy bajo, 34% en el nivel bajo, 28% en el nivel intermedio, 9% en el nivel alto y 1% en el nivel avanzado.

En cuanto a los resultados por propósitos de la lectura Colombia ocupa también los últimos lugares con un promedio de 453 en “la lectura como experiencia literaria” y con un promedio de 440 en “la lectura para adquisición y uso de información”, además en los resultados por procesos de comprensión rectifica su posición al presentar en “obtener información y hacer inferencias directas” un promedio de 450 y en “interpretar, integrar y evaluar” un promedio de 442. La conclusión de los resultados en las pruebas PIRLS son también una invitación pues:

El desarrollo de la comprensión lectora es fundamental, ya que de ella depende que el alumno adquiera capacidades efectivas de comunicación y estudio, además de su papel en el logro de objetivos personales. La falta de adquisición de la misma puede conducir a posteriores dificultades en el aprendizaje de todas las materias y a un posible fracaso escolar. Es necesario que el sistema educativo preste atención tanto a los alumnos excelentes como a los que presentan mayores necesidades educativas para que el país consiga un mayor nivel de desarrollo (Santana Tenerife, 2012, <http://www.newsesp.com/noticias/los-escolares-canarios-entienden-mejor-una-novela-un-texto-para-aprender>).

De otro lado, el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) es la red de sistemas de evaluación de la calidad de la educación de América Latina, coordinado por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe; ésta se plantea abordar la evaluación de la calidad de la educación desde una mirada amplia y realizan tres estudios para ello, llamados PERCE, SERCE y TERCE con los que fue posible demostrar que en la mayoría de los países participantes los aprendizajes de los alumnos se ubicaban significativamente en el nivel bajo de la media regional, tres países obtienen resultados en la media y sólo uno logra

ubicarse significativamente por encima de ésta. Se aplica a estudiantes de 3.º y 6.º básico en las áreas de Lectura, Matemática y Ciencias Naturales. Sus dos primeras aplicaciones fueron en los años 1997 y 2006 y la Tercera en 2013; cabe aclarar que en estas pruebas Colombia se compara con los países latinoamericanos donde no hay mucha diferencia entre los niveles de lectura de un país a otro, mientras con las pruebas PISA y PIRLS nos vemos comparados con países del primer mundo. En todas las pruebas Colombia participó en el estudio. Veamos detenidamente:

En el primer estudio de la prueba por LLECE llamada PERCE, En el caso de Lenguaje, en los grados tercero y cuarto, todos los países con excepción de Cuba, se sitúan en un rango de una desviación estándar de la media regional (250) en tercero y en cuarto grado, Colombia, México y Paraguay se suman a los países ubicados sobre la media regional. En los resultados de Lenguaje de tercer grado, Colombia obtiene un promedio de 265 siendo 250 la media quedando por encima de la media regional.

La segunda prueba llamada SERCE, en el año 2006, como uno de los países con puntajes superiores al promedio regional de lectura en los dos grados evaluados. Cerca de la mitad de los estudiantes colombianos de sexto grado alcanzó los niveles superiores de desempeño (III y IV) en esta área, y menos del 1% está por debajo del nivel I. En tercero el 5% no alcanzó este nivel y una proporción menor (30%) se ubicó en los más altos.

En la última prueba, TERCE, 2013 están participando 15 países latinoamericanos: Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, Uruguay y el estado de Nuevo León (México) y aún no se tienen los resultados pues serán publicados en el 2014.

1.1.3. La lectura en la escuela

Al bajo nivel de lectura presentado por los estudiantes se suma el de los maestros: “los maestros dedican poco tiempo a la lectura: ésta se limita a sus actividades docentes (libros de texto) o son de baja calidad académica”, Parra Sandoval (1986, p. 34), además se menciona que aunque son conscientes de la importancia de la lectura como una manera de estar actualizado, no han adquirido el hábito de ésta. Tesis que también corrobora Tenti Fanfani (2005) al mencionar que los maestros leen poco y que lo que leen es material de estudio para sus clases o lectura de ficción; pocos compran libros y más o menos un tercio visita la biblioteca regularmente; se deja claro en el estudio que quienes más compran libros son los jóvenes (libro-guía), y explican que se debe a que ellos tienen más dudas por resolver en su práctica que quienes llevan más tiempo.

Lo más preocupante es el elevado porcentaje para quienes la compra de libros es algo que no ocurre habitualmente [...] En cuanto a la lectura de literatura de ficción, el porcentaje de quienes lo hacen de forma habitual también es relativamente bajo, pues en ningún país se supera el 20 % de la población docente (Tenti Fanfani, 1998, p. 243)

Tal como lo vemos, la escuela es la responsable de cumplir una de las labores más importantes en la formación de la sociedad, porque no sólo transmite conocimiento, sino también cultura, pero si se mira más allá, el responsable de esto es el maestro a través del área de Lengua Castellana, pues ofrece a cada uno de sus estudiantes saberes, una carga cultural y una visión de mundo para que ellos actúen en sociedad ahora bien, se debe tener en la cuenta que:

La transmisión que referimos aquí tiene el sentido de un encargo cultural, esto es, de lo que comporta pasar al otro, al de la generación que nos sucede, un acumulado, aquel que nos garantiza la memoria y, por ende, el vínculo con el pasado (Echeverri Jiménez, 2011, p. 49).

Así pues, transmitir toda esa carga cultural lleva consigo un compromiso latente en las prácticas educativas utilizadas por el maestro, pues ese encargo no puede ser tomado a la ligera por los maestros.

En este sentido es importante ver qué tipo de concepción tienen los maestros sobre la lectura: si la permean las campañas del libro, las actividades propuestas de los libros de texto; su formación académica y su experiencia personal como lector; estos dos últimos asuntos son relevantes para la investigación, ya que ayudan a construir la concepción de lectura que van elaborando los maestros.

1.2. Delimitación de dos instituciones educativas

Para la investigación se seleccionan dos instituciones educativas, una de carácter privado y otra oficial. En este capítulo, se presenta cada institución desde el punto de vista descriptivo: su constitución, cómo funcionan sus proyectos educativos institucionales, los modelos pedagógicos y los planes del área. Este apartado facilitará la comprensión y el análisis de las concepciones de los maestros del área de lengua castellana de cada una de las instituciones educativas que se mencionan a continuación.

La primera institución a caracterizar es el Colegio de la Universidad Pontificia Bolivariana (UPB). Éste nace en el seno de la Universidad Pontificia Bolivariana, la que se funda como Universidad Católica Bolivariana el 8 de septiembre de 1936, dirigida por el Doctor Alfredo Cock Arango. En 1937 el

primer rector, Monseñor Manuel José Sierra, es quien funda el Colegio con las secciones de Primaria y Secundaria. El Colegio es de carácter privado; se encuentra ubicado en el barrio Laureles, perteneciente a la comuna once; cuenta con alrededor de cinco mil trescientos estudiantes, en los niveles de educación Preescolar, Básica Primaria, Básica Secundaria y Media Académica. Los maestros objeto de estudio pertenecen al área de Lengua Castellana, en tanto son parte de la población en la que se centra el problema; en total once son los maestros que asumen esta área.

Ahora bien, para continuar el análisis del contexto, se aborda el Proyecto Educativo Institucional (PEI), cuya filosofía está basada en la religión católica y una búsqueda de libertad cimentada en el pensamiento de Simón Bolívar; con esta filosofía orientaron sus prácticas pedagógicas; en 1940, el rector de ese entonces, Monseñor Manuel José Sierra Ríos, vincula un llamado *legado espiritual*, el Espíritu Bolivariano, que se conserva hasta hoy como una carta de navegación para la comunidad educativa de la Institución, con la cual se busca dar sentido al proyecto universitario.

Dentro de la misión de la UPB se promueve: *“la formación de las personas que la constituyen, mediante la evangelización de la cultura, la búsqueda constante de la verdad en los procesos de docencia, investigación, proyección social y la reafirmación de los valores desde el humanismo cristiano, para el bien de la sociedad”*. Tiene como visión: *“ser una Institución católica, de excelencia educativa en la formación integral de las personas, con liderazgo ético, científico, empresarial y social al servicio del país”*. (Colegio de la Universidad Pontificia Bolivariana, 2014, p.14). El interés que se resalta para orientar sus procesos pedagógicos se basa en la formación humana integral con un propósito evangelizador.

Para la construcción del Modelo Pedagógico del Colegio partieron de una revisión histórica de las prácticas pedagógicas del colectivo de maestros para plantearlo en la actualidad, llamado Comunicativo – Relacional; se refiere a *“la representación del proceso de enseñanza-aprendizaje comprendido desde el valor del lenguaje y la importancia de las relaciones interpersonales”* (Colegio de la Universidad Pontificia Bolivariana, 2014, p.10).

Este Modelo Pedagógico apunta a una concepción de hombre cuya facultad es precisamente la de poder comunicarse a través del lenguaje, y éste como elemento determinante para expresarse e interactuar con los demás; acceder al mundo, conocerlo; transformarlo y desarrollar el pensamiento. En el mismo sentido, considera que el saber debe ser una construcción, además que debe existir una relación de mutuo aprendizaje entre el maestro y el estudiante: *“El modelo pedagógico presenta el saber como construcción, considera una relación vinculante y constructiva entre el maestro y el estudiante, y desarrolla una metodología participativa, dinámica e integradora”* (Colegio de la Universidad Pontificia Bolivariana, 2014, p.10)

En este orden de ideas, abordaremos el plan de área de Lengua Castellana, en el que aparecen mencionados el objetivo, el enfoque y la metodología a seguir; no obstante, no están mencionados los temas y contenidos a trabajar en cada grado. De esta manera, el plan de área cumple con un objetivo de formación similar al mencionado en el Modelo Pedagógico, pues la propuesta del área plantea un enfoque comunicativo significativo, orientado a través de la educación por procesos; pretende formar en los estudiantes la *“capacidad para comunicarse a través de las habilidades básicas escuchar, hablar, leer y escribir, de tal manera que se garantice la interacción con los demás y en los distintos ámbitos en que se desempeñen”* (Colegio de la Universidad Pontificia Bolivariana, 2002, p. 1).

Los referentes para el plan de área son: los lineamientos curriculares del Ministerio de Educación Nacional y el autor Dell Hymes, quien plantea que la competencia comunicativa va más allá de la competencia lingüística, y la entiende como *“uso del lenguaje en actos de comunicación particular, en actos concretos y sociales históricamente situados”* (Colegio de la Universidad Pontificia Bolivariana, 2002, p. 1).

Es decir, que el estudiante sea capaz de ser competitivo en el uso del lenguaje dentro de su contexto personal y social. La finalidad del Enfoque Comunicativo Significativo *“es formar lectores, escritores, hablantes y oyentes competentes, personas que puedan desenvolverse en un entorno sociocultural, que puedan reflexionar en forma crítica sobre todo lo que implica el habla y la escritura”*. (Colegio de la Universidad Pontificia Bolivariana, 2002, p. 1). Pretenden con ello conducir a la formación de valores morales, formar más que informar con actitudes y posturas analíticas y críticas.

Según el plan de área de Lengua Castellana, se desarrollan subcompetencias, las cuales se trabajan progresivamente en los diferentes grados, es decir, *“la competencia gramatical o sintáctica, la textual, la semántica, la pragmática o sociocultural, la enciclopédica y la poética y se estimulan permanentemente mediante la interrelación con los estudiantes, siendo ellos artífices de su propio aprendizaje”* (Colegio de la Universidad Pontificia Bolivariana, 2002, p. 1).

La metodología del área pretende desarrollar las competencias lectoras, la producción escrita, la argumentación y la expresión oral, además

las clases están basadas en una relación comunicativa de aprendizaje, en ellas está presente el intercambio de significados, la construcción del pensamiento, en coherencia de la enseñanza con la vida, el

conocimiento con la práctica cotidiana, y los procesos permanentes de los estilos personalizados del aprendizaje (Colegio de la Universidad Pontificia Bolivariana, 2002, p. 1).

Allí entra el maestro a propiciar la discusión y el debate, en una interacción que crea situaciones óptimas de diálogo intersubjetivo, en la que se llega a acuerdos sobre la base de la argumentación; el maestro aporta sus conocimientos, para posibilitar el aprendizaje a partir de los conocimientos previos de los estudiantes.

Al iniciar el año académico se hace un diagnóstico de los saberes que manejan los estudiantes, las habilidades que poseen y el estado de las competencias del área. Es permanente en las clases la socialización de los saberes; se asegura que ello fortalece la expresión oral y se crean acuerdos, como aprendizajes colectivos, que son validados por el grupo.

Para desarrollar las competencias mencionadas en la metodología, se propone en cada periodo académico a los estudiantes la lectura de textos, que conforman el plan lector; para efectos del problema investigativo se referencian aquí las lecturas de los grados octavo, noveno, décimo y undécimo: en el grado décimo, *El Túnel*, de Ernesto Sábato, *El héroe, la dama y el clérigo*, escrito por Gloria Pardo; *Tres novelas ejemplares*, Miguel de Cervantes Saavedra; *La madre salvaje*, Guy de Maupassant; y *Bodas de sangre*, Federico García Lorca. Para el grado undécimo se proponen: *Edipo, rey*, escrito por Sófocles; *Los héroes y los dioses*, Andrés Montañés; *Tristán e Isolda*, anónimo; *La divina comedia*, Dante Alighieri; *Crimen y castigo*, Fedor Dostoievski; *El proceso*, Franz Kafka; y *El extranjero*, Albert Camus.

La segunda Institución Educativa a analizar es la Javiera Londoño. Ésta es de carácter oficial, en los niveles de educación Preescolar, Básica Primaria,

Básica Secundaria y Media académica y Media Técnica, esta última articulada con la Educación Superior por ciclos propedéuticos (fase de la educación que le permite al estudiante desarrollarse en su formación profesional siguiendo sus intereses y capacidades). Cuentan con aproximadamente 3.000 estudiantes. Las dos secciones de Primaria son mixtas; la Básica Secundaria y la Media Técnica y Académica son femeninas. La institución se encuentra situada en el barrio Boston de la comuna 10. La Básica Secundaria y La Media Técnica y Académica cuenta con 1.950 estudiantes. Los maestros objeto de estudio pertenecen al área de Lengua Castellana, en tanto son parte de la población en la que se centra el problema; en total nueve son los maestros que asumen esta área.

Seguidamente, se aborda el Proyecto Educativo Institucional (PEI), cuando menciona dentro de su misión y filosofía la integración de la doble naturaleza jurídica que tiene la educación de ser un derecho-deber, es decir, no sólo es un derecho en relación con otras personas, sino también consigo mismo, con la familia, la sociedad y el Estado; de esta manera, el derecho a la educación no sólo da beneficios a favor del individuo, sino que comporta exigencias, de cuyo cumplimiento depende en buena parte su propio disfrute y ejercicio (soportado en el artículo 15 de la ley 1098 de 2006; código de la infancia y adolescencia).

Ahora bien, su misión propende por:

la formación integral de bachilleres competentes en el ser, saber y hacer, bajo parámetros de rendimiento académico, disciplina y formación en valores, mediante la generación de ambientes adecuados de aprendizaje soportadas en la convivencia democrática, el respeto, el reconocimiento de la condición diferente de los demás el mejoramiento

continuo y en la idoneidad y compromiso del recurso docente (I. E. Javiera Londoño, 2012, p. 11).

La Institución Educativa Javiera Londoño tiene como visión:

Ser en el año 2016 líder en la formación integral de bachilleres académicos y técnicos articulados en ciclos propedéuticos desde el nivel técnico al tecnológico y profesional en el ámbito local, departamental y nacional, fundamentada en los valores personales, familiares y sociales, en la valoración de la diferencia humana en el conocimiento científico y tecnológico, que genere en los y las estudiantes un proyecto de vida garante de su desempeño personal, profesional, laboral y ciudadano” (I. E. Javiera Londoño, 2012, p. 11).

El interés para llevar a cabo sus procesos pedagógicos está centrado en la formación integral desde la democracia para la convivencia ciudadana, donde se vincula toda la comunidad educativa.

De acuerdo con los documentos, el PEI busca proporcionar el acceso al saber, la ciencia, la técnica, la tecnología, la protección del ambiente, la salud y la vida, mediante la formación en el respeto de los derechos humanos, el reconocimiento y valoración de la diferencia, la paz, la democracia, el trabajo responsable y demás principios filosóficos y valores fundamentales para la convivencia que dignifique a los integrantes de la comunidad.

Según los documentos institucionales, el Modelo Pedagógico está enmarcado en un enfoque cognitivo, con tendencia globalizante, transversal y TIC, definido bajo los postulados de Jean Piaget y Giovanni Marcello Lanfrancesco Villegas en lo correspondiente al aprendizaje cognitivo y a la integración ser, saber y hacer como componentes básicos y que son el hilo

conductor del quehacer formativo en la Institución, bajo la concepción del ser como persona integral; componentes que se inician en el nivel Pre-escolar y se completan en el grado undécimo, donde los estudiantes deben tener todas las herramientas para enfrentarse a la educación universitaria o a la vida laboral según lo determine su proyecto de vida.

El plan del área de Lengua Castellana se encuentra en un proceso de corrección, pues el aplicado hasta el momento no está basado en los lineamientos curriculares, ni en los estándares, por tanto la información presentada se encuentra en el plan que se tiene hasta hoy. Éste se trabaja a partir de tres momentos: el primero, llamado identificación, que consiste en definir el grado; el segundo, llamado planeación, contiene unos ejes curriculares, basados en los estándares; unas competencias a desarrollar, según el estándar; unos procesos cognitivos, según las competencias; una situación de aprendizaje, formulada en problemas que el estudiante debe resolver; unas temáticas a desarrollar; unos indicadores de desempeño, divididos en tres: cognitivo, procedimental y actitudinal; finalmente, un tercer momento que consta de las estrategias de ejecución y seguimiento, que resaltan varios aspectos: actividades de iniciación, profundización y de cierre, técnicas e instrumentos de evaluación, evidencias de aprendizaje y recursos.

Las horas de dedicación semanales al área de Lengua Castellana en la Institución varían según la modalidad en la que estén las estudiantes, así: en las modalidades de Informática en Desarrollo de Software, en convenio con el Tecnológico de Antioquia, y Comercio en venta de producción y servicio, en convenio con el Sena, su intensidad es de tres horas; y en la modalidad de Humanidades la intensidad horaria es de cuatro horas semanales.

En ambas modalidades se leen un texto por periodo que cumpla con el canon establecido de acuerdo con lo propuesto por la maestra, pues en el

Colegio no se ha creado plan lector; se lee en décimo grado literatura española, y literatura universal para el grado undécimo. Las maestras buscan un equilibrio, sobre el énfasis de sus clases, entre la lengua y la literatura, aunque se hace mucho trabajo de comprensión lectora pensando en la presentación de las pruebas Icfes.

1.3. Objetivos propuestos

El objetivo general es comprender desde el discurso de los maestros del área de Lengua Castellana las concepciones acerca de la lectura en la escuela y sus prácticas de enseñanza de ésta. Los objetivos específicos son:

- Describir a través del discurso de los maestros del área de Lengua Castellana las concepciones acerca de la lectura.
- Caracterizar las prácticas de enseñanza de la lectura de los maestros del área de Lengua Castellana en dos instituciones escolares de la ciudad de Medellín.
- Proponer lineamientos para la enseñanza de la lectura en la escuela.

2. ANÁLISIS DE LAS CONCEPCIONES DE LECTURA

Para comenzar a delimitar el marco referencial, se abordan los materiales revisados, que suponen una estrecha relación con las concepciones de los maestros, la enseñanza de la lectura y las prácticas de enseñanza; se procede a la búsqueda de tesis de diferentes universidades; artículos publicados en revistas de educación superior que vinculan la producción escrita y la actividad intelectual de sus estudiantes y maestras en el campo investigativo de las diferentes facultades. También se hace un rastreo en las bases de datos Ebsco, sobre investigaciones relacionadas con el asunto de reflexión. En relación con los trabajos realizados de investigaciones y publicaciones referentes al tema objeto de estudio, se mencionan a continuación los temas más importantes y estrechamente ligados a la investigación. Finalmente, se seleccionan unas categorías transversales a la información encontrada en los documentos estudiados.

2.1. Antecedentes

Este apartado vincula los estudios que se han hecho, a partir del año 1998, en torno a las concepciones que tienen los maestros sobre los saberes que enseñan, sus prácticas de enseñanza y sobre la enseñanza de la lectura, lo que permite dilucidar qué se ha dicho respecto al tema de investigación y comprender las diferentes perspectivas desde las que se analizan estas tres categorías.

