



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA  
UNIVERSIDAD DE LOS ANDES NÚCLEO DR. PEDRO RINCÓN GUTIÉRREZ  
COORDINACIÓN DE POSTGRADO  
DOCTORADO EN PEDAGOGÍA

**PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA DE LA LECTURA EN DOCENTES DE  
EDUCACIÓN MEDIA**

[www.bdigital.ula.ve](http://www.bdigital.ula.ve)

Autor: M.Sc. Efraín Logreira

Tutor: Dr. Martín Suárez

San Cristóbal, octubre del 2018

C.C.Reconocimiento



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA  
UNIVERSIDAD DE LOS ANDES NÚCLEO DR. PEDRO RINCÓN GUTIÉRREZ  
COORDINACIÓN DE POSTGRADO  
DOCTORADO EN PEDAGOGÍA

**PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA DE LA LECTURA EN DOCENTES DE  
EDUCACIÓN MEDIA**

Tesis doctoral presentada como requisito parcial para optar al grado de Doctor en  
Pedagogía

Autor: M.Sc. Efraín Logreira

elogreira@unet.edu.ve

Tutor: Dr. Martín Suárez

msuarez1805@gmail.com

I Cohorte

San Cristóbal, octubre del 2018

## DEDICATORIA

A mi esposa, Erika Melissa Manrique de Logreira.

*Tenían razón los cuentos infantiles  
sobre la existencia de un final feliz.  
Tenían razón los griegos  
al creer en Artemisa.  
Tenía razón la evolución  
en tratar de crear a un ser perfecto.  
Y tuvo razón mi soledad, al encontrarte.*

*Efraín Logreira.*

A la profesión docente que me permite día a día aprender y compartir lo  
aprendido.

*Y así mi infancia en el patio de la escuela,  
el jardín de mi casa, la biblioteca y la cocina,  
una adolescencia en las montañas junto a los amigos,  
la juventud en busca de un poema,  
la doctrina de tantos sabios consejos frente al pizarrón,  
y el eco de voces familiares.  
Me han llevado, sin esperarlo,  
a alimentarme de la mirada de mis estudiantes.  
Me han dejado así, con ganas de ser un mejor docente.*

*Efraín Logreira.*

## AGRADECIMIENTOS

A Dios y a la Virgen a quienes constantemente pido su bendición y apoyo para la realización de todos los proyectos de mi vida.

A mi esposa Erika Melissa de Logreira que lo es todo para mí.

A mi mamá, Carmen de Logreira, a mi hermana Carmen Logreira, a mi sobrino Fernando Fuentes y a la familia de amigos que han compartido e impulsado por igual con su afecto todos los sueños y metas que he querido realizar.

A mi tutor, el Dr. Martín Suárez, por su guía, su ejemplo académico, su palabra precisa, su rigurosidad, su confianza y su paciencia, por abrirme las puertas de su hogar para nuestras constantes reuniones.

A mis colegas de la U.E. Mons. Dr. Jesús María Pellín, gracias a ustedes, por su colaboración y aportes, por su discurrir académico.

A los docentes quienes voluntariamente contribuyeron con su participación en las entrevistas y me permitieron entrar en sus aulas para realizar la observación de su labor.

A todos, ¡gracias!



## ÍNDICE GENERAL

pp.

Lista de cuadros .....	ix
Lista de gráficos.....	x
Resumen .....	xii
Introducción .....	1
<b>Capítulo I. El problema</b> .....	7
Planteamiento del problema .....	7
Objetivos de la investigación.....	17
Objetivo general.....	18
Objetivos específicos .....	18
Justificación .....	18
<b>Capítulo II. Marco teórico-referencial</b> .....	22
Antecedentes de la investigación.....	22
Fundamentación teórica.....	30
Epistemología de la educación .....	32
Supuestos pedagógicos que sustentan el objeto de estudio .....	35
La pedagogía en las prácticas de enseñanza .....	35
Caracterización de las prácticas de enseñanza.....	37
Buenas prácticas.....	39
Teoría sociocultural y su vinculación con la enseñanza de la lengua .....	40
Didactización de los saberes (transposición didáctica).....	43
Identidad profesional del docente de educación media.....	46
La educación media en Venezuela .....	50
Enfoques teóricos que sustentan la enseñanza de la lectura .....	53
Enfoque teórico de la lectura desde la perspectiva sociopsicolinguística.....	53
El enfoque comunicativo como modelo para la enseñanza de la lectura.....	55
La competencia comunicativa.....	59
Una aproximación hacia la definición de lectura.....	61
Comprensión lectora: competencia para la adquisición de aprendizajes significativos .....	65
Lectura comprensiva para la formación del sujeto lector .....	70
Evaluación de la lectura para la comprensión de textos .....	74
Funciones del lenguaje: usos de la lectura .....	76
<b>Capítulo III. Marco metodológico</b> .....	78
Supuestos ontológicos, epistemológicos, axiológicos y metodológicos del estudio ....	78
Enfoque metodológico: paradigma interpretativo.....	79
El método: la etnometodología .....	83
Diseño de la investigación .....	85

Fases de la investigación.....	87
Informantes clave.....	88
Protocolo de interacción con los informantes clave.....	91
Técnicas para la recolección de la información.....	92
Entrevista semiestructurada.....	93
La observación no participante.....	100
Dimensiones cognoscitiva, didáctica y socioafectiva como constructos orientadores para la obtención de información.....	104
Confiabilidad.....	106
Análisis de los datos.....	108
Contexto de la investigación.....	110
<b>Capítulo IV. Análisis e interpretación de los datos.....</b>	<b>114</b>
Análisis de las entrevistas.....	115
Análisis de las observaciones.....	118
Categoría Docencia Educación Media.....	120
Dimensión: Componente administrativo y académico.....	121
Dimensión: Componente curricular.....	124
Dimensión: Vinculación institucional.....	126
Subcategoría: Cultura institucional.....	129
Dimensión: Vocación docente.....	132
Dimensión: Experiencia profesional.....	138
Dimensión: Componente investigativo.....	142
Dimensión: Trabajo interdisciplinar.....	144
Subcategoría: Perfil docente.....	146
Presentación de la categoría: Docencia Educación Media.....	149
Categoría Práctica de enseñanza.....	152
Dimensión: Transposición didáctica.....	152
Dimensión: Aprendizaje significativo.....	154
Dimensión: Reflexión en la praxis.....	156
Dimensión: Mediación docente.....	160
Dimensión: Concepción pedagógica.....	162
Dimensión: Discurso pedagógico.....	164
Subcategoría: Teorías pedagógicas.....	168
Dimensión: Concepción sobre enseñanza lectura.....	172
Dimensión: Concepción sobre área Lengua.....	179
Subcategoría: Teoría sobre enseñanza de la lengua.....	183
Dimensión: Planificación de la clase.....	186
Dimensión: Dinámicas enseñanza de la lengua.....	188
Subcategoría: Estrategias Enseñanza de la lengua.....	195
Dimensión: Enseñanza gramática.....	197
Dimensión: Enseñanza habilidades uso de lengua.....	198
Dimensión: Tipos de textos.....	200
Dimensión: Producción texto escrito.....	206
Subcategoría: Contenidos enseñanza de la lengua.....	208

Dimensión: Evaluación de la lectura.....	211
Dimensión: Modalidades de evaluación .....	214
Dimensión: Plan de evaluación.....	216
Subcategoría: Estrategias evaluación de lectura .....	217
Dimensión: Recursos tradicionales .....	220
Dimensión: Recursos digitales.....	222
Subcategoría: Recursos proceso enseñanza aprendizaje de la lengua .....	223
Dimensión: Motivación al estudio .....	225
Dimensión: Motivación hacia la lectura .....	229
Subcategoría: Estrategia motivación enseñanza aprendizaje.....	232
Presentación de la categoría: Prácticas de enseñanza .....	235
Categoría: Formación docente de Educación Media .....	242
Dimensión: Formación disciplinar inicial.....	242
Dimensión: Formación pedagógica inicial.....	245
Dimensión: Formación disciplinar continua.....	248
Dimensión: Formación pedagógica continua.....	249
Subcategoría: Formación docente Área Lengua .....	251
Presentación de la categoría: Formación docente educación media .....	255
<b>Capítulo V. Aproximación teórica: Formación del docente de área lengua de educación media</b> .....	258
Elementos que inciden en la operatividad de la enseñanza.....	263
Desde una condición cognoscitiva: la escasa formación disciplinar .....	264
Desde una condición didáctica: el empirismo pedagógico .....	266
Desde una condición socioafectiva: la desmotivación profesional.....	267
Conformación del constructo teórico .....	269
Hacia un perfil de formación del docente encargado del área de lengua.....	271
Orientaciones generales para el desarrollo de un <i>Programa de Formación</i> ...	275
Conclusiones y recomendaciones .....	293
Posibles líneas de investigación .....	301
Referencias .....	303
Anexos .....	326
1. Tabla análisis de observaciones .....	327
2. Transcripción de entrevistas (ver en CD-ROM).....	328
3. Análisis de resultados en programa informático Atlas.ti (ver en CD-ROM). .....	328
4. Documento general de sistematización de las propuestas pedagógicas y curriculares surgidas en el debate y discusión: proceso de cambio curricular en educación media 2015 (ver en CD-ROM).....	328

## LISTA DE CUADROS

### **Cuadro pp.**

1. Enseñanza de la lengua y características del docente por autores venezolanos.....	49
2. Acceso a la lectura .....	66
3. Diseño de la investigación .....	86
4. Fases de la investigación.....	87
5. Datos académicos de los docentes .....	90
6. Clasificación de los procedimientos y técnicas de recogida de datos según quienes solicitan y aportan información.....	93
7. Guion de entrevista semiestructurada .....	98
8. Lista de cotejo observación no participante .....	102
9. Dimensiones para analizar las prácticas de enseñanza de la lectura.....	105
10. Observadores externos .....	107
11. Sistema de categorías.....	116

[www.bdigital.ula.ve](http://www.bdigital.ula.ve)

## LISTA DE GRÁFICOS

### Gráfico

#### pp.

1. Dimensión: Componente administrativo y académico .....	121
2. Dimensión: Componente curricular .....	125
3. Dimensión: Vinculación institucional.....	127
4. Subcategoría: Cultura institucional.....	130
5. Dimensión: Vocación docente .....	134
6. Dimensión: Experiencia profesional.....	139
7. Dimensión: Componente investigativo.....	143
8. Dimensión: Trabajo interdisciplinar .....	144
9. Subcategoría: Perfil docente .....	147
10. Categoría: Docencia Educación Media.....	150
11. Dimensión: Transposición didáctica.....	153
12. Dimensión: Aprendizaje significativo .....	155
13. Dimensión: Reflexión en la praxis.....	158
14. Dimensión: Mediación docente.....	160
15. Dimensión: Concepción pedagógica.....	163
16. Dimensión: Discurso oral pedagógico .....	165
17. Subcategoría: Teorías pedagógicas.....	168
18. Dimensión: Concepción sobre enseñanza lectura.....	174
19. Dimensión: Concepción sobre área Lengua.....	179
20. Subcategoría: Teoría sobre enseñanza de la lengua.....	184
21. Dimensión: Planificación de la clase .....	187
22. Dimensión: Dinámicas enseñanza lengua.....	189
23. Subcategoría: Estrategias Enseñanza de la lengua.....	195
24. Dimensión: Enseñanza gramática .....	198
25. Dimensión: Enseñanza habilidades uso de lengua.....	199
26. Dimensión: Tipos de textos.....	202
27. Dimensión: Producción texto escrito .....	207
28. Subcategoría: Contenidos enseñanza de la lengua.....	209
29. Dimensión: Evaluación de la lectura .....	212
30. Dimensión: Modalidades de evaluación .....	215
31. Dimensión: Plan de evaluación.....	217
32. Subcategoría: Estrategias evaluación de lectura .....	218
33. Dimensión: Recursos tradicionales .....	221
34. Dimensión: Recursos digitales.....	223
35. Subcategoría: Recursos proceso enseñanza aprendizaje de la lengua .....	224
36. Dimensión: Motivación al estudio .....	226
37. Dimensión: Motivación hacia la lectura .....	230
38. Subcategoría: Estrategia motivación enseñanza aprendizaje.....	233
39. Presentación de la categoría: Prácticas de enseñanza .....	236

40. Dimensión: Formación disciplinar inicial.....	244
41. Dimensión: Formación pedagógica inicial.....	246
42. Dimensión: Formación disciplinar continua.....	249
43. Dimensión: Formación pedagógica continua.....	250
44. Subcategoría: Formación docente Área Lengua.....	252
45. Categoría: Formación docente de educación media.....	256
46. Elementos que inciden en la operatividad de las prácticas de enseñanza de la lectura.....	268
47. Constructo Formación del docente área lengua de educación media.....	270
48. Orientaciones generales para el desarrollo de un Programa de formación para la enseñanza de la lectura dirigido a docentes de Lengua.....	276

[www.bdigital.ula.ve](http://www.bdigital.ula.ve)



## **PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA DE LA LECTURA EN DOCENTES DE EDUCACIÓN MEDIA**

Autor: M.Sc. Efraín Logreira

Tutor: Dr. Martín Suárez

Fecha: 30-10-18

### **RESUMEN**

El propósito central de esta investigación consistió en analizar las prácticas de enseñanza de la lectura que realizan los docentes encargados del área de Lengua en la U.E. Mons. Dr. Jesús María Pellín. El estudio atiende a las debilidades observadas en los procesos de formación de lectura de los estudiantes lo cual responde a la puesta en escena de las prácticas de los docentes. Como fundamentos pedagógicos se apoyó en la teoría sociocultural de Vygotsky (1979); didactización de los saberes de Chevallard (1998); referentes pedagógicos de Díaz y Hernández (2002); respecto a los referentes teóricos sobre lectura se tomaron en consideración nociones y concepciones teóricas como la sociopsicolingüística de Goodman (1996); comprensión lectora de Solé (1998); estrategias de enseñanza de Serrón (2003); el enfoque comunicativo como modelo para la enseñanza de la lengua de Arnáez (2013) y Lomas (2012); entre otros. Metodológicamente se trabajó bajo los preceptos del paradigma interpretativo y como método la etnometodología. Como instrumentos de recolección de información se utilizaron la entrevista semiestructurada analizada bajo el esquema de inducción analítica por medio del programa Atlas.ti 7.5.4 integrado con el análisis de los resultados obtenidos de la observación no participante, ambos instrumentos se aplicaron a cinco docentes encargados del área de formación lengua en la mencionada institución. El análisis de los resultados se realizó con base en tres dimensiones presentes en las prácticas docentes: cognoscitiva, didáctica y socioafectiva. Los resultados reflejaron que las prácticas de enseñanza de la lectura no se están realizando bajo preceptos pedagógicos y disciplinares consolidados debido a una débil formación en ambos aspectos, prevaleciendo un empirismo didáctico y disciplinar, así como una desmotivación latente. Se concluye que los docentes no enseñan a leer, por lo que se requiere de un programa de formación continua que les permita adecuar sus prácticas de enseñanza a las exigencias disciplinares y pedagógicas propias del área de formación Lengua en el nivel de educación media.

Palabras clave: prácticas de enseñanza, lectura, docentes de educación media

## INTRODUCCIÓN

El mundo, observado por el hombre, fue representado a partir del surgimiento de expresiones artísticas de todo tipo, las cuales le han permitido la difícil tarea de estudiar, registrar y comunicar lo observado; por tal razón, algunas de estas expresiones presentan un cuidadoso y sofisticado nivel de elaboración, tal es el caso de la forma escrita de la lengua, con la cual se han simbolizado, desde sus orígenes, las constantes transformaciones de la humanidad ratificando en su uso la importancia que posee como herramienta comunicativa.

De esta manera, la forma escrita de la lengua plasmada en todo tipo de textos, ha sido la responsable de recoger, en diferentes manifestaciones culturales, el devenir histórico y las grandes evoluciones de la humanidad. De la misma forma, la producción y lectura de estos textos ha permitido transferir fácil y eficazmente casi cualquier actividad o desarrollo producido por un grupo humano a otro. Por tanto, la lectura de textos escritos permite descubrir lo que estos registran y, en consecuencia, conduce al lector a la adquisición de un determinado conocimiento. La lectura se presenta así como fiel acompañante de los sistemas educativos, pues subyace en su uso una carga epistémica que conduce a la adquisición de aprendizajes significativos y situados, así lo expresa Serrano (2008):

Aprender a leer es un aprendizaje trascendente para el individuo por cuanto le permite el acceso al saber cultural y al conocimiento de las disciplinas del saber humano, favorece el desarrollo y enriquecimiento de sus capacidades cognoscitivas superiores como el razonamiento, la reflexión, la conciencia crítica, así como también le permite internalizar valores trascendentes para convivir con respeto, tolerancia y solidaridad en la sociedad democrática. En definitiva, la comprensión de la lengua escrita se convierte en un saber poderoso para el desarrollo intelectual, afectivo y social de la persona. (p. 507)



Actualmente, una preocupación que atañe a las instituciones educativas y, de igual forma, a los variados sistemas de educación en Latinoamérica, hace referencia a investigaciones sobre la deserción escolar y exponen una alarmante situación en cuanto al rendimiento académico en todos los niveles de educación, atribuido entre otras razones a las deficiencias en competencias comunicativas. (Lugo, 2013; Milán, 2010; Vidales, 2009).

En tal sentido, a partir de 1990, organizaciones internacionales interesadas por el progreso de la humanidad como la Unesco, el Pnud<sup>1</sup>, el Unicef, el Banco Mundial, entre otras, han propiciado conferencias y programas de formación con el fin de crear espacios que favorezcan la discusión sobre temas educativos, particularmente, en contextos desfavorecidos. De estos encuentros surgen iniciativas investigativas así como controversias acerca del quehacer educativo que están a la mano de los interesados en transformar la calidad de la enseñanza, razón de más para que los docentes de todos los niveles, específicamente los de educación media, se sientan involucrados.

Del mismo modo, se puede observar -en investigaciones realizadas en el contexto latinoamericano, (Uribe y Carrillo, 2014; Ducuara y Jurado, 2013; Caldera, Escalante y Terán 2010) y venezolano, (Arnáez, 2013; Milán y Nerba, 2010; Albornoz, 2009) un problema que está afectando la adquisición de aprendizajes significativos: la falta de competencias lectoras. Esta situación podría deberse a deficiencias de carácter pedagógico y disciplinar que subyace en la formación de los docentes y que inciden directamente en las prácticas de enseñanza de la lectura.

En consecuencia, interrogarse respecto a qué es la enseñanza y cómo deben consolidarse los procesos para llevarla a cabo permite reflexionar acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje y el rol de los docentes de educación media con respecto a la ejecución de sus prácticas de enseñanza, particularmente, de la lectura.

---

<sup>1</sup> Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.

Sobre la problemática presente en la educación a nivel medio Vásquez (2011) expone que para superar los diagnósticos acerca de la crisis en este nivel es necesario producir un profundo cambio cultural que rompa con la visión negativa generalizada sobre el valor social de la educación secundaria y que permita la creación de una escolaridad diferente. Es decir, un cambio cultural que reconozca una nueva valoración sobre la importancia de la educación media y el rol del docente.

Tal y como lo destaca el *Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe* (2004) el papel de los docentes es estratégico en el fortalecimiento de las necesidades de aprendizaje de los estudiantes. Por tanto, será el docente una pieza importante para la transformación educativa a través de unas prácticas de enseñanza reflexivas y sistemáticas. A su vez, será necesario incluir y guiar a los docentes en servicio y a los de recién ingreso sobre las transformaciones encaminadas hacia una educación de calidad.

El docente de educación media constantemente se enfrenta a nuevos retos en el aula e incluso a retos que aún la educación no ha podido resolver en todos sus aspectos. Uno de estos retos lo constituye la enseñanza de la lectura, pues esta le permite desarrollar habilidades que involucran enfrentarse con mecanismos cognitivos complejos, según argumenta Cassany (2006).

Como consecuencia, las prácticas de enseñanza de la lectura generarían en el docente un fuerte compromiso, pues estaría forzado a interiorizar aspectos vinculados a la percepción del estudiante; es decir, descubrir y reorientar cómo interpreta el estudiante y si logra apropiarse de conocimientos partiendo de la lectura de textos escritos que le son presentados. Así, sobre el compromiso del docente Vezub (2007) señala:

Los docentes no son responsables únicos de los resultados y de la calidad del sistema educativo. Tampoco pueden asumir el desafío del cambio en forma aislada e individual, pero tienen un rol protagónico en la configuración de las experiencias de aprendizaje de los alumnos. (p. 5)

De manera que los docentes de educación media en el contexto venezolano, en particular los del área Lengua, no pueden asumir el desafío del cambio de una forma aislada e individual, pero sí deben lograr desarrollar una conciencia individual que les motive enfrentarse a dicho desafío y a aceptar ese rol protagónico dirigido a reestructurar las experiencias de aprendizaje en los alumnos.

Por otra parte, la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999) en su artículo 103 señala que: “Toda persona tiene derecho a una educación integral, de calidad, permanente, en igualdad de condiciones y oportunidades, sin más limitaciones que las derivadas de sus aptitudes, vocación y aspiraciones.” Jurídicamente hay una exigencia por parte del Estado Venezolano orientada a fortalecer los procesos de educación. Asimismo, la Ley Orgánica de Educación (2011) en su artículo 15 establece entre los fines de la Educación, en su 8° propósito: “Desarrollar la capacidad de abstracción y el pensamiento crítico mediante la formación en filosofía, lógica y matemáticas, con métodos innovadores que privilegien el aprendizaje desde la cotidianidad y la experiencia”

Por tanto, para lograr un pensamiento crítico y en igualdad de condiciones apegado a lo que las leyes venezolanas proponen al respecto, el estudiante de educación media requiere de competencias cognitivas que le permitan acceder al conocimiento experiencial y académico, bajo un pensamiento universal, y esto puede concretarse a través de la lectura. Al referirse a las áreas de formación, el *Documento general de sistematización de las propuestas pedagógicas y curriculares surgidas en el debate y discusión: Proceso de cambio curricular en educación media (2015)*<sup>2</sup> presenta el área de formación Lengua, la cual tiene como finalidad el desarrollo del lenguaje como vehículo que permite la interacción con el otro y la adquisición de lo epistémico.

---

<sup>2</sup>Este documento está disponible en: [http://www.cerpe.org.ve/tl\\_files/Cerpe/contenido/documentos/Actualidad%20Educativa/Formacion%20Tecnica/PROCESO%20DE%20CAMBIO%20CURRICULAR%20\(PRIMERA%20VERSION\)\(1\).pdf](http://www.cerpe.org.ve/tl_files/Cerpe/contenido/documentos/Actualidad%20Educativa/Formacion%20Tecnica/PROCESO%20DE%20CAMBIO%20CURRICULAR%20(PRIMERA%20VERSION)(1).pdf)

En este sentido, el desarrollo de destrezas interpretativas que permiten moldear a un estudiante con el perfil exigido será responsabilidad de los docentes a quienes se les atribuye una formación para la enseñanza, los cuales, guiados por propuestas curriculares, brindarían el apoyo necesario para el triunfo académico del estudiante de educación media. Dado esto, es preciso que el docente conozca y utilice con efectividad los elementos que componen a las prácticas de enseñanza de la lectura (planificación, estrategias de enseñanza y de evaluación, elementos motivacionales, entre otros), que finalmente les servirán como instrumentos que conduzcan a la adquisición y progreso de sus saberes. Según Frigerio y Poggi (1992) las prácticas de enseñanza se entienden como aquellas mediante las cuales los docentes facilitan, organizan y aseguran un encuentro y un vínculo entre los alumnos y el conocimiento. De manera que será dentro del aula y a través de las prácticas donde se produzcan y desarrollen las propuestas y cambios exigidos en las transformaciones curriculares.

Por tal razón, la siguiente investigación tiene como propósito indagar y reflexionar sobre cómo efectúan los docentes del área de Lengua las prácticas de enseñanza de la lectura en la Unidad Educativa Monseñor Doctor Jesús María Pellín. El objeto de estudio se delimitará en el reconocimiento de los significados y las concepciones que otorgan los docentes encargados del área de formación Lengua a estas prácticas de enseñanza y, particularmente, cómo se está desarrollando la enseñanza de la lectura a través del ejercicio de la reflexión en y sobre su praxis.

Esta investigación está estructurada en cinco capítulos los cuales se describirán a continuación. El primero presenta el ***Problema de la investigación***. En este se expone la problemática en torno a las prácticas de enseñanza de la lectura en la educación media. Se explican, a su vez, las razones por las cuales esta investigación cobraría relevancia como aporte teórico, metodológico, axiológico y personal y, posteriormente, se indican los objetivos de la misma.

En el segundo capítulo, el **Marco Teórico**, se presenta una sinopsis de algunos antecedentes tanto de carácter nacional como internacional que giran en torno a las categorías “prácticas de enseñanza” y “enseñanza de la lectura”; a su vez, se presentan los principales referentes teóricos que permitirán definir las categorías conceptuales como lo son la formación, la enseñanza de la lectura y las prácticas de enseñanza.

El tercer capítulo, referido al **Marco Metodológico**, plantea la fundamentación metodológica en general, especificando aspectos como los supuestos, la naturaleza y el método de investigación; los instrumentos de recolección de la información utilizados; los criterios de selección de los informantes; criterios de validación y credibilidad de la investigación y la descripción del proceso de análisis de los resultados; se finalizará con una breve presentación del contexto de la investigación.

En el cuarto capítulo se presentará el **Análisis de los resultados** y está estructurado en dos apartados. En el primero se llevó a cabo el análisis de las entrevistas realizadas a los docentes y está organizado según las tres categorías que emergieron, seguida del análisis de las dimensiones, las subcategorías y la categoría como tal. Integrada a esta se presenta el análisis de los resultados de las observaciones aplicadas a los docentes como proceso de triangulación. Finalmente, se concretan las conclusiones y recomendaciones junto con unas líneas de investigación como futuras directrices de acción.

En el quinto capítulo se presenta la **Aproximación teórica**. Esta se estructuró de la siguiente manera: un apartado en el que se sustenta teóricamente su naturaleza y la importancia de la formación del docente de educación media en el área Lengua de la institución. Un segundo apartado, en el que se explican los elementos que inciden en la operacionalización de las prácticas de enseñanza de la lectura. Posteriormente, se revela el perfil del docente encargado del área de Lengua que se aspira y se presentan unas orientaciones generales para el desarrollo de un *Programa de Formación para la enseñanza de la lectura dirigido a docentes de lengua*.

# **CAPÍTULO I**

## **EL PROBLEMA**

### **Planteamiento del problema**

La sociedad y la educación en Latinoamérica se enfrentan a profundas y aceleradas transformaciones. Los avances, sobre todo en el acceso a la educación, son apenas un mínimo esfuerzo del requerido para responder a los retrasos y retos pendientes en la reducida calidad del sistema público de educación media. Los enfoques y estrategias utilizados en las reformas educativas parecen estar estancados y no alcanzan su desarrollo.

El docente como elemento insustituible de los procesos de enseñanza y aprendizaje debe sincerar qué calidad de formación proporciona con el propósito de superar esta inconsistente base teórica en el desempeño de su práctica (Caldera y otros, 2010). Por tanto, se hace necesario para esta transformación de la sociedad, como para la innovación educativa, un docente capaz de enfrentarse a los retos y exigencias que surgen en nuestro contexto.

En consecuencia, entre los elementos que deben subyacer para la consecución de una buena práctica de enseñanza es que el docente posea dos tipos de requerimientos epistémicos básicos: el de los métodos y el de los conocimientos didácticos tal y como lo señala Jackson (2012); entendidos como los procedimientos para llevar a cabo las prácticas de enseñanza y la necesidad del docente de dominar el material que enseña, respectivamente. Es decir, un docente que tenga conocimientos acerca de lo que va a enseñar y que, además, conozca la forma más adecuada para lograr transmitirlos.

A su vez, así como se asume que los estudiantes aprenden y se desarrollan en la medida en que puedan construir significados sobre los contenidos que figuran en los currículos escolares (Montero, Zambrano y Zerpa, 2013), de igual manera, en la medida en que se internalice y reflexione sobre esta relación entre currículo, estudiante y docente, la misma será más productiva en su relación con las prácticas de enseñanza.

En el panorama educativo venezolano se observa no solo que siguen existiendo los tradicionales sistemas de formación de estudiantes, sino que estos han desmejorado negando las posibilidades de formar un estudiante preparado epistemológica y axiológicamente para enfrentar los retos que exige esta sociedad marcada por la información. Una de las razones por las cuales se suscita esta situación es explicada por Caldera y otros (2010) al exponer que: “Durante los últimos años, investigaciones sobre la calidad académica de los docentes en Venezuela indican deficiencias en materia de lectura, tales como: ausencia de hábitos de lectura, escaso dominio de estrategias cognitivas y metacognitivas de comprensión...” (p.15).

Por tanto, con el fin de consolidar en los estudiantes una enseñanza que resulte significativa es necesario que el docente logre acercarlos a esta actividad básica que le permita alcanzar mayores niveles en el campo epistémico. Córdoba, Ochoa y Rizk (2008) explican que la lectura desarrolla la capacidad de juicio, el análisis, la concentración, el espíritu crítico y estimula la recreación de la fantasía y el desarrollo de la creatividad. De allí la importancia de que el docente logre una eficiente práctica de enseñanza de la lectura.

Sin embargo, el exiguo hábito lector en los docentes de educación media y su escasa formación pedagógica y disciplinar para enseñar competencias lectoras podría ser la causa que conduce a los estudiantes al desapego hacia la lectura. De esta manera esta posible deficiencia que podría presentar el docente de educación media, sin duda, se vería reflejada en sus prácticas de enseñanza.

Ahora bien, al concebirse a la educación media como el puente entre el adolescente y el futuro profesional, lo ideal es que esta sea la encargada de velar por una formación pertinente de los estudiantes en sus primeras etapas. Es decir, al finalizar este nivel educativo, los adolescentes deberían estar en capacidad de decidir su ingreso a la educación superior, afrontarla y obtener los mejores resultados, esto, a través de una formación previa que dependerá, entre otros aspectos, de un gran esfuerzo por parte de los docentes en este nivel de educación.

Por esta razón, la educación media parece estar en el centro de las preocupaciones y redefiniciones, al respecto Vásquez (2011) asegura: “Para superar los diagnósticos acerca de la *crisis* educativa en este nivel, hoy se hace necesario producir un profundo cambio cultural, respecto del valor social de la educación” (p.7). Actualmente el cambio curricular que lleva a cabo el Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE) a partir del 2015 propone transformaciones en las prácticas educativas; sin embargo, habría que observar si en las prácticas de enseñanza se realizan estas innovaciones y, de esta forma, brindar apoyo a las iniciativas de cambio.

Problemas como la deserción escolar, el bajo rendimiento académico, la falta de comprensión de textos escritos, el desconocimiento de literatura básica, y el desinterés por acercarse a la lectura podrían ser el resultado de una deficiente formación del estudiante como lector (Meneses, Morillo, Navía y Grisales, 2013). Por tanto, una de las urgencias más apremiantes en las instituciones de educación media debería ser la enseñanza de la lectura.

Otra señal de que las prácticas de enseñanza en la educación media no están rindiendo sus frutos se evidencia en lo planteado por Carlino (2005) al afirmar que la forma cómo se están realizando las prácticas de la lectura podría explicar las razones por las cuales, al llegar a niveles educativos superiores, los estudiantes encuentran dificultades para enfrentarse a los textos escritos que son propios de las disciplinas,



por lo cual se evidencia una necesidad de transformar y reestructurar estas prácticas de enseñanza.

El hábito de utilizar la lectura como instrumento indispensable en el proceso de enseñanza pudiera estar desapareciendo de las aulas. La razón podría encontrarse en que los docentes no promueven la lectura al no conceder la importancia que representa como instrumento epistémico para el desarrollo del estudiante.

De esta manera, Tovar y Morales (2011) exponen que la indiferencia, el desgano y el desinterés por la lectura y la escritura son consecuencia de las prácticas predominantes en las escuelas para la enseñanza de las mismas. Esto podría deberse a que tradicionalmente, las prácticas de enseñanza de la lectura han sido presentadas como un conjunto de habilidades aisladas de decodificación, repetición y memorización, actividades carentes de todo sentido para el estudiante en las que solo consigue el aburrimiento, lo cual origina desinterés por acceder a niveles superiores de educación.

A su vez, el entorno social y familiar de los estudiantes constituye otra razón de peso, según Tovar y Morales (2011): “Los jóvenes no encuentran... en las escuelas la oportunidad de ver la función social y estética que cumple la lectura y la escritura para la humanidad pues en sus hogares no se cultiva el uso de la misma” (p.35). De esta forma, en un panorama en que los docentes no desarrollen prácticas efectivas y atractivas para la enseñanza de la lectura, se estaría imposibilitando el futuro de la formación de lectores en las aulas y, con ello, el de estudiantes que no logren un desarrollo académico en niveles superiores de formación.

Así, al tomar lo expuesto por el escritor Vargas Llosa (2008) cuando expresa que la sociedad es reflejo de lo que lee, se podría pronosticar un horizonte del contexto de educación media en el que estén presentes -cada vez y con mayor alcance- la repitencia, la deserción y la imposibilidad por parte del estudiante de acceder a la educación superior.

En consecuencia, a través de una efectiva práctica de enseñanza de la lectura el docente permitiría un mayor desarrollo cognitivo en el estudiante tal como aseguran Solé y Castells (2004) al exponer que, gracias a su poder epistémico, en la lectura están presentes formidables instrumentos no sólo para incorporar la información, sino para transformar ésta en conocimiento, con ello se incrementa y transforma la estructura conceptual del lector. La lectura representa entonces, un óptimo mecanismo mediante el cual el individuo logra acercarse a representaciones simbólicas que lo conducen a la adquisición del conocimiento.

Por tal razón, la enseñanza de la lectura se configuraría, a su vez, en un medio que permitiría complementar todas las deficiencias en cuanto al uso de la lengua que tiene el estudiante; es decir, si un estudiante no logra desarrollar aspectos sobre coherencia y cohesión textual, presenta errores gramaticales, ortográficos y de puntuación será la comprensión lectora un mecanismo que permita mellar estas carencias cognitivas. Será a través de la lectura que el estudiante conocerá la estructura de la lengua y que se desplazará, luego, hacia el uso de la misma a través de la lectura comprensiva.

De esta manera, con el fin de superar la deficiencias manifiestas en las prácticas de enseñanza de la lectura se hace necesario que los docentes propicien un continuo encuentro con los textos, desde una concepción centrada en la comprensión del texto, con el fin de apoyar el logro de las competencias para el aprendizaje y evitar el fracaso y la deserción escolar.

Sumado a ello, para poder promover la lectura en las aulas de educación media como instrumento de desarrollo humano primero se deben formar lectores, lectores con identidad como lo plantea López (2012): “La enseñanza de la lectura se podría considerar como práctica social y cultural que dirige la formación de una identidad personal y social y que constituye una manifestación de esa propia identidad” (p.09). Es decir, lectores que sean conscientes de serlo así como de la importancia para su desarrollo. Asimismo, los docentes deben poseer una formación pedagógica y disciplinar que conduzca al logro de prácticas de enseñanza efectivas en pro de la adquisición de saberes contextualizados y situados.

Por tanto, no es de extrañar cómo en el panorama educativo latinoamericano actual la enseñanza de la lectura se está considerando cada vez con mayor énfasis. Iniciativas orientadas a servir de norte para el docente como la guía de buenas prácticas *El profesorado ante la enseñanza de la lectura* promovido por el Gobierno Vasco en 2008, propuestas educativas como la surgida en Chile en 2009 con el libro *Aportes para la enseñanza de la Lectura* dirigido por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, muestran un gran interés por optimizar y renovar la enseñanza de la lectura.

Programas como el presentado por el gobierno de México, *Programa de Fomento a la Lectura en Educación Media Superior* (2012) en respuesta a los resultados obtenidos de mediciones tales como los exámenes ENLACE 2010 y PISA 2009; El Plan Nacional de Lectura y Escritura, *Leer es mi cuento* en Colombia a través del Ministerio de Educación Nacional, las *Prácticas de lectura en el aula: orientaciones didácticas para docentes* Cerlalc-Unesco, 2014, entre otros, representan un enorme interés por parte de los gobiernos de Latinoamérica para lograr transformar y mejorar la manera en que se han venido realizando las prácticas de enseñanza de la lectura. De esta manera, de cada propuesta surgen reflexiones y aportes dirigidos a los docentes que buscan incidir sobre sus concepciones respecto al cómo debe producirse la enseñanza de la lectura.

En nuestro país se puede evidenciar cómo cada vez cobra mayor interés las actividades que se relacionan con la promoción de la lectura, de las cuales podríamos mencionar algunas que se han desarrollado como el caso de La Biblioteca Nacional de Venezuela que impulsa y desarrolla propuestas como el *Plan Nacional de Lectura* (2002-2012), *Plan revolucionario de la lectura* (2009) promulgado por el Ministerio del Poder Popular para la Cultura. Se suman a estos planes el Proyecto de promoción de la lectura, *Tendiendo puentes con la lectura*, promovido por el Instituto Venezolano Banco del Libro desde (2002-2013) que sirven de muestra sobre la relevancia que se le otorga al acto de lectura.

De igual modo, la Universidad de Los Andes (ULA), por ejemplo, ofrece planes de formación docente traducidos en posgrados, congresos, talleres, entre otros, pertenecientes a la Especialización en Promoción de la Lectura y la Escritura de la ULA, Táchira y la Maestría en Lectura y Escritura de la ULA, en Mérida.

Lamentablemente estas propuestas -que podrían aumentar las expectativas sobre un cambio en las políticas educativas que influyan sobre la transformación en las prácticas de enseñanza de la lectura- no se observa en las aulas. Córdoba y otros (2008) plantean que la educación venezolana evidencia bajos niveles de comprensión lectora por parte de los alumnos de los diversos grados de la educación básica. Estas evidencias exhiben la necesidad de un cambio en las instituciones de educación media, las cuales deberán afianzar un compromiso sobre los alcances de estas prácticas de enseñanza, que en lugar de verse fortalecidas parecen estar en decadencia.

En este contexto, encontramos que el sistema educativo en Venezuela ha sufrido algunas transformaciones, el *Documento general de sistematización de las propuestas pedagógicas y curriculares surgidas en el debate y discusión: Proceso de cambio curricular en educación media* (2015) presenta una esquematizada distribución de contenidos y propuestas educativas que se dirigen hacia la transformación educativa.

Acerca del área de formación Lengua<sup>3</sup>, expone que la misma está orientada a la enseñanza de la escritura y la lectura, otorga diversas funciones a esta área de formación, entre ellas, comprometer a los docentes en el acompañamiento a los estudiantes para que consigan “su sitio en la vida” y disfruten la misma a plenitud desde la comprensión y la comunicación intercultural donde la lengua –como instrumento de comunicación- les permita ser útiles a sí mismos y a la sociedad donde se desenvuelven.

Del mismo modo, el documento expone que el enfoque actual sobre el Área de Lengua, exige una doble transformación: primero, consolidar el conocimiento a través del descubrimiento del sentido de la vida y que en ello se incluya su cotidianidad, vinculada al hecho sociocultural y, segundo, la necesidad de que los docentes se formen de manera permanente en habilidades y competencias pedagógicas para la facilitación de nuevos contenidos y métodos innovadores vinculados a las prácticas de enseñanza.

Para lograr este propósito el Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE) a través de esta propuesta de cambio curricular en educación media (2015) propone una práctica educativa dinámica contraria a prácticas automáticas que no contribuyen a la funcionalidad real del lenguaje. De este modo, el docente cuenta con una propuesta abierta a transformaciones curriculares con el fin de lograr una práctica educativa efectiva y coherente con sus propósitos al planificar y organizar sus prácticas de enseñanza.

Para los fines de esta investigación se tomó como contexto la U.E Mons. Dr. Jesús María Pellín. La escogencia de esta institución se debe, entre otras razones, a que cuenta con un reconocimiento social entre las instituciones públicas de educación media de la Ciudad de San Cristóbal. De igual manera, por ser una institución que atiende a una población estudiantil que en ocasiones ha llegado a los más de

---

<sup>3</sup> Como parte de la Reforma curricular, desde el 2015, las asignaturas relacionadas con la formación de competencias comunicativas, llamadas anteriormente Castellano y Literatura, ahora llevan por nombre Área de Formación Lengua.

quinientos estudiantes con una infraestructura y esquema organizacional similar a la mayoría de las instituciones de educación media en la ciudad, lo cual la hace representativa de ellas.

En esta institución la enseñanza de la lengua materna se lleva a cabo desde el primer año -cuando los estudiantes inician su ciclo de estudios de educación media- hasta el quinto año -como última etapa para obtener el título de bachiller. Si bien desde el 2007 el Estado venezolano ha implementado cambios curriculares en la educación media e, incluso, ha presentado un proyecto curricular en 2015 reafirmando esos cambios, lamentablemente, esta información no ha logrado permear lo suficiente en estas instituciones, por tanto, las sugerencias y las transformaciones implícitas en estas reformas relacionadas con la enseñanza en el área de Lengua no se llevan a cabo de forma eficiente.

Otra desventaja en la ejecución de las prácticas de enseñanza de esta área la constituye el hecho de que la mayoría de los docentes encargados de desarrollarlas están prontos a ser jubilados y al no haber estado en contacto con programas de actualización y mejoramiento pedagógico, aún conservan y utilizan métodos y estrategias anacrónicos para la enseñanza de la lengua contextualizada. Asimismo, no todos los docentes encargados del área Lengua son especialistas en la misma lo cual genera una dificultad en la producción y utilización de estrategias dirigidas particularmente a la enseñanza de la lectura.

Como miembro de esta institución el investigador ha logrado percibir cómo los estudiantes manifiestan desconocimiento respecto a elementos básicos relacionados con la macro y microestructura de los textos, tipologías textuales, entre otros. Esta circunstancia ha traído como consecuencia que los mismos se encuentran con dificultades a la hora de redactar o leer un texto. De este modo, se hace necesaria una transformación en la enseñanza de la Lengua que se ajuste a las exigencias de una sociedad en constante transformación.

La situación ideal se vería reflejada en una institución que contara con docentes comprometidos en una formación constante con el fin de mantener su desarrollo académico adaptado a las nuevas teorías acerca de la enseñanza de la lectura así como de las exigencias curriculares en constante transformación.

Para lograr una formación epistemológica y pedagógica del personal docente del área Lengua en esta institución, tanto el Estado como las propias instituciones educativas deben proporcionar los incentivos correspondientes que alienten al docente con vocación a querer mejorar sus prácticas de enseñanza más allá de las experiencias de aula que van adquiriendo en el transcurso de su carrera laboral. Los medios para una formación constante deben ser proporcionados desde la institución con el fin de facilitar los esfuerzos de crecimiento del docente, ya que el desánimo en pro de una formación continua se manifiesta en sus prácticas de enseñanza y, en consecuencia, en la adquisición de aprendizajes significativos que coadyuven a la lectura como un mecanismo epistémico.

