

**PROPUESTA DIDÁCTICA DE LECTURA: UN EJERCICIO DE
CONSTRUCCIÓN COLECTIVA EN PRIMER CICLO**

**SONIA CRISTINA ROJAS OSORIO
EDILBERTO URBANO CAGUA**

**UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS
FACULTAD DE CIENCIAS Y EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA DE LA LENGUA MATERNA
BOGOTÁ, D.C.**

2016

**PROPUESTA DIDÁCTICA DE LECTURA: UN EJERCICIO DE
CONSTRUCCIÓN COLECTIVA EN PRIMER CICLO**

**SONIA CRISTINA ROJAS OSORIO
EDILBERTO URBANO CAGUA**

**Trabajo de grado para optar al título de Magisteres en Pedagogía de la
Lengua Materna**

**Director
Dr. Miguel Ángel Maldonado García**

**UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS
FACULTAD DE CIENCIAS Y EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA DE LA LENGUA MATERNA
BOGOTÁ, D.C.
2016**

Nota de aceptación:

Firma. Presidente del jurado

Firma Jurado

Firma Jurado

Bogotá D.C., febrero 18 de 2016.

DEDICATORIA

A mi padre celestial Dios,
Por la vida, los dones y la misión que puso en mis manos.

A mis abuelos Bernardino y Alfonso,
Que hoy son ángeles en el cielo.

A mi hermosa hija María de los Ángeles,
Por ser la luz en mi camino y por cada palabra de ánimo para continuar.

A mis padres Joselin y Elvira,
Por lo que soy, por creer en mí, por animarme y levantarme en el caminar, por su entrega y amor eternos.

Y a mis hermanos,
Por su apoyo, ayuda incondicional y ejemplo de fortaleza.

A quien me brinda consuelo y fortalece mi alma en los momentos más difíciles...
por las bendiciones recibidas...

A Dios gracias

A mí adorado y querido hijo, fuente de motivación y fuerza para alcanzar mis
metas...

Esteban Andrés

Con todo mi cariño, por su ejemplo de vida, por sus consejos, apoyo, sacrificio, amor
incondicional y aguante... doy gracias a mis padres...

Anatilde y Edilberto

AGRADECIMIENTO

Agradecemos a Dios por brindarnos la oportunidad de crecer personal y profesionalmente, por levantarnos en las caídas, darnos la fuerza, la fortaleza, la sabiduría y el entendimiento en cada momento de duda.

A la Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna por brindarnos la oportunidad de ampliar nuestros conocimientos, abrir nuestras mentes a nuevos mundos posibles, descubrir Por mostrarnos un camino nuevo.

Al doctor, Miguel Ángel Maldonado por su apoyo incondicional, por aclarar cada una de nuestras dudas, por su acompañamiento y consejo, por su voz de aliento en este proceso.

A nuestras familias porque cada uno de ellos nos brindó su apoyo, ayuda, consejo, comprensión y palabras de aliento en estos años de trabajo académico e investigativo.

Finalmente a los docentes de la básica primaria del Colegio Juan Rey IED, a todos y cada uno por entregarnos sus palabras, sus ideas, sus prácticas y hasta sus sentimientos. A aquellos que se fueron antes de culminar el proceso y los que nos han acompañado hasta este momento, sin ustedes no sería posible.

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSE DE CALDAS
FACULTAD DE CIENCIAS Y EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA DE LA LENGUA MATERNA

RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN
RAE No. MPLM 67/2016

ASPECTOS FORMALES

TIPO DE DOCUMENTO	Trabajo de grado
TIPO DE IMPRESIÓN	Computador
ACCESO AL DOCUMENTO	Universidad Distrital Francisco José de Caldas
TÍTULO	Propuesta Didáctica de Lectura: un ejercicio de construcción colectiva en primer ciclo
AUTOR	Sonia Cristina Rojas Osorio y Edilberto Urbano Cagua
DIRECTOR	Miguel Ángel Maldonado García

ASPECTOS DE INVESTIGACIÓN

PALABRAS CLAVE	Perspectiva Lingüística, Psicolingüística, Socio Cultural, estrategias de lectura, didáctica, evaluación, formación docente, reflexión, investigación acción.
DESCRIPCIÓN	Trabajo de grado en Maestría de Pedagogía de la Lengua Materna. La presente investigación es de corte cualitativo y pretende construir una Propuesta Didáctica de Lectura (PDL) que oriente y unifique la práctica docente a partir de un proceso de reflexión acción entre los docentes de ciclo con el fin de fomentar la lectura en los niños de una Institución Educativa Distrital. Para ello se caracterizaron las prácticas docentes, se desarrolló un proceso de formación que permite llegar a un acuerdo. Al final del proceso se construyó la Propuesta Didáctica de Lectura con la participación de los docentes y se estableció como proceso institucional para la enseñanza de la lectura.
FUENTES	En el proceso investigativo se consultaron teóricos como: Ander (1991), Barthes (1970), Braslavsky, B. (2004), Camps, A. (2001), Cassany, D. (2006), Eco, U. (1972), Elliott, J. (1994), Halliday, M. (1978), Inostroza, G. (1997), Pérez, M. (2003), Solé, I. (1992), Tusón, J. (1989), Bustamante, G. y Díaz, L. (2003), Atorresi, A. (2005), Ferreiro, E. (2000), además documentos de política pública entre otros.

<p>CONTENIDOS</p>	<p>El presente documento se organiza en cuatro capítulos. En el capítulo uno se expone el análisis del problema, desde la justificación se especifican las preguntas y objetivos que orientan la investigación; en el capítulo dos se abordan los referentes teóricos y conceptuales que fundamentan la investigación: perspectivas teóricas de lectura, didáctica de la lectura, formación docente, el taller y políticas públicas, en el capítulo tres se aborda el enfoque metodológico, las etapas, estrategias e instrumentos del proceso optado para la investigación; por último, en el capítulo cuatro, se expone la descripción, del corpus análisis e interpretación de resultados y se construye la Propuesta Didáctica de Lectura y las conclusiones.</p>
<p>METODOLOGÍA</p>	<p>Este proyecto investigativo se desarrolló con un enfoque cualitativo, desde el paradigma interpretativo y se utilizó el diseño Investigación-Acción; utilizando el taller como herramienta. Las técnicas de recolección de datos utilizadas en el proceso investigativo fueron la observación, encuestas, entrevistas semiestructuradas y análisis de documentos.</p> <p>Se trabajó con una población de 6 docentes de primer ciclo, en cuatro fases: a) Sensibilización, b) Negociación, c) Sistematización y construcción de la Propuesta Didáctica de Lectura y d) socialización.</p>
<p>CONCLUSIONES</p>	<p>La enseñanza de la lectura permanece inmersa en prácticas tradicionales, memorísticas y mecanicistas; concibiéndola como un proceso de decodificación, bajo una perspectiva lingüística.</p> <p>Se evidencia la necesidad de alcanzar procesos de calidad como institución, para lo cual, se deben propiciar espacios de trabajo en colectivo para concertar acuerdos en torno al sentido de la lectura en la escuela.</p> <p>El taller se destaca como una herramienta de investigación y didáctica, que permite la reflexión sobre la praxis educativa, la apropiación conceptual de perspectivas contemporáneas útiles en la actualización y cualificación de los discursos y la acción pedagógica.</p> <p>Se reconoce la reflexión como fuente de aprendizaje, en procura de renovar las prácticas y aprender de la propia experiencia, la cual permite que el maestro debe ser capaz de interrogarse, criticarse y propiciar nuevas posibilidades en su acción pedagógica.</p> <p>Es posible articular las perspectivas teóricas y didácticas sobre la enseñanza de lectura de los docentes de primer ciclo mediante un proceso de formación que propicie la reflexión sobre la praxis educativa y la apropiación de perspectivas teóricas contemporáneas y didácticas en la enseñanza de lectura.</p> <p>El trabajo de investigación permitió un trabajo participativo y colaborativo dentro del Colegio Juan Rey IED, espacio que favoreció la reflexión de las prácticas educativas, la actualización docente en torno a la lectura y la construcción mediante acuerdos por parte del colectivo de docentes del documento titulado “Propuesta Didáctica de Lectura, Primer ciclo”, como marco de referencia en la enseñanza de la lectura.</p>

**UNIVERSITY FRANCISCO JOSE DE CALDAS
FACULTY AND EDUCATION
MASTERS IN TEACHING OF MOTHER TONGUE**

**EXECUTIVE SUMMARY IN EDUCATION
RAE No. MPLM 67/2016**

ASPECTS

DOCUMENT TYPE	Degree work
TYPE OF PRINTING	Computer
ACCESS TO DOCUMENTS	Universidad Distrital Francisco José de Caldas
TITLE	Teaching Reading proposal : an exercise of collective construction in the first cycle
AUTHOR	Sonia Cristina Rojas Osorio y Edilberto Urbano Cagua
DIRECTOR	Miguel Ángel Maldonado García

ASPECTS OF RESEARCH

WORDS KEY	Perspective Linguistics, Psycholinguistics , Socio Cultural , reading strategies, teaching , assessment , teacher training , reflection, action.
DESCRIPTION	Work Master of Education degree Mother Language . This research is qualitative and aims to build a didactic proposal Reading (PDL) to guide and unify the teaching practice from a process of reflection action among teachers of cycle I in order to encourage reading in children school . For this teaching practices were characterized , a training process that allows to reach an agreement developed. At the end of the process Teaching Reading Proposal it was built with the participation of teachers and established as an institutional process for teaching reading.
SOURCES	In the research process theoretical and consulted :Ander (1991), Barthes (1970), Braslavsky, B. (2004), Camps, A. (2001), Cassany, D. (2006), Eco, U. (1972), Elliott, J. (1994), Halliday, M. (1978), Inostroza, G. (1997), Pérez, M. (2003), Solé, I. (1992), Tusón, J. (1989), Bustamante, G. y Díaz, L. (2003), Atorresi, A. (2005), Ferreiro, E. (2000), Plus public policy documents among others.

CONTENTS	<p>This document is organized into four chapters. In chapter one the analysis of the problem is exposed, from justification questions and objectives guiding the research are specified ; in chapter two the theoretical and conceptual references that support research are addressed: theoretical perspectives of reading, teaching reading , teacher training, public workshop and policies, in chapter three methodological approach is discussed , steps , strategies and process instruments chosen for research; Finally , in chapter four , the description, the corpus analysis and interpretation of results is exposed and Teaching Proposal Reading and conclusions is built.</p>
METHODOLOGY	<p>This research project was developed with a qualitative approach , from the interpretive paradigm and Action Research design was used ; using the workshop as a tool. The data collection techniques used in the research process were observation, surveys, semi-structured interviews and document analysis .</p> <p>It worked with a population of 6 teachers of first cycle in four phases : a) Awareness, b) negotiation , c) Restructuring and construction of the Teaching Proposal for Reading and d) socialization.</p>
CONCLUSIONS	<p>The teaching of reading remains immersed in traditional practices, rote, mechanistic; conceiving it as a decoding process under a linguistic perspective.</p> <p>the need to achieve quality processes as an institution, for which, should promote opportunities for collective work to conclude agreements on the meaning of reading in school is evident.</p> <p>The workshop stands out as a research and teaching tool that allows reflection on educational practice, the appropriation of useful conceptual contemporary perspectives on updating and qualification of pedagogical discourse and action.</p> <p>reflection is recognized as a source of learning, seeking to renew practices and learn from the experience, which allows the teacher must be able to question, criticize and bring about new possibilities in their pedagogical action.</p> <p>It is possible to articulate the theoretical and educational perspectives on the teaching of reading teachers first cycle through a training process to encourage reflection on educational praxis and appropriation of contemporary and teaching in reading instruction theoretical perspectives.</p> <p>The research allowed a participatory and collaborative work within the Juan Rey FDI, space favoring reflection of educational practices, educational update around reading and construction through agreements by the group of teachers in the document entitled School " teaching reading proposal, First cycle, "as a reference in teaching reading.</p>

TABLA DE CONTENIDO

	Pág.
INTRODUCCIÓN	
1. LA LECTURA EN EL ÁMBITO EDUCATIVO	3
1.1 Planteamiento del problema	3
1.2 Antecedentes	10
1.3 Delimitación del problema	16
1.4 Preguntas de Investigación	23
1.4.1 Pregunta de investigación	23
1.4.2 Subpreguntas de investigación	24
1.5 Justificación	24
1.6 Objetivos de investigación	27
1.6.1 Objetivo General	27
1.6.2 Objetivos específicos	27
2. REFERENTES TEÓRICOS Y POLÍTICOS SOBRE LECTURA	28
2.1 Concepciones de Lectura	28
2.1.1 Concepción lingüística	28
2.1.2 Concepción psicolingüística	30
2.1.3 Concepción semiótica	32
2.1.4 Concepción sociocultural	34
2.2 Didáctica de la lectura	37
2.2.1 Estrategias Didácticas	39
2.3 Política de la lectura en Colombia	40
2.4 Concepciones docentes	43
2.5 Formación docente continua o permanente	44
2.5.1 Actualización docente	46
2.5.2 El taller como estrategia de actualización docente	47
3. PERSPECTIVA METODOLÓGICA DE LA INVESTIGACIÓN	49
3.1 Paradigma Investigativo	49
3.2 Enfoque Investigativo	50
3.3 La investigación- acción educativa	51
3.4 Población	53
3.5 Instrumentos y estrategias para la recolección de datos	53
3.5.1 Observación	54
3.5.2 Cuestionario	54
3.5.3 Entrevista	55

3.5.4	Revisión documental	55
3.6	El taller como modalidad pedagógica de intervención	55
3.7	Desarrollo de las fases investigativas hacia una Propuesta Didáctica de Lectura	58
3.7.1	Fase I – Sensibilización	59
3.7.2	Fase II – Negociación	60
3.7.3	Fase III – Sistematización y construcción de la Propuesta Didáctica de Lectura	63
3.7.4	Fase IV – Socialización	64
4.	ANÁLISIS Y RESULTADOS	65
4.1	La lectura, situación inicial	65
4.2	Rasgos característicos de las prácticas docentes antes de los talleres	73
4.2.1	Propósito: ¿Para qué enseñar?	74
4.2.2	Perspectiva epistemológica: ¿Qué enseñar?	76
4.2.3	Metodología: ¿Cómo enseñar?	77
4.2.4	Evaluación: ¿para qué, cómo y cuándo evaluar?	83
4.3	Discusión de los datos	85
4.3.1	Acciones adelantadas para fortalecer las habilidades comunicativas	86
4.3.2	Rasgos características de las prácticas docentes tras los talleres	89
4.3.2.1	Propósito: ¿Para qué enseñar?	90
4.3.2.2	Perspectiva epistemológica: ¿Qué enseñar?	92
4.3.2.3	Metodología: ¿Cómo enseñar?	93
4.3.2.4	Evaluación: ¿para qué, cómo y cuándo evaluar?	98
4.4	Propuesta Didáctica de Lectura para Primer Ciclo	99
	5.CONCLUSIONES	100
	BIBLIOGRAFÍA	105
	TABLA ANEXOS	116

LISTA DE GRÁFICOS

	Pág.
Gráfica 1. Comparación niveles de desempeño Colegio y Bogotá.	17
Gráfica 2. Fortalezas y debilidades en las competencias 3°.	17
Gráfica 3. Nivel de desempeño en lenguaje tercer grado Colegio.	18
Gráfica 4. Desempeño escolar 3°, Área de Humanidades.	19
Gráfica 5. Fases de investigación.	59
Gráfica 6. Estructura Propuesta Didáctica de Lectura.	64

LISTA DE TABLAS

	Pág.
Tabla 1. Proceso de Intervención fase de sensibilización	60
Tabla 2. Proceso de Intervención fase de negociación	62
Tabla 3. Análisis documental	66
Tabla 4. Análisis. Recursos utilizados por los docentes	82
Tabla 5. Acuerdos docentes de evaluación autentica	85
Tabla 6. Acuerdos institucionales. Objetivos	90
Tabla 7. Planeación proyecto de inversión “Taller literario” (2015).	91
Tabla 8. Acuerdos institucionales. Perspectiva teórica.	92
Tabla 9. Acuerdos institucionales. Estrategias metodológicas.	93

LISTA DE FIGURAS

		Pág.
Imagen 1.	Guías de comprensión lectora institucional	67
Imagen 2.	Respuestas taller 1 “Hábitos de lectura”	69
Imagen 3.	Taller 2 “Gustos e intereses de lectura”	70
Imagen 4.	Taller 3 “Acercádonos a la literatura”	71
Imagen 5.	Taller 4 “Lo que hago cuando leo”	72
Imagen 6.	Actividades de lectura	86
Imagen 7.	Conclusiones docentes taller 2. Objetivos PDL	91
Imagen 8.	Reflexión docentes taller 3. Perspectiva PDL	92
Imagen 9.	Estrategias metodológicas de los docentes	94
Imagen 10.	Actividad “La tienda escolar”	95
Imagen 11.	Actividad de comprensión de lectura	96
Imagen 12.	Un espacio para leer. Taller literario	97
Imagen 13.	Uso de herramientas tecnológicas	97
Imagen 14.	Conclusiones docentes taller 5. Didáctica sociocultural	98
Imagen 15.	Evaluación de lenguaje	99
Imagen 16.	Rejillas de evaluación auténtica	101

INTRODUCCIÓN

La presente investigación es de corte cualitativo y se inscribe en la línea de investigación *Actividades discursivas de la oralidad y la escritura* (LADOE) de la Maestría de Pedagogía de Lengua Materna (MPLM). Ha pretendido construir una *Propuesta Didáctica de Lectura* a partir de un proceso de reflexión acción entre los docentes de primer ciclo con el fin de fomentar la lectura en los niños de la Institución Educativa Distrital, ubicado en la localidad cuarta San Cristóbal, cuya población pertenece a los estratos 1 y 2. El colegio atiende niños y niñas del grado preescolar a grado 11, distribuidos en tres sedes. El proyecto se adelantó en la sede C, mediante el diseño Investigación Acción (IA) y el desarrollo de talleres como modalidad pedagógica de intervención, dirigido a 6 docentes de básica primaria y 35 niños que oscilan entre los 6 y 8 años de edad.

El proceso investigativo inició con un trabajo etnográfica en marzo de 2013 y culminó en diciembre del mismo año lo cual permitió identificar las dificultades de lectura de los niños y la falta de unidad de criterios en los procesos formativos desarrollados por los docentes de primer ciclo. El corpus inicial del trabajo se tomó de fuentes primarias recogidas a través de entrevistas semiestructuradas a docentes y estudiantes, del análisis de los documentos institucionales (Proyecto Educativo Institucional, PEI, Malla Curricular, Plan de Estudios y Proyecto Institucional de Lectura Escritura y Oralidad, PILEO) y de los resultados de las evaluaciones de lenguaje realizadas por los docentes de la institución y de fuentes secundarias a partir de los resultados obtenidos en los niveles de desempeño en lenguaje en las pruebas Saber 3° del año 2012 del Ministerio de Educación Nacional (MEN) y en el Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA 2009), Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora (PIRLS 2011), entre otros.

Se encontró que, según las pruebas internas y externas de evaluación, existe un bajo desempeño lector de los niños que puede ser atenuado mediante una

Propuesta Didáctica de Lectura que oriente y unifique la práctica docente desde un enfoque sociocultural, además, mediante el desarrollo de una estructura institucional que favorezca el proceso de enseñanza de la lectura, que permita a los docentes tener una visión común, para alcanzar mejores desempeños por parte de los estudiantes.

La ausencia de una *Propuesta Didáctica de Lectura*, coherente y ajustado a las necesidades de los estudiantes, y desarrollado desde el quehacer docente, dificulta este proceso en el colegio, la hipótesis de trabajo que respalda el proyecto señala que si se promueve la reflexión desde la práctica docente en relación con la enseñanza de la lectura desde un enfoque sociocultural es posible la unificación de criterios que favorezcan procesos situados, sustentados e institucionalizados, logrando así mejores desempeños en la lectura de los niños de primer ciclo.

La Propuesta Didáctica de Lectura contó con la participación de los docentes de primer ciclo, apoyados en un enfoque sociocultural establecido como institucional, que permita promover y favorecer la enseñanza de la lectura en los estudiantes del primer ciclo.

1. LA LECTURA EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

1.1 Planteamiento del problema

El trabajo etnográfica de la presente investigación se realizó a partir de la observación de cinco fuentes: 1) la Política Pública a nivel internacional y nacional, que incluye procesos de evaluación y programas para el fortalecimiento de la lectura, 2) investigaciones en el campo de la lectura, 3) los resultados obtenidos por los estudiantes del colegio en las pruebas internas y externas en relación con la lectura, 4) las voces de los docentes frente a sus prácticas de enseñanza y 5) los documentos institucionales: Proyecto Educativo Institucional (PEI) y el Plan Curricular, entendido como el esquema estructurado de las áreas obligatorias y optativas. De allí se derivó el corpus de trabajo que permitió identificar la problemática investigativa.

Lectura: política pública internacional y nacional

Los organismos internacionales, desde finales del siglo XX, asocian el concepto de lectura con el desarrollo de competencias entendido como Pérez (2003) “saber hacer en contexto” (p. 9) y con un diseño curricular que favorezca su desarrollo. Así, evalúan el desempeño de acuerdo con una serie de indicadores que son construidos por diversas instituciones: El Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes, por su sigla en inglés (PISA), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), el Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora (PIRLS), entiende la competencia lectora como “la capacidad que tiene un individuo de comprender, utilizar y analizar textos escritos con objeto de alcanzar sus propias metas, desarrollar sus conocimientos y posibilidades y participar en la sociedad” (OCDE, 2002, p. 22), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico; en el Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE), evalúa la habilidad de “interpretar y resolver de manera

acertada problemas comunicativos a partir de información escrita situada en diversos textos auténticos” (LLECE, 2008, p. 23); La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) no define la competencia lectora, sin embargo, entiende la alfabetización desde el presupuesto de que “no se define ya meramente como el alcance de un umbral básico de herramientas de lectura y escritura, sino como la posibilidad de desenvolverse socialmente, lograr metas personales y desarrollar el conocimiento propio y de los otros a lo largo de toda la vida, a partir de información escrita” (Atorresi, 2005, p. 2).

Entonces, la lectura se concibe como un proceso cognitivo, como práctica cultural y como derecho, que le permite al niño estar en condiciones de construir un sentido propio sobre el texto, en constante relación con lo que lo constituye como lector: sus intereses, expectativas, conocimientos, Sánchez (2007) citado en MEN (2011).

La tendencia en las evaluaciones de las pruebas internacionales aplicadas a los estudiantes colombianos muestran en general resultados bajos; en el Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora (PIRLS) 2011, un 34% se ubicó en un nivel bajo y un 28% no alcanzó los niveles mínimos, de igual forma, en las pruebas Pisa 2009 con énfasis en lectura, Colombia obtuvo un promedio inferior al internacional, el 47% de los estudiantes se ubicó por debajo del nivel dos en el que están las competencias mínimas para participar efectiva y productivamente en la sociedad. En el SERCE, el 65,39% de los estudiantes de grado tercero sólo alcanzan los niveles I y II, es decir, localizan información con un solo significado, en textos breves, repetida literalmente o mediante sinónimos y aislada de otras informaciones.

A nivel nacional la prueba Saber evalúa la competencia comunicativa-lectora en los componentes semántico, pragmático y sintáctico que, según el sociolingüista Halliday (1978), son los que guardan relación con la significación y adquisición de nuevos conocimientos, y es a través de estos que aprendemos

a participar en comunidad y enseñamos valores, creencias, conceptos, ideologías pero, al mismo tiempo, mejoramos nuestra capacidad de aprendizaje. Ahora bien, a nivel nacional en esta prueba un 43% de los estudiantes de quinto alcanzó un nivel de desempeño mínimo donde solo están en capacidad de leer textos cortos, cotidianos y sencillos; situación que se asemeja a los resultados en las pruebas internacionales.

No obstante esta evaluación sobre la calidad educativa ha sido cuestionada, desde sus albores en 1980, pero solo hasta 1989 con un empréstito del Banco Mundial y como sugerencia de este, se dio impulso al “Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad de la Educación” (Bustamante, 1993, p. 96) y se piensa en realizar pruebas a los colombianos al menos en logros cognitivos. Bustamante (2003) afirma, que, estas pruebas dan respuesta a requerimientos internacionales “entre ellos se sitúan recomendaciones de la UNESCO” (p. 2); instrumentos de evaluación diseñados en Europa o Estados Unidos por fuera de los procesos históricos y culturales, utilizados para obtener datos cuantificables a nivel nacional, mas no, para la mejora de los procesos educativos.

Otras investigaciones como las de González & Pinto (2008) reafirman esta crítica: la falta de cohesión entre la norma, su comprensión y su implementación en los colegios es evidente y los resultados muestran la gran distancia existente entre política y realidad. Cabe destacar que Torres y Cárdenas (2010) encuentran una fuerte orientación a medir conocimientos antes que evidenciar competencias y concluyen frente a las prácticas evaluativas de los docentes que estas certifican el cumplimiento de las actividades propuestas en el aula pero se alejan de los aspectos lingüísticos y culturales enmarcados en los políticas, en palabras de Vasco (2008), se alfabetiza, “entendiéndolo como la forma de reconocer las palabras con su significado de diccionario para aprender a leer avisos, titulares de prensa...información que es inútil si no se leen-interpretan los textos genuinos”

(p. 90) pero no se forma para leer lo que implica: comprender e interpretar lo que se ve.

Sin duda, la prueba Saber, que es una evaluación periódica de las competencias que han adquirido los estudiantes colombianos de los grados 3°, 5°, 7° y 9° en el área de lenguaje, es un referente, pues permite observar el desempeño en lenguaje, comparar el rendimiento con otros colegios a nivel distrital o nacional y revisar el cumplimiento de las metas según los parámetros establecidos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), con el ánimo de mejorar los procesos y proyectos académicos. Sin embargo, es visible el interés del Estado por homogenizar y establecer parámetros universales sin tener en consideración las particularidades regionales, culturales, económicas y las circunstancias como se producen las prácticas pedagógicas.

Al respecto, el profesor Guillermo Bustamante (2003) señala que las pruebas le restan autonomía a las instituciones educativas tanto públicas como privadas, puesto que contribuyen a unificar criterios curriculares, pedagógicos y lingüísticos; determinando la validez de las prácticas educativas de la escuela e imponiendo una perspectiva universalista de la competencia lingüística; así la escuela emprende procesos formativos que respondan a estándares y lineamientos alejados de las condiciones reales.

El MEN dentro de los Lineamientos Curriculares de la Lengua Castellana considera las competencias como “Las capacidades con que un sujeto cuenta para hacer en contexto” (1998, p. 17), las cuales se visualizan a través de actuaciones y desempeños. Los estudiantes de la Institución Educativa Distrital muestran bajos resultados tanto en pruebas internas como externas en las áreas de lenguaje, matemáticas, ciencias naturales y competencias ciudadanas. Los informes académicos de los grados tercero, cuarto y quinto en el área de Lengua Castellana del primer semestre de 2013, muestran que el 89% de los estudiantes están por debajo del nivel básico. El rendimiento en

Lenguaje es directamente proporcional con el rendimiento en las demás áreas del conocimiento. Al respecto Halliday (1978) comenta:

Al aprender el lenguaje, el niño también aprende mediante el lenguaje...Así, la cultura se transmite al niño primero y antes que nada mediante el lenguaje, en el curso de la interacción cotidiana en las agencias socializadoras clave de la familia, el grupo de iguales y la escuela. (p. 163).

Por tanto, el lenguaje es la base de los procesos de enseñanza–aprendizaje, es objeto y sujeto de estudio y su pertinencia es directamente proporcional a la importancia que la escuela le otorgue. Por tanto es nuestra responsabilidad asumir el reto de proporcionar las herramientas y hacer ajustes necesarios para posibilitar que el estudiante potencie sus capacidades lingüísticas y comunicativas.

La lectura se constituye en una herramienta indispensable para el desarrollo del conocimiento, tanto para acercar a la cultura como para el desempeño académico, las evidencias muestran que el Colegio no otorga a la lectura la importancia que merece como herramienta, lo cual se evidencia en un bajo interés en la formación de lectores competentes. Desde la perspectiva señalada, el desempeño académico puede ser observado de tres maneras: las evaluaciones exógenas aplicadas por el MEN, las pruebas endógenas o institucionales y, los procesos de enseñanza-aprendizaje relacionados con la lectura.

Como parte de la política internacional y nacional, en relación con el desempeño de las diferentes pruebas, en se han venido planteando diferentes propuestas de parte de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación (OEI). Así en el año 2010, formularon las Metas 2021: La Educación que Queremos para la Generación de los Bicentenarios; la quinta meta hace referencia al mejoramiento de la calidad educativa y la necesidad de incorporar la lectura en el currículo escolar (p. 152); por su parte, el Plan Decenal de Educación (2006–2016) se relaciona directamente con el Plan Nacional de Lectura y Escritura "*leer es mi cuento*" (PNLE) MEN (2015), en cuanto se busca garantizar el acceso, la construcción y el ejercicio de la cultura escrita y el

desarrollo de las competencias en lengua materna. El PNLE tiene el interés de formar sujetos usuarios del lenguaje en el contexto de la actual sociedad, ello da sentido a los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (1998), ya que estos plantean el leer como un proceso de construcción de significados a partir de la intención, el contexto y el lector.

Además, otro eje fundamental de las políticas públicas educativas a nivel mundial es la formación docente (inicial o continuada), considerándola punto fundamental para alcanzar la calidad educativa; países como Francia dan cuenta de esta política, es así, que los Institutos Universitarios de Formación de Docentes (IUFM), tienen dentro de sus competencias, la formación continuada de manera unificada, para evitar la desvinculación de teoría y práctica en las instituciones educativas; en España, la formación docente continua es un derecho reconocido, es el Ministerio de Educación, Política y Deporte quien tiene a cargo estos programas e Inglaterra es uno de los pocos países en el que es obligación la formación permanente de los docentes.

Asimismo, en los países latinoamericanos la formación docente continuada se evidencia en leyes, reglamentación, planes y programas, como en el caso de Perú, que actualmente construye un Sistema Descentralizado de Formación Docente en Servicio; por su parte Argentina, promueve el desarrollo profesional docente a través del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD), en Brasil, la Coordinación de Perfeccionamiento del Personal de Nivel Superior (CAPES) definió la política nacional de formación de profesionales del magisterio y en Chile, El Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), es el estamento que propone, diseña e implementa estrategias para fomentar la formación continuada y el ejercicio profesional.

Por su parte Colombia, reconoce la importancia que tiene la formación docente para la educación Colombiana; en primera instancia la Constitución Política de Colombia en el artículo 68, enuncia las condiciones de la actividad docente de la siguiente manera: “La enseñanza estará a cargo de personas de reconocida idoneidad ética y pedagógica” y se apoya en la ley como garante, artículo 4 de

la ley 115 de 1991 “El Estado deberá atender en forma permanente los factores que favorecen la calidad y el mejoramiento de la educación; especialmente velará por la *cualificación y formación de los educadores...*”; en segunda instancia en la misma Ley artículo 110, se especifica que “El Gobierno Nacional creará las condiciones necesarias para facilitar a los educadores su mejoramiento profesional, con el fin de ofrecer un servicio educativo de calidad”, en consecuencia, se establece el reglamento general para el desarrollo de programas de formación de educadores estipulado en el Decreto 0709 (1996).

Por su parte, el Plan Decenal de Educación 2006 - 2015, plantea “el desarrollo profesional, dignificación y formación de docentes y directivos docentes”, en el Plan Nacional de Formación Docente (PNFD) que tiene como objeto definir, gestionar e implementar las acciones y proyectos que fortalezcan los procesos formativos de los docentes; por su parte son los entes territoriales quienes desarrollan dichos componentes, es decir que el proceso formativo continuado de los y las docentes es una prioridad para alcanzar procesos de calidad educativa.

Una segunda instancia de los lineamientos de política pública proviene de la Secretaría de Educación del Distrito (SED), se destaca entre estos el Plan sectorial 2008-2012 que propone la enseñanza por ciclos educativos, la cual supone transformar las regulaciones administrativas de las instituciones educativas, focalizar los componentes curriculares y orientar los procesos de evaluación correspondientes, según las características de cada ciclo y de cada institución escolar, con el fin de responder a las necesidades y expectativas de los miembros de la comunidad escolar, considerando el contexto sociocultural, la pertinencia de los aprendizajes, su integración e interacción.

La SED propone la integración del conocimiento especializado, la memoria social y colectiva desde tres ejes transversales, sustentados en los principios y criterios de la UNESCO para alcanzar la calidad educativa: comprensión y

transformación de la realidad natural y social; ética, proyecto de vida y formación ciudadana; y, comunicación, arte y lenguajes. Se observa que la competencia lectora atraviesa los tres ejes señalados, además de ser un elemento inherente a la interacción social.

Se presume que cada institución educativa debe tener claro el conjunto de criterios para implementar la enseñanza por ciclos, en particular, el eje de lenguaje; planes y proyectos deben estar articulados por el PEI, además, el currículo debe estar transversalizado por el lenguaje y evaluado en relación con la consecución de los objetivos trazados. Sin embargo, el análisis de los diferentes documentos institucionales muestra que no hay articulación entre el PEI, el plan curricular y las competencias del lenguaje, específicamente en la lectura. En tanto, la lectura no se establece como componente esencial para el desarrollo del aprendizaje ni como un componente central de las demás áreas del conocimiento. Intuimos que estas incoherencias tienen correspondencia con los resultados de las pruebas internas y externas.

La escuela es el lugar privilegiado para que los estudiantes se vinculen a la diversidad de prácticas de lectura y escritura, esta consideración cobra sentido en los referentes para la didáctica del lenguaje de Primer Ciclo (SED, 2010) que apuntan a la necesidad de transformación de las prácticas de enseñanza del lenguaje desde un enfoque transversal de la lectura y la escritura, que hace posible aprender el lenguaje en contextos de auténtica funcionalidad.