2.1.1. Concepciones de los maestros

Las siguientes son investigaciones que se han desarrollado en torno a las concepciones que tienen los profesores sobre los saberes que enseñan y

sus prácticas. Si bien no abordan específicamente las concepciones que tiene el profesor sobre la lectura, dentro del área de Lengua Castellana, sí permiten rastrear, el término de concepción; las diferentes concepciones que tienen algunos profesores de su saber y de su práctica; las referencias hechas por los autores, la forma como desarrollaron su investigación y los resultados obtenidos, elementos fundamentales para nuestro trabajo de análisis y de reflexión.

Son varios los estudios sobre las concepciones de los maestros. El primer artículo abordado es “Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico” de Pérez & Gimeno, (1988): allí se analizan las diferentes disertaciones sobre el pensamiento docente y la intervención práctica de éste.

Comienzan los autores haciendo alusión a Philip W. Jackson, quien en 1968 publica su obra *La vida en las aulas*, en la que resalta la importancia de tener en la cuenta el pensamiento del profesor para comprender la naturaleza sobre la eficiencia de la enseñanza. Pero esta idea se ahoga en el positivismo didáctico, el cual se centraba más en el comportamiento observable del profesor, que en su pensamiento; la idea se volverá a retomar en 1974, en la Conferencia Nacional de estudios sobre la enseñanza, organizada por el Instituto Nacional de Educación en Estados Unidos. La idea que se resalta es la que la acción del profesor está determinada por su pensamiento.

De este planteamiento surgen dos corrientes, la primera tiene un enfoque cognitivo. Entre los principales representantes de esta corriente están: Clark y Peterson (1986), Yinger (1979) Shavelson (1983), Shulman (1986) Vishonhaler (1977) y Cohen (1990).

En el modelo de Clark y Peterson, los procesos del pensamiento del profesor los agrupan en tres esferas: procesos de planificación, procesos de pensamiento durante la interacción en el aula, y teorías y creencias. En la primera esfera se expone los diferentes tipos de planificación analizados por Clark y Elmore (1981), Joyce (1980), Clark y Yinger (1987).

Ahora, en la segunda esfera se destacan los estudios hechos por Shavelson (1983), Marland (1994) y Anderson (1987). El primero afirma que cada acto de enseñanza es el resultado de una decisión consciente o inconsciente que toma el profesor después de una completa información disponible. Marland considera que el pensamiento del profesor durante la enseñanza interactiva cumple unas funciones; además, considera que los procesos cognitivos activados por el profesor durante su intervención son: percepción, interpretación, anticipación y reflexión. Anderson definirá el esquema como una estructura abstracta de información, una forma organizada y operativa de almacenar la información en la memoria. Según el pensamiento del profesor, se distinguen tres tipos de esquemas: guion, escenario y estructuras proposicionales. La última esfera, teorías y creencias del profesor, es la menos investigada, pero se reconoce que esta esfera también es determinante en todos los procesos del pensamiento y acción del profesor.

El otro enfoque es el alternativo. En éste se analizan el papel y la función del profesor. Allí se afirma que el profesor no aprende un modo de actuación racional pre- especificado de antemano. Y hacen alusión a Kerr (1983), quien propone tres premisas para analizar la naturaleza de la actuación del profesor: los profesores se enfrentan con problemas prácticos; los problemas prácticos son de carácter incierto, no admiten reglas, técnicas o procedimientos que puedan prescribirse con anterioridad; y estos problemas

requieren de enfoques singulares, ligados a contextos específicos, capaces de afrontar el desarrollo imprevisible de los acontecimientos del aula.

Además de esto, dicen los autores, los profesores deben afrontar la naturaleza problemática y frecuentemente conflictiva de los intercambios simbólicos que caracterizan los procesos de enseñanza- aprendizaje. Se concibe al profesor como un artista que se desenvuelve en un medio social complejo, incierto y problemático, de intercambios simbólicos en los que se implica como actor y receptor.

En el apartado, *El pensamiento práctico del profesor* de Pérez & Gimeno (1988) se estudia principalmente la teoría de los constructos personales de Kelly. Un constructo es un modo de percibir determinada realidad como igual y al mismo tiempo diferente de otras parcelas de la realidad. Los constructos se adquieren en el intercambio cotidiano con el medio y se van consolidando a lo largo de la existencia individual en el marco de la experiencia colectiva. Estos constructos son permeables a las nuevas experiencias y acontecimientos. Sólo cuando las personas se tornan conscientes de sus constructos, de su carácter provisional e histórico y de la importancia de los mismos en la interpretación y la actuación sobre el medio pueden proponerse de forma autónoma y consciente, su modificación. En este sentido Kelly defiende una concepción constructivista del hombre.

Otro artículo se titula “Pensar el pensamiento del profesorado” de Jiménez Llanos & García Feliciano (2006). En el apartado 2, *Diversidad conceptual en el estudio del pensamiento docente*, hacen un rastreo desde 1980, hasta el momento en el que hacen su análisis, de los trabajos teóricos y empíricos que han estudiado el pensamiento del docente. En primer lugar se preguntan si los términos de creencias y concepciones tienen alguna similitud. Para ello se apoyan en el trabajo de Morrero Acosta (1988), quien clasifica los

términos desde cuatro modelos, según su base epistemológica: lo científico, la creencia, el contenido y la práctica como conocimiento.

En el primer modelo, los términos más comunes son los Constructos personales, las metáforas y las concepciones. Este modelo se apoya en la Teoría de los constructos personales de Kelly. Los constructos son “síntesis mental que cada sujeto utiliza como espacio interpretativo de su propio mundo y como eje de reflexión y organización de su acción” (Kelly, 1995, citado en Jiménez Llanos & García Feliciano, 2006, p. 106). Varios son los autores que apoyan este concepto entre ellos están Rivas (1981) y Solas (1992). Aunque Sánchez García y Llinares (1990) atribuyen a los constructos una naturaleza evolutiva.

El término de metáfora no tiene bases conceptuales sólidas, y si bien el tercer término de *concepciones* dispone de una definición: representación abstracta que involucra elementos tales como los alumnos, el aprendizaje, el conocimiento, la motivación, la evaluación y que guía la práctica docente y, de un proceso de construcción de las concepciones que vincula lo individual y lo social, este concepto no ha sido analizado por todos los investigadores.

Las investigaciones en el *segundo modelo*, que sigue la Teoría de Esquemas de Hitzman, utilizan preferentemente los términos creencias y teorías implícitas. Destacan que el término de creencia tiene varias definiciones, algunas más sólidas que otras, pero resaltan la producida por la investigación educativa desde donde se han proporcionado valiosas definiciones de creencias de enseñanza, destacando la de Fickel (1999, citado en Jiménez Llanos & García Feliciano, 2006, p. 109): “conjunto de potentes esquemas sobre la educación, el conocimiento, el aprendizaje y la enseñanza, a partir de las cuales los docentes toman decisiones conscientes y priorizadas”. También señalan la de Doyle (1997), quien distingue dos

creencias: dar información y facilitar/orientar el aprendizaje. Y la de Tatto (1998), quien diferencia tres: transmitir valores, desarrollar el pensamiento crítico y transmitir el contenido de disciplinas diferentes.

Luego anotan Jiménez Llanos & García Feliciano (2006) cómo las teorías implícitas son un concepto menos estudiado. Son definidas como: “agregaciones eclécticas de proposiciones causa-efecto provenientes de muchas fuentes: reglas básicas, generalizaciones sacadas de la experiencia personal, creencias, valores, predisposiciones y juicios previos” (Clark, 1988, citado en Jiménez Llanos & García Feliciano, 2006, p. 109). No han experimentado variación alguna desde su aparición en 1986, de la mano de Clark y Peterson.

Las investigaciones que se han hecho del tercer modelo, *el contenido como conocimiento*, estudian de forma *aislada e independiente* alguna de las siete categorías de conocimiento establecidas por Shulman (1987, citado en Jiménez Llanos & García Feliciano, 2006).

Del contenido de la materia, pedagógico general, del currículum, del contenido pedagógico, Conocimiento de los estudiantes y sus características, del contexto educativo y de los fines educativos, propósitos y valores y sus raíces filosóficas e históricas. Todos estos términos tienen en común la concepción del pensamiento del profesor como saber. En el último modelo, *la práctica como conocimiento*, las investigaciones se apoyan en la Teoría de la acción, y recurren a términos como: *perspectivas, conocimiento práctico, conocimiento profesional, pensamiento reflexivo*, etc. (p. 110).

En un último apartado, *Teorías implícitas desde un modelo socioconstructivista*, se nos dice que para estudiar la cognición individual,

Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993) desarrollaron el constructo denominado *teorías implícitas*. En el ámbito educativo, las *teorías implícitas* se definen como «teorías pedagógicas personales reconstruidas sobre la base de conocimientos pedagógicos históricamente elaborados y transmitidos a través de la formación y en la práctica educativa» (Marrero, 1993, p. 245). En tanto que elaboraciones individuales, tienen su soporte en el sujeto, pero, al basarse en experiencias sociales, su origen es cultural. Ambos elementos — cognición y cultura— se integran en el *Modelo Sociocconstructivista*, desde el que se han indagado diversos ámbitos del pensamiento docente.

Los autores Jiménez Llanos & García Feliciano (2006) concluyen que todos los modelos teóricos suponen una aproximación al pensamiento de los docentes, pero dejan sin resolver algunas preguntas. Según ellos, se precisa un modelo que no sea ni exclusivamente personal ni exclusivamente práctico y que establezca el papel concreto de ambos elementos en la génesis del pensamiento docente.

Otra investigación, *Concepciones de los maestros sobre la creatividad y su enseñanza*, realizada por (Iriarte, et al, 2008), tuvo como propósito comprender las concepciones de los maestros de un colegio de la ciudad de Barranquilla sobre la creatividad y su enseñanza y la forma como éstas se evidenciaban en su práctica. La investigación se realizó desde la psicología educativa, la cual demuestra cómo el pensamiento del profesor tiene un papel fundamental en lo que enseña y en la manera como lo enseña; también se tomó como referente para esta investigación las teorías cognitivas que plantean que las concepciones son representaciones mentales que hacen parte de la estructura del pensamiento del sujeto. Los autores referenciados fueron: Clark y Peterson (1989), Greeno (1989), Grossman, Wilson y Shulman (1989), Linares (1990), Lubinski y Vacc (1994) y Shierpinska (1994), quienes coinciden en la idea que las concepciones orientan la práctica de los maestros

en clase. Porlán Ariza (1997) es otro que referencia, y estudia de él, los componentes de todo conocimiento profesional: los saberes académicos, los saberes que provienen de la experiencia, las rutinas y guiones de acción, y las teorías implícitas.

La segunda investigación, *Concepciones y representaciones de los maestros de secundaria y bachillerato sobre la naturaleza, el aprendizaje y la enseñanza de las ciencias*, por Carvajal (2008), tuvo como propósito identificar las concepciones de siete profesores de ciencias sobre la naturaleza y el aprendizaje de éstas. Los siguientes fueron los autores que referenciaron: Laplante (1997); Tobin y McRobbie (1997); Flores *et al.*, (2000). Estos autores coinciden en afirmar cómo los profesores no tienen concepciones apropiadas sobre las ciencias; además las técnicas que propenden por un cambio conceptual han sido pocas exitosas y los conocimientos profesionales no son un punto de referencia importante para explicar el origen de las concepciones. Los resultados que se destacan de esta investigación son:

- Los maestros no son conscientes de sus concepciones.
- No se constata una relación entre las posturas epistemológicas y el aprendizaje de las ciencias.
- Los profesores no reflexionan ni revisan sus marcos de referencia.

Por último se plantean interrogantes sobre si los profesores fuera del contexto institucional seguirían teniendo las mismas concepciones de aprendizaje. Aclaran cómo es necesario seguir investigando, ya no solamente basados en las auto-percepciones del profesor, sino también desde observaciones en el aula, y cómo se manifiestan las concepciones en el proceso de enseñanza. Finalmente proponen investigar el influjo que tienen los profesores sobre los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

La tercera investigación, *Concepciones sobre la enseñanza de matemática en docentes de primaria de escuelas estatales*, por Moreano (2008) Giovanna Moreano y Úrsula Asma, Gustavo Cruz, y Gisele Cuglievan parte de un estudio cualitativo, realizado en cinco escuelas estatales de Lima, Perú entre el 2005 y el 2007. Su interés fue identificar las concepciones que tenían los profesores sobre la enseñanza y el aprendizaje de matemática, para comprender su práctica pedagógica. La muestra estuvo conformada por nueve docentes de sexto grado de Primaria.

Inicialmente aclaran que para abordar el término de concepción, se adhieren al concepto planteado por Remesal (2006). Posteriormente, se abordan las características de las concepciones; el docente y el uso de las concepciones. Los resultados se presentan desde los siguientes aspectos: *Concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje; concepciones de la matemática*, donde se destacaron:

- No hay consistencia entre el discurso de los profesores y la práctica desarrollada en el aula.
- Hay un arraigo de las concepciones tradicionales y la poca consistencia y la confusión sobre los alcances del nuevo enfoque pedagógico.
- La enseñanza es entendida como transmisión de contenidos.
- Los docentes no tienen claridad conceptual respecto a cómo se produce el proceso de aprendizaje.
- Los docentes mantienen una visión instrumental de la disciplina.

Otro referente bibliográfico es la investigación desarrollada por la Pontificia Universidad Católica de Chile publicada en la Revista Nodos y Nudos, volumen 3, número 23, titulada *El papel de la literatura en la educación y su función en la integración de los saberes*, la cual tiene como

propósito indagar en las concepciones implícitas que sobre la gramática y la literatura tienen los profesores de lenguaje y comunicación, tanto de enseñanza general básica (EGB) como la enseñanza media en Chile, y sus posibles conexiones con las prácticas de enseñanza en las aulas escolares. Los resultados les confirmaron las hipótesis respecto a la persistencia de concepciones vinculadas a los paradigmas tradicional y estructural en la enseñanza de contenidos de literatura y gramática. La metodología utilizada fue a través de un espacio creado en línea como herramienta para acceder a las concepciones de los docentes del lenguaje en Chile.

El siguiente referente *Concepciones de los docentes de matemáticas acerca de elementos estructurantes del currículo de matemática*, hace alusión a las concepciones basados en el aprendizaje de la matemática, tiene como propósito caracterizar las concepciones y creencias de los docentes que orientan la formación matemática de niños y jóvenes del municipio de Sutatenza; la metodología se enmarcó dentro de una perspectiva cualitativa, se realizó en dos fases; en la primera se recolectó información a través de una prueba y una entrevista y la segunda se interpretó la información, mediante la organización de la información, el contraste y análisis se llegó a la conclusión sobre las creencias que tienen los docentes de matemáticas y las maneras particulares de concebir la naturaleza de la disciplina, el significado de los actos de enseñanza y aprendizaje, y su manera de entender y proyectar el sentido de la formación matemática de los niños y los jóvenes.

Continuando con la misma temática, la siguiente investigación, *Concepciones epistemológicas del docente y su incidencia en la enseñanza de las ciencias*, tiene como objetivos: primero, indagar las creencias de los docentes en relación con la naturaleza de la ciencia; y, el segundo, conocer hasta qué punto la práctica del docente es coherente con la epistemología que sustenta. Trabajaron con una muestra no probabilística en la Universidad

Nacional de San Luis Argentina y su publicación aparece en la Revista Colombiana de Educación Número cuarenta y siete; en la cual se llegó a las siguientes conclusiones: los docentes tienen arraigada una concepción de ciencia desde el enfoque positivista, las teorías científicas son presentadas como conocimientos verdaderos, absolutos y universales, el énfasis de intervención en el aula resulta coherente con la visión positivista de la ciencia en tanto está puesto en el producto de la enseñanza.

El último referente es el texto, Pensamiento docente y práctica pedagógica, de Gerardo Perafán Echeverry. En el texto se muestra una experiencia de investigación sobre el pensamiento práctico de los docentes y desarrolla la idea que las concepciones de conocimiento que el hombre tiene como sujeto epistémico, determinan lo que hace o se deja de hacer en un salón de clase.

... dichas concepciones no han sido elegidas voluntariamente por los sujetos pues somos un producto cultural histórico y esas concepciones hacen parte del tejido consciente e inconsciente que nos constituye y que nos permite afirmar que somos sujetos. Las concepciones hacen parte de nuestra identidad cultural que es consciente e inconsciente (Perafán, 1997, p. 3)

El problema de la investigación es tanto una emergencia que permite comprender la edificación del sujeto investigador como una construcción histórica que explica un desarrollo de conocimientos. Por otra parte la historia personal hace posible que un sujeto específico se plantee un problema particular con sentidos particulares, pero por otra parte dicho problema e historia personal se inscriben dentro de un contexto más amplio desde el cual el problema parece posible como parte de un proceso más complejo, en este caso el proceso educativo en general. Así, Perafán plantea que el problema a

investigar es más el producto de unas condiciones históricas de constitución de los sujetos que una elección voluntaria y programada.

En los antecedentes teóricos se pregunta por el tipo de subjetividad, por los principios que constituyen al sujeto que emprende la investigación, o más exactamente por el tipo de subjetividad que podría encontrarse en estado de investigación permanente. También pretende mostrar como la investigación sobre el pensamiento práctico de los docentes se viene realizando en un sector de la comunidad académica, sin volver sobre la racionalidad que constituye a los sujetos investigadores, convirtiendo así este tipo de investigación en un instrumento de legitimación de la racionalidad técnico instrumental y en un dispositivo más para expulsar la diversidad de las aulas. Al mismo tiempo pretende afirmar que la investigación del pensamiento práctico de los docentes es fundamental y propicia cambios significativos cuando se realiza mediada por una subjetividad dinámica, que es capaz o se haga capaz de volver sobre su propio proceso de constitución para explicitar lo que en ella hay de poder socialmente constituido, para legitimar o trastocar los órdenes arbitrariamente instituidos.

Más adelante el autor lanza la tesis de que es imposible que un sujeto piense una cosa, si realmente la piensa, y actúe inconsecuentemente con su pensamiento, pues el sujeto en condiciones normales no está escindido. El mismo autor habla del sujeto policognitivo para referirse al hecho de que los maestros se presentan como sujetos instituidos y constituidos en diversidad de concepciones de conocimiento y que por lo tanto hay que reconocer esa diversidad como la realidad subjetiva epistémica que se presenta en la escuela.

Antes se clasificaba el pensamiento del profesor en razón de su estatuto epistemológico de validez, ahora Perafán propone otros criterios de

clasificación como los principios de epistemología histórica pues lo se busca es interpretar y comprender los pensamientos de los docentes por su capacidad de reorganización y realización.

2.1.2. La enseñanza de la lectura

Con respecto a las investigaciones relacionadas con la lectura, se resalta en primer lugar el artículo: *“Sujetos, saberes y textos en la enseñanza de la literatura”* de Gustavo Bombini, publicado en la revista *Lectura y Vida* N°2. El autor centra su atención en que es la escuela el lugar donde la cultura debe ocurrir; cultura vista desde la práctica de la lectura de textos literarios. Sostiene que la escuela ha indagado poco sobre los objetos culturales que la atraviesan y que interesa preguntarse, analizar y decidir cuáles son los criterios utilizados para tomar decisiones en torno a lo que habrá de leerse en la escuela.

Se trabaja el concepto de *saber*, en el que menciona cómo los discursos son cambiantes según los niveles del sistema educativo y el predominio de ciertas teorías pedagógicas; la forma en cómo se desarrollan determinan la concepción de lo literario, supone también los conocimientos previos, las representaciones que tienen los sujetos de la literatura y cómo circulan con las teorías pedagógicas transmitidas en el ámbito escolar. Finalmente, afirma que no sólo la institución escuela da cuenta de las prácticas de la lectura: pasa por la familia, los medios de comunicación y las políticas culturales; en términos del auto habría que pensar en la construcción de estrategias para innovar sobre los modos de leer en la escuela.