Es preciso fomentar jornadas de sensibilización que tengan como premisa que los docentes interioricen las posiciones que adoptan para validar sus prácticas de enseñanza de la lectura, explorando conjuntamente los modelos teóricos que utilizan con el fin de que conciban la enseñanza de la lectura no como una acción circunstancial sino como una práctica pedagógica que requiere del compromiso formativo de todos los elementos que la configuran.

Sumado a ello, el hecho de que el investigador trabaje en esta es relevante, puesto que su experiencia durante dos años a cargo de la Coordinación de Formación Docente le permitió observar a través de las supervisiones de clases, revisión de planificaciones así como actividades de formación docente, las deficiencias que poseen los docentes en general, particularmente los del área de Lengua, en cuanto a las prácticas de enseñanza de la lectura.

De esta manera, el panorama pedagógico observado por el investigador en esta institución muestra una gran debilidad respecto a la formación de los estudiantes

respecto al uso del lenguaje y, particularmente a la comprensión lectora, consecuencia -en buena medida- de la formación de sus docentes. Por tal razón y debido a que es responsabilidad de la institución promover orientaciones y propuestas para el mejoramiento de las prácticas de enseñanza, la siguiente investigación permitirá observar y analizar las variadas manifestaciones y especificidades que caracterizan las prácticas de enseñanza de la lectura de los docentes del área de formación Lengua, así como tratar de detectar particularidades y problemas que obstaculizan estos procesos. Por tanto, se hace necesario analizar en qué medida están influyendo las prácticas de enseñanza que utilizan los docentes para lograr la formación de lectores.

En torno a lo anterior podrían plantearse las siguientes interrogantes:

¿Cómo se manifiestan las concepciones pedagógicas en las dimensiones cognoscitivas, didácticas y socioafectivas de los docentes encargados del área de Lengua en sus prácticas de enseñanza de la lectura a favor de las capacidades de lectura en los estudiantes de educación media?

¿En qué medida el docente encargado del área de Lengua está formado pedagógica y disciplinariamente para desarrollar actividades significativas de lectura en su práctica de enseñanza?

¿Hasta qué punto una aproximación teórica permitiría reorientar la formación del docente encargado de realizar las prácticas de enseñanza de la lectura en la educación media?

### **Objetivos de la investigación**

Al revelar cómo están realizando las prácticas de enseñanza de la lectura los docentes del área de formación Lengua en la U.E Mons. Dr. Jesús María Pellín, el interés radica en saber si estas prácticas se están desarrollando de forma eficaz. Por tal razón, se indagó acerca de lo que sucede en el aula: las estrategias utilizadas por el docente para la enseñanza de las lecturas propias de la educación media, cómo y qué se enseña. En consecuencia, surgen los siguientes objetivos:



**Objetivo General:** Generar elementos teóricos que permitan la redefinición de las prácticas de enseñanza de la lectura llevadas a cabo por los docentes del área de Lengua de la U.E. Mons. Dr. Jesús María Pellín.

**Objetivos específicos:**

Analizar los fundamentos pedagógicos que subyacen en las dimensiones cognoscitiva, didáctica y socioafectiva presentes en las prácticas de enseñanza de la lectura en los docentes del área de Lengua en la U.E Mons. Dr. Jesús María Pellín.

Determinar la formación pedagógica y disciplinar de los docentes del área de Lengua en la U.E Mons. Dr. Jesús María Pellín para desarrollar sus prácticas de enseñanza de la lectura.

Construir una aproximación teórica que permita reorientar la formación de los docentes de Lengua encargados de las prácticas de enseñanza de la lectura en la U.E Mons. Dr. Jesús María Pellín.

**Justificación**

No hay lugar a dudas acerca de la relación existente entre lectura y educación desde sus orígenes (Saavedra, 2006), puesto que la formación de competencias lectoras es una de las metas planteadas para la resolución de problemas cognitivos de orden superior y, por ende, se constituye como un instrumento epistémico. Por tal motivo, las reformas curriculares realizadas en nuestro país, en particular en la educación media, apuntan hacia la consecución de esta meta.

Partiendo del hecho de que deberían realizarse con frecuencia estudios sobre las prácticas de enseñanza de la lectura en la educación media, esta investigación se constituiría como un valioso aporte, ya que permitió la recolección y el análisis de información que servirá de referente a nuevas propuestas relacionadas con este objeto

de estudio. En este momento se desconoce, desde la realidad educativa venezolana, cuán alejadas podrían estar las prácticas de enseñanza de la lectura de las teorías pedagógicas y disciplinares que las sustentan.

Por tal razón, resulta necesario realizar estudios que promuevan el análisis reflexivo y sistemático sobre cómo se está realizando el proceso formativo de la enseñanza de la lectura, con el fin de lograr que, a través de la misma, surja información oportuna que conduzca a la generación de soluciones prácticas dirigidas a mejorar la enseñanza de la lectura en la educación media. Es justamente la finalidad de esta investigación: generar aportes a partir de la premisa de cómo realizan los docentes en educación media, sus prácticas de enseñanza de la lectura. Por tanto, la investigación es pertinente dadas las siguientes razones:

1. Generaría, desde una mirada pedagógica, un acercamiento entre el docente y su práctica.
2. Permitiría un reconocimiento sistemático de la realidad de los docentes de educación media en cuanto a sus prácticas de enseñanza.
3. Proporcionaría datos que contribuirían a que la institución fomente cambios necesarios con el fin de mejorar las propuestas de formación sobre las prácticas de enseñanza de la lectura.
4. Permitiría comparar las exigencias del diseño curricular con las prácticas de enseñanza de los docentes.
5. Finalmente, quien se verá beneficiado, en última instancia, sería el estudiante.

En definitiva, el análisis de las prácticas de enseñanza de la lectura realizadas por los docentes encargados del Área de formación Lengua, del 1ro al 5to año, en la U.E. Mons. Dr. Jesús María Pellín permitiría dar respuesta a las necesidades lectoras de sus estudiantes, de manera que el docente debe reflexionar en y sobre su praxis acerca de la necesidad de consolidar una formación continua y actualizada sobre la enseñanza de la lectura. Es necesario, para ello, que cuente con saberes específicos y habilidades pedagógicas que le den acceso a este proceso. La investigación se hace relevante, en consecuencia, desde tres perspectivas: la pedagógica, la teórica y la práctica, respectivamente.

Desde una *perspectiva pedagógica*, las prácticas de enseñanza se deben planificar y desarrollar desde la realidad vivida en las aulas. Es en el aula, a través de los procesos de formación, donde los docentes enfrentan y resuelven problemas, modifican procedimientos y crean estrategias de enseñanza que generan cambios personales que pudieran llegar a influir en cambios colectivos. Por esta razón, las prácticas de enseñanza de la lectura de los docentes del área Lengua serán analizadas desde la voz y la acción de sus docentes.

A su vez, desde una *perspectiva teórica*, la investigación se constituiría como un aporte significativo para futuras investigaciones relacionadas con el campo de la pedagogía y la lectura dados los fundamentos pedagógicos y disciplinares abordados. Esto conduciría a la producción de nuevos conocimientos sobre la relaciones de enseñanza en el aula desde la mirada de sus protagonistas y, además, este valioso registro permitiría teorizar sobre esta situación lo cual brindaría un apoyo indispensable a la institución con el fin de tomar decisiones vinculadas al mejoramiento de las prácticas de enseñanza de la lectura.

Asimismo, a partir de una *perspectiva práctica*, la investigación se caracteriza por ser situada y contextualizada debido a que el investigador forma parte del equipo docente de la institución. A través de la información surgida el cuerpo directivo podría tomar decisiones en cuanto a las orientaciones sobre la enseñanza de la lectura que se reflejaron en las prácticas de enseñanza utilizadas por un grupo de docentes encargados del área, lo cual incidirá directamente en la formación del estudiante que llevará su experiencia educativa a mejor término.

De esta manera, la importancia de investigar sobre los procesos de formación en las aulas de nuestras instituciones educativas a nivel de educación media se conforma en una ventana a través de la cual el docente puede observar sus prácticas de enseñanza. Es decir, lograr revelar cómo y bajo cuáles preceptos teóricos y metodológicos realizan las prácticas de enseñanza de la lectura y, a su vez, reflexionar en y desde su práctica, permitiría un crecimiento de carácter introspectivo

en el docente que ayudaría a comprender parte de las deficiencias en el logro de los objetivos de enseñanza, lo cual se constituiría como un intento por interiorizar, en parte, este problema.

Por otra parte, el hecho de que el investigador posea una formación inicial vinculada con la lengua y lo pedagógico<sup>4</sup> constituye una ventaja para efectos de esta investigación, por cuanto le ha permitido vincularse con la utilización de textos pertinentes para lograr comunicaciones efectivas. El contacto con textos tanto de carácter literario como científico, así como más de 15 años de experiencia en el ejercicio de la docencia impartiendo la asignatura Castellano y Literatura (ahora denominada Área de Lengua), le ha conferido un campo experiencial en cuanto a cómo abordar la utilización de dichos textos como herramientas didácticas para la transmisión de saberes. Del mismo modo, desde la Coordinación de Formación Docente a su cargo durante dos años, pudo observar con preocupación cómo la utilización de textos, con frecuencia, es excluida de las prácticas de enseñanza.

Por tanto, la siguiente investigación pretende generar un aporte pedagógico al presentar los resultados obtenidos de la indagación sobre las prácticas de enseñanza de la lectura. El beneficio final de esta propuesta investigativa lo constituye el lograr generar una praxis reflexiva y sistemática en el docente, el cual debe propiciar un ambiente de formación que facilite al estudiante un encuentro con los conocimientos de los cuales debe apropiarse desde la educación media.

---

<sup>4</sup> El investigador es Licenciado en Educación mención Castellano y Literatura con una maestría en Literatura Latinoamericana y del Caribe. Ambas, llevadas a cabo en la ULA, Táchira.

## CAPÍTULO II

### MARCO TEÓRICO

#### Antecedentes

Son múltiples las miradas con las que se observa un fenómeno, cada una revela, desde su perspectiva, un escenario lleno de posibilidades para entenderlo. De esta manera, los antecedentes presentados a través de sus posturas sirven de guía al investigador, ya que al proponer objetivos similares permiten hacer comparaciones y reconstruir ideas acerca de cómo se ha venido estudiando el problema investigado.

Existe un aumento significativo de investigaciones de carácter pedagógico que han encontrado en el área de las ciencias sociales y las humanidades un espacio relevante de concreción (Rematozo, 2013). Es innegable que las propuestas en busca de entender y mejorar los procesos educativos se han multiplicado cada vez más en los circuitos de comunicación, tanto en publicaciones científicas o eventos, y en las exigencias del campo académico como lo son doctorados y maestrías.

De este modo, la presente investigación atiende a dos grandes categorías conceptuales: *prácticas de enseñanza* y *enseñanza de la lectura* vinculadas con la formación pedagógica y disciplinar del docente de lengua. A continuación se muestra una síntesis de investigaciones en las que se presentan una vinculación entre estas categorías:

Sobre la categoría *prácticas de enseñanza*, a nivel nacional, se observaron las siguientes investigaciones:

Arnáez (2013) en su investigación *La enseñanza de la lengua desde la perspectiva del docente* se fijó como objetivo analizar lo que piensan los docentes de lengua y literatura con respecto a la enseñanza de la lengua materna dentro del contexto venezolano. El autor realiza un recorrido por las propuestas de un buen número de investigadores sobre la enseñanza de la lengua, de esta manera establece algunas competencias que debe tener, en particular, el docente que imparte esta área del conocimiento y que sirven de referencia conceptual a su estudio. Metodológicamente, sigue los supuestos del paradigma interpretativo, por lo cual aplica un cuestionario contentivo de doce preguntas a dieciocho profesores de lengua en Educación Básica y analiza sus opiniones. Como resultado, el estudio le permitió establecer la relación entre los conocimientos, las creencias y la praxis declarativa docente. De esta manera, analiza algunas propuestas no explícitas y se valoran las diferencias existentes entre la conceptualización de la lengua y su enseñanza por parte de los docentes que laboran en este nivel educativo.

Los valiosos aportes de este trabajo a la presente investigación consisten en tres consideraciones: (a) permitió referenciar los distintos enfoques considerados para la enseñanza de la lengua finalizando con el enfoque comunicativo como propuesta actual; (b) el investigador pudo conformar un perfil sobre el docente con características propias para la enseñanza de la lengua respecto a los saberes y teorías que debe manejar con el fin de hacerse cargo de esta cátedra; (c) las preguntas y respuestas obtenidas en la aplicación del cuestionario sirvieron como guía consultiva para formular las interrogantes y dimensiones y, a su vez, observar las respuestas desde los actores propios (los docentes de educación media) y sus prácticas de enseñanza, las cuales permitieron dilucidar sobre la información que emergió de esta investigación.

Lamoggia (2012) en su tesis doctoral titulada *Capacitación del profesorado venezolano. Experiencia de consolidación de los círculos de acción docente en la educación básica* examina en profundidad las unidades de análisis representadas por las Escuelas Básicas: Alberto Arvelo Torrealba, Rafael Ignacio Méndez, Salvador Gil

y Fernanda Cruz Bastidas del Estado Barinas, en Venezuela, con el fin de conocer las actitudes, opiniones, percepciones y significados que le atribuyen a los Círculos de Acción Docente como estrategia para la formación permanente.

Se centra en un proceso indagatorio y se apoya en las características de la investigación descriptiva, basada en el estudio de casos. La autora hizo uso de una variedad de técnicas para la recolección de los datos, tales como: entrevista a docentes, observación participante, aunada a la experiencia personal y profesional de la investigadora. Igualmente, en este estudio se incorporan diversos tipos de instrumentos: entrevistas, imágenes, fotografías, diarios de campo e informes, y una guía de observación para la recolección de información cercana al objeto de estudio.

Dicha investigación demostró que los Círculos de Acción Docente (CAD) constituyen una estructura interna en los centros educativos y que, durante su ejecución, se genera una dinámica muy rica, ya que se procesa información, se promueven los conocimientos, se crean y recrean estrategias, se fortalece la acción pedagógica, se repotencia al docente en sus fortalezas y se le atiende en sus necesidades reales.

Este estudio es significativo por cuanto permitió un acercamiento a la percepción sobre el docente venezolano y su acción formativa y pedagógica en las aulas. A su vez, permitió despejar algunas interrogantes sobre la manera en que se pueden abordar diferentes situaciones y experiencias al momento de la recolección de datos.

Carreño (2012) en su Tesis doctoral titulada *El ser y el hacer del docente venezolano en el contexto de la educación bolivariana: Paradigmas y Realidades* busca desde una concepción teórica humanista de la educación descubrir cómo perciben el ser y el hacer docente venezolano en el contexto de la Educación Bolivariana, un grupo de docentes del Liceo Bolivariano “Monseñor Francisco Miguel Seijas”, ubicado en la población de Tinaquillo, Estado Cojedes. La metodología se fundamentó en el paradigma cualitativo a través de una investigación

etnográfica, siendo los informantes clave cuatro docentes de esta institución con los que se emplearon la observación y la entrevista como medio de recolección de información. Los resultados señalaron debilidades en el proceso de conducción del aprendizaje y discrepancias entre el ser y hacer docente respecto a los paradigmas humanistas de la educación.

La relación de este estudio con esta investigación se refleja en los aportes respecto a la necesidad de una constante formación del docente en cuanto a lo que significa no sólo ser conocedor de la ciencia que explica, sino también de los contenidos teóricos y metodológicos que le capaciten para diseñar en su disciplina procesos de enseñanza y aprendizaje potenciadores del desarrollo de la personalidad del estudiante.

Por otra parte, a nivel internacional se encontraron las siguientes investigaciones sobre la categoría *prácticas de enseñanza*:

Martínez (2015) en su tesis doctoral *Investigación sobre enseñanza eficaz* realizada en España, supone un estudio de continuación de la *Investigación Iberoamericana sobre Eficacia Escolar* de Murillo en el 2007. Esta investigación aborda como método la revisión de la literatura desde una doble perspectiva: por un lado, presenta los principales hallazgos encontrados por las investigaciones internacionales y, por otro, muestra las evidencias aportadas por la investigación iberoamericana. La información analizada en este estudio proviene de los sujetos de estudio: estudiantes, padres, docentes, equipos directivos e investigadores de los nueve países participantes en el estudio (Bolivia, Chile, Colombia, Cuba, Ecuador, España, Panamá, Perú y Venezuela).

Como estrategia de análisis de la información realizaron cuatro estudios multinivel con cuatro niveles de análisis (estudiante, aula, escuela y país) coherente con el planteamiento de desarrollo integral de los estudiantes como fin último de la educación. Los resultados de los análisis realizados les permitieron construir un modelo empírico iberoamericano sobre lo que denominan *enseñanza eficaz*.



La investigación se realizó centrada directamente en las aulas al exponer con especial interés cómo el docente puede ayudar a lograr el máximo desarrollo de sus estudiantes, lo cual sirvió para acercarnos a modelos de enseñanza utilizados actualmente, las necesidades y perspectivas de los diferentes actores en la educación, así como la mirada desde diferentes países de Latinoamérica sobre cómo mejorar la enseñanza. Esta investigación permitió, además, acercarse a una conceptualización sobre lo que se entiende por *enseñanza eficaz*.

*Discursos, saberes y prácticas de los profesores de educación básica: Las Tic como opción pedagógica o reproducción* de Correa (2012) es una tesis doctoral centrada en propiciar que los profesores aprendan a hacer investigación y a evaluar su práctica educativa. La investigación se realizó desde una perspectiva cualitativa de carácter etnográfico, en la cual se utilizaron como instrumentos de investigación: el diario de campo, la entrevista, el cuestionario y la discusión dialogante utilizadas en tres escuelas secundarias del Distrito Federal de la ciudad de México donde se aplicó cuestionarios a 80 profesores y entrevistas a otros 9.

La contribución para los fines de esta investigación se ve reflejada al enfatizar sobre cómo las prácticas pedagógicas se materializan principalmente a través de la denominada por el investigador “comunicación didáctica”, la cual permite la interacción positiva entre los docentes y los estudiantes. En este sentido, se denota cómo el docente debe adecuar una relación con el estudiante que le permita fortalecer sus prácticas de enseñanza.

Sobre la categoría *enseñanza de la lectura* se examinaron, a nivel nacional, las siguientes investigaciones:

Vegas (2015) en su investigación titulada *Estrategias de aprendizaje para la comprensión dirigida a docentes (Caso: Estadal” U.E. Fundación 5 de julio”)* se estableció como objetivo explorar, estudiar y establecer el uso que le dan los docentes a las estrategias de aprendizaje para la comprensión de la lectura en una institución de Educación Media en Venezuela, ubicada en el Estado Carabobo. Metodológicamente,

sigue los supuestos de la investigación acción participante. Las técnicas empleadas para recoger la información en la institución fueron la revisión bibliográfica, la observación participante y la aplicación de encuestas. Como resultado, la autora concluye que los docentes de la institución utilizan de forma casi ausente estrategias, técnicas y métodos que permitan desarrollar prácticas de enseñanza significativas que promuevan relaciones entre la lectura y el aprendizaje en los estudiantes.

Este estudio es significativo por cuanto permitió una descripción del docente venezolano y la realidad del aula sobre las estrategias utilizadas para las prácticas de enseñanza de la lectura en la educación media venezolana.

Caldera, Escalante y Terán en un trabajo realizado en el 2010 titulado *Práctica pedagógica de la lectura y formación docente* tuvo como objeto analizar la relación existente entre práctica de lectura y la formación docente. El estudio se llevó a cabo con 30 docentes en servicio de la Unidad Educativa Bolivariana “Santa Rosa” ubicada en Trujillo. La metodología seleccionada fue la investigación acción. El análisis cualitativo de las observaciones de clases, las entrevistas, los materiales de lectura, grabaciones de audio y video se sometieron a un proceso de triangulación. Entre las conclusiones presentadas la de mayor interés para esta investigación fue la de redefinición del rol del docente como facilitador de la lectura, ya que la misma permitió observar algunas debilidades que estos presentan en cuanto a la utilización de textos con fines pedagógicos. De esta forma, se produjo un acercamiento hacia la problemática que subyace en la enseñanza de la lectura.

Montero, Zambrano y Zerpa en el 2013 publicaron un artículo titulado *La comprensión lectora desde el constructivismo* y tuvo como propósito analizar el proceso de comprensión lectora desde los principios constructivistas. La investigación de carácter descriptiva e interpretativa, estuvo centrada en tres poblaciones diferentes, tales como: estudiantes de Educación Media, estudiantes del primer año de Odontología y estudiantes del primer año de Letras. Se pudo constatar la existencia de competencias reflexivas en los estudiantes. Se concluyó que, abordar

el aprendizaje de la lengua materna y la literatura así como la utilización de estrategias de estudio desde los principios constructivistas, contribuye al desarrollo de competencias de comprensión lectora. Su aporte a esta investigación radica en demostrar experiencias positivas en la educación media a través del fortalecimiento de una actividad de práctica de lectura como estrategia para organizar adecuadamente lo comprendido, así como la propuesta de elaborar mapas conceptuales que permitan la jerarquización de las ideas del texto.

*¿Por qué algunos estudiantes venezolanos no leen?* es un trabajo de Morles elaborado en 1999 y consistió en formular la pregunta ¿Por qué cree usted que algunos estudiantes no leen? a 820 estudiantes que cursaban los distintos años del bachillerato, en distintas instituciones, con diferentes estratos socio-económicos. Las respuestas se clasificaron en las siguientes subcategorías: afectividad, capacidad para leer materiales escritos, hábitos, orientación y ejemplo y factores excepcionales. A pesar de ser una investigación de 1999 se decidió incluir, puesto que los resultados obtenidos afirman que parte de los problemas de lectura se deben a dificultades de diferente índole, sobre todo afectivas, las cuales invitan a realizar una reflexión sobre los procesos propios de la enseñanza.

A nivel internacional, se encontraron las siguientes investigaciones sobre la categoría *enseñanza de la lectura*:

Duarte (2012) en su tesis doctoral *La enseñanza y su repercusión en el desarrollo del comportamiento lector* indagó sobre cómo la enseñanza de la lectura como proceso estaría interrelacionada al desarrollo del comportamiento lector. A los fines de la investigación se utilizó la metodología cualitativa y tuvo como propósito principal promover el uso de conceptos bien definidos que ofrezcan ayuda para consolidar una metodología específica de la enseñanza de la lectura con el objetivo de desarrollar el comportamiento lector. En ese sentido, la propuesta es divulgar los tres pilares que, según el investigador, sostienen la lectura: “DDS” (Despertar, desarrollar y sostener el comportamiento lector). Se proponen actividades de rutina para los

niños en la escuela con el objetivo de fortalecer el ejercicio de las prácticas lectoras. La finalidad de esta investigación resulta interesante, pues revela una estructura posible para las actividades de lectura en función de formar lectores que presenten entendimiento y comprensión.

La contribución de esta tesis, para efectos de la investigación, radica en ofrecer metodología específica sobre la enseñanza de la lectura. Permite el acercamiento al desarrollo y surgimiento de nuevos procesos que buscan transformar la realidad de las prácticas lectoras. De esta manera, estas investigaciones estuvieron enfocadas en definir teóricamente el objeto de estudio y, además, la conveniencia metodológica de utilizar el paradigma interpretativo.

Viñas (2011) presenta su trabajo titulado *Estrategias y técnicas docentes para fomentar y fortalecer la comprensión lectora en los alumnos de Secundaria del Colegio Miraflores* el cual tuvo como objetivo observar los métodos, estrategias y técnicas didácticas utilizadas por los docentes de Español con el fin de desarrollar la comprensión lectora en primero, segundo y tercero de secundaria del Colegio Miraflores, ubicado en la ciudad de México. Como método de investigación se dejó guiar por un enfoque cualitativo y evaluativo lo cual le permitió recoger los datos por medio de la revisión de la literatura, así como la técnica de observación. La investigación arrojó como resultado que las estrategias con las cuales los docentes fundamentan su práctica para fortalecer la comprensión lectora no son de utilidad para los estudiantes.

Este trabajo proporcionó evidencia acerca de lo que parece ser recurrente en toda Latinoamérica respecto a las estrategias utilizadas para la enseñanza de la lectura comprensiva. A su vez, hace referencia a los modelos de lectura como la lectura dirigida por datos de Gough, la dirigida por conceptos de Goodman o la de construcción integración de Kintsch y cómo estos deberían estar relacionados con las estrategias utilizadas por los docentes. Información que sirvió a los propósitos de esta investigación en cuanto permite evidenciar las dificultades presentes en las prácticas

de enseñanza de lectura, el rol del docente y la necesidad de una continua formación del mismo.

Como se explica en la presentación de los antecedentes los aportes que estas propuestas proporcionaron a la presente investigación estuvieron vinculados con el uso de estrategias y experiencias pedagógicas que permitan contribuir a reorientar y fortalecer los procesos de enseñanza de la lectura en la educación media.

De esta forma se pudieron recoger las siguientes aportaciones: valoración que le dan los docentes a la lectura, características propias del docente de educación media, el rol del docente en la transmisión de saberes, exigencia de los estudiantes sobre la enseñanza de la lectura, el rol del docente como facilitador de la lectura, dificultades en los estudiantes para el desarrollo de capacidades lectoras, experiencias sobre el fortalecimiento de actividades prácticas de lectura así como metodología específica sobre la enseñanza de la lectura.

[www.bdigital.ula.ve](http://www.bdigital.ula.ve)

### **Fundamentación teórica**

El desarrollo de la humanidad se ha debido, entre otras razones, a dos grandes aspectos que el ser humano ha buscado perfeccionar: producir conocimiento (apropiarse de él) y luego encontrar la manera de cómo transmitirlo. Es decir, redescubrir constantemente cómo entiende el conocimiento para poder revelarlo.

De esta forma la dimensión ontológica refleja un proceso de cómo se produce la creación del conocimiento, este proceso responde a una especie de espiral por medio de la cual el conocimiento es enunciado y ampliado desde el nivel individual a los niveles grupales (Nonaka y Takeuchi, 1999). Así, el papel de la educación en este proceso será el de proveer el contexto apropiado para facilitar las actividades de descubrimiento.

Por tanto, descubrimos al ente tratando de entender las acciones que realiza y que son, finalmente, las que lo definen como tal. En el caso de esta investigación, se

pretende descubrir qué acciones está realizando el docente de educación media a través de sus prácticas para llevar a cabo la enseñanza de la lectura.

De esta manera, la fundamentación teórica estará dirigida, en un primer momento, a develar teóricamente de dónde surge el conocimiento, cómo logra apropiarse el ser de ese conocimiento y cómo logra transmitirlo. Seguidamente, se caracterizará el perfil del docente de educación media como encargado del proceso de formación en este nivel educativo y cómo son orientadas actualmente las prácticas de enseñanza. Finalmente, el enfoque que dirige la enseñanza de la lengua y que integra la enseñanza de la lectura, el por qué es importante y qué se desea formar.

Las bases teóricas de las cuales se servirá esta investigación están enmarcadas dentro de la pedagogía constructivista (Vygotsky, Bruner y Ausubel) la cual sostiene la idea de que el conocimiento del individuo, tanto en los aspectos cognitivos como sociales y afectivos del comportamiento, no son copia fiel de la realidad, sino una construcción del ser humano.

A su vez, tal como lo expresa Serrano (2013) el investigador comparte la concepción sobre la lectura como medio ideal para la construcción de lo epistémico, es decir, que la misma es la ventana por la cual el ser humano logra acercarse al conocimiento. En tal sentido, en el siguiente capítulo se tratarán de forma general, la teoría sociopsicolingüística de Goodman (1996), y posturas como las de Solé (1998), Serrano (2007) propias sobre la enseñanza de la lectura, así como el enfoque comunicativo para la enseñanza de la lengua defendido por Lomas (1993) que sirvieron como marco interpretativo de los hallazgos a obtener con base a los objetivos propuestos en la investigación.

## **Epistemología de la educación**

A través de la historia diversas posturas, desde la empírica hasta la dialéctica han presentado una explicación de cómo se produce el conocimiento, lo cual brinda sentido a esta búsqueda, inquietante y necesaria para el ser humano (García, 2012).

En términos generales, la epistemología se ocupa del esclarecimiento sobre los tipos de conocimiento posibles y el grado con el que cada uno resulta cierto. Por tanto, trata sobre cómo se da el conocimiento y qué aspectos ayudan a incrementarlo. Así, la epistemología entendida como investigación científica de cómo se produce algún evento, genera conocimiento científico.

Es decir, tal como aclara Capocasale (2015) existen al menos cinco modos de aprehensión de la realidad objetual: sentido común, filosofía, arte, religión y ciencia. Todos ellos tienen el mismo status epistémico. No obstante, a partir del siglo XIX, el estatus epistémico de la ciencia fue considerado como superior. Agrega, que tal superioridad fue justificada con el hecho de que esta presenta un método llamado científico que ofrece garantías formales y validez de sus resultados.

Los orígenes de esta ciencia están situados con el filósofo inglés John Locke (1960), en la obra “Ensayo sobre entendimiento humano”, quien orienta los primeros pasos hacia la teoría del conocimiento. Más tarde, Immanuel Kant (1928) con su obra “La crítica de la razón pura”, deja entrever una fundamentación crítica del conocimiento científico. La teoría del conocimiento vendría a ser una explicación e interpretación filosófica del conocimiento humano en la que el dualismo entre sujeto y objeto produce la esencia del conocimiento. La epistemología, entonces, brinda un espacio sobre la construcción del conocimiento que se adecua para analizar su relación con el hecho educativo.

Sobre esta relación Ugas (2005) expone que cuando se habla de epistemología de la educación se hace referencia al conocimiento que se produce en esta “rama educativa” al tratar sobre los métodos, técnicas, procedimientos y teorías

que han permitido mejorar las condiciones de producción y validación de los conocimientos desde la educación. A partir de esta mirada, se reconoce que la educación es una forma de modificar (implicara una mejora) al ser humano, presentar para él un camino hacia la posibilidad de construirse a sí mismo.

De esta manera, según una epistemología de la pedagogía que busca y propone el conocimiento desde una perspectiva cualitativa -la cual se sigue en esta investigación- se podría ubicar a Morín (2002) quien plantea la epistemología como una ciencia en búsqueda constante de implicar al conocimiento de manera integral, desde lo cognitivo, pasando por lo afectivo, moral y social. Esta investigación busca, así, descubrir cómo se está desarrollando la transmisión de un conocimiento -la lectura- a través de las prácticas de enseñanza; por tanto, sigue el precepto que, como medio para llegar al conocimiento, se requiere de una educación que vincule individuo y sociedad como una compleja realidad interior y exterior que la condiciona.

Al respecto, Freire, (1990) sostiene que históricamente las concepciones pedagógicas han dado lugar a un tipo de práctica educativa que insistía en la modernización de los métodos e instrumentos destinados a transmitir el mismo tipo de contenidos y a obtener un rendimiento más elevado, lo cual constituye un sin sentido. A su vez, explica cómo el proceso educativo formal visto y utilizado como mecanismo de control cuya idea de la educación consiste en adaptar al educando a su entorno, no ha hecho mucho más que esto. De modo que propone la búsqueda permanente de una educación humanista en la que los conocimientos surjan desde y para el ser, y que lo guíen a una libertad plena de su pensamiento.

Respecto al proceso de lectura Freire (1991) explica cómo la comprensión crítica del acto de leer no se agota en la descodificación pura de la palabra escrita o del lenguaje escrito, sino que se anticipa y se prolonga respecto a la concepción que se posea del mundo. Es decir, la lectura del mundo precede a la lectura de la palabra; sin embargo, la lectura de la palabra permite simultáneamente formar una concepción



del mundo. Por tal razón, la lectura de la palabra, de la frase, de la oración, no debe significar una ruptura con la lectura del mundo sino un complemento para esta. A su vez, esta perspectiva sostiene como el acto de la lectura permite la producción y renovación de conocimientos partiendo desde la visión particular de cada individuo y de aquello que pueda obtener a través de la palabra.

Por tanto, los docentes tienen la responsabilidad, a través de la lectura, de formar un mundo científico y objetivo del mundo real para que los estudiantes puedan comprender, obtener un conocimiento o información del fenómeno estudiado a partir de su subjetividad. La herramienta que se ha perpetuado para este fin a lo largo del tiempo la constituye el texto escrito y, por ende, la lectura como medio de llegar a este.

En consecuencia, la relación intencional entre el mundo y la conciencia que se da a partir de la lectura, permite una experimentación de manera consciente sobre las diferentes posturas que proponen la forma de entender un fenómeno, generando conocimientos que coinciden y chocan, dejando con ello un camino propio en el lector por el cual llegue a construir su propio conocimiento.

La elaboración del conocimiento en educación, actualmente, se presenta bajo una perspectiva que vincula al individuo con el entorno social a través de la comunicación efectiva y se constituye como uno de los propósitos de la enseñanza de la lectura. De esta manera, los esfuerzos de la educación media venezolana responden a esta perspectiva a través del proceso de cambio curricular en educación media (2015) el cual plantea la enseñanza de lo cognitivo desde una mirada afectiva, moral y social.

## **Supuestos pedagógicos que sustentan el objeto de estudio: prácticas de enseñanza de la lectura**

Las prácticas de enseñanza de la lectura están mediadas por postulados pedagógicos que las sistematizan y definen su carácter epistemológico. Por tanto, en este apartado se hará referencia a algunos constructos teóricos como prácticas de enseñanza, la teoría sociocultural, transposición didáctica, identidad profesional, perfil del docente de educación media, entre otros, que contribuyen a delimitar el objeto de estudio.

### ***La pedagogía en las prácticas de enseñanza***

En este apartado se abordará la confluencia existente entre la enseñanza y su puesta en práctica desde los supuestos pedagógicos en los que se entiende el acto de enseñar no solo como una puesta en práctica sino como un ejercicio que nace necesariamente de la praxis, es decir, desde la concepción epistemológica que el docente posea sobre la enseñanza y, en consecuencia, de la lectura.

De lo expuesto por Abbagnano y Visalberghi (1964) la pedagogía se podría definir en forma general como una ciencia de carácter psicosocial que tiene por objetivo el estudio de la educación con el fin de conocerla, analizarla y perfeccionarla. Esta ciencia que se nutre de disciplinas como la sociología, la antropología, la psicología, la historia, entre otras, nos permite acercarnos a una variada cantidad de prácticas acerca de cómo se llevan a cabo los procesos de enseñanza, con lo cual su objeto particular de estudio sería el de la formación.

Silber, Hernando y Fava (2011) definen a la pedagogía como una disciplina implicada en la acción puesto que interpreta el acto educativo a su vez que se compromete con su ejercicio práctico. De manera que la relación entre la formación como objeto de estudio de la pedagogía y las prácticas de enseñanza es notoria: el docente debe ser consciente de la racionalidad y la tecnificación que requiere su oficio para atender las circunstancias de las prácticas de enseñanza (Gimeno, 1998).

Es así como los fundamentos pedagógicos conducen a reflexionar sobre la praxis, sobre el acto de enseñar, sobre el cómo enseñar, sobre el papel que el sujeto en formación cobra en relación con un contexto que lo influye y lo moldea, y sobre cómo a través del estudio sistematizado de las prácticas de sus actores, puede consolidarse la formación de estos de acuerdo con las necesidades y expectativas de la sociedad en la que se circunscriben. (Olmos, 2008; Carr, 1996); así, mediante la reflexión en y sobre su praxis, el docente podrá hacer una revisión de sus prácticas de enseñanza de la lectura. Pero, para ello, requiere de una sólida formación integral. Al respecto, Suárez afirma (s.f.):

En el terreno de la Pedagogía, se entiende que la teoría es un conjunto de saberes, constructos y proposiciones que sirven al docente para la comprensión –transformativa- del proceso pedagógico. Esta acepción sobre teoría pedagógica no es unívoca, al contrario el énfasis de interpretación dado inicialmente a la misma, ha estado centrado simplemente en describir, explicar y predecir los fenómenos (p. 3).

La educación, entonces, tendrá como fin último la formación integral del individuo. Rincón (2008) la define como el “proceso continuo, permanente y participativo que busca desarrollar armónica y coherentemente todas y cada una de las dimensiones del ser humano (ética, espiritual, cognitiva, afectiva, comunicativa, estética, corporal, y socio-política), a fin de lograr su realización plena en la sociedad” (p. 1). En este proceso de formación se encuentra ubicado el objeto de estudio de esta investigación pedagógica, pues busca dilucidar cómo se están realizando las prácticas de enseñanza de la lectura en la educación media.

Así como refiere Jackson (2012), pese a la universalidad de la enseñanza como actividad, no hay uniformidad de opiniones acerca de ella. Por el contrario, cuando se hace referencia a la enseñanza y lo que ella implica, lo que prevalece no es la coincidencia sino la discrepancia. Sin embargo, existen dos elementos que están siempre presentes: las técnicas que facilitan la transmisión de saberes y la persona encargada de transmitirlos.

De tal manera, se comenzará por vincular a la persona encargada de realizar el acto de enseñanza, el docente, con la pedagogía, puesto que en esta investigación se sostiene la necesidad de un docente formado pedagógicamente y disciplinadamente como elemento indispensable para lograr desarrollar una práctica de enseñanza de la lectura adecuada.

La diferencia entre las personas dedicadas a actividades que se pueden relacionar con la enseñanza (desde arreglo de flores hasta la presentación de un descubrimiento arqueológico) y los docentes, es que estos tienen un conocimiento formal de la pedagogía. Se puede enseñar sin hacer uso de la pedagogía, pero en teoría no se obtendrían los mismos resultados debido a la existencia de una frontera entre el sentido común y el conocimiento especializado (Marchesi, Tedesco y Coll 2008).

Por tanto, según lo expuesto por Giroux citado por Cassany (2002) en el ámbito educativo, la pedagogía crítica aporta una propuesta metodológica global de formación crítica de la persona en las distintas áreas de la formación por cuanto no entiende el conocimiento como un fin, sino como un medio para problematizar constantemente los hechos y encontrar la manera de solucionar los problemas que se presenten.

### ***Caracterización de las prácticas de enseñanza***

Arzola y Lenoir (2009) definen las prácticas de enseñanza como un hacer singular, propio de un individuo que utiliza un conjunto de actividades y discursos en situaciones de lo cotidiano, con el fin de materializar los procesos de enseñanza y aprendizaje y la producción intelectual y que se traducen en lo que los autores denominan “saber hacer en una situación particular”.

Al explorar esta definición, se puede afirmar que las prácticas de enseñanza se conciben como aquellas que los docentes llevan a cabo para mejorar y hacer efectivo el proceso de enseñanza y aprendizaje, es decir, usar los mecanismos, estrategias y

recursos pertinentes para lograr aprendizajes significativos en sus estudiantes, la manera particular que concibe el docente para favorecer y consolidar la construcción de conocimientos. Al respecto, Gimeno (1991) explica que:

La práctica es algo fluido, fugaz, difícil de aprehender en coordenadas simples, y además compleja en tanto en ella se expresan múltiples determinantes, ideas, valores, usos pedagógicos. La pretensión de querer comprender los procesos de enseñanza con cierto rigor implica bucear en los elementos diversos que se entrecruzan e interaccionan en esa práctica tan compleja. La investigación, así como la labor de intervención consciente y sistemática y la renovación pedagógica de la práctica en la enseñanza, exigen también considerar esos elementos para tenerlos en cuenta en la intervención planificada (p. 4).

Por tanto las prácticas de enseñanza demuestran ser procesos complejos que requieren de una formación rigurosa de quienes tienen la responsabilidad de planificarlas y desarrollarlas. A su vez, sobre los elementos que pueden influir en estas se encuentran la experiencia del docente, su capacidad de socializar, el ambiente de trabajo estimulado por el grupo de estudiantes, la cultura institucional, la disyuntiva referida a cómo está formado el docente y su encuentro con la realidad del aula. En consecuencia, el organizar las prácticas de enseñanza en torno a saberes teóricos y saberes prácticos favorecen el sentimiento de seguridad del docente (Lacourse, 2009).

Otros autores como Litwin (2008) vinculan las prácticas de enseñanza con la acuñación “buenas prácticas”, entendidas como procesos propios de la actividad humana en las que subyacen fines formativos establecidos; asimismo, se entienden como aquellas que conducen a la construcción de conocimientos a través de la colaboración conjunta de los actores que la llevan a cabo; es decir, la enseñanza se traduce como un proceso de construcción del conocimiento en forma cooperativa.

### ***Buenas prácticas***

Con el propósito de propiciar un acercamiento al origen de lo que se entiende por buenas prácticas se tomará lo expuesto por Corpas (2013) al explicar que “Si bien el término buenas prácticas procede del mundo de la economía y los negocios, desde los años noventa, se ha ido extendiendo a otros sectores como la política social y la educativa” (p.90). De esta manera, el autor realiza una referencia hacia la operacionalización de los saberes, de modo que se tratará de vincular las buenas prácticas en el ámbito pedagógico a las prácticas de enseñanza efectivas.

A su vez, Martínez (2011) define a las “buenas prácticas” como aquellas experiencias pedagógicas realizadas y evaluadas por profesores, las cuales han sido seleccionadas por su eficacia y que pretenden servir de guía y estímulo para los demás profesores. Por tanto, se entiende que buenas prácticas en educación hará referencia a las prácticas efectivas, es decir, que el docente a través de sus prácticas de enseñanza debe lograr la transferencia efectiva de un conocimiento.

De esta manera, para aproximarnos a las actividades que determinan una buena práctica docente se tomará lo expuesto por Ruiz y Dávila (2016) al afirmar que las buenas prácticas docentes están referidas al conjunto de acciones, decisiones y transacciones que debe realizar el docente para lograr el mejor resultado posible de la gestión del proceso educativo. Para ello el docente debe contar con lo que Gómez (2005) ha denominado algunos determinantes de este tipo de práctica, entre ellos: la experiencia docente, la naturaleza de la disciplina que se enseña y el conocimiento pedagógico.

Dado que la presente investigación pretende ahondar en cómo se estarían realizando las prácticas de enseñanza de la lectura, si bien la concepción de buenas prácticas no será tomada como una dimensión de estudio, sí servirá de referencia a lo que se aspira de la actuación del docente de educación media en el aula.

Las buenas prácticas educativas están sujetas a transformaciones, pues el adjetivo “buenas” hace referencia a una intencionalidad positiva para conseguir una meta. La definición que hace Zabalza (2012) sobre buenas prácticas, permite ubicar al docente en esa transformación educativa caracterizada por señalar el deber ser de los procesos, exigir el cumplimiento de normas o estándares vigentes, plantear el hacer las cosas con base a principios o protocolos establecidos de antemano a partir de principios o teorías consolidadas; así como los modos de hacer más artísticos y situacionales el cómo los profesionales competentes interpretan la doctrina y reconstruyen su propia experiencia tomando en consideración los condicionantes de la situación.