1.2 Antecedentes investigativos

Para identificar las investigaciones relacionadas con la enseñanza de la lectura en básica primaria desarrolladas en Colombia y en otros países en la última década, se realizó un rastreo documental en los procesos educativos. Para ello se revisaron 34 documentos en los que se encuentran: trabajos de investigación de maestría y doctorado, artículos y libros de investigación, así como documentos relacionados con las políticas públicas.

La indagación se dio entre los meses de julio y noviembre de 2013 en bases de datos como Scielo, Dialnet y Redalyc; en bibliotecas en línea como el Repositorio de la Universidad Nacional y el Repositorio de la Universidad Javeriana y en las Bibliotecas de postgrado de la Universidad Distrital, Pontificia Universidad Javeriana, Nacional, Universidad Santo Tomas y Universidad Pedagógica Nacional. Este rastreo comprendió los años 2005 al 2013, se consultaron documentos públicos a nivel nacional y de países como Chile, Venezuela, Argentina, México, Cuba y España entre otros.

A continuación se presenta una síntesis de los antecedentes ordenados por las categorías de búsqueda. Lectura y formación docente, Lectura y su práctica y lectura y currículo.

Lectura y Formación docente

Es imperativo que ante las necesidades de la escuela, en particular las de los estudiantes, se promuevan procesos de reflexión frente a los diferentes componentes del entorno educativo, en este caso los docentes, deben proveerse mecanismos que proporcionen estrategias y herramientas que mitiguen o den solución a dichas necesidades, siendo la lectura una de ellas. Es la formación continuada un objeto que ha sido abordado para favorecer la calidad educativa y así los desempeños de los estudiantes en las diversas áreas del conocimiento, en nuestro caso la lectura.

Es en el aula donde discurre la praxis educativa, allí transitan una serie de teorías y conocimientos que han sido acumulados a través del tiempo de manera reflexiva o no, permitiendo el desarrollo de la actividad profesional. Así Díaz (2006), afirma, “Es posible, entonces, transformar las prácticas pedagógicas, si se generan los espacios institucionales necesarios para reflexionar acerca de los supuestos que las sustentan” (p. 102), haciendo pertinente que los docentes reflexionen sobre sus prácticas, para acercarse posteriormente a conocimientos actualizados, desde el presupuesto que no existen verdades absolutas.

Igualmente, Caldera, R., Escalante, D. & Terán, M. (2010), concluyen que “La actualización del docente en lo relativo a las concepciones contemporáneas de la comprensión de la lectura y estrategias para su enseñanza pueden modificar de manera positiva su práctica pedagógica en esta área” (p. 35), dando como resultado que los estudiantes cambien la visión que tienen de la lectura y se acerquen a ella con las herramientas adecuadas, para desarrollar mejores competencias comunicativas.

Por otra parte, los procesos de enseñanza del lenguaje en primer ciclo no desconocen la necesidad de incluir procesos de formación y actualización docente, según Gómez, D., Flórez, R. & Acuña, L. (2013), es necesario reconocer y validar las ofertas de formación y actualización profesional, que reconozcan y respondan a las necesidades, intereses, saberes y experiencias de los docentes; es prioritario “proponer un modelo de formación de docentes centrado en el lenguaje” (p. 10), ya que son pocas las ofertas de actualización en lenguaje en Colombia; así las instituciones deben propender por desarrollar programas de formación y actualización.

Por último, Inostroza (1997) propone asumir el reto de mejorar los procesos lectores y escritores de los estudiantes en edad temprana, teniendo en cuenta que para dicho cambio se debe reflexionar sobre las mismas prácticas pedagógicas, ya que estas influyen en los procesos de aprendizaje de los niños. La propuesta de talleres de investigación reflexiva propuestas por la autora podrían proporcionar un herramienta útil frente a la búsqueda de información y reflexión en torno a las didácticas, actualización y como instrumento de formación, sin desconocer la participación imprescindible del colectivo maestro; para ella los talleres tienen como característica: “el hacer que los estudiantes, y en forma cooperativa, revisen críticamente los marcos de referencia que sustentan sus acciones y, a partir de su trabajo...y el apoyo de la teoría... se propongan nuevas actividades que se lleven al aula” (p. 13).

Es entonces necesario que el docente se capacite teórica y estratégicamente, a partir de la reflexión de sus prácticas pedagógicas; para esto, es imperativo que las instituciones a nivel particular y general, diseñen, implementen y evalúen programas de formación continua para docentes, que respondan a intereses y necesidades en el área de lenguaje; para favorecer así mejores prácticas de enseñanza, por tanto, mejores desempeños en la competencia comunicativa de los estudiantes.

Lectura y su práctica

El trato y valoración que se le ha venido dando a la lectura en los diversos campos de la vida académica, hace pensar que no es sólo una problema que atañe a la escuela, sino que también, hace parte como objeto y sujeto de estudio de universidades privadas o públicas; las cuales comparten el oficio de interpretar y enseñar la lectura.

Es así, como Moreno & otros (2010) presentan, en un primer momento, las perspectivas de la lectura, su objeto de estudio, desde inicios del siglo XX, atravesadas por la pedagogía, la psicología y la lingüística; su investigación tiene como objetivo evaluar los niveles de la lectura en la educación superior. Este trabajo aporta al nuestro en la medida que proporciona sustento teórico referente al concepto de lectura y aclara las perspectivas o concepciones desde las cuales han sido abordadas, entre las que se encuentra la perspectiva sociocultural.

En el mismo sentido, sobre la práctica lectora, el artículo de investigación de González (2010), da cuenta de la incidencia que tiene el contexto en las prácticas lectoras de los individuos involucrados: “La práctica lectora se concibe, entonces... como una serie de cuestiones producto de la actuación individual en un medio cultural donde el sujeto aparece con distintas demandas y condiciones como lector” (p. 31), el objetivo de esta investigación es evidenciar las características generales de la actividad lectora en sujetos de contextos diferentes. Con ello podemos decir que es imprescindible que la

escuela adopte dichos postulados y reflexione sobre la necesidad de orientar la práctica lectora en los contextos en los cuales se desarrollan, es decir se debe tener en cuenta a estudiantes, sus actividades y su entorno próximo.

Lectura y currículo

En el análisis de los diferentes currículos en España y Europa, y de acuerdo con Sánchez (2013), se propone el lenguaje no sólo como un fin, sino también como un medio para los aprendizajes en otras áreas, de modo que reconocen la transversalidad del mismo “La lectura debemos entenderla como una destreza transversal al currículo, interactiva, y que da respuesta al objetivo de “leer para aprender” más que “aprender a leer” (p. 9).

En Colombia se reconoce que las instituciones educativas gozan de cierta libertad para establecer los criterios y requisitos del proceso de enseñanza-aprendizaje los cuales se definen en el PEI y en el plan curricular, que por lo general asumen las políticas públicas y regulaciones emitidas por el MEN y las SED. En este marco pedagógico cobra importancia el currículo ya que es a través de éste que se da respuesta a las intenciones formativas del Estado, las necesidades del contexto y los requerimientos de la escuela: el currículo define la ruta formativa y los procesos de enseñanza aprendizaje de las instituciones educativas.

Con el fin de observar los puntos de vista en relación con la variable currículo, se analizaron algunos estudios recientes cuyas investigaciones se centran en las prácticas curriculares en términos de objetivos y resultados. Las investigaciones de Quintero & Zarazo (2009) y Villalba (2012) tienen como objetivo la revisión del plan curricular y proponer la transformación del mismo, tratando de responder a las necesidades reales del contexto allí se definen el currículo como el derrotero puntual del horizonte institucional. El plan de estudios define sus áreas y contenidos de forma transversal para generar procesos de aprendizaje; en el mismo sentido Aldana, Ávila, Gaona & Molina

(2012) aportan elementos conceptuales de importancia en tanto define y ofrece conceptos útiles a esta investigación.

En la relación currículo - lectura dentro del megaproyecto de Investigación denominado “Procesos de aprendizaje de la oralidad, la escucha, la lectura, la escritura y su manifestación a través del currículo” SED (2006), se abordaron las diferentes estrategias en el fortalecimiento la *escucha activa*, la *predicción lectora* y la *planeación de textos*, el cual arrojó como resultados la posibilidad de incorporar estas estrategias en los respectivos Proyectos Educativos Institucionales y sus currículos, de una manera integral, transversal, interdisciplinaria y planeada. De igual manera Parrado (2010), propone describir los intereses, gustos y necesidades de los niños en el proceso de desarrollo de la lectura para justificar la necesidad de implementar desde los currículos programas de fomento de la lectura.

En el ámbito internacional, Pérez & Soto (2009) reflexionan sobre la necesidad de introducir las competencias básicas como ejes que, orienten el currículo, las cuales han de propiciarse y se desarrollaran en la transversalidad. Siendo la primera de ellas y la que está en la base de todos los aprendizajes, la habilidad en comunicación lingüística. Los principios que establece el currículo han de trascender al marco escolar, porque enseñar a leer, y enseñar a comunicar utilizando el lenguaje, no puede ser sólo una tarea escolar.

La lectura como parte de las habilidades del lenguaje está íntimamente relacionada con el aprendizaje escolar, es decir, la escuela es la que desarrolla las habilidades y ejercita al educando para participar en este proceso mediante el lenguaje. Al respecto Cuervo & Rincón (2009), concluyen “Se concibe el lenguaje como una experiencia comunicativa que media las interacciones con el mundo y con quienes lo conforman, donde el uso de la palabra permite la distribución equitativa del poder y facilita la construcción de posturas críticas y analíticas para participar en sociedad” (p. 73).

Las diversas investigaciones señaladas, permiten concluir que la lectura juega un papel determinante en los procesos educativos y de inserción del individuo en la sociedad y la cultura, siendo el dinamizador no solo de las demás habilidades comunicativas sino de los procesos cognitivos y curriculares por lo que la lectura debe establecerse como eje transversal de la organización escolar.

1.3 Delimitación del problema

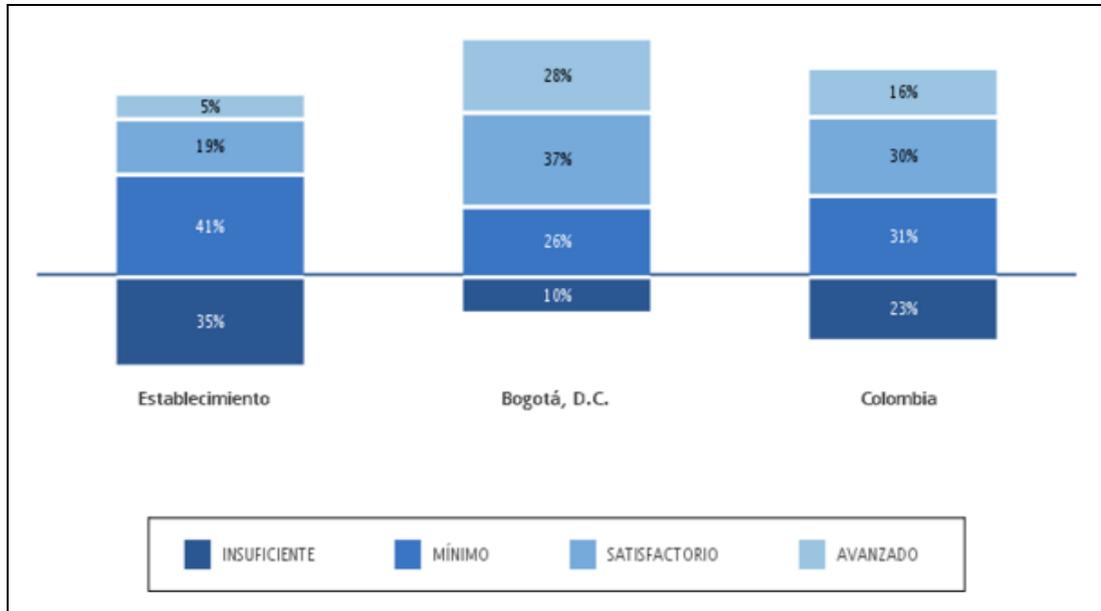
De acuerdo con lo planteado en las investigaciones señaladas en los párrafos anteriores, además del diseño de diferentes planes y programas para mejorar los resultados como: el Plan Nacional de Lectura, el proyecto Ole, no se ha logrado mejorar la situación de los bajos resultados de lectura de los estudiantes colombianos tanto en pruebas nacionales como internacionales.

Nivel de desempeño de los niños

Del mismo modo, los resultados en los niveles de desempeño en lenguaje de los estudiantes de grado tercero de la Institución Educativa Distrital en las pruebas Saber 2012 están por debajo del puntaje promedio de los establecimientos educativos de Bogotá (Gráfica No.1), dando cuenta del problema que, desde la experiencia en el aula, ya se ha evidenciado por parte de docentes, directivos, padres de familia y los mismos estudiantes, y que tiene que ver con la ausencia de habilidades comunicativas que le permitan al estudiante desenvolverse autónomamente en un contexto determinado.

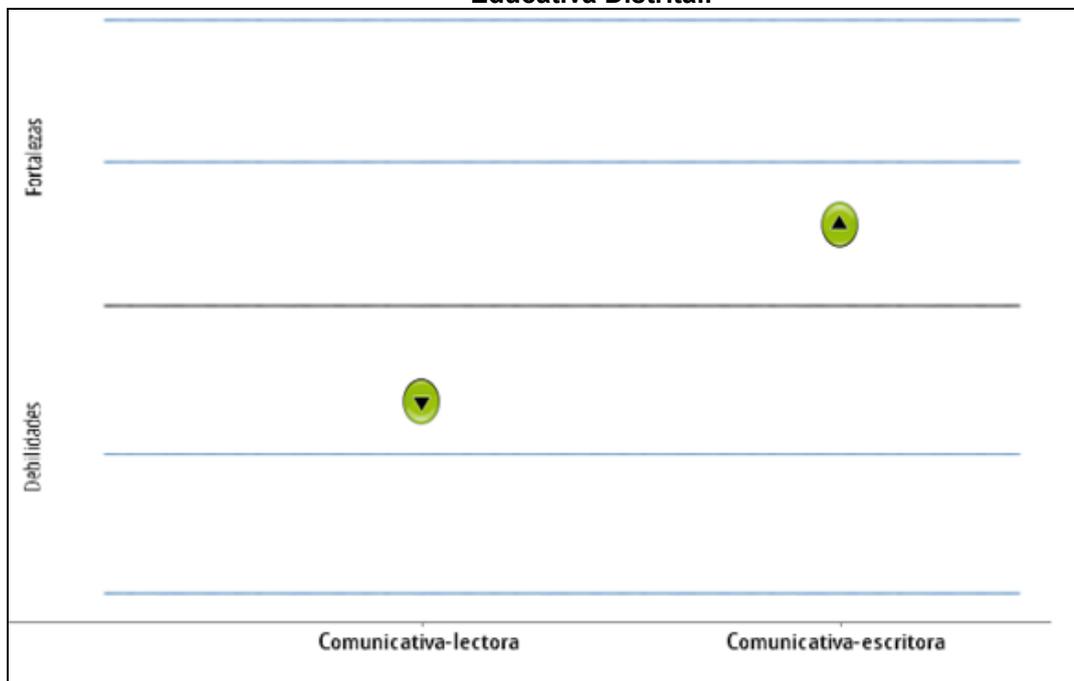
Al analizar las competencias que se evalúan a través de la prueba Saber, se encuentra que los estudiantes logran mejores resultados en la competencia escritora, la cual evalúa el proceso de escritura más que la escritura en sí; que en lectura, donde se busca que lean e interpreten diferentes tipos de textos y puedan comprender información explícita e implícita, realizar inferencias, sacar conclusiones y argumentar su posición frente al texto (Gráfica No.2).

Gráfica No.1. Comparación niveles de desempeño Institución Educativa Distrital y Bogotá.



Fuente: Instituto Colombiano para el fomento de la educación superior, (2012).

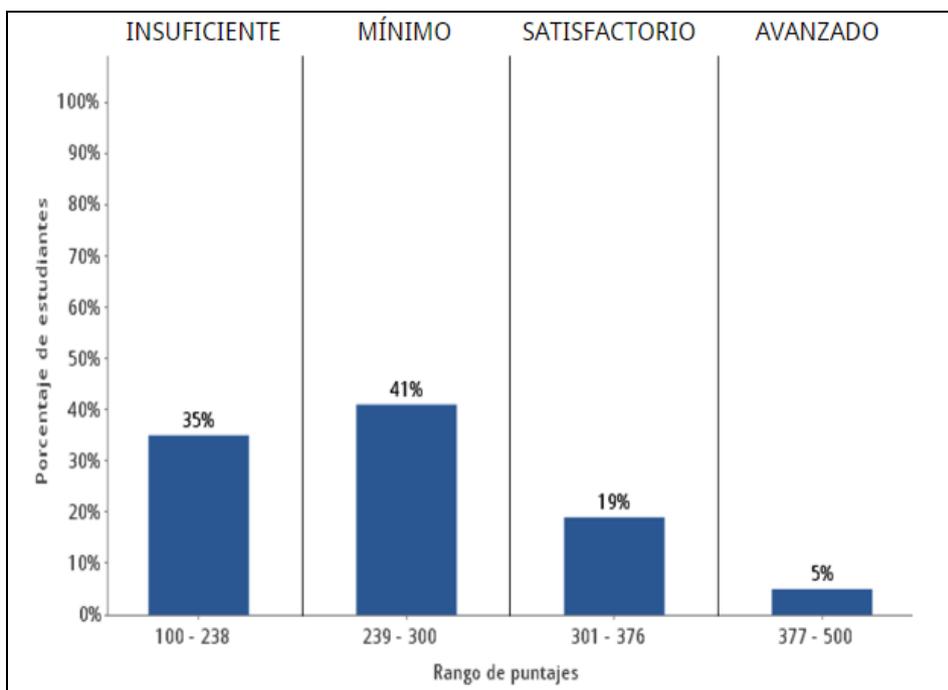
Gráfica No.2. Fortalezas y debilidades en las competencias 3° Institución Educativa Distrital.



Fuente: Instituto Colombiano para el fomento de la educación superior, (2012).

Como se muestra el desempeño en lectura a nivel institucional es bajo (Gráfica No.3), el 76% de los estudiantes de grado tercero se ubica en nivel Mínimo e Insuficiente, es decir, que el estudiante ubicado en nivel mínimo “no supera las preguntas de menor complejidad” y en nivel insuficiente “ante textos narrativos e informativos cortos, de estructura sencilla y con contenidos cotidianos, es capaz de ubicar información dentro del texto a partir de marcas textuales evidentes o fácilmente identificables y la comprensión textual para el estudiante de este nivel está condicionada a la presentación continua de la información” y tan solo el 19% alcanzan un nivel satisfactorio, donde el estudiantes, “lee y comprende varios tipos de textos, especialmente los narrativos e informativos, identifica su estructura, propósito e intención comunicativa, mediante la recuperación de información explícita y alguna implícita. Utiliza información del contexto como herramienta y estrategia que le permite comprender el texto objeto de lectura” (Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES, 2014).

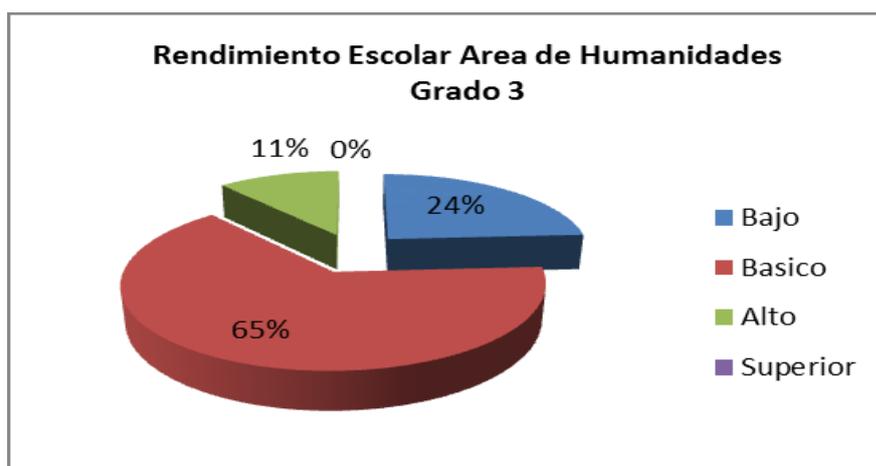
Gráfica No.3. Nivel de desempeño en lenguaje tercer grado Institución Educativa Distrital.



Fuente: Instituto Colombiano para el fomento de la educación superior, ICFES, (2012).

Al contrastar estos resultados con los obtenidos en el desempeño académico de primer periodo del año 2013 en lenguaje, se refleja que el 24% de los estudiantes del grado 3° de primaria se ubican de igual forma en un nivel bajo de desempeño, es decir, “No comprende diferentes tipos de texto, aunque logra reconocer algunos elementos como personajes, tiempos, espacios, acciones, secuencias de textos narrativos cortos”, de acuerdo al indicador establecido para el primer periodo en la asignatura de lengua Castellana (Gráfica No.4) y un 65% se encuentran en un nivel básico, dando como resultados que el 89% de los niños están por debajo de un índice de desempeño alto que corresponde a “la realización eficaz del conjunto de acciones, para el desarrollo de la competencia” (Sistema General de Evaluación, SIE, 2009).

Gráfica No.4. Desempeño escolar Grado 3°, Área de Humanidades (2013).



Fuente: elaboración propia.

Las voces de los docentes

A propósito de los bajos resultados, cuando se indaga a los docentes sobre cuáles son las principales falencias de los estudiantes en las actividades de aula relacionadas con la lectura, afirman que un gran porcentaje muestran dificultades en:

Docentes. *“Comprensión lectora, fluidez en lectura, toma de dictado, atención, concentración, grafía, escritura, ortografía, los signos de puntuación, seguimiento de instrucciones, para plasmar de forma escrita sus ideas, confunden letras, no transcriben correctamente, hábitos de lectura”.*

Las dificultades mencionadas anteriormente se inscriben en una perspectiva lingüística, donde el objeto es la adquisición y el dominio del código y las normas que lo regulan, desconociendo perspectivas contemporáneas que aportan desde enfoques comunicativos.

Por otra parte, es necesario indagar por los métodos que se utilizan en las aulas de clase para enseñar a leer y determinar si responden a procesos institucionales; puesto que las dificultades enunciadas son diversas, aunque encuadradas como ya se enuncio, dentro una visión universalista de la competencia lingüística. Para esto se indago a los docentes sobre: ¿Cómo enseña a leer en el grado que tiene a su cargo?, a lo que responden:

Docente 1. *Desde el método “Tradicional - palabras normales”,* donde su función es explicar claramente y exponer de manera progresiva sus conocimientos, enfocándose de manera central en el aprendizaje del alumno; el estudiante es visto como una página en blanco.

Docente 3. *“Aprendizaje significativo/cooperativo”,* visto desde este enfoque el docente crea un entorno en el que los estudiantes entienden lo que están aprendiendo. Este aprendizaje sirve para utilizar lo aprendido en nuevas situaciones, en un contexto diferente, por lo que más que memorizar hay que comprender.

Docente 4. *“Por medio de textos y oraciones cortas y/o vocabulario en inglés”,* el docente hace de la gramática el fuerte de su proceso de enseñanza desde la lingüística.

Es evidente, la diversidad de métodos desarrollados por los docentes en los grados de primaria y más notorio es la ausencia de una visión institucional para abordar de manera colectiva las situaciones de enseñanza de la lectura como objeto e instrumento de aprendizaje.

Ahora bien, al realizar una observación de las prácticas de aula se pudo identificar que, tanto los objetivos como las estrategias de enseñanza de la lectura, se orientan con métodos tradicionales como: a) los sintéticos, que

parten de letras y sonidos para formar silabas, palabras y frases, es decir lo simple a lo complejo, b) los analíticos, que parten de frases y palabras para llegar a las unidades más pequeñas silabas y letras, de lo complejo a lo simple y por último, c) los mixtos, que combinan los dos anteriores; desconociendo enfoques contemporáneos como los psicolingüísticos o socioculturales.

Es así que los docentes establecen objetivos particulares desde su empirismo y/o conocimiento profesional, sin embargo, cabe destacar que en algunos casos hay cierta correspondencia en cuanto al objetivo y las estrategias de enseñanza, en otras, el objetivo trazado no puede ser alcanzado desde la perspectiva lingüística, esto se evidencia al realizar la siguiente pregunta extraída de cuestionario aplicado a docentes: ¿Cuál cree que es el objetivo de la lectura en el grado que usted está? Algunas respuestas fueron:

Docente 1. *“Fomentar el hábito de la lectura, ampliar la fluidez, la comprensión, el análisis en todas las áreas del conocimiento”.*

Docente 2. *“Busco lecto-escritura correcta al nivel del grado, análisis de textos cortos, motivación e interés por la lectura”.*

Con el fin de verificar la hipótesis del trabajo: la falta de criterios comunes en la enseñanza de la lectura puede ser la causa de las dificultades que presentan los niños en la competencia lectora, en entrevistas aplicadas a docentes se preguntó: ¿Considera que el colegio tiene establecidos procesos y didácticas para la enseñanza de la lectura? ¿Cuáles? ¿De qué manera las integra en su trabajo? A lo cual respondieron de la siguiente manera:

Docente 1. *“No, cada docente tiene dentro de su aula sus formas y estrategias”*

Docente 3. *“Muy poco, falta encaminar nuevas metodologías y estar de acuerdo entre los diferentes grados para que se vaya hacia un solo fin a través de metodologías y técnicas acorde a al medio donde nos encontramos”*

Docente 4. *“Por el momento no veo ninguna orientación realmente enfocada a un proceso, creo que cada profesor es el que enfoca su proceso lector y escritor.”*

Por lo tanto, el PEI ni el Plan curricular plantean objetivos, estrategias de enseñanza ni criterios de evaluación basados en lineamientos institucionales.

Los docentes organizan el trabajo de aula a partir de ejes conceptuales, temas y los desempeños que propone el plan de estudios, pero no se establece la lectura como punto de referencia; en consecuencia, la enseñanza de la lectura se asume sin atender a un objetivo de aprendizaje institucional.

Los documentos institucionales

Finalmente al revisar el PEI del colegio en relación con la lectura, podemos precisar que existe un interés marcado por el desarrollo comunicativo, en tanto se menciona constantemente:

“Nombre del PEI: *El desarrollo de habilidades comunicativas, desarrollo del pensamiento y valores*”.

“Visión Institucional: (...) *competentes en el manejo de las Habilidades Comunicativas, la vivencia en valores y el desarrollo del pensamiento*”.

“Misión Institucional: (...) *está comprometida en la formación de niños, niñas y jóvenes de los niveles Preescolar, Básica Primaria y Básica Secundaria competentes en el manejo de las Habilidades Comunicativas (...)*”

Sin embargo, el documento no precisa, ni asume una postura teórica desde la cual se puedan abordar las habilidades comunicativas; observamos que no hay unificación de criterios pedagógicos frente a *¿Qué enseñar y cómo enseñarlo?* el PEI resulta insuficiente al orientar los procesos educativos en lo referente a la lectura, al respecto, en entrevista aplicada, destacamos la voz de un docente cuando dice:

Docente 2. *“No, no los tiene claros. Solamente tiene claro que hay unos estándares, unos planes de estudio y cada profesor le pone su sello propio a las cosas por sus experiencias e intereses, pero no porque el colegio tenga unos procesos claros”*

De ahí que el plan curricular muestre vacíos que desembocan en una malla curricular que propone competencias generales que responden a lineamientos y estándares nacionales, pero que no asumen el desarrollo de la lectura para los diferentes grados de acuerdo con las características y necesidades reales de la población estudiantil. Esto se refleja en un plan de estudios de la

asignatura de Lengua Castellana, que carece de secuencia en el proceso de lectura por grado y se queda en la sucesión de temas relacionados a la gramática, morfología, sintaxis, léxico más que a los usos de código de acuerdo a las necesidades lingüísticas, es decir enseñar a comunicarse mejor con la lengua.

Las distintas evidencias señalan la necesidad de establecer una ruta que posibilite la construcción de una Propuesta Didáctica de Lectura desde un marco conceptual y metodológico apoyado en la concepción sociocultural concertado por los docentes, para fomentar la enseñanza de la lectura. La unificación y el establecimiento de criterios comunes permitirá el fortalecimiento de los procesos educativos a nivel institucional, otorgando las bases necesarias en la cualificación de procesos educativos y por tanto el buen desempeño en la lectura de los niños de primer ciclo.

En síntesis: a) Los documentos de política institucional (PEI y Plan de estudios) no favorecen el desarrollo de un proyecto proclive al mejoramiento de la lectura, ya que carecen de fundamentos teóricos que los estructuren, b) las concepciones de los docentes no parecen facilitar el desarrollo real de los estudiantes en cuanto el desempeño lector, ya que la mayoría de ellos se ubican dentro de didácticas desde una perspectiva lingüística, y c) la recurrencia de bajos resultados en las pruebas internas y externas relacionadas con la lectura.

1.4 Preguntas de Investigación

1.4.1 Pregunta de Investigación

¿Cómo establecer acuerdos entre los profesores de primer ciclo sobre las estrategias didácticas que cualifiquen el proceso de enseñanza de la lectura de primer ciclo?

1.4.2 Sub-preguntas de investigación

¿Cuáles son los rasgos característicos de las prácticas docentes sobre la enseñanza de la lectura en primer ciclo de la Institución Educativa Distrital?

¿De qué manera se puede favorecer la reflexión teórica y práctica entre los profesores de primer ciclo frente a la lectura con el fin de establecer acuerdos fundamentales para su enseñanza?

¿Cómo favorecer la consolidación de una propuesta didáctica institucional para la enseñanza de la lectura?

1.5 Justificación

Los niños deben ser capaces de usar el lenguaje apropiadamente para comunicarse en diferentes situaciones, no solo alcanzar el dominio mecánico del código (Cassany, 1998), esto se dará en la medida en que la escuela promueva el desarrollo de su lengua materna en las modalidades de escucha, escritura, lectura y oralidad desde enfoques contemporáneos: en esta investigación se hará énfasis en la lectura como una competencia fundamental para acceder a la cultura, ordenar la mente, aprender y participar en el mundo.

Al indagar en el ámbito internacional y nacional se encontró que es indudable el interés que tiene la lectura. La política educativa colombiana y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2002-2009) muestran interés en la lectura la cual es vista como: “[...] la capacidad de comprender, utilizar, reflexionar e interesarse por los textos escritos para alcanzar los propios objetivos, desarrollar el conocimiento y potencial personales, y participar en la sociedad” (OCDE, 2009, p. 14). Por tanto, no solamente es necesario aprender a leer sino leer para comprender, aprender, pensar, participar, criticar, imaginar, disfrutar.

El lector de hoy debe aprender a navegar en el inmenso caos de una sociedad mediatizada, lo cual exige educarse y construirse en diferentes espacios; la

comunidad, la familia y la escuela. En palabras de Cassany (1998) “nuestra realidad actual es pluriracial, pluricultural y, también, plurilingüística” (p. 17). La escolaridad tiene un papel determinante en la enseñanza de la lectura, no solo porque esta transversaliza las diversas áreas del conocimiento, sino porque está presente en todos los niveles de su vida académica, profesional y personal.

El diseñar e implementar nuevas herramientas y estrategias didácticas es un reto que tanto la escuela como el docente deben asumir, si se pretende mejorar la calidad y subir los estándares educativos, es preciso que los docentes establezcan unos acuerdos mínimos en torno a la perspectiva desde donde se aborda la lectura, por tanto objetivos, estrategias, contenidos y demás elementos de la didáctica adquiridos por los actores investigadores.

La Maestría de Pedagogía de la Lengua Materna (MPLM) se vislumbra como una opción para el mejoramiento de los procesos de enseñanza del lenguaje, razón por la cual una de sus líneas de investigación se ocupa de aspectos relacionados con la lectura. La línea “Actividades discursivas de la oralidad y la escritura” da el marco de referencia desde el cual se pretende cambiar las condiciones para lograr mejores procesos en la enseñanza y aprendizaje de la lectura en primer ciclo de la Institución Educativa Distrital, dado que la línea de investigación tiene como objetivo proponer acciones tendientes a la cualificación de la competencia comunicativa en los estudiantes. El proyecto que nos ocupa, aporta a la línea dado que pretende implementar una Propuesta Didáctica de Lectura como estrategia con la intención de establecer acuerdos entre los docentes y, desde allí, promover y fortalecer la enseñanza de la lectura en primer ciclo.

De acuerdo con los registros recogidos en el análisis del contexto, los resultados en Lenguaje de las pruebas Saber 2012, de las pruebas internas en la asignatura de Lengua Castellana y las percepciones de los docentes,

evidencian la importancia de promover una propuesta escrita que regule las prácticas de enseñanza de la lectura.

El análisis de los documentos institucionales dejó entrever que tanto el currículo como el área de Lengua Castellana adolecen de una concepción de lectura y estrategias didácticas que resuelvan o por lo menos atenúen esta problemática. Vemos aquí la oportunidad y el argumento pertinente, para observar, analizar, caracterizar e intervenir mediante el diseño de una Propuesta Didáctica de Lectura construido colectivamente.