En el rastreo bibliográfico encontramos autores como Fabio Jurado Valencia, que en su texto *“La literatura como provocación de la escritura”* dice cómo el profesor debe tener unos criterios para elegir los textos literarios, pero

anota que estos criterios deben partir de la competencia crítica que debe tener el profesor como lector asiduo. Resalta también cómo las obras literarias son objetos de la cultura, y cómo a través de ellas se perciben maneras de ver el mundo, y las formas de representarse las diferentes interrelaciones que se establecen entre los hombres. Por eso señala que no debe limitarse sólo a enterarse lo que dicen los textos, sino proponer hipótesis llevando al estudiante a descubrir las diferentes manifestaciones de la cultura a la cual pertenece, y para esto debe abrirse a interpretaciones multidisciplinares, y no monodisciplinares. Esto abre el campo de investigación en relación con otras disciplinas, lo que lleva al estudiante a tomar actitudes investigativas y críticas.

Otro referente es el artículo “La enseñanza de la lectura y la escritura: análisis socio – histórico”. Este sirvió como derrotero para la ponencia de Antonio Viñao Frago de la Universidad de Murcia, que tuvo lugar en el Primer Congreso Nacional de Lengua Escrita en 1999. En el artículo se afirma que la lectura y la escritura son consideradas prácticas sociales y culturales, además de convertirse en habilidades dentro de unos contextos determinados, entre ellos los contextos escolares. Presenta un recorrido histórico desde la aparición de la escritura hasta la actualidad, el surgimiento de la lectura con la aparición de las escuelas de párvulos; el papel de la lectura en la Educación Básica; el uso tanto escolar como social que se le da a la lectura en los siglos XIX y XX, y los problemas que surgen.

El texto, Aportes para la enseñanza de la lectura (Laboratorio Latinoamericano de Evaluación para la Calidad de la Educación, 2009), dirigido por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago), hace parte de una colección titulada con el mismo nombre, que se inicia con un primer volumen sobre lectura, en el que su objetivo principal es proporcionar a los docentes orientaciones que los ayuden a mejorar sus prácticas pedagógicas en las

áreas exploradas por el SERCE, para lograr que los estudiantes construyan los aprendizajes necesarios para participar plenamente en la sociedad. La colección no sólo plantea el diagnóstico de la situación sino que brinda elementos para favorecer las prácticas educativas y avanzar hacia una educación de calidad sin exclusiones.

El texto muestra como los estudiantes de tercero y sexto grado aciertan o desaciertan en sus respuestas y a través de esto se retoman algunos asuntos presentes en todos los currículos de las regiones y luego traen otros nuevos asuntos para enriquecer sus perspectivas; muestran modos de detectar falencias de aprendizaje, de efectuar análisis y de proponer otras salidas, a través de los siguientes temas: los conceptos de lectura, lo evaluado en los procesos de lectura y su modalidad, la presentación de los resultados, logros y dificultades en la lectura de narraciones, logros y dificultades en la lectura de descripciones, en la lectura de explicaciones, en la de argumentaciones, de instrucciones, de palabras y expresiones y finalmente hace una síntesis de los resultados en lectura.

Las conclusiones de aportes para la enseñanza de la lectura se plantean a modo de invitación y dejan abierto el reflexionar y replantear nuevamente las interpretaciones sobre los resultados de esta prueba para formular nuevos proyectos que mejoren los niveles de lectura en el aula de clase, por supuesto a cada contexto particular. Al final los autores mencionan que el trabajo habrá cumplido con su objetivo final si, al cabo de algunos años, las evaluaciones muestran mejoras en los dominios donde se encontraron deficiencias y si se consigue que los niños consigan transitar fácilmente por ese mundo al cual sólo se tiene acceso desde las palabras y los textos.

El siguiente texto titulado *Escuchar para comprender*, plantea cómo la lectura ha hecho parte del debate en Colombia desde los últimos cincuenta

años y cómo antes de preocupar al Estado la comprensión, debió primero disminuir el fracaso escolar en la lectura y escritura durante la primaria, y luego combatir la falta de acceso a materiales para leer. Avanzado ese terreno queda la pregunta por la falta de comprensión de la que Colombia es acusada por la OCDE, desde esta problemática, la investigación de Gerardo Cirianni se plantea entonces como objetivo, ofrecer una mirada sobre la comprensión de los textos escritos, que ayuden a problematizar, y así enriquecer la reflexión educativa para apoyar el desarrollo de acciones más integrales en la escuela.

La estrategia está basada en experiencias propias y de otras personas con la lectura y la escritura, además tiene en la cuenta propuestas para que la relación entre escucha y comprensión se dé sin tropiezos. Los resultados entonces, abren las puertas para escuchar mejor los textos y hacer realidad la lectura; en éstos el autor ofrece la posibilidad de reflexionar en torno al tema y a la utilización de prácticas en la escuela que promuevan el encuentro con la lectura y así enriquecerse con la relación activa entre lector y texto que da como resultado la construcción del sentido.

De otro lado, Daniel Cassany, en el texto *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*, indaga por la lectura en esta época de la historia, pues el campo de investigación en el que se inscribe al autor, es desde una perspectiva sociocultural de la lectura, el discurso escrito, su aprendizaje y enseñanza o su digitalización actual; el propósito del presente estudio gira en relación a cuatro preguntas: la ideología detrás de un texto, el tipo de formato, las instrucciones en otros idiomas y los textos técnicos; bajo la premisa de que “El leer y el escribir no son sólo tareas lingüísticas o procesos psicológicos, sino también prácticas socio-culturales” (Cassany, 2006, p. 2).

El autor plantea, entre ejemplos y comentarios, las nuevas formas de leer en las que define, ¿qué es leer? Desde las teorías lingüística,

psicolingüística, teoría de los esquemas para finalizar con la concepción sociocultural de la lectura en la que llega a tres conclusiones: el significado de las palabras como el conocimiento previo del lector tienen origen social; detrás de cualquier discurso siempre hay alguien que refleja su visión del mundo y la sostiene la idea de que el autor, lector y discurso, no son elementos aislados para la construcción de sentido en el acto de leer y que éstas tres conclusiones ayudan en ello.

La metodología utilizada en su exposición es definir cada una de las cuatro formas de leer que analiza (la ideología, en otras lenguas, en la pantalla y los textos técnicos), luego ejemplifica la manera de hacerlo y finalmente presenta algunos recursos para fomentar la comprensión crítica en cada una de ellas. A modo de conclusión deja la invitación a descubrir la creciente y diversa complejización del acto de leer y la contribución a derrumbar algunos prejuicios como la imparcialidad de la prosa, la naturalidad de la ciencia, la frialdad de la internet, la simpleza de la comprensión y la univocidad del significado.

2.1.3. Las prácticas de enseñanza

En relación con las investigaciones sobre práctica pedagógica se destaca en primer lugar el artículo publicado en la revista *Folios* de la Facultad de Humanidades de la Universidad Pedagógica Nacional, en la que se mencionan los resultados del proyecto de investigación realizado por Elsa Amanda R. de Moreno, profesora de esta misma Universidad, publicado en 2002, la que pretende identificar las concepciones de práctica pedagógica que tienen docentes en formación, profesores y asesores. Trabajan el concepto de concepción afirmando que “es un conjunto de ideas e imágenes utilizadas por las personas que aprenden para razonar frente a situaciones problema” (R. de Moreno, 2002, p. 105-129). Del mismo modo, se hace referencia al concepto

que se tiene de práctica pedagógica desde diferentes autores, se afirma que se conceptúa dependiendo del enfoque epistemológico, pedagógico y de maestro que se asuma. Así mismo, mencionan cómo se conceptúa la práctica pedagógica de la Universidad Pedagógica Nacional. Autores como Porlán, Morin y André Giordan, se constituyen como referentes bibliográficos en el trabajo.

Se concluyó que en todos los actores involucrados en las prácticas se mueven diferentes modelos pedagógicos, las prácticas son consideradas por los docentes en formación como una materia que deben cumplir y finalmente que en la práctica incide significativamente la forma de enseñanza de los profesores de la formación universitaria.

Sin duda, se debe tener en la cuenta como soporte bibliográfico, toda vez que clarifica los conceptos de concepción y práctica pedagógica, ambos a desarrollar en nuestra investigación. Con los resultados arrojados por las encuestas en esta investigación, se menciona que existe una desarticulación entre la universidad que forma y las instituciones en donde realizan la práctica, pues son diferentes los intereses de los Proyectos Educativos de cada institución y los proyectos que debe realizar el futuro docente, pero la autora se pregunta ¿cuál es la intención formadora de las instituciones o cómo se podrían unificar objetivos y criterios para evitar la falta de articulación entre la universidad y las instituciones?

Otro referente a mencionar es el Proyecto Aula Reformada, que es relevante referenciar por la importancia de su propósito; esta investigación fue realizada en cinco países latinoamericanos en el año 2000; en Colombia fue dirigida por Gloria Calvo, Ariana Mina, Alfonso Cera y Leonardo Cortés; tuvieron como propósito encontrar relaciones entre las prácticas pedagógicas y las prácticas que realizan los maestros para que los estudiantes aprendan,

según su criterio, de una mejor manera y de forma más equilibrada los procesos de lectura y escritura. Presentan un informe final de dicha investigación estructurado en tres partes, en el que en la segunda mencionan las prácticas docentes.

Aquí se asumen las prácticas como un tema bastante complejo y que sólo quienes están en este espacio pueden comprender los significados de palabras, acciones y recursos que entran en juego en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Es en el aula donde es posible ver los cambios que propone el currículo. En este trabajo se cita la tesis doctoral de Rafael Campo, quien aporta acerca del concepto de las prácticas pedagógicas. Es así que con su aporte conceptual las prácticas del docente se definen como acciones que consciente o inconscientemente realiza el docente para posibilitar la enseñanza y el aprendizaje; es el saber hacer del docente.

La revisión documental en la que se apoyó el Proyecto Aula Reformada fueron investigaciones de Fabio Jurado Valencia y Guillermo Bustamante Zamudio, además de artículos de Gloria Rincón Bonilla y material educativo de Juan Carlos Negret. Para identificar las estrategias empleadas por los docentes en la enseñanza de la lectura y la escritura, se analizaron cuadernos de estudiantes con alto y bajo rendimiento académico, pruebas de lenguaje, videos de las clases de español, encuestas a los docentes, grupos focales con padres de familia, entrevistas y análisis de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) y Manual de Convivencia de las instituciones.

Del estudio realizado se concluye que hay una discordancia entre el PEI, las prácticas y la situación socioafectiva de los niños. De otro modo, las estrategias vinculadas a la pedagogía por proyectos bajo el constructivismo son las de mayor éxito en los resultados académicos de esta investigación; surge la necesidad de que se involucre especialmente a los maestros en las

investigaciones. Finalmente, en Colombia las prácticas docentes están cargadas no sólo de la vida del maestro, sino que en el aula están presentes desde las prácticas de otros tiempos hasta propuestas innovadoras pedagógicamente. Es así que se abordan en la presente investigación diferentes estrategias pedagógicas enseñadas en lectura y escritura; se concluye que hay diferencias entre el Proyecto Educativo Institucional y la práctica pedagógica.

El siguiente estudio a referenciar se encuentra en el texto *Prácticas innovadoras de lectura y escritura*, de Amparo Clavijo Olarte en el que presenta los resultados de la investigación, en el contexto educativo colombiano y donde se concibe la lectura y la escritura como “procesos sociales creativos que ocurren dentro de un contexto específico y proveen formas únicas de interacción entre lectores y escritores” (2007, p. 45). El objetivo de la investigación fue contribuir a la formación de niños y jóvenes lectores y escritores, a través de tres estudios de caso que consistieron en identificar cómo los maestros hacían la planeación y ponían en marcha su intervención en el aula, los datos se recogieron para luego hacer una triangulación que consiste en la combinación de perspectivas para la recolección de datos y permitieron la construcción de las categorías finales.

A lo largo del texto se pueden apreciar las tácticas desarrolladas por los docentes, la multiplicidad de las opciones teóricas y metodológicas a las cuales acudieron, la diversidad de los contextos de aprendizaje en los cuales se llevaron a cabo las innovaciones educativas, en las que primaba hacer de la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura procesos constructivos y lúdicos, significativos para docentes y estudiantes.

Los resultados fueron variados y van desde la identificación de necesidades de aprendizaje de los estudiantes hasta la formación de lectores

y escritores críticos en los distintos niveles de escolaridad y la vinculación de padres de familia. Además se logró que los docentes emprendieran acciones distintas frente a sus prácticas educativas por medio de, la consolidación de alianzas estratégicas, resolución de conflictos en el proceso, generar ajustes y fortalecer el PEI.

2.2. Marco referencial

El tema objeto de estudio de la propuesta investigativa desarrolla el concepto de lectura desde las concepciones que se tienen de ésta y su enseñanza. Se procede a exponer teóricamente los argumentos, instituciones y conceptos considerados como necesarios en esta investigación desde tres acepciones: la primera de ellas hace referencia a la historia de la lectura y a su concepción cultural; la segunda se tomará desde una perspectiva literaria; y la tercera es planteada desde una mirada didáctica, en tanto es en la escuela donde surge la pregunta por la lectura de la presente investigación.

En el contexto internacional se citan los autores Cavallo & Chartier, Alberto Manguel, Gianni Rodari, Emilia Ferreiro, Liliana Tolchinsky, Ana Teberosky, GillesThérien, Daniel Pennac, Jorge Larrosa, Josette Jolibert, Fernando Bárcena, y en el contexto nacional se encuentran Didier Álvarez Zapata, Rubén Darío Arboleda, Guillermo Bustamante Zamudio, Fabio Jurado Valencia Mauricio Pérez Abril, Luis Bernardo Peña Borrero, Gloria Rincón Bonilla, María Cristina Martínez Solís y Gerardo Andrés Perafán.

2.2.1. La lectura: una perspectiva histórica y cultural

Para comenzar es necesario partir desde la historia misma de la lectura, primero, se tomará en un contexto internacional, desde las perspectivas de Cavallo y Chartier, para acercarlo luego a Colombia con

Bustamante y Jurado, y en esta misma perspectiva plantear la práctica cultural de la lectura desde algunas concepciones de los planes nacionales de lectura latinoamericanos, y finalmente con los estudios socioculturales de la lectura, con el fin de contextualizar el concepto de ésta.

Desde una perspectiva histórica, la lectura se analiza en distintas épocas. En la época antigua, la lectura inicialmente estaba en estrecha relación con la escritura, ya que ésta se expresaba oralmente y la lectura así se convertía en un instrumento al servicio de lo escrito (Cavallo & Chartier, 2011). Su aprendizaje y práctica se realizaba de una manera lenta y requería un cierto grado de conocimientos y ejercicios, una adecuada preparación material del escrito. Posteriormente se hizo más normativa y pausada por la aparición del códice.

En la Edad Media, la lectura se relacionaba con la enseñanza de la gramática pues ésta era fundamental para el análisis de los textos; también se la consideraba como una lectura espiritual, pues el estudio de los libros católicos (estudio de la divinidad) ayudaba al lector a la correcta interpretación de la palabra de Dios como alimento para su alma. Los estudios gramaticales y otros textos estaban subordinados a este propósito, que se vinculaba con la práctica de la hermenéutica cristiana para dar lugar a lecturas personales o a exégesis del texto (Cavallo & Chartier, 2011, p. 130).

La manera de practicar la lectura cambia: antes en la época medieval el interés se centraba en transmitir de manera oral el contenido del texto, pues la escritura continua estaba supeditada a un lector capaz de interpretarlo para otros; posteriormente hay una transición hacia la lectura silenciosa; en esa transición se gestan en el lector los hallazgos, revelaciones y la comprensión de los textos; en el mismo sentido dice Manguel: "... por medio de la lectura silenciosa el lector era por fin capaz de establecer una relación sin

restricciones con el libro y las palabras” (1998, p. 69), en tanto se establece un contacto íntimo entre el lector y el texto que le permite mayor concentración, análisis y asimilación de los contenidos.

Se ve entonces cómo Cavallo, Chartier y Manguel coinciden en que la comprensión de la lectura es un acto silencioso; los primeros la analizan desde el punto de vista histórico en el que la lectura silenciosa está relacionada con la interpretación de un texto escrito, mientras que Manguel la refiere literariamente como una experiencia íntima con las palabras.

En esta misma época la lectura se convirtió en un ejercicio escolar regido por leyes propias. El lugar principal donde se llevó a cabo esta actividad fue la escuela, y luego se trasladó a la universidad, lo que llevó a hacer cambios en la manera de presentar los textos para que el lector pudiera encontrar con facilidad lo que buscaba. Pero también se crearon compilaciones que brindaban lo esencial de una obra o sobre un tema en frases. La lectura ya no era directa; ésta pasaba por la intermediación de un compilador, es decir, el lector no leía la obra sino las síntesis y comentarios del compilador. Cabe señalar que esta práctica se ha reiterado durante épocas diferentes; en la actualidad se continúa con el uso del libro de texto, en tanto éste compila textos, de manera sintética, de tal modo que el estudiante, en general, no lee obras completas sino sólo fragmentos.

Este tipo de lectura fragmentaria está vinculada, entre otras cosas, con un asunto de rapidez y de economía en la sociedad capitalista, un hábito de consumo del conocimiento que lo posibilitan las tecnologías de la información y la comunicación. Es este contexto que ha cambiado la manera de acercarse a la lectura, si bien antes se requería tiempo, concentración y un análisis crítico de ella, ahora se observa como lo efímero y lo fragmentado, ganan terreno en las nuevas prácticas para su consumo rápido.

En la época del Renacimiento, la lectura tiene que ver con el cambio de interés de los lectores: ya leían con el objetivo de adquirir los elementos necesarios de una cultura utilitaria, técnica y organizada. El aprendizaje y la práctica se hacían por medio de ejercicios progresivos que llevaban a la interpretación del texto. Con la aparición de la imprenta, la lectura se tomó como un medio para la difusión del protestantismo, lo que la convirtió en un instrumento autoritario, un factor al servicio de las autoridades mundanas y eclesiásticas. En esta misma época, no se leía por las recomendaciones de las autoridades o los ideólogos sino que ya se leía para satisfacer necesidades concretas, emocionales e intelectuales, sociales y privadas.

En el siglo XIX, la lectura tiene que ver con el aumento de la alfabetización; esta expansión del público lector se vio acompañada por la ampliación de la educación primaria, donde el aprendizaje de la lectura consistía en la memorización mecánica de algunos textos. Además se señala como la causante de las revoluciones, pues ésta permitió la difusión de la literatura subversiva y socialista.

Para la década de los noventa, la lectura está relacionada con el análisis de los datos relativos a la situación de la alfabetización, de la producción, de la demanda de texto y de la circulación de publicaciones en el mundo en la última década. Los datos de los que se dispone provienen de las investigaciones de la Unesco; presentan un panorama que se modifica rápidamente en las diferentes áreas. En varias partes del mundo el analfabetismo es creciente, la constante producción editorial ha dado paso a que no haya un canon establecido, además con la aparición de los medios de comunicación, la lectura se hizo fragmentada, rápida y carente de reglas.

Desde otra perspectiva, a partir del siglo XIX, surge en el contexto colombiano un enfoque lingüístico sistémico que reduce los saberes de la lectura y la escritura al dominio de las estructuras formales del sistema lingüístico. Desde inicios de la década de los noventa, los estudios en lectura y escritura están marcados por el énfasis otorgado a los factores de la praxis socio-cultural: “En este sentido, se da prioridad a las experiencias de la lectoescritura anteriores al aprendizaje escolar que integran los contextos familiares y sociales. Se intenta así esbozar una teoría de la lectoescritura y de la alfabetización como construcción social” (Bustamante Zamudio & Jurado Valencia, 1995, p. 130).

Tres paradigmas han orientado la práctica pedagógica y didáctica de la lectura y la escritura: la primera es la concepción tradicional, centrada en la lengua como repertorio de signos a los que se llega a través de procedimientos mecánicos; la segunda es la concepción psicolingüística, que asume las actividades de leer y escribir como procesos de elaboración de la significación con la teoría constructivista del aprendizaje y la teoría lingüística transformacional. La última es la de la lectura y la escritura como prácticas cognitiva-discursivas y culturales; es decir, si se asume la naturaleza social no sólo del lenguaje sino del conocimiento, se pueden explicar las actividades de leer y escribir como procesos de interacción comunicativa que surgen en la acción social, y desde esta perspectiva surgen dos categorías: competencia comunicativa y competencia discursiva; estas categorías se vincularon a la escuela formando parte de los currículos.

Por otro lado, también es relevante para la investigación centrar la mirada en la práctica cultural de la lectura, por ser otra conceptualización de ésta; para ello se tendrán en la cuenta Los Planes Nacionales de Lectura de algunos países latinoamericanos (Isaza & Peña, 2005), en los que se revela la importancia que ha cobrado ésta a partir del tercer milenio y cómo desde allí

todos los países lanzan políticas nacionales en pro de la lectura, y evidencian qué realiza el Estado en esta materia.