Al cumplir con estas perspectivas se podría pensar que el docente estaría desarrollando buenas prácticas de enseñanza. De esta manera, al reforzar el criterio de prácticas de enseñanza con el adjetivo “buenas” podría emerger un constructo que puede dar lugar a una notable motivación de los docentes para realizar con mayor entusiasmo y dedicación la enseñanza de la lectura.

Respecto a cuáles son las necesidades educativas para la enseñanza de la lectura se comenzará por describir al docente como encargado de la enseñanza en el nivel de la educación media, sobre cómo debe realizar sus prácticas y, luego, bajo cuál enfoque debe hacerlo.

### ***Teoría sociocultural y su vinculación con la enseñanza de la lectura***

Dentro de las teorías psicológicas sobre la enseñanza y el aprendizaje se encuentran la postura de Vygotsky (1979), precursor del constructivismo social, el cual sienta en sus postulados la convicción del rol preponderante que la interacción social tiene en el desarrollo cognitivo; por consiguiente, la actividad del sujeto que aprende supone una práctica social. El constructivismo visto como una epistemología; es decir, una teoría que intenta explicar cuál es la naturaleza del conocimiento humano. De esta forma, dentro de este paradigma sociocultural, se trata

de integrar al individuo en el escenario de aprendizaje constituido por otros individuos y por un contexto social.

Respecto a la interacción entre aprendizaje y desarrollo, Carrera y Mazzarella (2001) explican que las concepciones sociales sobre el aprendizaje de Vygotsky suponen dos niveles: nivel evolutivo al cual llama real, explica aquellas actividades que los estudiantes pueden lograr por sí solos y, por otro lado, las que los estudiantes pueden realizar con ayuda de otros constituye su nivel de desarrollo potencial. De esta manera Vygotsky (1979) manifiesta que la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) no es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo y el nivel de desarrollo potencial determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz. Como el conocimiento y la experiencia de los demás posibilitan el aprendizaje del individuo la Zona de Desarrollo Próximo estaría determinada socialmente, puesto que los individuos aprenden con la ayuda de los demás inmersos en la interacción social.

Carrera y Mazzarella (2001) consideran, a su vez, cómo el aprendizaje estimula y activa una variedad de procesos mentales que afloran en el marco de la interacción con otras personas, esta interacción ocurre en diversos contextos y es siempre mediada por el lenguaje. Por tanto, esos métodos, que en cierta medida reproducen esas formas de interacción social, son internalizados en el proceso de aprendizaje social hasta convertirse en modos de autorregulación.

De manera que esta investigación se servirá del enfoque constructivista debido a que en el mismo se plantean los vínculos entre los procesos psicológicos y los socioculturales que intervienen en la enseñanza de la lectura como una práctica social; a su vez, en este enfoque el docente es un promotor de Zonas de Desarrollo Próximo, responsable de los avances progresivos de los estudiantes que construyen sus conocimientos dirigidos a un desarrollo integral, todo ello, a través del uso de la lengua. En todo caso, el buen uso de esta se verá reflejado en las prácticas de enseñanza de la lectura, objeto de estudio de esta investigación.



Vigotsky (1979) establece cuatro procesos psicológicos los cuales se van desarrollando en diferentes niveles, en el último proceso, encontramos a la lectura como medio esencial de desarrollo. Primero, explica cómo los procesos psicológicos elementales que son innatos tienen la función de garantizar la supervivencia del individuo, serán no-conscientes e involuntarios; es decir, de dependencia natural. En un segundo nivel se encuentran los procesos psicológicos superiores los cuales son contruidos de forma histórica, cultural y socialmente, estos, tienen la función de autorregular, son conscientes y voluntarios, utilizan instrumentos de mediación y serán de dependencia cultural.

Asimismo, dentro de estos procesos superiores, se encuentran incluidos los procesos psicológicos superiores rudimentarios y los procesos psicológicos superiores avanzados. Para que surjan los rudimentarios es condición necesaria que los sujetos compartan un espacio con otros sujetos humanos en un contexto de lenguaje oral. Mientras que el surgimiento de los avanzados necesitan de un contexto compartido de lenguaje escrito.

Por tanto, se puede observar que será sólo a través del acceso a los sistemas simbólicos de lectura y escritura alfanuméricos, lo que garantizaría emerjan estos procesos avanzados. De esta manera, se puede afirmar que la enseñanza de la lectura como elemento primordial en la educación, es esencial en el sujeto para el proceso de su desarrollo, por ello la necesidad de indagar sobre la forma como son llevadas las prácticas de enseñanza de esta en la educación media.

Así pues, tanto las instituciones educativas como el docente, principal encargado de llevar a cabo las prácticas de enseñanza, desempeñan un papel especial en la construcción del desarrollo integral de los miembros de la sociedad en cuanto son creación cultural de la misma; en otras palabras, el aprendizaje de los alumnos está relacionado con la calidad de las prácticas en las que participan dentro del aula. Será la pedagogía, arguyen Vélaz y Vaillant (2008) la encargada de orientar los

procesos educativos así como los factores que inciden en la transformación de las actuaciones docentes.

Por esta razón, es el aula de clases el escenario privilegiado en el que se lograrían concretizar estos procesos y en ella la enseñanza de la lectura como factor indispensable en el uso efectivo de la lengua, mediados por los principios constructivistas de la enseñanza que proponen que esta debe adaptarse a las necesidades del estudiante y del contexto.

### ***Didactización de los saberes (transposición didáctica)***

Al tener presente un breve esquema conceptual sobre lo que son las buenas prácticas pedagógicas y el perfil de un docente con las características propias para realizarlas, el interés de este apartado se dirige a reflexionar sobre cómo se concibe la transferencia de los saberes en el proceso de enseñanza.

Así, para Jackson (2012) la naturaleza pedagógica está en la comprensión de cómo se debe organizar el conocimiento con el fin de poder enseñarlo. Esta organización difiere de algún modo de la forma en que se organiza el conocimiento para otros propósitos, como el de sólo servir de referencia o para adquirir una destreza. De esta forma, las diferentes posturas nos permiten ubicar una característica propia de la labor docente: simplificar el conocimiento para hacerlo transferible.

La enseñanza tiene como finalidad promover la capacidad en los estudiantes de razonar, reflexionar sobre los saberes que le son presentados y relacionarlos con su entorno. Esta permitirá descubrir un sentido profundo de las ideas subyacentes en cada nuevo conocimiento adquirido, contribuyendo a que los estudiantes adquieran otras capacidades de carácter crítico; es decir, una enseñanza en la que nada se da por sentado. Para ello, el docente debe activar en los estudiantes procesos cognitivos que le permitan prestar atención a las diversas connotaciones de los enunciados, considerar explicaciones alternativas, cuestionar imprecisiones u opiniones contrarias, identificar puntos de vista e intenciones (Serrano, 2011).

Por tanto, lograr que el estudiante de educación media alcance adecuar el contenido de todo lo que “recolecta” en el aula a través de sus clases y permitir que la información que obtenga vaya de la mano con sus necesidades y diferentes propósitos sería el resultado de una actividad de enseñanza significativa.

De tal manera, la didáctica general como teoría de la enseñanza, ve fortalecido su campo de trabajo al introducir el tema de la transposición didáctica. Esta teoría surge en el *Instituto de investigación sobre la enseñanza de las matemáticas* en Francia con Chevallard (1998) y otros teóricos que observan el problema que presenta la enseñanza de esta área del conocimiento. Su importancia radica en la introducción del saber enseñado en la acción educativa, pues comienza a transformar la visión entre la relación docente-estudiante y se innova hacia docente-estudiante-saber puesto que pone de manifiesto la didactización del saber.

Sobre este proceso de transformación, traslado y diseño del conocimiento para hacerlo apreciable, Cardelli (2004) apunta que la transposición didáctica es un proceso llevado a cabo en las prácticas de enseñanza. Para describir este proceso es necesario distinguir el movimiento que lleva desde un saber, hasta un saber enseñar, lo cual requiere un nivel de diseño, por un lado, y un nivel de ejecución por otro, que permite transformar este saber, en un saber enseñado.

Así pues, esta investigación remite a la percepción de transposición didáctica con el fin de descubrir hasta qué punto las prácticas de enseñanza de la lectura en la institución podrían ser reflejo de esta teoría sobre el diseño y ejecución de la enseñanza; es decir, diseñar la forma en que se transmitirá el saber que se pretende enseñar, y ejecutar la actividad de enseñanza transformándolo en saber (ya) enseñado.

Gómez (2005) sostiene que “El concepto de transposición didáctica remite entonces al paso del saber sabio a saber enseñado y luego a la obligatoria distancia que los separa. Hay de esta forma transposición didáctica (en el sentido restringido) cuando los elementos del saber pasan a saber enseñado” (p. 235).

Por tanto, de los saberes que se involucran en el proceso educativo podemos diferenciar el saber que posee el estudiante (un saber producto de sus capacidades de percepción y experiencias con la realidad, basado en el sentido común), y el saber que le va a ser presentado (enseñado), que es un saber académico (saber sabio) el cual deberá ser didactizado por el docente para transformarlo en un saber del cual el estudiante pueda apropiarse (Chevallier, 1998).

Ahora bien, ¿cómo llega este saber al docente? este saber que posee el docente es un saber que ha ido sufriendo algunas transformaciones. Este saber que fue producido por una comunidad científica (es un saber producido en los centros de investigación por parte de los expertos) es transformado en un saber entendible para el docente el cual a su vez debe transformarlo para hacerlo entendible a sus estudiantes.

Pero el científico no didactiza el saber, lo produce. Lo puede compartir con la comunidad científica que conoce, entre otras cosas, los términos, métodos e investigaciones que permiten producirlo. Lo que luego sucede con este saber es que será transformado para lograr hacer público los alcances del mismo. Pero al ir transformando dicho conocimiento, para ser entendible en el proceso natural de transmisión de saberes, puede llegar a perder algunas características propias que lo definen. En consecuencia, el docente no es formado por aquel científico, sino que es formado por otro docente o investigador que ha recolectado sólo aquella información publicada respecto a ese saber que le interesa, lo cual constituye ya una debilidad para el docente.

La transposición implica no solamente un trabajo de separación y de transformación, sino también de selección. Gómez (2005) señala que no se selecciona al conocimiento completo, se escoge solo el que pueda ser transmitido según un interés particular. De manera que es preciso que los docentes, aunado a iniciativas institucionales, adquieran las herramientas conceptuales y didácticas necesarias para enseñar a sus estudiantes los conocimientos que han adquirido sobre sus asignaturas,

en este caso el área de formación lengua, utilizando para ello estrategias que les permitan a su vez desarrollar estos saberes.

Por tal razón, es necesario que los docentes de educación media asuman desde su área de formación el proceso de didactización de los saberes en sus prácticas de enseñanza. Solé y Castells (2004) afirman que cada ámbito disciplinar posee sus propias restricciones, no es lo mismo leer o escribir literatura, biología, química o historia. Así como tampoco será igual la práctica de enseñanza, con lo cual se podría deducir que algunas clases de enseñanza conllevan requerimientos epistémicos que son innecesarios en otras (Jackson, 2012).

En consecuencia, para el área de formación lengua, será necesario que el docente encargado se apropie de las particularidades propias de su enseñanza. En el caso de esta investigación se busca reflexionar específicamente sobre la enseñanza de la lectura, sobre cómo se está realizando la enseñanza de la misma. Para ello se analizará cómo debe ser la didactización de este saber según sus particularidades. Por tanto, en este punto se hace necesario responder a dos preguntas: ¿Qué desea enseñar el docente del área respecto a la lectura? y ¿cómo lo hace?

### ***Identidad profesional del docente de educación media***

Sobre cómo se percibe al docente de educación media en Venezuela, el *Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano* (2007) presenta un perfil del maestro y la maestra de la siguiente manera: “Debe ser un modelo de liderazgo, impregnado de sólidos valores de identidad venezolana y con una visión latinoamericana, caribeña y universal e identificado con la búsqueda del bienestar social colectivo.” (p. 30). Se tomó este perfil, puesto que en el el *Documento general de sistematización de las propuestas pedagógicas y curriculares surgidas en el debate y discusión: Proceso de cambio curricular en educación media* (2015), no aparece uno como tal.

Asimismo, entre las capacidades que le corresponde poseer se considera que debe ser capaz de guiar y orientar la educación de los y las estudiantes; tener una formación profesional y académica, así como disposición para atender la formación del y la estudiante en cualquiera de los grados o años de los distintos subsistemas; participar en las reuniones técnico-docentes con la finalidad de coordinar las acciones pedagógicas curriculares; promover la orientación profesional y formación vocacional; promover la investigación como proceso fundamental en la enseñanza y aprendizaje; entre otras.

Se presenta de esta forma una caracterización sobre lo que se aspira del profesional de la educación media en Venezuela la cual sirve de guía para orientar a los docentes sobre lo que se requiere de su ejercicio y, en consecuencia, de sus prácticas de enseñanza.

La LOE (Ley Orgánica de Educación) en Venezuela, por su parte, propone desde el 2009, dentro de la especificidad curricular, la utilización por parte de los docentes de una didáctica centrada en procesos que tienen como eje la investigación, la creatividad y la innovación en donde la reflexión-acción-construcción transforme los contextos con el fin de que los sujetos sean conscientes de su formación.

Por tanto, las nuevas reflexiones en torno a los procesos educativos en educación media requieren plantear nuevas exigencias respecto a la forma de organización del trabajo de los docentes para que logren asumir diversas metas en función de una transformación curricular cónsona con el contexto. Esto coadyuvaría a dejar atrás propuestas estructuradas en torno a contenidos conceptuales que suelen ser repetidos del docente al estudiante, sin atravesar experiencias de aprendizaje que involucren a los estudiantes en un verdadero aprendizaje que vaya más allá de la repetición.

En cuanto a la necesidad de replantear el compromiso de enseñanza del docente, Rivera (2015) expone que se hace necesaria una nueva definición del trabajo

docente en educación media, lo que complementaría la incorporación de diferentes innovaciones creadas a partir del estudio y la praxis docente.

Entre sus roles, el docente debe fungir como mediador del aprendizaje de los estudiantes. Vygostky (1979) señala que el individuo adquiere habilidades cognitivas superiores cuando entra en contacto con sujetos más capaces, gracias a procedimientos estructurados de enseñanza y aprendizaje. Por esta razón, en esta investigación se sostiene que para llevar a cabo el fortalecimiento de esta relación el estudiante debe entrar en contacto con experiencias y prácticas discursivas reales de la mano de un docente que posibilite las herramientas para posicionarse de las mismas.

Con el fin de caracterizar un docente con alto nivel profesional se tomará lo expuesto por Dussel (2006) al definir su perfil:

El docente es un sujeto que debe tener una relación particular con el conocimiento, con la comunidad y con los sujetos que aprenden. Un docente debe conocer los desarrollos científicos y disciplinarios, a la par que sea competente en su enseñanza. Debe estar abierto a las demandas de los padres y de la sociedad más amplia sobre para qué y cómo se educa a las nuevas generaciones, y también preservar su autoridad y su rol de transmisión de una porción de la cultura. Debe preocuparse por los procesos de aprendizaje de sus alumnos, no sólo en términos intelectuales sino también afectivos (...) encargarse de tareas asistenciales concretas. (p.153)

Lo que ahora es contemporáneo, las posiciones sobre cómo comprender el mundo, sus cambios y transformaciones, dependerá de la actitud y formación de los docentes. Será a través de la adecuación a las nuevas exigencias curriculares y desde las propias instituciones educativas que se debería continuar fortaleciendo la formación del docente que se aspira para la educación media actual.

De esta manera, sobre el docente que realiza prácticas de enseñanza de la lengua se tomará lo expuesto por Arnáez (2013) como parte de su trabajo *La enseñanza de la lengua desde la perspectiva del docente*, en el cual efectúa una

recopilación de autores venezolanos que han realizado investigaciones sobre la enseñanza de la lengua en nuestro país.

De ellos recoge sus perspectivas, enfoques y propuestas metodológicas referentes a cómo debe realizarse la enseñanza de la misma y suma a estas propuestas su propia mirada. En el cuadro siguiente se realiza una breve generalización de sus propuestas sobre la enseñanza de la lengua y algunas consideraciones que debería tomar en cuenta el docente encargado de la enseñanza de la lengua:

Cuadro 1. *Enseñanza de la lengua y características del docente por autores venezolanos*

Fuente: elaboración propia a partir de Arnáez (2013)

Autores	Orientaciones para la enseñanza de la lengua	El docente
Rosenblat (1981)	Debe orientarse hacia los aspectos comunicativos de la lengua e insistir en la lectura, la escritura y la oralidad.	Un maestro no puede considerarse como tal si no ama la lectura y si no siente “cariño por la lengua”
Obregón (1983)	<p>-Políticas y una planificación lingüística que proponga la enseñanza de la variedad formal.</p> <p>-Ampliar y enriquecer la capacidad comunicativa del alumno.</p>	<p>-Cambio de actitud.</p> <p>-Adaptación a los nuevos enfoques metodológicos.</p> <p>-Aceptación de las diferentes variedades lingüísticas.</p> <p>-No descuidar el aspecto lingüístico de la educación.</p>
Páez (1985)	La ‘pedagogía del habla’, orientada hacia el desarrollo del individuo como usuario efectivo de la lengua.	Con una visión programática y global de la enseñanza de la lengua materna en Venezuela.
Molero (1998)	Un modelo de planificación lingüística que “debe contemplar la formación de destrezas propias tanto del enunciador como del	Que disponga de una herramienta teórico-práctica en los niveles: referencial, conceptual, lingüística y textual, que le permitan ejercer de manera más satisfactoria su



	interpretante”	labor docente.
Villalba y Pinto (1999)	Una orientación funcional y comunicativa.	Debe considerar las dimensiones diatópicas (lo geográfico), diastráticas (lo social) y diafásicas (lo estilístico).
Serrón (2001)	Ampliar la competencia comunicativa como una necesidad.	Como el facilitador de las interacciones plurales, democráticas, organizadas, motivadas y críticas.
Fraca (2003)	El modelo pedagógico integrador.	Debe estar informado, preparado y motivado.
Arnáez (1997, 2006)	En función del uso y del desarrollo de una competencia comunicativa.	Deben orientar su actuación a las siguientes teorías del aprendizaje: el cognitivismo, el aprendizaje significativo y la epistemología genética de Piaget.

La información presente en el cuadro busca representar las concepciones que tienen algunos investigadores venezolanos sobre las posturas que deben guiar la enseñanza de la lengua. Todos coinciden en que la enseñanza de la misma responde a una experiencia comunicativa, así como una breve presentación de consideraciones que caracterizan lo que se aspira del docente encargado de las prácticas de enseñanza de la lengua y, por ende, responsable de la enseñanza de la lectura.

En conclusión, los autores coinciden en que todos deben poseer una preparación teórica, pedagógica y didáctica sobre el área de formación Lengua. Es decir, conocer qué enseñan y cómo debe ser enseñado.

### ***La Educación media en Venezuela***

Venezuela comenzó su vida republicana independiente a partir de 1830. Para fundar una nación, prácticamente desde sus cimientos, era necesario comenzar la creación de una nueva institucionalidad, específicamente para el área de la educación (Izarra, 2012). Así, si en la Colonia se formaba para ser vasallos y defender al

monarca, en la República se formaría para la autonomía política con la colaboración de las ciencias y técnicas liberales (Saavedra, 2006).

El proceso de crear un sistema educativo funcional necesitaba de instituciones educativas para formar a la población, por lo que el Estado anuncia el Decreto de Instrucción Pública, Gratuita y Obligatoria en 1870, y para 1874 con la creación de la Dirección de Instrucción Secundaria, el sistema educativo se ve fortalecido, (Documento de la Cámara Venezolana de Educación Privada, 2014).

Por otra parte, en 1889 se permite en el país el regreso de las congregaciones religiosas que habían sido expulsadas en tiempos de Guzmán Blanco. Así, al finalizar el gobierno de Gómez ya habían cincuenta colegios y diecisiete congregaciones religiosas en el país que se dedicaban mayoritariamente a la educación y en la cuales se graduaban bachilleres al finalizar la educación media. En consecuencia, la colaboración entre la Iglesia y el Estado va a configurar el rostro de la Venezuela moderna.

De acuerdo con Pinto y García (citado en Izarra, 2012) se crearon durante el gobierno de Vicente Gómez (1908-1935) dos tipos de instituciones: a) Primarias, para quienes ejercieran la docencia en ese nivel, y b) Superiores, que preparan para la Enseñanza Secundaria y para trabajar en las propias Normales.

Más adelante, la Ley de Educación aprobada por el Congreso en 1940 a instancias del Ministro de Educación Arturo Úslar Pietri, imponía una serie de controles a los colegios privados referentes a los requisitos para graduar bachilleres y, así, el control de los contenidos aprobados para la educación media pasó en su totalidad a manos del Estado. Desde 1952 a 1958 significó para la educación un período de crecimiento, el número de estudiantes de los colegios privados se triplicó en primaria y se quintuplicó en secundaria (Duplá, 2014).

A partir de 1959 hasta 1982 se fueron creando instituciones de educación media, tanto públicas como privadas. Y así, desde 1999 hasta 2015 se han producido

constantes transformaciones tanto en el crecimiento como en el propósito de este sistema de educación.

Con respecto a la obligación que tiene el ciudadano de realizar estudios en educación media, el *Documento general de sistematización de las propuestas pedagógicas y curriculares surgidas en el debate y discusión: Proceso de cambio curricular en educación media* (2015) plantea lo siguiente:

La educación media es educación obligatoria, para todas y todos. No sólo para aquellos que puedan o quieran. Es la educación mínima que aspiramos para toda ciudadana y todo ciudadano. Este carácter replantea lo que ha sido históricamente la educación media o secundaria, como preparación para algunos y, especialmente para quienes aspiran estudiar en la Universidad. Hoy, la educación media universal tiene como finalidades centrales: el desarrollo de las potencialidades humanas y la formación de una ciudadanía protagónica, crítica, informada, comprometida con los valores de justicia, libertad, igualdad, solidaridad, capaz de asegurar la soberanía efectiva del pueblo. (p.11)

A su vez, indica sobre el Área, que según lo establecido en el artículo 107 de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela la lengua es de obligatorio estudio en el sistema educativo venezolano, del mismo modo, que la misma tendrá como propósito "...generar un proceso de transformación de los y las estudiantes y de sus realidades a través del conocimiento y reconocimiento de la lengua materna con respeto a la diversidad de lenguas en nuestra sociedad multiétnica y pluricultural" (p. 179).

De esta manera, se deja entrever que las políticas educativas venezolanas manifiestan una latente preocupación por recocer a la educación media como pilar académico fundamental para la transformación del adolescente en pro de la sociedad venezolana. A su vez, como es hartamente conocido, la preparación en educación media es la única que alcanzará un gran número de ciudadanos; es decir, gran número de personas sólo logrará formarse académicamente hasta el bachillerato, por tanto, es necesario que su preparación al finalizar este nivel les sea de utilidad.

Sobre estos ochenta años de la educación media en Venezuela (1938-2017) se puede afirmar que la misma ha ido creciendo y consolidándose en instituciones, número de alumnos y una conciencia colectiva que la reviste de importancia, pues ha sido responsabilidad de este nivel de educación transformar a los adolescentes para formarlos como los futuros representantes del país.

### **Enfoques teóricos que sustentan la enseñanza de la lectura**

En este apartado se presentarán *grosso modo* algunos enfoques teóricos de la lectura bajo los cuales se sustenta epistemológicamente el objeto de estudio de esta investigación, es decir, las prácticas de enseñanza de la lectura.

#### ***Enfoque teórico de la lectura desde la perspectiva sociopsicolingüística***

Diferentes enfoques buscan responder a la siguiente interrogante: ¿Qué logra obtener un individuo a través de la lectura? Porque una cosa es comprensión lectora y, otra, que se logre la comprensión de algo a través de la lectura.

Para responder a esta interrogante se tomará principalmente lo expuesto por Goodman (1996) en la teoría que denominó Sociopsicolingüística con la cual, entre otros objetivos, trató de explicar el proceso de la lectura. Para ello considera las estrategias y esquemas que construye el lector al enfrentar distintos tipos de textos y como esto proporciona conocimiento y comprensión a su lectura.

Explica el autor que la lectura significa dar sentido a la lengua escrita, por tanto, se trata en un primer momento de un proceso psicolingüístico y, en consecuencia, incorpora en su teoría de la lectura las relaciones que surgen entre pensamiento y lenguaje. A su vez, para comprender el uso de la lengua y sus variaciones sociales, se sirve de los aportes de la sociolingüística, de manera que su teoría terminó por generar una base interdisciplinar en la que en el acto de leer se involucra lo social, lo psicológico y naturalmente lo lingüístico.

Mantiene que la lectura es un proceso activo en el que el lector está buscando en todo momento sentido a la información que procesa y en donde ocurren una serie de transacciones entre los conocimientos previos del mismo y el lenguaje escrito. Así, afirma que: “El escritor construye un texto con un significado posible que será utilizado luego por los lectores para construir sus propios significados. La efectividad de la lectura consiste en extraer el sentido de lo impreso, no en identificar correctamente la palabra” (p. 12)

Por tanto, se sostiene que a través de la lectura el individuo se informa, desarrolla su pensamiento, su imaginación, su memoria, y diferentes capacidades; desarrolla sentimientos y valores que contribuyen al perfeccionamiento del hombre como ser humano a partir de las relaciones que promueve. Agrega que el significado está en el lector y en el escritor, no en el texto. Asimismo, se valoran los aprendizajes significativos conformados por los lectores a partir de sus experiencias y conocimientos previos.

De manera que, como explica Serrano (2008), se concibe a la lectura como una actividad eminentemente cognitiva y sociocultural (Vygotsky, 1979) debido a que la elaboración del significado se ubica en un proceso mental, gracias a la intervención de los conocimientos previos que el lector aporta. Este conocimiento es de origen social porque es construido en la interacción con la comunidad, a través de una lengua, normas, cultura, así como tradiciones.

Esto también se podría ver representado en posturas como la de *lectura dialógica* propuesta por Jiménez y O’shanahan, (2008); es decir, “...la lectura engloba el proceso cognitivo de la alfabetización dentro de un proceso más amplio de socialización y creación de sentido acerca de la cultura escrita con otros miembros del entorno” (p. 2) En definitiva, la lectura consiste en un proceso de significación y comprensión de una información presente en un medio comunicativo.

Por otra parte, se encuentran las posturas de la *lectura crítica*. Esta concibe a la lectura como instrumento poderoso para que las personas puedan acceder y

dominar el registro sociocultural y como una herramienta de concientización y de liberación del hombre para mejorar su vida (Freire, 1997). Esta será la herramienta fundamental para vencer todos los niveles de enseñanza. Es por ello que la lectura se constituye como una responsabilidad para la educación media, pues su propósito es conocer y profundizar sobre la realidad.

Del mismo modo, afirma Serrano (2007) que "...la lectura crítica consiste en la capacidad del individuo para la reconstrucción del significado, intencionalidades e ideologías implícitas en los discursos, acceder a la diversidad de textos producidos por otros y también para producir otros nuevos, de modo que, como ciudadano, pueda encontrar un espacio de participación con plena autonomía en la sociedad". (p. 59). Es decir, entre otras funciones, la lectura permite adecuar el uso de la lengua al contexto, pues permite desarrollar una competencia comunicativa tal como el conocimiento sobre la estructura y uso apropiado de la misma.

En consecuencia, como la lengua se desarrolla, a través de procesos comprensivos de lectura, y como los contenidos de todas las áreas disciplinares en educación media se transmiten prioritariamente a partir de textos escritos, podemos observar que los textos resultan de una importancia fundamental para la construcción de los aprendizajes de los estudiantes. La lectura se constituye, de este modo, en una condición ineludible para acceder a la información proveniente de diferentes fuentes y de variados discursos, para comprender conceptos, y lograr interpretaciones (Arnáez, 2006).

### ***El enfoque comunicativo como modelo para la enseñanza de la lectura***

La enseñanza de la lengua abarca diferentes funciones, entre ellas, la enseñanza de la lectura. Por tanto, como el enfoque comunicativo es el sustento teórico lingüístico para la enseñanza de la lengua según la exigencia curricular de la educación media en Venezuela, este será abordado en este apartado como apoyo pedagógico pertinente para desarrollar el uso comunicativo de la lectura.

La continua interacción entre docente, estudiante, problema y contenido, se produce gracias a un proceso de comunicación, básicamente lingüística. Así, el estudiante logra resolver un problema al establecer relaciones significativas entre los recursos que le ofrece el docente (el contenido) y el o los problemas en cuestión. De esta manera, avanza en la comprensión cuando logra aplicar estos aprendizajes a otras situaciones y problemas no previstos en el planteamiento original del docente (Caamaño, Aragone, Fascioli y Manzoni, 2010). Esto responde, a su vez, a un proceso de comunicación como recurso para resolver distintas situaciones.

Por tanto, Cassany, Luna, y Sanz (1994) explican la necesidad de romper con la concepción que se tiene sobre enseñar en la escuela solo elementos gramaticales con sus reglas fonológicas, morfológicas, sintácticas y semánticas. Será preciso transcender el criterio restringido que ha privado hasta este momento y pensar en el aprendizaje de la lengua en función del uso que de ella se haga en diversos contextos y situaciones educativas, es decir, la lengua como instrumento de comunicación.

Sobre los orígenes del enfoque comunicativo, también llamado enfoque nociónal funcional, Labrador (1996) y García (2015) afirman que surge en los años setenta gracias a los esfuerzos de los lingüistas británicos Candlin, Widdowson, Wilkins, Brumfit, Keith Jonson, entre otros, por demostrar la necesidad de desarrollar la competencia comunicativa, además de la competencia lingüística.

Lomas, entrevistado por Bruzual (2008), aborda el enfoque comunicativo para la enseñanza de la lengua y explica que primero surgió el enfoque tradicional orientado a la enseñanza de la gramática y de la estructura interna de una lengua. Se partía del sofisma de considerar que sólo el conocimiento de las reglas gramaticales haría posible la mejora del uso expresivo de las persona. Sin embargo, alude que no basta con un saber gramatical, se precisa una educación lingüística orientada a la mejora del uso oral y escrito de las personas. Asegura que desde hace dos décadas el énfasis en la investigación didáctica sobre la enseñanza de las lenguas se orienta a

analizar cómo favorecer la adquisición y mejora de la competencia comunicativa de los estudiantes.

Por esta razón se hace necesario observar qué se está fomentando en las aulas respecto al uso de la lengua y cómo es utilizada la lectura como promotora de ese proceso. Por tanto, esta investigación toma en cuenta la nueva metodología para la enseñanza de la lengua que busca formar un alumnado capaz de usar la misma y de manera apropiada en cada una de las situaciones de la vida.

Plantea Lomas que es Dell Hymes quien propone “saltar” de la competencia gramatical, basada en un sistema de aprendizaje mental de reglas, a una competencia comunicativa que abarque una mayor cantidad de saberes y habilidades.

A su vez, Maati (2008) asevera que el enfoque comunicativo no se debe entender como relevo de los métodos que le precedieron, pues no los elimina, lo que busca es readaptar principios pedagógicos de métodos o aproximaciones metodológicas aplicadas hasta ahora, optimizándolas.

En referencia a este enfoque se suma lo sostenido por Martínez (2004): “El enfoque comunicativo, toma lo mejor de los enfoques tradicionales, sin quitarle importancia a la competencia lingüística, pero se concentra en el desarrollo de la competencia comunicativa” (p. 3). Agrega que lo importante para esta metodología será que el docente enseñe al estudiante a utilizar la lengua en diversas situaciones de comunicación y se comunique adecuadamente en forma oral y escrita con facilidad y pertinencia.

Así, si las prácticas de enseñanza son prácticas mediadas por el lenguaje, la tarea principal y cotidiana del docente consistirá en entablar una comunicación presencial con sus alumnos; en este sentido, la tarea docente es una tarea comunicativa y didáctica en la que el lenguaje juega uno de los roles principales (Acosta, 1997).

Por su parte Lomas (2001) define la competencia comunicativa así:



un conjunto de conocimientos, estrategias, habilidades y actitudes que hacen posible un uso adecuado, correcto, eficaz y coherente de la lengua en las diversas situaciones y contextos del intercambio comunicativo entre las personas. Integra un conjunto de conocimientos no solo lingüísticos sino también estratégicos, sociolingüísticos y textuales sin cuyo dominio no es posible un uso competente de la lengua en nuestras sociedades. (p. 26)

Esto implica la necesidad de una lectura comprensiva del texto. Sumado a ello, la competencia comunicativa estaría integrada por otras subcompetencias que la conforman (García, 2015; Arnáez, 2013; Lomas, 2001; Labrador, 1996) identificadas por Canale y Swain:

Competencia lingüística o gramatical: capacidad innata para adquirir y hablar una lengua. Conocimiento del código de una lengua.

Competencia sociolingüística: capacidad de adecuación al contexto comunicativo. Uso apropiado de la lengua.

Competencia estratégica: capacidad para regular la interacción. Eficacia comunicativa.

Competencia textual o discursiva: capacidad de producción y comprensión de diversos tipos de textos.

Competencia semiológica o mediática: conocimientos, habilidades y actitudes en el análisis y uso de los lenguajes audiovisuales y multimedia.

Competencia literaria: capacidad de producción y comprensión de textos literarios.

Para lograr esta tarea no basta tan sólo con enseñar un cierto saber sobre la lengua, pues la enseñanza de la lengua a través del enfoque comunicativo requiere de un docente que considere este conjunto de competencias en su prácticas de enseñanza con el fin de lograr en el estudiante una expresión oral adecuada, una lectura comprensiva y una escritura significativa (Bruzual, 2008). Es decir, que para lograr

un uso comunicativo de la lengua debe producirse una comprensión, ligada a la lectura de textos. De manera, uno de los propósitos de la enseñanza de la lengua será la enseñanza de la lectura comprensiva, aspecto que se abordará en el siguiente apartado.

### ***La competencia comunicativa***

Otro modelo que permite acercarse a las prácticas de enseñanza de la lectura lo constituye la perspectiva comunicativa (Lomas, Osoro y Tusón, 1993). Esta promueve la idea de que la educación es un proceso comunicativo, por tanto, lo menos que puede esperarse de quienes participan en este, es que posean y propicien el uso y mejoramiento de habilidades comunicativas que permitan establecer vínculos con los demás y con el entorno en un contexto social y cultural; es decir, las mismas deben servir como condición previa para el desarrollo del estudiante. Esto en respuesta a que si las formas de crear y acceder a los símbolos ya no son las mismas planteadas tradicionalmente, entonces el cómo se lee, se escribe, se escucha y habla tiene que sufrir una transformación.

Los docentes a través de sus prácticas de la enseñanza de la lectura en educación media deben formar en los estudiantes competencias lectoras que les permitan abordar los textos de manera creativa, crítica e independiente; por lo tanto, la misma deberá ofrecer variedad de lecturas, variedad de géneros y tipología, como de temas y estilos. La lectura individual y colectiva también deberá realizarse de forma sistemática dentro y fuera del aula en un diálogo constante con lo que ocurre en el mundo cercano de las y los estudiantes así como en su comunidad y el país.

Al respecto, Arnáez (2013) afirma que es necesaria una actualización pedagógica de los docentes, profunda y sin premuras, donde se concite lo teórico (el qué) con la práctica (el cómo), donde el docente aclare sus dudas y donde sea la práctica la que permita concienciar, internalizar, ejecutar y aplicar los principios, los planes y programas del nuevo diseño.

La enseñanza de la lectura debe considerar los principios de la enseñanza como práctica, pero debe fijar las particularidades que le son propias. Las estrategias para la enseñanza de la comprensión lectora no son recetas fijas para resolver los problemas de lectura, sino que se conciben como vías o métodos flexibles para que el lector comprenda lo que se lee. Es decir, responden a la necesidad de analizar y resolver los problemas que se le presentan a un lector. De tal manera, cada docente con base en su formación académica y experiencia pedagógica debe construir dentro de sus prácticas de enseñanza sus propias estrategias.

Por tanto, dichas estrategias deben responder a la planificación de acciones que permitan lograr en el estudiante una reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje, proponerse un objetivo de lectura, planificar los pasos que ha de dar para alcanzar dicho objetivo y supervisar como evaluador este proceso para modificarlo de ser necesario.

Para finalizar este apartado es importante señalar que los preceptos de carácter pedagógico y sobre enseñanza de la lectura bajo los que se circunscribió esta investigación pretendieron profundizar en el análisis sobre el contexto educativo, centrado en la siguiente inquietud: cómo están realizando las prácticas de enseñanza de la lectura los docente encargados del 1ro al 5to año de educación media, en el Área de formación Lengua. En tal sentido, se hace pertinente la constante búsqueda de modelos teóricos y metodológicos que permitan entender los procesos implícitos en la enseñanza, de modo que contribuyan a garantizar la promoción de un aprendizaje de calidad. En el contexto social actual, comprender los procesos de razonamientos pedagógicos, la investigación, discusión y reflexión del docente durante sus prácticas de enseñanza resulta complejo, pero es fundamental.

Por tal razón, la presente investigación buscó comprender las perspectivas de los docentes de educación media en relación al proceso de desarrollo de estas prácticas. Comprender la formación y prácticas de enseñanza de los docentes de educación media de la *U.E Mons. Dr. Jesús María Pellín* con respecto a la enseñanza

de la lectura es fundamental debido a que son estos quienes promueven el progreso y potenciación de las capacidades, habilidades y posibilidades de lectura en los estudiantes.

De esta manera, se lograría presentar un aporte teórico a la constante transformación de las prácticas de enseñanza que permitirían la adquisición de aprendizajes significativos en los estudiantes. De igual forma, se proyecta que con el tiempo y la suma de otras propuestas investigativas se considere el estudio de las prácticas de lectura con mayor énfasis en los currículos de la educación venezolana.

### ***Una aproximación hacia la definición de lectura***

Con el fin de responder a la importancia de la lectura y lo que implica en el proceso de formación de la educación media, se tomará en cuenta la definición de lectura expuesta por Massone y González (2008) al asegurar que la misma es una actividad cognitiva que no se agota en la decodificación de un conjunto de grafías y en su pronunciación correcta, sino que conlleva la necesidad de comprender aquello leído, esto es, la capacidad de reconstruir el significado global del texto.

Montero, Zambrano y Zerpa (2013) explican la importancia del lector en el proceso de lectura a través de lo expuesto por Smith y Rosenblatt: “Smith (1973), en su momento, demostró la influencia del lector en la comprensión del texto. Con base en ello, Rosenblatt (1996) define a la lectura como un proceso de transacción entre quien lee y el texto. Afirma que la persona mientras lee va centrando su atención no sólo en los signos impresos, sino también en las interrogantes, imágenes, ideas y pensamientos que estos evocan” (s/p).

De esta manera, el panorama evoluciona desde lo que parecía ser la simplicidad del acto de leer a la necesidad del pensamiento complejo, es decir, que la relación entre la lectura como solo acto de reconocimiento simbólico en el texto, evoluciona a la de comprensión lectora como actividad que permite el conocimiento, el descubrimiento y la crítica (Araníbar, s.f).

Según Goodman (1996): “Leer es un proceso de dar significado al lenguaje escrito” (p. 42). A partir de esta afirmación, se puede observar cómo la complejidad de las capacidades interpretativas están presentes en el acto de leer y cómo podrían constituir, además, una de las problemáticas más importantes a considerar en la formación del estudiante.

Así pues, el fin último de la lectura es comprender el mensaje o información que el autor quiso transmitir por medio de la palabra escrita. Esta comprensión está en relación con el conjunto de habilidades del lector, el conocimiento previo, la motivación hacia la lectura, el nivel de complejidad del texto, el entorno sociocultural y los fines de la lectura en sí (Araníbar, s.f.). De esta manera, se manifiesta el desafío que constituye lograr la comprensión lectora en la educación media.

La lectura es sin lugar a dudas el instrumento primordial para acceder a los conocimientos, para generar lo epistémico. Sin embargo, no siempre los estudiantes y docentes en los distintos niveles de educación tienen conciencia de la importancia de formarse y formar lectores, particularmente críticos, sobre todo en una sociedad en la que urgen lectores con la capacidad de cuestionar, reflexionar, debatir y generar nuevos conocimientos.

Por tanto, es necesario que la educación media transforme la concepción de lectura mecánica que caracteriza la formación lectora en niveles precedentes y lograr que el estudiante le encuentre un sentido útil que lo incentive a desarrollarla. Sin embargo, la lectura representa un acto complejo de realizar por ser un proceso que exige habilidades cognitivas de orden superior en el lector. En relación con esto, Massone y González (2008) señalan:

La lectura es una actividad múltiple. Cuando leemos, y comprendemos lo que leemos, nuestro sistema cognitivo identifica las letras, realiza una transformación de letras en sonidos, construye una representación fonológica de las palabras, accede a los múltiples significados de ésta, selecciona un significado apropiado al contexto, asigna un valor sintáctico a cada palabra, construye el

significado de la frase para elaborar el sentido global del texto y realiza inferencias basadas en su conocimiento del mundo. (p.3)

Añaden, que la mayoría de estos procesos ocurren sin que el lector sea consciente de utilizarlos, pues la comprensión del texto tiene lugar casi al mismo tiempo que el lector desplaza su vista sobre las palabras. Por esta razón, la lectura representa una posibilidad hacia el logro de capacidades interpretativas que, por una parte, son apetecibles para los estudiantes y, por otra, desarrollan habilidades cognitivas y metacognitivas, que les permiten alcanzar un nuevo saber.

Así, con respecto a la funcionabilidad de la lectura, debería fusionarse en el aula de educación media la perspectiva planteada por González (2010) respecto a que la lectura en el salón de clase es usada con el propósito de aumentar la información (leer para recordar), mientras en el lugar de trabajo supone la localización de información para aplicarla al desempeño de una tarea en particular (leer para hacer) y sumar a estas, la de leer para comunicar.

La construcción de conocimientos se acopla directamente en el proceso de lectura (Cerezo, 2007), pues todo lo que se genera en la cognición es producto de representaciones mentales que generan elementos para resolver problemas. Así, la lectura de textos ya sean narrativos, descriptivos, expositivos, informativos, expresivos, poéticos, apelativos, coloquiales, oficiales, publicistas, científicos o literarios, brindan un espacio lleno de contrastes interpretativos que servirían de vinculación entre lector y texto hasta llegar a una lectura crítica, comunicativa y eficaz, todo ello a través de un proceso de comprensión.

Por su parte, Arnáez (2013) plantea para la educación media una enseñanza de la lengua desde una concepción comunicativa que conduzca al estudiante a saber cuándo, cómo, sobre qué y con quién hablar. En su investigación, hace referencia a autores que consideran la lectura como función importante de la enseñanza de la lengua; así, para Rosenblat (1981), la enseñanza de la lengua debe orientarse hacia los aspectos comunicativos de la lengua y hay que insistir en la lectura, la escritura y la oralidad; del mismo modo, Páez (1985) expone un modelo para la enseñanza de la

lengua desglosado en ocho áreas fundamentales, una de las cuales será el área de la comprensión idiomática: escuchar y leer, orientada hacia el desarrollo del individuo como usuario efectivo de la lengua.