Ahora bien, ¿Qué se entiende como Propuesta Didáctica de Lectura?: es un documento de política institucional que estructura *el qué y cómo* dirigir la práctica de enseñanza de la lectura a partir del análisis de la realidad institucional, para hacer de la lectura un elemento vivo de comunicación, un vehículo de aprendizaje y fuente de goce. Cassany (1998) propone que “cada escuela elabore su estrategia a partir de sus características específicas...y de este modo, plantear una verdadera acción normalizadora” (p. 20)

¿Porque una propuesta Didáctica de Lectura institucional?: es una necesidad fortalecer y promover estrategias didácticas y metodológicas frente a la enseñanza de la lectura desde un sistema organizado de ideas y comportamientos producto de la vida institucional; integrando al proceso a los docentes de las áreas que intervienen en primer ciclo, que además de colaborar en su formulación y construcción, también se informarán sobre nuevas didácticas y propuestas pedagógicas, fomentando el acercamiento a diversos tipos de texto y por tanto rescatando la biblioteca como espacio dinámico, estimulando en los estudiantes su autonomía para aprender y participar, despertando el gusto por la lectura y compensando la ausencia de la motivación familiar o personal.

En la misma dirección, la Propuesta Didáctica de Lectura responde a las políticas educativas del plan nacional de lectura y escritura que viene implementando el Ministerio de Educación y el Ministerio de Cultura; la cual

hace posible establecer las bases teóricas y prácticas para avanzar en una propuesta estructurada que permita el fortalecimiento de las habilidades comunicativas que se esbozan en los principios rectores que orientan el PEI del colegio.

1.6 Objetivos de Investigación

1.6.1 Objetivo General

Establecer acuerdos entre los docentes de primer ciclo sobre las estrategias didácticas que cualifiquen el proceso de enseñanza de la lectura de primer ciclo.

1.6.2 Objetivos Específicos

Caracterizar las prácticas docentes de primer ciclo en relación con la enseñanza de la lectura.

Diseñar e implementar una propuesta de actualización para los docentes de primer ciclo sobre las perspectivas teóricas, pedagógicas y didácticas para la enseñanza de la lectura.

Construir una propuesta didáctica de lectura para primer ciclo en la Institución Educativa Distrital, apoyado desde un enfoque sociocultural.

2. REFERENTES TEÓRICOS Y POLÍTICOS SOBRE LECTURA

El presente capítulo describe los referentes conceptuales (teóricos y políticos) sobre lectura, de acuerdo con las categorías de análisis; inicialmente nos ocupamos de las concepciones más visibles que sobre lectura se han dado a lo largo del siglo XX, posteriormente abordaremos el concepto de didáctica de la lectura y estrategias didácticas, para relacionarlas con las políticas públicas que direccionan los procesos a nivel institucional, por último se presentan algunas características de la formación docente y el taller como estrategia para tal fin.

2.1 Concepciones de Lectura

Para entender la importancia del componente sociocultural de la lectura en la escuela es imprescindible definir las perspectivas teórico prácticas que se han desarrollado desde la segunda mitad del siglo XX y que finalmente se integran en la perspectiva sociocultural (Cassany, 2008).

2.1.1 Concepción lingüística

Antes de abordar la concepción lingüística de la lectura, es pertinente reconocer en la lingüística una larga trayectoria de desarrollo; al respecto Saussure (1945) dice: los griegos son primeros en su estudio y bajo el nombre de “gramática”, postulan reglas para apartar las formas correctas de lo incorrecto. Aparece posteriormente la filología, esta se dedica a fijar, interpretar, comentar libros y su historia. Con la comparación de las lenguas o filología comparativa, también, “gramática comparada” (p. 29) se da un tercer periodo.

En los inicios del siglo XX Saussure, (1945) ubica el nacimiento oficial de la lingüística, de la siguiente manera: “La lingüística propiamente dicha, que dio a la comparación el lugar que le corresponde exactamente, nació del estudio de

las lenguas romances y de las lenguas germánicas” (p. 32). De allí en adelante se califica la lingüística como ciencia, dándosele un trato científico y formal.

Ahora bien, la historia de la lectura se enmarca en avances cognitivos y lingüísticos que se dieron cuando la oralidad dejó de ser suficiente para comunicarse; manifestados en la escritura y con ella la lectura. Se destacan algunos momentos, en primera medida, la idea de que sencillas líneas marcadas sobre piedras o piezas de arcilla representaban algo ya sea concreto o abstracto, en segunda medida, la comprensión de que un sistema de símbolos podía utilizarse para comunicarse a través del tiempo, preservando así el pensamiento y la tradición humana, por último, la percepción de que toda palabra está formada por unidades de sonido y símbolos que expresan físicamente cada uno de esos sonidos.

Emerge entonces un modelo de lectura caracterizado por ser según Dubois (1991), “un proceso divisible en sus partes o componentes, la comprensión es una de esas partes, el sentido de la lectura está en el texto y el lector es ajeno al texto y su papel se reduce a extraer el sentido de aquel” (p. 10). Es así que la lectura se entiende como un proceso de decodificación donde se identifican los signos gráficos por su sonido o nombre para descifrar su mensaje, pero sin el dominio real de la lectura.

Ahora bien, la escuela tradicional tenía la concepción que tan solo se debía dominar el alfabeto, sin importar su funcionalidad ni valor significativo para el aprendiz, si se pronunciaban bien las palabras ya se sabía leer. Al respecto Cassany (2006) menciona; el significado – desde la concepción lingüística –se aloja en el escrito:

Leer es recuperar el valor semántico de cada palabra y se relaciona con las palabras anteriores y posteriores. El contenido surge de la suma de todos sus vocablos y oraciones. Así, el significado es único, estable, objetivo e independiente de los lectores y de las condiciones de lectura. Diferentes lectores debería obtener un mismo significado. (p. 25)

Así pues, basta conocer las palabras, su significado y las reglas que las gobiernan para decodificar un texto y acceder al significado que se aloja en el

escrito o en el escritor, pero siempre independiente del lector. Dubois (1991) afirma que “el lector comprende un texto cuando es capaz de extraer el significado que el mismo le ofrece”.

2.1.2 Concepción psicolingüística

A diferencia de la concepción lingüística, el significado de un texto desde una perspectiva psicolingüística no se aloja en las palabras, ni es estático, se construye a partir de conocimientos previos, es decir se ubica en la mente del lector. Así, la lectura es un proceso psicolingüístico interactivo entre el pensamiento y el lenguaje: existe dependencia entre el acto de comprender y las habilidades cognitivas (Smith, 1989). A partir de las marcas del texto se activan los conocimientos previos del lector, que permiten dar sentido a la lectura, para Lerner (1985)

...el conocimiento previo del lector es un factor determinante en el proceso de construcción del significado. Ese "conocimiento previo" está constituido no solamente por lo que el sujeto sabe sobre el tema específico trabajado en el texto, sino también por su estructura cognoscitiva, es decir, la forma en que está organizado su conocimiento, los instrumentos de asimilación de que dispone por su competencia lingüística en general y el conocimiento de la lengua en particular. (p. 10)

Para alcanzar procesos de comprensión eficientes, son necesarios los conocimientos previos no solo sobre lenguaje (léxico, gramática, ortografía...) que tenga el lector sino sobre el mundo que lo rodea, permitiendo que vea, perciba y entienda. Dicho aprendizaje, es entendido por Smith, como “La modificación de lo que ya conocemos como consecuencia de atender al mundo que nos rodea” (1984, p. 67).

Goodman (1996), concibe la lectura desde la psicolingüística como una actividad de carácter mental que inicia con la decodificación y concluye con la construcción de sentido, hace uso de los conocimientos lingüísticos pero estos no son determinantes para dar sentido a un texto.

Para alcanzar procesos de comprensión el lector utiliza distintas estrategias cognitivas (Goodman, 1986) como lo son:

Muestreo: se entiende como la capacidad de seleccionar las ideas o palabras más significativas de un texto:

Provee índices redundantes que no son igualmente útiles; el lector debe seleccionar de estos índices solamente aquellos que son más útiles; si los lectores utilizaran todos los índices disponibles, el aparato perceptivo estaría sobrecargado con información innecesaria, inútil o irrelevante (p. 21).

Predicción: se entiende como la capacidad para anticipar el contenido de un texto. “los lectores utilizan todo su conocimiento disponible y sus esquema para predecir lo que vendrá en el texto, y cual será su significado” (p.21).

Inferencia: se entiende como la capacidad para deducir componentes del texto que no están explícitos

Es utilizada para decidir sobre el antecedente de un pronombre, sobre la relación entre caracteres, sobre las preferencias del autor, entre muchas otras cosas. Incluso puede utilizarse la inferencia para decidir lo que el texto debería decir cuando hay un error de imprenta. Las estrategias de inferencia son tan utilizadas que rara vez los lectores recuerdan exactamente si un aspecto dado del texto estaba explícito o implícito (p. 22).

Confirmación: se entiende como la capacidad para verificar las predicciones hechas sobre el texto, “los lectores están constantemente controlando su propia lectura para asegurarse de que tenga sentido... los lectores controlan activamente el proceso mientras leen” (p. 22).

Corrección: se entiende como la capacidad para reconstruir el texto y recuperar el significado, “la autocorrección es también una forma de aprendizaje, ya que es una respuesta a un punto de desequilibrio en el proceso de lectura” (p. 22).

El lector, está centrado el alcanzar el sentido del texto, para Goodman el modelo de lector es un constructor activo de significado.

Desde esta misma perspectiva, Rosenblatt (2002) propone el concepto de transacción, en el que determina el proceso lector como la relación interdependiente entre el texto y el contexto, en el que ambos tienen la misma importancia; “el sentido de la lectura no está en el texto solo, ni sólo en la mente del lector, sino en la mezcla continua, recurrente, de las contribuciones

de ambos” (p. 13) es decir se produce un sentido distinto del contenido formal del texto y de las experiencias personales del lector.

En este sentido Rosenblat asume que el lector puede adoptar dos posturas frente al texto: una “predominantemente estética” o bien una “predominantemente eferente”. En la postura estética, el lector centra su atención en las vivencias que surgen durante la lectura y en la eferente la atención se centra en lo que se extrae y retiene de la lectura; estas reflejan las formas de percibir el mundo, que no son opuestas, al contrario un continuo.

Para Solé (1992) la competencia lectora es compleja, en ella confluyen componentes emocionales, cognitivos, metacognitivos, estratégicos y automáticos, individuales y sociales, cuyo aprendizaje requiere de intervenciones específicas a lo largo de la escolaridad; por tanto la lectura es:

El proceso mediante el cual se comprende el lenguaje escrito. En esta comprensión intervienen tanto el texto, su forma y su contenido, como el lector, sus expectativas y sus conocimientos previos. Para leer se necesita, simultáneamente, manejar con soltura las habilidades de decodificación y aportar al texto nuestros objetivos, ideas y experiencias previas; así como implicarse en un proceso de predicción e inferencia continúa, que se apoya en la información que aporta el texto y el propio bagaje, en un proceso que permita encontrar evidencia o rechazar las predicciones o inferencias de que se hablaba. (p.18)

La capacidad lectora no se aplica indefinidamente «tal cual», sino que se reconstruye y se hace más compleja a medida que se participa en situaciones significativas y retadoras de lectura, que exigen moldearla e incorporar nuevas dimensiones, especialmente cuando se encuentra al servicio de objetivos de aprendizaje.

2.1.3 Concepción semiótica

La sociedad moderna se encuentra sumergida en un caudal de imágenes, iconos e información, estas proporcionan al lector poco hábil, distractores que podrían llevarlo a emitir conceptos errados sobre lo que ve o lo que necesita saber, ya sea porque no se cuenta con la herramientas necesarias para su interpretación o porque sus significados pueden variar de acuerdo al contexto en el que se presentan. Ello hace repensar la labor de la escuela para proveer

a las nuevas generaciones herramientas que les permitan no solo decodificar, sino comprender estos nuevos retos, al respecto Cebrián (1978) dice: “la sociedad icónico-oral que emerge entre nosotros nos impele a una nueva manera de enseñar” (p. 63). Por tanto la pedagogía debe ir a la vanguardia de la dinámica social, donde las imágenes, los iconos y los signos, son elementos propios de estudio del lenguaje, en particular de la semiótica.

La semiótica es entendida como una disciplina que estudia la realidad humana inscrita en los signos, donde el signo sustituye lo que necesita ser significado, abordando su interpretación y producción de sentido; su objeto de estudio son todos los sistemas de comunicación. Saussure (1945) la definía desde el término de semiología como “una ciencia que estudia la vida de los signos en el seno de la vida social” (p. 43). Siendo la comunicación; lectura, oralidad y escritura, una necesidad y una institución social, son un producto cultural, estos son susceptibles de ser abordados por la semiótica. Eco (1993) en López (2007) comenta que la semiótica está ligado a todo lo que el ser humano y sus interrelaciones son capaces de crear, a la par del campo en el cual se mueve la semiótica; “no considero la semiótica como una disciplina sino quizás como una escuela, como una red interdisciplinaria, que estudia los seres humanos tanto como ellos producen signos, y no únicamente los verbales” (párr. 2)

Ahora bien, en la lectura, se pretende decodificar e interpretar una serie de signos cargados de un significado que serán dados por el lector, en la medida de sus saberes y contexto en el que se encuentra inmerso, al respecto Sarland (2003), entiende la lectura como un acto que exige un proceso de adquisición de conocimiento y expectativas sobre el mundo; la perspectiva semiótica se enmarca en el conocimiento, habilidades y aptitudes en la interpretación y/o análisis de los diferentes signos, donde el énfasis recae en el lector. A su vez Eco (1993), hace referencia a la necesidad que se tiene por parte del lector de completar el texto o actualizarlo o para ser comprendido:

En la medida en que debe ser actualizado, un texto está incompleto. Por dos razones. La primera no se refiere sólo a los objetos lingüísticos que hemos convenido en definir como

textos, sino también a cualquier mensaje, incluidas las oraciones y los términos aislados. (p. 73).

En la perspectiva semiótica (Barthes, 1970; Eco, 1972; y Greimas, 1976) analizan el texto como un signo autónomo y sobre este construyen su teoría de literatura que, según Ramírez (2002), se compone de:

- a) Una obra-cosa, símbolo sensible creado por el artista;
- b) Un objeto estético o significación asentada en la conciencia colectiva, y
- c) Una relación con la cosa significada. En consecuencia, todo texto posee signo, estructura y valor. Como signo es autónomo: puede tener una relación indirecta o metafórica, con la cosa significada, sin dejar de aludirla y posee una función comunicativa o referencial dada la capacidad del lenguaje para establecer elementos semióticos distintos e individuales y reglas de uso. (p. 82).

Podemos decir, entonces, la lectura desde la semiótica, depende en todo caso al valor o significación que el lector de a los signos del texto, es decir lo que relaciona el significante con el significado, las interpretaciones de lo que se lee pueden ser diversas.

2.1.4 Concepción sociocultural de lectura

Posterior a las perspectivas lingüísticas, psicológicas y semióticas señaladas que fueron desarrolladas especialmente en Norteamérica, emerge en Europa la concepción sociocultural, la cual define la lectura de modo integral e incluye las perspectivas anteriores y enfatiza en la interacción entre lector, texto y contexto; entendiendo que toda situación comunicativa está inmersa en un contexto social que es imposible desconocer, Bernhardt (2008)

La lengua no puede ser separada ni de la formación ideológica ni del contexto de utilización ni de los objetivos que la situación de comunicación le imponen, es decir, no puede dejar de lado la figura de los enunciadore y los destinatarios del discurso como tampoco su lugar de pertenencia y de procedencia social (p. 12).

Entonces, las personas a través de los procesos de socialización van adquiriendo conocimientos y habilidades que les permiten adecuarse a las características del contexto y a las situaciones comunicativas que se le presentan, como señala Hymes (1984) citado en Lomas (2006), “para comunicarse no es suficiente con conocer la lengua , el sistema lingüístico; es necesario igualmente saber como servirse de ella en función del sistema social”

(p.115) para comunicarnos no solo se debe conocer el código, es necesario usarlo adecuadamente de acuerdo a las características y normas que rigen cada situación, teniendo en cuenta: propósito, tono de interacción, canal y género discursivo; es decir, conocer las normas socioculturales que condicionan los comportamientos comunicativos.

En la concepción sociocultural de la lectura Cassany (2006), hace énfasis sobre la interacción entre lector, texto y contexto desde tres aspectos: primero el significado de las palabras y el conocimiento tienen origen social; es decir, que aunque nacemos predispuestos a adquirir el lenguaje sólo lo desarrollamos al interactuar con una comunidad lingüística particular; segundo, el discurso surge de los puntos de vista o visión del mundo del lector; y, tercero, discurso, autor y lector forman parte de un ámbito e institución en particular. El escritor produce un discurso para una comunidad específica con una función que responde a la comunidad y el lector tiene propósitos sociales particulares al leerlo. Cassany (2006) afirma que

(...) no existe una actividad neutra o abstracta de leer, sino múltiples, variadas y dinámicas formas concretas de lectura de cada género, en cada disciplina del saber y en cada comunidad humana. Así, aprender a leer requiere no solo desarrollar los mencionados procesos cognitivos, sino también adquirir los conocimientos socioculturales particulares de cada práctica concreta de lectoescritura: como autor y lector utilizan cada tipo de texto, como se apoderan de los usos preestablecidos por la tradición, como negocian el significado según las convenciones lingüísticas y las formas de pensamiento de cada disciplina específica... (p.64)

Sobre esta perspectiva se trazan los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana del Ministerio de Educación Nacional (MEN 1998), con tres consideraciones: primero, el significado de las palabras y el conocimiento tienen origen social, bajo el supuesto de que se nace predispuesto a adquirir un lenguaje que luego se desarrolla al interactuar con una comunidad lingüística; segundo, el discurso surge de los puntos de vista o visión del mundo del lector; y tercero, discurso, autor y lector forman parte de un contexto en particular; entonces leer implica:

...decodificar las palabras del texto, exige que el lector aporte conocimientos previos, obliga a inferir todo lo que no se dice... Pero la comprensión proviene de la comunidad de

hablantes; el significado nace de la cultura que comparten el autor y el lector (Cassany, 2006, 18).

Lo anterior hace pensar que las prácticas lectoras no son las mismas para todas las personas, ni en ningún momento o lugar, en conferencia Ferreiro (2000) afirma:

Los lectores se multiplicaron, los textos escritos se diversificaron, aparecieron nuevos modos de leer y nuevos modos de escribir. Los verbos 'leer' y 'escribir' habían dejado de tener una definición inmutable: no designaban (y tampoco designan hoy día) actividades homogéneas. Leer y escribir son construcciones sociales. Cada época y cada circunstancia histórica da nuevos sentidos a esos verbos.

En esta línea, Jolibert (2009, p. 55) fundamenta los procesos de lectura en el aula, afirma que el enfoque socio cultural favorece el uso de textos auténticos de todos los tipos en situaciones reales; por lo que el lector tiene la necesidad de elaborar un sentido. Pero para alcanzar la comprensión de un texto es necesario según Cassany (2006) “desarrollar varias destrezas mentales o procesos cognitivos: anticipar lo que dirá un escrito, aportar nuestros conocimientos previos, hacer hipótesis y verificarlas, elaborar inferencias para comprender lo que sólo se sugiere, construir un significado” (p. 35).

Destrezas que le permitirán leer en tres planos; en líneas lo que implica comprender el significado literal del texto, entre líneas implica deducir de las palabras, inferencias, preposiciones, etc. y detrás de líneas es el punto de vista, argumentación que implica el lector (Casanny, 2006, 52).

Entonces se reconoce la perspectiva sociocultural como la interrelación entre lo lingüístico, lo cognitivo, lo semiótico, lo social y lo cultural; logrando una consciencia clara en torno a los objetivos y la intención de su lectura, entonces saber leer implica saber cómo hacerlo, donde esta se manifiesta como práctica sociocultural cuyo uso adecuado favorece la comunicación.

Luego de analizar las diferentes perspectivas contemporáneas de enseñanza de la lectura, ahora sabemos que para comprender un texto es necesario tener un cúmulo de conocimientos que pasan por lo lingüístico, psicolingüístico y lo sociocultural.

2.2 Didáctica de la lectura

Antes de abordar la didáctica de lectura, es necesario retomar el término “didáctica” y las implicaciones que el concepto tiene para el desarrollo de la investigación y particularmente en el proceso de educativo.

La praxis educativa está sustentada en una parte teórica la cual hace referencia a la pedagogía y otra práctica que se refiere a cómo realizarla: la didáctica. Etimológicamente, didáctica significa: arte de enseñar; o la mejor forma de enseñar; según Camps (1993), “la didáctica, es, una disciplina que tiene su origen en la práctica y en ella se sitúa también su objetivo con la finalidad de que cumpla de forma adecuada los propósitos que con ella se pretender alcanzar” (p. 215). Está conformada por la metodología, en esta se encuentran las estrategias, actividades y recursos con los cuales se hace posible el acto de enseñanza-aprendizaje.

En algunos países hispanohablantes como España, Argentina, México, Venezuela y Colombia se recuperaron parte de los planteamientos señalados por investigadores de la pedagogía que entienden la didáctica de la lectura como una estrategia interactiva entre los participantes en las situaciones de enseñanza y aprendizaje mediados por un objeto, en este caso, la lectura, según Camps (2001):

La didáctica de la lengua tiene como finalidad contribuir a la enseñanza de una lengua cada vez mejor y más adecuada en un mundo complejo, dinámico y cambiante en que los objetos de enseñanza–aprendizaje no pueden considerarse estáticos, sino que son complejos y dinámicos. (p. 7).

Para Camps (2001), la lectura es un instrumento de interacción y uso en el aula que sirve para la construcción del conocimiento y para acercarse a la cultura, proporcionando a los estudiantes las destrezas necesarias para enfrentar los retos que la escuela y la sociedad imponen. Pero este aprendizaje no debe entenderse por fuera de las interrelaciones existentes entre los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje: docentes, estudiantes y el objeto de aprendizaje: la lectura; que a su vez es instrumento de comunicación, sería un

error entender independientemente alguno de ellos; ya que estos se concretan por la existencia y relación con el otro.

Según Milian & Camps (1990), los *objetivos de la didáctica* se encuentran al intervenir en los procesos de aprendizaje y adquisición de la lengua; esta debe basarse en la investigación activa de elementos y circunstancias contextualizadas que condicionan el proceso de enseñanza-aprendizaje. La investigación debe responder a una intervención eficaz para la solución del problema y la comprensión de cómo se dan los procesos de adquisición del lenguaje en contextos específicos.

Entre tanto, Tolchinsky (1990) comprende la lectura como *alfabetización*, aclarando que la enseñanza conlleva mucho más que saber leer y escribir; señala que: “los individuos alfabetizados son aquellos que poseen las habilidades básicas para adaptarse a la vida moderna” (p. 55). Por tanto, es imprescindible acercar al individuo a las diversas formas del lenguaje, siendo la lectura la forma primera que da cuenta de su entorno y ayuda a comprenderlo. Se atribuye a la escuela la responsabilidad de acercar a los estudiantes a las diversas formas del lenguaje y que reflexionen sobre su capacidad lectora. Al respecto, Braslavsky (2004), refuerza esta idea enfatizando sobre el rol y la capacitación del docente:

...Para lo cual los docentes deben tener una excelente formación profesional para conocer a los alumnos en su nivel evolutivo y las experiencias culturales en el medio social y cultural (...) y tener conocimientos sobre la lengua escrita y saber enseñarla. (p. 39).

Jolibert (2009), investigadora y pedagoga francesa, de gran influencia en la formación de docentes en países como Venezuela, Chile y Colombia, comparte la perspectiva psicolingüística y sociocultural; agrega que los procesos de lectura se fundamentan en el aula mediante diversos tipos de textos auténticos y completos, en situaciones reales en las cuales el lector tenga la necesidad de elaborar el sentido. Lo anterior posibilita en la Institución Educativa Distrital ver y vivir el proceso de enseñanza de la lectura desde otra perspectiva, donde el docente debe permitirse vivir nuevos roles; el primero como mediador creativo y facilitador del proceso de aprendizaje de los estudiantes, y el segundo, a

través de las interacciones docentes, como motivador e incentivador de las iniciativas de los compañeros.

El análisis anteriormente expuesto sobre las perspectivas didácticas permitió que este proyecto adoptara la perspectiva constructivista o sociocultural con huellas semióticas en la que se concibe al estudiante como agente activo y el aprendizaje como la apropiación de saberes que se interrelacionan con unos conocimientos previos en constante construcción y reconstrucción; esta situación de aprendizaje tiene su desarrollo en las interacciones sociales en ambientes educativos.

2.2.1 Estrategias Didácticas

Las estrategias didácticas son las distintas formas de proyectar la acción didáctica en el aula de clase, de acuerdo con Camilloni (2003), las estrategias didácticas se entienden como "las formas en que el docente crea una situación que permita al alumno desarrollar la actividad de aprendizaje" (p. 32), es decir, son acciones que cada niño realiza para desarrollar una habilidad y/o alcanzar un aprendizaje específico. Lomas (1999) señala:

Las actividades de enseñanza aprendizaje constituyen el elemento de la programación y de la práctica educativa en el que se concretan los objetivos y los contenidos de cada área o materia (...) en la que se ponen en juego competencias y procesos cognitivos de diverso tipo y exige la realización de diversos ejercicios y tareas (p. 326 I).

Dichas estrategias, están sujetas a las formas de enseñanza de los docentes y en función del propósito establecido, el enfoque metodológico, el contexto educativo, etc.; al respecto, De la Torre (2007), expresa que "las estrategias refieren los modos de proceder y los estilos de trabajo que se utilizarán para alcanzar los propósitos, designando los medios principales para que los alumnos alcancen los aprendizajes y la formación definida en los propósitos" (p. 58).

Entre tanto, Coll (1987) citado en Solé (1992), entiende las estrategias de lectura como "Un procedimiento -llamado también a menudo regla, técnica, método destreza o habilidades- es un conjunto de acciones ordenadas y

finalizadas, es decir, dirigidas a la consecución de una meta” (p. 4) que deben ser enseñados, estos no son innatos al ser humano, y por tanto aprendidos, de acuerdo a unas necesidades y contextos.

Lomas (2003), afirma que la enseñanza debería estar:

Orientada a la adquisición de las estrategias discursivas que nos permiten saber qué decir a quién y qué callar, cuándo y cómo decirlo, cómo otorgar coherencia a los textos que construimos y cómo adecuarlos a las diversas situaciones comunicativas en las que intervenimos en nuestra vida cotidiana (p. 5).

Algunas características de las estrategias utilizadas para alcanzar los propósitos de aprendizaje se enmarcan según Weinstein & Mayer (1986), en procesos flexibles ajustados el relación al alcance de los logros, determinan el énfasis en el proceso, se desarrollan en condiciones de cuando, donde y como para responder a una tarea específica, están bajo el control del sujeto y requieren esfuerzo y atención.

Ahora bien, podemos según Solé (1992) para alcanzar la comprensión lectora es indispensable las siguientes estrategias enmarcadas en *antes* dotar de finalidad la lectura y planificar la mejor forma de lograrlo, *durante*, inferir, interpretar, integrar la nueva información con el conocimiento previo y comprobar la comprensión y *después*, elaborar la información, recapitarla, integrarla, sintetizarla y eventualmente ampliarla.

2.3 Política Pública sobre la lectura en Colombia

La política pública colombiana interviene en los procesos de enseñanza de la lectura desde Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana, Estándares Básicos de Competencias de Lenguaje y Planes de Lectura y Escritura, basados en modelos que toman los procesos de construcción de saberes y las formas de socialización, interacción y comunicación, como ejes alrededor de los cuales organizar un planteamiento curricular. Es así que, de acuerdo con la Ley 115 de 1994 y los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (1998),

se pretende que los estudiantes se comuniquen significativamente con palabras y lenguajes no verbales.

Los Lineamientos definen la lectura como un proceso de construcción de significados a partir de la interacción entre el texto, el contexto y el lector. El significado, a diferencia de lo que sostenía el modelo perceptivo motriz de la lectura, no está sólo en el texto, tampoco en el contexto ni en el lector, sino en la interacción de los tres factores, que son los que, juntos, determinan la comprensión. Lerner (1984) citado en Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (1998) menciona al respecto:

En la medida que los chicos son conscientes de estos esquemas de conocimiento, pueden adoptar estrategias para organizar y estructurar la información con el fin de obtener una representación coherente, ordenada y jerárquica, lo cual posibilita el aprendizaje a partir del texto. (p. 47).

En el mismo sentido, el Ministerio de Educación Nacional establece criterios claros y públicos de lo que el alumno debe estar en capacidad de saber y saber hacer, según el nivel educativo en que se encuentra, que sirven para ofrecer en todos los establecimientos la misma calidad educativa y orientar procesos de evaluación interna y externa, como el desarrollo ejecución de planes de mejoramiento a nivel institucional. Los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje (2002) comprende el lenguaje como “la capacidad humana por excelencia, que lleva al ser humano a apropiarse conceptualmente de la realidad que lo circunda y ofrecer una representación de esta conceptualización por medio de diversos sistemas simbólicos” (p. 19). La lectura desde esta concepción tiene que ver con la búsqueda y reconstrucción del significado y sentido que implica cualquier manifestación lingüística en contexto.

Para responder a la necesidad de promover y fortalecer las competencias comunicativas en los estudiantes el MEN establece un Plan Nacional de Lectura y Escritura (PNLE), Programa liderada por el CERLAC - UNESCO que propicia el intercambio de experiencias y la interacción de los funcionarios y gestores a cargo del diseño y ejecución de políticas y programas para la consolidación de sociedades lectoras en los países de la región, para el

mejoramiento del nivel de lectura y escritura (comportamiento lector, comprensión lectora y producción textual) a través del fortalecimiento de las instituciones educativas como espacio fundamental para la formación de lectores.

Los anteriores planteamientos se reflejan en la política distrital, por lo cual se adoptó la política pública para el fomento de la lectura 2006-2016; Decreto 133 de 2006, para el fortalecimiento de instituciones de educación formal en el que se establecen los siguientes objetivos:

Fomentar el diseño y desarrollo de planes institucionales de lectura y escritura; las condiciones que permitan una mejor formación de lectores y escritores; promover la formación de educadores y bibliotecarios como lectores y escritores y por último garantizar que las bibliotecas escolares cumplan sus funciones de acompañamiento a los proyectos y planes institucionales, a la formación de lectores y escritores y complementarias a la actualización de los docentes. (2006).

Por su parte, la Secretaría de Educación Distrital (SED) exige el cumplimiento de los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana, Estándares Básicos de Competencias de Lenguaje y las Políticas Públicas para el fomento de la lectura; promueve programas y proyectos encaminados a mejorar la calidad educativa que encuentran en la lectura el punto de partida. En primer lugar, el Proyecto Institucional de Lectura, Escritura y Oralidad desarrollado por la SED se concibe como un proyecto que corresponde a un eje transversal del Plan de Estudios y puede definirse como el conjunto coordinado e intencionado de lineamientos y estrategias que fomentan la lectura, la escritura y la oralidad, en articulación con todas las áreas y grados del colegio y en cuyo diseño, desarrollo y evaluación participan todos los miembros de la comunidad educativa docentes, maestros, estudiantes y padres de familia del colegio; situación que no se observa en la realidad escolar, ya que en la mayoría de los casos es el área de lengua castellana la encargada de diseñarlo y ejecutarlo; dejando de ser una construcción colectiva y menos aún transversal al currículo.

En segundo lugar, se establece desde el Plan Sectorial de Educación 2008-2012, la *reorganización de la enseñanza por ciclos* como proceso de renovación de la escuela y sus prácticas de enseñanza, considerando el

contexto sociocultural, la pertinencia de los aprendizajes, su integración e interacción como factores determinantes; se propone con ello que los aprendizajes estén orientados desde tres ejes transversales simultáneos que pretenden favorecer la integración del conocimiento especializados como aquel que se alcanza a partir de la experiencia social y la memoria colectiva.

Eje de comprensión y transformación de la realidad natural y social, eje ética, proyecto de vida y formación ciudadana y *eje de comunicación, arte y lenguajes*; este último comprende la escuela como un universo de lenguajes formales e informales, por lo que la escuela debe ser capaz de plantear prácticas para la lectura de diversidad de textos que favorezcan en los estudiantes su interpretación y el desarrollo de conceptos de las diferentes áreas.

En consecuencia, la Secretaria de Educación Distrital diseña los Referentes para la Didáctica del Lenguaje planteamientos en los que propone la lectura como práctica social y cultural cuyo propósito en primer ciclo es que “los niños se descubran lectores” (2012) y participen con sentido en las diferentes prácticas letradas por medio de las cuales pueden construir la convencionalidad de la lectura. Estas prácticas de lectura se enmarcan en la interacción de los interlocutores con los textos, determinadas por la práctica social y cultural del entorno; a través de ellas, se pretende construir identidad y activar la cultura escrita. El aprendizaje de la lectura se da en un proceso de interacción que estimula el desarrollo del pensamiento y las competencias; resultando en la capacidad de interpretar y dar sentido a lo que se observa.

2.4 Concepciones Docentes

Aunque el fin último del presente proyecto no es el de profundizar sobre las concepciones docentes alrededor de la lectura y las prácticas pedagógicas, si se hace necesario partir de sus opiniones y discurso teórico, los cuales sustentan su quehacer en el aula y frente a los estudiantes. Por tanto las

concepciones y la idea que se tiene de ella son definidas por Moreno y Azcarate (2003) citado en Solbes y Torres (2013) así:

Las concepciones son organizadores implícitos de los conceptos, de naturaleza esencialmente cognitiva y que incluyen creencias, significados, conceptos, proposiciones, reglas, imágenes mentales, preferencias, etc. que influyen en lo que se percibe y en los procesos de razonamiento que se realizan. (p.64).

Por tanto, desde el anterior enunciado, se tratara de comprender lo que los docentes desde sus praxis realizan y conciben, para alcanzar procesos de formación aterrizados.

2.5 Formación docente continua o permanente

El proceso de formación docente continuada, hace parte esencial de la presente investigación, el docente se convierte en objeto y sujeto de investigación, su actuar, aportes y reflexiones son imprescindibles para alcanzar los objetivos planteados. El proceso de formación cobra tal importancia que se instala como categoría y se hace necesario fundamentarlo desde la teoría para su comprensión.