Dentro de los planes se conceptúa la lectura desde diferentes posturas, que se resumen a continuación: como un ejercicio autónomo y placentero que contribuye al desarrollo personal; un medio para acceder a la información y desarrollar la capacidad crítica; una condición para el desarrollo social y económico; una condición de ciudadanía; un modelo sociocultural; y, por último, es vista como una forma de fortalecer la identidad nacional y preservar valores; la lectura aparece referida desde diferentes concepciones (Isaza & Peña, 2005).

Además, las nociones de lectura de los planes nacionales permiten plantear la idea de que en América Latina se relaciona la lectura sólo con la de textos escritos y no se evidencia en otros tipos de soporte, es decir, hay una identidad entre el libro y la lectura; otro asunto que dejan ver las concepciones es que reconocen la validez que tienen otros códigos y lenguajes, como las tradiciones orales y las nuevas textualidades que surgen con las tecnologías; estas nociones dan muestra de la complejidad del acto lector; por último, la lectura se considera una vía de acceso a las nuevas tecnologías y a otros códigos estético-culturales; sumado a lo anterior, los planes nacionales coinciden en que la lectura posibilita el desarrollo de las personas y se convierte en un instrumento para la realización del proyecto social (Isaza & Peña, 2005, p. 131).

Desde esta mirada sociocultural, se propone una categoría teórica nueva, que posibilita percibir de una manera más precisa el campo de los estudios socioculturales sobre la lectura, pues ésta se ha reducido a una práctica de textualidades escriturales. Esta concepción de lectura se refuerza en la escuela, y desde allí se dictamina su práctica, lo que ha llevado a

considerar a la lectura como un instrumento y no se posibilita pensarla como un hecho sociocultural ni mucho menos importante dentro del vínculo político.

En América Latina la lectura comienza a ganar terreno en los últimos cincuenta años respondiendo a la creencia de “la lectura como una práctica sociocultural fundamental vinculada con la consolidación de un individuo educado, capaz de afrontar “racionalmente” las exigencias de la ciudadanía” (Álvarez Zapata, 2002, p. 11). Desde allí que la lectura se encuentre en el centro del proyecto político pero junto a un hombre que se ajuste a las élites intelectuales y políticas. Es decir, se lee sólo para lo que necesita el Estado y no por un proyecto individual de lectura.

En contraposición a esta concepción de la lectura, las significaciones que están configurando los jóvenes en la perspectiva de sus interacciones con las textualidades escritas y audiovisuales buscan la comprensión social y cultural desde dicho consumo, tratando de indagar, desde el universo simbólico y cultural, las formas como recrean y se apropian del conjunto de objetos culturales. Una conclusión desde esta perspectiva sociocultural es la diferencia que queda entre la lectura desde la intimidad que realizan los jóvenes en su tiempo libre y la lectura que propone la escuela. Frente a lo anterior se anota que:

la lectura como territorio de la intimidad entre los jóvenes, a veces se puede percibir como un escenario de silenciamiento del mundo-medio ruidoso. Así, representa la libertad, pero también el miedo a la soledad que por lo demás, siempre ha asustado al ser humano. En ese sentido los y las jóvenes que asumen un consumo asiduo de la lectura la valoran por eso, un territorio para estar consigo mismo, donde se habita sin ser molestado, sin ser presionado al consumo, sólo se lee e interpreta lo que se quiere. Muy distinto esto a la imagen que tiene de

la lectura del texto escolar como una actividad prescrita, coercitiva, para someter, para controlar a distancia, para aprender a adecuarse a modelos, inculcar “identidades” colectivas, religiosas o nacionales (Álvarez Zapata, 2002, p. 34).

2.2.2. La lectura: una mirada literaria

El concepto literario también es importante para la investigación en la medida en que sustenta desde otra perspectiva las diferentes concepciones de la lectura en la escuela. En la década de los noventa ha sido concebido en las instituciones educativas como un reducido abordaje de textos literarios o como un aspecto creativo en el área de Lengua Castellana. Desde este enfoque, se desarrolla la idea de lectura como experiencia (Larrosa, 1996), aquella que logra efectos en el lector, que lo altera, lo cuestiona y transforma; la lectura sería todo aquello que le puede generar al lector el texto leído, ya sea desde, contra o a partir del texto. Así, si el leer tiene efectos en el lector, logra formarlo, transformarlo o deformarlo; en ese sentido la lectura, más que una actividad que cubre un programa de estudios, más que un pasatiempo o un ejercicio meramente cultural, es considerada lectura cuando pone en cuestión lo que es el lector, es decir, es una experiencia de transformación (Larrosa, 1996); en este mismo sentido, Manguel se ha referido a la lectura como experiencia continua de interpretación, posibilitada por las experiencias previas de lectura que el lector ha hecho: “*cada nueva lectura edifica sobre lo que el lector ha leído previamente*” (Manguel, 1998, p. 35).

No obstante, el control pedagógico (Larrosa, 1996) ha hecho que tal experiencia transformadora solidifique la conciencia para poderse enfrentar a la lectura sin ir más allá de un horizonte conocido; su objetivo radica en que tal experiencia se someta como una finalidad moral, cognitiva o estética, pero de antemano se somete a un proyecto que la canaliza o la limita.

Otra concepción de lectura relacionada con la anterior es aquella que la refiere como un acto de transformación individual y que estaría en contra de la postura que señala a la escuela como un espacio en el que la lectura responde a una finalidad institucional, y por tanto no posibilita la gratuidad de ésta. Y que como parte de un proceso se pueden conceder diferentes posturas: de no leer un libro, de saltar las páginas, de no terminarlo, de releerlo, de leer lo que sea, el derecho al Bovaryismo², leer donde sea, el derecho de buscar libros, abrirlos en donde sea y leer un pedazo, de leer en voz alta y finalmente, el derecho de callarse (Pennac, 1993).

Ahora, el principal actor en generar una experiencia de la lectura en el ámbito educativo es el docente, quien desde su saber abre un espacio para lograr que en los estudiantes se genere dicha transformación; la lectura es un proceso que se enseña en la escuela y comienza cuando el niño aprende el gesto de leer, luego cuando sus padres le narran historias, y finalmente cuando se le enseña a descubrir que los signos forman palabras y así ingresa al mundo de las letras, que lo llevan a tener una experiencia en la que se activa la imaginación.

Pareciera ser que esta experiencia de lectura es distinta cuando responde a una finalidad académica, pues esta finalidad ha convertido a la lectura en parte de un proyecto educativo, por tanto es pertinente mencionar que la escuela responde a políticas educativas nacionales, locales e individuales que justifican los procesos de enseñanza y aprendizaje; es así como cumple con el encargo social y cultural. En este sentido la lectura libre y sin control pierde de vista el papel de la escuela en la sociedad; aquí se reafirma cómo la lectura es una técnica que se enseña en la escuela; por

² Estado de insatisfacción crónica de una persona, producido por el contraste entre sus ilusiones y sus aspiraciones y la realidad. El bovarismo es derivado de la imagen de madame Bovary (personaje de la novela del mismo nombre, de Gustave Flaubert).

tanto, la lectura de los textos literarios en cualquier etapa escolar implica acceder al lenguaje, comprender cosmovisiones del mundo, gozar de la estética, y es el maestro quien direcciona la lectura para lograr en el estudiante un pensamiento crítico y reflexivo.

Otra concepción es la que resalta la lectura de textos literarios desde los conceptos de escalera y complejidad. El primero consiste en tener la capacidad de cambiar de perspectiva y de entablar un nuevo tipo de relación con el texto, lo que supone una experiencia personal del lector, quien logra “reconocer el nicho en el cual se encuentra y así encontrar en él su placer. La literatura adquiere un sentido más restringido, pero sigue siendo un sitio de imaginación y placer aun cuando éste último esté fundamentado en la repetición”. (Thérien, 2002, p. 164). Esta experiencia no se limita a otros textos, sino que también incluye diversas percepciones de la vida que el lector ha guardado en su memoria.

La segunda noción es la complejidad, y se fundamenta en la actividad de la imaginación que es complementaria a la noción de escalera. “La complejidad corresponde al grado de enriquecimiento que experimenta un texto en el marco de su lectura” (Thérien, 2002, p. 169); de esta manera permite salirse de esquemas diversos, así la imaginación introduce a la ficción, lo que permite la vivencia del espacio mental entre el lector y el texto, espacio que se elabora en el acto de lectura.

Las nociones de escalera y complejidad se complementan: “lo que importa en estas dos nociones es que ellas ubican relaciones, tensiones y construcciones de simulacros que no impiden ni el saber colectivo ni los virajes individuales, a medida que la serie personal del lector evoluciona” (Thérien, 2002, p. 178).

Como se acaba de ver, desde el enfoque literario las posturas de estos autores convergen en tomar a la lectura como experiencia: de transformación en Larrosa, en la que se evidencia una relación entre el lector y el texto; y la lectura como placer e intimidad en Pennac y Thérien, al concebirla, el primero, desde la magia que encierra el acto de leer, y en el segundo, metafóricamente, desde las nociones de escalera y complejidad.

2.2.3. La lectura: un enfoque didáctico

A continuación se desarrolla el concepto de lectura desde un enfoque didáctico, noción de vital importancia para el tema objeto de estudio, pues permitirá enfocarse en la lectura desde la escuela. Se citarán autores internacionales quienes refieren el tema desde la enseñanza y el aprendizaje en sus primeros años, hasta la utilización de la lectura creativa, y se finalizará en el contexto nacional con autores en los que prima una perspectiva de lectura crítica e interactiva, para concluir con la propuesta de lectura que plantean los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana.

En el tema enseñanza y aprendizaje, la lectura y la escritura son procesos particulares, pero inseparables que han de tenerse en la cuenta en la escuela. Es decir, la lectura incide en el proceso de escritura; requieren ambos una intervención educativa. Por tanto, se definen: “el escribir y el leer como actividades diversas, cada una con sus particularidades. Ni el aprender a escribir es consecuencia del aprender a leer, ni su inversa” (Tolchinsky, 1993, p. 45). Desde esta postura, se deja a un lado la concepción tradicional de la lectura en la que ésta era un proceso indispensable para acceder al aprendizaje de la escritura, es decir, se consideraba que la escritura era consecuencia de la lectura.

No obstante, se debe reconocer la importancia de ambas actividades en la escolaridad; por tanto, las posturas pedagógicas que se retoman es que tanto el leer como el escribir se consideran un conocimiento complejo porque es necesario preocuparse también por el contenido, la información, los modos de comprender los textos, su utilidad y el placer estético que producen.

La lectura y la escritura, como procesos, son estrategias para acercarse a la comprensión de los textos; la enseñanza de estos procesos consiste en promover actividades que desarrollen las destrezas para codificar, decodificar e interpretar diferentes textos, de ahí que “los adultos se han encargado de mostrarle que los libros son objetos particulares, que requieren también de una relación particular con el cuerpo, y han dicho y hecho cosas con esos libros que contribuyen a definirlos como un bien cultural” (Ferreiro, 2002, p. 154).

En esta misma línea de pensamiento, la lectura y la escritura se conciben como “procesos estructurados de construcción de competencias lingüísticas” (Jolibert, 1984, p. 9) que se desarrollan en la escuela, con estrategias propuestas por el docente, y con la colaboración de los padres, quienes deben ser partícipes del proceso con la lectura de programas de televisión, publicidad, empaques, literatura y otros escritos que acompañan la vida familiar cotidiana.

Esta descripción de la lectura como proceso sería incompleta si no se abordara la manera de desarrollarla en la escuela, pues este es el tema fundamental de la investigación; la pregunta sería, entonces, ¿cómo desarrollar el proceso en la escuela?, y más específicamente: ¿qué deben hacer los docentes para desarrollarlo?, pues, como se ha mencionado en el planteamiento del problema, son los docentes los encargados de transmitir toda la carga cultural que han acumulado; es en este sentido en que la

concepción que el docente ha elaborado de lectura se torna significativa en sus prácticas educativas.

Los procesos iniciales de la lectura en la escuela se han trabajado a través de estrategias como la interrogación del texto, pues es vista como potenciadora de las competencias lingüísticas, y por medio de ella se pueden: generar situaciones reales de lectura y diversificadas a la vez, descubrir las informaciones que se necesitan, hacer, alimentar, estimular la imaginación y documentarse. Pero, ¿qué significa interrogar un texto para construir su sentido, en vez de codificarlo? Significa utilizar un enfoque y procedimiento diferentes, cambiar el tipo de texto, proyectarles a los niños en formato grande un texto para leer y que ubiquen las palabras conocidas.

Se debe por tanto reconocer que el docente es quien ofrece a los niños diferentes situaciones de lectura, en las que se interroga el texto escrito, se le atribuya sentido a éste; de esta manera les permite a los niños ser exigentes consigo mismos, reflexionar sobre sus estrategias, mejorar sus rendimientos y recapitular en forma metódica.

Desde este enfoque didáctico, también se hace la distinción entre imaginación y fantasía, pues las dos son determinaciones de la inteligencia: “la inteligencia como imaginación es simplemente reproductora; como fantasía, en cambio, es creadora” (Rodari, 2003, p. 196). Desde allí la lectura es vista como creatividad, es decir, como la capacidad de romper continuamente los esquemas de la experiencia. Elementos éstos que potencian la fantasía en los niños y que por tanto sirven a la lectura:

Los cuentos sirven a la matemática, de la misma manera en que la matemáticas sirve a los cuentos. Sirven a la poesía, a la música, a la

utopía, al compromiso político: en fin, al hombre en su totalidad, y no solo al fantaseadero (Rodari, 2003, p. 200).

Con esta conceptualización de lectura se invita entonces al docente a que este proceso requiere creatividad y fantasía, es decir, una lectura que transforme realidades a partir de experiencias previas y del conocimiento cultural que posean los estudiantes.

Adviértase que la lectura, como proceso y potenciadora de las competencias lingüísticas, requiere también un docente pensado desde allí, y esto sólo es posible a través de las acepciones de lectura que se plantee el docente en ejercicio; por ello es importante continuar con el recorrido por el contexto nacional, mostrando cómo desde diferentes disciplinas se ha dado un giro frente a la perspectiva tradicional de la lectura, como mera decodificación, desde la psicología cognitiva, lingüística, sociolingüística y a la teoría literaria; en este sentido, es preciso ubicar las definiciones que para efectos de la investigación revierten importancia, en tanto proponen una manera distinta de ver la lectura; veamos detenidamente:

Se comienza entonces con la definición: “toda lectura es ardua y es un trabajo de interpretación: fundamentación de un código a partir del texto, no de la ideología dominante” (Zuleta, 1985, http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-99018_archivo_pdf.pdf), es decir, la lectura es interpretación, es un trabajo que supone basarse en el texto para comentar desde allí, es deducir de acuerdo con las pistas que va dando el significado mismo del escrito; es un proceso de elaboración en el cual el sujeto va encontrando la clave del texto y basado en ella comienza a descifrar lo que le dice, no lo que el autor quiso decir, sino las ideas que tiene el texto y que una a una se van juntando para dar un significado global; la interpretación no es subjetiva, pues el escrito muestra la regla para leerlo.

El texto escapa a la propiedad del autor, es un debate entre el lector y el texto, es una indagación personal que se va resolviendo en la medida en que se avanza en la lectura; la lectura es riesgo; el que quiere descifrar un enigma se lanza al texto y busca entre cada línea la respuesta a éste. Eso es leer: es interpretar qué le dice el escrito a cada uno, qué propone, qué plantea en clave de sus propias escrituras.

Se continúa con una crítica a la escuela porque trabaja la lectura teniendo en la cuenta la pedagogía que jerarquiza la relación maestro-alumno, donde las reglas a seguir están marcadas, respondiendo a un orden y controladas por los agentes de la institución; siendo así, no se puede hablar de un sujeto lector, sino de un sujeto “retransmisor” de un saber ya legitimado por otros y presentado como una verdad absoluta.

La lectura, en cambio, debe estar atravesada por la conjetura, es decir, un juego en el que cada movimiento se hace calculado, donde se pone en evidencia la enciclopedia de cada uno (saberes del mundo, conocimientos previos), con la enciclopedia del texto, y en esa dinámica de indagar por la verdad y generar hipótesis y conjeturas se lleva al intelecto a la construcción de conocimiento. De este modo:

En la lectura, no se trataría pues de buscar una verdad para legitimarla, sino bucear en el texto, entre los indicios que éste proporciona, la formulación de conjeturas, que quiere decir apostar hipotéticamente. Esto quiere decir también que en el texto redundan elementos no dichos, los silencios, los intersticios y efectos simbólicos múltiples (Jurado Valencia & Bustamante Zamudio, 1996, p. 46).

De otro lado, el modelo interactivo de la lectura la presenta como una actividad cognitiva compleja, y define al lector como un procesador de la información que contiene el texto, y en esa transacción recíproca entre autor, texto y lector es que se define no sólo la capacitación del contenido (nivel referencial), sino también el sentido que permite la construcción creativa del texto; al respecto conviene decir que la lectura así propuesta es:

Una construcción teórica que da cuenta de todo el rango de complejidad que atraviesa este proceso. Lo considera como una acción cultural, social, individual y colectiva que pone en interacción no sólo los aspectos implícitos al texto, al autor y al lector, sino que implica un proceso de comunicación y de producción de significado en la articulación con la escritura (Jurado Valencia & Bustamante Zamudio, 1996, p. 63).

Como se observa, la escuela es la que debe propiciar un ambiente de interacción que permita el desarrollo adecuado de la competencia lingüística y comunicativa, para lo cual plantea tres momentos: primero, determinar el objetivo funcional y lingüístico de los textos a leer; segundo, seleccionar el material: texto significativo; y tercero, organizar la estrategia metodológica.

La lectura desde la psicología aplicada a la educación plantea un interrogante en torno a dicho proceso: ¿qué ocurre en la mente cuando se lee?; es entonces cuando la psicología cognitiva y la lingüística se interesan en saber la respuesta a esta pregunta, esto es, cómo se llega a adquirir, almacenar, recuperar y utilizar los conocimientos, al igual que el papel que juega el lenguaje en esto. Uno de los descubrimientos fue la importancia de los conocimientos previos de cada sujeto a la hora de interpretar un texto, y la manera como cada individuo tiene un cúmulo de experiencias y conocimientos

que funcionan como un sistema de categorías, y que la accesibilidad al sistema depende de las experiencias de cada sujeto.

Desde este enfoque la lectura se concibe como comprensión, y basado en la teoría de los esquemas de Rumelhart y Norman en 1978, define la comprensión así:

¿Cómo se adquiere la comprensión, según la teoría de los esquemas? Expuesto en forma simple, cuando confrontamos una información nueva consultamos nuestro “almacén” de experiencias, con el fin de tener acceso al esquema apropiado que esté relacionado con la nueva información. La comprensión tiene lugar cuando logramos establecer esta relación exitosamente (Jurado Valencia & Bustamante Zamudio, 1996, p. 73).

Debatiéndose entre leer para el disfrute o leer para el trabajo de la interpretación, se presenta una postura un poco más literaria, y ante la pregunta acerca de si puede enseñarse la literatura, se precisa ligar la actividad intelectual que implica el proceso de leer con el deseo en la escuela. Puesto así, para que la lectura sirva de algo debe “desacralizarse” porque incluso podría verse como otro medio más de alienación, como la televisión o cualquier otro medio masivo de comunicación:

De lo anterior podemos deducir que entendemos por lectura un trabajo de, con, sobre la lengua; un trabajo de “producción de sentidos”, como se dice actualmente. Por tanto, no consideramos como “trabajo de producción de sentidos” las lecturas escolares obligatorias, la actividad pasiva realizada con gran tesón por el estudiante en vísperas de un examen, la lectura informativa del periódico o la costumbre de leer los best-sellers para conciliar el

sueño. Sin embargo, como creemos en el determinismo psíquico, tenemos que anotar que en toda lectura hay una “interpretación” inconsciente; en otras palabras, hay cierta producción de sentidos (Jurado Valencia & Bustamante Zamudio, 1996, p. 88).

Además, la lectura no se percibe como un hábito aburrido, ni un “vicio” sino más bien una pasión y un juego, y en esa propuesta de la lectura como goce está el trastorno de la relación imaginaria; aquí se da el ejemplo del artista, del científico y del filósofo porque en su trabajo realizan la misma transformación constantemente al ser productores de sentidos.