De manera que esta sociedad requiere ciudadanos que posean una visión crítica de lo que los rodea, es por ello que necesitan desarrollar habilidades de lectura que les permitan reconocer hasta dónde y de qué forma logran interpretar y reinterpretar el mundo que se desenvuelve frente a sus ojos. Para ello deben acercarse a la gran cantidad de textos a su alrededor: obras literarias, un mensaje escrito, una carta, una prueba escrita hasta un ensayo.

Otra perspectiva de la lectura es la planteada por Eco (1992) en la cual expone que para poder entender un texto el lector debe “llenarlo” con una cantidad de inferencias textuales, vinculadas a un amplio conjunto de presuposiciones definidas por un contexto determinado. Al respecto comenta que, interpretar lo leído es captar intelectualmente un contenido, desarrollarlo y poseer a partir de ello la capacidad de describirlo e, incluso, transformarlo.

Esta perspectiva se une a la idea de formar un lector que logre comprender aquello que lee. Por tanto, la interpretación no es otra cosa que la lectura del mundo a través de un lenguaje o múltiples lenguajes comprendidos por él.

Por tal razón, el docente debe realizar una enseñanza de la lectura que logre en el estudiante una capacidad de comprensión que le permita realizar una lectura crítica, partiendo del lenguaje común, con el fin de que el mismo consiga construir una realidad y una comunicación efectiva.

De este modo, se hace necesario revisar en las instituciones de educación media la implicación que tiene la cultura institucional en la percepción que se tiene sobre la lectura; es decir, cómo los directivos, los docentes y estudiantes se relacionan para utilizar la lectura, qué vida académica generan, para qué son utilizados los

materiales de lectura, y quién y con qué criterios se asignan tareas en las que se requiere leer. Es decir, qué enfoque posee sobre la enseñanza de la lectura.

***Comprensión lectora: competencia para la adquisición de aprendizajes significativos***

Toda práctica de enseñanza debería producir aprendizajes profundos, críticos y reflexivos. Al margen de la memorización hay otras formas de aprender, la mayoría de ellas basadas en la creación de condiciones que requieren de un consentimiento consciente, estas son denominadas comprensión, apreciación, entendimiento, captación, entre otros (Jackson, 2012). En tal sentido, la comprensión de la lectura debería ser el propósito primordial para los docentes encargados de los procesos de enseñanza de la misma.

Tal como afirman Anderson y Pearson, (citados en Calzada, Corrales, Mojarro y Piularch, 2005) leer va más allá del acto mecánico de descifrado de signos gráficos, responde a un proceso de consideraciones en las cuales el lector trata de guiar una serie de razonamientos hacia la construcción de una interpretación del mensaje escrito, a partir de los conocimientos propios e interactuando con la información que proporcione el texto y desechando las incomprensiones con el fin de lograr inferir un significado acerca de lo leído.

De esta manera, las instituciones educativas no solo deben encargarse de enseñar a leer sino de formar lectores que logren adquirir el hábito de la lectura: así como la simple decodificación no es leer, tampoco es lo mismo leer que ser lector (Paredes, 2015). La diferencia estriba en que ser lector significa tener el hábito de leer, que como cualquier hábito, tiene una fase de aprendizaje de una determinada actividad y luego su fijación, para pasar a convertirse en una necesidad.

Por tal razón, el docente a través de la enseñanza de la lectura debe lograr que el lector se vea impulsado a leer, sienta la necesidad de leer, pero para que exista esta



necesidad o, por lo menos, un acercamiento del lector al texto será necesario que este logre comprender eso que lee.

Con base a lo expuesto por Calvo y Carrillo (2003) el siguiente cuadro representa una mirada sobre el acceso a la lectura desde una perspectiva cognitiva y psicolingüística:

Cuadro 2. *Acceso a la lectura*. Realizado con base a lo expuesto por Calvo y Carrillo, (2003) Fuente: elaboración propia.

<b>El enfoque de la psicología cognitiva de la lectura</b>	<b>El modelo cognitivo de adquisición de la lectura</b>	<b>Los fundamentos aplicados a la enseñanza</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los dos procesos básicos: decodificación y comprensión.</li> <li>• Procedimientos para el reconocimiento de palabras.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprender a leer.</li> <li>• Los mecanismos para identificar palabras.</li> <li>• El código alfabético: cómo se aprende.</li> <li>• El análisis fonológico.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollo de los procesos de comprensión lingüística.</li> <li>• Desarrollo metafonológico.</li> <li>• Procedimientos de analogía.</li> </ul>

Este enfoque permite direccionar un camino hacia lo que debe ser la enseñanza de la lectura comprensiva. De esta manera, con el fin de lograr un acercamiento a este proceso de comprensión lectora, se seguirá lo presentado por Tapia (2005) en cuanto a las acciones del proceso y lo expuesto por Goodman (1996) referente a los ciclos que transcurren en el mismo.

Lo primero que ocurre, afirma Tapia (2005), es *la identificación de patrones gráficos* (las letras), patrones que, tras ser agrupados en grafemas y asociados a los correspondientes fonemas, hacen posible reconocer, inmediatamente después, el significado de las palabras.

Seguidamente, *el reconocimiento del léxico*. En relación con este punto, se tiende a pensar que el lector tiene una especie de diccionario mental en el cual ubica

las palabras. Sumado a ello, el contexto en el que van apareciendo las palabras también influye en el reconocimiento del significado. La lectura es limitada, cuanto más tardamos en reconocer el significado de las palabras, menos tiempo tenemos para hacer otras inferencias necesarias en la comprensión de los textos.

En este punto se produce la construcción e integración del significado de las frases. El hecho de comprender el léxico de un texto no es suficiente para entenderlo, asegura Tapia. El lector va construyendo el significado en ciclos o partes. Cada uno de estos ciclos corresponde normalmente a una frase. Cada frase permite la construcción de proposiciones básicas, activación de ideas asociadas, inferencias elaboradas a partir del conocimiento e inferencias puente.

Sobre esta última explica que, con independencia del mayor o menor número de ideas que el sujeto asocie a las proposiciones del texto, es imprescindible que en la medida en que en cada ciclo de procesamiento manifieste distintas oraciones, el lector las vaya conectando entre sí, realice inferencias que constituyan el puente o nexo entre ellas y asegure así la coherencia local de la representación que está construyendo. A través de ellas, el sujeto conecta la información nueva con la ya dada.

Luego ocurre *la integración del ciclo*, en la cual se presentan dos acciones: las inferencias síntesis en que la red de ideas que el sujeto va formando en cada ciclo debe integrarse en un conjunto coherente de proposiciones relacionadas. En consecuencia, una parte de la información activada se perdería y otra permanecería. Seguidamente, *la conexión de las ideas formadas en cada ciclo*: establecimiento de la coherencia lineal, que sucede cuando el sujeto continúa su lectura, comienza un nuevo ciclo y el proceso se repite. En este caso; sin embargo, el sujeto debe incorporar las nuevas ideas a la idea síntesis formada durante la lectura del ciclo anterior.

Ahora se producirá *la construcción del significado global del texto*, que inicia con representación proposicional del texto, esto es, que a medida que un texto se

alarga, el lector debe ir aplicando los procesos anteriormente descritos en sucesivos ciclos hasta obtener una representación del significado global del texto, representación que debe integrar de modo coherente y simplificando el conjunto de ideas contenidas en el mismo.

Ya en este punto el lector pasará a *la construcción de un modelo al cual llama mental o de situación*. La comprensión de un texto no se agota con la construcción de un modelo proposicional, esto es, de una idea-síntesis expresable en términos verbales-abstractos. Por el contrario, normalmente, las personas ubicamos el significado verbal en el contexto de nuestra experiencia que es concreta, se sitúa en unas coordenadas espacio-temporales, puede visualizarse y, a menudo, está cargada de connotaciones emocionales.

Como última fase de este proceso, explica Tapia (2005), está *la autorregulación del proceso lector*, ya que el mismo no es un proceso sin obstáculos. Aclara que todo lector, incluso el lector experto, comete alguna vez errores al leer y experimenta dificultades al tratar de comprender. Sin embargo, no todos los lectores son igualmente conscientes de sus errores de lectura y de sus dificultades de comprensión y, en consecuencia, tampoco reaccionan de la misma manera.

En cuanto a los ciclos del proceso de lectura Goodman (1996) los clasifica de la siguiente manera:

*Ciclo visual*, que implica el proceso mediante el cual el ojo es capaz de reconocer los datos del texto impreso y transformarlos en lenguaje por medio de sus conocimientos ortográficos, sintácticos y semánticos. Con el fin de aclarar esta idea Goodman toma lo expuesto por Kolers (1969) al señalar que "... la lectura se inicia viendo el texto, pero es aquello que se hace con la información visual lo que marca la diferencia entre ver y leer" (p. 59).

Seguidamente ocurre el *ciclo perceptual*, que responde a la necesidad del cerebro de organizar la información para poder comprenderla. Esta información viene dada por los "significativos" que permiten asignar características distintivas a las

palabras y frases con las que el lector puede seleccionar las partes importantes y las que no al realizar la lectura.

El *ciclo sintáctico* tiene como propósito llegar al significado de una secuencia textual, estructurada por un conjunto de proposiciones que conforman una oración. Es decir, de la interrelación entre las proposiciones es de donde surge el significado. Estos dos ciclos interactúan simultáneamente apunta el autor, por lo que "...de esta manera la información obtenida en el ciclo perceptual es usada para lograr una estructura sintáctica y esta a su vez asigna valores a la información perceptual". (p. 63).

Por último el *ciclo semántico* está conformado por las reglas que deben conocer los usuarios de una lengua para poder utilizarla como medio de comunicación, puesto que solo por medio de estas se puede encontrar sentido a lo representado por las palabras en sistemas gramaticales ya establecidos. Es decir, el sistema semántico de un idioma debe lograr transmitir pensamientos, sentimientos y emociones.

A través de lo expuesto se logra observar un complejo transitar que ocurre desde la lectura hasta la comprensión lectora, ya que esta se produce cuando el lector utiliza, simultáneamente, su nivel literal, inferencial y crítico valorativo, al leer un texto.

Por tanto, como expone Peña (citado en Serrano, 2011) leer es una forma de participar en el proceso por el que se construye el conocimiento. Más que una habilidad técnica o un acto individual, la lectura es una forma de compartir los paradigmas, las representaciones y los modelos de interpretación propios de las ciencias.

Este complejo proceso deberá ser tomado en cuenta por el docente al momento de realizar las propuestas pedagógicas para la enseñanza de la misma. Es decir, con base en este proceso de lectura comprensiva, el docente formado para tal

fin deberá, en principio, explicar al estudiante dicho proceso para que él mismo autoevalúe cómo lo está realizando.

### ***La lectura comprensiva para la formación del sujeto lector***

Cuando se llevan a cabo las prácticas de enseñanza de la lectura deben considerarse situaciones didácticas que requieren de metodologías específicas que permitan orientar este proceso; es decir, estrategias de enseñanza que faciliten la adquisición de competencias lectoras.

Como lo expresan Solé y Castells (2004) es de esperar que para la enseñanza de una disciplina deban existir tareas de lectura particulares acordes a la misma, ya que no tiene el mismo propósito leer un texto de biología o uno literario. Sin embargo, en un estudio realizado observaron que las tareas que usualmente utilizan los docentes de educación media y universitaria tienden básicamente a la reproducción del conocimiento que no fomenta el aprendizaje constructivo.

Solé (1998) desde los postulados del constructivismo, arguye que se debe formar un lector activo que procese en varios sentidos la información presente en el texto y, a su vez, que considere la estructura del mismo, puesto que esta constituye un aspecto importante para explicar tanto el éxito como las dificultades que los lectores pueden experimentar al leer, si el texto se deja comprender o no. Por tanto, para desarrollar las estrategias de enseñanza de la lectura es necesario, en primer lugar, de un lector capaz y comprometido y, por otro, de un texto claro que se deje comprender.

Otro aspecto que también resulta necesario en este proceso, según la autora, es la intención que tenga el lector de aprender. En consecuencia, sólo cuando se logra comprender el propósito de lo que se va a realizar por medio de una lectura, se puede afrontar el reto que supone aprender y también el reto que supone comprender.

De manera que para lograr una lectura exitosa el docente deberá dotar al estudiante de estrategias de aprendizaje para la comprensión lectora, las cuales

describe como: "... procedimientos de carácter elevado, que implican la presencia de objetivos que cumplir, la planificación de las acciones que se desencadenan para lograrlos, así como su evaluación y posible cambio" (p. 5). Estas estrategias pueden ser entendidas como procedimientos exigentes pero necesarios para guiar al estudiante a un nivel superior de lectura.

Por tanto, al tomar en cuenta que las estrategias son contenidos de enseñanza, asegura, por un lado, que estas no solo emergen en el estudiante, al contrario, deben ser enseñadas y aprendidas mediante un proceso; por otro, al ser procedimientos de carácter elevado implican funciones cognitivas y metacognitivas que promueven la capacidad de analizar los problemas que se presenten en la lectura y dar soluciones para abordar los contenidos representados en estas.

Tomando en cuenta lo expuesto por Palincsar y Brown (citado en Solé, 1998) cuando se posee una habilidad razonable para la descodificación, la comprensión de lo que se lee es producto de tres condiciones:

[www.bdigital.ula.ve](http://www.bdigital.ula.ve)

1. De la claridad y coherencia del contenido de los textos, de que su estructura resulte familiar o conocida, y de que su léxico, sintaxis y cohesión interna posean un nivel aceptable.
2. Del grado en que el conocimiento previo del lector sea pertinente para el contenido del texto.
3. De las estrategias que el lector utiliza para intensificar la comprensión y el recuerdo de lo que lee, así como para detectar y compensar los posibles errores o fallos de comprensión. (p. 6)

De esta manera el papel de estas estrategias de lectura responde a la necesidad de formar lo que denomina la autora "lectores autónomos", es decir, lectores capaces de aprender a partir de los textos.

Asimismo, la autora, siguiendo lo planteado por Palincsar y Brown (1984) sugiere que las actividades cognitivas que deberán ser activadas o fomentadas mediante estas estrategias son:

1. Comprender los propósitos explícitos e implícitos de la lectura.

2. Activar y aportar a la lectura los conocimientos previos pertinentes para el contenido de que se trate.
3. Dirigir la atención a lo que resulta fundamental en detrimento de lo que puede parecer trivial.
4. Evaluar la consistencia interna del contenido que expresa el texto y su compatibilidad con el conocimiento previo, y con lo que dicta el «sentido común».
5. Comprobar continuamente si la comprensión tiene lugar mediante la revisión y recapitulación periódica y la autointerrogación.
6. Elaborar y probar inferencias de diverso tipo, como interpretaciones, hipótesis y predicciones y conclusiones. (p. 8)

De esta forma, Solé (1998) presenta fundamentos teóricos que describen y explican las estrategias que los docentes de educación media deberían desarrollar en sus prácticas de enseñanza de la lectura.

Por su parte Goodman (1996) expone que las estrategias cognitivas que permiten la comprensión lectora deben responder a las siguientes acciones:

*Iniciación o tarea de reconocimiento:* el lector utiliza esta estrategia a partir del momento en que registra un texto para ser leído. La lectura exige una decisión para activar las estrategias necesarias que requieren dicha lectura.

*Muestreo y selección:* el lector, mediante un proceso cognitivo de selectividad escoge aquello que le será más productivo y útil; es decir, de acuerdo con su propósito de lectura y los conocimientos previos, selecciona solo la información que necesite del material de lectura.

*Inferencia:* es una estrategia que sirve para adivinar la información aún desconocida, puesto que el lector es capaz de tomar decisiones confiables con base en suposiciones que permiten realizar las deducciones necesarias pese a la información faltante. La razón es que en ningún momento este puede saber si la información necesaria eventualmente se volverá explícita en el texto.

*Predicción:* al comenzar una estructura sintáctica el lector tiene alguna idea de si se trata de una pregunta, afirmación u orden. Debe saber desde el comienzo

de la palabra, frase o proposición dónde es probable que esta termine. Esto le permite reconocer los rastros que proporciona el propio texto para su comprensión.

*Confirmación:* a medida que el lector desarrolla su lectura debe esperar que tanto las inferencias y predicciones como la comprensión anterior del texto sean congruentes con la nueva información. Es decir, se trata de verificar si se cumplen las expectativas esperadas con la lectura del texto.

*Corrección:* el lector elabora estrategias de corrección para reconstruir el texto y recuperar el significado. Consiste en reevaluar la información o regresar en el texto para recopilar más información.

*Terminación:* en la búsqueda que el lector realiza sobre el significado del texto puede decidir terminar la lectura, ya sea porque alcanzó la meta de interés deseado o por creer que no logrará cumplirla.

Si bien no hay una única manera sobre cómo se debe enseñar la lectura comprensiva el docente puede tomar en consideración, para desarrollar sus prácticas de enseñanza de la lectura, estrategias que autores como Achaerandio (2009) aseguran son necesarias en la lectura comprensiva para adquirir aprendizajes significativos. Dichas estrategias deben cubrir funciones y contenidos referidos a los siguientes aspectos:

1. Que se descubra el propósito u objetivo principal de la lectura.
2. Que, antes de empezar la lectura propiamente dicha, se anticipen algunas acciones: que se lea el título, el índice, los subtítulos, algunos cuadros-síntesis, entre otros; que se busquen indicios que ayuden a predecir de qué va a tratar el texto; que se actualicen los “presaberes” sobre dicho tema del texto y que el lector se haga algunas preguntas o cuestionamientos pertinentes.
3. Que se vayan identificando las ideas principales y que para ello se ejerciten las “macrorreglas” de que se trata anteriormente: “supresión” de ideas no relevantes, “generalización” abstrayendo en un concepto o categoría, otros pequeños datos



concretos; construcción e “integración”, de modo que con interrelacionar ideas principales se logren integrar en estructuras globales superiores. Idea principal no es lo mismo que el “tema” o el “tópico” general de la lectura que responde a la pregunta global “¿De qué tratará el texto completo?” Las ideas principales son enunciados importantes que van desarrollando o desarrollando el “tema” general.

4. Que, una vez identificada la idea principal, el lector la exprese con sus propias palabras (distintas del texto); esto es, practique el parafraseo oral y escrito.

5. Que el lector vaya autoevaluándose en sus procesos de lectura y haciéndose preguntas como éstas: ¿Estoy comprendiendo bien el texto? ¿Si no comprendo bien, qué me convendría hacer? ¿Qué dificultades estoy encontrando? y ¿Cómo las estoy resolviendo? A esto se refiere lo que los autores llaman “metacognición” y “autorregulación”.

6. Que el lector vaya más allá del texto, haciendo inferencias con base en la contrastación de los “conocimientos previos” y del texto escrito. (p. 9)

Si bien estas consideraciones se refieren a las acciones individuales para alcanzar una lectura comprensiva podrían guiar las prácticas de enseñanza del docente que desea alcanzar el mismo propósito.

Por tanto, la transformación del objeto de conocimiento en objeto de enseñanza por parte del docente, debe estar influida por un programa curricular que le es entregado para que lo didactice teniendo en cuenta las condicionantes concretas de los grupos de aprendizaje; a su vez, deben representar las acciones necesarias para que se cumpla una situación pedagógica efectiva.

### ***Evaluación de la lectura para la comprensión de textos***

En los textos escritos se concentran los modelos, las visiones y los valores que las instituciones sociales y los ciudadanos defienden como deseables para el funcionamiento de la sociedad y para la forma de vivir de las actuales y de las futuras generaciones. Por esta razón, la lectura comprensiva de los mismos es fundamental para el desarrollo del ciudadano.

En consecuencia, el objetivo de la evaluación lectora se relaciona con criterios o indicadores del logro específicos en diferentes niveles de comprensión del texto. Es decir, se trata en principio de identificar aquellos estudiantes que tienen más dificultades, con el fin de apoyarlos en el mejoramiento de sus dinámicas de lectura y, a su vez, buscar su progreso en los objetivos propuestos que genere una dinámica de apoyo mutuo entre estos y que les sirva de estímulo para continuar con el desarrollo de sus hábitos de lectura comprensiva (Kaufman, 2009).

Para ello es necesario observar los elementos que permiten identificar la situación de aprendizaje en que se encuentra el estudiante al enfrentarse a la lectura de textos escritos. Al respecto, Pérez (2005) señala que:

La evaluación de la comprensión lectora requiere analizar cómo el alumno ejecuta algún tipo de tarea basada en la información proporcionada por un texto dado en un contexto determinado. La ejecución de dicha tarea depende de una serie de factores, entre los que cabe destacar los siguientes: el contenido del texto, su estructura y su lenguaje; la adecuación entre el procedimiento de evaluación empleado y el lector al que va destinado; y, finalmente, las características de la tarea empleada. (p. 130)

Por tanto, el estudiante debe lograr reconstruir el significado que pretenden comunicar. A su vez, el lector debe servirse de estas claves para inferir o reconstruir el significado que descubre en el texto, es decir, el significado debe ser construido de forma activa y no meramente transferido.

Sin embargo, tal como afirman Solé, Miras y Castells (2000) los profesores de secundaria consideran que los contenidos de naturaleza procedimental están por encima de los de carácter conceptual y actitudinal, pues son los que tienen mayor importancia para evaluar la lectura. Esto podría deberse a lo expuesto por Kaufman (2009) respecto a una contradicción latente en las prácticas de enseñanza que consiste en enseñar a leer y a escribir desde una perspectiva constructivista y luego aplicar evaluaciones tradicionales para constatar lo aprendido.

Del mismo modo, Pérez (2005) señala que “...la comprensión se sigue evaluando como si se tratara de una serie de procesos, que para la mayor parte de los especialistas en lectura, no representan globalmente la comprensión” (p. 125). Por esta razón, es preciso considerar cuáles son los objetivos de dicha lectura, para de este modo lograr la evaluación del proceso seguido por el lector.

Por tanto, el valor de estos procesos evaluativos está en reconocer que la lectura más allá de ser una competencia de tipo cognitivo para gestionar información, es vista como potencialidad epistémica para descodificar y problematizar discursos que permitan ubicar al lector frente a una realidad (Martín, 2013) por lo que, en consecuencia, dichos procesos deben ser utilizados tanto para constatar como reforzar los progresos que guían la comprensión lectora del estudiante.

### ***Funciones del lenguaje: usos de la lectura***

Como parte de los fundamentos de la lectura es relevante abordar las diferentes manifestaciones de su uso. Entre ellas, se tomarán la informativa, la estética, la apelativa y la expresiva, de las expuestas por Jakobson (1963) por considerar que son las de mayor uso en el ámbito académico de educación media.

La función informativa del texto que ocurre cuando su finalidad es comunicar a otros de un suceso, hecho, evento o situación de la realidad. Esta función tiene como propósito dar a conocer el mundo real con un lenguaje transparente de manera tal que el lector logre identificarlo. La función estética, la cual busca crear belleza por medio de todos los recursos de la lengua. En ella se utiliza el lenguaje para producir una especie de velo que el lector debe apartar para descubrir el mensaje.

De igual modo, una función apelativa, que como su nombre lo indica busca modificar el comportamiento del lector, utilizando para ello un lenguaje en el cual el lector termina por admitir como verdaderas las premisas del autor. Y una función expresiva, en la que se manifiestan sentimientos, opiniones o creencias del autor.

En consecuencia, si se considera que todo texto escrito tiene como intención el ser comprendido, se produciría entonces una relación entre este y el lector (Kaufman y Rodríguez 1993). Con base en esta interacción el lector lograría adquirir conocimiento y socializarlo, discutir racionalmente diferencias de criterios, solucionar conflictos y construir su propia autonomía respecto a lo comprendido del texto.

De manera que los estudiantes deben ser capaces de controlar el proceso de lectura en función de un objetivo específico y para ello deben reconocer la función que está cumpliendo el texto ya sea informativa, estética, apelativa o expresiva. De esta manera, la identificación, organización e integración de la información proveniente tanto del texto como de los conocimientos previos del lector les permitirá orientar su lectura al objetivo o propósito de la misma (López y Arciénagas, 2003).

Por tanto, el conocimiento de las funciones del lenguaje en la lectura resulta de utilidad para el estudiante puesto que les permite llegar a la comprensión de los textos ubicando su información según las características propias de los mismos. Es decir, que estas características muestran cuál es la intencionalidad del escritor y, por ende, conformarían una idea de lo que representa el texto que están leyendo.

## CAPÍTULO III

### MARCO METODOLÓGICO

Una investigación enmarcada en los fundamentos epistemológicos y metodológicos de las ciencias sociales, en particular si aborda lo pedagógico, requiere ineludiblemente de la delimitación de un camino que justifique su proceso y la posición paradigmática del investigador. Por tanto, este capítulo tiene como finalidad describir la ruta metodológica que permitió analizar el objeto de estudio de la presente investigación, es decir, las prácticas de enseñanza de la lectura llevada a cabo por los docentes de educación media de la U.E Mons. Dr. Jesús María Pellín. De este modo, se estructuró en los siguientes apartados: la presentación de los supuestos y el enfoque de la investigación, el método utilizado, las técnicas e instrumentos, los criterios de confiabilidad, entre otros.

#### **Supuestos ontológicos, epistemológicos, axiológicos y metodológicos del objeto de estudio**

La concepción del problema y del objeto de la investigación en las Ciencias Sociales está influenciada por la forma en que se concibe el fenómeno a ser estudiado, de manera que:

Desde el supuesto *ontológico* se pretendió explicar la naturaleza de la realidad investigada, en este caso, las prácticas de enseñanza de la lectura derivadas de la formación pedagógica y disciplinar consolidada en un ser que constantemente debe buscar acercarse a un proceso de maduración personal y sociocultural. Este ser, está representado por un grupo de docentes encargados de realizar dichas prácticas.

Así también, desde lo *epistemológico* esta investigación se concibe bajo los preceptos del constructivismo social el cual considera al ser humano como transformador activo de su ser y de sus conocimientos. Se trata de la producción colectiva de sentido mediante el lenguaje y la interacción social en general.

Desde lo *axiológico*, las prácticas de enseñanza de la lectura están insertas en situaciones en las que los valores poseen un papel determinante. Es decir, la incidencia de valores familiares, sociales, personales, identitarios que definen el rol de los docentes involucrados. Así, según lo expuesto por Yurén (2000) transformar la sociedad requiere transferirle cualidades deseables, para ello es necesario transformar al ser humano a través de la producción sus propios valores, y puesto que dicha producción es resultado de la praxis de los sujetos, se puede afirmar que la praxis es fuente de valores.

La perspectiva *metodológica* de esta investigación se fundamentó bajo los preceptos teóricos del paradigma interpretativo definido por Hernández, Fernández y Baptista (2006), como “un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo visible, lo transforman y convierten en una serie de representaciones en forma de observaciones, anotaciones grabaciones y documentos”. (p. 9). Se siguió este paradigma ya que la naturaleza de la misma pretende analizar y comprender la realidad a partir de la descripción e interpretación de las acciones, actitudes y valores de los individuos que componen y comparten las prácticas de enseñanza de la lectura en la U.E Mons. Dr. Jesús María Pellín, particularmente, los docentes. A partir de este momento se fundamentará este supuesto.

### **Enfoque metodológico: el paradigma interpretativo**

Desde hace unas décadas se ha venido produciendo una transformación respecto a la metodología utilizada en el interior de las ciencias sociales. Las investigaciones de carácter educativo muestran un reiterado interés por la

metodología cualitativa la cual subraya el contexto y el significado de los actos humanos tal y como son percibidos por el hombre en cada realidad vivida (Martínez, 2004). Es decir, el orden de las prácticas sociales se desarrolla no porque los miembros estén en un escenario social sino porque ellos dan vida a esos escenarios.

A su vez, sobre el surgimiento de las metodologías cualitativas Kísnerman (1997) expone que en los últimos treinta años ha surgido una gran diversidad de métodos, estrategias, procedimientos, técnicas e instrumentos, sobre todo en las ciencias sociales, utilizados con el fin de abordar y enfrentar esta compleja realidad. Del mismo modo afirma que estas apuntan a encontrar el significado y la comprensión de la práctica social a través de la ordenación y la relación lógica de la información que el investigador logre registrar.

Por tanto, las metodologías cualitativas se encargan del estudio de un todo integrado que forma o constituye una unidad de análisis y esta, a su vez, permite mostrar algo como se presume, es, debido a que tratan de identificar la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, la cual da razón plena a su comportamiento y manifestaciones (Martínez, 2006).

De esta manera, la característica distintiva de este método radicará en su interés por centrarse en el estudio de las estrategias empleadas por las personas para construir, dar sentido y significado a sus prácticas sociales cotidianas. Como la presente investigación busca indagar sobre la realidad de prácticas sociales cotidianas traducidas en las prácticas de enseñanza realizadas en una institución de educación media, el paradigma interpretativo es propicio pues permite partir de esa realidad para poder llegar a hacer generalizaciones.

Sumado a ello, Martínez, (2006) plantea cómo este tipo de investigación requiere de observadores competentes y calificados que puedan informar con objetividad, claridad y precisión acerca de sus propias observaciones realizadas a un hecho social, así como hacer uso de las experiencias de los demás. De esta forma se

logra situar al investigador en el mundo empírico y, a su vez, determina las actividades que tendrá que realizar para poder alcanzar el objetivo propuesto.

Por esta razón, la pertinencia de este paradigma para los fines de esta investigación ya que permitió al investigador aproximarse a un sujeto real, en este caso un grupo de docentes, con el fin de observar y analizar cómo se están realizando las prácticas de enseñanza de la lectura en la U.E Mons. Dr. Jesús María Pellín a través de técnicas propias de la metodología cualitativa como lo son la entrevista y la observación.

De este modo se clarifica cómo la propuesta metodológica cualitativa permitió observar y registrar la forma en que este grupo de docentes llevó a cabo sus prácticas de enseñanza, no solo como actividades que se perciben elementales y cotidianas, sino como escenarios que generen plantearse preguntas sobre las dinámicas que transcurren en las mismas. En el caso de esta investigación, se evidenciaron y delimitaron los elementos propios de la interacción del aula de clases: planificación, estrategias metodológicas, de evaluación y motivacionales, entre otros, que condujeron a analizar cognitiva, didáctica y de forma socio afectiva los procesos propios de las prácticas de enseñanza de la lectura.

Cuando Kuhn (1970) explica la posibilidad de que coexistan un conjunto de ideas que dominan sobre otras hacía alusión al hecho de que estas podrían ser reemplazadas por ideas nuevas, instalándose así lo que él denomina un nuevo paradigma. Un paradigma será entonces el conjunto de pensamientos y concepciones que cree y sigue toda una comunidad, será aquello que sirve como base o filtro para nuestra percepción e interpretación de la realidad durante un período de tiempo, en particular, con respecto al mundo de lo científico.

De tal manera que en contraposición al paradigma cuantitativo como opción metodológica para el estudio de las ciencias sociales se erige el paradigma interpretativo como otra opción epistemológica y metodológica que busca indagar y reflexionar sobre las costumbres, concepciones y percepciones de un grupo social



determinado y que no pueden ser “medidas” solo por las metodologías que ofrece la mirada desde lo cuantitativo. Por ello, el paradigma interpretativo tiene como finalidad comprender la realidad de las personas estudiadas, lo cual se logra cuando interpreta los significados que ellas le dan a su propia realidad (Wolf, 1987).

Las prácticas de enseñanza, como cualquier otra realidad a investigar, no tienen el mismo significado para todos los sujetos, es decir, que cada persona las interpreta de una manera diferente. Por tanto, la utilización de metodologías y técnicas interpretativas se constituyeron en la guía a las cuales el investigador acudió con el fin de lograr que los resultados obtenidos respondiesen a los intereses propios de este y determinaran los elementos pertinentes para su análisis, según su interpretación particular.

Leal (2005) señala que este tipo de paradigma: “reconoce que el investigador en el proceso de producción del conocimiento involucra su formación previa, sus valores, creencias, intereses e ideales, trasfondo que le da sentido y significado a lo observado” (p.108). De esta manera, el enfoque interpretativo permitió al investigador involucrarse con un grupo de docentes de educación media, indagando sobre su sentir acerca de su propia praxis reflejada en sus prácticas de enseñanza de la lectura, las cuales están, ineludiblemente, mediadas por el contexto educativo en que se desenvuelven, todo ello dirigido a la búsqueda de una comprensión profunda de sus acciones.

Este tipo de investigación permitió producir una sustentación epistemológica orientada a la definición de acciones útiles que un grupo de docentes reconstruyó a través de sus voces y sus acciones. Esto condujo a concretar la etnometodología como método propio de este tipo de investigación. Así, tanto el paradigma interpretativo como la utilización de la etnometodología, constituyen el camino a seguir, puesto que mantiene notables puntos de encuentro con las aspiraciones de esta investigación.

## **El método: la etnometodología**

Siguiendo lo expuesto por Suárez (2006) respecto a definir la metodología a utilizarse como guía de la investigación ratifica:

Las ventajas de establecer una guía metodológica previa en toda investigación científica son, entre otras, brindar al posible lector una herramienta de análisis para facilitar la interpretación de los datos y proporcionar al investigador un valioso argumento a favor de la seriedad y objetividad de su trabajo. (p. 234)

De esta manera esta investigación se sirvió de la etnometodología como método que permitió definir el objeto de estudio, en el sentido de que coadyuva a organizar el conocimiento que los individuos tienen sobre los cursos de acción de situaciones habituales o cotidianas, los cuales pueden ser revelados en forma de razonamientos prácticos (Fuentes, 1990). Por tal razón, como lo que se desea estudiar es la forma cómo los docentes reconstruyen y reorganizan una actividad que forma parte de su cotidianidad laboral y profesional como lo son sus prácticas de enseñanza a partir de su propio discurso, este método cumple con los requerimientos necesarios para realizar dichas indagaciones.

Con el fin de acercarse a una definición de este método, Monje (2001) explica que el término “etnometodología” fue utilizado por primera vez por Harold Garfinkel para denominar la forma de trabajo psicológico que estaba realizando en 1954; sin embargo, hoy en día se ha extendido a toda una corriente de la psicología social. Agrega que este método pretende describir el mundo social tal como se está construyendo continuamente, emergiendo como realidad objetiva, ordenada, inteligible y familiar. Por ende, la concepción de realidad proviene de las actividades prácticas de la vida cotidiana de los miembros de la sociedad.

A su vez, Fuentes (1990) presenta sobre la evolución del término lo que el mismo Garfinkel describe como etnometodología en diferentes momentos: ‘Etno’ parecía designar, en un primer momento, la disponibilidad, para un miembro, del conocimiento de sentido común de su sociedad.

Más tarde le daría al término un sentido sobre las estructuras sociales de las actividades cotidianas, es decir, el cómo las personas, en tanto son parte de ordenamientos cotidianos, emplean los rasgos de ese ordenamiento para hacer que tengan efecto para ellos. Finalmente, Garfinkel (2006) la definiría como las tareas, materialmente fundadas que procuran poner de manifiesto las cuestiones identificatorias del orden social.

Así, de esta evolución sobre el término, se concluye que los fenómenos organizados de la vida social están conformados por las acciones cotidianas, las cuales constituyen la cultura social (Fuentes, 1990). De manera que en lo obvio, lo ordinario y lo común de las prácticas que nacen de las interacciones sociales es posible extraer una explicación de por qué y cómo se comportan los grupos sociales. Por tanto, el método permitió, en el caso de esta investigación, dejar al descubierto la construcción social de la realidad que está ocurriendo constantemente en las aulas de clase de educación media y de una institución en particular, sobre las prácticas de enseñanza de la lectura como parte de la cotidianidad de los docentes encargados del área de formación Lengua.

Por esta razón, a los fines de esta investigación, la etnometodología se constituyó en un modo de investigar la realidad social concerniente a cómo el hombre organiza su vida diaria en sociedad y, también, cómo hace que sus actividades sean significativas para él y para los otros individuos, en este caso en particular, el docente y su práctica de enseñanza junto a los estudiantes con los que interactúa y a quienes pretende enseñar.

Sumado a ello, Rodríguez, Gil y García (1996) definen a la etnometodología como un método que “radica su interés por centrarse en el estudio de los métodos o estrategias empleadas por las personas para construir, dar sentido y significado a sus prácticas sociales cotidianas” (p. 50). Por su parte, Sandoval (2002) encuentra que lo que Garfinkel plantea como objeto de estudio de la etnometodología serán las actividades prácticas, las circunstancias prácticas y el razonamiento sociológico

práctico, será allí donde coinciden lo que llama “banal ordinario” con lo “trascendental extraordinario”; es decir, como una práctica cotidiana se transforma en representación de una realidad social.

De esta manera, la etnometodología representa un elemento central que permite conducir la investigación social y obtener una imagen analítica de la realidad que experimentan los grupos sociales y los individuos. Al llevar esta perspectiva al espacio educativo, en particular a las prácticas de enseñanza contribuyó a comprender cómo la interacción de los actores de este sistema (docentes, alumnos, otros) crean y recrean su espacio en función de la cotidianidad de sus actividades.

En consecuencia, se buscó analizar y comprender la realidad que afrontan los docentes ante el reto de ejecutar prácticas de enseñanza de la lectura con miras a lograr aprendizajes significativos en los estudiantes. A su vez, este método de investigación permitió la utilización de la entrevista y la observación como técnicas para la recogida de datos, lo que facilitó al investigador el proceso de recolección ya que él mismo forma parte de la comunidad educativa a ser estudiada.

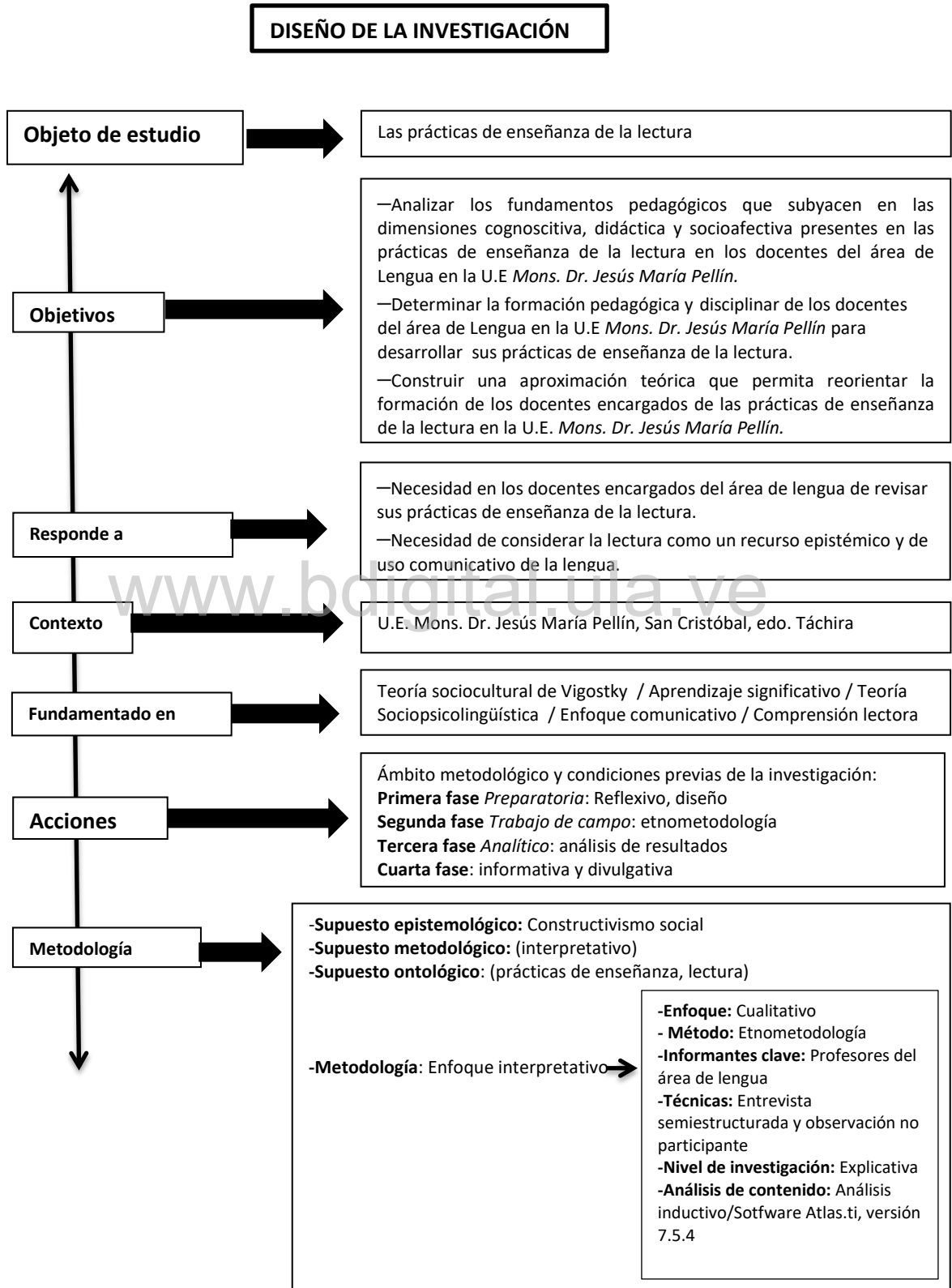
### **Diseño de la investigación**

El diseño de una investigación permite marcar la ruta metodológica; debido a que demarca las posibilidades propias de las investigaciones de carácter cualitativo que conducen a redefinir las decisiones y opciones metodológicas a lo largo de todo el proceso investigativo. Fandos (2003) lo caracteriza por “ser flexible, varía según las decisiones que vaya tomando el investigador; es emergente, pues se desarrolla y evoluciona a lo largo de la investigación; es participativo y dialéctico, requiere que los sujetos que forman parte del mismo se sientan involucrados” (p. 303).

A continuación, se presenta el Cuadro 3 con el diseño de investigación planteado a partir de la estructura empleada por Bigi (2014).

### Cuadro 3. Diseño de la investigación

Fuente: elaboración propia a partir de la estructura empleada por Bigi (2014)





## **Informantes clave**

Como elemento fundamental del proceso pedagógico investigado se encontraba el descubrir las concepciones, acciones y metodologías empleadas por un grupo de docentes sobre sus prácticas de enseñanza de la lectura. Por tanto, como se requirió conocer la forma en que son empleadas estas prácticas suscitadas en la interacción del aula y el impacto que produce en la adquisición de aprendizajes significativos, implicó un proceso de selección detallada de los informantes que condujo a observar lo que entienden, piensan y hacen este grupo de docentes que formaron parte del proceso investigativo.