La formación docente está ligada a factores como; interés personal de cualificación profesional, desafíos pedagógicos en el aula, compromisos éticos y didácticos con los procesos de mejoramiento de la calidad educativa. Al respecto Díaz (2006) afirma:

La formación docente está asociada a la emergencia de nuevas maneras de concebir el conocimiento y el proceso de la ciencia, en general, plantea nuevas interrogantes según las cuales no existen verdades absolutas, sino que su estatuto será siempre provisional y desde esta perspectiva se intenta estudiar (p.90)

En el mismo sentido comenta Day (2005), “los contenidos y las conocimientos pedagógicos no pueden divorciarse de las necesidades personales y profesionales de los docentes ni de sus fines morales. De ahí que su desarrollo profesional deba prestar mucha atención a estos” (p. 15)

Ahora bien, el dar continuidad al proceso de formación significa asimilar conocimientos y prácticas pedagógicas desde paradigmas y teorías

recientemente validadas por un grupo académico, es mejorar profesionalmente, permitiendo afrontar y confrontar diversos tipos de población educativa, facilitando la adopción de herramientas que les permitan avanzar en su proceso educativo, es adaptarse a las exigencias de un mundo y cultura cambiante, sin fallecer en el intento, Day (2006) sostiene "...la finalidad central del desarrollo profesional consiste en capacitarle para cumplir esta función en los contextos cambiantes en los que trabaja y tiene lugar el aprendizaje" (p. 16)

Por tanto, el rol del docente no es el de reproducir información bajo esquemas medianamente organizados, procurando la memorización de ciertos contenidos y perfeccionamiento de habilidades prácticas en sus estudiantes. Al contrario, El papel del docente va encaminado a apropiar a sus educandos en habilidades que lo hagan ciudadanos reflexivos y activos. Para ello el docente de asumir una postura en la cual, reflexione sobre sus praxis, cree conocimiento individual o colectivamente, y se desarrolle intelectualmente. Al respecto, Giroux (1997) afirma

Si creemos que el papel de la enseñanza no puede reducirse al simple adiestramiento en las habilidades prácticas sino que, por el contrario, implica la educación de una clase de intelectuales vital para el desarrollo de una sociedad libre, entonces la categoría de intelectual sirve para relacionar el objetivo de la educación de los profesores, de la instrucción pública y del perfeccionamiento de los docentes con los principios mismos necesarios para desarrollar una ordenación y una sociedad democráticas (p. 65).

Una de las características que debe poseer un docente según Stenhouse es: "una capacidad para el auto-desarrollo profesional autónomo mediante un sistemático análisis, el estudio de la labor de otros profesionales y la comprobación de ideas mediante procedimientos de investigación en el aula" (p. 40) esto lleva a entender la formación docente continua como estrategia para renovar el proceso formativo de los y las docentes y fortalecer la profesión, respondiendo así a las características de la sociedad en cada momento histórico.

A pesar del proceso formativo inicial la práctica docente permite adquirir y visualizar la teoría en el aula, dar una connotación real, es aquí donde la formación cobra sentido, Vez (2001), indica que

Al margen de lo que se diga y se haga en la formación inicial del profesorado por una buena parte de quienes se dedican a ello, creo que existen pocas dudas para el profesorado en ejercicio acerca del hecho que, independientemente de otro tipo de influencias, aprender en el puesto de trabajo – como en muchas otras profesiones – juega un papel central y dominante en su desarrollo profesional. Esto implica, a mi modo de ver, que la experiencia (y más que nada la reflexión sobre esa experiencia) es un buen medio (sin ser, claro está, el único) de adquirir las competencias pedagógicas (p. 421).

Entonces, la formación docente tiene como propósito generar espacios de diálogo de ideas y aprendizaje para el mejoramiento de la calidad educativa, esta debe entenderse como una actividad permanente y articulada con la práctica educativa; Díaz (1988) afirma, “la formación hace referencia a un proceso más amplio que debe insertarse en lo reflexivo, en el conocimiento de campos del saber que dan cuenta de lo educativo: la filosofía, psicología, pedagogía, etcétera” (p. 176).

2.5.1. Actualización docente

Como lo hemos mencionado anteriormente, ningún proceso de formación estará diseñado para preparar al docente en el ejercicio de toda la carrera profesional, en tanto, la sociedad es cambiante las capacidades y habilidades para evolucionar con ella, también lo son, para avanzar al ritmo de las necesidades, la ley general en el artículo 111 fomenta la “Profesionalización. La formación de los educadores estará dirigida a su profesionalización, *actualización*, especialización y perfeccionamiento hasta los más altos niveles de posgrado”.

Así, la palabra actualizar está compuesta lexicalmente así: *actus* (acto), *-al* (relativo a), más el sufijo *-izar* (convertir en) y significa “hacer que represente el tiempo presente. Por tanto, la actualización se entiende como un proceso para que algo se vuelva actual; proceso que debe convertirse en norte del ejercicio docente.

Con el objeto de determinar la actualización en lectura, se tienen en cuenta los ejes para el desarrollo propuestos por las Redes Latinoamericanas para la Transformación de la Formación Docente en Didáctica de la Lengua Materna en Jolibert (2000) que se resumen así:

- a. Crear las condiciones para que los que están formándose sean sujetos protagónicos de su propia formación.
- b. Considerar la práctica como motor de la formación docente y de su transformación.
- c. Reconsiderar el espacio y el rol atribuidos a la investigación en la formación docente.
- d. Construir un conjunto de relaciones horizontales interpersonales e interinstitucionales.
- e. Transformar la concepción de la didáctica de la lengua materna: empezar por practicar su propia lengua en “todos sus estados” en vez de limitarse a su análisis (p. 5).

Es evidente la necesidad de mantener proceso de actualización docente que partan tanto de los estamentos gubernamentales como de los docentes en ejercicio, en miras de actualizar conceptos, miradas y acciones al interior de las instituciones educativas

2.5.2 El taller como estrategia de actualización docente.

Dado que el proceso de construcción de la carta de navegación institucional de lectura requirió la participación activa de los docentes, fue necesario la adopción de una estrategia didáctica que permita la construcción del documento previsto. El taller es un recurso que puede ser aplicado a la pedagogía, puesto que “(...) es una forma de enseñar y, sobre todo, de aprender, mediante la realización de “algo”, que se lleva a cabo conjuntamente. Es un aprender haciendo en grupo.” (Ander-Egg 1991, p. 10). Es así que; el taller nos permite involucrar a un colectivo de personas alrededor de una temática en particular y en busca del mismo objetivo.

Se expresan, entonces, algunos principios pedagógicos que dan cuenta del taller como modelo la enseñanza – aprendizaje, tomado de Ander-Egg (1991), in extenso:

- a. Los conocimientos se adquieren en prácticas concretas vinculadas a la vida cotidiana y al entorno es decir se *aprende haciendo*”.

- b. La participación activa de los diferentes actores del proceso es imperante, se enseña y se aprende a través de experiencias conjuntas es decir a partir de una *metodología participativa*.
- c. Aprender a aprender es apropiarse del saber, esto se consigue desde la *pedagogía de la pregunta*, el conocimiento se produce en respuesta a dichas preguntas.
- d. Un abordaje desde el *enfoque sistémico* donde sea posible entender las interacciones o interrelaciones de los problemas, es decir ver la realidad no fragmentada.
- e. La relación de los actores del proceso se establece en la relación a una *tarea común*, donde el rol del educador es animar, estimular, orientar y asesorar a un educando que es sujeto de su propio aprendizaje.
- f. Una pedagogía integradora en donde se relacionen la teoría y la práctica, la educación y la vida, lo intelectual y lo afectivo, el pensamiento y la realidad.
- g. Es necesario complementar las actividades individuales con aquellas de carácter grupal, el trabajo grupal supone mayor productividad, (p. 10).

Por último, este enfoque integra el taller al proceso investigativo ya que: permite la *reflexión* sobre la práctica educativa de quienes participan en el proyecto; la *apropiación* de conceptos, en un proceso de formación donde los docentes se hacen conscientes de sus aprendizajes, es decir, mientras se enseña también se aprende; y la *acción* transformadora de las prácticas de enseñanza, se toman decisiones, se establecen acuerdos. Además, se evidencia la conveniencia de implementar el taller en la recolección, interpretación y sistematización de datos en la investigación educativa y se reconoce su potencial en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

3. PERSPECTIVA METODOLÓGICA DE LA INVESTIGACIÓN

Como ya se estableció, esta investigación se desarrolló desde la perspectiva sociocultural la cual concibe la lectura como la interacción entre el lector, el texto y el contexto (Cassany, 2006); es un proceso que permite, a partir de lo que sabe el lector, de las características propias del texto y las formas particulares de leer determinadas por el contexto, dar sentido a lo que se lee.

3.1 Paradigma Investigativo

Esta investigación se orienta en el paradigma interpretativo, que también se le ha denominado cualitativo, fenomenológico, naturalista, humanista o etnográfica y que tiene como campo de acción la interpretación de la actividad humana. Mediante este se buscan los rasgos únicos y particulares de los sujetos que en ella participan.

El paradigma aporta a la investigación, en la medida que permite comprender la realidad educativa a partir de la interpretación de las acciones de las personas que participan en ella, que, como individuos poseen unas creencias, intenciones y motivaciones que en el proceso educativo se hacen o no visibles.

Por tanto, para comprender la realidad de la lectura desde la interacción de los actores del proceso educativo, se asume el paradigma interpretativo con la intención de dar respuesta a problemas y necesidades que en ella se evidencian. Se pretende con ello dar significado a las acciones de docentes y estudiantes; considerando el ámbito educativo como una realidad para ser analizada, desde la cual alcanzar acuerdos intersubjetivos para posteriormente transformar las prácticas de enseñanza de la lectura.

Este se sustenta en la premisa de que la realidad educativa es dinámica y múltiple, por tanto, permite hacer un análisis de las particularidades de la comunidad en que se desarrolla la investigación así como del momento histórico, político y social en que está sumergido (Lincoln & Guba, 1985).

3.2 Enfoque Investigativo

La investigación se enmarca en el enfoque cualitativo, el cual permite estudiar la eficacia de las actividades, relaciones, medios, recursos o instrumentos en el contexto educativo, a partir de descripciones detalladas de la realidad.

El análisis cualitativo requiere un conjunto de transformaciones y operaciones que implican reflexionar sobre los datos, a fin de extraer significados en relación con los problemas de investigación. Los modelos cualitativos en educación permiten desarrollar objetivos de comprensión de diversos fenómenos socioeducativos y de transformación de la realidad, por tanto la investigación puede dirigirse a la comprensión, transformación, cambio y tomas de decisión (Sandín, 2003).

Consideramos, según Pérez (1994), que la investigación cualitativa promueve un proceso activo, sistemático y riguroso de indagación dirigida, en el cual se toman decisiones sobre lo investigable mientras se está en los espacios educativos. Es necesario indicar que el enfoque cualitativo, como modalidad de estudio y/o aproximación a la investigación, tiene características particulares entre las que podemos indicar según McMillan & Schumacher, (2005) las siguientes:

1. *La concepción del mundo* entendida como las múltiples miradas de una misma realidad, que se van construyendo socialmente a partir de percepciones individuales o colectivas.
2. El *Objetivo de la investigación* está orientado hacia la comprensión de fenómenos sociales desde la percepción de los participantes, dando énfasis al investigador y su relación con el fenómeno.
3. Los *métodos y procesos de la investigación* son flexibles en el uso de estrategias en el proceso de investigación, posibilitando modificaciones y/o reorientaciones.

4. La *subjetividad* en el análisis e interpretación de los datos, desde la mirada de los participantes, permite entender las múltiples perspectivas de las situaciones estudiadas.

5. El *papel del investigador* se encuentra al interior de la situación y/o fenómeno de estudio, es decir participa en ella.

6. La *importancia del contexto* de estudio está dada por la influencia que este tiene sobre las acciones de los seres humanos, la cual no se puede desconocer en el proceso investigativo (p. 19).

3.3 La investigación- acción educativa como opción para la enseñanza de la lectura

La Investigación Acción (IA), como metodología de estudio supone una serie de factores y elementos que intervienen para dar a conocer sobre las problemáticas o necesidades que afecta a un grupo o sector de la población y pretenden dar solución desde su propia realidad. El termino investigación hace referencia a algo que se quiere saber, de manera sistemática, controlada y reflexiva y la acción, es la forma como se obtiene la información del grupo, permitiendo profundizar sobre sus propia realidad y conciencia.

La metodología de IA, nos proporciona los elementos necesarios para adelantar el presente proyecto de investigación, en tanto, el objetivo de estudio es común a un grupo de personas, además, se pretende la transformación del problema o dar solución a una necesidad común, nos permite conocer y profundizar sobre una realidad, a la par que podemos actuar sobre ella, también, hace posible la participación del grupo afectado y de quienes lideran la investigación, convirtiéndolos en agentes de cambio, conscientes de su realidad, promoviendo la igualdad entre el grupo e investigadores, con los cual se establece el dialogo sincero y el acuerdo de posibles soluciones. Según Ander-Egg (2003), se aplica a escala reducida de grupos sociales, en este caso

la escuela, y en particular posibilita alcanzar el objetivo general de la presente investigación.

El diseño se desarrolla mediante la Investigación Acción (IA), dado que esta es una metodología orientada al cambio educativo y caracterizada por ser un proceso que, como señalan Kemmis & MacTaggart (1988), se construye desde y para la práctica educativa, pretende mejorar la práctica a través de su transformación, al mismo tiempo que procura comprenderla, demanda la participación de los sujetos en la mejora de sus propias prácticas, exige una actuación grupal por la que los sujetos implicados colaboran en todas las fases del proceso de investigación, implica la realización de análisis crítico de las situaciones, se configura como una espiral de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión.

Por su parte, Elliot (1993) comprende la enseñanza como acción reflexiva, donde la enseñanza (acción) y la reflexión (investigación) son interdependientes con el proceso educativo, que no pueden dissociarse del contexto institucional, social; la IA pretende mejorar la calidad de la acción educativa, a la par con el desarrollo profesional; para Elliot (1994), “el conocimiento profesional consiste en teorías prácticas o en marcos conceptuales -categorizaciones de problemas prácticos, sus explicaciones y soluciones que subyacen a las prácticas profesionales” (p. 91)), lo que es apto para esta investigación y se adapta en cuanto ésta procura la reestructuración de una Propuesta Didáctica de Lectura en colaboración con el equipo de docentes de la institución que responda a las necesidades y realidades de la comunidad educativa.

Desde la postura de investigador, se acompaña y apoya la práctica reflexiva de los procesos de enseñanza de la lectura con el fin de construir una Propuesta Didáctica de Lectura, sin desconocer la “realidad” en que se enmarca; está caracterizada porque se opera de forma aislada e independiente y donde se exige una actuación grupal por la que los sujetos implicados colaboran en

todas las fases del proceso de investigación, implica la realización de análisis crítico de las situaciones y se configura como una espiral de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión.

3.4 Población

La población foco de esta investigación es homogénea, en tanto, los 6 docentes participantes laboran en la institución educativa Distrital, sede C Chiguaza, en los grados de primer ciclo (transición, primero y segundo de primaria) y adelantaron estudios en licenciatura, clasificados de la siguiente forma:

2 licenciadas en educación preescolar

1 licenciada en educación para la infancia

1 licenciada en educación primaria

1 licenciada en lengua castellana

1 licenciada en educación especial

La población se enmarca en edades entre los 26 y los 59 años, con experiencia laboral entre 1 y 30 años, en la institución educativa en mención.

Es necesario aclarar que en la institución cada docente de grado tienen a su cargo todas las áreas del currículo, por lo cual todos los docentes imparten la asignatura de lengua castellana, los docentes de este ciclo son postulados por la dirección y se mantienen en el ciclo.

3.5 Instrumentos y estrategias para recolección de datos

Para la recolección de datos se utilizaron diferentes instrumentos y estrategias para cada una de las fases, a continuación se especifican dichos instrumentos y el uso que de estos se hicieron dentro del proceso investigativo.

3.5.1 Observación

La observación, Ruiz & Ispizúa, (1989) se entiende como:

Una de las actividades comunes de la vida diaria (...) Esta observación común y generalizada puede transformarse en una poderosa herramienta de investigación social y en técnica científica de recogida de información: orientándola y enfocándola a un objetivo concreto de investigación formulado de antemano, planificándola sistemáticamente en fases, aspectos, lugares y personas, controlándola y relacionándola con proposiciones y teorías sociales (...) y someténdola a controles de veracidad, de objetividad, de fiabilidad y de precisión. (p. 79)

Por tanto se constituye en un instrumento adecuado para esta investigación ya que permite focalizar la atención en los elementos del proceso educativo, determinar sus interacciones para reconstruir la situación y analizarla. Este tipo de diseño privilegia la observación en otros instrumentos como registros fotográficos, grabaciones en casete o video; los registros fotográficos permiten según Salazar (1997) citado en Jiménez (2005), respaldar o apoyar la información existente, recolectar información o ser resultado primario de la investigación (p. 19) y por su parte las grabaciones permiten obtener información adicional y documentar situaciones, es así que favorece la representación y reconstrucción de realidades.

3.5.2. Cuestionario

El cuestionario es entendido por Páramo (2008) como un instrumento a través del cual “se puede recoger gran cantidad de datos sobre actitudes, intereses, opiniones, conocimiento, comportamiento (pasado, presente, esperado)” (p. 55) y registrar datos, personales, de procesos o programas de manera sistemática y ordenada.

De acuerdo con los datos obtenidos con este instrumento se pueden organizar en “a. hechos o datos actuales personales y del ambientes, b. opiniones o datos subjetivos, c. actitudes y motivaciones y por ultimo d. cogniciones o nivel de conocimiento del tema” Javeau (1971) citado en Sierra (1994), lo que permite caracterizar la población docente sujeto de investigación y la realidad de los estudiantes en relación a la lectura en un contexto determinado.

3.5.3 Entrevista

La entrevista es una conversación o intercambio verbal con el propósito de conocer lo que piensa una persona con relación a una temática específica. Como afirma Patton (1980), el objeto de la entrevista cualitativa es dar a conocer la perspectiva y el marco de referencia a partir del cual las personas organizan su entorno y orientan su conocimiento. Esta es importante para los fines investigativos en la medida que la opinión personal sea representativa del contexto social y cultural de la escuela.

3.5.4 Revisión documental

La revisión documental, Quintana (1996), se constituye como un punto de partida de esta investigación, ya que es uno de los pilares en los que se sustenta la investigación educativa; en este proceso se recogió, clasificó y recuperó información relacionada con los procesos de enseñanza de la lectura en la institución educativa en fuentes primarias como el Proyecto Educativo Institucional, el planes de estudio del área de lengua castellana y los proyectos relacionados con lectura, escritura y oralidad.

3.6 El taller como modalidad pedagógica de intervención

Con el fin de alcanzar procesos de reflexión sobre la práctica educativa, de formación y posteriormente concertar acuerdos entorno a la enseñanza de la lectura en el ambiente escolar se utiliza el taller como estrategia multimodal, Rodríguez (2012) lo concibe “como practica educativa centrada en la realización de una actividad específica que se constituye en situación de aprendizaje asociado al desarrollo de habilidades” (p. 13), donde se relacionan los conocimientos escolares con la realidad cotidiana, es decir de carácter teórico-práctico centrada en la autonomía y responsabilidad de los actores. Desde este presupuesto se pueden determinar las funciones del taller como:

- a. *Estrategia didáctica*: que contribuye a la construcción de aprendizajes escolares a partir de acciones planteadas y controlables.

- b. *Estrategia formadora*: como espacio para la reflexión de las prácticas docentes, donde se internaliza fundamentos teóricos y prácticas para la transformación de dichas prácticas.
- c. *Estrategia investigativa*: donde una situación puede ser observada, registrada y analizada. Permitiendo desde la etnografía educativa la recolección e interpretación de información, ya que por su carácter participativo y dialógico facilitara la triangulación (2012, p. 21).

Entonces, el taller como estrategia investigativa se visualiza como instrumento que permite al observador participante “la recolección e interpretación de la información para determinar las concepciones, las prácticas y el conocimiento compartido por los grupos estudiados” (2012, p. 26).

Ahora bien, Rodríguez propone el taller como una alternativa metodológica de gran utilidad, más aun cuando se trata de promover la formación docente alrededor de la investigación y las actividades lingüísticas (2012, p. 13), siendo este el objetivo y la intención de la presente investigación, además, el taller permite la visualización de diversas situaciones que serían imposibles de identificar con otros instrumentos.

Para el desarrollo de la investigación el trabajo con talleres se realizó teniendo en cuenta las tres etapas del enfoque multimodal (Rodríguez, 2012): a) *Planeación (fase I)*: donde se exploró el contexto e identificaron las falencias para poder orientar de manera adecuada las acciones; b. *Ejecución (fase II)*: se desarrollaron los talleres con el grupo de docentes y estudiantes de primer ciclo y c. *Interpretación (fase III)*: se realizó en análisis de la información obtenida en cada uno de los talleres (p. 18).

Por otra parte, el taller como estrategia de enseñanza-aprendizaje tiene el propósito de actualizar a los docentes para validar una Propuesta Didáctica de Lectura, desde tres aspectos fundamentales: la reflexión, la formación y la acción.

La reflexión: la Real Academia de la Lengua (RAE) concibe la reflexión como el acto en el acto de analizar algo con detenimiento. La reflexión permite entonces conocer en profundidad sobre un tema en particular, identificando diversos aspectos del mismo. El acto de reflexivo en el equipo docente permite pensar las propias prácticas pedagógicas en el aula, frente a la enseñanza de la lectura, aquí el docente se identifica como objeto de análisis y por ende evidencia la posibilidad de transformar y mejorar su praxis.

Por tanto, con el inicio del taller se promueve el diálogo de saberes, la exposición de opiniones, el relato de experiencias dentro de contextos específicos, da cuenta en últimas de lo “bueno y lo malo” que pasa en nuestras prácticas pedagógicas, permitiendo volver sobre las mismas con la intención de mejorarlas.

Formación: pedagógicamente hablando, la formación hace referencia al procesos de enseñanza-aprendizaje, es la pedagogía del taller la que “ayuda a “encarnar” los conocimientos teóricos, aunque en esta forma pedagógica la teoría no sea lo principal” (Ander-Egg, 1991, p. 35).

Para la investigación es el espacio en el que se evidencian diversas situaciones que han de ser sometidas a interpretación, determinando allí concepciones, prácticas y conocimientos de diversos actores que participan en la misma. Es necesaria partir de la trayectoria, de las prácticas de enseñanza para objetivarlas y hablar ellas, estas vistas de manera crítica, para que puedan ser fortalecidas, complementadas o modificadas; el taller es un instrumento que permite enseñar como aprender, por tanto el docente es responsable de su propio proceso de aprendizaje (Ander-Egg, 1991, p. 5), del docente depende que entre los nuevos conceptos y los previos se generen otros conocimientos que permitan superar situaciones problemas.

Acciones: “el taller proporciona situaciones de aprendizaje; las cuales revisten información de importancia, esta información debe ser clasificada, registrada y analizada” (Rodríguez, 2012, p. 26). En las acciones se evidencian las

relaciones existentes entre; teoría-práctica, docente-praxis, docente-docente, docentes-estudiantes. Acciones que se establecen para el desarrollo de forma individual y grupal; ya que este es un proceso en colectivo. Esta información permite al investigador tener una visión objetiva del problema. El taller posibilita el análisis de diversas categorías, con el cual se traza un mapa de interpretaciones de la situación problema y la adopción de rutas en su solución.

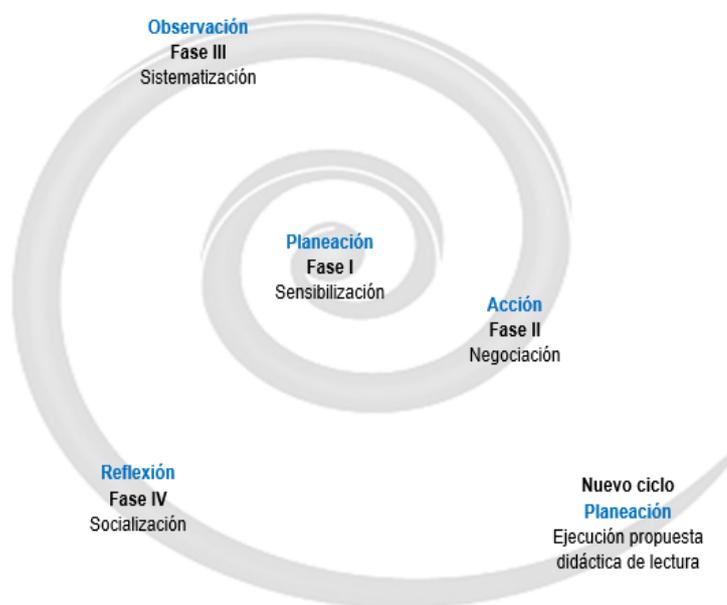
3.7 Desarrollo de las fases investigativas hacia una Propuesta Didáctica de Lectura

En cumplimiento de la Investigación Acción este proceso se adelanta en cuatro fases (Gráfica No. 5), las cuales se desarrollaron entre enero y agosto de 2015 mediante talleres ya que, de acuerdo con Rodríguez (2012)

Las posibilidades de mejoramiento de la enseñanza de la lengua materna también dependen del conocimiento que los docentes tengan sobre el funcionamiento del lenguaje en la interacción pedagógica, así como de sus concepciones respecto a la enseñanza, el aprendizaje y la investigación (p. 16).

El grupo de trabajo para el desarrollo de los talleres que permiten el proceso de la investigación en fases está conformado por niños y niñas en edades entre 6 y 8 años aproximadamente, pertenecientes a los grados de transición, primero y segundo de la básica primaria y por 6 docentes pertenecientes a primer ciclo de la planta de la Institución Educativa Distrital, localizado en la localidad de San Cristóbal.

Gráfica No. 5. Fases de la investigación.



Fuente: elaboración propia.

3.7.1 FASE I – SENSIBILIZACIÓN

En esta fase se realizó la exploración por medio de la cual se identificó la realidad de la lectura en el primer ciclo de la Institución Educativa Distrital, teniendo en cuenta los diferentes actores del proceso de enseñanza-aprendizaje, se motivó a los docentes a participar en la construcción de la Propuesta Didáctica de Lectura y se estableció el cronograma de actividades. Durante esta fase se identificaron:

1. Las opiniones y conceptos de los docentes de primer ciclo con relación a las prácticas de enseñanza de la lectura, Taller 1 Docentes (Anexo No.1).
2. La existencia, ejecución y alcance de objetivos del plan lector o procesos de enseñanza de la lectura en los últimos dos años. (Análisis Documental de proyectos del área de lengua castellana, proyectos institucionales de lectura, escritura y oralidad -PILE, PILEO, OLE- y proyectos de ciclo uno).

3. El análisis de la situación actual de lectura en los niños de ciclo I del Colegio, diagnóstico de lectura y talleres 1 y 2 estudiantes (Anexos No. 7- 8).

Tabla No.1. Proceso de Intervención fase de sensibilización

Objetivo: Identificar la realidad de la lectura en primer ciclo			
	Taller 1 Docentes	Análisis documental institucional (Proyectos de lectura)	Talleres 1 y 2 Estudiantes
TEMA	Concepción de lectura desde la práctica docente	La lectura a nivel institucional	Diagnóstico de lectura
PROPÓSITO	Reflexionar sobre las prácticas de enseñanza de la lectura a nivel institucional. Analizar las concepciones docentes del Colegio	Analizar experiencias de lectura en el Colegio	Diagnosticar el nivel de lectura de los estudiantes
PREGUNTA	¿Cómo se concibe la enseñanza de lectura en Primer Ciclo?	¿Qué se ha logrado a nivel institucional con lo referente al proceso lector?	¿Cuál es la situación actual de los niños de primer ciclo en relación a la lectura?
PRODUCTO	Caracterización inicial de las concepciones docentes sobre lectura.	Antecedentes de la Propuesta Didáctica de Lectura	Análisis de la situación actual de lectura de los estudiantes.

Fuente: elaboración propia.

Los productos de esta fase se convirtieron en la base para la planeación que dio origen a los talleres y las actividades de las siguientes fases, ya que determinó las necesidades y proyectó las posibilidades, sin desconocer las experiencias previas y la organización inicial de trabajo.

3.7.2 FASE II – NEGOCIACIÓN

En esta fase se pretendió mediante la reflexión colectiva y actualización, acercar a los docentes a los conceptos teóricos y prácticos, que permitieran llegar a acuerdos con relación al enfoque teórico y metodológico de la

Propuesta Didáctica de Lectura; para lo cual se realizaron cinco talleres con docentes (Anexos No.2- 6) y dos talleres con estudiantes (Anexo No.9).

Como estrategia de actualización los talleres se diseñaron teniendo en cuenta los siguientes aspectos:

Están centrados en la solución de problemas es decir que se avanza en el alcance de *propósitos*.

La *reflexión*, se establece como espacio para expresar experiencias, motivaciones, intensiones, opiniones u observaciones, que permite a los docentes enriquecer sus saberes y prácticas con los aportes de los demás y enriquecer a otros desde sus contribuciones.

El *Desarrollo temático* favorece la actualización de conocimientos en relación a la concepción y didáctica de la lectura, aspecto en el que se relacionan la teoría y la práctica.

Las *situaciones de aprendizaje* están vinculadas a la realidad escolar, además que se trabaja en *equipo*, dando como resultado los insumos esperados para la construcción de la Propuesta Didáctica de lectura

A continuación se muestran de manera general los talleres a ser desarrollados en esta fase:

Tabla No.2. Proceso de Intervención fase de negociación

Objetivo: Empoderar la lectura como práctica cultural, social y de aprendizaje					
	Taller 2 Docentes	Taller 3 Docentes	Taller 4 Docentes	Taller 5 Docentes	Taller 6 Docentes
TEMA	La lectura en el marco de las políticas educativas	Perspectivas teóricas para la enseñanza de la lectura: psicológicas y críticas	Didácticas de la lectura	Estrategias didácticas desde la perspectiva sociocultural	Evaluación de la lectura
PROPÓSITO	Reconocer las políticas públicas educativas de lectura y los objetivos que plantean para concertar los propósitos de la Propuesta Didáctica de Lectura.	Actualizar el marco teórico de referencia sobre las perspectivas que abordan la enseñanza de la lectura para concertar la que fundamenta Propuesta Didáctica de Lectura.	Reconocer los diferentes métodos de enseñanza de la lectura, determinando los más pertinentes para la institución.	Consolidar las estrategias didácticas desde la perspectiva sociocultural como fundamento para la enseñanza de la lectura.	Analizar y establecer criterios de evaluación que respondan al proceso lector desde el enfoque sociocultural.
PREGUNTA	¿Cuáles son las políticas educativas en relación a la lectura? ¿Cómo desde sus prácticas pedagógicas responde a las políticas educativas en relación con la lectura?	¿Desde qué perspectivas se aborda la enseñanza de la lectura? ¿Según su práctica educativa en qué perspectiva se ubica usted?	¿Cómo inciden los métodos de enseñanza de la lectura en el desarrollo de la lectura? ¿Qué métodos favorecería el fomento de la lectura?	¿Que implica abordar la competencia lectora desde una estrategia didáctica sociocultural? ¿Qué estrategias didácticas se adecuan a la perspectiva sociocultural?	¿Cómo debe ser la evaluación de la lectura de los estudiantes? ¿Cómo evaluar la pertinencia de Propuesta Didáctica de Lectura?
PRODUCTOS	Propósitos de lectura para primer ciclo	Marco conceptual de lectura para primer ciclo	Métodos de enseñanza de la lectura para primer ciclo	Estrategias y organización de actividades.	Indicadores de evaluación

Fuente: elaboración propia.

3.7.3 FASE III – SISTEMATIZACIÓN Y CONSTRUCCIÓN DEL PROPUESTA DIDÁCTICA DE LECTURA

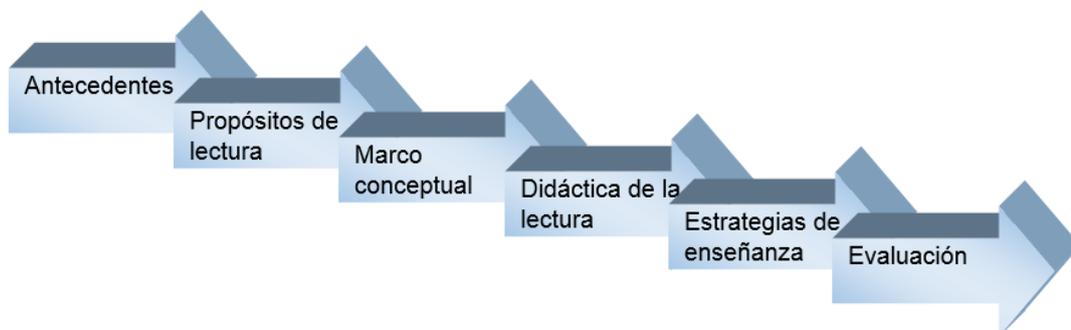
En esta fase se estableció que, a partir de los diferentes insumos teórico prácticos relacionados con la lectura, era necesario sensibilizar a los docentes para realizar la escritura del documento, así mismo se acordó que una vez culminado este proceso, se seguirá trabajando con los estudiantes con diferentes talleres que permita observar la pertinencia de dichas actividades dentro de la Propuesta Didáctica de Lectura.