De la misma manera, hay una mirada en la que la lectura se da en cinco movimientos para llegar a la comprensión; el primero, a partir de la experiencia: el escritor crea un mundo hecho de palabras; el segundo, el texto creado por el autor es de interés para un grupo de lectores; el tercero, el texto creado por el autor adquiere existencia para otros por la mediación del libro; el cuarto, la peregrinación en busca del libro; el quinto, el significado resulta de la transacción entre el autor y el lector:

La lectura es un verdadera trans-acción, acción transitiva en la que lector y autor negocian y construyen significados. Y puesto que lo que ocurre es una verdadera inter-acción, tanto el que lee como lo leído se transforman: el que lee, por efecto de lo que el autor se propuso en la comunicación, y lo leído, por la apropiación que de ello hace el lector y la asimilación a la lectura. De donde no puede reducirse la obra a un significado único, que sería el que se conforma con la intención que se propuso el autor, sino que, por el contrario, es una realidad abierta a infinitas interpretaciones, que resultan de ser distintos los lectores y las lecturas (Jurado Valencia & Bustamante Zamudio, 1996, p. 103).

Así, pues, la lectura se concibe como un acto transaccional en el que hay un autor y hay un lector que crean en conjunto el significado de la obra; el primero toma los elementos necesarios de sus conocimientos previos, para la construcción del texto, y el escrito, al ser interpretado por el lector, por medio de un juego de procesos psicológicos y neurológicos, produce el significado.

En este mismo orden de ideas, el lector funciona como una especie de diccionario que lee y descifra significados de un término; incluso los deduce por contexto lingüístico, y relaciona la lectura con la identidad, al plantear que ésta se determina socialmente, pero toma forma en el sujeto mediante su identidad; debido a esto, todo enunciado frente a la identidad tiene una de las siguientes opciones: es excluido mediante un juicio de pertenencia; rechazado por materializar una significación que contradice las formas valorativas del receptor; neutralizado por medio del código del receptor; puesto en suspenso mediante su calificación de incomprensible; asumido con angustia, pero con la satisfacción de algo reprimido que se vuelve posible; integrado críticamente en el proceso de una identidad cuestionada, en búsqueda. La lectura tiene relación con el código, pero también con el afecto, o, mejor, el deseo es parte del código; lo cual implica que el placer de la lectura, que tanto se ha mencionado, es una visión parcial de ella.

Finalmente, se propone que en el proceso de la lectura el lector construye progresivamente el sentido del texto, donde se dan conjeturas, se lanzan hipótesis, se analizan datos, para llegar a una conclusión, o sea, lo que se pone en juego es la capacidad del individuo para juntar cada frase y develar el sentido global del texto, cual detective tras la pista del crimen, utilizando la abducción para hacerlo, es decir,

Si el ejercicio de la lectura ya no es inductivo –de lo particular a lo general, de la parte al todo-, ni es deductivo – de lo general a lo particular, del todo a la parte-, será, muy seguramente, una actividad de permanente abducción. Procediendo de un índice a otro, de una apuesta de sentido a otra, de una hipótesis a otro campo de posibilidad. Como quien dice, leer desde esta perspectiva es mantenerse en la cuerda floja del sentido; es avalar un sentido funambulario, en permanente divagar, en constante búsqueda (Jurado Valencia & Bustamante Zamudio, 1996, p. 144).

Se lee, pues, para responder un cuestionamiento inicial, un problema que a la luz de lo que se lee se irá resolviendo, donde cada frase del texto va haciendo sus conexiones, y de esta forma ayuda con la confirmación o la negación de las hipótesis planteadas al inicio de la lectura; finalmente, se percibe: “La lectura como un proceso –como un acto o una actividad- de abducción. Como un trabajo de indicios y de hipótesis progresivas” (Jurado Valencia & Bustamante Zamudio, 1996, p. 143).

Aunque todas las definiciones son dadas desde diversos puntos de vista, que van desde la psicología aplicada, y desde la educación hasta una postura literaria, también es cierto que todas apuntan a la lectura como una interacción entre autor, texto y lector, pero además como mezcla de disfrute con trabajo arduo del pensamiento, interpretación y abducción. Punto en el que también convergen Los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana y en el que es importante resaltar aquellos aspectos que se relacionan desde el trabajo de la lectura en la escuela.

Desde el marco legal del Ministerio de Educación Nacional, en el trabajo pedagógico para abordar la enseñanza del lenguaje en la escuela, la lectura se define como “un proceso de construcción de significados a partir de

la interacción entre el texto, el contexto y el lector” (Ministerio de Educación Nacional, 1998, p. 72). El significado está en la interacción de estos tres elementos, que determinan la comprensión; cada uno de estos factores aporta en el proceso de construcción de los significados, y los mismos se deben tener en la cuenta a la hora de realizar la lectura en clase. A continuación se mirará cada uno de ellos.

El lector, entonces: “comprende un texto de acuerdo con la realidad interior, con su experiencia previa, con su nivel del desarrollo cognitivo, a su situación emocional... “ (Ministerio de Educación Nacional, 1998, p. 73); así, pues, el lector no está copiando mecánicamente el significado del texto, por el contrario: esto lo hace mediante un proceso que lo lleva a leer y releer el texto, lo que le permite que se estructure el significado. El lector comprende el texto al dar cuenta de él, al determinar sus ideas e indicar cómo éstas se relacionan. Esta primera fase le permite al lector posteriormente hacer una apropiación de las redes conceptuales que están presentes en los textos, e ir más allá de lo literal en los mismos. La segunda fase del proceso lector es la creación, en la que se le aporta, enriquece y recrea.

Además, los factores que pueden llevarlo o no a la comprensión del texto son: los propósitos, el conocimiento previo, el nivel de desarrollo cognitivo, la situación emocional, la competencia del lenguaje, las estrategias cognitivas de muestreo, predicción, inferencia, verificación y autocorrección; éstas se utilizan para construir significados, ya sea de manera consciente o inconsciente, aunque también están los aspectos como las condiciones ambientales, los valores y costumbres del lector.

El texto es el otro factor relevante en la comprensión lectora; éste no lo determina la extensión sino la intención comunicativa, además del contenido, del vocabulario y de la manera como el texto está redactado. Cassany (1993,

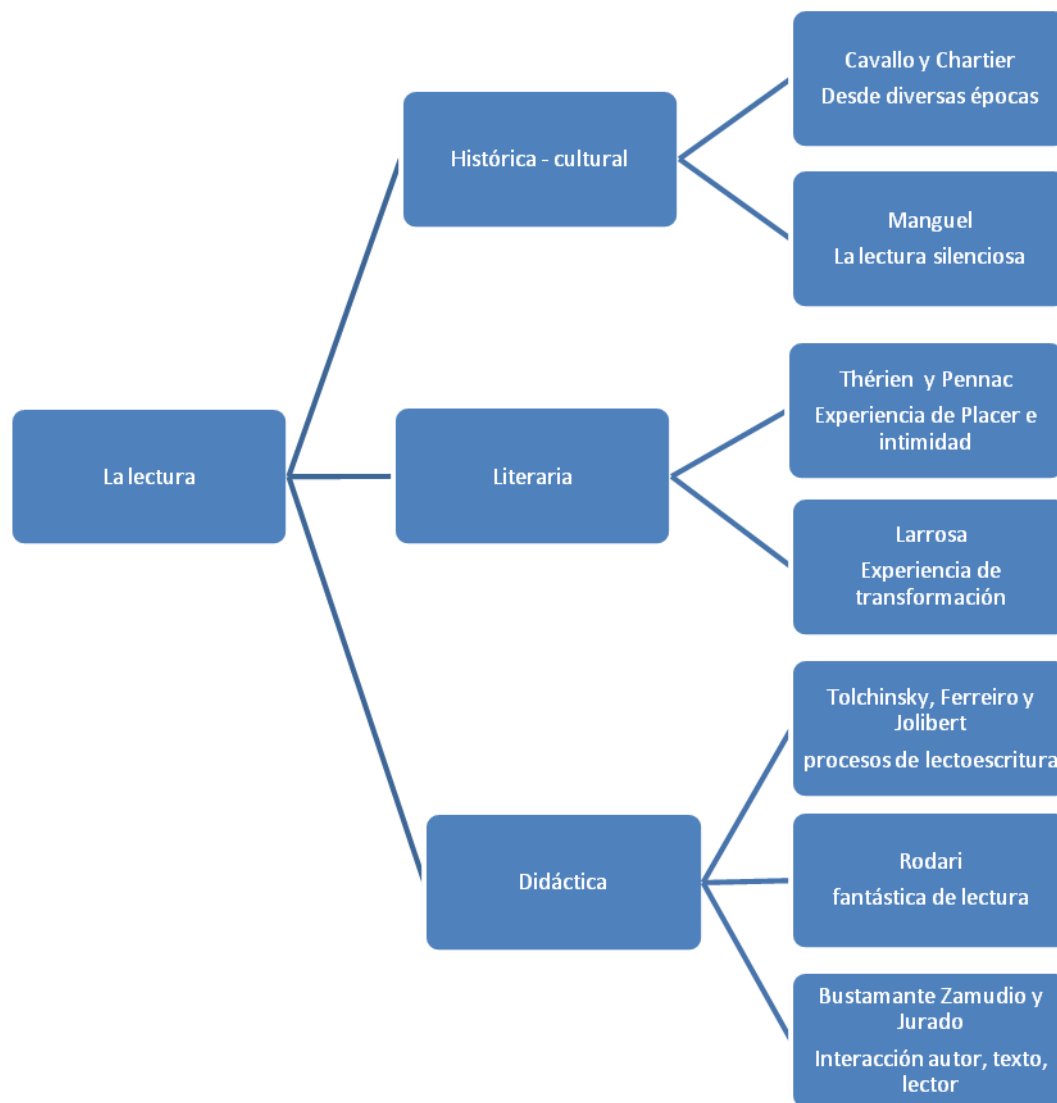
citado en Pérez Abril, 1998) propone cuatro reglas: La adecuación, que determina la variedad y el registro que hay que utilizar; la coherencia, que se encarga de seleccionar la información y organizarla; la cohesión, la encargada de relacionar las frases entre sí; y la corrección gramatical, que corresponde a la utilización adecuada de los niveles de la lengua.

Finalmente está el tercer factor: el contexto, en el que se destacan tres tipos: el textual, representado por las ideas presentes antes y después de un enunciado; el extratextual, referido al clima o espacio físico de lectura; y el psicológico, el cual hace referencia al estado anímico del lector en el momento en que éste aborda el texto. Todos estos contextos llevan a afectar la comprensión textual. La comprensión lectora y la producción textual deben tener mayores niveles de complejidad a medida que avance el grado de escolaridad.

Los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana proponen también la importancia de la obra literaria en la escuela; a este respecto se mencionan los modelos desde los cuales se puede abordar la literatura: desde la estética, desde la historiografía, desde la sociología, y desde la semiótica. El énfasis que se haga en alguna de estas tres dimensiones depende de la concepción pedagógica del profesor y de la concepción sobre el arte literario. En los libros de texto, en su mayoría, la literatura se aborda teniendo en la cuenta el periodo lineal de la historia, haciendo énfasis además en una sociología de ésta. El estudio de la literatura se toma como una experiencia de lectura y de argumentación crítica y no sólo como mera información general de las obras.

Se retoma entonces que la lectura en la escuela que se ha abordado hasta aquí permite hacer el recorrido histórico cultural, para luego pasar a una mirada literaria de la misma y finalizar con el aspecto didáctico, en tanto es allí desde donde se plantean no sólo concepciones sino también otras formas de

asumir la lectura en la escuela, asuntos que posibilitan analizar e interpretar el tema objeto de estudio de esta investigación. A continuación se detalla un mapa que sintetiza y engloba las categorías referenciadas dentro del marco.



2.3. Tres conceptos de la lectura

En el siguiente apartado se categorizan en tres los conceptos de lectura rastreados en todo el marco referencial y que hacen parte de la información sobre la que se analizan los datos recogidos de las entrevistas. Cada definición de los autores obedece a una experiencia individual con la lectura y por tanto la percepción de esta varía de unos a otros, en este sentido se propone una concepción de lectura desde lo histórico-cultural, otra desde lo literario y finalmente, una sobre lo didáctico.

2.3.1. Lectura histórico – cultural

Esta categoría enmarca como su nombre lo dice no sólo la parte histórica de la lectura, es decir, su comienzo, los distintos soportes en los que aparece y van cambiando con el tiempo, la manera de enseñarla; sino también, incluye la parte cultural, su devenir a través del tiempo con los cambios que cada época acarrea, la forma de percibir y ver la lectura, según la cultura, el lugar y la época en que se vive. Reconstruye pues, en sus diferencias y sus particularidades, las distintas formas de leer que, desde la Antigüedad clásica, han determinado al mundo occidental.

En esta tendencia se destacan el compendio de escritos hechos por Cavallo & Cartier en su texto *La historia de la lectura en el mundo occidental* del año 1998, y *Una historia de la lectura* de Alberto Mangel del año 1998. En el primer texto, el resultado del rastreo histórico de la lectura depende de las formas y las situaciones a través de las cuales sus lectores o sus oyentes los reciben y se los apropian, pues las formas de leer cambian con respecto a los tiempos, los lugares y los ámbitos. En el segundo texto el autor hace un recorrido desde la antigüedad oral hasta la modernidad con el CD- Room. Hace alusión a su experiencia, la de algunos autores, y finalmente a la historia

que la atraviesa. Un último escrito que representa esta categoría es el de *Una mirada a los estudios de comportamiento lector en las bibliotecas públicas de América Latina* (2002) de Didier Álvarez Zapata, en el que el autor llama la atención sobre la importancia de indagar, desde el universo simbólico y cultural de los jóvenes, las formas como recrean y se apropian del conjunto de objetos culturales.

2.3.2. Lectura literaria

Muestra la concepción de lectura como experiencia, aquella que permite adentrarnos en las posibilidades de significado que ofrece el lenguaje por medio de una actividad interior del lector con el texto en la que se posibilita interactuar significativamente con él y por tanto comprender íntimamente cada palabra, cada idea, cada experiencia. Es decir, la lectura vista desde la metáfora, como alimento, transformación o extrapolación.

Desde esta perspectiva es menester citar a Jorge Larrosa con su texto *La experiencia de la lectura* 1996; allí se resalta la experiencia como un elemento transformador vinculada a la subjetividad del lector; para esto utiliza la metáfora del viaje en la que el lector se mira a sí mismo, para que el viaje sea un viaje interior. Así está pensada la experiencia de la literatura. En esta misma línea está Daniel Pennac con su texto *Como una novela* (1993); para él la lectura debe ser una relación íntima entre el lector y el texto, que trascienda el control pedagógico; por eso, propone los derechos del lector. En este mismo contexto está Fernando Bárcena con su artículo *La respiración de las palabras. Ensayo sobre la experiencia de una lectura imposible* (2002); propone una idea de lectura como experiencia, una experiencia que plantea una relación lectora apoyada en lo que él llamará una *erótica de la interpretación*, que le devuelva a la palabra su magia y su condición de lo intempestivo.

2.3.3. Lectura didáctica

Define la lectura a través de la relación de enseñanza y de aprendizaje, en la que se van entrelazando una combinación entre la teoría de la lectura, con las concepciones de ésta y el apoyo en algunos escritores de autoridad intelectual que además ejercen la docencia y otros que hablan desde ella. Pero también se entrelaza la relación con la práctica de enseñanza, que permiten definir la categoría como las prácticas escolares para acceder a la lectura y la escritura convencional, del mismo modo se puede agregar que ambos procesos transversalizan las áreas del conocimiento, por tanto al encontrarse en el centro de la esfera de la escuela las prácticas requieren de estrategias elaboradas y planificadas para favorecer el encuentro con dichos procesos.

Se destacan las compilaciones de Guillermo Bustamante y Fabio Jurado Valencia en el texto *Los procesos de la lectura. Hacia la producción interactiva de los sentidos*, (1996), y *Entre la lectura y la escritura hacia la producción interactiva de los sentidos* (1995), en los que se propone una manera distinta de ver la lectura en la escuela, donde todas las definiciones apuntan a la lectura como una interacción entre autor, texto y lector, y además como mezcla de disfrute con trabajo arduo del pensamiento, interpretación y abducción.

En el texto de los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (1998) se expone una propuesta para el trabajo con el lenguaje desde el ámbito escolar, se mencionan los diferentes aspectos a partir de los cuales las instituciones pueden construir un currículo, no sólo desde lo lingüístico, pragmático, comunicativo, sino además desde la significación.

En este mismo orden de ideas se encuentra el texto *Formar niños lectores de textos (1984)*. Realizado por un grupo de docentes bajo la dirección de Josette Jolibert, tiene como objetivo hacer una propuesta para que padres, educadores, psicólogos e investigadores encuentren una guía a la hora de trabajar la lectura en niños de cinco a ocho años, pues se mencionan actividades relativas al aprendizaje de la lectura y problemáticas con información sistematizada de ellas.

Se cita el texto de Liliana Tolchinsky Landsmann, *Aprendizaje del lenguaje escrito. Procesos evolutivos e implicaciones didácticas (1993)*, en el que se destacan las reflexiones de docentes de las que parte la autora para perfilar los aportes didácticos sobre el desarrollo de la escritura y la lectura, al afirmar que son dominios de desarrollo, se adentra al campo de la psicolingüística para que el lector comprenda las etapas de estos procesos. Muchas de las reflexiones planteadas, son producto de años de colaboración con Ana Teberosky.

Otro texto que es menester citar en esta categoría es *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura* dirigido por Emilia Ferreiro (2002) es una compilación que ella hace con las contribuciones originales de otros seis investigadores, en el que problematizan el modo de ver el proceso de adquisición del lenguaje oral y de la escritura y el modo de hacer teoría lingüística. El texto concluye con las reflexiones de Emilia Ferreiro en las cuales afirma que se debe comenzar a razonar como si la oralidad y la escritura fueran objetos ya dados y se brinda una propuesta para considerar la construcción simultánea de la oralidad y la escritura.

Finalmente, está el texto de Gianni Rodari, *Gramática de la fantasía (2003)*, libro que comienza con la descripción del proceso que pasó para concebirlo y luego cuenta que todo se concretó con la municipalidad de

Reggio Emilia en 1972. El libro propone una serie de actividades que buscan liberar la creatividad de la lectura y la escritura en clase.

3. HERRAMIENTAS METODOLÓGICAS PARA EL ESTUDIO DE LOS CASOS

Desde la interpretación es que ha sido posible que se comprenda el entorno y por ende se abran posibilidades al conocimiento, la hermenéutica permite que a través de las experiencias y en la comunicación con otros, se expliquen las relaciones entre los hechos y los contextos en los que acontecen.

En ese sentido, el enfoque que atañe a la presente investigación es hermenéutico porque su fundamento es la comprensión que tienen los maestros acerca de la enseñanza de la lectura, donde se analizan por medio de un ejercicio interpretativo a través del diálogo con los docentes, las concepciones que tienen acerca de la enseñanza de la lectura.

Por su parte, una de las perspectivas para investigar es el paradigma cualitativo, ya que centra su atención en la comprensión de los significados que se pueden inferir a través de las acciones o conductas de los otros. La importancia de ésta metodología radica en la comprensión de la urdimbre latente en un grupo social determinado que hacen que los procesos se desarrollen de una u otra forma.

El diseño metodológico se encuentra bajo un paradigma cualitativo, pues permite hacer registros descriptivos para comprender a través de la interacción con los sujetos de estudio, las concepciones que tienen sobre la enseñanza de la lectura en el área de Lengua Castellana.

El método es de corte etnográfico. Éste consiste en estudiar determinado grupo social en su entorno; busca comprender mediante la

observación y descripción de lo que la gente hace, cómo se comportan y cómo interactúan entre sí, para describir sus creencias, valores, motivaciones, perspectivas y cómo éstos pueden variar en diferentes momentos y circunstancias; acorde con lo anterior y en palabras de Rosana Guber: “la etnografía es una concepción y práctica de conocimiento que busca comprender fenómenos sociales desde la perspectiva de sus miembros (actores, agentes, sujetos sociales)” (2001, p. 11) ; desde este punto de vista es que la actual investigación es de corte etnográfico y de carácter social; porque desde éste método, es que se evidencia lo que los individuos dicen que hacen, piensan, valoran y sienten. Por lo anterior la técnica utilizada en la recolección de datos es la entrevista. Ésta consiste en obtener información de los entrevistados, basada en las percepciones, las creencias, las opiniones, los significados y las actitudes. La entrevista será semiestructurada: consiste en realizar preguntas preestablecidas y repreguntas. Las primeras están formuladas con anterioridad de tal manera que respondan a la guía realizada por el investigador y que le faciliten posteriormente hacer un análisis categorizado de ellas. Las segundas son preguntas formuladas sobre la base de preguntas anteriores, que tuvieron respuesta incompleta o que ameritan profundización o ampliación.