Respecto a la selección de los informantes Mendieta (2015) afirma: “Los informantes son los sujetos, objeto de estudio, las personas que harán parte de la investigación”. (p. 49). En este sentido, se seleccionaron y caracterizaron a aquellos docentes del área de formación Lengua que pudiesen dar respuesta a las preguntas de la investigación y al objeto de estudio, de manera que posibilitaran descubrir e interpretar el fenómeno estudiado a través de sus diferentes visiones.

Este interés radicó en conocer quiénes son los sujetos que dirigen las prácticas de enseñanza en el aula de clases, a qué ideas y perspectivas respondían sus actuaciones particularmente sobre las prácticas de enseñanza de la lectura y, a su vez, cuál era su modo de entender el objeto de estudio. De esta manera, con el fin de describir las características propias de un grupo cultural se asumió lo expuesto por Martínez (2006):

El estilo de vida de un grupo de personas habituadas a vivir juntas, (...) es decir, también cualquier grupo humano que constituya una entidad cuyas relaciones estén reguladas por la costumbre o por ciertos derechos y obligaciones recíprocos. (...) aquellos grupos sociales que, aunque no estén asociados o integrados, comparten o se guían por formas de vida y situación que los hacen semejantes. (p.29)

Por tal razón, el interactuar con un grupo permitió hacer referencia personales, cara a cara, sobre un escenario social concreto, en este caso educativo. Esta situación

le exigió al investigador permanecer en el lugar de estudio y contar con el consentimiento de los informantes para realizar tanto las observaciones como las entrevistas. En consecuencia, como lo que se buscaba era prestar atención a las relaciones de esta práctica social, se seleccionó a los cinco docentes encargados del área de Lengua en la institución, es decir, un docente correspondiente por cada año (1° a 5° año).

Por otra parte, acerca de los tipos de muestreo en las investigaciones cualitativas Mendieta (2015) explica: “No tiene que ser numeroso el número de participantes, el investigador elige el tipo de informantes con las características de interés. Se utiliza en etnometodología, etnografía, estudio de caso y en investigación evaluación” (p. 50). A través de esta afirmación se consolidaron los criterios de selección de los cinco docentes encargados del área de Lengua en la U.E. Mons. Dr. Jesús María Pellín.

A este procedimiento se le conoce como *muestreo selectivo o intencional*, ya que su interés no radica en la medición, sino en la comprensión de los fenómenos en toda su complejidad. Patton (2002) lo define, resaltando sus diferencias con respecto al muestreo aleatorio, así:

uno de los elementos nucleares distintivos de la investigación cualitativa. Quizás, nada capte mejor la diferencia entre los métodos cuantitativos y cualitativos que las diferentes lógicas que aseguran las formas de abordar el muestreo aleatorio. Es típico de la investigación cualitativa focalizar en profundidad sobre muestras relativamente pequeñas aún en casos singulares (n=1), seleccionadas *intencionalmente*. Los métodos cuantitativos cuentan con muestras más extensas seleccionadas de manera aleatoria. No solo las técnicas de muestreo son diferentes, sino que la lógica inmediata de cada uno es también única porque el propósito de cada estrategia es diferente. (s.p.)

Con este tipo de muestreo se busca que los casos elegidos proporcionen la mayor riqueza de información posible, para estudiar en profundidad el objeto. De esa manera, el tamaño de la muestra dependerá del propósito del estudio en relación con su contexto.



A su vez, dado que el investigador cumplió funciones de Coordinador de formación docente en la institución (durante el período de recolección de los datos) le permitió acceder a todos los espacios educativos lo cual posibilitó realizar, cómodamente, las entrevistas y controlar el número de clases que consideró necesario observar. Para la selección de los informantes clave se tomaron en cuenta los siguientes criterios:

- a) Un grupo de cinco docentes que dictan clases en el área de formación Lengua: desde el 1° al 5° año de educación media durante el transcurso del tercer lapso del año escolar 2016-2017.
- b) Todos los docentes debían tener mínimo tres años de servicio en la educación media.
- c) Los docentes debían poseer una Licenciatura en Educación. No todos son especialistas en el área de lengua: dos son Licenciados en Educación mención Castellano y Literatura, y tres Licenciados en Educación mención Básica Integral.
- d) Aspectos como la carga académica, roles administrativos también fueron tomados en cuenta en las observaciones de sus prácticas de enseñanza.

En el siguiente cuadro se reflejan los datos académicos de las docentes:

**Cuadro 5. Datos académicos de los docentes**

Fuente: elaboración propia.

PROFESOR	CONDICIÓN	TÍTULO DE PREGRADO	TÍTULO DE POSGRADO
Informante 1	Docente de aula	Lcda. en Educación mención Básica integral	No posee
Informante 2	Docente de aula	Lcda. en Educación mención Básica integral	No posee
Informante 3	Docente de aula	Lcda. en Educación mención Básica integral	Especialización en procesos didácticos para el nivel educativo básico.
Informante 4	Docente de aula y Coordinador de Bienestar Estudiantil	Lcda. en Castellano y Literatura	Maestría en el área de Orientación de la Conducta.
Informante 5	Docente de aula y Coordinador 3er año	Lcda. en Castellano y Literatura	Maestría en Gerencia Educativa.

De esta manera, el grupo de docentes presentados se constituyeron en los informantes clave. Rodríguez y otros (1996) los define como aquellas:

personas que tienen acceso a la información más importante sobre las actividades de una comunidad, grupo o institución educativa; con suficiente experiencia y conocimientos sobre el tema abordado en la investigación; con capacidad para comunicar esos conocimientos y, lo que es muy importante, con voluntad de cooperación. (p.127)

Por tanto, el investigador, estableció una relación de confianza que le permitió acercarse a sus informantes con el fin de indagar sobre sus perspectivas acerca de la realidad social estudiada. Este grupo de docentes se constituyeron en los informantes que, por su experiencia y capacidad de relaciones, se convirtieron en una fuente rica de información.

### **Protocolo de interacción con los informantes clave**

Para efectos de realizar una selección adecuada de los informantes clave en pro de lograr los objetivos propuestos en la investigación se siguieron algunas de las sugerencias propuestas por Schettini y Cortazzo (2015): en primer lugar, poseer la información necesaria acerca del problema que se desea investigar con el fin de realizar la selección pertinente de esos informantes; una selección exhaustiva de los instrumentos que permitirán obtener la información que se busca; explicar de forma clara a los informantes acerca de su rol como sujetos de la investigación y de su importancia para la obtención de los resultados incluyendo los motivos por los cuales fueron escogidos y la manera en la cual se registrarían los datos (en este caso para la entrevista a través de la grabación de audio y para la observación un registro escrito). A su vez, pactar con los sujetos el tiempo de encuentro, escuchar y esmerarse en crear situaciones de confianza en las que se garantice la confidencialidad.

## **Técnicas para la recolección de la información**

Según lo expuesto por Rodríguez y otros (1996): “La investigación cualitativa se caracteriza por la utilización de técnicas que permitan recabar datos que informen de la particularidad de las situaciones, permitiendo una descripción exhaustiva y densa de la realidad concreta objeto de la investigación” (p.35). De modo que, las técnicas que se aplicaron desde el paradigma cualitativo -con el fin de obtener información que permitiera dar respuestas a las interrogantes planteadas- fueron la entrevista y la observación.

Asimismo, los autores exponen que cuando la investigación se enfoca en cuestiones centradas en la interacción verbal o el diálogo, el método ideal será la Etnometodología. De esta manera, la recogida de información se produjo a través de la entrevista semiestructurada (guion y registro de audio) y la observación no participante (lista de cotejo y notas de campo). Por tanto, se utilizó la entrevista como fuente primaria con el fin de obtener representaciones sobre las prácticas de enseñanza de la lectura desde la percepción de los docentes entrevistados y así obtener interpretaciones del significado que tienen para los mismos dichas prácticas.

Aunado a esta técnica de recolección de información se utilizó la observación; con esta el investigador se pudo involucrar directamente con las experiencias pedagógicas al entrar en contacto con los actores del hecho educativo, es decir, presenciando el desarrollo de las prácticas de enseñanza de las docentes desde el aula.

Del mismo modo, Rodríguez y otros (1996) refieren que los ojos y los oídos son los instrumentos fundamentales de los que deben valerse quienes realizan una investigación cualitativa. Estos le permiten al investigador contrastar una realidad por sí mismo. De tal manera, el dato que se obtiene como consecuencia de un proceso, es una elaboración inseparable de la estrategia utilizada para recogerlo.

El siguiente cuadro esboza diversas perspectivas y los instrumentos de recolección de datos pertinentes para cada una:

**Cuadro 6. Clasificación de los procedimientos y técnicas de recogida de datos según quienes solicitan y aportan la información**

Fuente: Rodríguez y otros (1996)

<i>La forma que el investigador percibe e interpreta la realidad</i>	<i>La perspectiva de los demás participantes en la investigación</i>	<i>La respuesta de los participantes a las perspectivas del investigador</i>	<i>La perspectiva que el investigador o participantes tienen de sí mismos</i>
Observación (listas de control, sistemas de categorías, sistema de signos, observación no estructurada, documentos y diarios fotografías, videos, etc.)	Entrevistas no estructuradas, documentos diarios (de profesores, alumnos).	Entrevistas estructuradas, cuestionarios, escalas, tests, etc.	Diarios, cuestionarios autoaplicables, técnicas de grupo.

A partir de lo presentado en el cuadro anterior, se denota que para la recolección de información se utilizó la entrevista semiestructurada, puesto que aproximó al investigador a analizar la perspectiva y percepciones de los participantes de la investigación; asimismo, la técnica de la observación permitió al investigador percibir e interpretar la realidad *in situ*.

**Entrevista semiestructurada**

El conocimiento presente en los sujetos que integran la particularidad social que se desea investigar es imperativo. Por tanto, gran parte de la tarea etnometodológica reside en extraer ese conocimiento de los informantes, para ello, la entrevista constituye un instrumento de gran utilidad.

Las entrevistas semiestructuradas presentan un grado mayor de flexibilidad que otro tipo de entrevistas debido a que pueden ajustarse a los entrevistados posibilitando motivar al interlocutor, aclarar términos, identificar ambigüedades y reducir formalismos. Es decir, se asocian con la expectativa de que es más probable

que los sujetos entrevistados expresen sus puntos de vista de manera relativamente abierta, que en una entrevista estandarizada o un cuestionario (Díaz, Torruco, Martínez y Varela, 2013).

A su vez, la descripción realizada por Robles (2011) presenta una clara definición del propósito que conlleva el utilizar esta técnica al señalar que la intencionalidad principal de esta es adentrarse en la vida del otro, penetrar y detallar en lo trascendente, descifrar y comprender los gustos, los miedos, las satisfacciones, las angustias, zozobras y alegrías significativas del entrevistado.

Particularmente, en esta investigación se trató de detallar, descifrar y comprender la experiencia de los docentes encargados del área de lengua con el fin de construir, a partir de su discurso, paso a paso y minuciosamente esa experiencia; es decir, descubrir la representación íntima y única que guardan sobre las prácticas de enseñanza de la lectura.

Por tanto, esta extracción de conocimientos se realizó a través de un guion de preguntas establecidas para la entrevista, según Arias (2012): "...aun cuando existe una guía de preguntas, el entrevistador puede realizar otras no contempladas inicialmente."(p.74), puesto que podrían ir surgiendo nuevas interrogantes durante la misma.

Por su parte, sobre las fases o momentos que definen la entrevista Rodríguez y otros (1996) exponen que esta parte de un propósito explícito: en un primer momento el entrevistador debe ofrecer explicaciones al entrevistado sobre la finalidad y orientación general del estudio; en un segundo momento debe dirigir progresivamente la conversación hacia los temas que desea descubrir y en todo momento deberá mostrarse interesado y con curiosidad hacia lo que piensa, dice y cree su entrevistado.

De esta manera, al realizar una entrevista semiestructurada, el uso del guión serviría como guía para plantear las posibles preguntas que develen la información que se desea recoger. A su vez, las preguntas de este instrumento serán flexibles

puesto que el entrevistador desea obtener información sobre determinado problema y a partir de él establecer una lista de temas en relación con los que se focalice la entrevista, quedando así a la libre discreción de este, quien podrá sondear razones y motivos, ayudar a establecer determinado factor, pero sin sujetarse a una estructura formalizada de antemano (Rodríguez y otros, 1996).

**Entrevista piloto.** Al igual que otros instrumentos de recolección de información la entrevista amerita que otros expertos evalúen si, en efecto, la misma responde a los objetivos de la investigación. Por tal razón, se seleccionó a un profesor con conocimiento y experiencia sobre el objeto de estudio y se le aplicó la entrevista piloto a mediados del mes de abril del 2017. La misma se grabó, se transcribió y se le devolvió para que verificara que coincidía con la información que había suministrado. Posteriormente, se procedió a discutir con dos especialistas (uno en el campo disciplinar y otro en el de metodología) y, de acuerdo con sus apreciaciones, se realizaron los ajustes convenientes. Esta prueba permitió al investigador determinar la forma en que se debía interactuar con el entrevistado, de manera que cada entrevista se realizara de la forma más fluida y espontánea posible y así lograr indagar en los aspectos fundamentales en pro del logro de los objetivos.

**Proceso de construcción del protocolo.** La entrevista se aplicó a los cinco docentes seleccionados bajo los criterios ya mencionados con el fin de recoger, a través del propio discurso, el significado que tenía para estos la puesta en escena de sus prácticas de enseñanza de la lectura. Las entrevistas fueron realizadas a lo largo del mes de mayo del 2017 en la oficina de la Coordinación de Formación Docente ubicada en la institución, por constituir este un espacio propicio debido a que generalmente los docentes lo utilizan para descansar, tomar el desayuno y mantener conversaciones. Se llevó a cabo una sola sesión para cada docente y se registró a través de grabaciones de audio, luego se transcribieron y se devolvieron a los informantes para que tuviesen la posibilidad de corroborar la información presente, incluso de hacer modificaciones agregando o eliminando información.

Posteriormente, fueron analizadas bajo la inducción analítica a través del programa Atlas.ti 7.5.4 (Sistema de redes conceptuales).

Este proceso se llevó a cabo utilizando un guion (Ver Cuadro 7) que sirvió para dirigir y controlar el curso de la entrevista haciendo énfasis en los tópicos en los que se quería indagar, sin romper con la espontaneidad que debe caracterizar a este instrumento. Según Taylor y Bogdan (1987), no debe concebirse de manera estructurada sino más bien como una lista de aspectos o temas generales que se desean explorar en cada informante y en los que se desea profundizar. Es probable que a medida que discurre la conversación surjan temas que no estaban previstos en el guion, por lo que la flexibilidad es un rasgo común al utilizar este tipo de instrumento (cf. López y Deslauriers, 2011; Robles, 2011; Valles, 1999).

Para lograr develar la realidad sobre el objeto de estudio, el investigador comenzó por generar preguntas congruentes con el propósito de la misma, por tanto, debían responder a la necesidad de desarrollar el problema y con ello, argumentar su pertinencia. Por tal razón, se tomaron en cuenta tres fases para su creación: producción de las preguntas con base en los objetivos, revisión de las preguntas por parte de los expertos y depuración del instrumento en la cual se eliminaron, reformularon y crearon nuevas preguntas.

Las preguntas respondieron a un razonamiento intuitivo, práctico y a una necesidad de información. Intuitivo en cuanto el investigador ya creía conocer la realidad en la que quería profundizar, puesto que, ya se había formulado preguntas al respecto y trató de traspasarlas al instrumento. A su vez, el investigador entendió que las preguntas deberían ser prácticas respecto a no generar dificultad al entrevistado para ser respondida, por esta razón, se trataron de realizar cortas y entendibles.

Las preguntas se realizaron buscando que el informante respondiera abiertamente y con sinceridad a las mismas, con la mayor claridad y puntualidad a las necesidades de la investigación. Siempre tomando en cuenta que en la entrevista semiestructurada el guion de preguntas no debe ser rígido pues se trata es de entablar

una conversación amena con el informante y las preguntas se encargan es de guiar dicha conversación (Rodríguez y otros, 1996).

Por tal razón, se tomaron en consideración para la realización de un adecuado guion de entrevista los siguientes aspectos:

Antes de iniciar la entrevista hay que ubicarla dentro de un contexto, para ello se prestó atención al lugar, duración y propósito de la misma. De esta manera, el lugar de la entrevista lo constituyó, como ya se indicó, la oficina de la Coordinación de Formación Docente ubicada dentro de la institución dado que se constituía en un espacio cómodo y confiable, con la privacidad necesaria para realizarla.

Respecto a la duración se tomó como criterio las orientaciones de Schettini y Cortazzo (2015) donde plantean un tiempo prudente que no incomode ni disperse la atención del entrevistado. De modo que se decidió que las entrevistas no rebasarían las dos horas ya que se produce un agotamiento en el entrevistado e incluso se podía dilatar el propósito de la misma.

Con relación al propósito, el cual fue descubrir a través del discurso de los docentes la realidad acerca de una práctica de enseñanza en específico, se tomaron en cuenta para la elaboración del guion de la entrevista, las dimensiones didácticas, cognitivas y socioafectivas (se explicarán más adelante) como elementos orientadores para la obtención de información tanto en la entrevista como en la observación. Por tanto, se escogieron para cada categoría un número de preguntas abiertas las cuales permitieron abordar la percepción de los informantes. De igual manera, se determinó de antemano cuál era la información relevante que se deseaba conseguir, por ende se desarrollaron preguntas abiertas que permitieran al entrevistado la oportunidad de ir entrelazando los temas con el fin de conseguir una variada cantidad de matices en su discurso.



*Cuadro 7. Guion entrevista semiestructurada*

Fuente: elaboración propia



<b>Datos generales:</b> Años de servicio y de experiencia docente, estudios de pregrado y posgrado, años de servicio en la institución, edad, categoría profesional, formación pedagógica acreditada, actividades administrativas y otros.
<b>DIMENSIÓN SOCIOAFECTIVA</b>
<b>Experiencias de vida y formativas que incidieron en su decisión de formarse como docente:</b>
1-¿Qué lo motivó a ser docente? ¿Influyó algún docente o su entorno familiar?
2-¿Cuáles fueron las primeras experiencias en su formación inicial como docente? (En lo pedagógico y en lo disciplinar)
3-¿Su vocación docente ha estado más inclinada hacia la enseñanza de la lengua o a la enseñanza en general?
<b>Etapas de ingreso a la educación media, primeras experiencias en su ejercicio profesional</b>
4-¿Qué lo motivó a formar en el área de Lengua en la educación media?
5-¿Cómo incluye la enseñanza de la lectura en sus primeras experiencias de formación?
6-¿A través de cuáles acciones describiría su sentido de pertenencia a esta institución?
7-¿Cómo visualiza el reconocimiento del área de formación lengua para los estudiantes, colegas, representantes y comunidad del liceo en general?
8-¿Qué opina usted sobre si la profesión docente es o no valorada en la sociedad?
9-¿Cómo describiría su relación con los estudiantes?
<b>DIMENSIÓN COGNITIVA</b>
<b>Aspectos sobre las prácticas de enseñanza</b>
10-Si usted intentará ubicarse en una corriente pedagógica, en cuál se ubicaría? ¿Qué tipo de profesor se concibe usted? ¿Por qué?
11-¿Cuáles estrategias pedagógicas utiliza según el nivel del año de educación media que le corresponde?
12-¿Cuáles contenidos domina respecto a las prácticas de enseñanza de la lectura en cuanto al año a su cargo?
13-¿En cuál de estas habilidades del uso de la lengua (hablar, escuchar, leer y escribir) realiza usted mayor énfasis en sus prácticas de enseñanza?
14-¿Cómo concibe la lectura, la considera importante? ¿Por qué?
15-¿Se encuentra usted al tanto sobre las exigencias del proyecto curricular respecto al área de Lengua? ¿Qué conoce del mismo?
16-¿Qué conoce sobre el enfoque comunicativo de la lengua?
17-¿Realiza usted reflexión sobre sus prácticas de enseñanza? ¿Cómo?
18-¿Con que tipo de competencias debe contar el estudiante al culminar el año anterior y cuáles debe manejar al culminar este año escolar?
19-¿En su práctica de enseñanza toma decisiones que permiten la solución de cuales problemas en el aula? ¿Cómo lo hace?
20-¿Cuáles aprendizajes realmente significativos considera que promueve en sus estudiantes a través de la lectura?
21-¿Sobre cuáles de estas competencias del uso de la lengua: lingüística, estratégica, textual,



## **La observación no participante**

La observación es uno de los procedimientos de recolección de información más utilizados en la investigación cualitativa y uno de los elementos más característicos de este tipo de investigaciones (Arias, 2012), puesto que permite obtener información sobre un fenómeno o acontecimiento tal y cómo se produce.

Rodríguez y otros (1996) aclaran que la investigación cualitativa puede realizarse no sólo preguntando a las personas implicadas en cualquier hecho o fenómeno social, sino también observando. Por tanto, la observación sería utilizada en la investigación cualitativa para recoger datos sobre individuos, procesos y culturas, tanto antropológicas como sociológicas.

Según lo expuesto por Bengurria, Martín, Valdéz, Pastellides, y Gómez (2010) la observación no participante es aquella en la cual se recoge la información desde afuera, sin intervenir en el grupo social, hecho o fenómeno investigado. El observador no participa en la vida social del grupo al que observa, sino que “participa como observador”. Es decir, el observador es poco visible y no se compromete en los roles y el trabajo del grupo como miembro de él, dado que está más interesado en el registro de las conductas de los participantes.

Este método de recolección de datos surgió como uno de los indicados a seguir en la presente investigación ya que permitió recoger datos de un grupo que estuvo consciente de ello, en este caso los docentes del área de formación Lengua en sus prácticas de enseñanza de la lectura, lo que brindó al investigador la posibilidad de interpretar “de primera mano” la manera como se suscitó el fenómeno observado.

De las razones recogidas por Kawulich (2005) sobre el uso de la observación en la investigación cualitativa se escogieron las siguientes, puesto que se adecuaron a las expectativas de esta investigación:

a) Ayuda al investigador a sentir cómo están organizadas y priorizadas las cosas, cómo se interrelaciona la gente y cuáles son los parámetros culturales.

- b) Hace posible la recolección de diferentes tipos de datos.
- c) Otorga al investigador una mejor comprensión de lo que está ocurriendo en la cultura y otorga credibilidad a sus interpretaciones. (p.05)

Con base en lo expuesto se puede observar cómo este método de recolección de datos permitió que el investigador pudiera generar relaciones con los docentes, determinar cómo están organizadas sus prácticas pedagógicas y facilitó que este se integrara en el aula con el fin de obtener una clara percepción de lo que ocurría. Para lograr este cometido fue necesaria la definición del contexto, selección de muestras, estrategia de registro y, luego, proceder al análisis de los datos.

### **Protocolo para el diseño y aplicación de la observación**

La elaboración de los instrumentos, cuya función deriva en una eficiente recolección de datos, constituye una labor condicionada por numerosos aspectos y elementos tanto personales como sociales e institucionales; es por esto que el investigador debe tomar decisiones que le permitan obtener la información deseada con base en los objetivos planteados. Por tal razón, con el fin de contrastar la información obtenida a través de las entrevistas, se realizaron observaciones a los informantes dentro de su cotidianidad en el aula de clases. Es decir, en el caso de esta investigación, la lista de cotejo (Ver Cuadro 8) definida por Becerra (2012) como un “... instrumento en el que se indica o no la presencia de un aspecto, rasgo o conducta a ser observada”(p. 9) fue el instrumento de la observación y tuvo como propósito contrastar la información dada por los informantes a través de la entrevista con otra realidad: la de las situaciones observadas en el aula, lo cual permitió construir una descripción sobre la puesta en escena de los elementos que convergen en las prácticas de enseñanza de la lectura.

Siguiendo los criterios de lugar, duración y propósito, tal como sucedió con las entrevistas, el investigador pidió autorización a los informantes para estar presente en el número de sesiones necesarias para registrar la información deseada. Esta

observación fue realizada en el aula de clase en una sección y año particular en la que el informante se desenvolvía como docente.

En cuanto a la duración, se observó a cada docente durante dos sesiones de clase, cada una de 90 minutos y se empleó la lista de cotejo -previamente estructurada y validada por expertos (uno en metodología y dos en el área de la lectura)-, así como las notas de campo para recolectar la información. La recepción de los docentes y de los estudiantes fue afable y receptiva, de modo que el investigador pasaba desapercibido, prácticamente como un miembro más del grupo de estudiantes. El ambiente de las aulas era acorde para que las sesiones de clase se desarrollaran de forma natural sin romper con la ritualidad preestablecida. Se realizaron a lo largo del mes de mayo y junio del 2017.

***Cuadro 8. Lista de cotejo observación no participante***

Fuente: elaboración propia

www.bdigital.ula.ve



UNIVERSIDAD  
DE LOS ANDES

UNIVERSIDAD DE LOS ANDES  
Núcleo Universitario "DR. PEDRO RINCÓN GUTIÉRREZ"  
Táchira Venezuela  
COORDINACIÓN DE POSTGRADO  
DOCTORADO EN PEDAGOGÍA

**Datos del experto:**

Apellidos y nombres: \_\_\_\_\_

Institución donde trabaja: \_\_\_\_\_

Cargo que desempeña: \_\_\_\_\_

Título de pregrado: \_\_\_\_\_

Título de posgrado: \_\_\_\_\_

**INSTRUMENTO DE OBSERVACIÓN DE CLASE**

**DATOS GENERALES**

U.E Mons. Dr. Jesús María Pellín

Año: \_\_\_\_ Sección: \_\_\_\_ Número de estudiantes: \_\_\_\_\_

Docente # \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_ Duración de la clase: \_\_\_\_\_

### LISTA DE COTEJO

DIMENSIÓN SOCIO –AFECTIVA	SÍ	NO	OBSERVACIONES
1-¿El docente saluda al inicio de la clase con respeto Y empatía a sus estudiantes?			
2-¿Motiva al estudiante respecto a la importancia de adquirir y desarrollar nuevos conocimientos?			
3- Se presenta alguna situación en la cual las relaciones docente – estudiante se muestren:			
Autoritarias			
De irrespeto			
De respeto mutuo			
De indiferencia			
4-¿Toma en cuenta las características cognitivas individuales del grupo?			
5-¿El docente se muestra motivado respecto a las prácticas de enseñanza que realiza?			
DIMENSIÓN COGNITIVA			
6-¿El docente demuestra comprensión respecto a los temas que aborda en su clase?			
7-¿Demuestra manejo de las habilidades comunicativas:			
Hablar			
Escuchar			
Leer			
Escribir			
8-¿Evalúa la efectividad de sus procesos de enseñanza?			
9-¿Genera discusión y/o producción de conocimientos?			
10-¿A través de sus prácticas se puede ubicar al docente en una corriente pedagógica constructivista?			
11-¿Trabaja con una planificación pedagógicamente elaborada, siguiendo las propuestas con respecto a lo contemplado en el Proyecto Curricular?			
12-¿Expone si los aprendizajes resultantes de sus prácticas de enseñanza serán significativos para sus estudiantes?			
DIMENSIÓN DIDÁCTICA			
Prácticas de enseñanza			
13-¿Ofrece oportunidades para escoger los temas (previamente presentados) a tratar en su clase?			
14-¿ Mantiene el orden y la armonía en el aula, durante el desarrollo de la clase?			
15-¿Realiza actividades en forma grupal?			
16-¿Estructura su sesión de clases siguiendo el patrón inicio, desarrollo y cierre de la misma?			
17-¿Lleva a cabo en la clase autoevaluación, coevaluación ?			
18-¿El docente informa a los estudiantes sobre los criterios de evaluación que utiliza?			

19-¿Adecua sus estrategias pedagógicas según el nivel del año de educación media que le corresponde?			
<b>Enseñanza de la lectura</b>			
20-¿Demuestra interés por propiciar prácticas de enseñanza de la lectura?			
21-¿Realiza estrategias que desarrollen, faciliten y motiven el acercamiento del estudiante hacia la lectura?			
22-¿Utiliza diferentes tipos de géneros textuales?			
23-¿Establece como meta el mejoramiento de la comprensión lectora en sus estudiantes?			
24-¿Se observa vinculación con otros compañeros del área para la enseñanza de la lectura?			
25-¿Prepara previamente el texto que propone a sus estudiantes para conocer el contenido, planificar las actividades de lectura, conocer el vocabulario, facilitar la conexión con los conocimientos previos de los estudiantes?			
26- Realiza actividades que permitan reforzar alguna de estas competencias sobre el uso de la lengua:			
Lingüística			
Estratégica			
Textual			
Semiológica			
Literaria			
27-¿Enseña las funciones de la lectura?			

**Observaciones:**

---



---



---



---



---



---



---



---



---

**Dimensiones cognoscitivas, didácticas y socioafectivas como constructos orientadores para la obtención de información**

Para la elaboración del guion de la entrevista como de la lista de cotejo utilizada en las observaciones de las prácticas de enseñanza de la lectura se tomaron en cuenta las dimensiones cognoscitivas, didácticas y socioafectivas que subyacen en

las mismas. Estas sirvieron como principios orientadores para acceder y recolectar la información relevante a partir de las propias voces y acciones de los informantes.

Estas dimensiones permitieron organizar el análisis e interpretación de los resultados, tal como lo exponen Rodríguez y otros (1996), puesto que favoreció al investigador sistematizar, ordenar, relacionar y extraer conclusiones relativas al problema estudiado. De esta manera, tanto para la observación no participante como para la entrevista semiestructurada, respectivamente, se elaboró una lista de cotejo y un guion semiestructurado ordenado bajo categorías e indicadores que permitieron la valoración de los datos como creíbles y demostrar que los resultados del estudio son fiables. Estas dimensiones, las cuales subyacen a lo largo de los apartados de la fundamentación teórica, permitieron realizar el análisis del objeto de estudio:

**Cuadro 9. Dimensiones para analizar la las prácticas de enseñanza de la lectura**

Fuente: elaboración propia

<b>Dimensión cognoscitiva</b>	<b>Dimensión didáctica</b>	<b>Dimensión socioafectiva</b>
Pretendió indagar sobre el dominio de los contenidos y saberes propios de la disciplina que el docente enseña. Asimismo, determinar si está consciente de que propicia un proceso de comprensión de esos contenidos a través de sus prácticas. (Arnáez, 2013; Lomas, 2012; Cassany, 2006; Pérez, 2005; Solé, 2004, 2000, 1998; Goodman, 1996).	Permitió determinar las estrategias de enseñanza (metodológicas, evaluativas, motivacionales) que utiliza el docente. Por tanto, se indagó sobre el manejo y utilización de estrategias pertinentes para hacer efectivas las prácticas de enseñanza de la lectura. (Kaufman, 2009; Díaz y Hernández, 2002; Chevallard, 1998; Vigostky, 1979).	Su finalidad estribó en determinar si el docente establece relaciones de compromiso con su trabajo, si posee sentido de pertenencia con la institución, asume responsabilidades en la interacción y orientación de sus alumnos y si propicia relaciones de colaboración con la institución y los pares académicos. (Izarra, 2013; Zahonero y Martin, 2012; Vaillant, 2007; Díaz y Hernández, 2002).

Estas dimensiones, aunque se presentan fragmentariamente en este apartado, confluyen de forma armónica y simultánea en las prácticas de enseñanza de la lectura, dado que estas dependen ineludiblemente de las circunstancias personales, académicas y ontológicas de cada docente del área. Sin embargo, para efectos de organización metodológica, se expusieron de esta manera en los instrumentos de



recolección de información (guion de entrevista y lista de cotejo).

## **Confiabilidad**

Respecto a la validez Paz (2000) expone que cuando se habla de la calidad de un estudio se suele hacer referencia a su rigor científico, fiabilidad, veracidad, confiabilidad, plausibilidad, adecuación metodológica, credibilidad, congruencia, etc. Es decir, los estudios en las ciencias sociales deben ofrecer resultados válidos que respondan al rigor científico con el fin de que las decisiones políticas, educativas, curriculares, entre otros, puedan basarse en ellos. Por tanto, Guba (1981) sugiere al menos cuatro criterios fundamentales: credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad.

### *Credibilidad*

Hace referencia a que luego de recolectar información, esta debe ser reconocida por los informantes como una verdadera aproximación sobre lo que ellos piensan y sienten; en otras palabras, comprobar cada dato y la interpretación para asegurarse de que no existen conflictos internos ni contradicciones.

Con la finalidad de que la investigación pueda ser reconocida como creíble, la valoración de las situaciones se realizó a través de una *triangulación*. Para ello el investigador realizó una entrevista semiestructurada a cada uno de los cinco docentes seleccionados, a su vez, realizó dos observaciones de la clase (90 minutos cada sesión) por cada uno de los informantes para luego contrastar los resultados obtenidos.

### *Dependencia*

Los investigadores debieran ser capaces de informar sobre el uso de métodos múltiples y demostrar que estos se seleccionaron porque eran complementarios (entre otras posibles razones). Por tanto, para otorgar de fiabilidad a los instrumentos se

recurrió a la *revisión por parte de un observador externo*, a cargo de doctores expertos en didáctica de la lingüística y en temas educativos y pedagógicos:

**Cuadro 10. Observadores externos.**

*Fuente: elaboración propia*

Instrumentos	Observadores externos
Guion de entrevista y Lista de Cotejo	Doctora en Educación (LUZ)
	Doctora en Lingüística (ULA)
	Doctora en Educación (Liceo “Dr. Jesús María Pellín)

*Transferibilidad*

Hace referencia al posible traslado de los resultados de la investigación a otros contextos. Se trata de la posibilidad de ampliar los resultados del estudio a otras poblaciones, así el grado de transferibilidad es función directa de la similitud entre los contextos donde se realiza un estudio.

En este sentido, Guba (1981) expone que, como se evitan las generalizaciones con base en que todos los fenómenos sociales dependen del contexto, se pensaría que es imposible desarrollar enunciados verdaderos que tengan aplicabilidad general, pero que, por el contrario el investigador debe conformarse con enunciados verdaderos relevantes para ese contexto. Por tal razón, los resultados de esta investigación pueden aplicarse a otros contextos similares al del nivel de educación media.

*Confirmabilidad*

Abarca la objetividad. Se refiere a la forma en la cual un investigador puede seguir el recorrido (descripciones o explicaciones) de lo que hizo otro, asumiendo que las condiciones del contexto son similares. De esta manera, la triangulación, el registro de las grabaciones, (tanto de forma digital como escrita) y el registro de las observaciones de clase sirvieron de aval para cumplir con este criterio.

## **Análisis de los datos**

La tarea del análisis no es extraña al proceso de investigación en su conjunto puesto que el análisis comienza en el mismo momento en que estamos pensando en el problema, en las técnicas de recolección de información, en el registro de las notas, entre otros (Schettini y Cortazzo, 2015).

De esta manera, para los procedimientos y técnicas de análisis que se aplicaron a los datos generados en esta investigación, se utilizó el análisis inductivo para organizar conceptualmente y presentar los datos a través de una categorización de la información. Asimismo, la recolección de datos se obtuvo como consecuencia de un proceso que debía responder a qué tipo de información se perseguía, cómo se pretendía recogerla y en qué forma quedaría registrada.

A esto se refieren Schettini y Cortazzo (2015) al exponer que toda la información obtenida, sin importar el medio utilizado para capturarla y registrarla, debe ser transcrita en un formato que sea perfectamente legible. Los códigos se utilizan para recuperar y organizar la información con el fin de elaborar conclusiones. Así, una vez que se han encontrado esos conceptos y temas individuales, se deben relacionar entre sí para poder elaborar una explicación integrada. Por ende, este fue el procedimiento seguido en cuanto al análisis de los datos.

Sobre las fases para el análisis de los datos cualitativos Fernández (2006) explica que este proceso puede resumirse de la siguiente manera:

1. Obtener la información: esto se logró a través del registro sistemático de notas de campo, la realización de entrevistas y observaciones al grupo de docentes encargados del área de Lengua.

2. Capturar, transcribir y ordenar la información: el almacenamiento de la información se hizo a través de diversos medios, en el caso de entrevistas se realizó por medio de un registro electrónico (grabación en formato digital). En el caso de las

observaciones con un registro en papel (notas tomadas por el investigador con una lista de cotejo).

3. Codificar la información: la información se agrupó en códigos de los cuales se obtuvieron sucesivamente dimensiones y luego subcategorías para, finalmente, concentrar la información en categorías.

4. Integrar la información: luego se relacionaron las categorías obtenidas en el paso anterior con los fundamentos teóricos de la investigación.

De esta manera, se logró reducir de modo sistemático la realidad que se pretendía estudiar. Vegas, Calderón, y Rodríguez (2005) se refieren a este momento como "...la fase final del proceso investigativo el cual, partiendo de la formulación del problema y pasando por la recolección de datos, debe con base en el análisis de éstos, tomar decisiones en aras de ofrecer respuestas."(p.53). De esta comprensión y análisis de los datos emergió la teoría de la propia investigación.

Por esta razón, el análisis se realizó a partir de la interpretación por inducción analítica propuesta por Taylor y Bogdan (1987), la cual conduce a generar una teoría a partir de los datos. De la misma manera, para llevar a cabo el proceso de relacionar categorías emergentes se consideraron sus propiedades y dimensiones, a su vez se sirvió de los postulados de Strauss y Corbin (2002), quienes proponen un ejercicio de codificación de los datos de forma abierta, axial y selectiva para, posteriormente, reducir y comparar los datos que emergieron hasta lograr una aproximación a la construcción teórica.

Por otra parte, para evitar el sesgo y la subjetividad que se puede suscitar en las investigaciones de carácter cualitativo (Strauss y Corbin, 2002), el investigador junto con dos expertos (uno en educación y otro en lingüística) validó las categorías iniciales surgidas del proceso de codificación. Una vez que las categorías, subcategorías y dimensiones fueron definidas operacionalmente se prosiguió a

relacionar y enlazar todo el sistema categorial, representado gráficamente gracias al programa computarizado Atlas. ti en su versión 7.5.4

### **Contexto de la investigación: U.E. Monseñor Doctor Jesús María Pellín**

El 14 de enero de 1976, según decreto publicado en Gaceta Oficial # 30894, le fue asignado un nuevo epónimo al plantel “Ciclo Básico San Cristóbal”, que a partir de ese momento se conocería como “Ciclo Básico Monseñor Doctor Jesús María Pellín” en homenaje al ilustre prelado de la iglesia Católica, fundador del diario “La Religión” de Caracas. A partir del 1º de octubre del año 1976, el liceo pasó a ocupar su sede en la Urbanización Pirineos II ubicada en la parte alta de la ciudad de San Cristóbal. Para el año escolar 1993-1994 se creó en la institución el Ciclo Diversificado pasando de ser Ciclo Básico a Unidad Educativa “Monseñor Doctor Jesús María Pellín”.

Gracias a los cambios de políticas educativas en el país entre los años 2004-2005 se crea el Sistema Educativo Bolivariano. De esta manera, con el programa Liceo Bolivariano, la institución pasa a llamarse “Liceo Bolivariano Monseñor Doctor Jesús María Pellín”. Sin embargo, por no cumplir con las especificidades de este tipo de liceos, aún permanece en los documentos oficiales tales como la certificación de títulos a los bachilleres, como Unidad Educativa, por tanto, ese será el nombre que utilizaremos para referirnos a la institución en esta investigación.

La institución atiende a una población estudiantil de casi 400 estudiantes, cuenta con una edificación de dos plantas, en la cual se encuentran distribuidas quince (15) secciones de 1º a 5º año, cinco (5) coordinaciones pedagógicas, una Coordinación de evaluación, una Coordinación de control de estudios, una Coordinación de desarrollo endógeno, una Coordinación de formación docente, una Coordinación en ciencia y tecnología, una biblioteca, 04 laboratorios, servicio de bienestar estudiantil.

El valioso recurso humano que cumple con funciones académicas, administrativas y de mantenimiento hace de esta institución un lugar apto para atender a la población escolar no solo del sector, sino de diferentes partes del Municipio y del Estado. Luego de aprobar todas las áreas del 1ro al 5to año el estudiante adquiere el título de bachiller.

Por su parte, los docentes encargados del área de lengua, realizan sus prácticas de enseñanza desde el 1° hasta el 5° año de educación media, en el transcurso de tres lapsos que integran un año escolar. Es decir, que en particular esta área de formación es desarrollada por el estudiante durante los 5 años que debe transcurrir para obtener el título de bachiller.

En cuanto a la reglamentación jurídica de la institución, esta se encuentra en organización y funcionamiento bajo las leyes dictadas por el Estado, a través del Ministerio del Poder Popular para la Educación. Con respecto a la regulación interna, se cuenta con un convenio de convivencia que indica los compromisos de la comunidad educativa con el fin de buscar una positiva interacción de productividad y compromiso por parte de los involucrados en el hecho educativo.

### *El contexto*

En el caso de la investigación cualitativa, en particular la realidad educativa, depende del contexto. Al respecto Gurdían, (2007) apunta que:

La investigación cualitativa requiere que toda información recolectada se interprete sólo dentro del marco contextual de la situación social o educativa estudiada, ya que la investigación cualitativa se basa, fundamentalmente, en la contextualización holística y natural de la situación o fenómeno que se va a estudiar. (p.222)

Por tanto, se logró observar en la institución donde se realizó la investigación que las prácticas de enseñanza se ven comprometidas por las difíciles circunstancias sociales que atraviesan la mayor parte de sus estudiantes pertenecientes a familias divididas y económicamente de niveles bajos. Sumado a este panorama están los

docentes con sueldos pírricos, que desarrollan sus prácticas de enseñanza utilizando los pocos recursos didácticos que la institución les brinda.

Si bien no se cuenta con información referenciada sobre cómo egresan académicamente los estudiantes, se logra conocer a través del departamento de evaluación que solo alrededor de un 20 % de los estudiantes que ya han obtenido el título de bachiller, van a solicitar documentos con el fin de inscribirse en instituciones a nivel superior, lo cual indica un bajo porcentaje debido a que la población de graduandos por año no supera los 75 estudiantes.

A su vez, se observa que las pocas actividades en las que se requiere que el estudiante participe en proyectos básicos de lectura como, por ejemplo, la lectura en voz alta de efemérides en los días en los que se conmemora algún evento histórico, los estudiantes en todos los niveles demuestran pocas competencias para realizarlas. Asimismo, en otras tareas en las que se requiere un mayor nivel de lectura como lo es la comprensión de un texto, incluso literario, para exponerlo, les resulta difícil el acceso al mismo según lo expresan continuamente los docentes de todas las áreas.

Respecto a las condiciones físicas de la planta, a pesar de contar con una edificación de dos pisos y de ser una institución relativamente nueva (fundada en 1976) su infraestructura se encuentra en un nivel de deterioro excesivo con filtraciones en el último piso, baños inservibles casi en su totalidad y aulas estropeadas que no cuentan en su mayoría, con iluminación eléctrica.

Sin duda, estas descripciones muestran un contexto poco alentador para el trabajo diario del docente; sin embargo, así como constantemente los seres humanos evalúan sus actuaciones, del mismo modo en el campo educativo es una necesidad ineludible el que los docentes midan la calidad de las prácticas de enseñanza que desarrollan a pesar de las circunstancias poco convenientes en las que se encuentran en la actualidad, puesto que las mismas responden a un deber ineludible de formación del cual son responsables.