En un primer momento de esta fase la *sistematización*, se desarrolló la triangulación de la información obtenida, se contrastaron los datos del ejercicio docentes con los documentos institucionales y el desempeño de los estudiantes para establecer los acuerdos; en un segundo, momento la *construcción*, a partir del análisis de la triangulación se formuló el documento de Plan didáctico de lectura, teniendo en cuenta los siguientes criterios de partida para el desarrollo Propuesta:

- El fomento a la lectura se soporta desde los primeros ciclos de la escuela
- La lectura es fundamental para el aprendizaje desarrollado en otras asignaturas, esta posibilita comprender la información contenida en los textos.
- La lectura es fundamental para la comunicación y para el desempeño social.
- La lectura aumenta la imaginación y la creatividad.
- La cotidianidad está mediada por la lectura de todo tipo de textos

Los objetivos de esta parte de la fase fueron: Escribir el texto de la Propuesta Didáctica de lectura de primer ciclo a partir de una estructura general que podrá ser modificada por los actores, este trabajo se realizó desde el colectivo. Se sugirió como estructura de la Propuesta Didáctica de Lectura:

Gráfica No. 6. Estructura de la Propuesta Didáctica de Lectura



Fuente: elaboración propia.

Antecedentes Institucionales: se refieren a aquello que antecede y que sirven como referencia para comprender la situación de lectura y construcción desde la historia de la propuesta.

Propósitos: Definir los objetivos de lectura en el Colegio.

Marco conceptual: perspectivas de enseñanza de la lectura, que es la lectura, papel de los libros y de la biblioteca a nivel institucional.

Didáctica: se establecerá el rol del docente, la valoración de los niños como lectores y las relaciones entre estos y con el objeto de enseñanza la lectura.

Métodos de enseñanza de lectura: caracterizará las estrategias que se utilizarán en el proceso de enseñanza de la lectura, así como algunas estrategias y actividades generales.

Evaluación: identificar las formas de evaluación y el papel del colegio en las pruebas internas y externas así como algunos Indicadores de evaluación interna y externa.

3.7.4 FASE IV - SOCIALIZACIÓN: Se da a conocer al cuerpo docente al finalizar la fase anterior, el documento resultado como Propuesta Didáctica de Lectura para primer ciclo y determinar si es pertinente o si necesita ajustes y posteriormente se busca la aprobación del mismo para ser ejecutado.

4. ANÁLISIS DE RESULTADOS

Como se ha descrito anteriormente, el trabajo de investigación respondió a la necesidad que tiene la Institución Educativa Distrital de institucionalizar y fortalecer el proceso de enseñanza de la lectura en primer ciclo. Para esto, fue de vital importancia partir de las experiencias docentes, de las voces de quienes participan en el proceso de enseñanza de la lectura de manera planeada y metódica, para avanzar en el análisis de este proceso.

El presente capítulo dará cuenta de la reflexión sobre la praxis educativa y el proceso de actualización docente adelantado por el equipo de investigación, ya sea para fortalecer, modificar, complementar o cambiar dichas prácticas, para, finalmente, concluir con la construcción colectiva de la Propuesta Didáctica de Lectura para primer ciclo del colegio señalado a fin de responder a las características socioculturales del contexto.

El trabajo con los docentes se organizó de la siguiente manera: en primera instancia se realizó un análisis conjunto de las prácticas institucionales en relación a la lectura en los años 2012 y 2013 para comprender la situación actual de lectura de los estudiantes; en segunda instancia se revelaron las características de las prácticas de enseñanza de la lectura, la actualización de conceptos y los acuerdos establecidos. Este proceso derivó en las siguientes preguntas orientadoras: *¿Para qué enseñar? ¿Qué enseñar? ¿Cómo enseñar? ¿Para qué, cómo y cuándo evaluar?*; y, en tercera instancia se discutieron los resultados que arrojaron las evidencias que permitieron identificar los insumos generales de la Propuesta Didáctica de Lectura para primer ciclo de la Institución Educativa Distrital, para culminar con la socialización a nivel institucional y su adopción.

4.1 La lectura, situación inicial

Cabe destacar que fue pertinente para la construcción de la Propuesta Didáctica de Lectura (PDL) el reconocimiento de las prácticas institucionales que se han venido desarrollando en torno al proceso lector, ya que son un

punto de referencia para comprender la situación actual de la lectura en los estudiantes desde el proceso de formación para, finalmente, alcanzar acuerdos fundamentales para el PDL.

En la Tabla No.3 se muestra el trabajo pedagógico realizado por la institución en los dos últimos años. Estos se enmarcan en proyectos de área, transversales o de ciclo, diseñados con el propósito de fortalecer las habilidades comunicativas más específicamente la lectura, en la que según los resultados tanto en las pruebas saber del año 2012 muestran que el 76% de los estudiantes obtienen desempeños de insuficiente a mínimo como en el área de lengua castellana en la que el 76% obtiene desempeños bajo o básico.

Tabla No.3. Análisis Documental

Doc.	Objetivo propuesto	Desempeño a alcanzar	Actividades propuestas
PILEO 2013	“Mejorar las habilidades comunicativas de nuestros estudiantes”	Leer imágenes	Lectura guiada con aplicación de guías mensuales de comprensión lectora.
PROYECTO 1ER CICLO 2013	“Propiciar un ambiente lúdico pedagógico que permita el desarrollo de habilidades comunicativas de escuchar, habla, leer y escribir de forma espontánea, creativa y significativa, en los niños y niñas pertenecientes a ciclo I”	Fortalecer el proceso de lectura	Uso de mini arco y cartillas, lectura de cuentos.
PROYECTO DE AREA 2014	“Desarrollar y fortalecer la lectura, escritura y oralidad de los niños, niñas y jóvenes del colegio”	Lectura de textos narrativos	Acercamiento, producción, montaje y presentación teatral.
PILEO 2014	“Fomentar en la comunidad educativa el gusto, interés y aprecio por la lectura, la escritura y la oralidad”	Decodificar con fluidez un texto breve	Diagnóstico inicial, formulación de guías de lectura y palabra del día.

Propósito de enseñanza Objeto de enseñanza Estrategia de enseñanza

Fuente: elaboración propia.

A nivel institucional, en el área de humanidades y en primer ciclo, se buscó fortalecer las habilidades lingüísticas (leer, escuchar, hablar, escribir) verbos como mejorar, desarrollar, fortalecer, fomentar, implican pasar de un estado inferior a uno superior, mostrando la necesidad de cambiar algo que no se encuentra en el estado esperado; para ello se diseñaron y ejecutado diversos proyectos, con metas específicas para primer ciclo, donde prevalece la lectura

como proceso de decodificación, según Dubois “el lector comprende un texto cuando es capaz de extraer el significado que el mismo le ofrece”, es decir, descubrir el sentido de la información contenida en el texto (1991, p. 10).

Del mismo modo, se programaron actividades que respondían a la perspectiva lingüística: el desarrollo de guías de comprensión lectora (Imagen No.1), en las que se pretendió dar cuenta de un proceso de lectura que demuestra no ser el adecuado, pero en el cual fue necesario determinar el nivel de desempeño en el proceso de decodificación; las actividades programadas desde ciclo para atenuar las dificultades son adaptadas al nivel de desarrollo de los estudiantes y a las necesidades que tienen, pero sin embargo, no fueron suficientes por la ausencia de procesos didácticos institucionales.

Imagen No.1. Guías de comprensión lectora institucional.

 COLEGIO JUAN REY IED _ PRIMER CICLO
PROYECTO LECTOR

Nombre: _____ Fecha: _____

Objetivo: Desarrollar habilidades en la lectura y comprensión oral

 Superior
  Alto
  Básico
  Bajo

1. Observa las imágenes, luego lee las oraciones y escribe el número del dibujo que corresponde a la oración.

1 	2 	3 	4 
5 	6 	7 	8 
9 	10 	11 	12 

Llueve un poco	<input type="checkbox"/>	Acaricié a mi perro	<input type="checkbox"/>
Mi perro preferido tiene un hueso	<input type="checkbox"/>	El perro de mi vecino es muy fiero	<input type="checkbox"/>
El perro blanco está dentro de su casa	<input type="checkbox"/>	Tengo media docena de huevos	<input type="checkbox"/>
Tengo dos huevos para comer	<input type="checkbox"/>	La gallina ha puesto un huevo	<input type="checkbox"/>
La gallina está muy gorda	<input type="checkbox"/>	El gallo tiene una cola grande	<input type="checkbox"/>
He dejado el paraguas en el paraguero	<input type="checkbox"/>	Abro el paraguas porque llueve mucho	<input type="checkbox"/>

2. Según las imágenes anteriores responde.

¿Cómo es el perro de mi vecino? _____

¿Dónde he dejado el paraguas? _____

¿Dónde está el perro blanco? _____

¿Quién tiene la cola grande? _____

¿Cómo está la gallina? _____

¿Quién tiene un hueso? _____

 COLEGIO JUAN REY IED _ PRIMER CICLO
PROYECTO LECTOR

Nombre: _____ Fecha: _____

Objetivo: Desarrollar habilidades en la lectura y comprensión oral

 Superior
  Alto
  Básico
  Bajo

1. Observa la imagen y subraya las frases correspondientes

1 	2 
3 	4 
5 	6 

1. La señora mete la ropa sucia en la nevera
La señora va a lavar la ropa sucia
La señora mete la ropa limpia en la lavadora
2. Ha cerrado la puerta y conecta la lavadora
Abre la puerta de la lavadora para sacar la ropa
Ha metido toda la ropa sucia en la lavadora
3. La lavadora está funcionando
La lavadora se ha estropeado
La señora se ha olvidado de conectar la lavadora
4. Saca la ropa sucia para tenderla al sol
Saca la ropa limpia para secarla en el tendedero
La señora está contenta porque la ropa se ha lavado muy bien
5. Ha tendido la ropa en el tendedor
Hace un buen día para secar la ropa
La ropa todavía está chorreando
6. La ropa no se ha secado porque llovía
Se ha secado toda la ropa
La señora ha recogido y plegado la ropa seca

2. Observa la imagen, lee y colorea la frase que no corresponda a la imagen.

	<input type="checkbox"/> El mecánico arregla el motor del coche
	<input type="checkbox"/> El mecánico cambia la rueda del coche
	<input type="checkbox"/> El carpintero arregla el coche

	<input type="checkbox"/> La señora ha encendido una cerilla
	<input type="checkbox"/> La señora tiene una caja de caramelos

	<input type="checkbox"/> Los elefantes de están bañando en el río
	<input type="checkbox"/> Los elefantes se están bañando en la bañera
	<input type="checkbox"/> Al elefante bebe lo están bañando en la bañera

Fuente: tomado del área de humanidades (2012).

Puesto que a partir de los desempeños de los estudiantes se pudieron observar los resultados obtenidos en el proceso, fue necesario reconocer las *dificultades que los estudiantes demostraban en lectura* desde la mirada de los docentes:

D2. *“No logran leer adecuadamente, silabean. Dificilmente comprenden la lectura”*

D3. *“Comprensión lectora, fluidez en lectura”*

D4. *“No reconocen las grafías. No transcriben correctamente”*

Indudablemente los resultados no parecen ser los esperados, los estudiantes no logran entender el sistema de reglas lingüísticas y por consiguiente, utilizarlas; se concibe la lectura desde la adquisición del código y las normas que los rigen, en palabras de Cassany (2006) “leer es recuperar el valor semántico de cada palabra y relacionarlo con el de las palabras anteriores y posteriores. El contenido del texto surge de la suma del significado de todos sus vocablos y oraciones” (p. 25). No se comprende la lectura como elemento vivo y útil de comunicación, al contrario los docentes emiten juicios de valor desenfocados de la capacidad lingüística de los estudiantes.

Por otro lado, cuando trabajamos con niños en edades tempranas es imposible que no se hable de hábitos, pautas de comportamiento que forman parte de la vida, que ayudan a los niños a estructurarse y responder a exigencias propias o del entorno. Cuando los docentes hablan de las dificultades de la lectura en los estudiantes de ciclo son recurrentes las que tienen que ver con hábitos y motivación, en las voces de los docentes:

D2. *“No mantienen la atención en las lecturas, no escuchan”*

D3. *“No demuestran interés por leer (...) no tienen hábitos de lectura”*

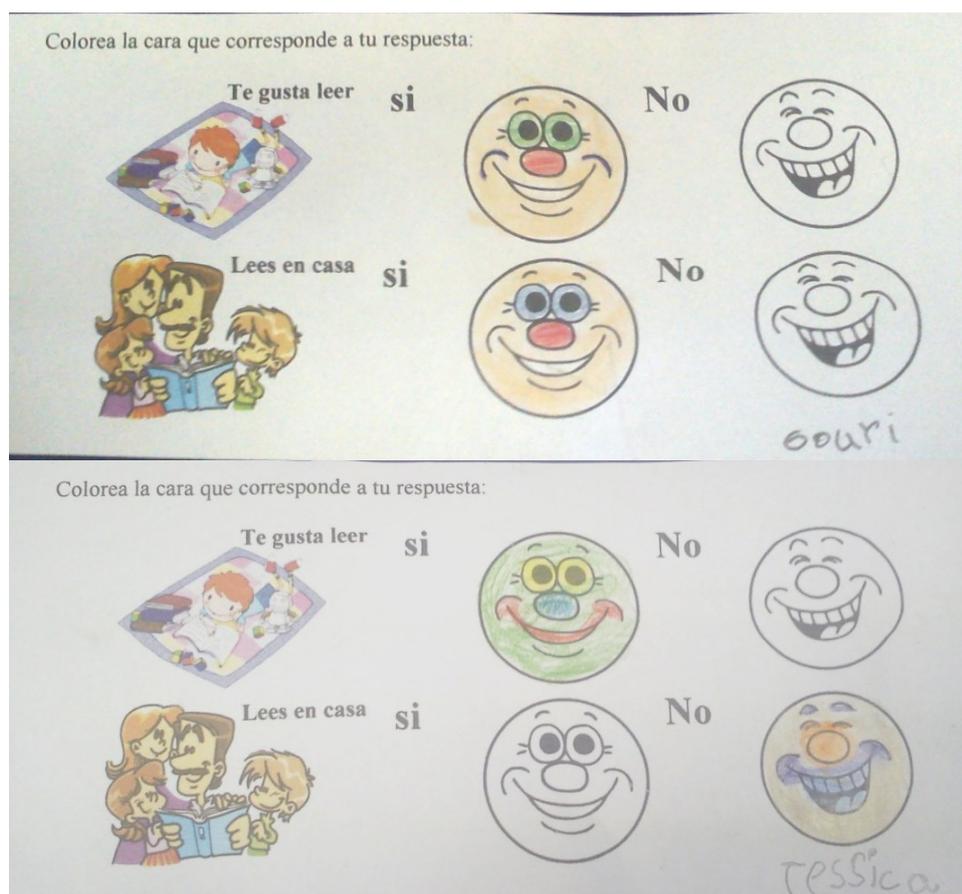
D4. *“Poco gusto por la lectura”*

D5. *“No hay hábitos lectores, los textos con los que los estudiantes cuentan no son llamativos”*

Al contrastar las voces de los maestros con los resultados del Taller 1 con estudiantes “Hábitos de lectura”, se demostró que los niños del ciclo uno

encuentran gusto y motivación por iniciar el proceso lector; es decir, quieren aprender a leer, a pesar que en sus familias o contextos cercanos no hallan hábitos de lectura y el acceso a la cultura escrita (Imagen No.2).

Imagen No.2. Taller 1 “Hábitos de lectura”



Fuente: niños primer ciclo, marzo 10 de 2014

El 35% de los estudiantes respondieron sí, a la pregunta ¿te gusta leer?; además afirmaban tener hábitos de lectura en casa; el 1% respondió no, a pesar que en casa hay hábitos de lectura y el 60% demostró deseo por leer aunque en las familias no existen hábitos de lectura. Es necesario un ambiente familiar lector que permita la motivación por la lectura antes de iniciar el proceso de enseñanza, Cassany (2004) ya que:

El interés por la lectura no se inicia en el niño con la escolarización, sino que puede desarrollarse desde mucho antes; todo depende del entorno familiar en que éste crezca. En

este sentido, los padres son una pieza fundamental para crear un clima propicio hacia el mundo de los libros (p. 16).

De lo anterior, se infiere que un buen hábito de lectura le permite al niño desarrollarse y adaptarse a su entorno, despierta su curiosidad, amplía sus conocimientos, estimula su imaginación, siendo determinante en los resultados que se darán en el aula, a pesar de que los estudiantes muestran deseo y gusto por la lectura al iniciar el proceso, este va decayendo cuando no encuentran en su entorno estímulos frente al proceso. La poca variedad de textos que se encuentran en los hogares y en la escuela, además del escaso acceso que se tiene a bibliotecas, centros artísticos y culturales, ya sea por falta de conocimiento y/o motivación de los padres, así como el inadecuado uso de la tecnología influyen en los resultados bajos en el proceso de lectura.

En los diferentes talleres de acercamiento a la lectura con los estudiantes se evidencio el gusto e interés que muestran los niños por la lectura y su aprendizaje; en primer lugar en el Taller 2. “Gustos e intereses de lectura” realizado en la biblioteca, los estudiantes se mostraron motivados por acercarse a la lectura a pesar que aún no manejan el código escrito, manifestaron interés por un texto en particular, ya sea por los dibujos o colores; así como conocer el procedimiento para hacer uso de esta en otros espacios fuera de los académicos (Imagen No.3).

Imagen No.3. Taller 2. “Gustos e intereses de lectura”



Fuente: niños primer ciclo, abril 15 de 2014

En segundo lugar, en el Taller 3. “Acercándonos a la literatura” haciendo uso de títeres y video, los estudiantes mantuvieron la atención durante toda la actividad, mostrando mayor interés en actividades que abarcan el uso de las tecnologías y de recursos diferentes al texto escrito (Imagen No.4).

Imagen No.4. Taller 3. “Acercándonos a la literatura”



Fuente: niños primer ciclo, mayo 6 de 2014

Por ultimo en el Taller 4. “Lo que hago cuando leo” haciendo uso de diferentes textos de lectura en el espacio dispuesto para la ludoteca (Imagen No.5); observamos que los niños quieren leer y entender el mundo que los rodea, escogen el texto por sus imágenes, recrean las historias, mantienen su atención en el texto hasta finalizar su lectura; quieren participar cuando se hacen preguntas sobre la comprensión del texto, es evidente que quieren dar sentido a lo que encuentran en su entorno, símbolos, mensajes, carteles, imágenes, etc.

Imagen No.5. Taller 4. “Lo que hago cuando leo”



Fuente: niños primer ciclo, junio 7 de 2014

Entonces, ¿cuál es el motivo por el cual los estudiantes obtienen bajos desempeños en la lectura, si al iniciar el proceso se muestran motivados? La respuesta puede estar en las prácticas de los docentes, en la idea que se tienen de la lectura, en los métodos o estrategias de enseñanza.

Esta afirmación se sustenta en trabajos de investigación como los de Rosales, Aimar & Pérez (2007) quienes encontraron que para enfrentar los problemas de un bajo desempeño en la lectura en estudiantes y falta de conocimientos de los docentes en didácticas para enseñar a leer, por lo que proponen:

Es preciso promover el trabajo continuo y sostenido basado en una sólida formación profesional que les permita a los docentes apropiarse de prácticas –avaladas por múltiples experiencias suficientemente documentadas- que necesitan ser desarrolladas en las escuelas; de lo contrario, corremos el riesgo de seguir perdiendo la oportunidad de formar lectores competentes. (p.59).

De lo anterior se infiere que en el proceso didáctico de la lectura intervienen el estudiante, los contenidos, el docente y que los avances o alcances del procesos educativos dependen del dialogo que estos establezcan. Chevallard (2000) citado en Crespo, Carvajal & García (2003) expone al respecto “el proceso de enseñanza-aprendizaje puede ser representado por un triángulo cuyos vértices corresponderían a sus componentes esenciales, como el alumno, el contenido y el profesor” (p. 162).

Ahora bien, la didáctica de la lengua es específica, el docente de lengua interviene en la enseñanza de contenidos lingüísticos determinados, y sobre la misma formación, Camps (2000) citado en Crespo & otros (2003) ello implica, ciertas dificultades o habilidades necesarias para la preparación de las metodologías propias en su enseñanza.

En este sentido podemos decir que el docente conlleva la responsabilidad del proceso pedagógico, ya que es él quien establece los planes y didácticas que mejor se adapten a sus estudiantes, en palabras de Chevallard (2000), el docente debe “crear experiencias metodológicas que favorezcan el aprendizaje de los estudiantes” (p. 162). Así, con el fin de mejorar las didácticas y teniendo en cuenta su rol primordial en la triangulación anteriormente enunciada, el docente decide sobre las metodologías didácticas y los instrumentos con los que se evaluará el proceso pedagógico, al respecto Giné & Parcerisa (2000) señalan “en este sentido, cada profesor y profesora debería estar atento a la observación de su entorno y debería crear instrumentos y favorecer dinámicas de grupo que facilitaran el análisis de la práctica” (p. 24).

4.2 Rasgos característicos de las prácticas docentes antes de los talleres

Cuando se encuentra que los niños en los primeros grados de escolaridad muestran interés por aprender a leer haciendo uso del código escrito, cuando a pesar de no conocer el código son capaces de leer diversos códigos, pero, en el proceso muestran grandes dificultades para alcanzar los desempeños, podemos pensar que la escuela es en parte responsable; al haber identificado que las prácticas institucionales en relación con la enseñanza de la lectura no tienen un horizonte común, ni un marco conceptual como propuesta institucional se hace necesario que la escuela apueste por un cambio que le de vida a la lectura en el aula de una manera más práctica.

Ahora bien, la propuesta de intervención pretendió aportar a este cambio con un proceso de actualización y concertación en tres momentos: reflexión, desarrollo temático y situación de aprendizaje (trabajo en grupo) en los que se

obtuvo como resultado, la reflexión sobre las prácticas educativas tanto propias como ajenas, la adquisición de conocimientos en torno a las perspectivas contemporánea de lectura y por último los acuerdos que se constituyen en insumos para construir cada uno de los componentes del PDL. A continuación se muestran cada uno de las categorías de análisis con los alcances después de haber desarrollado la etapa II ejecución.

4.2.1 Propósito: ¿Para qué enseñar?

En esta categoría se presentan los fines o metas que guían la práctica docente en relación con la lectura y permitió entender la mirada que se tiene del papel de lectura en la escuela, teniendo en cuenta que, según Lomas, cumplen al menos tres funciones en la planeación docente:

1. Establecen las capacidades que se esperan alcanzar, en relación con los aprendizajes adquiridos a lo largo de una etapa, de un curso académico y de unidades temáticas.
2. Actúan como guías para la selección de contenido y de las actividades de aprendizaje de cada asignatura, así como para diseñar la línea metodológica que se utilizara para llevar a cabo el proceso de enseñanza y para la elección de los recursos que se utilizaran en la misma.
3. Sirven como una referencia indirecta para la evaluación, ya que los aprendizajes que hacen posible el desarrollo de las capacidades señaladas en forma de objetivos son objeto de evaluación (Lomas, 1999, p. 144 II).

Ahora bien, los *objetivos* a los que dirigen las prácticas de enseñanza los docentes son:

D1. *“Comprender los símbolos y fonemas para formar oraciones”*

D2. *“Lograr una lectura fluida, comprensiva”*

D3. *“Fomentar el hábito de la lectura, ampliar la fluidez, la comprensión”*

D4. *“Busco lectura correcta de acuerdo al grado (...) motivación e interés por la lectura”*

Estos objetivos que guían la enseñanza de la lectura, reafirman que las prácticas docentes se enmarcan en la perspectiva lingüística en la cual el objetivo es el dominio mecánico del código escrito. La elección respecto a los objetivos está determinada por los factores sociales y culturales que en cada momento la sociedad prioriza y por la capacidad de aprendizaje (Camps, 2000, p. 7-9), es decir que la institución tiene como prioridad que el estudiante domine el código y conozca las reglas que lo regulan, por tanto conozca de gramática.

Es así, que, luego del proceso de apropiación por parte de los maestros de los fines y propósitos de la política pública actual de lectura, se afianzó la necesidad de fortalecer la escuela como espacio privilegiado para la formación de lectores, donde se promueva el acceso a la cultura escrita y se fomente el desarrollo de las competencias comunicativas (Plan Nacional de Lectura y Escritura, PNLE, 2011)

A continuación se presentan los acuerdos en relación a los propósitos que se establecerán en el PDL:

D1. *“Acceder y vincularse de manera efectiva a las prácticas sociales”*

D2. *“Fortalecer la competencia comunicativa y mejorar los niveles de comprensión lectora”*

D3. *“Crear nuevos espacios de lectura en la escuela como herramienta para la formación de lectores, donde los estudiantes generen conocimiento y se acerquen a la realidad del mundo”*

D4. *“Garantizar el acceso a la cultura escrita vinculando a la familia como agente fundamental dentro del proceso lector”*

D5. *“Valorar la lectura como fuente de goce, ocio y diversión que permite la construcción de la subjetividad”*

Observamos cómo los docentes parten de una concepción de lectura como práctica cultural (Chartier & Bourdieu, 1993) para construir los propósitos que

permitirán reflexionar sobre los contenidos y estrategias a desarrollar desde los objetivos ahora trazados y desde allí enfocar la PDL.

4.2.2 Perspectiva epistemológica: ¿Qué enseñar?

Una Propuesta Didáctica de Lectura debía construirse a partir de una fundamentación conceptual que favorezca a los maestros un horizonte, desde esta categoría se pretendió caracterizar *la perspectiva epistemológica* en la que se enmarcan las prácticas de enseñanza de la lectura, la manera como se entiende la lectura, las ideas y principios en las que se encuadra lo que el docente hace con la lectura en el aula. A continuación se destacan algunas respuestas de los docentes:

D1. *“Leer es saber lo que dice un texto”*

D2. *“Leer es un proceso por el cual se interpretan signos e imágenes”*

D3. *“Leer es decodificar símbolos o signos escritos”*

D4. *“Leer es comprender un texto”*

D5. *“Leer es una herramienta fundamental para el fortalecimiento de conceptos”*

Podemos, entonces, determinar que la mirada que tienen los docentes encuestados de la lectura se dirige desde una perspectiva lingüística, mediante la cual los estudiantes son alfabetizados. Es decir, los docentes conciben la lectura al margen del desarrollo de la inferencia o la capacidad crítica, con lo cual se incrementa el analfabetismo funcional, limitando así el desarrollo de los niños tanto en lo cognitivo como en lo social y cultural.

Es necesario, en el proceso de formación reflexionar sobre el papel que se le ha dado a la lectura en el aula de clase. Así, se presentó una discusión sobre la mirada tradicional de la escuela y se analizó cómo esta no ofrece los resultados que la sociedad necesita. La mirada sociocultural marca un conocimiento y uso diferente de la lengua del que tradicionalmente ha tenido en la escuela, es un instrumento simbólico de comunicación humana que permite transmitir el mundo de afuera y el mundo de dentro (Tusón, 1989, p. 92); rico en sus

elementos lexicales para interpretar y explicar una situación de la vida real, es decir, que somos capaces de comunicar y, por tanto, ordenar el pensamiento, somos capaces de transmitir y entender emociones a través de un texto, de esta manera la lectura se convierte además en un medio personal y único de exploración y socialización.

D1. *“Leer es construir el sentido de un texto, a partir del diálogo entre el autor, el texto y el contexto”*

D2. *“Leer en un proceso complejo de construcción de significados”*

D3. *“Leer es dominar los usos y recursos del lenguaje en la vida cotidiana”*

D4. *“Leer es usar el lenguaje eficientemente en las diversas situaciones sociales”*

D5. *“Leer es comprender cualquier tipo de texto”*

Indudablemente, el desarrollo social y cultural da al conocimiento y uso del lenguaje una mirada diferente; los docentes fueron capaces de ver la lectura desde una mirada social, concibiendo desde esta perspectiva la lectura como un elemento que cobra vida en la medida que se usa en contextos específicos.

4.2.3 Metodología: ¿Cómo enseñar?

En esta categoría se pretendió establecer el estilo didáctico de los docentes desde los métodos utilizados para enseñar a leer, es decir la manera en que llevan a cabo el proceso de enseñanza de la lectura, así como la valoración de los niños como lectores y las relaciones de estos con el objeto de enseñanza, la lectura. Para dicho fin se interrogaron a los docentes acerca del método que aplica en el momento de enseñanza de la lectura.

D1. *“Por medio de dibujos, explicando fonéticamente como suena la palabra correspondiente y desarrollando silabas. Dimensión en el cuaderno el espacio y renglón”*

D2. *“Método global, comenzando con el nombre y la lectura de palabras de uso diaria”*

D3. *“Tradicional, palabras normales, inicio con las vocales, posteriormente las consonantes, sílabas combinando consonante-vocal y luego palabras sencillas”*

D4. *“Método Global”*

En relación con el método utilizado se evidencia que las estrategias más utilizadas al momento de enseñar a leer se encuentran enmarcadas en los métodos sintéticos y analíticos. Los sintéticos parten de la unidad más pequeña a las más compleja, se inicia con las vocales, luego las consonantes; mientras que los analíticos parte de palabras y oraciones para posteriormente reconocer letras y sílabas.

A partir de esto podemos inferir que el rol de docente se limita a ejecutar actividades concretas, que se mantienen en el paradigma tradicional de carácter transmisor y unilateral; es decir que los docentes conciben, aplican y transmiten una didáctica normativa del lenguaje; el estudiante se convierte en el receptor de conocimiento, reproduciendo y memorizando lo recibido, sin alcanzar una comprensión funcional ni crítica del aprendizaje.

Se observa desde la experiencia que pocos docentes tienen un dominio real de la modalidad de lengua que enseñan. Tal parece que no disfrutan de la lectura a nivel personal y se apegan de las normas gramaticales y ortográficas que resultan ser más fáciles de calificar; en entrevista Emilia Ferreiro (2003) cuestiona esta postura docente: “Mientras el docente conserve para sí mismo el rol de corrector impide que los chicos trabajen esta cosa tan importante que es hacerse responsable de su texto”, el reto está en llevar a los estudiantes a apropiarse a la lectura y a sentirla como algo inherente a su ser.

Los profesores consultados de la Institución Educativa Distrital, han dado un tratamiento didáctico a la lectura de manera tradicional que no responde efectivamente a la necesidad social de encuentro personal con la lectura: utilizan la lectura más como instrumento para repetir, memorizar y decodificar, así, difícilmente el docente logra llevar al estudiante a sentirse inmerso en el lectura o a que éste desarrolle una lectura comprensiva o crítica. Así por

ejemplo, cuando leen textos narrativos el estudiante no puede verse reflejado con sus personajes y en sus emociones, sin importar si se trata de un cuento o de una sencilla pero significativa frase.

Una vez analizadas entre los docentes participantes las condiciones de enseñanza y aprendizaje de la lectura se llegó a las siguientes conclusiones:

El maestro es un modelo o paradigma frente a los niños, sin embargo carecen de los dominios contemporáneos de enseñanza de la lectura, por lo tanto debe tener una competencia didáctica, lingüística y comunicativa eficiente, además, del dominio de las normas lingüísticas, y discursivas. Frente a este vacío es fundamental que el Colegio desarrolle estrategias y planes de formación continua en estos dominios.

Tanto el docente como el estudiante son parte de la cultura y pertenecen a un contexto, por lo tanto se deben reconocer las condiciones reales de enseñanza, situar las condiciones socioculturales y la diversidad de modelos de enseñanza de la lectura tales como los lingüísticos, los psicolingüísticos, los semióticos y los psico-socioculturales.

No basta con establecer un modelo único para la enseñanza de la lectura, es necesario conocer y aprender la diversidad de modelos para darle un sentido real y auténtico la lectura en la escuela. Es preciso desarrollar la capacidad de usar adecuadamente la lectura en los diversos ámbitos individuales y sociales.

La lectura es un proceso de enseñanza progresivo que demanda la participación de los estudiantes y los docentes que, de modo dinámico, ponen en práctica estrategias didácticas frente a los textos y al contexto, en consecuencia se debe propiciar y conducir a un dominio progresivo de los usos y modalidades de la lectura.

Lo anterior nos lleva a que toda metodología supone la selección de estrategias, recursos y actividades que conduzcan a los objetivos propuestos; “Las estrategias son entendidas como los instrumentos útiles para el desarrollo de unas intenciones, la estrategia es la intención proyectada como acción, hecha escenario posible” (Sandoval & Delgado, 2001, p. 44), de esta manera, los docentes han de generar condiciones para que el niño se sienta un ser

social mediante la práctica de la lectura y desarrolle esta función comunicativa por medio de estrategias didácticas con las cuáles se logre identificar reflexionando, estableciendo relaciones, comparando y asimilando la información de tal manera que le permita convertirse en un lector activo.