La muestra es la selección de una población, cuyo fin es orientar las fases de recolección de datos y que posteriormente éstos puedan ser utilizados para analizar e interpretar la información. Para Goetz y Lecompte (1988) la muestra exhaustiva permite que el investigador examine cada caso o elemento de una población que sea relevante; en este sentido, la población se refiere a los participantes potenciales de un estudio.

En la presente investigación la muestra será de corte exhaustivo en tanto se tomarán en consideración todos los actores de la población, es necesario señalar que el carácter exhaustivo en este caso obedece a que la

población es muy pequeña. En la institución privada se entrevista a seis docentes y de la oficial, a cinco, todos del área de Lengua Castellana de los grados de octavo a undécimo.

4. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Para desarrollar el análisis de los resultados se elaboran y clasifican las preguntas en cuatro categorías: experiencia docente, formación, práctica docente y enseñanza (ver anexo de las preguntas de la entrevista), con el propósito de indagar acerca de las concepciones que los docentes tienen de la lectura y la manera como desde su discurso sustentan la práctica de ésta, asunto central de la investigación.

Ahora bien, basados en las respuestas de los docentes, se hace el reconocimiento de los conceptos clave en cada una de las categorías, para luego identificar aquellos que son reiterativos. Surgen, entonces, los conceptos de formación y enseñanza, que se interpretan a la luz de los trabajados en el marco referencial: lectura histórica y cultural, lectura literaria y lectura didáctica.

4.1. Concepto de formación

El concepto de formación está referido a la experiencia y a la concepción de lectura de los docentes. La primera se analiza desde dos aspectos: la educación recibida y la práctica docente, que además dan cuenta de los cambios que se encuentran entre uno y otro. Mientras la lectura se explora desde la idea que tienen los docentes de ésta, el influjo que ha tenido en ellos, los textos que recomiendan, hasta la manera de llevarla a la práctica.

4.1.1. Experiencia de formación

Se entenderá la experiencia en el sentido en que la refiere Larrosa: “El saber de experiencia no está, como el conocimiento científico, fuera de nosotros, sino que sólo tiene sentido en el modo como configura una personalidad, un carácter, una sensibilidad o, en definitiva, una forma humana singular” (Larrosa, 2003, p. 34). Este planteamiento, en el que lo aprendido nos configura como personas, sirve para enmarcar los siguientes elementos de análisis: los factores decisivos en su formación docente y las áreas en las que se han formado.

En relación con el primer aspecto, la mayoría de los docentes, en un 55% (E1.6.7.11. 2), plantean que el factor decisivo en su formación fue un profesor que influyó en el deseo de estudiar literatura y la pasión con la que lo hacían; al respecto plantea uno de ellos: *“Ya en la universidad encontré muy buenos docentes que amaban la literatura y me motivaron por el lado de la enseñanza también”* (Entrevista 1.); en un 22% influyó la experiencia. Lo que permite afirmar que los docentes juegan un papel importante en la transmisión de conocimientos, en la experiencia de los estudiantes y por ende en su aprendizaje, pues más de la mitad de los entrevistados aceptan que fue uno de sus docentes los que propiciaron el amor por lo que hacen; desde aquí se instala la posición de Echeverri Jiménez cuando menciona: “Entre la transmisión y la hospitalidad se configura una interrelación maestro-estudiante; la interrelación efectúa dos acciones-gestos fundamentales: la entrega de los códigos de los saberes y la acogida del otro” (Guillermo, 2011)

Otro aspecto de la formación es el que tiene que ver con la teoría y la práctica; algunos de los docentes entrevistados mencionan, que aunque tuvieron una formación teórica, en su práctica vieron cómo surgía la necesidad de actualizarse y buscar otros conocimientos para aplicar metodologías

acordes con el aprendizaje de sus estudiantes, tal como lo afirma una docente cuando expresa que: *“En la universidad se ven muchos contenidos y referentes teóricos, la práctica nada tiene que ver con lo que yo aprendí”* (Entrevista 5); y acorde con lo anterior, otra docente afirma que además de la teoría tiene en la cuenta su experiencia personal: *“[...] uno está viviendo situaciones y búsquedas personales que también enriquecen la práctica pedagógica y que le permite a uno mirar hacia atrás”* (Entrevista 6). Si bien la teoría hace parte de la formación de los docentes, es en la práctica donde ellos evidencian una experiencia significativa.

Punto de referencia para mirar el último aspecto relacionado con la formación recibida durante el ejercicio de su profesión, en cuanto ésta también configura su búsqueda personal del saber y le permite vivenciarlo en sus clases. Esto explica por qué la mayoría de los docentes estudian y se capacitan en asuntos concernientes al área de Lengua Castellana. Es decir, un 70% tienen posgrado; aunque se evidencia que algunos de los posgrados (35%) no están directamente relacionados con el área de Lengua Castellana, el otro porcentaje (35%), sí; los demás, que no tienen posgrados (30%), son licenciados en la misma área.

En relación con las capacitaciones, estas versaron, en su mayoría, sobre asuntos afines al área: diplomados enfocados hacia la parte de la pedagogía, comprensión lectora y escritura; Diplomado en gramática y ortografía, microcurrículos en expresión corporal, lectoescritura; Seminario-Taller sobre el discurso y análisis del texto; Psicología, filosofía y literatura; Lengua castellana; y, finalmente, un 25% que optó por cursos sobre filosofía, tecnología y convivencia escolar.

4.1.2. Experiencia de Lectura

Otro asunto en relación con el concepto de formación es la lectura, la cual está referida en las entrevistas desde diversas posturas y con distintos objetivos, que permiten saber con qué finalidad es utilizada en la escuela, además de los enfoques aplicados por los docentes. En este punto, se alude a las concepciones de lectura que asumen los docentes; al influjo que ejerce sobre ellos, las lecturas que recomiendan y, finalmente, a la relación con el tiempo de lectura. En cuanto a las concepciones de lectura, se destacaron tres conceptos para definirla como: conocimiento, formación e introspección.

4.1.3. La lectura como conocimiento

Este concepto se instaura en la idea de que leer es adquirir información que se recibe, se aprende y puede ser de todo tipo (filosófica, científica, literaria), idea que expresan algunos teóricos cuando afirman: *“Leer es un esquema amplio para obtener, evaluar y utilizar información”* (Rincón Bonilla, Bustamante Zamudio, Pérez de Rodríguez & Castro Angarita, 1999, p. 73). Es menester mencionar en este punto que los docentes (Entrevistas 9, 1, 7, 5 y 11) confluyen en que ese conocimiento se da a través de la lectura, y la ven como la posibilitadora de ello; al respecto afirma una docente que percibe la lectura *“Como una forma imprescindible de acceso al conocimiento”* (Entrevista 7). Y en el mismo sentido otra docente expresa: “[...] la lectura es la raíz, es el mismo tallo que es donde uno va tomando, se va alimentando, para poder desarrollar bien el conocimiento en las aulas de clase” (Entrevista 9), tal como lo menciona la categoría de didáctica del marco referencial, en la que se enfatizó en las concepciones de lectura de algunos pensadores de la educación.

Otra mirada del concepto de lectura como conocimiento es aquella que la toma como proceso de apertura al mundo, que permite el acceso al conocimiento de culturas, del entorno, del otro y de sí mismo: *“Como una acción cultural, social, individual y colectiva que pone en interacción no sólo los aspectos implícitos al texto, al autor y al lector, sino que implica un proceso de comunicación y de producción de significado...”* (Jurado Valencia & Bustamante Zamudio, 1996, p. 63).

Punto en el que convergen algunos docentes al afirmar que: *“Por medio de la lectura he aprendido a conocer diversas culturas, he aprendido a conocer mi entorno, he aprendido a conocer lo que el otro es, lo que el otro me ofrece y yo le puedo ofrecer, a través de la lectura yo creo que se puede vivir, esa, la vida misma.”* (Entrevista 3). Desde aquí se manifiesta una relación entre la posición que asumen los docentes y la mencionada por teóricos como Jurado Valencia y Bustamante Zamudio, para quienes la lectura implica una interacción con los otros y así acceder al conocimiento.

Por otro lado, un 8% de los entrevistados hacen una definición de la lectura como conocimiento que se inscribe dentro de la categoría de la lectura desde lo histórico-cultural, al mencionar precisamente la lectura como cultura: *“La lectura es el motor que mueve el conocimiento, mueve la creatividad, mueve la cultura, yo pienso que un pueblo que lee es un pueblo culto, un pueblo educado...”* (Entrevista 11); en asociación a esta definición, está la postura del teórico Manguel (1998) quien plantea que conocer el devenir histórico y cultural de los antepasados se logra gracias a la transmisión cultural que posibilitan los libros y la lectura de éstos.

4.1.4. Lectura como formación

Se entiende como aquella que permite al ser humano direccionar los comportamientos, confrontarse y conocer la naturaleza humana. Desde este punto de vista, la lectura como formación implicaría pensarla como una actividad relacionada con la subjetividad del lector, posición esta trabajada por el teórico Larrosa (1996), para quien la lectura posibilita formar, deformar o transformar al sujeto lector. En esta línea de sentido la conciben el 92% de los docentes (Entrevista 10, 1, 8 y 5) al afirmar que: *“Para mí la lectura es la que ayuda a la formación en todos los aspectos al ser humano como tal”* (Entrevista 1), y además esa transformación que permite la lectura se ve reflejada en la siguiente respuesta: *“yo creo que persona que no lee, está llamada a estar anquilosada en un mismo sitio”* (Entrevista 4).

En relación con el concepto de lectura como formación, se resalta, también, la postura de Bustamante Zamudio (1996), quien conceptúa la lectura como una indagación personal e intelectual que se resuelve en la medida en que se avanza en ella. Al respecto un docente expresa *“... la lectura es la raíz, es el mismo tallo que es donde uno va tomando, se va alimentando”* (Entrevista 9).

4.1.5. Lectura como introspección

Hace referencia a la experiencia subjetiva del lector, es decir, es lo que le genera el enfrentarse a un texto: sentimientos, sensaciones, pensamientos y transformaciones. Larrosa (1996), metafóricamente, plantea la lectura como fármaco que produce en el cuerpo y en la mente ciertas transformaciones, como si los libros tuvieran drogas o fármacos anímicos que causan efectos en la salud de los lectores, como si tuvieran sustancias inmateriales muy poderosas capaces de influir en el alma de los que entran en contacto con los

textos. A esta afirmación se vincula la visión que tiene una docente, al decir que la lectura *“Es un barquito de salvación, así como para Wang Fo fue la pintura, para mí la lectura es eso, incluso yo lo vínculo con la espiritualidad porque cuando uno está leyendo es una cosa como tan personal y tan reveladora de asuntos”* (Entrevista 6). Otra docente ve esa transformación interior al no recomendar lecturas específicas sino al recomendar *“lo que crea que a usted lo pueda satisfacer, lo que usted cree que lo puede hacer crecer, que lo puede hacer vivir, que lo puede unir o vincular más con la vida, lo puede vincular con el otro”* (Entrevista 3).

De este modo, se puede mencionar que el 92% de los entrevistados optan por ver la lectura desde la categoría literaria; aquí se instauran los que la definen como creatividad (Entrevista 11), como momento grato (Entrevista 9), como proceso de apertura al mundo (Entrevista 3), como extrapolación (Entrevista 4 y Entrevista 6), como evasión (Entrevista 5). Definiciones éstas que van de la mano con la subjetividad del lector, con su propio proceso de búsqueda interior y exterior en el que se disfruta la lectura del texto, definiciones que hacen del libro:

Refugio contra la crepitación de la lluvia, el silencioso deslumbramiento de las páginas contra la cadencia del metro, la novela disimulada dentro de la gaveta del escritorio de la secretaria, la corta lectura del profe cuando sus alumnos salen al tablero y el alumno del fondo de la clase leyendo en silencio y esperando entregar su hoja en blanco...
(Pennac, 1993, p. 85).

En esta misma línea de ideas, el 16% de los docentes de esta perspectiva plantean además la lectura como viaje (Entrevista 7) y camino (Entrevista 10), como el lugar desde el cual se viaja a otras experiencias, otros mundos, otros puntos de vista, y seguidamente plantean la bitácora del rumbo

a seguir; en este sentido, los libros y el mundo están aún por leerse de otras maneras. Leer de otra manera es viajar de otro modo. Viajar, pues, en este sentido no es trasladar el cuerpo sino el pensamiento a otros lugares y nuevas perspectivas (Larrosa, 2003). Es un alto porcentaje de docentes los que se vinculan con la mirada literaria de la lectura, trabajada en el marco referencial, el cual se fundamenta en teóricos como Larrosa y Pennac.

Otro factor en el concepto de formación es la vivencia personal de los docentes frente a la lectura; aquí un 70% de los entrevistados (E, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 9) menciona que ésta se convierte en un elemento que les propicia confrontar sus experiencias y moldear su singularidad; al respecto un docente expone:

[...] lo que yo he leído es lo que soy prácticamente, en la forma como me relaciono con las personas, en la forma como resuelvo los problemas, en la forma en la que hago mis propias construcciones, tiene que ver todo, soy un producto prácticamente de lo que he leído (Entrevista 5).

Visión que se relaciona con el marco referencial en la lectura literaria, expresada desde el pensamiento de Larrosa, para quien la lectura es una experiencia personal.

Para el porcentaje restante (30%, E, 7, 10, 8 y 11), la lectura le permite ampliar sus horizontes de pensamiento, a través del acceso al conocimiento y a la actualización permanente de éste. Una docente anota con respecto a esto que esta le sirve para: *“acercarme a la gente y en la vida profesional, pues obviamente para tratar de dar lo mejor a las alumnas y para estar siempre actualizada”* (Entrevista 10).

4.1.6. Lecturas recomendadas

Por otra parte, se analizan también las lecturas recomendadas por los docentes, en las que se perciben dos formas de abordarlas: en una se evidencia que la lectura recomendada está ligada al canon institucional, por tanto los lleva a sugerir y a trabajar los textos propios de cada grado: *“yo me tengo que centrar, según el plan, en la literatura colombiana”* (Entrevista 11); en cambio, en la otra, se destaca el gusto personal por cierto tipo de textos literarios y no literarios, que no están directamente relacionados con su quehacer y que han llevado a algunos docentes a seguir su proyecto de lectura como investigación personal y actualización, para luego proyectarlo al aula; así lo expresa un profesor: *“Lo que uno va aprendiendo, lo que uno va investigando, uno lo tiene que llevar al aula”* (Entrevista 9).

En este punto, se nota entonces que el 84% de los docentes lee por el compromiso institucional para preparar sus clases y ejecutarlas; prueba de ello es la recomendación del canon institucional establecido; por ejemplo, en los grados octavo se lee la literatura colombiana y una docente afirma que *“[...] y a las niñas les recomiendo por ahora cuentos colombianos, y luego, siguiendo el programa que tenemos, pues vamos a leer novela corta colombiana”* (Entrevista 10); esto está en contraposición al pensamiento de Pennac (1993) quien hace una crítica a los docentes que imponen una prueba a la lectura, un deber ser, un informe.

Ahora bien, los docentes que proponen lecturas distintas a las obligatorias son menos en relación con los docentes que sólo hacen las lecturas propuestas en el canon establecido por las instituciones, ya que sólo el 16% de ellos manifiestan que su proyecto de investigación personal y su gusto por la lectura les permite recomendar a sus estudiantes lecturas distintas a las ya establecidas, lecturas que cumplan con las expectativas de

sus estudiantes o que en algún momento ayudaron al crecimiento en su proyecto de lectura personal: “*Recomendar para mí no ha sido como bueno, sino de acuerdo a sus intereses, de acuerdo a sus necesidades, de acuerdo también a sus deseos*” (Entrevista 9).

De esta manera se inscriben en lo mencionado por Larrosa (1996) cuando afirma que un docente debe haber leído mucho antes de recomendar algo o dirigir la lectura que se hará, al mencionar “todo viaje de formación está tutelado por quien ha viajado y sabe viajar, así como toda lectura tiene que estar dirigida por quien ha leído y sabe leer” (Larrosa, 1996, p. 213). Pensamiento que respalda Jurado Valencia (1998) Pensamiento que respalda Jurado Valencia (1998) al mencionar que el profesor debe tener unos criterios para elegir los textos literarios, pero anota que estos criterios deben partir de la competencia crítica que debe tener el profesor como lector asiduo.

Para resumir, frente al análisis del concepto de formación se vislumbran, entonces, las siguientes ideas:

- La experiencia del docente está constituida más por la búsqueda personal y su interés profesional que por la educación teórica recibida.
- La mayoría de los docentes leen lo que el canon institucional les propone, aunque algunos exploran otros tipos de lectura.
- Un alto porcentaje de docentes coinciden en decir que la lectura debe ser una experiencia grata, no obstante reconocen que deben en su práctica seguir los parámetros institucionales.

4.2. Concepto de enseñanza

Para el análisis del concepto de enseñanza, se abordan tres momentos de una sesión de clase: planeación, ejecución y evaluación. En el primer

momento, se consideran los enfoques, los textos de lectura, recursos didácticos y temas que los docentes utilizan para planear su clase; en el segundo, se describe el desarrollo de la clase, la manera como trabaja la lectura y las habilidades que desarrolla en el estudiante y en el tercero, se indaga por el porqué, con qué y para qué se evalúa la lectura.

4.2.1. Momento de la planeación

Respecto al enfoque empleado, un 9% de los docentes hace alusión al método tradicional, en el cual se lleva a que los alumnos den cuenta de los contenidos, a través de lecciones orales, con el fin de lograr el aprendizaje; los demás no mencionan una teoría específica porque dicen manejar diferentes teorías; esto se puede evidenciar en las respuestas de los entrevistados: *“Nosotros utilizamos muchas teorías a la vez y de acuerdo a esas teorías, entonces uno va guiando al alumno a que se enfoque”* (Entrevista 2); en la misma perspectiva, otro docente afirma: *“[...]me gusta que construya su conocimiento a través de la experiencia, que no sea yo quien esté dictando todo; que el estudiante logre encontrar caminos basándose en lo que yo le pueda brindar”* (Entrevista 11).

Lo que se enuncia en este momento de la planeación evidencia la tendencia de los docentes por tratar de encontrar la manera de hacer posible en los estudiantes una experiencia personal, que no está circunscrita a una teoría, sino a un trabajo autónomo del estudiante, punto en el que convergen teóricos de la lectura como Estanislao Zuleta y Jurado Valencia al presentar la lectura como práctica que desarrolla las competencias comunicativas de quien lee.

En relación con los textos que se eligen para trabajar la clase, un gran porcentaje de los docentes tienen en la cuenta las directrices o parámetros

institucionales, que en el área de Lengua Castellana están definidos por grados, según el plan lector; con ello se da prioridad a la política educativa nacional expresada en los estándares y los Lineamientos Curriculares; en palabras de un docente: *“Hay unos parámetros, hay unos lineamientos ya establecidos, donde simplemente uno tiene que seguir lo que, ya de acuerdo al trabajo en equipo, se ha ido presentando”* (Entrevista 8). Ambas posturas constituyen una orientación general frente a la planeación educativa, que buscan el sentido y la función de lo que se enseña en el área.

En contraposición a esto, el 18% de los docentes hacen la elección de los textos de acuerdo con sus gustos personales, el interés de los estudiantes, y no lo establecido por la institución; al respecto, un docente menciona: *“A veces yo me salgo un poquito de los lineamientos para trabajar con ellas, de acuerdo a lo que a ellas les interesa”* (Entrevista 3). Esta postura de los docentes se inclina hacia una mirada literaria de la lectura en la que predomina el placer del texto más que las directrices institucionales, como lo plantean Larrosa, Pennac, Manguel y Thérien.