Por tanto, si cada institución, en su individualidad, debe buscar constantemente fortalecer sus actividades educativas con miras a un mejoramiento profundo de sus funciones, con el propósito de formar cada vez y de mejor manera a un número de estudiantes, se deben considerar tanto las incertidumbres de la realidad, como los avances o cambios que constantemente comprometen la pretensión de delimitar y alcanzar los fines de dicha formación.

En otras palabras, si se desea transformar la educación media, es necesario tomarla como un hecho social que forma parte de un contexto el cual necesita que los intercambios e interrelaciones de sus miembros sean más útiles y cercanos. Esto se traduce en fomentar espacios que sirvan para un constante intercambio de experiencias en donde se muestren las realidades que emerjan de investigaciones como esta, llevadas a cabo por sus propios docentes acerca de problemas reales, con el fin de reorientar sus prácticas de enseñanza hacia las metas en la formación.

De tal manera, al contextualizar la situación objeto de estudio: las prácticas de enseñanza de la lectura en la educación media, se realizó precisamente a través de los hallazgos que permitieron revelar lo que ocurre en una institución de educación media, en este caso la U.E. Mons. Dr. Jesús María Pellín. Dichos hallazgos servirán como material teórico para futuras transformaciones, ya sea de manera particular o colectiva, externa e internamente de la institución.



## **CAPÍTULO IV**

### **ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS**

Este capítulo presenta el procedimiento de análisis de datos seguido por el investigador bajo el esquema de la inducción analítica (Taylor y Bogdan, 1987) el cual permitió generar una teoría a partir de los datos. Por tanto, para obtener con sentido analítico y sistemático los resultados del proceso del análisis e interpretación de los mismos se presenta, en primer lugar, el análisis de los resultados extraído de las entrevistas semiestructuradas aplicadas a las cinco docentes que dictan el área de formación Lengua en la U.E. Dr. Mons. Jesús María Pellín.

A su vez, contiene el cuadro del sistema de categorías (ver Cuadro 11) y el análisis deductivo de las mismas que va desde el análisis de las dimensiones; posteriormente, las subcategorías; para finalizar con las categorías que emergieron. Cada una de estas etapas está representada con un gráfico en el que se especifican sus vinculaciones.

En segundo lugar, el análisis de las observaciones aplicadas a los docentes encargados del área de Lengua en todos los niveles, del 1ro al 5to año de la institución, se configura como el método complementario utilizado para la triangulación de los datos el cual se presenta, conjuntamente, con el análisis de las dimensiones de las entrevistas de acuerdo con los ítems del proceso de observación en el que se presentaron coincidencias.

Tanto en la entrevista como en la observación se desarrolló un proceso mediado por un ejercicio de comparación constante y reducción de los datos, lo cual ofreció luces sobre un acercamiento a la construcción teórica. A su vez, se pretendió la comprensión del fenómeno a través de lo que Strauss y Corbin (2002) configuran como “la búsqueda de patrones repetidos de acontecimientos, sucesos, o acciones/interacciones que lleguen a representar lo que las personas dicen o hacen, solas o en compañía, en respuesta a los problemas y situaciones en los que se encuentran” (p. 142), por lo que los resultados vienen a representar el fenómeno objeto de estudio.

### **Análisis de las entrevistas**

Esta fase de la investigación cualitativa se constituyó en un proceso fundamental por cuanto facultó al investigador a iniciar el análisis de los datos recogidos que implicaron descubrir, denominar, describir, interpretar y relacionar categorías emergentes (conceptos), en término de sus propiedades y dimensiones, por medio de un proceso de codificación inicial de los datos (Strauss y Corbin, 2002).

En consecuencia, y como parte esencial del análisis investigativo cualitativo-interpretativo, se incorpora el lenguaje como vehículo para la comunicación de las personas con el que logran expresar y argumentar una perspectiva única y personal, por tanto, el investigador debe tratar de configurar e interpretar lo que realmente su interlocutor desea significar.

De esta manera, en el campo experiencial del investigador este debe aproximarse a los significados y percepciones plasmadas en las acciones, manifestaciones, comportamientos, actitudes, sentimientos, pensamientos del discurso de los docentes entrevistados sobre sus prácticas de enseñanza de la lectura.

El primer paso en la sistematización de los datos para, posteriormente, definir la construcción del sistema categorial, se inició con la codificación abierta de los

datos sobre las entrevistas a los informantes, en este caso los docentes. Para ello, el investigador examinó segmento por segmento los relatos provenientes de las entrevistas recogidas, los cuales se fueron interrelacionando con el fin de descubrir y develar las relaciones que iban surgiendo entre los conceptos. De aquí, el compromiso del investigador, como principal instrumento de investigación, de adoptar un pensamiento crítico, reflexivo y creativo durante el recorrido investigativo con el fin de ofrecer un aporte significativo al área pedagógica estudiada, en este caso, las prácticas de enseñanza de la lectura en la U.E. Mons. Dr. Jesús María Pellín.

**Cuadro 11. Sistema de categorías**

Fuente: elaboración propia

Códigos	Dimensiones	Subcategorías	Categorías
Adaptación a cambios administrativos	Componente administrativo y académico	Cultura institucional	<b>Docencia educación media</b>
Adaptación cultura institucional			
Concepción sobre currículo	Componente curricular		
Percepción institucional área lengua	Vinculación institucional		
Sentido de pertenencia institucional			
Vocación profesional	Vocación docente	Perfil docente	
Valoración a la profesión docente			
Motivación a la docencia			
Primeras experiencias docentes	Experiencia profesional		
Trayectoria docente área lengua			
Debilidad docente área lengua			
Percepción proceso de investigación	Componente investigativo		
Actividades con otros colegas	Trabajo interdisciplinar		
Adaptación a cognición estudiante	Transposición didáctica		Teorías pedagógicas
Construcción conocimientos estudiantes	Aprendizaje significativo		
Exploración conocimientos previos			
Adaptación prácticas de enseñanza	Reflexión en la praxis		
Docente mediador	Mediación docente		
Tendencia pedagógica	Concepción		

	pedagógica		<b>Prácticas de enseñanza</b>
Interacción docente estudiante	Discurso oral pedagógico		
Percepción sobre lectura	Concepción sobre enseñanza lectura	Teoría sobre enseñanza de la lengua	
Interpretación comprensión lectora			
Percepción funciones de la lectura			
Explicación enseñanza lectura			
Percepción área lengua	Concepción sobre área Lengua		
Interpretación enfoque comunicativo de la lengua			
Vinculación lengua y conocimiento			
Debilidades estudiante área lengua			
Estructuración de la clase	Planificación de la clase	Estrategias enseñanza de la lengua	
Estrategias enseñanza lectura	Dinámicas enseñanza de la lengua		
Actividades grupales			
Elaboración de carteleras			
Exposiciones			
Periódico mural			
Talleres			
Mapas mentales			
Percepción uso estrategias de enseñanza			
Elementos gramaticales	Enseñanza gramática textual	Contenidos enseñanza de la lengua	
Habilidades uso de la lengua	Enseñanza habilidades uso de lengua		
Competencias lectora textos literarios	Tipos de textos para lectura		
Lectura textos literarios narrativos			
Apreciación texto literario			
Percepción estudiantes lectores			
Producción textos académicos	Producción texto escrito		
Producción textos cortos			
Producción textos literarios			
Criterios de evaluación lectura	Evaluación de la lectura	Estrategias	

Estrategia evaluación individual	Modalidades de evaluación	evaluación de lectura	
Planificación evaluación	Plan de evaluación		
Uso libro texto	Recursos tradicionales	Recursos proceso enseñanza aprendizaje de la lengua	
Uso recursos impresos			
Uso medios digitales	Recursos digitales		
Actividades para motivar al estudiante	Motivación al estudio	Estrategia motivación enseñanza aprendizaje	
Vinculación con estudiantes			
Actividades para motivar la lectura	Motivación hacia la lectura		
Percepción formación disciplinar inicial	Formación disciplinar inicial		<b>Formación docente educación media</b>
Percepción formación pedagógica pregrado	Formación pedagógica inicial	Formación docente área Lengua	
Percepción formación disciplinar continua	Formación disciplinar continua		
Percepción formación pedagógica continua	Formación pedagógica continua		

### Análisis de las observaciones

El procedimiento de aplicación y tratamiento de datos se realizó con base en la siguiente secuencia: primero una fase preliminar que giró en torno a la selección de los docentes encargados del área de formación Lengua, a su vez, sobre el escenario educativo en el cual se desenvuelven los docentes entrevistados para lo cual se obtuvieron los permisos necesarios con el fin de trabajar con ellos. Seguidamente, se estableció un sistema de registro de información que se conformó en torno a dos observaciones realizadas a lo largo del tercer lapso académico (mayo a junio del 2017) en dos sesiones de clase de 90 minutos por cada uno de los 5 docentes

seleccionados. A partir de lo anterior, se pudieron establecer las dimensiones que permitieron agrupar las características propias del perfil del docente, sus prácticas de enseñanza y su formación.

Por tanto, para la realización de dichas observaciones, se tomaron tres dimensiones que permitieron acercarse al objeto de estudio: la dimensión socioafectiva, que pretende descubrir si el docente se encuentra motivado respecto a la ejecución de la profesión docente y sus prácticas de enseñanza; la dimensión cognitiva, que permite develar si el docente posee conocimientos tanto pedagógicos como disciplinares que le faculten enseñar (formar) en el área de lengua; así como una dimensión didáctica en la que se manifestaron sus habilidades sobre la operacionalización de la enseñanza y, a su vez, las particularidades acerca de la utilización de recursos pedagógicos que permitan formar al estudiante con competencias lectoras.

Los docentes se identificaron por números para respetar el criterio de intimidad y, a su vez, para cada observación realizada se utilizó una lista de cotejo que contenía aspectos para ser verificados dentro de la actividad de aula. Asimismo, se lograron plasmar mediante un registro de notas las situaciones relevantes a juicio del observador, así como las reflexiones del investigador sobre aspectos notables realizados por los docentes.

La observación no participante permitió obtener una visión acerca de cómo se están produciendo las prácticas de enseñanza de la lectura. Las observaciones realizadas en esta investigación tuvieron una intención esencialmente descriptiva, consistió en conocer lo que sucede realmente en las prácticas de enseñanza de la lectura, es decir, cómo se realizan, con el fin de valorar sus efectos en el proceso de formación en la educación media.

Si bien se cuantificaron los eventos emergentes, el propósito del análisis estuvo orientado a conocer, interpretar y destacar la presencia o ausencia de

elementos y conceptos relacionados con las prácticas de enseñanza de los docentes registradas durante las observaciones, como principio de la investigación cualitativa.

Al respecto es válido aclarar que el número de las acciones realizadas por el docente correspondientes a cada uno de los ítems se marcaron con Sí o No dependiendo de la ejecución o no de las mismas; por tanto, para el análisis se tomó el número mayor de coincidencias por ítem. A continuación se ilustra un ejemplo: si en el ítem *toma asistencia al inicio de la clase* predominaba que en el 80% de las observaciones sí ocurría y en un 20% no, se tomaba para contrastar con los resultados obtenidos en las entrevistas la proporción más alta, es decir, el 80%, ya que se pretendía analizar la mayor cantidad de veces que sucediera o no una acción significativa.

A su vez, mediante el proceso de complementariedad entre los datos de entrevistas y las observaciones se buscó contrastar, a través de un ejercicio de comparación constante y reducción de los datos, la información suministrada por los docentes con la recopilada por el investigador, lo cual ofreció luces en los aspectos relacionados con las prácticas de enseñanza de la lectura como objeto de estudio.

**Categoría: Docencia educación media**

**Subcategorías:** Cultura institucional / Perfil docente

**Dimensiones:** Componente administrativo académico – Componente curricular – Vinculación institucional / Vocación docente – Experiencia profesional - Componente investigativo – Trabajo interdisciplinar

**Subcategoría:** Cultura institucional

**Dimensiones:** Componente administrativo académico – Componente curricular – Vinculación institucional

## Presentación de las dimensiones (primer nivel de teorización)

### Dimensión: *Componente administrativo académico*

El Gráfico 1 representa la dimensión *Componente administrativo y académico* la cual está vinculada a los códigos *adaptación a cambios administrativos* y *adaptación cultura institucional*. En primer lugar, referente al código *adaptación a cambios administrativos* se evidenció cómo algunos docentes se adecuan al área de enseñanza que les es asignada, de esta manera el informante 2 señala:

Sí, no es que me motivó, pero realmente sí me gusta. El director fue el que me asignó la materia, que tenía que darla como tal, pero no la pedí yo como tal. [2:4] [36:37]

Se observa en este fragmento cómo el informante 2 a pesar de no estar inclinado por atender el área de formación que le fue establecida en su carga horaria, la asume. Asimismo, se logra evidenciar cómo los directivos son quienes asigna el área de Lengua a docentes que no son especialistas en la misma, esto se afirma puesto que los informantes 1, 2 y 3 egresaron de la universidad formados en la carrera de Educación Básica Integral.

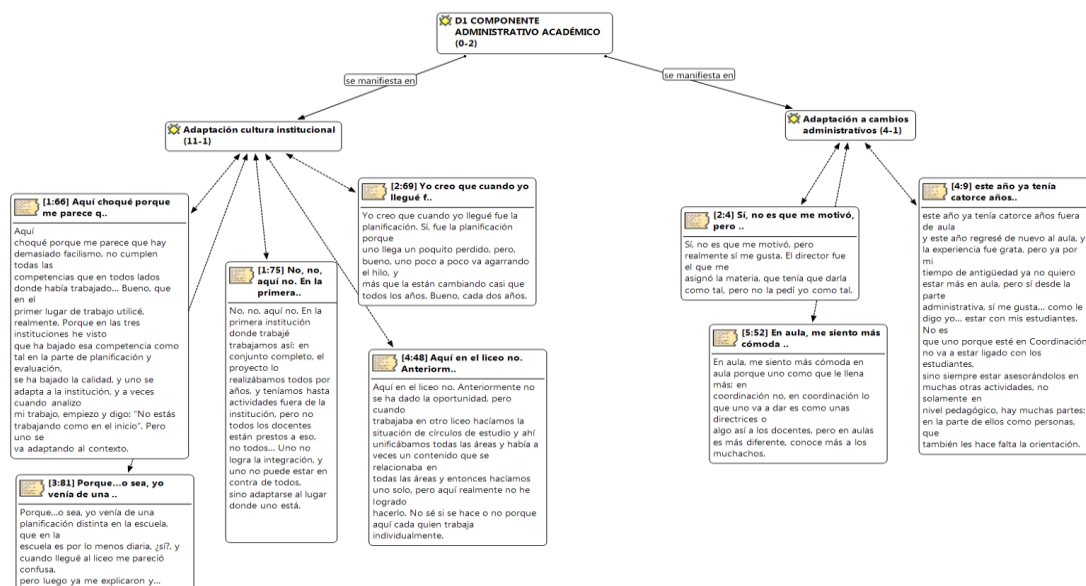


Gráfico 1. Dimensión *Componente administrativo académico*



En este mismo orden de ideas, el informante 4 alude que, debido a sus años de servicio, no desea trabajar más en aula; sin embargo, alega que es fundamental mantener un contacto con los estudiantes desde las instancias relacionadas para su orientación:

este año ya tenía catorce años fuera de aula y este año regresé de nuevo al aula, y la experiencia fue grata, pero ya por mi tiempo de antigüedad ya no quiero estar más en aula, pero sí desde la parte administrativa, sí me gusta... como le digo yo... estar con mis estudiantes. No es que uno porque esté en Coordinación no va a estar ligado con los estudiantes, sino siempre estar asesorándolos en muchas otras actividades, no solamente en nivel pedagógico, hay muchas partes: en la parte de ellos como personas, que también les hace falta la orientación. [4:9] [51:58]

Al contrario, el informante 5 aclara que disfruta más estar en aula que en actividades de coordinación, dado el contacto permanente con los estudiantes:

En aula, me siento más cómoda en aula porque uno como que le llena más; en coordinación no, en coordinación lo que uno va a dar es como unas directrices o algo así a los docentes, pero en aulas es más diferente, conoce más a los muchachos. [5:52] [48:51]

Se logra constatar que los informantes, a pesar de alegar inconformidades relacionadas con el rol que les corresponde asumir, bien sea como docentes de aula o en cargos administrativos, logran adaptarse a los cambios asignados.

En segundo lugar, respecto al código *adaptación cultura institucional*, este da respuesta al sentido de pertenencia y la ejecución de su rol docente en la institución. Así, en el discurso del informante 1 se refleja desconcierto respecto a las exigencias académicas y a la costumbre de no realizar trabajo interdisciplinario; por tanto, han tenido que adaptarse a esta nueva cultura:

Aquí choqué porque me parece que hay demasiado facilismo, no cumplen todas las competencias que en todos lados donde había trabajado... Bueno, que en el primer lugar de trabajo utilicé, realmente. Porque en las tres instituciones he visto que ha bajado esa competencia como tal en la parte de planificación y evaluación, se ha bajado la calidad, y uno se adapta a la institución, y a veces cuando analizo mi trabajo, empiezo y digo: “No estás trabajando

como en el inicio”. Pero uno se va adaptando al contexto. [1:66]  
[291:298]

A su vez, se denota inconformidad al no alcanzar las metas del proyecto educativo debido a que no se logra la integración entre los docentes, de tal forma el informante 1 explica:

No, no, aquí no. En la primera institución donde trabajé trabajamos así: en conjunto completo, el proyecto lo realizábamos todos por años, y teníamos hasta actividades fuera de la institución, pero no todos los docentes están prestos a eso, no todos... Uno no logra la integración, y uno no puede estar en contra de todos, sino adaptarse al lugar donde uno está. [1:75] [346:350]

De igual modo, el informante 4 asegura que en la institución los docentes trabajan de manera individual lo cual ha impedido unificar los contenidos que podrían ser abordados desde todas las áreas:

Aquí en el liceo no. Anteriormente no se ha dado la oportunidad, pero cuando trabajaba en otro liceo hacíamos la situación de círculos de estudio y ahí unificábamos todas las áreas y había a veces un contenido que se relacionaba en todas las áreas y entonces hacíamos uno solo, pero aquí realmente no he logrado hacerlo. No sé si se hace o no porque aquí cada quien trabaja individualmente. [4:48] [329:333]

Otra circunstancia a mencionar, expuesta por los informantes 2 y 3 se debe a que, pese a no manejar el estilo de la planificación utilizada en la educación media, puesto que son egresados de la carrera Educación Básica integral, han logrado adecuarse a las exigencias de la institución:

Yo creo que cuando yo llegué fue la planificación. Sí, fue la planificación porque uno llega un poquito perdido, pero, bueno, uno poco a poco va agarrando el hilo, y más que la están cambiando casi que todos los años. Bueno, cada dos años. [2:69] [249:251]

Porque...o sea, yo venía de una planificación distinta en la escuela, que en la escuela es por lo menos diaria, ¿sí?, y cuando llegué al liceo me pareció confusa, pero luego ya me explicaron y... [3:81]  
[267:269]

Se devela del discurso de los informantes en esta dimensión que, pese a los inconvenientes derivados tanto de su formación académica como de la cultura del trabajo individual arraigada en la mayoría de los docentes, hacen lo posible por ajustarse a las costumbres de trabajo de la institución.

### **Dimensión: *Componente curricular***

La dimensión *Componente curricular* representada en el Gráfico 2 tiene como código la *concepción sobre el currículo*. En este, los informantes opinan sobre los cambios encontrados en la propuesta curricular vigente. Al respecto, el informante 1 aclara:

Sí. No varía mucho, no varía realmente mucho. Le cambiaron fue la cantidad de horas, pero creo que fue por el horario que tenemos nosotros de medio tiempo, y de resto los contenidos son los mismos con otros nombres. [1:52] [172:174]

De esta manera, el informante 1 asegura que no encuentra cambios en la propuesta curricular, solo en la cantidad de horas, pero no logra profundizar en los cambios respecto a los contenidos y las teorías que orientan la enseñanza de la lengua. Asimismo, el informante 2 reconoce no conocer mucho sobre el tema:

¿Del nuevo proyecto curricular? No mucho realmente; no mucho, pero ahí poco a poco, como le digo, a medida que va pasando el tiempo lo va conociendo un poquito más, porque uno va leyendo más, va explorando más. [2:18] [155:157]

Por su parte, los informantes 4 y 5 afirman estar más apegados al currículo anterior que al proyecto de transformación curricular:

Claro, porque uno siempre los contenidos del diseño curricular pues ahorita fue que hubo cambios, porque anteriormente eran los mismos y uno prácticamente se los sabía de memoria, lo que uno iba a dar, y los libros pues no ha habido muchos cambios sino a raíz de ahorita. [4:72] [143:146]

No, yo creo que yo estoy más a la antigua que al nuevo diseño curricular. [5:25] [200:200]

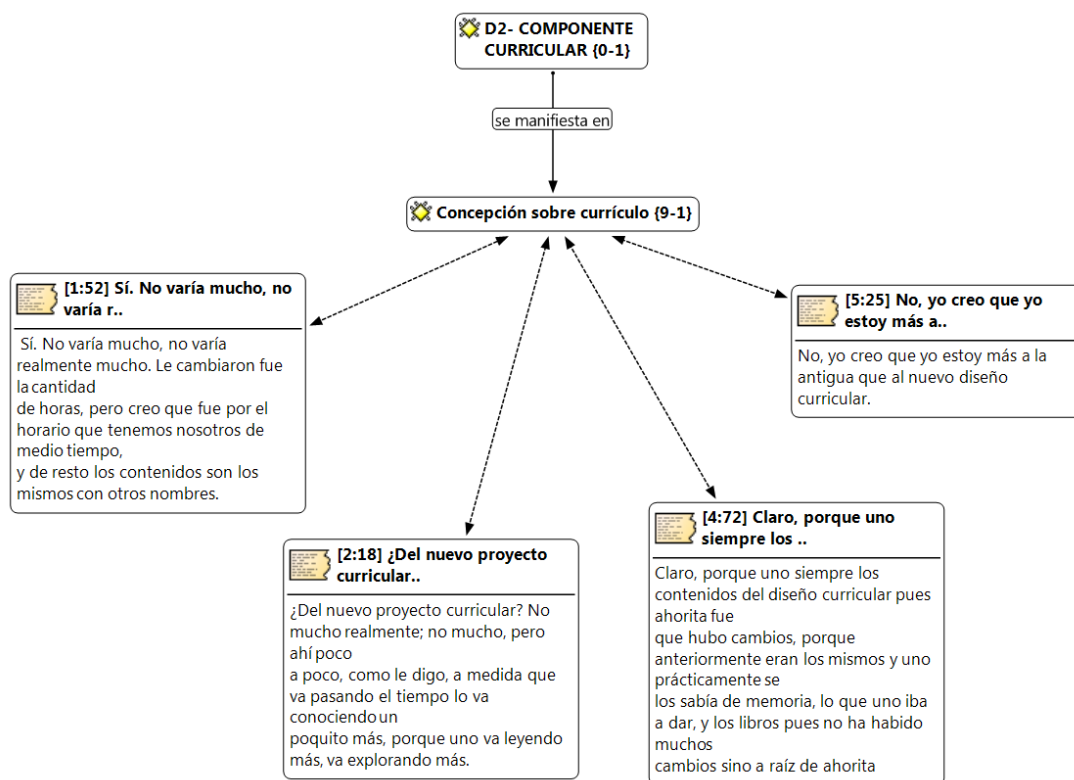


Gráfico 2. Dimensión *Componente curricular*

En consecuencia, se denota por medio del análisis del discurso de los informantes cómo los cambios curriculares respecto al programa del área de Lengua no son del conocimiento de estos más allá de aspectos de forma; es decir, manifiestan ser ajenos a la concepción pedagógica implícita en el nuevo currículo. Es preocupante que, quienes precisamente son los encargados de conocer, promover y adecuar los contenidos programáticos, en este caso para la formación de competencias comunicativas en el nivel que les corresponde, no están familiarizados con las transformaciones curriculares.

### Proceso de complementariedad de los datos (entrevistas y observaciones)

En el ítem *Planificación apegada al proyecto curricular* presente en el instrumento utilizado para realizar las observaciones de las clases se pudo apreciar que en un 60% de estas los docentes no manifestaron en sus prácticas de enseñanza de la lectura un conocimiento explícito sobre los enfoques del nuevo diseño curricular, particularmente, en lo relacionado con el área de Lengua.

Por tanto, se denota una estrecha relación entre lo expresado por los informantes y la observación, dado que los docentes guían su trabajo con base en una planificación que no está acorde a las exigencias curriculares. De esta manera, estas afirmaciones indican un visible problema de desinformación sobre el currículo, instrumento encargado de las orientaciones metodológicas que dan coherencia y pertinencia al proceso educativo.

#### **Dimensión: Vinculación institucional**

La dimensión *Vinculación institucional* ilustrada en el Gráfico 3 busca indagar cómo es valorada, de forma general dentro de la institución, el área de formación Lengua, así como también la adhesión de los docentes encargados de esta área con la institución. Por tanto, esta dimensión se sirve de los códigos *Percepción institucional área lengua* y *Sentido de pertenencia institucional*.

Respecto al primer código, *Percepción institucional área lengua*, el mismo aclara cómo es percibida el área de Lengua por los involucrados en el hecho educativo dentro de la institución. De esta forma el informante 1 expone:

Creo que la hemos abandonado. Tenemos que volver a nuestras raíces o volver a las raíces de... retomar a Andrés Bello, retomar a aquellos tremendos docentes venezolanos y volver a hacer énfasis en lo que es la lectura y la escritura. [1:108] [62:65]

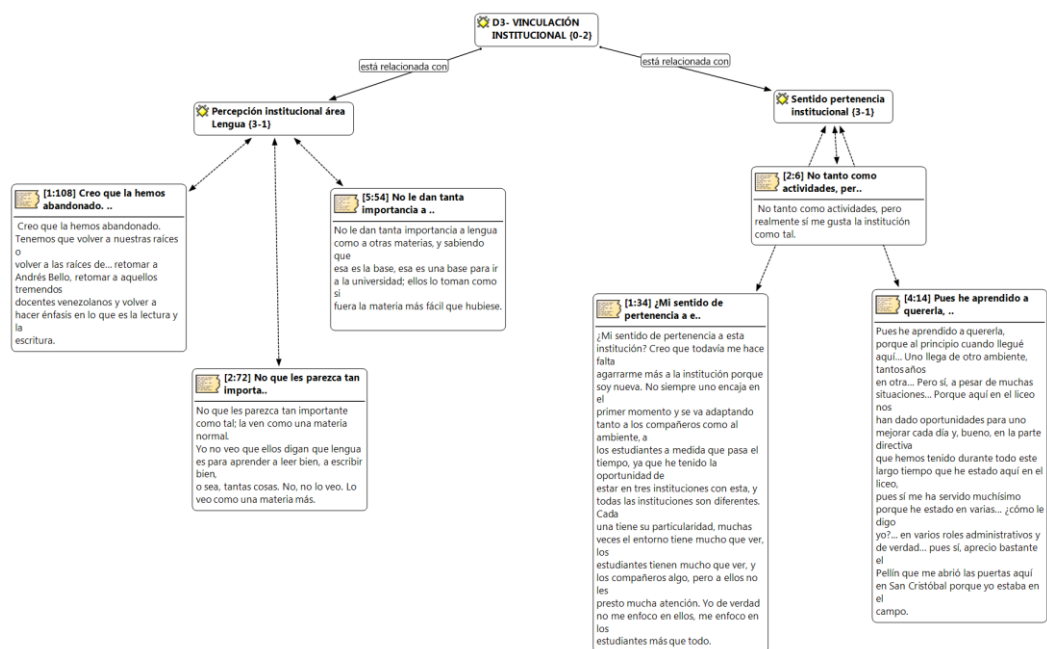


Gráfico 3. Dimensión *Vinculación institucional*

Del mismo modo, el informante 1 expresa que es necesario el rescate de la lectura y escritura tan promovida por los docentes de antaño, puesto que siente que el área ha pasado a ocupar un lugar subordinado entre las disciplinas. A su vez, los informantes 2 y 5 exponen la importancia que tanto estudiantes como docentes le otorgan:

No que les parezca tan importante como tal; la ven como una materia normal. Yo no veo que ellos digan que lengua es para aprender a leer bien, a escribir bien, o sea, tantas cosas. No, no lo veo. Lo veo como una materia más. [2:72] [75:77]

No le dan tanta importancia a lengua como a otras materias, y sabiendo que esa es la base, esa es una base para ir a la universidad; ellos lo toman como si fuera la materia más fácil que hubiese. [5:54] [93:95]

Por tanto, se observa cómo en opinión de los docentes, el área de formación Lengua no es valorada ni por los estudiantes ni por los docentes de otras áreas a pesar de lo expuesto por el informante 5 al afirmar que la misma constituye la base para que los estudiantes puedan realizar estudios a nivel superior.

En segundo lugar respecto al código *sentido de pertenencia institucional*, puede inferirse del discurso de los informantes que se sienten involucrados con su lugar de trabajo, por lo cual manifiestan que lograr adaptarse tanto a los compañeros, al ambiente laboral y a los estudiantes requiere de un proceso que involucra el factor tiempo. Así, el informante 1 revela:

¿Mi sentido de pertenencia a esta institución? Creo que todavía me hace falta agarrarme más a la institución porque soy nueva. No siempre uno encaja en el primer momento y se va adaptando tanto a los compañeros como al ambiente, a los estudiantes a medida que pasa el tiempo, ya que he tenido la oportunidad de estar en tres instituciones con esta, y todas las instituciones son diferentes. Cada una tiene su particularidad, muchas veces el entorno tiene mucho que ver, los estudiantes tienen mucho que ver, y los compañeros algo, pero a ellos no les presto mucha atención. Yo de verdad no me enfoco en ellos, me enfoco en los estudiantes más que todo. [1:34] [48:56]

A diferencia del informante 1 -quien siente que aún le falta adaptarse a la institución por haber permanecido pocos años en ella- el informante 2 asegura que le gusta la institución, por lo cual se ha adaptado con mayor facilidad:

No tanto como actividades, pero realmente sí me gusta la institución como tal. [2:6] [64:64]

El informante 4 afirma que el largo tiempo que ha laborado en la institución le ha permitido desempeñarse en varios roles administrativos por lo cual aprecia a la institución:

Pues he aprendido a quererla, porque al principio cuando llegué aquí... Uno llega de otro ambiente, tantos años en otra... Pero sí, a pesar de muchas situaciones... Porque aquí en el liceo nos han dado oportunidades para uno mejorar cada día y, bueno, en la parte directiva que hemos tenido durante todo este largo tiempo que he estado aquí en el liceo, pues sí me ha servido muchísimo porque he estado en varias... ¿cómo le digo yo?... en varios roles administrativos y de verdad... pues sí, aprecio bastante el Pellín que me abrió las puertas aquí en San Cristóbal porque yo estaba en el campo. [4:14] [70:78]

Se evidencia a través de los testimonios de los informantes, por un lado, que el área de formación Lengua carece, por parte de la comunidad educativa, de la importancia que constituye la formación en cuanto al uso de la lengua. Así también, que el transcurrir del tiempo permite que se produzca una relación de los docentes con la institución de la cual van formando parte. Se podría concluir que un docente que no se siente cómodo en el lugar donde labora y sumado a ello, el área de formación que desarrolla, no goza de importancia para la comunidad a la cual pertenece, lo cual podría causar desmotivación en sus prácticas de enseñanza.

**Subcategoría: Cultura institucional (segundo nivel de teorización)**

Las instituciones de educación media son concebidas por el Estado de forma similar en cuanto a organización y propósito; sin embargo, cada institución posee rasgos de identidad y señas particulares que le son propias, estas particularidades conforman la cultura institucional.

Por tanto, la misma está constituida por la percepción que se forman los miembros de una institución sobre las políticas que la rigen y las propias prácticas de sus miembros (De Cara y Ceca, Frigerio, Poggi, Tiramonti, 1994). De esta manera, tanto el imaginario como los modelos de gestión sirven de marco referencial para la comprensión de las situaciones cotidianas orientando e influyendo en las decisiones y actividades de todos aquellos que actúan en ella.

El Gráfico 4 ilustra la subcategoría *Cultura institucional* vinculada a las dimensiones *Componente administrativo y académico*, *Componente curricular* y *Vinculación institucional* que dan respuesta a cómo concibe el docente la organización de la institución y las funciones de sus miembros.



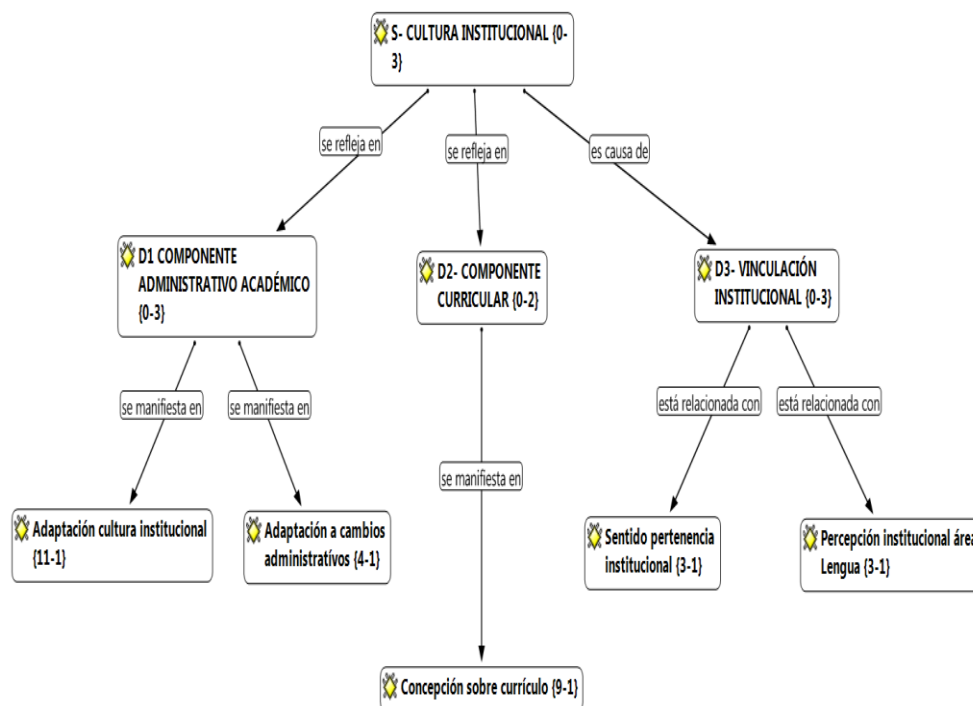


Gráfico 4. Subcategoría *Cultura institucional*

De esta manera, para lograr el desarrollo de las funciones de una institución cada miembro deberá hacer lo posible por adaptarse a la cultura institucional derivada de la misma, la cual repercute en el éxito y la concreción de la visión institucional (Rodríguez, 2008). En el contexto de la U.E Mons. Dr. Jesús María Pellín, el docente debe apearse a las decisiones administrativas que son tomadas por el personal directivo encargado de asignar la carga académica.

Derivado de la dimensión *componente administrativo y académico* los informantes afirman hacer lo posible por ajustarse a las costumbres de trabajo de la institución. De tal modo, para que conozca y cumpla con sus responsabilidades, debería existir una estructura de roles y división de tareas que permita una apropiada asignación de funciones.

En consecuencia, en la U.E Mons. Dr. Jesús María Pellín, el personal directivo encargado de asignar los cargos a desempeñar por el personal docente,

recurre tanto a las leyes como a las normas establecidas en el currículo vigente para establecer derechos y obligaciones de las partes; sin embargo, debido a circunstancias administrativas suele ocurrir que en la institución falten o sobren docentes formados en un área particular; por tal razón, sucede que, en ocasiones, al docente se le asigna un área para la cual no se ha formado.

Así, pese a que el docente procura ajustarse al área de formación que le es asignada, la desarrolla partiendo desde su afectividad y su formación académica. Esto se debe a que la presencia en un espacio normativo produce en cada individuo que afloren actitudes, posiciones ideológicas, creencias, formación, aficiones, tendencias y maneras de relacionarse con otros compañeros (Fernández, 2007) que hacen posible, como afirman las docentes, el adecuarse a cada circunstancia producida en la institución.

Este espacio normativo se relaciona con otro aspecto pertinente a la cultura institucional, el cual se evidencia a partir de lo expuesto en la dimensión *componente curricular*; en esta los docentes aluden estar desinformados sobre los cambios en el currículo. Este aspecto resulta alarmante, puesto que este es el instrumento encargado de ofrecer las orientaciones respecto a la organización académica y metodológica que dan coherencia y pertinencia a las prácticas de enseñanza.

A su vez, en la cultura institucional también se conforma la concepción que el docente tiene sobre sí mismo, es decir, para la definición de esta identidad es necesario pasar por la reafirmación de las características que se creen propias puestas en comparación con otras personas, las interacciones que se producen a diario que permiten la creación de relaciones y la influencia de los programas de formación docente (Izarra, 2012). Estos tres elementos mantienen y permiten el fortalecimiento de la percepción que posee cada docente de sí mismo como profesional y su vinculación con la institución en la cual se desenvuelve laboralmente.

En definitiva, al contrastar el discurso de los informantes con la dimensión *vinculación institucional*, se evidencia un docente que en ocasiones asegura no sentirse cómodo en el lugar donde labora ni con el área de formación que desarrolla.

Otro aspecto de la cultura institucional es que refleja tener una marcada influencia sobre los estilos pedagógicos con que se desarrolla el quehacer educativo en los centros de enseñanza (Rosales, 2012). De tal manera, dentro de la U.E Mons. Dr. Jesús María Pellín se presentan patrones de actuación distintivos como la asignación de roles que no encajan en el perfil disciplinar del docente y que son aceptados, pero no aprobados por este. Tal situación causa insatisfacción laboral y trae como consecuencia desmotivación para la puesta en escenario de las prácticas de enseñanza del área de formación a su cargo.

**Categoría: Docencia educación media**  
**Subcategorías:** Perfil docente  
**Dimensiones:** Vocación docente – Experiencia profesional - Componente investigativo – Trabajo interdisciplinar

### **Presentación de las dimensiones (primer nivel de teorización)**

#### **Dimensión: *Vocación docente***

El Gráfico 5 muestra la relación entre la dimensión *Vocación docente* y los códigos *Vocación profesional*, *Valoración a la profesión docente* y *Motivación a la docencia*. En primer lugar, respecto al código *Vocación profesional* los informantes manifiestan una relación que involucra vocación con estatus económico, a su vez, otros admiten su sentido de vocación o no cuando estudiaron el pregrado en educación.

Respecto a la primera relación, los informantes 1 y 4 aluden que a pesar de que los sueldos de los docentes no están acordes con la realidad social, la vocación hacia la labor docente debería estar por encima de cualquier interés:

Está bien, hay unas cosas que no están acordes a la realidad social que tenemos, como es el sueldo, pero ahora pasó a ser el sueldo superior a la vocación, y no debió haber sido así, porque lo que primero que prevalece es la educación. [1:16] [86:89]

si nosotros no estamos motivados, pues realmente estamos mal. Pero realmente nosotros como educadores pues tampoco debemos basarnos a un sueldo porque yo siempre lo he dicho y lo he comentado en muchas ocasiones de que el educador desde un principio nunca ha sido monetariamente millonario. El que agarró la carrera de Educación y estuvo allí ya sabía muy bien que... que teníamos sí un estatus, pero no que íbamos a ser millonarios. Entonces nosotros los muchos que estamos en la educación es porque de verdad queremos y tenemos vocación, si no, no estuviéramos porque por estatus económicos no estamos aquí. [4:70] [103:111]

Del discurso de los informantes se puede inferir que, si bien los bajos sueldos no permiten obtener un status económico adecuado, los docentes que aún continúan ejerciendo lo hacen basados en su vocación profesional.

Respecto a la vocación necesaria para formarse como educadores en la educación media el informante 1 asegura que su vocación estaba inclinada, preferiblemente, hacia el nivel de pre-escolar:

Profe, fueron las circunstancias, porque realmente mi vocación es más hacia el área de preescolar, pero no logré prepararme hacia el área de preescolar porque en el tiempo en que lo estaba haciendo era muy difícil... la distancia muy larga y tenía mis chicos muy pequeños y me preparé hacia Básica Integral buscando los primeros grados, ¿sí?, tratando de buscar los primeros grados, y en el momento en que me gradué, que ya entré al Ministerio, pues me dieron hacia la área educación media y pues siempre comencé con la parte de docente integral. [1:33] [34:40]

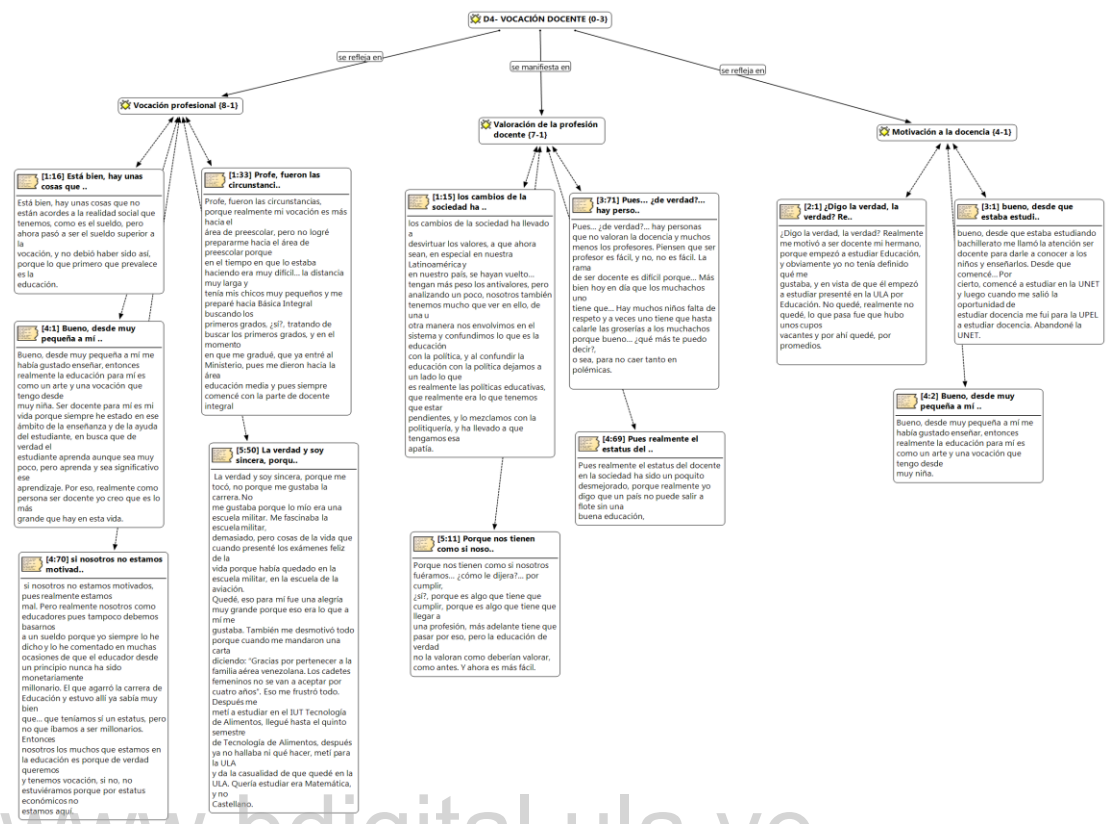


Gráfico 5. Dimensión *Vocación docente*

Del mismo modo, el informante 5 asevera que su vocación era la de servir en la Fuerza Aérea y que fueron las circunstancias las que la llevaron a realizar sus estudios para ser docente en educación media, incluso, en un área que no era la que deseaba:

La verdad y soy sincera, porque me tocó, no porque me gustaba la carrera. No me gustaba porque lo mío era una escuela militar. Me fascinaba la escuela militar, demasiado, pero cosas de la vida que cuando presenté los exámenes felices de la vida porque había quedado en la escuela militar, en la escuela de la aviación. Quedé, eso para mí fue una alegría muy grande porque eso era lo que a mí me gustaba. También me desmotivó todo porque cuando me mandaron una carta diciendo: "Gracias por pertenecer a la familia aérea venezolana. Los cadetes femeninos no se van a aceptar por cuatro años". Eso me frustró todo. Después me metí a estudiar en el IUT Tecnología de Alimentos, llegué hasta el quinto semestre de Tecnología de Alimentos, después ya no hallaba ni qué hacer, metí

para la ULA y da la casualidad de que quedé en la ULA. Quería estudiar era Matemática, y no Castellano. [5:50] [5:16]

En contraste a lo expuesto por el docente 5, el informante 4 asegura haber tenido contacto con su vocación hacia la enseñanza desde muy temprana edad:

Bueno, desde muy pequeña a mí me había gustado enseñar, entonces realmente la educación para mí es como un arte y una vocación que tengo desde muy niña. Ser docente para mí es mi vida porque siempre he estado en ese ámbito de la enseñanza y de la ayuda del estudiante, en busca que de verdad el estudiante aprenda aunque sea muy poco, pero aprenda y sea significativo ese aprendizaje. Por eso, realmente como persona ser docente yo creo que es lo más grande que hay en esta vida. [4:1] [5:11]

De tal forma, y a pesar de que un informante se siente plenamente identificado con su labor en la educación media, la mayoría de testimonios demuestran que los docentes no cuentan con la disposición necesaria para realizar las exigencias propias del nivel de educación media, ya sea por su preferencia hacia laborar en otro nivel educativo o desempeñarse en otra profesión. Esto incide, sin duda alguna, en la puesta en práctica efectiva de sus prácticas de enseñanza.