En palabras de Lomas (1999) una actividad “es una acción en la que se ponen en juego competencias y procesos cognitivos de diverso tipo y exige la realización de diversos ejercicios o tareas que, en su conjunto, conforman una secuencia de acciones de enseñanza y aprendizaje” (p. 326 II), de acuerdo a esto las principales actividades desarrolladas por los docentes en las clases de lenguaje son:

- D1. *“Completar las palabras con sílabas de acuerdo a la imagen dada”*
- D2. *“Escritura libre por el niño con garabatos y transcribir en el código escrito, a partir de lo que el niño dice”*
- D3. *“Hacer o mostrar un dibujo, asociándola con la letra que se va a ver, si es la b se muestra un bebe, luego los niños deben decir palabras que inicien con esa letra, para saber si logran relacionar con el fonema”*
- D4. *“Seleccionar dentro de un grupo de palabras, la que corresponde a la imagen”*
- D5. *“Escribir la grafía de la letra en minúscula y mayúscula, luego combinarla con las vocales y escribir palabras con cada una de estas”*

Estas actividades y otras varias hacen parte del que hacer docente y resultan validas cuando responden al desarrollo del ejercicio como tal, pero no tienen sentido si no están previamente conectadas a un propósito desde el enfoque sociocultural, se acuerdan algunas actividades que fortalecen esta perspectiva:

- Ejercicios de percepción, memoria, atención y discriminación visual
- Desarrollo de la Inferencia
- Identificación de idea principal
- Identificación y análisis de las estructuras o siluetas textuales
- Comparación de textos y lectura intertextual
- Juegos lingüísticos
- Análisis del texto frente al contexto

Mediante la observación realizada en algunas aulas de clase durante las actividades de enseñanza se observaron algunas situaciones que interfieren en el proceso como las siguientes: a) realización de actividades aisladas del currículo y que, además, no van conectadas a un tema específico y real o de interés para los estudiantes; b) las franjas horarias por asignaturas, junto con el cumplimiento estricto del horario limita la posibilidad de continuar algunas actividades que logran despertar el interés de los docentes y los niños; c) algunas condiciones físicas como la acústica de los salones de clase, la cantidad excesiva y la distribución de los estudiantes no permite que escuchen al profesor ni que se escuchen unos a otros. En síntesis, no hay un ambiente logístico propicio para la lectura, ni se cuenta con el material didáctico adecuado y suficiente; d) se evidencia la necesidad de orientar el proceso lector en el currículo de manera transversal puesto que la lectura se limita exclusivamente al área de lenguaje.

Al contrastar la realidad institucional y después del proceso de apropiación de otras estrategias a seguir desde una visión sociocultural de la lectura los docentes consideran que podrían transformar algunas de sus estrategias de la siguiente manera:

D1. Recrear situaciones reales y contextualizadas, utilizar textos auténticos y variados.

D2. Avanzar en procesos de comprensión lectora.

D3. Favorecer las interacciones comunicativas.

D4. Establecer relaciones con los conocimientos previos y comprender las necesidades de aprendizaje.

Los recursos didácticos, además de ser un instrumento que facilitan la construcción de conocimientos, deben ser también medio de expresión con el cual los estudiantes se sientan a gusto de tal manera que les permitan explorar diferentes maneras de aprender, respondiendo así a las diferentes necesidades de los estudiantes.

Según los docentes, los recursos didácticos que se utilizan en el aula en los diferentes momentos de la enseñanza de la lectura suelen ser cartillas, revistas, cuentos infantiles y guías. Se encontró que su uso facilita el ejercicio docente, pero que son escasos. Ante esta carencia señalada, se identificó poca creatividad por parte de los docentes frente a esta situación. Por otra parte, se indagó acerca de la frecuencia con la que hacen uso de los mismos, teniendo en cuenta otros que pueden ser utilizados y que acercan a los estudiantes a su contexto social.

En la Tabla No.4 se evidencia que el uso de los recursos didácticos suele ser rutinario y pocas veces se recurre a otras opciones de lectura, como usar textos auténticos o relacionados con las vivencias de los estudiantes, que pueden resultar más significativos. Los docentes están de acuerdo con el uso de las cartillas, poco les preocupa que el aprendizaje silábico no permita una lectura significativa y que limite el proceso de lectura. Luego de compartir estas conclusiones se acordó que es importante acercar a los niños con textos de distintas tipologías, además de seleccionar cuidadosamente el tipo de cuentos que se escogen para cada edad.

Tabla No.4. Análisis. Recursos utilizados por los docentes.

Recursos	Siempre	Algunas veces	Pocas veces	Nunca
Cartillas	40%	20%	40%	
Revistas		40%	60%	
Cuentos	60%	40%		
Guías	40%	40%	20%	
Videos	20%	20%	40%	20%
Periódicos		20%	40%	40%
Avisos publicitarios			20%	80%
Paquetes de productos			40%	60%
Medios Informáticos			10%	90%

Fuente: elaboración propia

A continuación se acuerdan algunos recursos a tener en cuenta en el Propuesta didáctica de lectura:

- Textos reales
- Audiovisuales
- Libro de texto
- Libro de literatura
- Juegos digitales
- Software didáctico de lectura
- La biblioteca
- La ludoteca
- Diseñar bibliotecas dentro de las aulas con la participación de los niños
- Aula como entorno lector

A través del Taller “Estrategias didácticas desde la perspectiva sociocultural” se proyecta nuevos usos para los diversos recursos didácticos, el uso de diversos tipos de textos y la necesidad de hacer del aula de clase un espacio vivencial, dinámico y creativo; de esta manera se hace pertinente modificar las prácticas y recursos docentes, comprendiendo que los estudiantes se encuentran inmersos en nuevas prácticas letradas

4.2.4 Evaluación: ¿para qué, cómo y cuándo evaluar?

Al discutir sobre los propósitos que guían el proceso de enseñanza, se consideró que una de sus funciones es ser referentes para la evaluación. Se identificó que la evaluación permite observar los resultados frente a dichos propósitos, convirtiéndose en un componente fundamental del currículo. Identifiquemos, entonces, los rasgos característicos de las prácticas evaluativas de los docentes.

¿Para qué evalúan?

D1. *“Revisar si los estudiantes están alcanzando los objetivos establecidos, para cumplir con la norma”*

D2. *“Para conocer el nivel de lectoescritura que tienen los estudiantes y para llenar planillas”*

D3. *“Para identificar los avances o dificultades en la lectura”*

D4. *“Para saber si el estudiantes aprendió a leer”*

Ahora bien, cuando se discute frente al propósito de la evaluación es evidente que se centra en el estudiante, si alcanza o no lo previsto; en el caso de la lectura si decodifica; por otro lado, se exige dar una valoración sumativa al proceso.

¿Cómo y que evalúan?

D1. *“De manera oral y escrita si identifica letras, si leen palabras, si es capaz de identificar palabras en un cuento, se evalúa el trabajo en clase, si se terminan actividades en el tiempo y completas y en orden”*

D2. *“Poniendo a los estudiantes a leer un texto corto y haciéndole preguntas sobre el mismo de forma oral”*

D3. *“Evaluó de manera oral y escrita, es capaz de decodificar, entiende lo que lee”*

D4. *“Con la lectura de un texto, para saber cómo está leyendo, silabea, identifica todas las consonantes, es fluida (...)”*

Se observó que las prácticas evaluativas siguen el paradigma tradicional y transmisionista; es decir, los profesores esperan que los estudiantes demuestren destreza para decodificar el texto; solo en un caso un docente mostró interés por las actitudes de los estudiantes durante el proceso de enseñanza. Por otro lado, no se evidenció que se establezcan formas específicas de seguimiento al proceso como listas de control o rejillas de evaluación, o con indicadores desde el inicio del proceso, se infiere entonces que estas dependen del docente y no están institucionalizadas; además que el evaluador es el docente, y el estudiante no tienen derecho a autoevaluar su proceso e identificar por sí mismo sus dificultades o aciertos.

¿Cuándo evalúan?

D1. *“Casi siempre, todos los días se hacen actividades las cuales son evaluadas de manera cualitativa y cuantitativa”*

D2. "En cada momento que se tenga la posibilidad, en cada actividad que se tenga en cuenta el dominio de la lectura"

D3. "Durante todo el proceso, actividades de clase, evaluaciones de final de periodo"

D4. "Al finalizar el proceso"

En los procesos con niños de los primeros grados escolares es común encontrar que la evaluación se direcciona hacia el proceso, aunque al final siempre es claro que debe otorgársele una evaluación final o sumativa que permita identificar si el estudiante alcanzo o no los desempeños establecidos.

De igual forma, el Taller de evaluación permitió conceptualizar y llevar a la práctica una evaluación auténtica, dando como resultado que los docentes situaran la evaluación para el ciclo de la siguiente manera:

Tabla No.5. Acuerdos docentes de evaluación autentica.

Evaluación	Acuerdos
Qué	"Conocimientos previos, avances, dificultades, objetivos (conceptuales, procedimentales y actitudinales)"
Cuándo	"Al inicio para diagnosticar, en el proceso para observar los avances y al final para determinar los resultados, determinar si se alcanzaron los objetivos planteados"
Quién	"El estudiantes para valorar lo que ha hecho y el docente determina el alcance o no del objetivo"
Para qué	"Determinar el grado de alcance de los objetivos y los resultados"
Cómo	"Desde la reflexión, la observación directa, seguimientos de trabajos y actividades, rejillas de valoración, (...)"

Fuente: elaboración propia

En síntesis, los maestros desarrollaron la evaluación de una manera más sistemática, y constante, en la cual hay participación del estudiante, haciendo uso de la autoevaluación.

4.3 Discusión de los datos

En esta parte se realizará la discusión y análisis de los datos recogidos en la fase II, el cual se presenta en tres momentos, el primero se organiza luego del rastreo de documentos institucionales sobre estrategias de lectura; y en el

segundo momento, se presentan los resultados de los talleres implementados con el equipo de docentes que participó en el proceso de investigación. Por último, se presenta una síntesis de los acuerdos pactados para la construcción de la Propuesta Didáctica de lectura para primer ciclo.

4.3.1 Acciones adelantadas para fortalecer las habilidades comunicativas

Desde el primer semestre del año 2013, el Área de Humanidades, ciclo y áreas afines, han propuesto el diseño de diversas actividades y proyectos que procuran fortalecer las habilidades comunicativas de los estudiantes. En este orden de ideas, el Área de Humanidades asumió el proyecto PILEO, el cual a pesar de ser una propuesta de política pública y construida dentro del marco teórico de perspectiva sociocultural, no tuvo acogida entre los docentes. Se puso en práctica mediante guías de comprensión lectora dadas desde una perspectiva lingüística, que se implementaron esporádicamente, sin seguimiento o evaluación. Se encontró que los docentes de primaria se dedican a la aplicación de las guías: no desarrollan otro tipo de ayudas didácticas para facilitar el aprendizaje de la lectura.

Además de las guías señaladas, se implementa el uso del juego educativo Mini arco, que maneja un método de enseñanza auto-correctivo, por medio del cual se agudiza la concentración y la memoria, se favorece el trabajo mental a través de ejercicios de pensamiento y lógica, mediante el uso de diversas cartillas de lectura, atención y pensamiento abstracto, con el propósito de fortalecer la lectura. El proyecto se dio durante el año académico 2014, a pesar de quedar en el olvido, se dieron adelantos en el desarrollo de habilidades de pensamiento pero sin la orientación en la perspectiva psicolingüística. Los docentes del ciclo implementaron actividades desde sus propias experiencias y desde sus concepciones en el desarrollo de habilidades de pensamiento.

Para el 2014 el Área de Humanidades propuso un nuevo proyecto de lectura de textos narrativos para el fortalecimiento de las habilidades comunicativas, mediante el montaje de obras literarias pero, al igual que con las actividades de

años anteriores, estas no tuvieron continuidad, ni se evaluaron para identificar logros o desaciertos.

En el mismo año, desde el área de Lenguaje y dentro del proyecto PILEO, se pretendió desarrollar “la decodificación con fluidez”, la actividad proponía un diagnóstico inicial y se continuará con guías de lectura, desvinculando la perspectiva psicolingüística del proceso.

En este apartado del taller, se consideraron los bajos resultados de las pruebas internas y, además de las pruebas Saber; los docentes lo atribuyen a las dificultades que presentan los estudiantes en el reconocimiento de los grafos y a la velocidad con que son reconocidas las palabras. Los docentes consideran que el desconocimiento de las reglas ortográficas, sintácticas, morfológicas o fonéticas, afectan el desempeño de estas pruebas y señalaron que es necesario “conocer los caracteres para hacer una buena lectura”. Le dan poca importancia a la lectura como elemento vivo en las formas de comunicación. La concepción de los docentes sobre las dificultades que tienen de los estudiantes en el proceso lector está enmarcada en la perspectiva lingüística normativa, emitiendo juicios de valor desenfocados de la capacidad real del estudiante en el proceso lector.

Una vez identificadas las opiniones y conceptos en relación a la lectura de los docentes de primer ciclo, consideramos los hábitos de lectura de los niños en edades tempranas, esto con el fin de posibilitar que los infantes se incorporen la lectura a situaciones reales y además, en la vida escolar. Los docentes señalan que son escasos los hábitos de lectura y que existe desmotivación de parte de los niños. Los docentes consideraron que estas dos son causantes del bajo desempeño en la habilidad lectora, al menos a esta conclusión llegó uno de ellos, quien señaló que: “no hay hábitos lectores en la familia” “no hay interés, no hay gusto por la lectura”.

Sin embargo, esta conclusión sobre el desinterés de los niños fue puesta en tela de juicio en el Taller “Hábitos de lectura” aplicado a los niños. Se

desmienten varias de estas afirmaciones, los niños demuestran gusto por la lectura, se acercan al texto icónico o escrito, muestran interés en leer en voz alta y, además, participan de modo grupal en comprensión y discusión de los textos leídos.

Imagen No.6. Actividades de lectura.



Fuente: niños primer ciclo, 2014

Además del Taller sobre hábitos de lectura, se adelantaron los siguientes talleres de acercamiento a la lectura con los estudiantes: “Gustos e intereses de lectura” (realizados en la biblioteca) “Acercándonos a la literatura” mediante el uso de títeres y video, y “Lo que hago cuando leo”, mediante el uso de diferentes textos de lectura en el espacio dispuesto para la ludoteca. En estos talleres se pudo observar que los niños muestran interés en la lectura, quieren explorar, entender el mundo que los rodea, además muestran interés por

participar, se ven motivados por acercarse a la lectura a pesar de que aún no dominan el código escrito. Es latente su necesidad de dar sentido a lo que los rodea, aun sin conocimiento del código escrito (Imagen No.6).

Se puede concluir entonces, que los niños están interesados y gustan de la lectura, y que con base en ella quieren interpretar su mundo. La dificultad está en comprender porque los estudiantes al final del proceso no muestran altos desempeños en lectura, cuando desde pequeños muestran el interés y deseo por la lectura.

Ahora bien, se discutió con los docentes cómo, a pesar de las intenciones de las diversas áreas y proyectos por desarrollar y fortalecer las habilidades comunicativas de los estudiantes, estos no se dan como se evidencia en las pruebas Saber (2012). Tampoco los resultados académicos de periodo ni las iniciativas responden a las necesidades de los niños, se siguen diseñando bajo una perspectiva lingüística normativa, es decir la decodificación de caracteres, visos de una escuela tradicional. De otra parte, se responde a la enseñanza, sin planificación, sustento teórico y poca o ninguna actualización o formación docente, además de la falta de comunicación y concertación entre pares, sin continuidad ni evaluación de los procesos.

A continuación para la discusión y análisis del segundo apartado, se presentan diversas tablas comparativas que proporciona la información recogida en los diferentes talleres que tratan de caracterizar las prácticas docentes al iniciar el proceso investigativo y que dan cuenta de los avances alcanzados por los docentes durante el proceso de formación.

4.3.2 Rasgos características de las prácticas docentes tras los talleres

A continuación se presentan las consideraciones sobre los fines de la enseñanza de la lectura identificados en los talleres con los docentes; este ejercicio se desarrolló en tres etapas planeación, ejecución e interpretación,

obteniendo como resultado los acuerdos que son el insumo para construir cada uno de los componentes del PDL.

4.3.2.1 Propósito: ¿Para qué enseñar?

Tabla No.6. Acuerdos institucionales. Objetivos.

	Rasgos característicos de las prácticas de enseñanza al iniciar el proceso	Acuerdo institucional
Objetivos que se persiguen al enseñar a leer	Desarrollar destrezas de decodificación es decir conocer el código lingüístico y sus reglas.	Acceder y vincularse de manera efectiva a las prácticas sociales Fortalecer la competencia comunicativa y mejorar los niveles de comprensión lectora Crear nuevos espacios de lectura en la escuela como herramienta para la formación de lectores, donde los estudiantes generen conocimiento y se acerquen a la realidad del mundo Garantizar el acceso a la cultura escrita vinculando a la familia como agente fundamental dentro del proceso lector Valorar la lectura como fuente de goce, ocio y diversión que permite la construcción de la subjetividad

Fuente: elaboración propia.

En un primer momento, la lectura para el equipo de docentes de primer ciclo se entendía como la necesidad de cumplir con una serie de reglas que rigen el acto lector, adquirir el código lector es imprescindible para lograr una “buena lectura”. Se evidencia una perspectiva lingüística normativa, al querer controlar las reglas mecánicas del código escrito. Se infiere que esta concepción, que es compartida por la mayoría de los docentes, devela procesos similares de su formación académica ya sea básica o profesional, las cuales se hacen presente en el aula dando continuidad a patrones en la didáctica de la lectura que permanecen en el tiempo y hacen parte del problema.

Ahora bien, luego del proceso de actualización conceptual y didáctica dado en los talleres, los maestros proponen, con base en los fines y propósitos de la política pública actual de lectura, que se fortalezca la escuela como espacio privilegiado para la formación de lectores (Imagen No.7).

Imagen No.7. Conclusiones docentes Taller 2. Objetivos PDL

Escriba las conclusiones que considera aportan a la construcción del plan de lectura

Es necesario que un objetivo del ciclo sea entender la escuela como ambiente lector, donde leer sea fuente de goce, ocio y diversión.

Crear un espacio adecuado para, que los estudiantes generen conocimiento y se acerquen a la realidad del mundo.

La lectura se va convirtiendo en un instrumento. Primordial desde los primeros grados de enseñanza, por tal motivo el objetivo a cumplir es desarrollar esta habilidad en los más pequeños, que les permita apropiarse de su entorno, e interactuar con su comunidad.

Fuente: Docentes primer ciclo, mayo 9 de 2014

Punto de partida para la consolidación un proyecto de inversión por medio de cual se consiguieran los recursos necesarios para desarrollar el Taller literario que pretendió crear un espacio para la literatura donde los niños y niñas se encuentren por gusto con diferentes textos (libros, audio, video) dando real importancia a este objetivo dentro de la escuela, sin desconocer que todos los espacios de ella se deben convertir en entornos lectores.

Tabla No.7. Planeación proyecto de inversión “Taller literario” vigencia 2015.

COMPONENTE	PROCESO	CANTIDAD	UD. MEDIDA	METAS DESCRIPCIÓN	2015	
					Fecha de Entrega	ÁREA DE GESTIÓN PRESUPUESTO
Diagnostico	Identificar	2	Encuestas	Los habitos de lectura de los niños en familia y en la escuela. Estaran dirigidos a estudiantes, padres de familia y docentes.	30/03/15	Académica \$ 0
Sensibilización	Adquirir	2	Estante para biblioteca	Biblioteca en madera o madeflex con puertas, de colores vivos, tamaño 1.20 mtrs por 3 mts de ancho con 3 entrepaños. El propósito es que los niños entiendan el uso de la biblioteca como espacio de lúdica.	30/03/15	Académica \$ 900,000
Sensibilización	Adquirir	50	Cuentos (literatura infantil)	Libros Álbum (Alfaguara Primera Infancia, franja amarilla y morada), El propósito es que los niños aprendan a buscar y organización los libros según características generales, lectura de diferentes tipos de textos	30/03/15	Académica \$ 1,250,000
Ejecución	Adquirir	40	Cojines	Cojines de 50X50 de diferentes colores, con forro extraíble. El propósito es que los niños encuentren en la biblioteca un espacio cómodo y diferente al aula para la lectura. Talleres Literarios.	30/05/15	Académica \$ 1,800,000
Ejecución	Adquirir	1	Grabadora con microfono	Grabadora con cd, regrabable y micrófono. Propósito es realizar actividades de lectura a partir de Audio y Oralidad. Talleres Literarios.	30/08/15	Académica \$ 350,000
Evaluación	Desarrollar	3	Talleres	Identificar el impacto o acciones para mejorar con estudiantes y padres de familia.	30/11/15	Académica \$ 0

Fuente: elaboración propia

4.3.2.2 Perspectiva epistemológica: ¿Qué enseñar?

Tabla No.8. Acuerdos institucionales. Perspectiva teórica.

	Rasgos característicos de las prácticas de enseñanza al iniciar el proceso	Acuerdo institucional
Perspectiva teórica de la lectura	Lingüística Leer es saber lo que dice un texto, en otras palabras es el proceso por el cual se interpretan los signos.	Socio cultural Leer es comprender un texto; es decir, construir el sentido de un texto a partir del dominio de los usos y recursos del lenguaje para interactuar eficientemente en la sociedad. La lectura es, entonces, entendida como el conjunto de destrezas que se utilizan de acuerdo a las situaciones dadas para construir un significado a partir de los signos.

Fuente: elaboración propia.

Al inicio del taller, el concepto sobre lectura se instaló en la perspectiva lingüística normativa. En este primer momento la mayoría de docentes desconoce el papel que gana la lectura desde una perspectiva sociocultural. El desarrollo del taller favoreció la reflexión, la apropiación de una nueva mirada y conocimiento de la lectura desde la perspectiva sociocultural, permitiendo transmitir, comprender emociones y opiniones, entender y apropiarse del mundo que lo rodea. Se entendió que la complejidad de la lectura en la construcción de significados y que estos dependen de las habilidades cognitivas y sociales de quien practica el acto lector (Imagen No.8).

Imagen No.8. Reflexiones docentes Taller 3. Perspectiva PDL

El enfoque sociocultural para la didáctica de la lectura es el más pertinente y el que la concibe como un diálogo por la construcción de sentido entre el autor, el texto y el contexto.

EL ENFOQUE MÁS PERTINENTE SERÍA EL SOCIOCULTURAL, DESDE ESTA PERSPECTIVA LEER NO ES SOLO DECODIFICAR Y ENTENDER EL CÓDIGO. LEER ES COMPRENDER CUALQUIER TIPO DE TEXTO, LEER ES DOMINAR LA LECTURA PARA INTERACTUAR EFICIENTEMENTE EN LA SOCIEDAD.

Fuente: Docentes primer ciclo, agosto 11 de 2014

4.3.2.3 Metodología: ¿Cómo enseñar?

Tabla No.9. Acuerdos institucionales. Estrategias metodológicas.

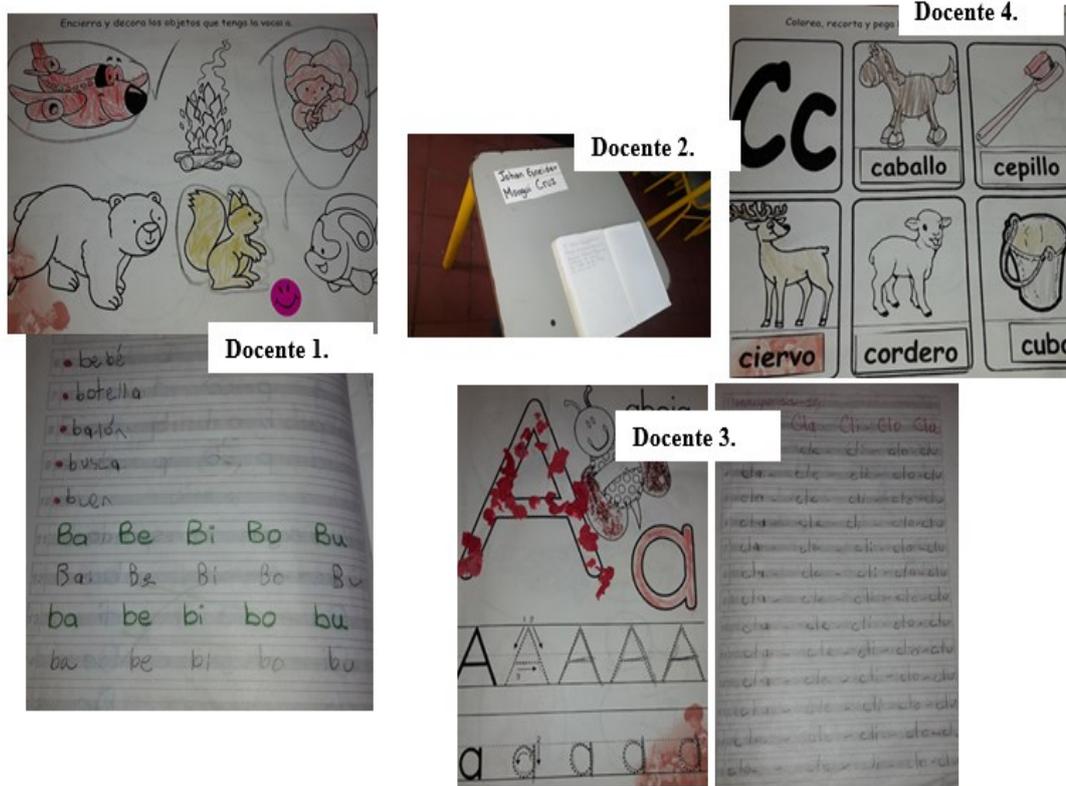
	Rasgos característicos de las prácticas de enseñanza al iniciar el proceso	Acuerdo institucional
Rol docente	Domina el conocimiento que imparte. Transmite el conocimiento.	Es un modelo lingüístico Estimula y conduce Reflexiona y planifica
Rol estudiantes	Recibe, reproduce y memoriza	Protagonista, activo, propositivo
Metodología	Métodos Sintéticos y Analíticos	Principios Situarse en las condiciones socioculturales Acercando a los niños a textos reales. Conducir al dominio progresivo de los usos y recursos del lenguaje.
Estrategias	Verbalizar lo escrito Individuales Discriminar la forma de las letras Correspondencia sonido-grafía, imagen-palabra Entender las palabras de un texto	Comprensión lectora : antes, durante y después Individuales y grupales Interacción comunicativa Motivantes y auténticas Variados textos
Actividades	Deletrear Silabear Comprender palabras y frases aisladas. Caligrafía Pronunciación	Ejercicios de percepción, memoria, atención y discriminación visual Lectura rápida y lectura atenta Inferencia Idea principal Estructura Comparar textos
Recursos	Libros de texto - cartillas de lectura Libro álbum- cuentos Videos Guías Laminas abecedario Sellos	Textos reales Audiovisuales Libro de texto Libro de literatura Juegos digitales Recursos tecnologías: Software, pc, internet... La biblioteca Aula como entorno lector ...

Fuente: elaboración propia.

Al preguntar a los docentes sobre su estilo de enseñanza de la lectura, se evidenció que estos encajan dentro de modelos sintéticos y/o analíticos. Van desde el método global, el sintético y el silabeo, o los que promueven la lectura por medio de iconos o imágenes (Imagen No.9). Se infiere entonces que todos los estilos se enmarcan dentro de un modelo normativo, propio de una escuela

tradicional y que los docentes ejecutan actividades tratando de imitar modelos establecidos; entonces, se mantiene una jerarquía en el aula donde el docente es el dueño del saber y estudiantes simplemente son receptores.

Imagen No.9. Estrategias metodológicas de los docentes.



Fuente: Docentes primer ciclo, septiembre 12 de 2014

Es importante resaltar que algunos docentes guían sus procesos didácticos mediante cartillas o libros de texto de manera diaria y estas prácticas desmotivan al estudiante ya que no se consideran sus contextos. En las conversaciones con los docentes colegas se evidenció un desconocimiento sobre las didácticas de lectura recientes tales como las derivadas de la semiótica, la lingüística de texto y del análisis del discurso, por solo señalar algunas de ellas. Además de este desconocimiento se reconoció la carencia de hábitos de lectura en los propios docentes. La mayoría de los docentes son licenciados en básica primaria con "énfasis en alguna disciplina", pero están

desactualizados en los cambios pedagógicos y didácticos, teórico prácticos de las mismas. Los talleres permitieron la reflexión individual y colectiva sobre las deficiencias pedagógicas y didácticas alrededor de la enseñanza de la lectura, lo cual dejó una serie de inquietudes e interrogantes acerca del mismo desempeño profesional y que, a nuestro parecer, fue un buen insumo para iniciar el proceso de investigación colectiva con la concreción de una Propuesta Didáctica de lectura para primer ciclo.

Posterior al proceso de los talleres de actualización en torno a los métodos de enseñanza se llegó a las siguientes conclusiones:

Los docentes favorecen actividades en situaciones reales con textos auténticos como la tienda escolar (Imagen No.10), los cuales permiten a los estudiantes el uso de la lectura, desestimando otras prácticas de clase como: el dictado o la copia las cuales carecen de sentido real.

Imagen No.10. Actividad “La tienda escolar”



Fuente: niños primer ciclo, septiembre 19 de 2014

Actividades que favorecen la comprensión lectora dando espacio a los diversos tipos de comprensión desde el literal al inferencial (Imagen No.11). Haciendo del antes, el durante y después de la lectura; así como la lectura por goce y diversión como lo que es el taller literario (Imagen No.12).

Imagen No.11. Actividad de comprensión de lectura.



Fuente: niños primer ciclo, octubre 24 de 2014

Imagen No.12. Un espacio para leer. Taller literario.



Fuente: niños primer ciclo, noviembre 17 de 2014

Así como el ingreso a las aulas las nuevas tecnologías (Imagen No.13), se comprende que los niños asumen otras formas de lectura que la escuela debe traer a ella, en las cuales son hábiles puesto que llama su atención, esta herramienta es indispensable para acercarse a lo que los niños leen y para conducir la enseñanza de modo significativo y para estimular desde estas los procesos lectores.

Imagen No.13. Uso de herramientas tecnológicas.



Fuente: niños primer ciclo, noviembre 21 de 2014

Para concluir esta etapa, en el Taller 5 “Estrategias didácticas desde la perspectiva sociocultural”, se redefinió el papel de los docentes (Imagen No.14) dentro del aula en la enseñanza de la lectura y la necesidad imperativa de hacer del aula un espacio apto para vivir y crear, para compartir y usar diversos recurso didácticos, modificar las practicas docentes y guiar a nuestros educandos a nuevas prácticas de la lectura.

Imagen No.14. Conclusiones docentes Taller 5. Didáctica sociocultural

EL DOCENTE TIENE QUE REFLEXIONAR PARA DAR SENTIDO A SU PRÁCTICA, PARA QUE NO SEA UNA RECETA QUE SEGUIR, SINO UNA PRÁCTICA PLANIFICADA DESDE EL CONTEXTO, LAS NECESIDADES Y LA TEORÍA.

Considero que el perfil del docente en un enfoque socio-cultural debe enmarcarse en estimular a los niños y niñas para que se acerquen a la lectura de una manera natural conduciéndolos al desarrollo de sus habilidades comunicativas y cognitivas.

Debe ser un modelo lingüístico, es decir debo ser ejemplo en el manejo de las competencias lingüísticas y comunicativas. Los niños no nos ven leer y les hacemos cuando es necesario, no nos ven escribir, escribimos para ellos porque es nuestro tarea. Debemos ser modelos auténticos así como la familia.

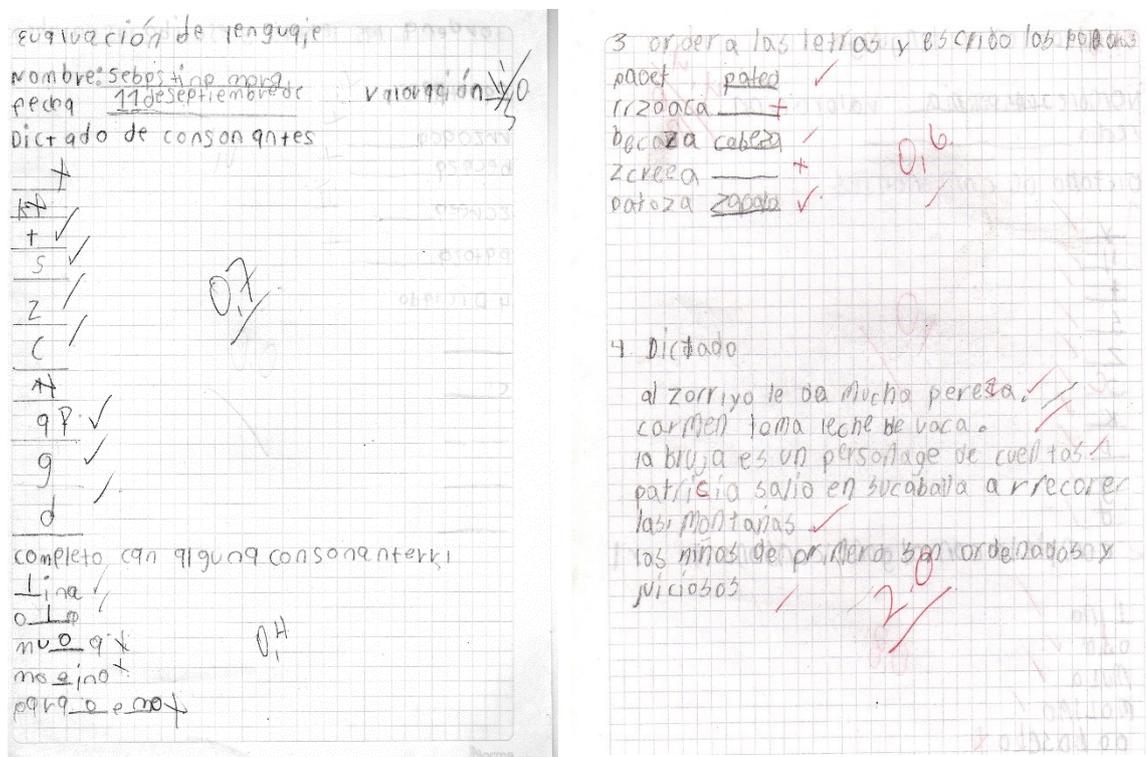
Fuente: Docentes primer ciclo, octubre 1 de 2014

4.3.2.4 Evaluación: ¿para qué, cómo y cuándo evaluar?

Se reconoció el carácter tradicional de la evaluación centrada en el estudiante, los docentes reinciden en ver el proceso lector desde una perspectiva lingüística normativa, lo cual conlleva a la valoración de planas, ejercicios de completar palabras y frases, entre otros. Si bien es cierto se tienen en cuenta los procesos más que los resultados, se emiten juicios cuantitativos en los informes académicos de fin de periodo; por otro lado el estudiante no está involucrado en el proceso, algo que debería ponerse en revisión.