Otros, por el contrario, integran el canon institucional a los intereses de los estudiantes, con lo cual buscan vincular los contenidos del grado y formar desde allí la ciudadanía, como se observa en las entrevistas 2, 6 y 8:

Cuando son dos horas seguidas a los chicos hay que plantearles la motivación, la explicación de la clase, trabajo de producción escrita, que es muy importante; por ejemplo, yo manejo un folletico de cultura general que se las traigo a las muchachas y a ellas les encanta eso, que al menos conozcan cosas de cultura general” (Entrevista 6).

Idea que se reitera en otra entrevista cuando se menciona que: *“[...] donde ellas a través de la historia, a través de las experiencias diarias, a*

través de lo que está pasando a nivel de todo el mundo, de Antioquia, del país, se están enfocando, están leyendo constantemente” (Entrevista 8).

Esta manera de articular los conocimientos que se deben enseñar da cuenta de que son los docentes quienes, en el aula de clase, toman las decisiones respecto a los conocimientos que ofrecen, como lo afirma Tolchinsky:

No dejar de cumplir con la detallada labor de correspondencia entre letras y sonidos o la corrección de errores ortográficos ni con el trazado u organización del espacio gráfico, pero hacerlo abriendo sus puertas a otros temas, a otros estilos y a otros discursos (Tolchinsky Landsmann, 1993, p. 313).

En cuanto a los recursos didácticos, se trabaja el texto guía en ambas instituciones; éste ha ganado terreno en Colombia desde los años 60 como una práctica que permanece hasta la década del dos mil. Para aquella época fue necesario aceptar la intervención de pedagogos alemanes en la educación colombiana; el principal objetivo de la Misión Pedagógica Alemana se convirtió en suministrar material didáctico para las escuelas y capacitar a los docentes de escuelas rurales y urbanas.

Frente a lo anterior, la forma de trabajar el texto guía, según la información suministrada en las entrevistas, da cuenta de otra realidad, pues si bien es cierto que es un recurso que facilita el trabajo en clase, la manera de abordarlos varía de una institución a otra. En el colegio privado se incluye y se trabaja el texto guía dentro de las clases, pero éste, pese a ser obligatorio, el docente es autónomo para definir en qué momento se trabaja:

Hay una parte que es el texto guía, que nosotros no nos podemos salir de ahí ... bueno el reportaje en el texto guía está muy largo, muy cansón, voy a buscar en qué forma se los trabajo más, como que les llegue a ellas pero de una forma muy sencilla, entonces ya uno busca por otro lado... (Entrevista 1).

Mientras que en el oficial, los estudiantes cuentan con los textos guía de la biblioteca y no es obligatorio seguirlo en las clases; así lo expresa un docente:

Hay compañeras y compañeros que siguen el libro de texto; yo no lo sigo porque ahí sí la institución respeta mucho el estilo de cada uno, yo diría que el cinco por ciento (5%) de los libros de la biblioteca son libros de texto... (Entrevista 6).

En ambos casos los docentes utilizan medios audiovisuales que les complementa el trabajo con los textos literarios y algunas temáticas que abordan en sus clases.

Además, en los libros de texto, la literatura es concebida como un objeto con múltiples perspectivas; aparece como un eje transversal dentro de los temas que se trabajan en el grado, pues se convierte en excusa, no de forma despectiva, para enseñar ortografía, gramática, fonética, semántica. Un profesor afirma que:

Yo también les califico mucho la redacción, la parte pues de la coherencia, la parte pues de la ortografía [...] yo siempre les he dicho, para mí una de las mejores formas de aprender la ortografía es a través de la lectura (Entrevista 7).

4.2.2. Momento de la ejecución

Éste da cuenta de la manera como los docentes afirman que desarrollan sus clases; por tanto, se analiza la descripción de una clase cotidiana, que según el 64% de los docentes se distribuye en cuatro momentos: motivación, explicación del tema, actividades, socialización o evaluación. De las que se infiere la forma como se trabaja la lectura en la clase.

En estos cuatro momentos se destacan las siguientes acciones: se inicia con lecturas de fragmentos y presentan la agenda para el trabajo de la clase. Además se hace un sondeo de los saberes previos que tienen los estudiantes y es el docente quien expone la temática. Una docente señala que en su clase comienza a indagar: “[...] *el nivel del dominio que las chicas tengan del tema, a partir de los saberes previos que las chicas tengan del tema*” (Entrevista 6). Seguidamente, se proponen diferentes actividades que los estudiantes deben realizar de manera individual o grupal de acuerdo con el tema visto, para luego dar paso a la socialización, en la que se aclaran dudas y dificultades; o en la mayoría de los casos, se finaliza con la evaluación, asunto que se analizará más adelante.

En el momento de abordar la lectura en clase, se sigue con las exigencias institucionales, las que se relacionan con las habilidades comunicativas (escuchar, hablar, leer y escribir); esto se observa en el 63% de los docentes, y el 27% trabaja la lectura desde el gusto, la participación y el amor por la lectura.

En este trabajo con la lectura se observan dos posturas; la primera está en consonancia con la planeación institucional. En el sector privado, se resalta el trabajo con el texto guía, mientras en el sector oficial el trabajo es a

través de guías y protocolos; en ese sentido se relaciona con la lectura didáctica; mientras que la otra, concierne a la lectura literaria, lo que Larrosa (1996) menciona sobre la tarea de formar un lector: sensibilizar y afinar sus cinco sentidos, darle tiempo, formar un carácter y hacer de la lectura una aventura. Y lo que Rodari (2003) propone: exponer varias estrategias de lectura para el trabajo en el aula, donde lo importante es potenciar la fantasía de los niños a través de la literatura.

En relación con la lectura oral, ésta ya no se concibe como en la antigüedad: aquella que estaba al servicio de lo escrito, en la que el lector cumplía una función pasiva y obediente (Cavallo & Chartier, 2012). Si bien la lectura oral se sigue practicando, ésta ya no tiene el objetivo de ser sucedánea de la palabra escrita, sino que aparecen otros intereses. Uno de ellos es que el estudiante desarrolle competencias, sepan leer en voz alta y comprendan lo que leen; y para ello se hacen evaluaciones orales con preguntas de comprensión: *“Casi siempre acostumbro a que lean en forma oral, que les guste el libro, alguna cosita que entiendan del libro”* (Entrevista 1, 4 y 10). En otros, el interés es el de familiarizar a las estudiantes con ésta, para llevarlas a sentir cierta emotividad y de esta manera captar la atención de sus compañeros: *“Ellas van a leer los cuentos, los van a interpretar y van a tratar de narrarlos de manera efusiva, como por decirlo de alguna manera, cosa que ellas sientan”* (Entrevista 10).

Otro cambio en el trabajo de la lectura en clase es el que tiene que ver con el estudio de las funciones gramaticales en ella; en la Alta Edad Media (Cavallo & Chartier, 2012), se destacan cuatro funciones, en las que se tenía que entender el texto a partir de la identificación de sus elementos: letras, sílabas, palabras y oraciones; para luego identificar las características del vocabulario, las formas retórica y literaria y finalmente valorar las cualidades estéticas o las virtudes morales o filosóficas del texto.

Si hacemos una extrapolación con lo que se presenta en las clases de la década del dos mil, hay una democratización de la lectura y la función de ésta es la de llevar a un aprendizaje masivo; las funciones gramaticales son abordadas teniendo en la cuenta el grado escolar, es decir, éstas tendrán mayor énfasis en los grados de la primaria y los primeros grados de la Educación Media, mientras que en los grados superiores hay un trabajo que le apuesta a una concepción integral del lenguaje que tiene en la cuenta aspectos sociales, culturales y pragmáticos. Esto se evidencia en algunas entrevistas que procuran por-que la lectura de algunos textos se relacione con sus experiencias; es el caso de la entrevista 6: *“Hay un cuento que se llama Juul [...] salen unas reflexiones maravillosas y luego se leen el cuento y mira que procuro hacer mucho lo humano y la subjetividad y entonces todo procuro amarrarlo desde el ser, el sentir...”*

4.2.3. Momento de la evaluación

Se destacan tres objetivos: el primero, mejorar la comprensión y la interpretación de los estudiantes; aquí se enfatiza en pruebas tipo Icfes, que tienen como finalidad familiarizarlos y prepararlos para las Pruebas Saber; el segundo, realimentar el proceso de aprendizaje, en el que prima la autoevaluación por parte del estudiante; y, por último, evidenciar los avances y las dificultades en el informe académico para presentárselo a los padres de familia.

Teniendo en la cuenta los objetivos de la evaluación expuestos por los docentes, se puede observar que existe una presión generalizada, sobre todo en los docentes de décimo y undécimo, por hacer parte de los mejores puntajes en las pruebas Icfes Saber, tarea que recae sobre los docentes de Lengua Castellana, quienes son los responsables de desarrollar en los estudiantes las competencias argumentativa, propositiva e interpretativa, para

afrontar este tipo de pruebas; de ahí que lo que proponen los docentes a la hora de evaluar es preparar a los estudiantes para las pruebas de Estado; en contraste están las propuestas del Cerlalc, Fundalectura, Plan Nacional de Lectura, Asolectura y Renata, que tienen como finalidad fomentar y promocionar la lectura y la escritura en el País, propósito distinto al que convoca las pruebas Icfes Saber.

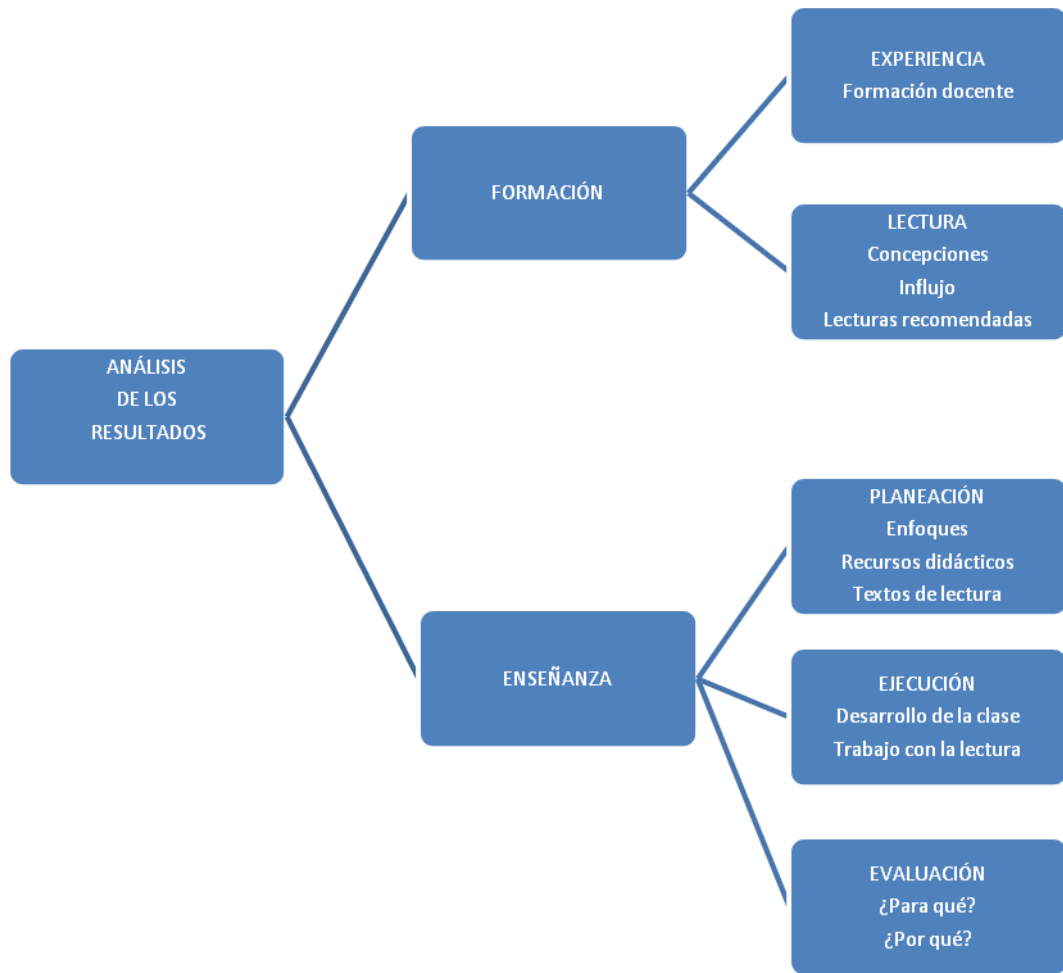
Por tanto, la brecha entre trabajar la lectura para el “disfrute” o trabajarla por utilidad son dos asuntos disímiles, y por esto aunque la mayoría de los docentes entrevistados trabaje con el propósito de desarrollar competencias, el 18% de ellos optan por un objetivo similar al de las anteriores asociaciones, las cuales plantean que lo que buscan con la lectura es compartir: “*Entonces yo creo que la lectura no debería evaluar en forma escrita, tampoco así oral con preguntas, yo pienso que la lectura se debería compartir*” (Entrevista 4); y otro entrevistado menciona que su objetivo es que sus estudiantes

Le cojan amor a lectura, o sea que vean en la lectura algo positivo, tratar de que ellas empiecen a motivarse más y que vean que leer no es nada malo, ni que es nada que me quite tiempo, ni es nada que sea tan riguroso como que no lo pueda hacer, entonces motivar siempre en que esa lectura sea algo muy positivo (Entrevista 10).

Frente al análisis del concepto de enseñanza, se infieren las siguientes ideas:

- En la institución privada predomina el uso del texto guía y se convierte en un elemento indispensable para el desarrollo de las temáticas del área.

- La mayoría de los docentes cumplen con lo estipulado en la planeación institucional y son pocos los que proponen estrategias flexibles.
- La mayoría de los docentes evalúan avizorando las pruebas externas. Sin embargo, algunos respaldan la idea de la gratuidad de la lectura.



5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1. Conclusiones

Las concepciones que tiene el maestro acerca de la lectura y la manera como la enseña han sido objeto de estudio de esta investigación; ambos asuntos surgen de la pregunta por la lectura en la escuela, en tanto es allí donde el maestro es quien determina la manera de abordarla. Es así como se tiene en la cuenta el discurso del maestro para describir sus concepciones, caracterizar sus prácticas y, finalmente, proponer unos lineamientos para la enseñanza de la lectura en la escuela; este último aspecto se concretará en las recomendaciones finales.

En este sentido, las concepciones que tienen los maestros con respecto a la lectura están relacionadas con su práctica pedagógica, su nivel de formación y con su experiencia personal. La primera está permeada por las políticas educativas, que han hecho que prevalezca la concepción institucional respondiendo a los parámetros establecidos en la planeación; esta concepción está enfocada en la adquisición del conocimiento, interpretación y comprensión de los textos, como una forma de preparación para las pruebas Icfes, pruebas internacionales, así como para responder a los lineamientos curriculares y a los estándares de calidad dictados por el Estado y adecuados por las instituciones escolares. Esta concepción apunta a entender la lectura de un texto a partir del sistema formal en el que éste se funda, en donde el maestro está dando las directrices para el análisis y la interpretación de un texto.

La segunda se relaciona con los conocimientos que cada maestro ha adquirido en su formación académica, desde su pregrado hasta los estudios y

cursos posteriores a éste. Conocimientos que llevan a confrontarse, a tomar distancia frente a los saberes previos que se tienen, a repensar sus prácticas pedagógicas y cambiarlas.

La tercera es la concepción de lectura desde la experiencia personal, la cual se concibe como experiencia vital, entendida como aquella que permite realizar la lectura desde un ámbito personal e íntimo; es una lectura, como lo plantea Larrosa, que transforma y pone en cuestión aquello que cada uno es; y en la que el lector vivencia su proceso de transformación, en la medida en que es capaz de pensarse a sí mismo y de hacer uso de su propia construcción conceptual y reflexiva, para superar los límites impuestos por las políticas educativas.

Ahora bien, los maestros tienen tres concepciones de lectura, que la definen como conocimiento, formación e introspección. Como conocimiento, el maestro la concibe como un medio para adquirir información y así lograr el aprendizaje, pues esta información le brinda los fundamentos conceptuales para potenciar el conocimiento de su saber; además, le permite acercarse a la cultura para la transmisión del devenir histórico, ya que el conocimiento de los signos y símbolos aprendidos y transmitidos en una cultura posibilitan mantener una constante reflexión frente al acontecer histórico. Esta concepción propicia una apertura al mundo en la que se interactúa con el otro y lo otro, pues la lectura muestra diferentes dimensiones del ser humano y del mundo, que llevan al lector a comprenderlas.

Desde la formación, el maestro concibe la lectura como confrontación, en la medida en que reconoce un pasado que lo determina y un presente que le demanda cambios en su labor. Del mismo modo, le permite orientar sus comportamientos, ya que al actualizarse ello lleva a tomar conductas asertivas en su vida personal y laboral, a replantear su práctica pedagógica, a

innovar en su didáctica de la lectura y a proponer estrategias de evaluación distintas. Desde esta perspectiva reflexiona, también, acerca de la manera de interactuar y de acoger a los otros, pues: “El otro no pide el reconocimiento de sus derechos, sino que apela a mi capacidad de acogida” (Bárcena & Mélich, 2000, p. 146).

Por último, la lectura como introspección, desde el discurso de los docentes, es entendida como aquella que propicia una experiencia de extrapolación, que lleva al lector a reconocerse en los libros que lee, es decir, le lleva a observar sus propias experiencias en otros: sus sueños, sus deseos, sus metas y sus sentimientos. Lo que le lleva a cambiar la manera de acercarse al otro, pues como dice Bárcena: “El otro es el que nos permite recordar no solamente lo que hemos experimentado personalmente, sino también lo que los otros han vivido” (Bárcena & Mélich, 2000, p. 154).

Estas definiciones permiten precisar desde qué posición asumen los maestros su concepción de la lectura; para esto se toman, como referente, las categorías trabajadas en el marco referencial y en las que se inscriben los discursos de los maestros. Desde este punto, la categoría didáctica encierra a aquellos que apostaron por una concepción desde el conocimiento, pues esta categoría hace alusión a la manera como se trabaja la lectura en la escuela; para esto los maestros comienzan desde la enseñanza y el aprendizaje de las letras hasta llegar a la comprensión de un texto.

En la literaria, por su parte, la cual toma la lectura como una experiencia, estarían inmersos aquellos que la definieron desde la formación y la introspección, en tanto en sus discursos se reflejan los efectos y afectos que la lectura les ha generado en la dimensión personal, experiencia que ha llevado a suscitar en los estudiantes un interés por vivenciar ésta.

La concepción que el maestro tiene desde la categoría histórica y cultural se evidencia en su discurso en la manera en que éste trabaja la lectura en clase: desde el texto guía al seguir los momentos históricos del tipo de literatura, desde la propuesta de actividades en la que se establece el vínculo entre la vida cotidiana y el conocimiento, y desde el trabajo que se hace en el área en el que se estipula el tipo de literatura para cada grado.

En lo referido a las prácticas de enseñanza de la lectura, de los maestros del área de Lengua Castellana, tanto en instituciones oficiales como privadas de la ciudad de Medellín, se ha podido identificar que las mismas están enmarcadas en una posición que ratifica el deber de enseñar los contenidos propios del área para desarrollar competencias, pues son establecidas por el Ministerio de Educación Nacional y es responsabilidad de los maestros trabajarlas. Esto se refleja en los discursos de los maestros sobre su forma de enseñar la lectura.

Así, pues, las prácticas se analizaron desde la planeación, la ejecución y la evaluación, ya que estos componentes de la enseñanza permiten visualizar las acciones que los maestros realizan en las clases: los objetivos que se proponen en el área, las actividades que se desarrollan para ello y la manera en que se verifican los resultados obtenidos; asuntos estos que permiten comprender el trabajo que se realiza con la lectura, y de allí inferir sus concepciones.

En cuanto a la planeación, se puede mencionar que el maestro sigue las directrices determinadas desde su área; no obstante, se resalta que la formación y las capacitaciones que ha recibido le permiten transformar sus prácticas y estructurar sus clases de modo que se alcancen los propósitos planteados en el área. Los maestros no tienen claridad, ni son conscientes del tipo de enfoque que emplean durante las clases, pues en sus discursos se

evidencia la falta de apropiación y de precisión en la manera de explicar la teoría pedagógica empleada en las clases.

Por su parte, los textos propuestos son los mismos del canon institucional, que se establece desde el inicio del año escolar dentro de la planeación del área, y son los docentes quienes por mutuo acuerdo deciden los textos para leer; por otro lado, los recursos didácticos enfatizan en el texto guía, en la medida en que éste se convierte en apoyo de los maestros para desarrollar los temas propuestos para el grado. En este punto cabe destacar que este material se convierte en un mecanismo de uso obligatorio en el colegio privado, mientras que en el oficial el texto guía es una opción, entre otras, para trabajar en clase.