El segundo código, *Valoración a la profesión docente*, hace referencia a la percepción que tienen los informantes sobre cómo la sociedad estima esta profesión, al respecto el informante 4 afirma:

Pues realmente el estatus del docente en la sociedad ha sido un poquito desmejorado, porque realmente yo digo que un país no puede salir a flote sin una buena educación, [4:69] [101:103]

Se denota, en el discurso del informante 4 su visión acerca de cómo el estatus del docente está quebrantado frente a la sociedad, algunas de las razones sobre esta posición son explicadas por el informante 1 al afirmar que, dentro de la sociedad, ganan más terreno los antivalores que los valores, así como también el hecho de que algunos docentes tienden a confundir educación con política:

los cambios de la sociedad ha llevado a desvirtuar los valores, a que ahora sean, en especial en nuestra Latinoamérica y en nuestro país, se hayan vuelto... tengan más peso los antivalores, pero analizando un poco, nosotros también tenemos mucho que ver en ello, de una u otra manera nos involucramos en el sistema y confundimos lo que es la educación con la política, y al confundir la educación con la política dejamos a un lado lo que es realmente las políticas educativas, que realmente era lo que tenemos que estar pendientes, y lo mezclamos con la politiquería, y ha llevado a que tengamos esa apatía. [1:15] [78:86]

Aunado a estas razones, el informante 3 expone que quienes no valoran la docencia piensan que ser profesor es fácil:

Pues... ¿de verdad?... hay personas que no valoran la docencia y muchos menos a los profesores. Piensan que ser profesor es fácil, y no, no es fácil. La rama de ser docente es difícil porque... Más bien hoy en día que los muchachos uno tiene que... Hay muchos niños falta de respeto y a veces uno tiene que hasta calarle las groserías a los muchachos porque bueno... ¿qué más te puedo decir?, o sea, para no caer tanto en polémicas. [3:71] [72:77]

Asimismo, el informante 5 asevera que la profesión docente no es valorada como ocurría en tiempos anteriores:

Porque nos tienen como si nosotros fuéramos... ¿cómo le dijera?... por cumplir, ¿sí?, porque es algo que tiene que cumplir, porque es algo que tiene que llegar a una profesión, más adelante tiene que pasar por eso, pero la educación de verdad no la valoran como deberían valorar, como antes. Y ahora es más fácil. [5:11] [103:106]

En definitiva, está presente en el discurso de los docentes informantes la idea de minusvalía con la que la sociedad actual valora la profesión docente, la cual influirá, ineludiblemente, en su propia valoración del ejercicio y de su identidad docente.

En el código *Motivación a la docencia*, tercero de esta dimensión, se presentan variadas razones por las cuales una persona desearía formarse como docente. De este modo, el informante 2 recalca que su motivación surgió por seguir los pasos de su hermano quien había comenzado a estudiar educación:

¿Digo la verdad, la verdad? Realmente me motivó a ser docente mi hermano, porque empezó a estudiar Educación, y obviamente yo no tenía definido qué me gustaba, y en vista de que él empezó a estudiar presenté en la ULA por Educación. No quedé, realmente no quedé, lo que pasa fue que hubo unos cupos vacantes y por ahí quedé, por promedios. [2:1] [5:9]

Mientras que el informante 3 explica que desde el bachillerato estuvo llamado a ser docente y que incluso apartó los estudios en una universidad tecnológica para dedicarse a estudiar una carrera en Educación:

Bueno, desde que estaba estudiando bachillerato me llamó la atención ser docente para darle a conocer a los niños y enseñarlos. Desde que comencé... Por cierto, comencé a estudiar en la UNET y luego cuando me salió la oportunidad de estudiar docencia me fui para la UPEL a estudiar docencia. Abandoné la UNET. [3:1] [5:8]

Asimismo, el informante 4 asegura que desde muy pequeño se sintió vinculado con la enseñanza:

Bueno, desde muy pequeña a mí me había gustado enseñar, entonces realmente la educación para mí es como un arte y una vocación que tengo desde muy niña. [4:2] [5:7]

De esta manera, se logra evidenciar a través del discurso de los informantes que estos contaron con una motivación inicial vinculada con la enseñanza que les permitió alcanzar la profesión docente. Sin embargo, manifiestan preocupación al ver que la misma ha perdido prestigio. A su vez, motivos políticos, el querer trabajar en otro nivel de educación o desear desarrollarse en otra profesión son nombrados como posibles causas del deterioro de su vocación para el ejercicio de la docencia.

#### **Proceso de complementariedad de los datos (entrevistas y observaciones)**

En el ítem *Se muestra motivado en la realización de sus prácticas* presente en el instrumento utilizado para realizar las observaciones de las clases se pudo apreciar en un 60 % que la mayoría de los docentes, regularmente, no desarrollan un trabajo interactivo representativo que despierte el interés del estudiante hacia la adquisición



de aprendizajes significativos a través de elementos como la retroalimentación, innovación, diversión en el aprendizaje, entre otros, lo cual indica una desmotivación para realizar sus prácticas de enseñanza.

Por tanto, se denota entre lo expresado por los informantes y la observación una coincidencia en cuanto al desánimo y escasas situaciones didácticas significativas en la ejecución de las prácticas de enseñanza, procesos que son reflejo de su vocación en el ejercicio docente.

### **Dimensión: *Experiencia profesional***

La dimensión *Experiencia profesional* se encuentra representada en el Gráfico 6. A la misma, le corresponden los códigos *Primeras experiencias docentes*, *Trayectoria docente área lengua* y *Debilidad docente área lengua* los cuales emergieron del discurso de los docentes informantes y, en conjunto, dan cuenta sobre su recorrido en el camino laboral dentro de la educación hasta su rol como docentes del área de Lengua.

En relación con el código *Primeras experiencias docentes* los informantes relatan sobre sus inicios y primeros contactos en el ejercicio de la docencia, momentos que marcan y van formando el carácter y la puesta en escena de sus prácticas. De esta manera, el informante 1 hace alusión tanto a la figura de auxiliar como la de suplente que llevo a cabo:

Porque empezamos primero con ese auxiliar y tuve la oportunidad de pasar por varios preescolares, después tuve la oportunidad de ser suplente en una escuela de primaria y eso me llevó a que buscara la educación superior y me preparara para dar clases. [1:2] [5:8]

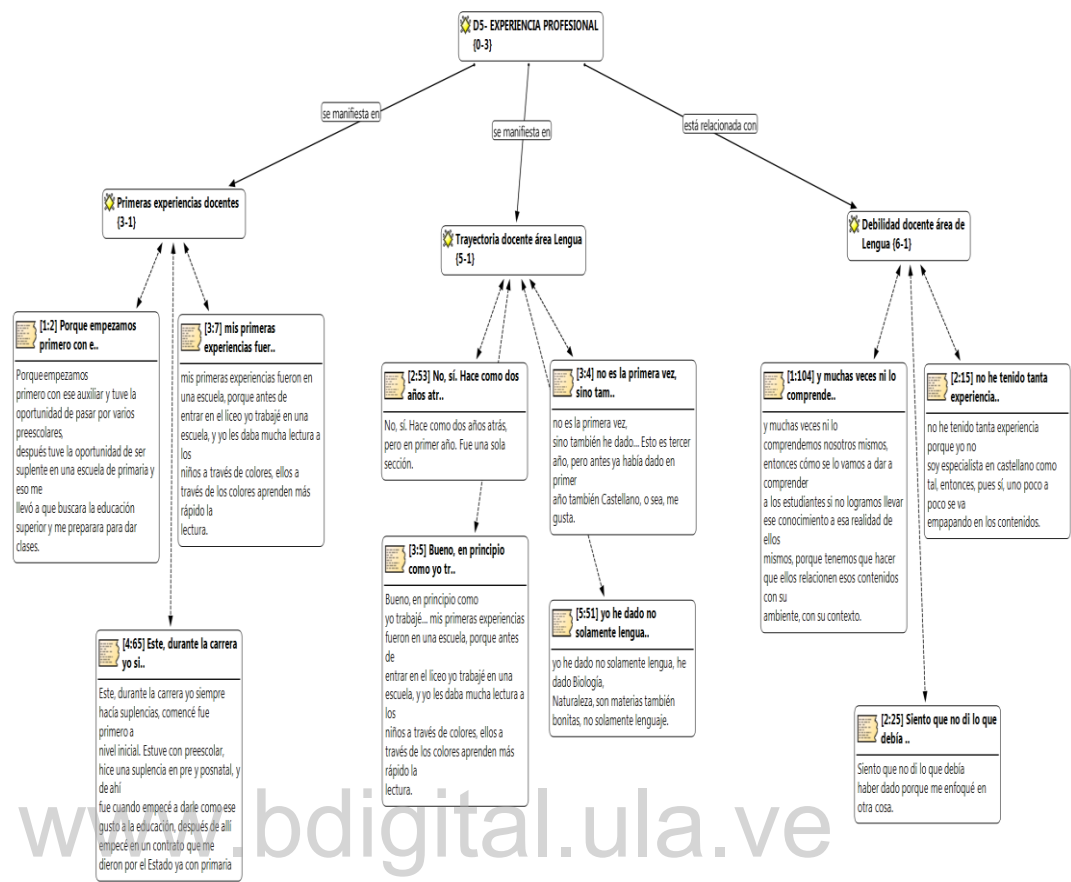


Gráfico 6. Dimensión *Experiencial profesional*

En correspondencia al nivel de educación donde realizaron sus primeras experiencias, los informantes coinciden en que sus inicios fueron tanto en escuelas como en el preescolar, tal como lo mantienen los informantes 3 y 4:

mis primeras experiencias fueron en una escuela, porque antes de entrar en el liceo yo trabajé en una escuela, y yo les daba mucha lectura a los niños a través de colores, ellos a través de los colores aprenden más rápido la lectura. [3:7] [37:40]

Este, durante la carrera yo siempre hacía suplencias, comencé fue primero a nivel inicial. Estuve con preescolar, hice una suplencia en pre y posnatal, y de ahí fue cuando empecé a darle como ese gusto a la educación, después de allí empecé en un contrato que me dieron por el Estado ya con primaria [4:65] [21:24]

Como se puede observar, tanto los docentes egresados en Educación Básica Integral como en Educación mención Castellano y Literatura que desarrollan su trabajo docente en la Educación Media, afirman que sus primeras experiencias se llevaron a cabo en los niveles iniciales de educación. De lo expuesto se logra determinar que no todos los docentes inician sus carreras en el nivel para el cual fueron formados, es decir, las competencias pedagógicas que, se supone, adquirieron durante su pregrado no compaginan con el nivel en que iniciaron sus primeras experiencias docentes en el caso de los informantes que son especialistas; mientras que los de Básica Integral, preparados para dar clase en primaria, deben adaptar sus competencias a la educación media, nivel para el cual no fueron preparados. Esto incide, inevitablemente, en que sus prácticas de enseñanza, en especial de la lectura, no sean efectivas ni acordes con el nivel cognitivo del estudiante.

El código *Trayectoria docente área Lengua* evidencia, específicamente, la experiencia de los docentes respecto al área de formación Lengua. Puesto que no todos son graduados en el área, los informantes explican que no siempre les es asignada esta área de formación, incluso, a veces solo le asignan una sección para trabajar el área como tal, así lo expresan los informantes 2 y 3 al exponer:

No, sí. Hace como dos años atrás, pero en primer año. Fue una sola sección. [2:53] [45:45]

no es la primera vez, sino también he dado... Esto es tercer año, pero antes ya había dado en primer año también Castellano, o sea, me gusta. [3:4] [28:30]

Aunado a que a los docentes no siempre les es asignada esta área de formación y, por tal razón, podrían, incluso, pasar años sin enseñarla, el docente 3 explica que su experiencia proviene de un nivel de educación escolar que no corresponde a los contenidos previstos para la educación media:

Bueno, en principio como yo trabajé... mis primeras experiencias fueron en una escuela, porque antes de entrar en el liceo yo trabajé en una escuela, y yo les daba mucha lectura a los niños a través de

colores, ellos a través de los colores aprenden más rápido la lectura. [3:5] [33:40]

De igual forma, el informante 5, formado como docente de educación en la mención Castellano y Literatura, asegura haberse encargado de otras áreas de formación:

yo he dado no solamente lengua, he dado Biología, Naturaleza, son materias también bonitas, no solamente lenguaje. [5:51] [41:42]

Del discurso proporcionado por los informantes se infiere que la selección del docente encargado del área de formación Lengua no siempre corresponde al perfil académico del mismo sino a una especie de suerte que cambia año tras año, según las necesidades administrativas que se vayan suscitando.

En relación con el código *Debilidad docente área Lengua*, los informantes reconocen no estar preparados para afrontar los retos que implica el área de formación. De esta manera el informante 1 asevera:

y muchas veces ni lo comprendemos nosotros mismos, entonces cómo se lo vamos a dar a comprender a los estudiantes si no logramos llevar ese conocimiento a esa realidad de ellos mismos, porque tenemos que hacer que ellos relacionen esos contenidos con su ambiente, con su contexto. [1:104] [69:73]

Por su parte, el informante 2 hace énfasis en su poca experiencia, respecto a los contenidos, por no ser especialista en el área:

No he tenido tanta experiencia porque yo no soy especialista en castellano como tal, entonces, pues sí, uno poco a poco se va empapando en los contenidos. [2:15] [129:131]

Siento que no di lo que debía haber dado porque me enfoqué en otra cosa. [2:25] [190: 191]

De lo expuesto se puede concluir que constituye una debilidad para la enseñanza de la lengua, el que no todos los docentes sean especialistas en el área, lo cual se traducirá en que sus competencias para ejecutar sus prácticas de enseñanza de la lectura no sean las más favorables.

### **Dimensión: *Componente investigativo***

En el Gráfico 7 está representada la dimensión *Componente investigativo* de la cual surge el código *Percepción proceso de investigación* el cual busca indagar sobre la concepción que tienen los docentes acerca del proceso de investigación en los estudiantes de educación media, es decir, si están formados para realizar investigaciones pertinentes a su nivel académico, puesto que dicho proceso está íntimamente ligado con la lectura. Para el informante 1 la valiosa función como instrumento de aprendizaje que cumple la investigación no es tomada en cuenta por los estudiantes dado que sólo buscan cumplir con una actividad asignada:

Los estudiantes están acostumbrados a investigar para cumplir, no para aprender, y a través de esas preguntas ellos se van dando cuenta de que las investigaciones no son para cumplir, que las investigaciones no son para el profesor, son para ellos mismos. [1:69] [305:308]

Asimismo, manifiesta que el desánimo del estudiante hacia la actividad investigativa se debe a que no están formados tanto para leer como para escribir, competencias por demás imprescindibles para la realización de la misma:

Por ejemplo, aquí me ha pegado muchísimo porque al estudiante no le gusta investigar, y en todo lo que he observado es porque no sabe leer y escribir. [1:72] [318:320]

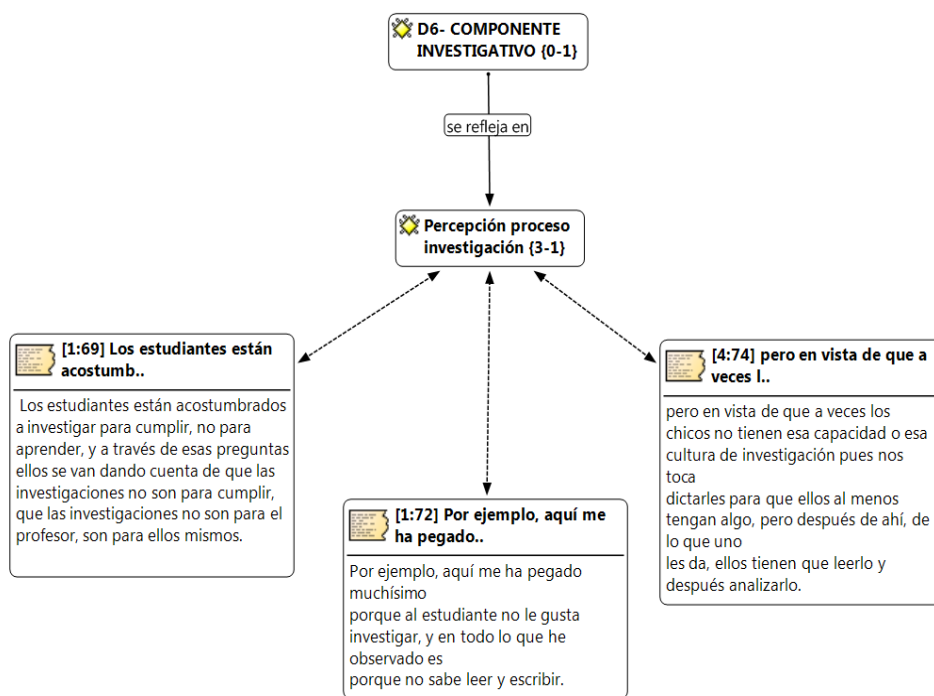


Gráfico 7. Dimensión *Componente investigativo*

En relación con este código, el informante 4 asegura que a través del dictado trata de llenar este vacío investigativo del estudiante:

pero en vista de que a veces los chicos no tienen esa capacidad o esa cultura de investigación pues nos toca dictarles para que ellos al menos tengan algo, pero después de ahí, de lo que uno les da, ellos tienen que leerlo y después analizarlo. [4:74] [197:200]

Es de resaltar cómo para los informantes son los estudiantes quienes deben realizar investigación y cómo le atribuyen una significativa vinculación con la lectura. Podría deducirse que esta carencia en el estudiante se debe a que sus docentes no son investigadores ni poseen cultura de investigación con las cuales orientar dicha propuesta, pues pareciera que la investigación consiste sólo en un proceso de búsqueda que no va más allá de la indagación. Sin embargo, se pudo observar que los docentes utilizan en el aula la información que piden investigar a los estudiantes con lo que se estaría alentando a la búsqueda de información como uno de los procesos del trabajo investigativo. Asimismo, se evidencia de lo expuesto por los informantes

la importancia tanto de la lectura como de la escritura para el desarrollo del proceso de investigación.

**Dimensión: Trabajo interdisciplinar**

El Gráfico 8 presenta la dimensión *Trabajo interdisciplinar* la cual guarda relación con el código *Actividades con otros colegas*, el cual hace referencia a las actividades que enriquecen el trabajo docente tanto por el intercambio de experiencias como de información respecto a metas alcanzadas en las prácticas de enseñanza.

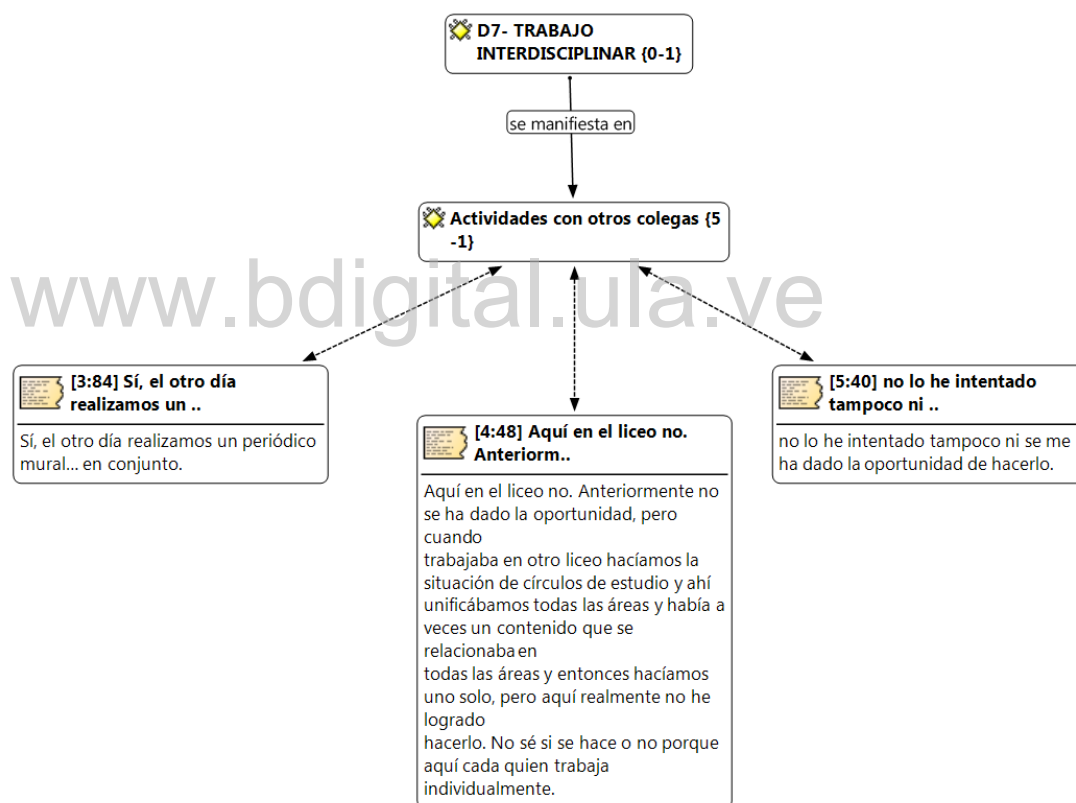


Gráfico 8. Dimensión *Trabajo interdisciplinar*

Este código muestra a través del discurso de los informantes, las pocas actividades realizadas entre los docentes encargados del área Lengua y sus pares

académicos. De tal manera, el informante 3 asegura que en el período de un año escolar sólo realizó una actividad de carácter académico con sus compañeros:

Sí, el otro día realizamos un periódico mural... en conjunto. [3:84]  
[312:312]

Asimismo, el informante 5 alude que no ha tenido disposición para realizar dichas actividades ya que manifiesta:

no lo he intentado tampoco ni se me ha dado la oportunidad de hacerlo. [5:40] [366:366]

De las razones por las cuales no se realizan actividades interdisciplinarias en la institución el informante 4 asegura que se debe a que los docentes trabajan de forma individual:

Aquí en el liceo no. Anteriormente no se ha dado la oportunidad, pero cuando trabajaba en otro liceo hacíamos la situación de círculos de estudio y ahí unificábamos todas las áreas y había a veces un contenido que se relacionaba en todas las áreas y entonces hacíamos uno solo, pero aquí realmente no he logrado hacerlo. No sé si se hace o no porque aquí cada quien trabaja individualmente. [4:84] [329:333]

Del discurso de los informantes se logra recoger que solo una experiencia da cuenta de las actividades de carácter interdisciplinar que se realizan en la institución lo cual refleja disposición de los docentes hacia el trabajo grupal, pero que, dada la cultura institucional, no se hacen tangibles.

#### **Proceso de complementariedad de los datos (entrevistas y observaciones)**

En el ítem *Fomenta la lectura con colegas de otras áreas* presente en el instrumento utilizado para realizar las observaciones de las clases se pudo apreciar que en un 100% los docentes no planifican actividades de lectura con colegas de distintas áreas.



Por tanto, se denota una estrecha relación entre lo expresado por los informantes y la observación en cuanto a que los docentes, en el caso específico de enseñanza de la lectura, no involucran a colegas de distintas áreas con el fin de realizar actividades conjuntas de lectura que vincule a los estudiantes sobre otras perspectivas en cuanto a modos de leer, interpretación de lo leído e importancia de lo leído para otras áreas del conocimiento.

### **Subcategoría: Perfil docente (segundo nivel de teorización)**

Para otorgarle sentido al perfil del docente se tomará en consideración que la docencia es una práctica entendida como una labor pedagógica en la cual se deben desarrollar un conjunto de habilidades y actitudes para producir en los estudiantes un aprendizaje que les sea significativo.

De esta forma, la subcategoría *Perfil docente* representada en el Gráfico 9 se relaciona con las dimensiones *Vocación docente*, *Experiencia profesional*, *Componente investigativo* y *Trabajo interdisciplinar* que pretenden describir algunas de las características propias que definen al profesional de la docencia.

En los docentes recae la responsabilidad de formar las mentes y las personalidades de las jóvenes generaciones y, por tanto, lo que va a ser el país (García, 2007). Semejante responsabilidad debe quedar en las manos profesionales de un personal capacitado para asumirla.

Por tanto, los docentes deben contar con esa disposición reflejada en la dimensión *Vocación docente*, con la cual se sientan inspirados para realizar sus prácticas de enseñanza. Sin embargo, pese a que los informantes aseguran haber contado con una motivación inicial vinculada con la enseñanza que les permitió formarse profesionalmente, afirman que el estatus actual de la profesión docente está quebrantado frente a la sociedad y que solo logra mantener su disposición hacia su trabajo una arraigada vocación docente.

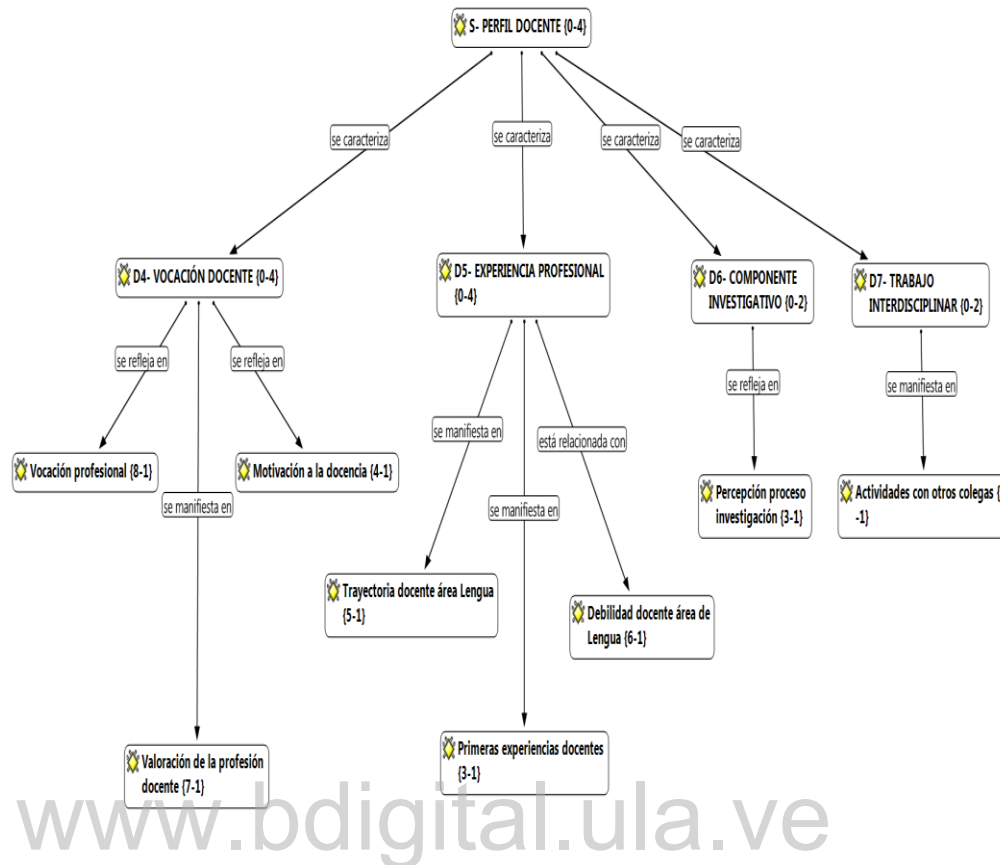


Gráfico 9. Subcategoría *Perfil docente*

Así pues, se aspira que el docente cuente con una vocación de servicio, es decir, una capacidad de reflexión innovadora Díaz y Hernández (2002), sobre los procesos educativos que les permita superar el enfoque conductista donde se concebía al docente como un controlador conductual, basado en la disciplina como medio para la efectiva producción de los aprendizajes en los alumnos. Por tanto, hoy las aulas exigen docentes dotados de motivación y recursos internos para promover y mejorar el ambiente educacional a través de prácticas de enseñanza que tomen en cuenta el carácter social de la educación y las experiencias que en ella se dan.

Pese a ello, la calidad académica de los docentes en Venezuela indican deficiencias como ausencia de hábitos de lectura, escaso dominio de estrategias cognitivas y metacognitivas de comprensión, frágil e inconsistente interiorización de una base teórica que les permita fundamentar su práctica pedagógica (Caldera y otros,

2010), todo lo cual se evidencia en los testimonios recogidos en esta dimensión. En consecuencia, como respuesta a la situación de escasez de docentes en áreas críticas, el Ministerio del Poder Popular para la Educación crea en el 2014 el Centro Nacional de Investigación para fortalecer la formación docente (Juárez, 2015); sin embargo, aún se esperan resultados.

Aunado a esta problemática de una vocación que se ve mermada por circunstancias motivacionales, académicas y económicas, la actitud de los estudiantes en nuestro país es negativa hacia el aprendizaje de la lengua y la literatura, debido al tratamiento metodológico que se le da al área, caracterizada por ser rutinaria, poco creativa y pasiva (Castillo, 2007). Este elemento crea un inconveniente e indica un quebrantado panorama para los docentes encargados del área.

Mientras tanto, la dimensión *Experiencia profesional* presenta a través del discurso de los informantes que la escogencia del docente para el área Lengua no corresponde en todo los casos al perfil académico exigido, es decir, el hecho de que los docentes sean especialistas o no en el área, no constituye una condición para la enseñanza de la lengua. En definitiva, se podría entender que será la experiencia profesional la encargada de la continua formación del docente y no una formación pedagógica y disciplinar consolidada.

A su vez, otras características propias de la profesión docente se vinculan con la investigación como crecimiento académico y el trabajo interdisciplinar como elementos de integración de los saberes (Díaz y Hernández, 2002). Sin embargo, tanto en las dimensiones *Componente investigativo* como *trabajo interdisciplinar* se logró establecer que los docentes no cultivan una cultura de investigación, así como que existe en ellos una predisposición hacia el trabajo grupal, lo cual se refleja en un desarrollo individual y aislado del área.

Por tanto, si las consideraciones sobre cualquier transformación de las prácticas de enseñanza requieren de un proceso de elaboración colectiva de grupos de docentes e investigadores que desarrollen dichos procesos en condiciones reales

(Castedo, 1993), el trabajo interdisciplinar respecto al área de formación Lengua está prácticamente paralizado en la institución.

**Presentación de la Categoría: Docencia educación media (tercer nivel de teorización)**

Las instituciones educativas de educación media deben ser sensibles a la atención de las diversidades de sus educandos. Los procesos de enseñanza y aprendizaje que parten de la relación docente- saber- estudiante tiene lugar en sus aulas, por tanto, las acciones de los docentes sobre sus prácticas deben responder al manejo de elementos propios de la organización educativa como lo son el currículo, la evaluación y la enseñanza, así como también, el ámbito de su desarrollo profesional.

De esta manera, la categoría *Docencia educación media* representada en el Gráfico 10 está vinculada con las subcategorías *Cultura institucional* y *Perfil docente* junto con las dimensiones *Componente administrativo académico*, *Componente curricular*, *Vinculación institucional*, *Vocación docente*, *Experiencia profesional*, *Componente investigativo* y *Trabajo interdisciplinar* para producir un perfil del docente actual encargado del área de formación Lengua, responsable de las prácticas de enseñanza de la lectura en la educación Media, particularmente en la U.E. Mons. Dr. Jesús María Pellín.

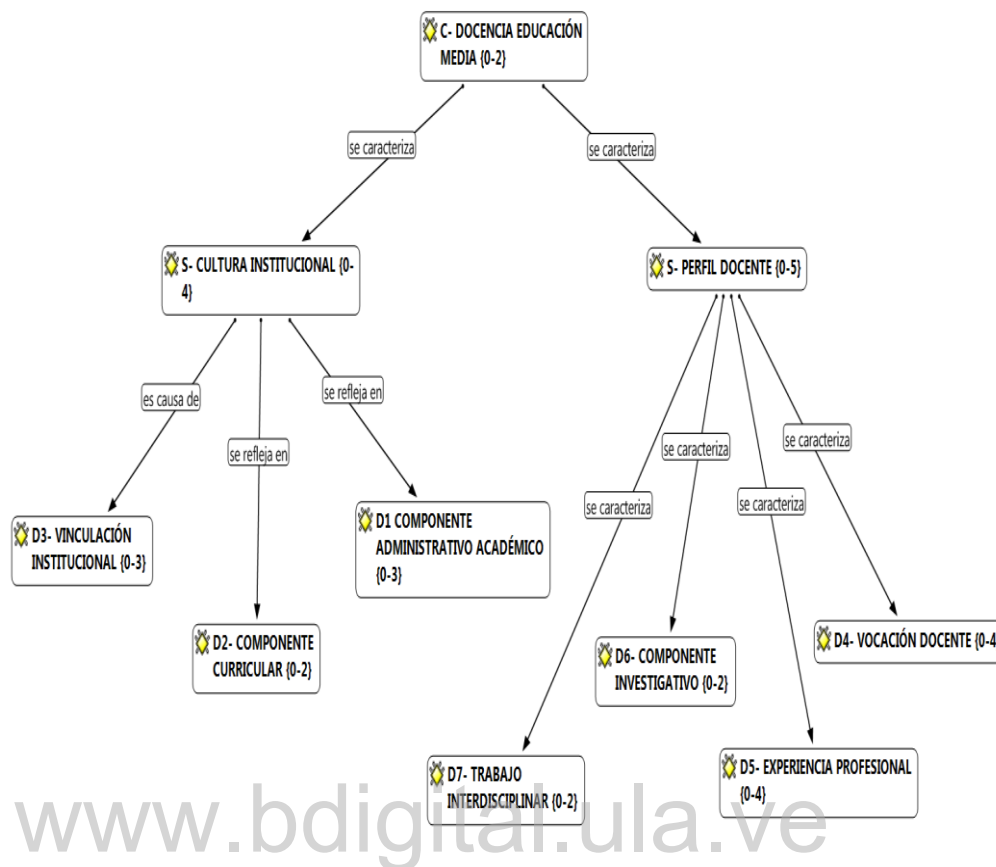


Gráfico 10. Categoría *Docencia educación media*

Respecto al perfil general del docente de educación media, las aspiraciones del Estado en cuanto a este han sufrido un largo proceso de transformación; así, la *Ley Orgánica de Educación* de 1980 estableció en su artículo 77 como profesionales de la docencia a los egresados de institutos de educación superior cuya finalidad sea la formación y perfeccionamiento docente. En 1983 se añade a esta Ley la Resolución 12 en la que se estableció un exigente perfil para el egresado como docente en Venezuela (Izarra, 2012) que incluía cualidades artísticas, científicas y sociales en los formadores.

Ya para 1996 el Ministerio de Educación en la resolución Nro. 01 describía el perfil del docente de educación media, el cual exigía profesionales capaces de propiciar la innovación y el desarrollo educativo y de participar consciente y creativamente en la elaboración de diseños pedagógicos que permitieran conducir a la

formación de la población, facilitando el progreso social, cultural, científico y tecnológico del país.

Pero ¿quién desea llenar este perfil?, la vocación no siempre será el elemento motivador por el cual un estudiante escoge una carrera universitaria. Antes de hacerlo suele pasar un período de tiempo en el cual se entrecruzan decisiones sobre la carrera, motivaciones personales, económicas, sociológicas y académicas que guían su decisión final (Sánchez, 2014). El motivo más importante para dedicarse a la enseñanza es un sentido de autorrealización que viene acompañado de alcances de carácter sociocultural y familiar que le permita llenar sus expectativas y alcanzar sus metas de formación académica.

Circunstancias desfavorables podrían lograr que el docente pasara de una motivación de entusiasmo y desarrollo profesional de la carrera a percibirla como una tarea inquietante, estresante y llena de desencantos (Sánchez, 2014). En la situación actual venezolana el desarrollo de esta profesión que se vislumbraba atractiva para los docentes, sus intereses y aspiraciones que permitieron el acercamiento y culminación de la carrera, se pudieran estar disipando en el ejercicio de la profesión por circunstancias tales como el percibir bajos ingresos económicos o el ser ubicados en el desarrollo de competencias que no les corresponden, entre otras, que logran disuadir el interés por la misma.

En el caso de los docentes de la U.E. Mons. Dr. Jesús María Pellín encargados del área Lengua en el período escolar 2016-2017, se logra constatar en su discurso, no sentirse cómodos con el área de formación que desarrollan. Este malestar podría ser el resultado de docentes que no se encuentran suficientemente preparados o no sean especialistas en un área determinada, puesto que se les dificulta aplicar la metodología y estrategias de enseñanzas adecuadas para desarrollar sus prácticas.

**Categoría: Prácticas de enseñanza**

**Subcategorías:** Teorías pedagógicas / Teorías sobre enseñanza de la lengua / Estrategias enseñanza de la lengua / Contenidos enseñanza de la lengua / Estrategias evaluación de lectura / Recursos proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua / Estrategia motivación enseñanza - aprendizaje

**Dimensiones:** Transposición didáctica – Aprendizaje significativo – Reflexión en la praxis – Mediación docente – Concepción pedagógica – Discurso pedagógico / Concepción sobre enseñanza de la lectura – Concepción sobre área Lengua / Planificación de la clase -Dinámicas enseñanza de la lengua / Enseñanza gramática textual – Enseñanza habilidades uso de la lengua – Tipos de textos – Producción texto escrito / Evaluación de la lectura – Modalidades de evaluación – Plan de evaluación / Recursos tradicionales – Recursos digitales / Motivación al estudio – Motivación hacia la lectura

**Subcategoría:** Teorías pedagógicas

**Dimensiones:** Transposición didáctica – Aprendizaje significativo – Reflexión en la praxis – Mediación docente – Concepción pedagógica – Discurso pedagógico

**Presentación de las dimensiones (primer nivel de teorización)**

**Dimensión: *Transposición didáctica***

El Gráfico 11 representa la dimensión *Transposición didáctica* la cual está vinculada con el código *Adaptación a cognición estudiante* el cual da cuenta sobre los esfuerzos realizados por los docentes para lograr adaptar sus estrategias de enseñanza a las condiciones cognitivas tanto de los grupos a su cargo como de algunos estudiantes en particular.