Podemos observar (Imagen No.15) que lo que se evalúa es el conocimiento del alfabeto, es decir, reconocer las letras, escribirlas y pronunciar su nombre, por otro lado, el niño debe ser capaz de utilizarlas para completar palabras descontextualizadas, ahora bien es evidente la evaluación en el proceso de escritura pero no es evidenciable el proceso lector.

Imagen No.15. Evaluación de lenguaje.



Fuente: Docentes primer ciclo, septiembre 19 de 2014

La evaluación se direcciona a la elaboración de un producto final o texto único, con el fin de identificar los alcances y logros del estudiante en el aprendizaje de la lectura.

Durante el proceso de formación, los docentes tuvieron la oportunidad de intervenir en la evaluación de los talleres, mediante auto y coevaluación; por otro lado, participaron en la construcción de rejillas (Imagen No.16) con lo cual pusieron en práctica el desarrollo de estrategias de evaluación, donde los estudiantes participan activamente.

Frente a la situación identificada se propuso analizar la inclusión de una evaluación formativa y auténtica.

Imagen No.16.Rejillas de evaluación auténtica.

	 SUPERIOR	 ALTO	 BASICO	 BAJO
Entendiste de que trata el cuento	✓	✓		
Reconoces los personajes		✓		
Pudiste relatar un nuevo final para el cuento	✓			
Te gusto el cuento	✓			

	 Si	 No
Lograste leer los nombres de las diferentes tiendas	✓	
Lograste leer los nombres y el valor de los productos	✓	
Pudiste manejar el valor de los billetes y monedas	✓	
Te gustaría repetir la actividad	✓	

Fuente: Docentes primer ciclo, noviembre 17 de 2014

4.4 Propuesta Didáctica de Lectura para Primer Ciclo

Como resultado del proceso investigativo se presenta el documento institucional: “**Propuesta Didáctica de Lectura para Primer Ciclo**”, construido a partir de acuerdos institucionales del grupo de maestro que fueron resultado del proceso de formación. Este documento pretende ser un primer intento para dar un horizonte a los procesos de lectura a nivel institucional (Anexo 10).

5. CONCLUSIONES

El proyecto de investigación se desarrolló en una Institución Educativa Distrital, dentro de un escenario de trabajo participativo y colaborativo, espacio que permitió la reflexión, formación y construcción mediante acuerdos del colectivo docente del documento titulado “Propuesta Didáctica de Lectura para Primer ciclo”. Este documento pretende constituirse como el marco de referencia en la enseñanza de la lectura y eje transversal de los procesos académicos de la institución educativa en referencia.

Se partió identificando las necesidades de docentes y estudiantes, considerando las expectativas de la institución y del contexto social. Se reconocieron los aciertos y las debilidades en torno a la enseñanza-aprendizaje y la pertinencia de la evaluación de la lectura, para proponer alternativas de cambio desde una perspectiva sociocultural siendo este el objetivo primordial de la investigación.

En concordancia con la pregunta de investigación, se puede afirmar que es posible articular perspectivas teóricas contemporáneas y didácticas para la enseñanza de lectura en primer ciclo mediante un proceso de formación que propicie la reflexión sobre la praxis educativa. En este proceso se establecieron acuerdos fundamentales entre los docentes que se materializó en la construcción de una Propuesta Didáctica de lectura para primer ciclo, cumpliendo con el objetivo general.

La caracterización de los discursos y prácticas de los docentes alrededor de la enseñanza de la lectura fijaron un primer momento del proceso de investigación, permitió observar cómo se entiende la lectura y que es importante enseñar. En la mayoría de las experiencias se reconoció la permanencia de prácticas tradicionales, memorísticas y mecanicistas. Se identificó que la estrategia más utilizada para enseñar a leer se encuentra enmarcada en el método sintético y analítico, además, prima la enseñanza de las sílabas y fonemas mediante el uso de cartillas o libros de texto. Se concibe

la lectura como un proceso de decodificación, bajo una perspectiva lingüística, sin pensar la lectura como un elemento vivo e imprescindible en la comunicación y participación social.

Ahora bien, los resultados en lectura de los estudiantes no son los esperados, lo cual reflejó la ineficiencia de los modelos de enseñanza-aprendizaje de lectura empleados por los docentes, llevando al desgaste de educadores, educandos y al fracaso del proceso educativo.

Lo anterior derivó un segundo momento del proyecto investigativo: el diseño e implementación de una estrategia de formación docente, el cual permitió visualizar otras posibilidades de enseñanza aprendizaje de la lectura, entre las cuales se destacó el taller como una herramienta de investigación y didáctica, éste favoreció la reflexión sobre la praxis educativa, la apropiación conceptual de perspectivas contemporáneas útiles en la actualización y cualificación de los discursos y la acción pedagógica.

La reflexión sobre las praxis, vista como un pensarse en situación, reconociendo qué se hace, cómo y para qué, cobró relevancia dentro del proceso de investigación, puesto que permitió develar lo que discurre en el aula. Se reconoció que la reflexión es una fuente de aprendizaje, en procura de renovar las prácticas y aprender de la propia experiencia, lo cual permitió concluir que el maestro debe ser capaz de interrogarse, criticarse y propiciar nuevas posibilidades en su acción pedagógica. Con ello se tiene la posibilidad de fortalecer, complementar, cambiar o modificar los procesos educativos.

A partir de la reflexión los maestros pusieron en evidencia que las prácticas a menudo responden a procesos repetitivos, con la posibilidad de estar descontextualizadas, omitiendo su justificación teórica o careciendo de un propósito claro, nacen en su mayoría como resultado de experiencias, de aportes de pares o de conocimientos adquiridos tiempo atrás. Se infiere entonces que la reflexión debe ser una acción permanente en la escuela, con la

asignación de tiempos y espacios que partan de la individualidad pero que se fortalezcan en colectivo, ya que la educación es una singular y social a la vez.

Se destaca dentro de la investigación la necesidad de reconocer las propias prácticas sin desconocer la de los otros, es claro que a pesar de ser parte de una misma institución, de estar direccionado por un PEI los docentes no se reconocen como colectivo.

El taller permitió poner en dialogo didácticas y discursos teóricos de lectura contemporáneos, reconociendo la ausencia de estos en las prácticas de enseñanza-aprendizaje; a partir de la apropiación teórica fue posible que los maestros reconstruyeran sus prácticas y consolidaran una propuesta didáctica. En este documento se identificaron las perspectivas propicias para enseñar y aprender la lectura en la escuela. No obstante, es necesario avanzar en un proceso de formación docente de modo continuo y de acuerdo con los cambios en la didáctica de la lectura.

Como se justificó en el rastreo documental institucional, la acción pedagógica, para promover y fortalecer la lectura y demás habilidades comunicativas en los últimos años, nace de esfuerzos individuales, de área o ciclo, sin embargo estos esfuerzos no alcanzaron sus objetivos, bien sea porque parten de intereses personales o bien porque son actividades aisladas, que no responden a un propósito común de carácter institucional y carecen de un marco teórico que las sustente. Ahora bien, se reconoce que para alcanzar procesos de calidad como institución, se deben propiciar espacios de trabajo en colectivo, para la reflexión de la praxis, la actualización conceptual y posterior concertación de acuerdos en torno al sentido de la lectura en la escuela.

Si bien se avanzó de manera considerable en el desarrollo de una Propuesta Didáctica de Lectura, se hace necesario la adopción de postulados teóricos que avalen los procesos pedagógicos a nivel institucional para apropiarse de un discurso teórico conceptual que permita a los maestros tener un horizonte claro y común. Mejorar la didáctica de la lectura puede propiciar la construcción de

un estudiante que vea en el acto lector un medio para el goce, la entretención, y que además le permita entender y comprender su cultura, participando activamente de ella.

La construcción de un Propuesta Didáctica de Lectura permitió observar que los docentes parten de una concepción de la lectura como una práctica cultural que permite establecer los contenidos y las estrategias a desarrollar, algunos de estos acuerdos son: acceder y vincularse a prácticas sociales, fortalecer las habilidades comunicativas y mejorar la comprensión lectora, crear nuevos y mejores espacios en la escuela para la formación de ávidos lectores, valorando la lectura como fuente de goce, ocio y diversión.

Se estableció en la Propuesta Didáctica de Lectura la perspectiva sociocultural, la cual integra diversos enfoques teóricos prácticos para la enseñanza de la lectura y permite convertir la lectura en un medio personal y colectivo de exploración, participación y socialización.

Los métodos de enseñanza-aprendizaje deberán tener en cuenta:

El maestro debe actualizarse en la adquisición de competencias didácticas, lingüísticas y comunicativas que comprendan las condiciones socioculturales del contexto.

Se debe dar sentido real y auténtico a la lectura, estimulando el dominio progresivo de los usos y recursos del lenguaje.

Se plantea la necesidad de dar nuevos usos a los diversos tipos de textos, hacer del aula de clase un espacio vivencial, dinámico y creativo: toda metodología supone la selección de estrategias, recursos y actividades en dirección para alcanzar los objetivos planteados.

No basta con establecer un método de lectura o una fórmula para que el niño aprenda a leer, es necesario planear el camino por el cual transitar para darle un sentido real, auténtico y formativo.

En este marco se destaca que un proceso de evaluación adecuado a la Institución Educativa Distrital, se debe realizar de modo participativo para que los estudiantes sean protagonistas de sus propios avances, desarrollando estrategias de evaluación constante y progresiva, desde el enfoque de evaluación auténtica y formativa.

La investigación acción surgió de las necesidades y problemas de la escuela, comprometió a estudiantes, maestros, padres de familia y comunidad en general. Sin embargo, el trabajo continúa a partir del año 2016, lo que significa que está pendiente la implementación de la Propuesta Didáctica de Lectura para primer ciclo.

BIBLIOGRAFÍA

Libros

- Ander-Egg, E. (1991). *El taller una alternativa de renovación pedagógica*. Buenos Aires: Magisterio del Rio de la Plata.
- Ander-Egg, E. (2003). *Repensando la Investigacion-Accion-Participativa*. Gobierno Vasco: Lumen Hvmánitas.
- Barthes, R. (1970). *Análisis estructural del relato*. Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo.
- Braslavsky, B. (2004). *¿Primeras letras o primeras lecturas? : una introducción a la alfabetización temprana*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Camilloni, (2003). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- Camps, A. (2001). *El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona: Graó.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. (2008). *Prácticas letradas contemporáneas*. México: Ríos de Tinta.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1998). *Enseñar lengua*. España: Graó.
- Chartier, R. & Bourdieu, P. (1993). *La lectura: una práctica cultural*. Debate entre Pierre Bourdieu y Roger Chartier. París: Payot y Costas.
- Chevallard, Y. (2000). *La transposición didáctica: del sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- Cebrián, M. (1978). *Introducción al lenguaje de la televisión: una perspectiva semiótica*. Madrid: Pirámide.
- De la Torre, F. (2007). *12 lecciones de pedagogía, educación y didáctica*. Bogotá: Alfaomega.
- Day, C. (2006). *Formar docentes, como, cuando y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid: Narcea.

- Dubois, M. (1991). *El proceso de la lectura: de la teoría a la práctica*. Buenos Aires: Aique.
- Eco, U. (1972). *La estructura ausente: introducción a la semiótica*. Barcelona: Lumen.
- Eco, U. (1993). *El lector modelo. Lector in fabula*. Barcelona, Lumen.
- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Elliott, J. (1994). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Giné, N. & Parcerisa, A. (2000). *Evaluación en la educación secundaria: elementos para la reflexión y recursos para la práctica*. España: Grao.
- Gómez, D., Flórez, R. & Acuña, L. (2013). Algo más que las primeras letras en la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito en primer ciclo, Aportes de la investigación para la formación de docentes en servicio. En Actas del Congreso Iberoamericano de las Lenguas en la Educación: las lenguas en la educación, cine, literatura, redes y nuevas tecnologías.
- Goodman, K. (1986). *El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo*. En: Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. México: Siglo Veintiuno.
- Goodman, K. (1996). *La lectura, la escritura y los textos escritos: una perspectiva transaccional socio psicolingüística*. En Textos en contexto 2, Los procesos de lectura y escritura. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura.
- Greimas, A. (1976). *La sémiotique du texte*. Paris: Seuil.
- Halliday, M. (1978). *El lenguaje como semiótica social*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Hymes, D. (1984). *Vers la compétence de communication*. Paris: Hatier.
- Inostroza, G. (1997). *La práctica como motor de la formación docente*. Santiago de Chile: Dolmen.

- Jolibert, J. & Christine, S. (2009). *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. Buenos Aires: Manantial.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- Lincoln, Y. & Guba, E. (1985). *Naturalistic Inquiry*. London: Sage.
- Lomas, C. (1999). *Como enseñar a hacer cosas con palabras*. Vol. II. Barcelona: Paidós.
- McMillan, J. & Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson Addison Wesley.
- Páramo, P. (2008). *La investigación en ciencias sociales. Técnicas de Recolección de información*. Bogotá: Universidad Piloto de Colombia.
- Patton, M. (1980). *Métodos de evaluación cualitativa*. Beverly Hills: Sage.
- Pérez, G. (1994). *Investigación cualitativa I: Retos e interrogantes: Métodos*. Madrid: la Muralla.
- Pérez, M. (2003). *Leer y escribir en la escuela: algunos escenarios pedagógicos y didácticos para la reflexión*. Colombia: ICFES
- Rosenblatt, L. M. (2002). *La literatura como exploración*. México: Fondo de cultura económica.
- Ruiz J. & Ispizúa, M. (1989). *La descodificación en la vida cotidiana*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Saussure, F. (1945). *Curso de lingüística general*. Buenos Aires: Losada S. A.
- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. España: McGraw-Hill.
- Sandoval, S & Delgado, E. (2001). *La formación de docentes. Concepciones epistemológicas, pedagógicas y didácticas*. Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Sierra, R. (1994). *Técnicas de Investigación Social: Teoría y ejercicios*. Madrid: Paraninfo.

- Smith, F. (1984). *Comprensión de la lectura: análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*. México: Trillas.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- Stenhouse, Lawrence. (1985). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.
- Tusón, J. (1989). *El lujo del lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Vez, J. (2001). *Formación en didáctica de las Lenguas Extranjeras*. Rosario: Homo Sapiens.

Artículos

- Bernhardt, F. (2008). Perspectivas y controversias sobre lectura, comprensión y escritura. *USES*, Vol. XII N° 2, PP11-25.
- Bustamante, G. & Jurado, F. (1993). "La evaluación oficial del área de lenguaje". *Opciones pedagógicas*, No 10. Bogotá: Universidad Distrital.
- Bustamante, G. y Díaz, L. (2003). Políticas educativas y "Evaluación de la calidad". En "Análisis de algunos factores asociables al desempeño en el área de lenguaje: el Distrito Capital frente al resultado nacional". Universidad Nacional de Colombia.
- Caldera, R., Escalante, D. & Terán, M. (2010). Práctica pedagógica de la lectura y formación docente. *Revista de pedagogía* v.31 n.88 pp. 15-38.
- Camps, A. (1993). Didáctica de la lengua: la emergencia de un campo científico. *Infancia y aprendizaje*. Vol.62-63, pp. 209-217.
- Díaz, A. (1988). Investigación educativa y formación de profesores. En *Investigación educativa y formación de profesores*. Cuadernos del CESU, núm. 20. México: UNAM.
- González, M. & Pinto, B. (2008). Política y realidad: un análisis sobre la evaluación interna en lengua castellana. *Enunciación*, Vol. 13, pp. 45-52. Bogotá: Universidad distrital.

- Giroux, H. (1997). Los profesores como intelectuales transformativos. *Revista docencia*. 60 (15), pp. 60-66.
- Jurado, F. (2008). La formación de lectores críticos desde el aula. *Iberoamericana de Educación*, (46), pp. 89-106.
- Lerner, D. (1985). La relatividad de la enseñanza y la relatividad de la comprensión un enfoque psicogenético. *Lectura y vida*. Año 6, No.4. Argentina: Universidad Nacional de La Plata.
- Lomas, (2006). Enseñar lengua para aprender a comunicar(se). *Lingua Americana*. Año X, No.19, pp.113-120.
- Milian, M. & Camps, A. (1990). El espacio de la Didáctica de la lengua y la literatura. *Interaula*, 11, pp. 22-24.
- Quintana, A. (1996). Un Modelo de aproximación empírica a la investigación en psicología y ciencias humanas. *Peruana de Psicología*, 1(1), pp. 7-25.
- Ramírez, J. (2002). Tres propuestas analíticas e interpretativas del texto literario: estructuralismo, semiótica y socio crítica. *Comunicación*, Vol. 12, Núm. 2 (23), pp. 76-95. San José de Costa Rica.
- Rodríguez, M. (2012). El taller: una estrategia para aprender, enseñar e investigar. *Lenguaje y Educación: Perspectivas metodológicas y teóricas para su estudio* (pp. 13-43). Bogotá: Universidad Distrital
- Rosenblatt, L. (1996). La teoría transaccional de la lectura y la escritura. *Textos en contexto. Los procesos de lectura y escritura*. pp. 13-70. Buenos Aires: Lectura y Vida.
- Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Iberoamericana de Educación*. N. ° 59 pp. 43-61.
- Tolchinsky, L. (1990). Lo práctico, lo científico y lo literario. Tres componentes en la noción de alfabetismo. *Comunicación, Lenguaje y Educación*. (6), 53-62.
- Torres, M & Cárdenas, E (2010). ¿Qué y cómo se ha investigado sobre la evaluación de los aprendizajes en los últimos cinco años? Estado del arte de las investigaciones (2005 – 2010). *Enunciación Vol. 15*, Núm. 1, pp. 143-158. Bogotá: Universidad Distrital.

Vasco, C. (1993). ¿Logros, objetivos o indicadores de evaluación?". *Alegría De Enseñar*. (39), pp. 40 – 48.

Weinstein, C. & Mayer, E. (1986). The teaching of learning strategies. *Handbook of research on teaching*. New York: McMillan.

Trabajos de Grado de Maestría

Aldana, A., Ávila, M., Gaona, M. & Molina, D. (2012). Cuáles son las características de las prácticas curriculares de la Institución Educativa Técnica Agropecuaria Felipe Santiago Escobar. Pontificia Universidad Javeriana. Maestría en Educación. Bogotá, Colombia.

Cuervo, D &. Rincón, C. (2009). La voz de los niños: un pasaporte para explorar la oralidad en el aula. Pontificia Universidad Javeriana. Maestría en educación. Línea de Sistemas Didácticos en el campo del lenguaje. Bogotá, Colombia.

Jiménez, M. (2005). El ensayo fotográfica como Diseño de Información. El uso de la fotografía en la investigación exploratoria de un fenómeno social. Tesis Licenciatura. Escuela de Artes y Humanidades, Universidad de las Américas. Puebla, México.

Parrado, C. (2010) Intereses, gustos y necesidades de los niños en la adquisición formal de la lectura en el primer grado de educación básica primaria. Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas. Bogotá, Colombia.

Quintero, N. & Zarazo, A. (2009). Estado actual del diseño curricular de dos instituciones educativas de Bogotá para la formación científica de los estudiantes del segundo ciclo. Pontificia Universidad Javeriana. Maestría en educación. Línea de investigación política y gestión educativa. Bogotá, Colombia.

Villalba, J. (2012). Propuesta interdisciplinaria ambiental para el plan de estudios de la institución educativa “Juan de Jesús Narváez Giraldo”. Pontificia Universidad Javeriana. Facultad de estudios ambientales y rurales. Cartagena, Colombia.

Cibergrafía

- Atorresi, A. (2005). Competencias para la vida en las evaluaciones de lectura y escritura. Buenos Aires: SERCE – LLECE. Recuperado en http://www.oei.es/evaluacioneducativa/competencias_vida_evaluaciones_lectura_escritura_atorresi.pdf
- Atorresi, A. (2009). *Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo. Aportes para la enseñanza de la lectura*. Chile: LLECE. Recuperado en <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001802/180220s.pdf>
- Camps, A. (2000). Objeto, modalidades y ámbitos de la investigación en didáctica de la lengua. Texto traducido de “Introducción: objeto, modalitat i àmbits de la recerca en didáctica de la llengua” en Camps, A. & otros. Recuperado en <http://media.utp.edu.co/referencias-bibliografica/No.s/uploads/referencias/articulo/219-objeto-modalidades-y-ambitos-de-la-investigacion-en-didactica-de-la-lenguapdf-gWo1l-articulo.pdf>
- Cassany, D. (2004). Una estrategia global para fomentar hábitos de lectura y escritura en los centros de educación primaria. *Planeta*. Recuperado en http://issuu.com/spadinskiabrahamzerp/docs/una_estrategia_global_para_fomentar
- Crespo, N., Carvajal, C & García, G. (2003). Concepciones didácticas de la lectura: su influencia en el saber de los escolares. *Onomázein*, Sin mes, 161-174. Recuperado en <http://www.redalyc.org/pdf/1345/134517976013.pdf>
- Díaz, V. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. *Laurus*, 12, 88-103. Recuperado de <http://redalyc.org/articulo.oa?id=76109906>
- Ferreiro, E. (2000). Leer y escribir en un mundo cambiante. 26º Congreso de la Unión Internacional de Editores, Buenos Aires: Argentina. Recuperado en http://www.oei.es/fomentolectura/leer_escibir_mundo_cambiante_ferreiro.pdf
- González, Y. (2010). Configuraciones de las prácticas lectoras en contextos sociales. La lectura situada en la escuela y el trabajo. *Perfiles Educativos*, XXXIII() 30-50. Recuperado en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13219088003>

- Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (2013). *Estudios e investigación. Informe de resultados para Colombia en PIRLS 2011*. Recuperado en http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/articles-318377_recurso_1.pdf
- Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (2013). *Estudios e investigación. Informe de resultados para Colombia en PISA 2009*. Recuperado en <http://www.icfes.gov.co/investigacion/evaluaciones-internacionales/pisa>.
- Instituto Colombiano para el fomento de la educación superior (2012). Resultados de tercer grado en el área de lenguaje, Institución Educativa Distrital E D. Recuperado en <http://www2.icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/consultaReporteEstablecimiento.aspx>
- Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (2014). Descripción general de los niveles de desempeño en la prueba de lenguaje 3o grado. Recuperado en <http://www.icfes.gov.co/index.php/docman/instituciones-educativas-y-secretarias/pruebas-saber-3579/que-evalua/1323-descripcion-prueba-lenguaje-3-grado-2014/file>
- Jolibert, J. (2000). ¿Mejorar o transformar “de veras” la formación docente? Aspectos críticos y ejes clave. *Lectura y Vida*. Recuperado en http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a21n3/21_03_Jolibert.pdf
- Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (2008). *Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe Primer reporte de los resultados del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo*. Santiago de Chile. Recuperado en <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001606/160660s.pdf>
- Lomas, C. (2003). Aprender a comunicar (se) en las aulas. *Ágora digital*. Recuperado en <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/3508/b15760844.pdf?sequence=1>
- López, D. (2007). Umberto Eco: Sobre Semiótica y Pragmatismo. *Observaciones filosóficas*, 4. Entrevista de Chon-Min Hong, David Lurie y Jiro Tanaka. Publicado originalmente en *The Harvard Review of*

- Philosophy, Primavera 1993, Harvard Universit. Recuperado en <http://www.observacionesfilosoficas.net/umbertoeco.html>
- Moreno, J., Ayala, R., Díaz, J. & Vásquez, C. (2010). Prácticas lectoras: comprensión y evaluación. Tendencias, estado y proyecciones. *Forma y Función*, 23() 145-175. Recuperado en <http://redalyc.org/articulo.oa?id=21916690009>
- Organización de las Naciones Unidas. UNESCO. (2010). Metas Educativos 2021: La Educación que Queremos Para la Generación de los Bicentenarios. Madrid, España. Recuperado en <http://www.oei.es/metas2021.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2009). *Pisa 2009 Assessment Framework - Key Competencies in Reading, Mathematics and Science*. París: OCDE. Recuperado en <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/44455820.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. OCDE. (2002). *Conocimientos y aptitudes para la vida. Primeros resultados del programa internacional de evaluación de estudiantes (PISA) 2000*. México. Recuperado en <http://www.oecd.org/pisa/39817007.pdf>
- Pérez, I. & Soto, E. (2009). Competencias y contextos escolares: implicaciones mutuas. Organización y gestión educativa: *Fórum Europeo de Administradores de la educación*. 1134-0312. V.17 (2), pp17-21. Recuperado en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2911522>
- Rosales, P., Aimar, M. & Pérez, E. (2007). La enseñanza de estrategias en la escuela primaria. Análisis de una experiencia didáctica. *Lectura y vida: Latinoamericana de lectura*; 28 (1), pp. 58. Recuperado en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2281347>
- Sánchez, J. (2013). La enseñanza de la lectura en ámbito escolar dentro del currículo español y otros ejemplos europeos. *Didasc@lia: Didáctica y educación*. 2224-2643. Recuperado en <http://runachayecuador.com/refcale/index.php/didascalia/article/view/930>
- Solbes, J. & Torres, N. (2013) ¿Cuáles son las concepciones de los docentes de ciencias en formación y en ejercicio sobre el pensamiento crítico? *Facultad de Ciencia y tecnología, Tecné, Episteme Y Didaxis, TED*, N° 33. Pp. 61-85. Recuperado en <http://www.scielo.org.co/pdf/ted/n33/n33a03.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO. (2001). Formación docente: un aporte a la discusión. La experiencia de algunos países. Recuperado en http://www.oei.es/docentes/publicaciones/docentes/formacion_docente_aporte_discusion.pdf

Veiras, N. (29 de septiembre der 2003). Emilia Ferreiro, la argentina que revoluciono la lectoescritura “no es un pecado capital cometer un error de ortografía”. P.12. Recuperado en <http://www.pagina12.com.ar/diario/sociedad/3-26092-2003-09-29.html>

Leyes y Política Pública

Institución Educativa Distrital (2009). Proyecto Educativo Institucional, PEI. Bogotá, Colombia.

Institución Educativa Distrital (2009). Sistema Institucional de Evaluación, SIE. Bogotá, Colombia.

Congreso de la Republica (1996). Ley General de Educación. Santafé de Bogotá: ediciones jurídicas.

Congreso de la Republica (1991). Decreto 0709. Santafé de Bogotá: ediciones jurídicas

Congreso de la Republica (1991). Constitución Política de Colombia. Bogotá: Editorial Panamericana.

Consejo de Bogotá (2006). Política pública para el fomento de la lectura 2006-2016. Bogotá, Colombia.

Ministerio de Educación Nacional (2015). *Plan nacional de lectura y escritura “leer es mi cuento”*. República de Colombia.

Ministerio de Educación Nacional (2013). Sistema colombiano de formación de educadores y lineamientos de política. Bogotá: Imprenta Nacional.

Ministerio de Educación Nacional (2011). *Plan nacional de lectura y escritura de educación inicial, preescolar, básica y media*. Bogotá, Colombia.

Ministerio de Educación Nacional (2002). Estándares Básicos de Competencias del lenguaje. República de Colombia.

Ministerio de Educación Nacional (1998). Lineamientos curriculares para la lengua castellana. República de Colombia.

Secretaria de Educación de Bogotá (2008–2012). *Plan sectorial de educación. “Educación de calidad para una Bogotá positiva”*. Bogotá. Colombia.

Secretaria de Educación del Distrito (2010). *Referentes para la didáctica del lenguaje en primer ciclo*. Bogotá. Colombia.

TABLA ANEXOS

	Pág.
Anexo No.1. Taller 1D. Concepciones de lectura desde la práctica docente	117
Anexo No.2. Taller 2D. La lectura en el marco de las políticas educativas	118
Anexo No.3. Taller 3D. Perspectivas teóricas para la enseñanza de la lectura	119
Anexo No.4. Taller 4D. Didáctica de la lectura	121
Anexo No.5. Taller 5D. Estrategias didácticas desde la perspectiva sociocultural	123
Anexo No.6. Taller 6D. Evaluación de la lectura.	125
Anexo No.7. Taller 1E. Hábitos de lectura.	126
Anexo No.8. Taller 2E. Gustos e interés de lectura.	127
Anexo No.9. Taller 3E. Acercándonos a la literatura.	128
Anexo No.10. Propuesta Didáctica de Lectura Primer Ciclo	129

Anexo No.1

Taller 1D. Concepciones de lectura desde la práctica docente

Propósitos: Reflexionar sobre las prácticas de enseñanza de la lectura a nivel institucional.

*"Ninguna práctica pedagógica es neutra. Todas están apoyadas en cierto modo de concebir el proceso de aprendizaje y el objeto de ese aprendizaje".
Emilia Ferreiro*

Actividad.

Primer momento

Lectura del texto

Realicé una lectura silenciosa e individual del texto asignado.

Segundo momento

Describe de manera breve lo vivenciado en el ejercicio anterior. ¿Cómo es su proceso de lectura?

Actividad 2.

Responda de forma concisa al respaldo de esta hoja, para posteriormente compartirlo a los compañeros:

- A. ¿Qué concepto tiene sobre lectura?
- B. ¿Cuál es su objetivo primordial cuando lee en el aula?
- C. ¿Qué tipo de textos se lee con frecuencia en el aula?
- D. ¿Cuál es la dificultad que más encuentra en sus estudiantes al enseñar a leer?
- E. ¿Sigue algún programa o proyecto institucional para la enseñanza de la lectura o sus estrategias didácticas responden a intereses personales?

Actividad 3.

De acuerdo a las respuestas anteriores considera necesario establecer acuerdos institucionales para la enseñanza de la lectura: SI _____ NO _____

Le interesaría participar en la construcción de un Plan didáctico de lectura para grado primero:
SI _____ NO _____

Si su respuesta es afirmativa escriba su compromiso frente al plan didáctico como alternativa metodológica para el fomento y fortalecimiento de la lectura en grado primero.

ANEXO No.2

Taller 2D. La lectura en el marco de las políticas educativas

Propósitos: Reconocer las políticas públicas educativas de lectura y los objetivos que plantean para concertar los propósitos del plan didáctico de lectura.

“No hay una manera «esencial» o «natural» de leer y escribir, [...] los significados y las prácticas letradas son el producto de la cultura, la historia y los discursos”.
Virginia Zavala, 2002: 17

Actividad 1.

Revisa tu práctica educativa y responde ¿cuál es su objetivo cuando enseña a leer?

¿Cuáles son los objetivos trazados en la institución en cuanto al proceso de enseñanza de la lectura?

Teniendo en cuenta el consolidado presentado, resultado en pruebas Saber 2012 y académicos del área de lengua castellana 2013 de primer ciclo, responda la siguiente pregunta de manera sucinta desde la responsabilidad institucional ¿Cuál considera que es la causa de los resultados obtenidos?

Actividad 2.

Identifique en la lectura asignada los objetivos principales que desde cada documento de política pública se traza (Lineamientos y estándares en lengua castellana, PNLE, Referentes para la Didáctica del Lenguaje)

¿Cómo desde sus prácticas pedagógicas responde a las políticas públicas en relación a la lectura?

Actividad 3.

Trabajo en grupo. Reflexionemos en torno a los objetivos planteados, cuáles pueden ser los propósitos que sean comunes en las prácticas de enseñanza aprendizaje de la lectura a nivel institucional; respondiendo a la política pública.

Escriba las conclusiones que considera aportan a la construcción del plan de lectura

ANEXO No.3

Taller 3D. Perspectivas teóricas para la enseñanza de la lectura

Propósitos: Actualizar el marco teórico de referencia sobre las perspectivas que abordan la enseñanza de la lectura para concertar la que fundamente el Plan Didáctico.

La escuela disfruta

Actividad 1.

Conversemos sobre las prácticas en torno a la enseñanza de la lectura que hemos realizado en la escuela en los últimos años, para ello responde:

Cuál es su profesión: _____

Cuántos años lleva enseñando a leer y escribir: _____

Describe brevemente como enseña a leer y escribir: _____

Actividad 2.

Realice la lectura del siguiente texto:

Perspectivas de Lectura

Para entender el sentido de la lectura en la escuela es imprescindible comprender las cuatro perspectivas teórico prácticas que se han dado desde la segunda mitad del siglo XX y que finalmente se convierten en complementarias (Cassany, 2008).

Desde la **perspectiva lingüística** se concibe la lectura como la capacidad de recuperar el valor semántico de cada palabra para relacionarlo con las otras, basta conocer las palabras, su significado y las reglas que las gobiernan para decodificar un texto y acceder al significado que se aloja en el escrito que es independiente del lector. A diferencia, el significado de un texto desde una perspectiva psicolingüística no se aloja en las palabras, ni es único, se construye a partir de conocimientos previos; es decir se ubica en la mente del lector. Así, la lectura es un proceso cognitivo *interactivo* entre el pensamiento y el lenguaje: existe dependencia entre el acto de comprender y las habilidades cognitivas (Smith, 1989).

La psicolingüística concibe entonces la lectura como una actividad de carácter mental que inicia con la decodificación y concluye con la construcción de sentido, hace uso de los conocimientos lingüísticos pero estos no son determinantes para dar sentido a un texto (Goodman, 1996). Por su parte Rosenblatt (1985), desde esta misma perspectiva, propone el concepto de *transacción* con el que determina el proceso lector en relación interdependiente con el texto y el contexto.

En otros escenarios **la perspectiva semiótica** (Barthes 1970; Eco 1962, 1990, Greimas, 1976) analiza el texto literario como un signo autónomo y sobre este construyen su teoría de la lectura que, según Ramírez Caro, se compone de: a) una obra-cosa, símbolo sensible creado por el artista; b) un objeto estético o significación asentada en la conciencia colectiva, y c) una relación con la cosa significada” (2013: 79).¹ En consecuencia, todo texto posee signo, estructura y valor. “Como signo es autónomo: puede tener una relación indirecta o metafórica, con la cosa significada, sin dejar de aludirla y posee una función comunicativa o referencial dada la capacidad del lenguaje para establecer elementos semióticos distintos e individuales y reglas de uso” (Ibid: 80).