Con respecto a la ejecución, los maestros establecen un orden en sus clases (motivación, explicación del tema, actividades, socialización o evaluación). El trabajo de la lectura tiene dos perspectivas: una que enfatiza en las funciones gramaticales; en este sentido la lectura de textos literarios se convierte en una herramienta para la identificación de estas funciones; otra que pretende suscitar en los estudiantes el placer por la lectura, con el fin de convertirlos en lectores asiduos al brindarles libertad. No obstante, como lo afirma Fabio Jurado Valencia (2013), es necesario trascender este punto de vista, porque al ser la lectura una práctica que transforma el conocimiento, se vuelve insuficiente al tratar de comprender la fonética, la semántica, la sintáctica, la ortografía, aspectos necesarios para llegar a entender los mundos posibles que plantean los textos.

En cuanto a la evaluación, se evidenciaron dos posturas: una que resalta la utilidad de la lectura como preparación para las pruebas externas; es aquí donde la lectura realizada en las clases apunta al desarrollo de las competencias como también a la aplicación de los niveles de lectura. Otra

utilidad de la lectura es la realimentación del proceso de aprendizaje, en la que se busca que el estudiante evidencie sus avances y dificultades y que el maestro a partir de los resultados enfatice y profundice en los asuntos que así lo requieran.

La segunda postura, frente a la evaluación, es aquella que apoya la idea de la lectura como experiencia personal, en la cual no se lleva a cabo un proceso evaluativo, porque el interés está enfocado al disfrute de la lectura. Aquí cabe anotar que esta es una postura que evidencia la separación que se da en la escuela entre la lectura por el placer y aquella que se trabaja para desarrollar competencias, pues en sus discursos se manifiestan dos posiciones: la primera se define desde el interés del compartir la lectura, ligada al gusto y a las emociones, y la segunda se define como una lectura para el desarrollo de competencias, relacionada con la adquisición y aplicación de conocimientos.

Así, pues, frente a las concepciones que tienen los maestros acerca de la lectura en la escuela, se evidencia una diferencia entre lo que expresan los maestros que es la lectura y la manera como dicen que la llevan a su práctica, pues el concepto está en relación con la experiencia personal y los conocimientos que ha adquirido, mientras que lo que dicen acerca de la manera como la trabajan en clase está delimitado por su quehacer, escenario este en el que se estipulan unas directrices que se deben seguir para el trabajo con la lectura y que son establecidas desde la planeación.

Para terminar, y teniendo en la cuenta las conclusiones anteriores, y el último objetivo del presente trabajo de investigación, a continuación se presentan las recomendaciones finales, que están orientadas a proponer unos lineamientos para la enseñanza de la lectura en la escuela. No se pretende con estas recomendaciones invalidar las propuestas de muchos pensadores

de la educación y de cada institución particular, sino de argumentar, desde las concepciones de la lectura, los enfoques de los docentes y de académicos de la educación, una bitácora a seguir en cuanto a la lectura en la escuela, para que ésta siga siendo punto de reflexión y, al mismo tiempo, un referente de mejoría académica y de calidad en la formación que brindan tanto las instituciones como los maestros, particularmente los del área de Lengua Castellana.

5.2. Recomendaciones para el trabajo de la lectura en la escuela

5.2.1. El papel de la escuela

La escuela no sólo debe responder a las necesidades laborales de los maestros, sino también apoyar y responder a las necesidades de formación conceptual de los mismos, además propiciar espacios de socialización de los estudios realizados, y desde allí reflexionar sobre las acciones que se deben seguir para realimentar y fortalecer los procesos de lectura, comprometiendo así a todos los maestros del área de Lengua Castellana. Las directivas deben apoyar sus propuestas, creando comunidades académicas en las que se planea de acuerdo con los lineamientos que propone el Ministerio de Educación Nacional y la formación recibida por los maestros, de tal manera que el docente proyecte y potencialice su saber. En este sentido, se torna relevante la labor del docente en la escuela.

5.2.2. El papel del maestro

Hasta ahora, el trabajo con la lectura en la escuela ha establecido una relación de consecuencia con la escritura, no obstante los maestros deben abordar la lectura y la escritura como procesos de pensamiento que tienen cada uno sus particularidades. Se debe hacer mayor énfasis en la lectura,

pues en ésta influyen aspectos cognitivos y culturales que posibilitan el desarrollo de procesos de pensamiento como la abstracción, el análisis, la síntesis, la interpretación; además, ofrece herramientas conceptuales con las cuales los estudiantes pueden tener bases para posteriormente realizar producciones textuales; también posibilita tener experiencias que activan la sensibilidad, los sentimientos y los pensamientos que movilizan, de tal forma que permite renovar la experiencia de vida de quien lee. Todo lo anterior consolidaría mejores procesos de escritura.

Los maestros del área de Lengua Castellana son los responsables de la lectura en la escuela, por eso ellos no deben hacer una separación entre lo que es la lectura por placer y la lectura como conocimiento, sino entenderla como una actividad en la que el placer se torne hábito, y en tanto tal, se construirían unas competencias, que a su vez servirían para presentar las pruebas como para afianzar el hábito y, de paso, asegurar el placer, y, como efecto, el aprendizaje.

Por otro lado, en lo referente al libro de texto, el maestro debe tener en la cuenta que si bien éste es una herramienta pedagógica que facilita su trabajo y fomenta en los estudiantes el aprendizaje autónomo, no debe convertirse en un recurso que por su obligatoriedad (específicamente en los colegios privados) termine creando dependencia en el maestro, limitando otras estrategias de enseñanza.

Los maestros deben contar con un amplio conocimiento de los elementos que gravitan alrededor de la lectura: sus dimensiones históricas, culturales y sociales que la han constituido; ya que estas dimensiones les permiten contextualizar los procesos de enseñanza y de aprendizaje, además deben tener claridad de los procesos de pensamiento que moviliza, de los

enfoques y corrientes pedagógicas que deben aplicarse, de esta manera podrá orientar y formar procesos con rigurosidad académica.

El maestro debe concebir la lectura en la escuela como un proceso complejo, en el que tanto el lector, como el texto y el contexto cultural constituyan los elementos fundamentales para el aprendizaje de ésta, y no sea solo uno de estos factores en el que se enfatice; es tarea del maestro posibilitar la interacción de estos elementos con el conocimiento amplio de cada uno de ellos.

El maestro debe entender la transmisión de conocimiento como una práctica que transforma la vida de los estudiantes en su particularidad y no sólo como una actividad que prepara para la evaluación de la calidad educativa. Puesto así, para que se transforme la vida de los estudiantes, el maestro debe brindar la acogida del otro, entendida como una relación en la que ofrezca su capacidad de apertura y de escucha, y de paso lleve al otro a realizar su propia experiencia de aprendizaje. El maestro:

Configura educativamente ese espacio, precisamente para dejar aprender al aprendiz. Por tanto, el que aprende en relación con su maestro, aprende no lo que sabe éste –sus conocimientos- sino la relación que él mismo establece con lo que sabe, una relación o escucha que se muestra de una determinada manera en la forma como configura el espacio abierto donde el aprendiz aprende. Y lo que aprende es, precisamente, un modo de relación, una escucha del mundo (Bárcena Orbe, 2000, p. 26).

Así pues, “el maestro debe buscar una tensión entre el saber y la incorporación amable del estudiante a la sociedad” (Cerletti, 2008, p. 183); aquí cabe señalar que si la educación se considera meramente transmisión de

saberes, no acompañará toda la vida al ser humano, porque su propia identidad deja de construirse; por tanto, si la educación sólo busca la *fabricación* de otro para volverlo más *competente* (Arendt, 2000), sería una tarea incompleta que deja de lado la formación de un sujeto ético y social; en este orden de ideas, *“La experiencia del aprender no se debe basar en la prescripción narrativa “hazlo como yo” - mera imitación – sino en la invitación ética de un “hazlo conmigo”* (Bárcena Orbe, 2000, p. 107).

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez Zapata, D. (2002). *Una mirada a los estudios de comportamiento lector en las bibliotecas públicas de América Latina*. México D.F.: Conaculta.
- Andricaín Hernández, S., Marín de Sásá, F. & Rodríguez, A. O. (1995). *Puertas a la lectura*. Bogotá: Magisterio.
- Arendt, H. (2000). Educación y natalidad. En Bárcena & Joan - Carles, *La educación como acontecimiento ético*. Barcelona: Paidós. pp. 63-84.
- Bárcena Orbe, F. (2000). El aprendizaje como acontecimiento ético. Sobre las formas de aprender. *Enrahonar*, 33. Recuperado de <http://ddd.uab.es/pub/enrahonar/0211402Xn31p9.pdf>
- Bárcena, F. & Mélich, J. C. (2000). *La educación como acontecimiento ético*. Barcelona: Paidós.
- Bustamante Zamudio, G. & Jurado Valencia, F. (1995). *Entre la lectura y la Escritura. Hacia la Produccion Interactiva de Sentidos*. Bogotá: Magisterio.
- Cárdenas Páez, A. (2004). *Elementos para una pedagogía de la literatura*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Carvajal, G. E. (2002). Concepciones y representaciones de los maestros de secundaria y bachillerato sobre la naturaleza, el aprendizaje y la

enseñanza de las ciencias. *Revista Mexicana de investigación Educativa*, 7(16), 576-602.

Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.

Cassany, D. (2012a). *En línea: escribir y leer en la red*. Barcelona: Anagrama.

Cassany, D. (2012b). *Para ser letrados*. Barcelona: Paidós.

Castro de Angarita, M., Pérez de Rodríguez, D. A., Rincón Bonilla, G. & Bustamante Zamudio, G. (1993). *La enseñanza de la lengua escrita y de la lectura*. Bogotá: Magisterio.

Cavallo, G. & Chartier, R. (1998). *Historia de la lectura en el mundo Occidental*. Madrid: Taurus.

Cavallo, G. & Chartier, R. (2011). *Historia de la lectura en el mundo Occidental*. Madrid: Taurus.

Cerletti, A. A. (2008). El sujeto educativo y el sujeto en la educación. En *Repetición, novedad y sujeto en la educación*. Buenos Aires: Del Estante. pp. 93-120.

Chambers, A. & Amieva, t. d. (2008). *Conversaciones*. México: Fondo de Cultura Económica.

Chartier, A. M. & Sánchez, t. d. (2004). *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Clavijo Olarte, A. (2007). *Prácticas innovadoras de lectura y escritura*. Bogotá: Fondo de Publicaciones Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Colegio Universidad Pontificia Bolivariana. (2012). *Manual de convivencia*. Medellín: UPB.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos curriculares de Lengua castellana*. Bogotá: Magisterio.
- Cuesta, C. (2006). *Discutir sentidos: la lectura literaria en la escuela*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Echeverry Jiménez, G. (2011). *Monográfico Maestría en Educación*. Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana.
- Escuela de Educación y Pedagogía. (2011). UPB La educación: el proyecto moderno para configurar la institucionalidad. lo público, la hospitalidad y el locus en la subjetividad. *Monográfico Maestría en Educación*, 280.
- España. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2012). *Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España*. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/detm/inee/internacional/pirstimss2011vol1.pdf?documentId=0901e72b8146f0ca>
- Ferreiro, E. (2002). *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*. España: Gedisa.
- Ferreiro, E. (2008). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

- Gamboa, C. & Reina, M. (2006). *Hábitos de lectura y consumo de libros en Colombia*. Bogotá: Fedesarrollo.
- Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Bogotá: Norma.
- Iriarte, et al. (2008). Concepciones de los maestros sobre la creatividad y su enseñanza. *Psicología desde el Caribe*, (22), 2-27.
- Institución Educativa Javiera Londoño. (2012). *Manual de convivencia*. Medellín: Javiera Londoño.
- Isaza, B. E. & Peña, L. B. (2005). *Una región de lectores. Análisis comparado de planes nacionales de lectura en Iberoamérica*. Bogotá: Cerlalc.
- Jiménez Llanos, A. & García Feliciano, L. (enero- abril de 2006). Pensar el pensamiento del profesorado. *Revista Española de Pedagogía*(233), 105-122.
- Jolibert, J. (1984). *Formar niños lectores de textos*. París: Dolmen.
- Jurado Valencia, F. & Bustamante Zamudio, G. (1996). *Los procesos de la lectura*. Santa Fe de Bogotá: Magisterio.
- Laboratorio Latinoamericano de Evaluación para la Calidad de la Educación. (2009). *Unesco*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001802/180220.pdf>
- Lara, L. F. (2002). *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*. Barcelona: Gedisa.

- Larrosa, J. (1996). *La experiencia de la lectura*. Barcelona: Laertes.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Macías, L. F. (2003). *El juego como método para la enseñanza de la literatura a niños y jóvenes*. Medellín: Castor Polux.
- Manguel, A. (1998). *Una historia de la lectura*. Madrid: Alianza.
- Manguel, A. (2002). Leer ya no tiene ningún prestigio. *Revista Universidad de Antioquia*, 140(269), 89-91.
- Martínez, M. C. (2001). *Análisis del discurso y práctica pedagógica. Una propuesta para leer, escribir y aprender mejor*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Moreano, A. C. (2008). Concepciones sobre la enseñanza de matemática en docentes de primaria de escuelas estatales. *Revista de Psicología*, XXVI (2), 299-334.
- Parra Sandoval, R. (1979). *Bases sociales para la formación de maestros colombianos*. Bogotá: MEN.
- Parra Sandoval, R. (1986). Los maestros colombianos. En R. Parra Sandoval, *Los maestros colombianos*. Bogotá: Plaza & Janes.
- Pennac, D. (1993). *Como una novela*. Bogotá: Norma.

- Peña, L. B. & Isaza, B. E. (2005). *Una región de lectores. Análisis comparado de planes nacionales de lectura en Iberoamérica*. Bogotá: Cerlalc.
- Perafán, A. (1997). *Pensamiento docente y práctica pedagógica*. Bogotá: Magisterio.
- Pérez, Á. I. & Gimeno, J. (1988). Pensamiento y acción en el profesor. *Infancia y aprendizaje*, 37-63.
- R. de Moreno, E. A. (2002). Concepciones de práctica pedagógica. *Folios*(16), 105-129.
- Rama, A. A. (1984). *Ciudad Letrada*. Montevideo: Comisión Uruguaya PRO Fundación Internacional.
- Ranciére, J. (2003). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre emancipación intelectual*. Barcelona: Laertes.
- Rincón Bonilla, G., Bustamante Zamudio, G., Pérez de Rodríguez, D. A. & Castro Angarita, A. (1999). *La Enseñanza de la lengua escrita y de la lectura*. Bogotá: Arango Editores.
- Rodari, G. (2003). *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de contar historias*. Santafé de Bogotá: Panamericana.
- Serres, M. (2011). *Variaciones sobre el cuerpo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Tenti Fanfani, E. (1998). *La condición docente: análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Buenos Aires: Edilab.

Thérien, G. (enero-abril de 2002). Lectura, escalera y complejidad. *Revista Educación y Pedagogía.*, XVI(32), 155 -179.

Tolchinsky Landsmann, L. (1993). *Aprendizaje del lenguaje escrito. Procesos evolutivos e implicaciones didácticas.* Barcelona: Anthropos.

Zuleta, E. (1985). Conferencia sobre la lectura. *Edición de la conferencia de Zuleta en la Universidad Libre.* Bogotá: 1985. pp. 11-37.

ANEXO 1. FORMATO DE ENTREVISTA

ENTREVISTA EXPLORATORIA		
Información general	Objetivo de la entrevista:	Indagar sobre las concepciones que tienen los docentes de Lengua Castellana sobre su práctica de enseñanza de literatura.
	Tipo de entrevista:	Semiestructurada
	Objeto:	Concepciones
Preguntas	Tópico 1 Experiencia docente y formación	<p>¿Qué factores fueron determinantes en su formación universitaria?</p> <p>¿Cuál es su último nivel de estudio?</p> <p>¿Sobre qué trató su trabajo de grado?</p> <p>¿Cómo ha influido en su vida personal y en su desempeño profesional la lectura?</p> <p>¿Qué capacitaciones y en qué áreas o temáticas ha recibido?</p> <p>¿Para qué le sirve la lectura?</p> <p>¿Qué lecturas recomendaría?</p> <p>Para usted ¿Cuál debe ser la frecuencia de la lectura?</p> <p>¿En qué momentos se debe leer?</p> <p>su experiencia docente ¿Desde cuándo se desempeña como docente?</p> <p>¿En qué áreas ha trabajado?</p> <p>Cuánto tiempo lleva en el área de Lengua Castellana?</p> <p>¿Cómo describe su profesión docente?</p>
	Tópico 2: Planeación	<p>¿Usted recibe la planeación de la Institución o usted la propone?</p> <p>¿Qué tiene en la cuenta cuando usted elige un texto de lectura para trabajar en clase?</p> <p>¿Tiene usted algún enfoque o teoría para planear su clase?</p> <p>¿En qué materiales se apoya para preparar las clases?</p> <p>¿Qué aspectos tiene en la cuenta cuando diseña la clase?</p> <p>¿Cómo elige usted un tema para trabajar en clase?</p>

	<p>Tópico 3: Ejecución</p>	<p>De las cuatro habilidades básicas del área Lengua Castellana, ¿cuáles desarrolla usted en el trabajo con la literatura? ¿Existe algún aspecto que enfatice en su clase? Cuando usted trabaja la lectura en clase, ¿cuál es el objetivo que persigue? ¿Con qué frecuencia la lectura está presente en su clase de Lengua Castellana? ¿Qué tipos de textos propone en clase? ¿se leen completos o también se leen fragmentos?</p>
	<p>Tópico 4: Evaluación</p>	<p>¿Qué evalúa cuando la actividad propuesta tiene que ver con la lectura? ¿Cómo evalúa la habilidad lectora? ¿Con qué instrumentos? ¿Por qué evalúa la lectura? ¿Con qué frecuencia evalúa? ¿Para qué le sirve la evaluación de la lectura? ¿Qué hace con sus resultados?</p>

ANEXO 2. REJILLA DE ENTREVISTAS

Entrevista	Institución	Grados	Áreas en las que se desempeña	Nivel de formación	Años de experiencia	Estudios realizados
1	UPB	Octavo	Lengua Castellana	Licenciada	24 años	Cursos para el escalafón de lingüística y literatura.
2	UPB	Undécimo	Lengua Castellana	Licenciado en Lenguas Modernas/ Maestrando	15 – 18 años	Lengua Castellana, Inglés y francés
3	UPB	De primero a undécimo y posgrado	Lengua Castellana	Especialista en literatura. Maestría en educación (Tic)	21 años	Diplomado en gramática y ortografía. Diplomado en tecnología. Microcurrículos en expresión corporal, lectoescritura.
4	Javiera Londoño	Noveno	Lengua Castellana	Licenciada	25 años	Seminario-taller sobre el discurso y análisis del texto.
5	Javiera Londoño	Noveno	Lengua Castellana	Postgrado en Informática educativa	18 años	Análisis crítico del discurso, análisis del discurso literario
6	Javiera Londoño	Décimo y undécimo	Lengua Castellana	Especialización en Pedagogía de los derechos humanos	19 años	Diplomados en: diseño y evaluación curricular; en Literatura infantil y juvenil; Didáctica de Literatura infantil y juvenil; Enseñanza de la Literatura y la Lengua Castellana y, sobre perspectiva de género.

7	UPB	Octavo y Noveno	Lengua Castellana	Especialista en Gerencia Educativa	12 años	Diplomado en gramática y ortografía.
8	UPB	Noveno	Lengua Castellana	Postgrado en Pedagogía de los Derechos Humanos	38 años	Diplomados enfocados hacia la parte de la pedagogía, la metodología, evaluación, competencias, comprensión lectora, la escritura
9	UPB	Décimo y Undécimo	Lengua Castellana	Especialista en Literatura	26 años	En filosofía y psicología.
10	Javiera Londoño	Octavo	Lengua Castellana	Licenciada	31 años	Convivencia escolar
11	Javiera Londoño	Séptimo y Octavo	Lengua Castellana	Especialización en gerencia de tecnología	26 años	Cursos de pedagogía de Vigotsky; pedagogía contemporánea; espacio territorial; inglés; docencia universitaria y preescolar; manual de convivencia; propuestas para la solución de problemas y computadores.