Posterior a estas perspectivas de origen lingüístico y psicológico desarrolladas en Norteamérica emerge la **concepción sociocultural**² la cual define la lectura de modo integral e incluye las tres perspectivas anteriores y enfatiza en la interacción entre lector, texto y contexto. Sobre esta perspectiva se trazan los Lineamientos curriculares de Lengua Castellana del Ministerio de Educación Nacional (MEN 1998), con tres consideraciones: primero, el significado de las palabras y el conocimiento tienen origen social, bajo el supuesto de que se nace predispuesto a adquirir un lenguaje que luego se desarrolla al interactuar con una comunidad lingüística; segundo, el discurso surge de los puntos de vista o visión del mundo del lector; y tercero, discurso, autor y lector forman parte de un ámbito e institución en particular.

De acuerdo a la lectura anterior responda, ¿En cuál concepción teórica inscribe sus prácticas de enseñanza de la lectura y porque? _____

Actividad 3.

Reflexionemos en torno al enfoque que puede ser el más pertinente en relación al contexto y como este se relaciona con los objetivos trazados o si estos deben ser reformulados. Escriba sus conclusiones.

¹Ramírez Caro, Jorge (2013). Tres propuestas analíticas e interpretativas del texto literario: estructuralismo, semiótica y socio crítica, en Revista Comunicación, Vol. 12, Núm. 2 (23), San José de Costa Rica, pp. 76-95.

² Para Cassany (...) no existe una actividad neutra o abstracta de leer, sino múltiples, variadas y dinámicas formas concretas de lectura de cada género, en cada disciplina del saber y en cada comunidad humana. Así, aprender a leer requiere no solo desarrollar los mencionados procesos cognitivos, sino también adquirir los conocimientos socioculturales particulares de cada práctica concreta de lectoescritura (2006: 64).

ANEXO No.4

Taller 4D. Didáctica de la lectura

Propósitos: Reconocer los diferentes métodos de enseñanza de la lectura, determinando los más pertinentes para la institución.

Actividad 1.

Describe las principales estrategias que utiliza cuando enseña a leer y escribir.

Actividad 2.

Observa las siguientes imágenes y responde:



(Catilla "La alegría de leer", 1era edición 1930)



(Catilla "Nacho lee", 1era edición 1972)

¿Cuál es el propósito de lectura? _____

¿Qué características pude identificar en esta estrategia metodológica y a que enfoque pertenece? _____

Ahora leamos...

Para Ana Camps la lengua debe considerarse "como instrumento de desarrollo intelectual y como objeto de aprendizaje" (1993: 214). Para ella, la lectura es un instrumento de interacción y uso en el aula que sirve para la construcción del conocimiento y para acercarse a la cultura, proporcionando a los estudiantes las destrezas necesarias para enfrentar los retos que la escuela y la sociedad imponen. Igualmente, la argentina Tolchinsky comprende la lectura como *alfabetización*, aclarando que la enseñanza conlleva mucho más que saber leer y escribir y señala que los individuos alfabetizados son aquellos que poseen las habilidades básicas para adaptarse a la vida moderna, en consecuencia, es imprescindible acercar al individuo a las diversas formas del lenguaje, siendo la lectura la forma primera que da cuenta de su entorno y ayuda a comprenderlo (1990: 55).

De acuerdo al texto ¿considera que la estrategia anteriormente mencionada cumple que los anteriores requisitos? ¿Porque?

De las actividades que usted realiza en el proceso de enseñanza ¿Cuál cree que cumple con los anteriores requisitos? Descríbala.

Actividad 3.

De acuerdo a la exposición sobre estrategias de enseñanza desde las diferentes concepciones de la lectura, responda ¿Considera que las diversas estrategias que aborda en su aula de clase responden a las necesidades actuales de los estudiantes? ¿Por qué? _____

¿Cómo podría fortalecer la enseñanza de la lectura teniendo en cuenta todo lo planteado? _____

ANEXO No.5

Taller 5D. Estrategias didácticas desde la perspectiva sociocultural

Propósito: Consolidar las estrategias didácticas desde la perspectiva sociocultural como fundamento para la enseñanza de la lectura.

Actividad 1.

Realice la siguiente lectura.

ENFOQUE SOCIOCULTURAL

En la concepción sociocultural de la lectura Cassany (2006) hace énfasis sobre la interacción entre lector, texto y contexto desde tres aspectos: primero el significado de las palabras y el conocimiento tienen origen social, es decir que aunque nacemos predispuestos a adquirir el lenguaje sólo lo desarrollamos al interactuar con una comunidad lingüística particular; segundo, el discurso surge de los puntos de vista o visión del mundo del lector; y, tercero discurso, autor y lector forman parte de un ámbito e institución en particular. El escritor produce un discurso para una comunidad específica con una función que responde a la comunidad y el lector tiene propósitos sociales particulares al leerlo.

De acuerdo al texto anterior, estructure una clase desde el enfoque sociocultural:

a. **Mediación:** cuento infantil “Choco busca una mamá”



b. **Propósito,** considerando la lectura como:

- Momento de goce:

- Instrumento de aprendizaje:

- Proceso de aprendizaje:

De los anteriores propósitos escoja cual es el más relevante y a partir de este continúe desarrollando la actividad: _____

- c. Enuncie las **características de la mediación** que aportan al propósito (libro álbum): _____

- d. Describa las **estrategias** que pueden ayudar a desarrollar el propósito:

- e. Como **evaluaría** la actividad:

Actividad 2.

Socialice su propuesta y compleméntela de acuerdo a los aportes.

Actividad 3.

Realice la actividad diseñada en su aula de clase registrando los alcances y observaciones en la siguiente matriz para entregarla posteriormente:

Ítem a evaluar	Si	No	Observaciones
Las estrategias utilizadas respondieron al propósito inicial			
Los estudiantes mostraron motivación frente a la actividad			
La actividad propuesta responde al enfoque sociocultural			
Considera importante mantener el enfoque sociocultural en el desarrollo de las actividades de enseñanza			

ANEXO No.6

Taller 6D. Evaluación de la lectura

Propósito: Analizar y establecer criterios de evaluación que respondan al proceso lector desde el enfoque sociocultural.



Actividad 1.

Reflexionemos sobre las prácticas evaluativas que desarrollamos en el proceso de enseñanza de la lectura, mencione una situación de enseñanza de la lectura y describa el proceso de evaluación:

Actividad 2.

A partir de la presentación del tema y al caso planteado responda:

¿De acuerdo a la realidad institucional que aspectos de la evaluación en necesario replantear?

Actividad 3.

Establezcamos criterios para la evaluación de la lectura a nivel institucional.

¿Para qué evaluar?	
¿Cuándo evaluar?	
¿A quién evaluar?	
¿Qué aspectos evaluar?	
¿Cómo evaluar?	

ANEXO No.7

Taller 1E. Hábitos de lectura

Objetivos: Indagar por los hábitos lectores de los niños y niñas en la familia.

Los niños y niñas del colegio Juan Rey tenemos derecho a: Disfrutar la lectura como si fuera una fiesta o el recreo, una cometa multicolor o un balón del mundial.

Actividad 1. (Lectura de un cuento escogido por parte de los estudiantes de varios que existen en el salón)
Escucha con atención el cuento que la profesora te va a leer. Después deberás representar lo que más te gusto del cuento, puedes hacerlo con dibujos, escribiendo, en plastilina o con otros materiales.

Actividad 2. La profesora te leerá las siguientes preguntas, tú deberás colorear la cara que corresponde a tu respuesta

	Te gusta leer	si		No	
	Lees en casa	si		No	

Dibuja con que personas lees o has leído en algún momento.

Actividad 3. Para la casa. Busca en tu casa un libro, preferiblemente que lo hayas leído y te guste, tráelo para compartirlo con tus compañeros.

ANEXO No.8

Taller 2E. Gustos e intereses de lectura

Objetivos: Indagar por los hábitos lectores de los niños y niñas en la familia.
Identificar los gustos e intereses de lectura de los niños

Actividad 1. Con el libro que trajiste de casa vas a llenar la siguiente ficha, debes escribir el título, escritor y tema del que trata el libro. Posteriormente le contarás a tus compañeros sobre lo que escribiste en la ficha y la razón por la cual te gustó el libro. Para finalizar intercambiarán los libros para leerlos.

Los libros que nos hacen soñar

¿Cuál es el título de tu libro? _____

¿Quién lo escribió? _____

¿De qué trata el libro? _____



Actividad 2. (Con el apoyo de la bibliotecaria se realizara un acercamiento a la biblioteca su uso y procedimiento) de acuerdo a la actividad realizada en la biblioteca del colegio responde:

¿Que se encuentra en la biblioteca? Colorea tu respuesta



¿Qué no se debe hacer en la biblioteca? Colorea tu respuesta



(Posteriormente los niños observan los libros existentes) vas a observar los diferentes libros que hay y escoge el que te gustaría llevar a casa y solicita su préstamo a la bibliotecaria.

Actividad 3. (Los niños llevaran el libro a casa para ser leído en familia) Llevaras el libro a casa para leerlo en familia, recuerda que tienes que cuidarlo y devolverlo en buen estado el próximo martes, adicionalmente con ayuda de tus papas realizas en material reciclado el personaje principal del cuento y tráelo para la próxima clase.

ANEXO No.9

Taller 3E. Acercándonos a la literatura

Objetivos: Impulsar el acercamiento a la lectura.
Promover la escucha y el respeto entre las personas

Actividad 1. *(El espacio se organiza colocando diferentes objetos al revés, quien dirige la actividad va a ser Archivaldo (títere), quien les da la bienvenida y contara como es su mundo al revés.)*

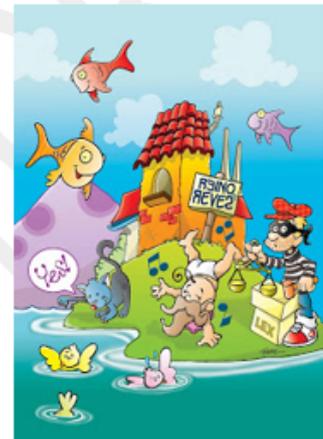
Actividad 2. *(Vemos el video de la canción “El Reino Del Revés” de María Elena Walsh después de verlo Preguntamos:)*

¿Sabes quién escribió la canción? *(se les cuenta quien es María Elena Walsh)*

¿Que estaba al revés?

¿Qué más puede haber en este mundo del revés?

(Se realiza un conversatorio sobre el tema. Interviene también el títere con opiniones disparatadas)



Actividad 3. *(Se realizaran los juegos el Cuando digo blanco, ustedes dicen negro y el espejo)*

Niños y niñas vamos a jugar "Cuando digo blanco ustedes dicen negro. Blanco. Blanco. Blanco. Deben responder lo contrario Negro. Negro. Negro". (Luego se hará con otras palabras como alto-bajo).

Ahora cambiemos este es un juego de mímica. Todos me van a mirar. Yo me estoy mirando en el espejo que es cada uno de ustedes, cuando yo realice una acción ustedes deberán imitarla como un espejo. (Luego se varia y deberán hacer lo contrario, ira saliendo el que se equivoque).

Actividad 4. En casa deberán pensar en el mundo al revés e imaginar otras cosas que pueden estar al revés, deberán realizar el dibujo en una hoja para para la próxima clase.

ANEXO No.10

**INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL
Sede C**



Propuesta Didáctica de Lectura Primer Ciclo

Bogotá, 2015

Hacer leer, como se come, todos los días,
hasta que la lectura sea, como el mirar,
un ejercicio natural, pero gozoso siempre.

El hábito no se adquiere si él no promete y cumple placer.

Gabriela Mistral Pasión de leer, 1935.

PRESENTACIÓN

El presente documento expone la Propuesta Didáctica de Lectura (PDL) para primer ciclo de la Institución Educativa Distrital, cada una de sus páginas expone claramente la perspectiva teórica y las estrategias didácticas acordadas para el proceso de la enseñanza de la lectura, buscando con ello mejorar la calidad de la educación y ubicar la Institución en los primeros lugares dentro de los establecimientos educativos de Bogotá en relación con el desempeño lector.

Este documento, además, recupera parte de la memoria histórica relacionada con las prácticas de enseñanza de la lectura que habían quedado en el olvido pero que se constituyen en un soporte del trabajo docente futuro.

A este trabajo se han vinculado los docentes; Ángela de la Cruz, Isabel Barbosa, Yina Torres, Ingrid Paola López, Melida Chavez de Murcia y Nelcy Palacios, quienes pertenecen a primer ciclo. El propósito es que este documento se institucionalice, llevándolo a la práctica a partir del año 2016, con la intención de proporcionar a docentes y estudiantes una ruta pertinente de formación y mayor comprensión de los diferentes procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura.

El documento expone los antecedentes institucionales, propósitos, marco conceptual, didáctica de la lectura, métodos de enseñanza de lectura, estrategias y evaluación para el fortalecimiento del proceso lector en la institución educativa.

ANTECEDENTES

En este apartado se hace un seguimiento al trabajo desarrollado desde el año 2007 hasta el año 2015 en los procesos relacionados con la lectura a nivel institucional y que deben servir como referencia para comprender la situación de lectura actual y para construir esta Propuesta Didáctica de Lectura, se abarcan: proyectos del área de lengua castellana, proyectos institucionales de lectura, escritura y oralidad, Proyecto Institucional de Lectura y Escritura, Proyecto Institucional de Lectura, Escritura y Oralidad, Oralidad Lectura y Escritura, como también proyectos de ciclo uno desarrollados para los grados transición, primero y segundo.

ANTECEDENTES INSTITUCIONALES

En el Institución Educativa Distrital, desde el área de humanidades, en los últimos 7 años se desarrollaron diversas actividades para mejorar el desempeño en la lectura de los estudiantes, sin embargo a estas no se les hizo evaluación en sus procesos ni en sus resultados

Sin embargo, en los años 2012 y 2013 se da cuenta de un primer documento institucional donde el objetivo del proyecto PILEO era *“Mejorar las habilidades comunicativas de nuestros estudiantes”*, sobresalen actividades como: lecturas guiadas con aplicación de guías mensuales de comprensión lectora de acuerdo con el grado, fueron diseñadas por los profesores área de lengua castellana correspondientes a cada uno de los ciclos; a ciclo uno le corresponde el desarrollo únicamente de la lectura de imágenes y el periódico o la cartelera mural en las que se publiquen las actividades que se desarrollen alrededor de la lectura y la escritura.

Las guías trabajadas en ciclo uno tenían como objetivo *“Desarrollar habilidades en la lectura y comprensión oral”*. Con este objetivo se realizaron actividades de lectura de imágenes para luego completar oraciones, correspondencia imagen-texto, comprensión literal, dar respuesta a adivinanzas a partir de imágenes, etc. Además de promover desde el área la lectura de diferentes textos en cada una de las áreas del conocimiento se hizo uso de textos que se tenían en la institución la colección "Libro al Viento" entre otros. ¹

En 2014 se construye el proyecto de área titulado *“RE-CREO... una experiencia teatral”*, documento que evidencia la carencia de *“directrices y parámetros claros para iniciar, desarrollar y finalizar dicho proceso”* haciendo referencia a las habilidades comunicativas se estableció como meta la

¹ Extraído de documento, Área de humanidades-Proyecto Transversal LEO 2012, proyección 2013.

adopción institucional de un enfoque de lectura y escritura, sin resultados; el objetivo general del proyecto responde a “Desarrollar y fortalecer las habilidades comunicativas (lectura, escritura y oralidad) de los niños, niñas y jóvenes del Institución Educativa Distrital” haciendo uso de los textos narrativos y el teatro como estrategia motivadora. Ejecutado en cuatro momentos acercamiento, producción, montaje y presentación; dando como fruto el primer festival artístico del colegio. ²

Por otra parte, en este período se le dio forma al proyecto PILEO, transversal a la institución, con el cual se buscaba “Fomentar en la comunidad educativa el gusto, interés y aprecio por la lectura, la escritura y la oralidad” como meta establece para los grados de preescolar a segundo: “Decodificar con fluidez un texto breve” se establece como punto de partida realizar un diagnóstico inicial para determinar el nivel de lectura y escritura, posteriormente se formulan Guías de Lectura de temas disciplinares, para cada ciclo, con el fin de promover la lectura transversal y de todo tipo de textos, actividades como la palabra del día con el propósito de ampliar el léxico de los estudiantes y la elaboración del periódico mural son otras actividades que se proponen desde el proyecto PILEO. ³

En 2015 se fortalecieron los proyectos anteriormente mencionados y se sigue con las actividades propuestas tanto que desde el proyecto de área como del proyecto transversal PILEO, haciendo seguimiento a indicadores.⁴

ANTECEDENTES CICLO UNO

En el año 2008 se establece en la SED la enseñanza por ciclos como una nueva forma de organización escolar, dentro de este proceso se construyó y se consolidó el proyecto de Ciclo uno, desde el cual se establecieron unos mínimos no negociables para el área de lengua castellana “Combinaciones, La narración, Formas de comunicación, Signos de puntuación, Genero, entre otros” e inmerso a este se establece un proyecto lector de ciclo, construido por un solo docente en el cual se establecen algunas estrategias como: “lectura de cuentos, interpretación de textos como: trabalenguas, rimas, fábulas, adivinanzas, poesías, canciones, el juego como una constante en cada una de las actividades por su carácter motivador y por ofrecer importantes

² Extraído de documento institucional, Proyecto de Área 2014 “Re-creo...una experiencia teatral”

³ Extraído de documento del área de Humanidades, METAS GENERALES DEL ÁREA, 2014.

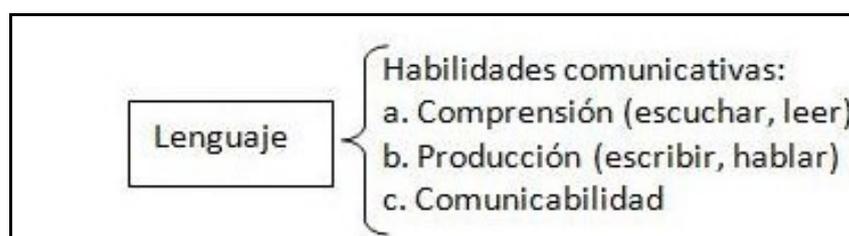
⁴ Extraído de documento de área, PLAN OPERATIVO 2015-AREA DE HUMANIDADES

posibilidades para que se establezcan relaciones significativas, desarrollo de guías, entre otros).

Las actividades específicas se establecieron en un cuadro por grados que evidencia la intención comunicativa, tipo de texto, estrategias, logros, actividades y recursos con el fin de alcanzar el objetivo de “Propiciar un ambiente lúdico pedagógico favorable que permita el desarrollo de habilidades comunicativas, motivando el gusto por la lectura y la escritura, en los niños y niñas pertenecientes al primer ciclo de la institución educativa” a pesar de los sistemático del documento no logro situarse en la institución educativa. Las actividades de lectura trataban de responder al objetivo general pero eran diseñadas y ejecutadas de manera individual.⁵

En 2009, se adaptan los mínimos académicos para ciclo uno resultando de la siguiente manera “Lectura en voz alta, escritura y toma de dictado con puntuación y ortografía, comprensión de lecturas sencillas, producción de textos sencillos” siguiendo los mismos objetivos del año anterior y en las mismas condiciones.⁶

Entre 2010 y 2012 se fortaleció el proyecto de ciclo en vista de que la institución educativa se convirtió por su ubicación en rural. Se incluyó dentro de las dimensiones del desarrollo el propósito de ENRIQUECER EL LENGUAJE, se buscaba que los estudiantes “Expresen conocimientos e ideas sobre las cosas, acontecimientos y fenómenos de la realidad; construyan mundos posibles; establezcan relaciones para satisfacer necesidades, formen vínculos afectivos, expresar emociones y sentimientos” a través de la estimulación del campo de lenguaje así:



Sin embargo, no se establecieron actividades particulares, seguimiento o evaluación del proceso, no se continua con el plan lector en vista que no se ha trabajo como se estableció en ese documento.⁷

⁵ Extraído del documento, Proyecto de primer ciclo, 2008.

⁶ Extraído del documento, Proyecto de primer ciclo, 2009

⁷ Extraído del documento de proyecto, Primer ciclo una propuesta lúdico ambiental, 2010-2012.

En 2012, gracias un proyecto de inversión, se adquiere la Colección Buenas noches, con la que se pretendía crear un rincón literario, donde los estudiantes encontrarán un espacio fuera del aula, agradable y motivante para leer, este espacio no fue posible de adaptarse por lo que cada docente hacia uso de los libros de acuerdo a sus intereses de lectura, no se realizó ningún seguimiento a los avances a partir del uso de los mismos.

En 2013, a partir de un programa de mejoramiento de la sed se adquieren unos juegos de Mini arco y algunas cartillas con las cuales se realiza un trabajo sistemático con los estudiantes con el propósito de mejorar la lectura, mostrando como resultado: a. el material didáctico ha sido una oportunidad para cambiar un poco la estrategia metodológica, b. Los niños muestran gusto por su uso, c. fortalece la atención y el seguimiento de instrucciones, d. identifica el cuándo comete un error y es capaz de corregirlo; entonces se fortalecen las habilidades de pensamiento que favorecen a su vez favorecen los procesos de lectura y por tanto de aprendizaje. A pesar de los resultados este trabajo no se continuo, se hace uso del mini arco de acuerdo a los propósitos y planeación de cada docente.

A partir de este momento se deja de lado el trabajo por ciclos educativos, se desarrollan proyectos de aula que no atienden a un propósito común. Los docentes en los años 2014 y 2015 siguen las directrices del área de lengua castellana, de acuerdo a la planeación de esta.

PERSPECTIVA TEÓRICA DE LECTURA

El presente apartado presenta la perspectiva sobre la cual se desarrolla el Propuesta Didáctica de Lectura acordado, este ofrece la posibilidad de reflexionar sobre las prácticas de enseñanza de la lectura desarrolladas por los seis docentes autores de esta propuesta. Después de un análisis de las diferentes perspectivas se adopta la perspectiva sociocultural siendo esta la que concibe la lectura de una forma más amplia e integral, que incluyen a las otras, además se sitúa la lectura en tres dimensiones como proceso cognitivo, como práctica cultural y como derecho fundamental.

Ahora bien, sobre esta perspectiva se trazan los Lineamientos curriculares de Lengua Castellana, definiéndola 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. En consecuencia, leer es un proceso de construcción de significados a partir de la

interacción entre el texto, el contexto y el lector” (MEN, 1998, p.27), es decir: la escuela está llamada a “formar sujetos competentes en una cultura letrada, personas capaces de acudir a la lectura y a la escritura para resolver las necesidades y deseos que surjan en su participación en prácticas reales” (Chois, 2005, p. 30).

Se asume entonces la concepción sociocultural de la lectura según Cassany (2006) la cual hace énfasis sobre la interacción entre lector, texto y contexto desde tres aspectos: primero el significado de las palabras y el conocimiento tienen origen social, es decir que aunque nacemos predispuestos a adquirir el lenguaje sólo lo desarrollamos al interactuar con una comunidad lingüística particular; segundo, el discurso surge de los puntos de vista o visión del mundo del lector; y, tercero, discurso, autor y lector forman parte de un ámbito e institución en particular. El escritor produce un discurso para una comunidad específica con una función que responde a la comunidad y el lector tiene propósitos sociales particulares al leerlo.

“(…) no existe una actividad neutra o abstracta de leer, sino múltiples, variadas y dinámicas formas concretas de lectura de cada género, en cada disciplina del saber y en cada comunidad humana. Así, aprender a leer requiere no solo desarrollar los mencionados procesos cognitivos, sino también adquirir los conocimientos socioculturales particulares de cada práctica concreta de lectoescritura.” (p.64)

Desde esta perspectiva entendemos entonces;

La lectura como... el conjunto de destrezas que se utilizan de acuerdo a las situaciones dadas para construir un significado a partir de los signos.

Leer es... comprender un texto. Construir el sentido de un texto a partir del dominio de los usos y recursos del

Criterios De Partida

- La lectura es fundamental para el aprendizaje, permite adquirir nuevos conocimientos, confrontar los saberes previos y generar conocimientos.
- La lectura es fundamental para la comunicación y para ejercer la ciudadanía.
- La lectura ayuda a construir y expresar la subjetividad, a transformarse y transformar el contexto.

PROPÓSITOS DE LECTURA

Este apartado presenta los propósitos entendidos como fines o metas que guían la práctica docente en relación a la lectura, cumpliendo al menos tres funciones en el proceso de enseñanza (Lomas, 1999):

1. Establecen las capacidades que se esperan alcanzar, en relación con los aprendizajes adquiridos.
2. Actúan como guías para la selección de contenido y de las actividades de aprendizaje.
3. Sirven como una referencia indirecta para la evaluación.

La lectura en la escuela debe tener sentido, sentido que puede consistir en establecer una relación social con otros sujetos, cumplir una función académica, como en el caso de leer para buscar información, para efectos de interpretar o explicar un fenómeno. También puede tener sentido leer para ampliar el horizonte cultural por lo tanto se establecen como los propósitos del ciclo los siguientes:

Desde esta perspectiva entendemos entonces;

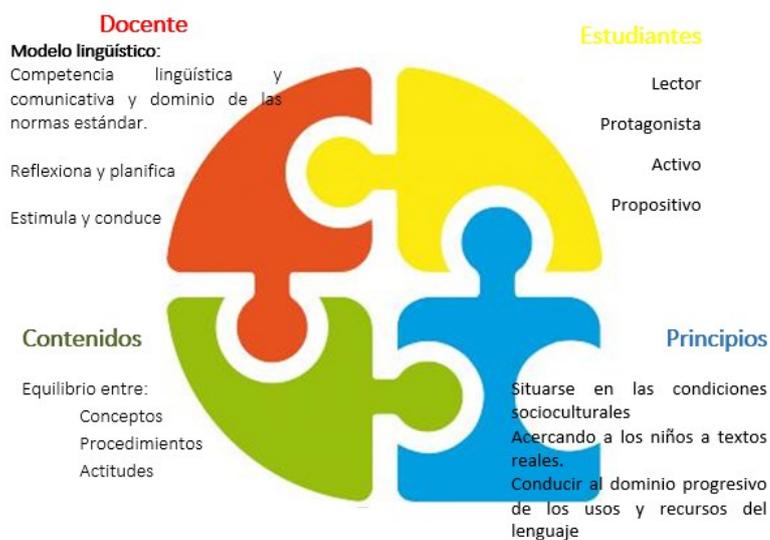
Los propósitos de la lectura en el ciclo son...

- Fortalecer la competencia comunicativa
Mejorar los niveles de comprensión lectora.
- Acceder y vincularse de manera efectiva a las prácticas sociales.
- Crear espacios de lectura como herramienta para la formación de lectores, que permita valorar la lectura como fuente de goce, ocio y diversión.
- Garantizar el acceso a la cultura escrita vinculando a la familia como agente fundamental dentro del proceso lector.

PEDAGOGÍA Y DIDÁCTICA

Antes de presentar gráficamente las características pedagógicas particulares y didácticas generales que se acordaron para alcanzar los propósitos trazados para el PDL; esbozaremos brevemente lo que se comprende por pedagogía y didáctica; en primera instancia, la pedagogía; supone una serie de saberes que buscar influir en el proceso educativo, lo cual se hace mediante la reflexión, ello implica ciertas habilidades para poder transmitir además de conocimientos, valores y experiencias, una teoría, con los recursos y herramientas que se posea en el momento a un grupo de sujetos. Ander-Egg (2004) comenta en este sentido, que la pedagogía al ser considerada ciencia, involucra una serie de acciones desarrolladas en el plano educativo y sustentado por métodos que permiten su sistematicidad. En tanto para Camps, “la didáctica, es, una disciplina que tiene su origen en la práctica y en ella se sitúa también su objetivo con la finalidad de que cumpla de forma adecuada los propósitos que con ella se pretender alcanzar” (1993: p.6).

En este sentido hay una mediación de cuatro ejes a saber; los estudiantes, como sujetos y protagonistas del proceso educativo, el docente, quien posee el dominio y la habilidad lingüística, reflexiona sobre la praxis pedagógica, el objeto de estudio o los contenidos y los principios; que sitúan al estudiante dentro de condiciones socioculturales, proporciona las herramientas necesarias para dar al estudiante un dominio progresivo del lenguaje.



METODOLOGÍA

Teniendo en cuenta que los estudiantes de ciclo I en su mayoría son niños en cuyos hogares no se estimula el hábito lector, no tienen motivación suficiente para apropiarse y hacer placentero el gusto por leer y así adquirir nuevos conocimientos, se hace necesario plantear y ejecutar acciones que posibiliten en forma lúdica el fortalecimiento de dichas falencias.

- Comprensión lectora antes, durante y después de la lectura, donde el estudiante sea capaz de en primer lugar dar un objetivo a su lectura y planificarla, en segundo lugar, inferir, interpretar e integrar nuevos conocimientos y por último elaborar información, sintetizarla y ampliarla si es necesario (Solé, 1992)
- Análisis y comprensión de las estructuras o siluetas textuales.
- Talleres literarios: espacio de encuentro de carácter lúdico para acercarse a la literatura, donde se desarrollan procesos de aprendizaje y creación.
- Periódico mural: es un medio de comunicación elaborado por los estudiantes con la guía del maestro, en el cual se emplea una temática variada. Fomentar el diálogo, el intercambio de opiniones o comentarios, mediante la integración del trabajo individual en cada uno de los grupos que participen en la elaboración de notas para el periódico mural. Su propósito es desarrollar la creatividad y las habilidades comunicativas.
- Lectura transversal a las áreas del conocimiento: se entiende la lectura como objeto herramienta de aprendizaje que debe ser abordado en las diferentes áreas del conocimiento ya que no es ajena a ninguna de estas, favoreciendo así que el estudiante reconozca la lectura como fundamental para su vida.

Con el fin de propiciar ambientes que enriquezcan y brinden un desarrollo en el proceso lector acorde con las necesidades de la población educativa.

- Biblioteca infantil: espacio que facilita el acceso y uso de diferentes tipos de texto, así como la programación de actividades con el fin de motivar a los más pequeños hacia la lectura, durante la jornada escolar o fuera de ella.
- Ludoteca: espacio donde se realizan actividades de juego y descubrimiento para niños con el fin de desarrollar habilidades motoras, de pensamiento, comunicativas, afectivas y sociales a partir de actividades placenteras (Mini arco, loterías, dominós, dados mágicos, títeres, etc.).

- Rincón literario: espacio asignado para el disfrute, goce y acercamiento a diversas obras literarias dentro del aula de clase, donde los estudiantes pueden acercarse de manera autónoma o ser dirigidos por los docentes en diversas actividades de motivación a la lectura.
- Aula como entorno lector: proporcionan al estudiante un ambiente propicio y de estimulación para el aprendizaje de la lectura, carteleras, agendas, libros de texto, lectura de imágenes, tiempo de lectura, personajes invitados, etc.
- Tics: aplicación de las tecnologías de la información y la comunicación para animar a la lectura y favorecer el proceso de lectura de los niños y niñas, adaptando la escuela a las nuevas formas de leer.

EVALUACIÓN AUTÉNTICA Y FORMATIVA

El presente capítulo presenta las características que rigen la evaluación, entendiendo la evaluación como espacio para el diálogo, la reflexión y la formación integral permanente, participativa, cualitativa y, además cuantitativa. La evaluación enlaza las intenciones y las competencias que se esperan alcanzar con los intereses cognitivos, formativos y las dificultades de los estudiantes. Es preciso tener en cuenta las variables académicas y sociales relacionadas con el contexto, en consecuencia se busca reconocer al estudiante de modo integral. De este modo es importante reconocer lo que trae el estudiante de su contexto familiar y social, el comportamiento que tiene en el aula, la voluntad que demuestra hacia el aprendizaje, los conceptos de los que se apropia y que han pasado por el aula.

Se pretende que la evaluación permita la formación de los niños y mejore su desempeño lector y, además que les permita a los docentes identificar los factores que facilitan u obstaculizan el desarrollo del proceso. La evaluación se hace con el fin de aplicar acciones que ayuden a superar los vacíos e encontrados y que obstaculizan el desarrollo del plan inicial de formación y que logren mejorar las capacidades, habilidades o destrezas de lectura del estudiante.

La evaluación formativa y autentica tomado y adaptado de Atorresi, A. y Ravela, P. (2009), la entendemos como "...una secuencia dirigida a alcanzar una meta completa y autentica, que solo puede ser lograda a través de una serie de ciclos para enseñar- aprender-evaluar (se)", la cual se establece en un contexto autentico es decir en el entorno social y cultural real, sea en presente o pasado, además tiene un destinatario. Esta estrategia favorece la claridad de las estas

para el estudiante y se relacionan a las habilidades de los estudiantes, se y resulta en un producto final.

Características de la evaluación:

- Se adapta a los diferentes desempeños, proyectos, objetivos, etc.
- Promueven aprendizajes significativos y procesos auto-reflexivos y autónomos.
- Usa consignas claras para enumerar y enunciar los pasos.
- Hace la evaluación parte del proceso de aprendizaje.
- Participan tanto los docentes como los estudiantes.
- Existe una planificación y seguimiento exhaustivo.
- Establecen procesos de auto evaluación, coevaluación y heteroevaluación.

¿A quién evaluar?

Estudiante Profesor Proceso

¿Cuándo y para que evaluar?

Al inicio para detectar saberes previos.
A lo largo del proceso para valorar los avances y dificultades
Al terminar para conocer los resultados

¿Cómo evaluar?

Evaluación autentica. Cuestionarios, exposición de ideas, observación directa, seguimiento de actividades y trabajos, rejillas de evaluación.