Al respecto el informante 1 explica:

Me ha tocado variarlas, adecuarme al estudiante, y aquí ha sido difícil porque normalmente las estrategias que utilizo es ponerles otra estrategia... Al lado mío los siento y les pongo otra actividad, [1:92] [456:458]

Sí, pero con estos estudiantes he empezado con la lectura porque no quieren leer. Entonces no puedo meterles las dos cosas al mismo tiempo, sino ir despacio: una por una alcanzando cada meta. [1:86] [417:419]

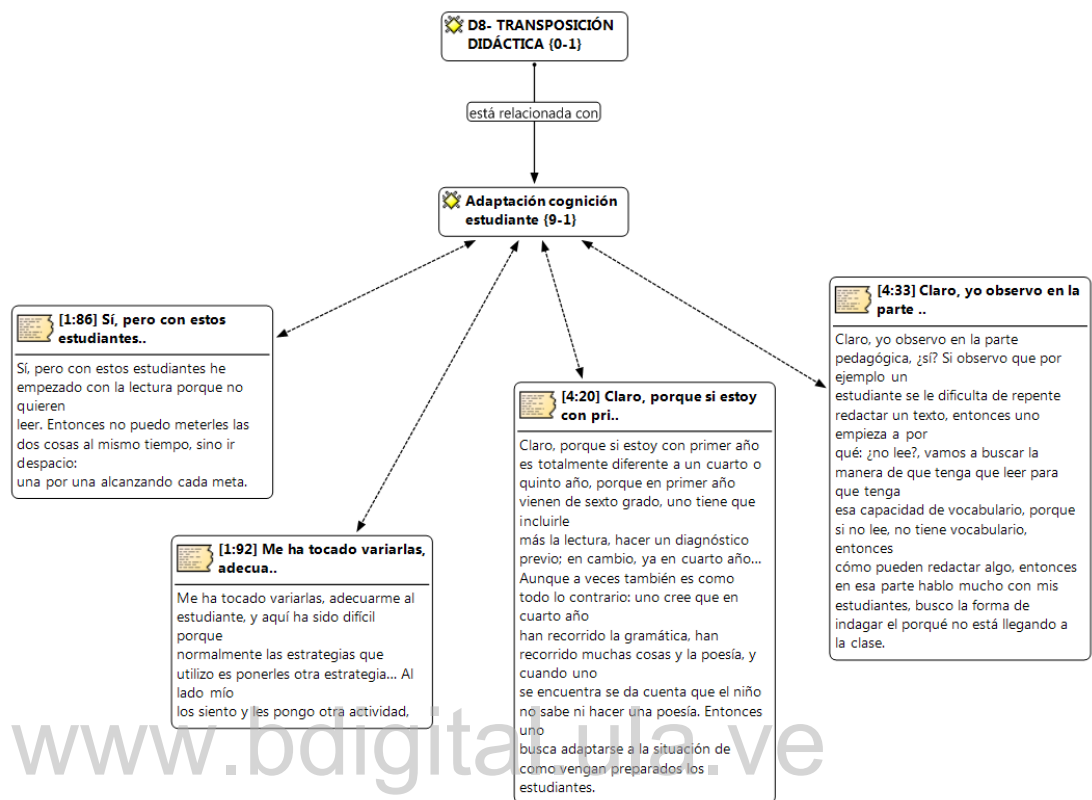


Gráfico 11. Dimensión *Transposición didáctica*

El informante 4 expone que las estrategias que utiliza varían según el año que se encuentre cursando el estudiante, como también a la aplicación de un diagnóstico que le permite adaptarse al nivel de preparación que poseen:

Claro, porque si estoy con primer año es totalmente diferente a un cuarto o quinto año, porque en primer año vienen de sexto grado, uno tiene que incluirle más la lectura, hacer un diagnóstico previo; en cambio, ya en cuarto año... Aunque a veces también es como todo lo contrario: uno cree que en cuarto año han recorrido la gramática, han recorrido muchas cosas y la poesía, y cuando uno se encuentra se da cuenta que el niño no sabe ni hacer una poesía. Entonces uno busca adaptarse a la situación de como vengán preparados los estudiantes. [4:20] [132:138]

A su vez, el informante 4 asegura, del mismo modo, atender dificultades individuales en sus estudiantes con el fin de lograr una enseñanza efectiva:



Claro, yo observo en la parte pedagógica, ¿sí? Si observo que por ejemplo un estudiante se le dificulta de repente redactar un texto, entonces uno empieza a por qué: ¿no lee?, vamos a buscar la manera de que tenga que leer para que tenga esa capacidad de vocabulario, porque si no lee, no tiene vocabulario, entonces cómo pueden redactar algo, entonces en esa parte hablo mucho con mis estudiantes, busco la forma de indagar el porqué no está llegando a la clase. [4:33] [223:228]

A partir de lo expuesto por los informantes se logra concluir que los docentes consideran dentro de sus prácticas de enseñanza las diferencias cognitivas de sus estudiantes según el año y sus particularidades con aquello que desea transmitir; por tanto, tratan de adecuar sus estrategias a las individualidades del estudiante como de los grupos a su cargo, lo cual constituye un esfuerzo valioso y necesario en favor de la enseñanza. Del mismo modo se pudo constatar cómo algunos docentes tratan de particularizar actividades de enseñanza a los estudiantes en los cuales observan alguna debilidad para comprender el tema desarrollado. Sin embargo, es lamentable que solo dos docentes del grupo de investigación, aseguren hacerlo de forma explícita.

### **Dimensión: Aprendizaje significativo**

En el Gráfico 12 se encuentra enmarcada la dimensión *Aprendizaje significativo* ligada con los códigos *Construcción conocimientos estudiante* y *Exploración conocimientos previos*. En el primer código *Construcción conocimientos estudiante*, los informantes manifiestan su entusiasmo por cimentar aprendizajes que tengan sentido para los estudiantes. De tal modo, el informante 4 asegura que el estudiante aprende al realizar por sí mismo las actividades que le son instruidas:

Constructivista, ¿sí?, porque a mí me gusta aprender haciendo, el estudiante tiene... Uno tiene que hacer y las cosas para mejorar cada día, y si usted aprende, tiene que hacer, y si usted sabe hacer las cosas pues el aprendizaje fue significativo. [4:19] [124:127]

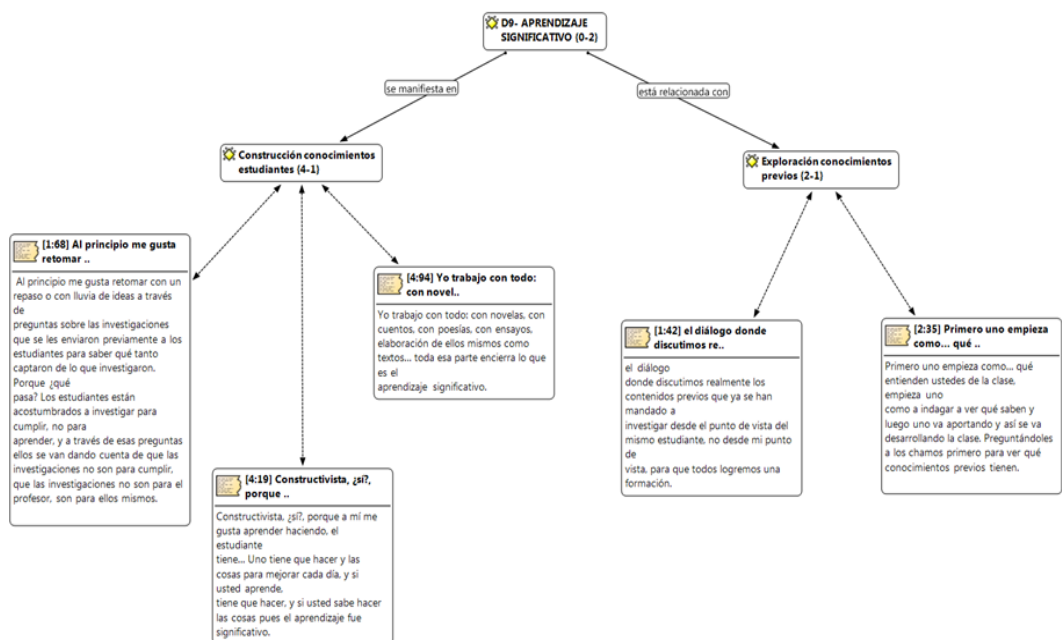


Gráfico 12. Dimensión *Aprendizaje significativo*

Añade que la elaboración propia, en este caso de textos, se vincula con el aprendizaje significativo:

Yo trabajo con todo: con novelas, con cuentos, con poesías, con ensayos, elaboración de ellos mismos como textos... toda esa parte encierra lo que es el aprendizaje significativo. [4:94] [377:37]

En otro orden de ideas, de lo expuesto por el informante 1 se deduce que los aprendizajes se construyen a partir de los conocimientos previos del estudiante, por tal razón expone:

Al principio me gusta retomar con un repaso o con lluvia de ideas a través de preguntas sobre las investigaciones que se les enviaron previamente a los estudiantes para saber qué tanto captaron de lo que investigaron. Porque ¿qué pasa? Los estudiantes están acostumbrados a investigar para cumplir, no para aprender, y a través de esas preguntas ellos se van dando cuenta de que las investigaciones no son para cumplir, que las investigaciones no son para el profesor, son para ellos mismos. [1:68] [302:308]

En el segundo código *Exploración conocimientos previos*, el cual se deriva del anterior, los informantes 1 y 2 explican cómo dentro de sus prácticas de enseñanza es tomado en cuenta el punto de vista del estudiante partiendo de los conocimientos que estos con anterioridad ya manejan dentro de sus esquemas mentales:

Primero uno empieza como... qué entienden ustedes de la clase, empieza uno como a indagar a ver qué saben y luego uno va aportando y así se va desarrollando la clase. Preguntándoles a los chamos primero para ver qué conocimientos previos tienen. [2:35] [267:270]

el diálogo donde discutimos realmente los contenidos previos que ya se han mandado a investigar desde el punto de vista del mismo estudiante, no desde mi punto de vista, para que todos logremos una formación. [1:42] [100:103]

Es rescatable de los testimonios presentes en esta dimensión que si bien, existe una preocupación porque el estudiante logre construir el conocimiento a partir de lo que ya conoce, a pesar de ello, se manifiesta una baja concepción por parte de las docentes respecto a cuáles aprendizajes podrían tener significado para estos.

#### **Proceso de complementariedad de los datos (entrevistas y observaciones)**

Respecto a esta dimensión de la entrevista se encuentran vinculados dos ítems del instrumento utilizado para realizar las observaciones de las clases. En el primer ítem *Expone si los aprendizajes serán significativos* se pudo apreciar que en un 90% la mayoría de los informantes no explican la importancia o los aportes que puedan tener para los estudiantes el conocimiento desarrollado en su práctica. A través del segundo ítem, *Genera producción de conocimientos* se evidenció que un 60% de los docentes no se esfuerzan porque el estudiante adquiera nuevos conocimientos.

En consecuencia, se manifiesta relación entre lo expresado por los informantes y la observación debido a que las acciones presentes en la clase eran

orientadas por procedimientos destinados a la práctica y refuerzo del tema más que para construir conocimientos nuevos y con significado para el estudiante.

**Dimensión: *Reflexión en la praxis***

El Gráfico 13 representa las relaciones inherentes entre la dimensión *Reflexión en la praxis* con el código *Adaptación prácticas de enseñanza*. Subyace en el discurso de los informantes citados una tendencia a meditar acerca de sus prácticas de enseñanza con el fin de reajustarlas y mejorarlas en pro de los estudiantes.

Para el informante 1 es necesario reflexionar sobre cómo se están llevando a cabo las prácticas de enseñanza con el fin de corregirlas; asimismo, hace alusión sobre las cargas emocionales y situaciones de estrés que en ocasiones son trasladadas hasta el aula por el docente:

Sí, sí, cuando llego a casa y me he pelado en algo digo: “Uy, me equivoqué en esto. Debo corregir”. También les pido disculpas a los estudiantes a veces porque a veces uno viene con diferentes cosas montadas en la cabeza y cargas emocionales que a ciertas actitudes de los estudiantes le hacen a uno como olvidar que hay cosas que tenemos que dejar a un lado y tener ese equilibrio y, bueno, reflexiono también con ellos. A veces también el estrés del trabajo o de la situación hace que uno se equivoque. También lo acepto; me gusta aceptarlo delante de los estudiantes, que ellos se den cuenta que nosotros somos seres humanos, que nosotros no somos perfectos y que lo sabemos todo y que en algún momento nos equivocamos. A veces lo hago a propósito para ver qué grado de atención tienen los estudiantes, y me ha resultado. [1:54] [189:199]

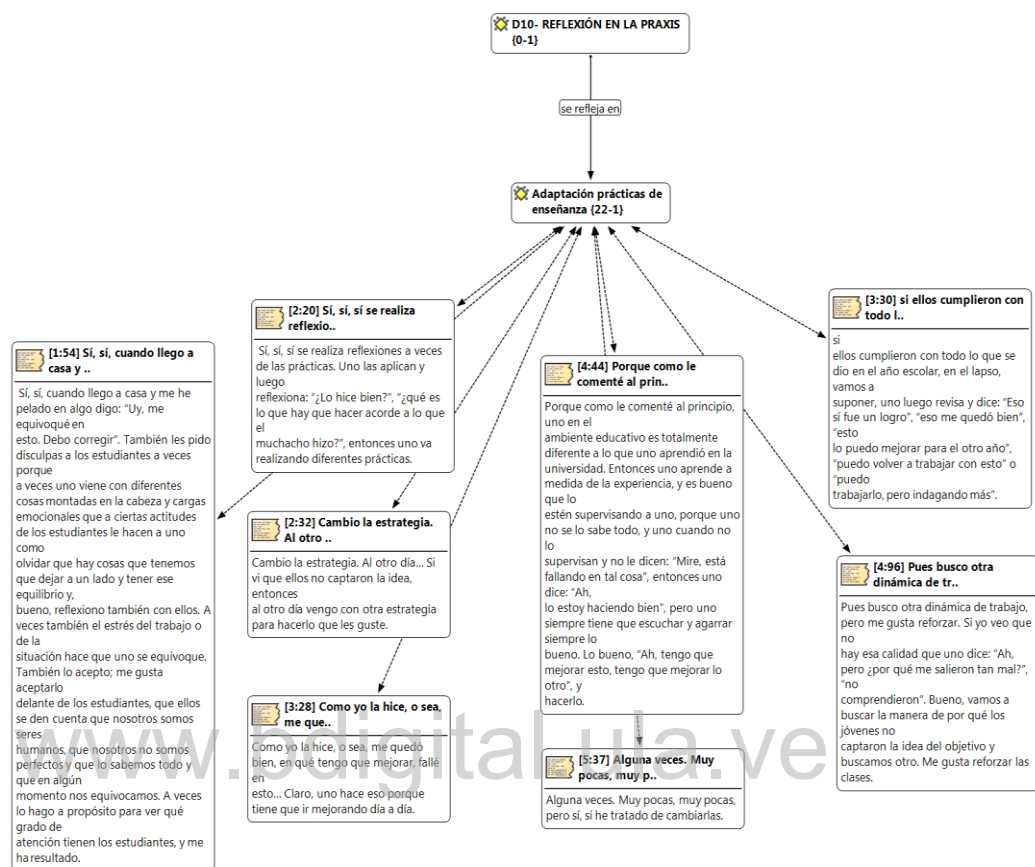


Gráfico 13. Dimensión *Reflexión en la praxis*

De igual modo, para el informante 2 existe una necesidad de ajustar las prácticas con los resultados obtenidos de los estudiantes:

Sí, sí, sí se realiza reflexiones a veces de las prácticas. Uno las aplican y luego reflexiona: "¿Lo hice bien?", "¿qué es lo que hay que hacer acorde a lo que el muchacho hizo?", entonces uno va realizando diferentes prácticas. [2:20] [166:168]

Otra opción para mejorar las estrategias utilizadas en sus prácticas de enseñanza la constituye el realizar cambios en las mismas, tal como lo expone el informante 2 al asegurar que:

Cambio la estrategia. Al otro día... Si vi que ellos no captaron la idea, entonces al otro día vengo con otra estrategia para hacerlo que les guste. [2:32] [241:242]

A la par de realizar los cambios necesarios en las estrategias de enseñanza el informante 4 promueve el reforzamiento de los contenidos:

Pues busco otra dinámica de trabajo, pero me gusta reforzar. Si yo veo que no hay esa calidad que uno dice: “Ah, pero ¿por qué me salieron tan mal?”, “no comprendieron”. Bueno, vamos a buscar la manera de por qué los jóvenes no captaron la idea del objetivo y buscamos otro. Me gusta reforzar las clases. [4:96] [272:275]

Por su parte, el informante 3 considera preguntarse cuáles fallas o logros se obtuvieron al utilizar alguna estrategia de enseñanza en particular:

Como yo la hice, o sea, me quedó bien, en qué tengo que mejorar, fallé en esto... Claro, uno hace eso porque tiene que ir mejorando día a día. [3:28] [167:168]

Sí ellos cumplieron con todo lo que se dio en el año escolar, en el lapso, vamos a suponer, uno luego revisa y dice: “Eso sí fue un logro”, “eso me quedó bien”, “esto lo puedo mejorar para el otro año”, “puedo volver a trabajar con esto” o “puedo trabajarlo, pero indagando más”. [3:30] [176:180]

Según lo expuesto por el informante 4 otra manera de evaluar el desempeño de las estrategias utilizadas en sus prácticas de enseñanza lo constituye la supervisión:

Porque como le comenté al principio, uno en el ambiente educativo es totalmente diferente a lo que uno aprendió en la universidad. Entonces uno aprende a medida de la experiencia, y es bueno que lo estén supervisando a uno, porque uno no se lo sabe todo, y uno cuando no lo supervisan y no le dicen: “Mire, está fallando en tal cosa”, entonces uno dice: “Ah, lo estoy haciendo bien”, pero uno siempre tiene que escuchar y agarrar siempre lo bueno. Lo bueno, “Ah, tengo que mejorar esto, tengo que mejorar lo otro”, y hacerlo. [4:44] [299:306]

No obstante lo declarado por los demás informantes, para el informante 5 no constituye una prioridad realizar cambios en sus estrategias de enseñanza al declarar:

Algunas veces. Muy pocas, muy pocas, pero sí, sí he tratado de cambiarlas. [5:37] [339:339]

Se evidencia, de lo expuesto por los informantes, interés en transformar las estrategias que utilizan con el fin de lograr un continuo mejoramiento en sus prácticas de enseñanza. Esta disposición constituye una fortaleza para la institución, que puede ser aprovechable si se sistematizan actividades en función de la misma.

### Dimensión: *Mediación docente*

La dimensión *Mediación docente* presentada en el Gráfico 14, enlazada con el código *Docente mediador*, busca inferir la concepción que poseen los informantes sobre los procedimientos, actividades, estrategias y orientaciones que caracterizan al docente mediador.

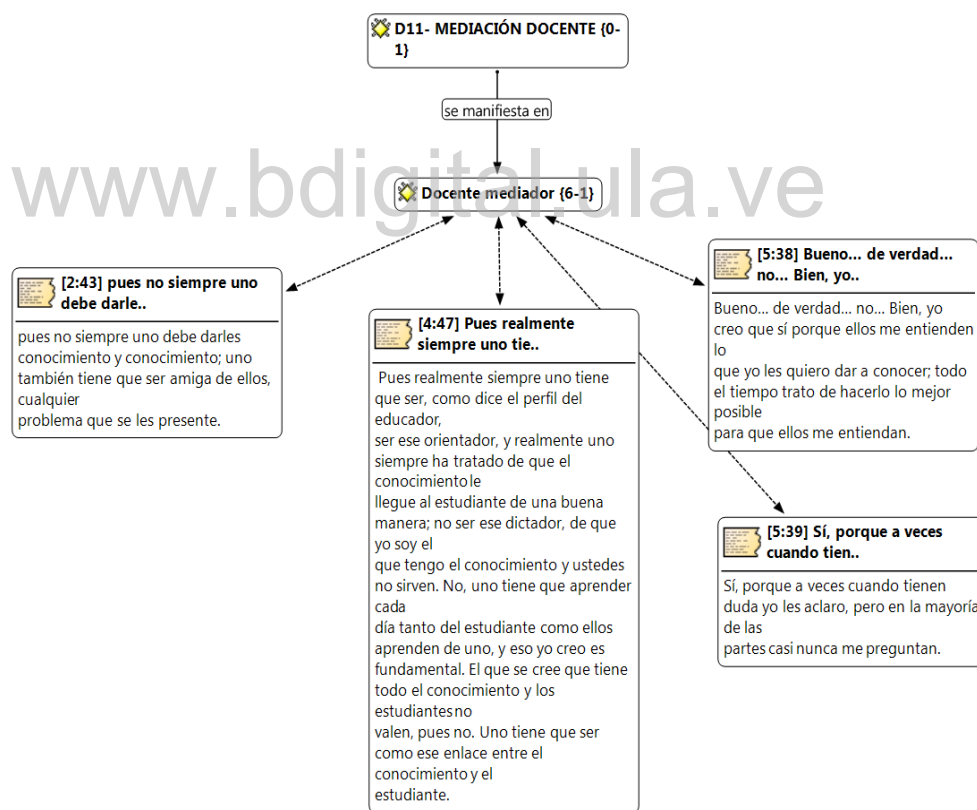


Gráfico 14. Dimensión *Mediación docente*

Así, respecto a las acciones que utiliza el docente mediador cuya finalidad consiste en que el estudiante logre los aprendizajes y competencias establecidas en su plan de estudio, el informante 1 relata cómo llegó a conectarse con un grupo de estudiantes a través de la relación que estos forjaron al vincular su rol como docente mediador con el que debe cumplir como orientador:

Ven al docente mediador más como un docente que puede guiarlos fuera del ámbito educativo. Orientador. Sí, sí, hay una mediación. Por lo menos, con los que logré conectarme más este año en esta institución fue con los chicos de cuarto. Aunque les pegó: decían que algunas actividades mías no las comprendían porque qué es eso de hacer dibujos; no comprendían que por los dibujos también se podían comunicar. [1:73] [332:335]

En relación con el papel como facilitador que debe realizar el docente, con el fin de conducir al estudiante a un nivel de desarrollo cognitivo superior que le permita vincularse tanto con el conocimiento como con el proceso de adquisición del mismo, el informante 4 vincula, del mismo modo, el ser docente mediador con el rol de orientador, lo cual le ha permitido lograr dichos propósitos:

Pues realmente siempre uno tiene que ser, como dice el perfil del educador, ser ese orientador, y realmente uno siempre ha tratado de que el conocimiento le llegue al estudiante de una buena manera; no ser ese dictador, de que yo soy el que tengo el conocimiento y ustedes no sirven. No, uno tiene que aprender cada día tanto del estudiante como ellos aprenden de uno, y eso yo creo es fundamental. El que se cree que tiene todo el conocimiento y los estudiantes no valen, pues no. Uno tiene que ser como ese enlace entre el conocimiento y el estudiante. [4:47] [313:320]

Por su parte el informante 2 relaciona el concepto de mediación con el de amistad entre docente y estudiante, mientras que el informante 5 lo enlaza con la aclaración de dudas, aunque asegura que casi nunca le ocurre:

pues no siempre uno debe darles conocimiento y conocimiento; uno también tiene que ser amiga de ellos, cualquier problema que se les presente. [2:43] [288:290]

Sí, porque a veces cuando tienen duda yo les aclaro, pero en la mayoría de las partes casi nunca me preguntan. [5:39] [352:353]



Si bien se logra interpretar del discurso de los informantes una vaga concepción explícita acerca de su rol como docente mediador, también se logra extraer que todos coinciden en una acción que intenta responder a una pedagogía basada en el diálogo como nuevo modelo de formación.

### **Dimensión: *Concepción pedagógica***

La dimensión *Concepción pedagógica* se encuentra plasmada en el Gráfico 15 y está unida al código *Tendencia pedagógica* que busca dar respuesta sobre cuál corriente pedagógica guía las prácticas de enseñanza de los docentes entrevistados. De esta manera, el informante 1 asegura seguir postulados derivados de la corriente constructivista, partiendo de lo expuesto por autores como Freire y Lipman respecto al diálogo como estrategia de enseñanza:

Esa parte es en la que más me enfoco, y Paulo Freire enseña el diálogo, y hoy en día con el conocimiento que tengo del otro pedagogo (Lipman), el diálogo es el más importante en la parte educativa, y aunque el estudiante a veces diga cosas que a los demás estudiantes les molesten, o que a uno en cierta manera le parezca tonto, es importante que él exprese sus propias ideas, porque a medida que él va escuchando a los demás, si hay ese respeto de oír, él va a aprender, y él mismo va en autocorrección. [1:45] [121:12]

De igual modo, el informante 3 también parece relacionar la idea de diálogo como elemento central de la corriente constructivista:

Porque la conducta uno la va viendo en ellos; en cambio en la constructivista pues... ¿cómo le digo yo?... es como más para estudiar, como para dialogar entre ellos por medio de dinámicas, no sé, cosas así. [3:19] [93:95]

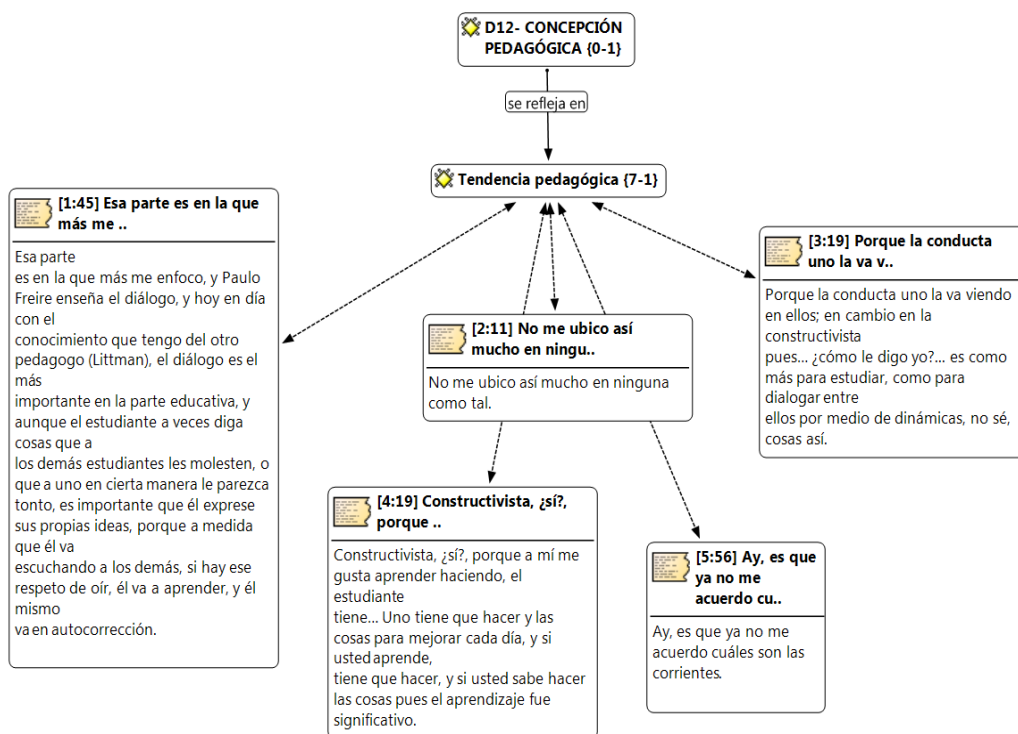


Gráfico 15. Dimensión *Concepción pedagógica*

Los informantes 2 y 5 no parecen situarse respecto a alguna corriente pedagógica, bien sea porque no poseen fundamentos teóricos o porque no tienen claridad en sus diferencias, al respecto señalan:

No me ubico así mucho en ninguna como tal. [2:11] [102:102]

Ay, es que ya no me acuerdo cuáles son las corrientes. [5:56] [123:123]

Por su parte, el informante 4 relaciona su tendencia constructivista con la idea de “aprender haciendo” como elemento que permite al estudiante construir aprendizajes significativos:

Constructivista, ¿sí?, porque a mí me gusta aprender haciendo, el estudiante tiene... Uno tiene que hacer y las cosas para mejorar cada día, y si usted aprende, tiene que hacer, y si usted sabe hacer las cosas pues el aprendizaje fue significativo. [4:19] [124:129]

Es resaltante cómo los docentes informantes, a pesar de no manejar una concepción clara acerca del constructivismo, aseguran que sus prácticas de enseñanza se enmarcan bajo esta corriente pedagógica, lo cual demuestra un conocimiento empírico de los fundamentos epistemológicos que dirigen sus prácticas.

### **Proceso de complementariedad de los datos (entrevistas y observaciones)**

Partiendo del ítem *Se ubica dentro de un enfoque constructivista* presente en el instrumento utilizado para realizar las observaciones de las clases se pudo apreciar que en un 80% los docentes no realizan en sus prácticas de enseñanza estrategias relacionadas con el enfoque constructivista. La enseñanza desde este enfoque no centra su esfuerzo en los contenidos sino en el estudiante, es decir, en una formación que permita una transformación en él. Como lo señala Freire (1997) enseñar no es transferir conocimientos sino crear las posibilidades de su producción o de su construcción. Este propósito se alcanzaría por medio de un docente que ayude, apoye y dirija al estudiante a través de sus prácticas de enseñanza.

En este sentido, se denota una correspondencia entre lo expresado por los informantes y lo observado debido a que manifiestan una débil fundamentación pedagógica lo cual se evidencia en la tendencia respecto a los recursos y actividades empleados: se constató el uso recurrente del dictado o resolución de actividades propuestas en el libro texto, actividades que promueven un aprendizaje memorístico que no siempre fortalece la construcción y comprensión de conocimientos significativos.

#### **Dimensión: *Discurso pedagógico***

El *discurso pedagógico* constituye la dimensión incorporada en el Gráfico 16. El código *Interacción docente estudiante* que corresponde a esta dimensión presenta

la relación que los docentes logran entablar con sus estudiantes a través de un discurso que aliente su formación académica.

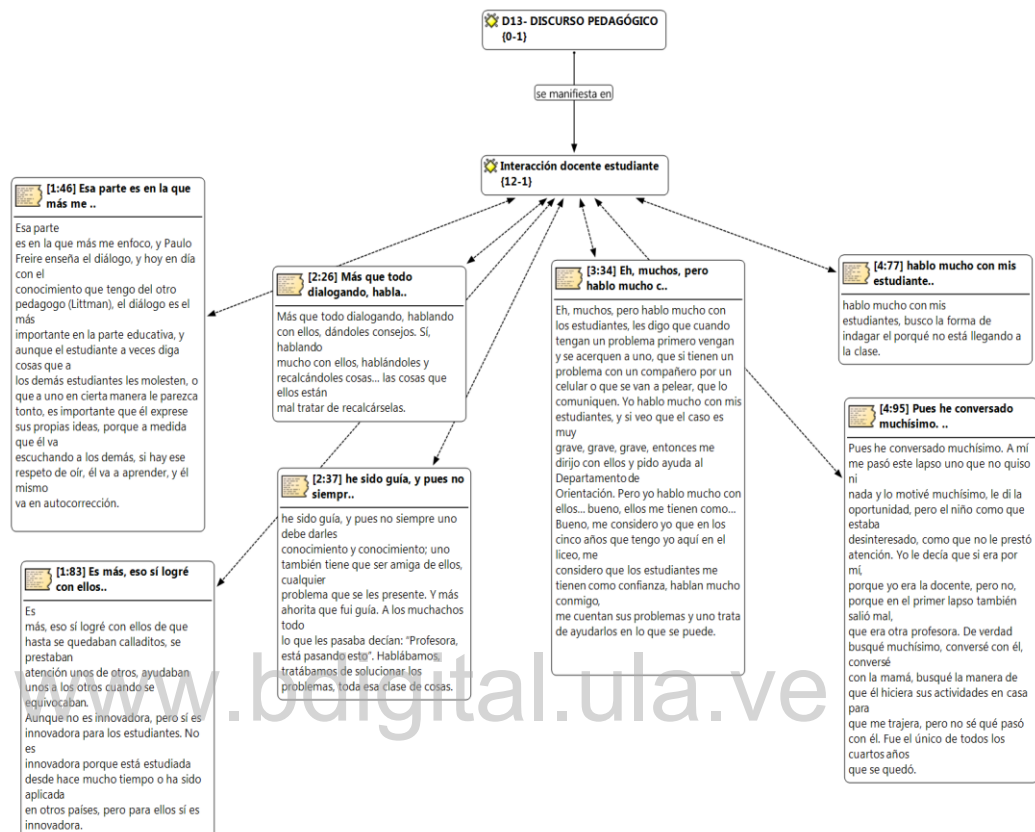


Gráfico 16. Dimensión *Discurso pedagógico*

Al respecto, se recurre de nuevo a la cita del informante 1 en la cual expone su posición respecto al diálogo y los logros que este recurso le ha permitido alcanzar con sus estudiantes:

Esa parte es en la que más me enfoco, y Paulo Freire enseña el diálogo, y hoy en día con el conocimiento que tengo del otro pedagogo (Lipman), el diálogo es el más importante en la parte educativa, [1:46] [121:123]

Es más, eso sí logré con ellos de que hasta se quedaban calladitos, se prestaban atención unos de otros, ayudaban unos a los otros cuando se equivocaban. Aunque no es innovadora, pero sí es innovadora para los estudiantes. No es innovadora porque está estudiada desde hace mucho tiempo o ha sido aplicada en otros países, pero para ellos sí es innovadora. [1:83] [394:399]

Por su parte el informante 2 reafirma el uso del diálogo como vía utilizada para llegar al estudiante con el fin de brindar consejos que le sirvan de guía en su formación:

Más que todo dialogando, hablando con ellos, dándoles consejos. Sí, hablando mucho con ellos, hablándoles y recalcándoles cosas... las cosas que ellos están mal tratar de recalárselas. [2:26] [196:198]

he sido guía, y pues no siempre uno debe darles conocimiento y conocimiento; uno también tiene que ser amiga de ellos, cualquier problema que se les presente. Y más ahorita que fui guía. A los muchachos todo lo que les pasaba decían: “Profesora, está pasando esto”. Hablábamos, tratábamos de solucionar los problemas, toda esa clase de cosas. [2:37] [288:292]

A su vez, el informante 3 indica que aparte de hablar constantemente con sus estudiantes, lo cual ha logrado crear vínculos con ellos (esto se tratará en una dimensión más adelante) y si infiere que se presenta una circunstancia que no puede manejar, recurre al Departamento de Orientación, con lo que demuestra responsabilidad en esta relación docente estudiante:

Eh, muchos, pero hablo mucho con los estudiantes, les digo que cuando tengan un problema primero vengan y se acerquen a uno, que si tienen un problema con un compañero por un celular o que se van a pelear, que lo comuniquen. Yo hablo mucho con mis estudiantes, y si veo que el caso es muy grave, grave, grave, entonces me dirijo con ellos y pido ayuda al Departamento de Orientación. Pero yo hablo mucho con ellos... bueno, ellos me tienen como... Bueno, me considero yo que en los cinco años que tengo yo aquí en el liceo, me considero que los estudiantes me tienen como confianza, hablan mucho conmigo, me cuentan sus problemas y uno trata de ayudarlos en lo que se puede. [3:34] [204:212]

Se evidencia cómo el informante 4 no se conforma solo con el diálogo que establece con los estudiantes sino que se involucra, incluso con los padres, si así lo cree necesario:

hablo mucho con mis estudiantes, busco la forma de indagar el porqué no está llegando a la clase. [4:77] [227:228]

Pues he conversado muchísimo. A mí me pasó este lapso uno que no quiso ni nada y lo motive muchísimo, le di la oportunidad pero el niño como que estaba desinteresado, como que no le prestó atención. Yo le decía que si era por mí, porque yo era la docente, pero no, porque en el primer lapso también salió mal, que era otra profesora. De verdad busqué muchísimo, conversé con él, conversé con la mamá, busqué la manera de que él hiciera sus actividades en casa para que me trajera, pero no sé qué pasó con él. Fue el único de todos los cuartos años que se quedó. [4:95] [415:422]

Se denota, a través de lo revelado por los informantes, que logran establecer relaciones de empatía con sus estudiantes mediante la utilización de un discurso tanto afectivo como motivacional que les permite promover el desarrollo intelectual, emocional, moral y social del estudiante tanto en actividades académicas como en situaciones de carácter personal que, indudablemente, influyen en su formación, cumpliendo así con parte del objetivo de las prácticas de enseñanza.

#### **Proceso de complementariedad de los datos (entrevistas y observaciones)**

Partiendo del ítem *Relación de respeto docente estudiante* presente en el instrumento utilizado para realizar las observaciones de las clases se pudo apreciar que un 100% de los docentes promueve y sostiene una relación de respeto con sus estudiantes.

Por tanto, se denota una correspondencia entre lo expresado por los informantes y lo observado debido a que intervienen en las prácticas de enseñanza de los docentes aspectos de carácter socio afectivo y comunicativo. Estos se manifiestan como un entramado de relaciones y particularidades que propician un intercambio dialógico constante y crean un clima agradable de enseñanza.

### Subcategoría: Teorías pedagógicas (segundo nivel de teorización)

Plasmada en el Gráfico 17 se encuentra la subcategoría *Teorías pedagógicas* la cual depende de las dimensiones *Transposición didáctica*, *Aprendizaje significativo*, *Reflexión en la praxis*, *Mediación docente*, *Concepción pedagógica* y *Discurso oral pedagógico*.

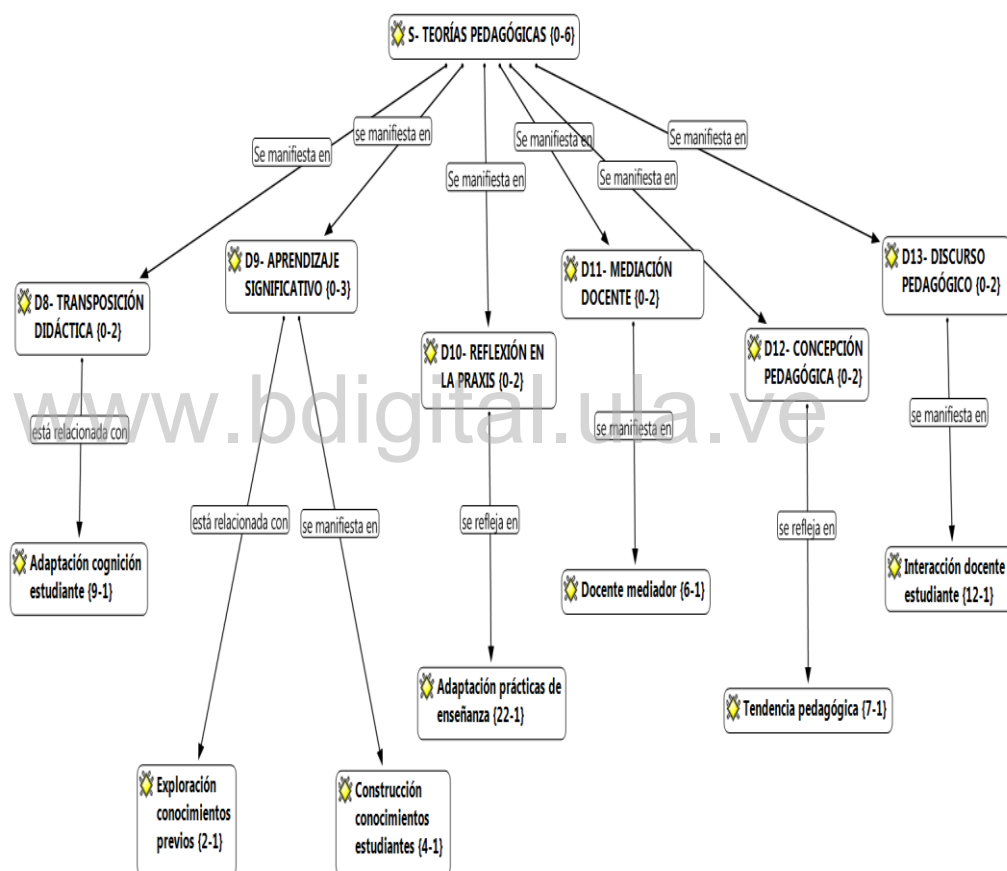


Gráfico 17. Subcategoría *Teorías pedagógicas*

¿Cómo es transmitido el saber al estudiante? La respuesta a esta pregunta tiene lugar en las prácticas de enseñanzas especializadas (Gómez, 2005); es decir, se requiere de un especialista en el área que conozca en profundidad los saberes a enseñar y posea un conocimiento didáctico que le permita hacer transmisibles esos

saberes, con el fin de lograr que el estudiante se apropie de ellos y desarrolle una utilidad para los mismos.

Sin embargo, se ha dificultado en el docente la delimitación de un campo conceptual particular que dé cuenta del proceso de producción de su conocimiento profesional a las particulares del área específica para la que fue formado y con las que promueva el fenómeno de la formación (Perafán, 2012). Se requiere de un docente que sea formado en un área particular y, a su vez, sea formado para transmitir de manera particular y efectiva los saberes propios del área: una formación pedagógica consolidada.

A partir de lo expuesto por los informantes en esta dimensión, se logró evidenciar cómo los docentes se basan empíricamente, solo a partir de su experiencia en el aula el desarrollo de sus prácticas de enseñanza. Por esta razón, apenas logran permear en sus estudiantes de aquello que desean transmitir.

De tal modo, estas prácticas producto de la experimentación, es decir, un tipo de saberes contruidos por el docente en el ejercicio de sus prácticas de enseñanza, no permite que logren distinguir con claridad entre el conocimiento práctico que le da acceso, incluso, a hacerse cargo de un área para la cual no fue formado y el conocimiento propio de su especialidad que le debería permitir desarrollar estrategias didácticas pertinentes para lograr transmitir esos saberes.

Por su parte, la concepción constructivista del aprendizaje sustenta que la finalidad de la educación será promover procesos de crecimiento personal en los estudiantes a través de tareas que propicien una actividad mental que permita construir conocimientos (Díaz y Hernández, 2002), dicho de otro modo: desarrollar la capacidad de realizar aprendizajes significativos por sí mismos.

Por tanto, es rescatable de los testimonios presentes en la dimensión *Aprendizaje significativo*, la preocupación de los docentes porque el estudiante logre construir un conocimiento a partir de lo que ya conoce, elemento propio del



constructivismo; sin embargo, se manifiesta una mínima concepción respecto a cuáles aprendizajes podrían tener significado para los estudiantes.

De esta manera, les correspondería a los docentes -a partir de las prácticas de enseñanza- garantizar el proceso por el cual los elementos ya existentes en la estructura cognitiva de los estudiantes deben ser precisados, relacionados y, en consecuencia, adquirir nuevos significados que permitan un crecimiento reconocido por ellos mismos (Ausubel, 1983). Pese a ello, se podría afirmar que este modo de enseñar conduce a un cambio en el significado de la experiencia pedagógica que aún parece no producirse en el las aulas de educación media.

Por tal razón, el docente debe recurrir a una profunda reflexión acerca de sus prácticas de enseñanza de manera que logre descubrir cómo se percibe a sí mismo como mediador del aprendizaje de sus estudiantes (Díaz y Hernández, 2002), sus logros e insuficiencias en cuanto a la enseñanza que imparte.

En este sentido, se logró evidenciar sobre lo expuesto por los informantes en la dimensión *Reflexión en la praxis*, gran interés por su parte en revisar y transformar sus estrategias con el fin de lograr un continuo mejoramiento en sus prácticas de enseñanza, con lo que se constata una voluntad de cumplir con la obligación de revisar sus actuaciones en el aula.

A su vez, los docentes deben promover la participación del estudiante con el fin de que este encuentre sentido y busque comprender los saberes que le son presentados. Debe existir una reciprocidad entre los procesos de enseñanza y aprendizaje, la cual se logra gracias a la mediación (Zabalza, 2012) y también a esa relación que surge entre docente y estudiante.

Si bien se logró interpretar del discurso de los informantes una vaga idea acerca de la concepción docente mediador, en la dimensión *Mediación docente*, también se logró extraer que todos concuerdan en una característica propia de su

actuación que consiste en que la misma debe responder a una pedagogía basada en el diálogo como nuevo modelo de formación.

Ser docente implica, entonces, contar con una formación pedagógica que permita orientar las prácticas de enseñanza, las cuales están apoyadas en el modo de concebir dicho proceso y en principios teóricos que guíen al docente sobre cómo debe desenvolverse en el aula (Sánchez, 2014).

De esta manera, todas las dimensiones surgidas en esta investigación se relacionan con la concepción constructivista de la enseñanza y recoge la variedad de modelos que tienen los docentes para lograr que sus estudiantes puedan reconstruir significados con el fin de describir y explicar diferentes fenómenos, es decir, orientar al estudiante para que interactúe con el entorno y pueda ir modificando sus conocimientos. Por tanto, a través de la dimensión *concepción pedagógica* se buscó dar respuesta sobre cuál corriente pedagógica guía las prácticas de enseñanza de la lectura de los docentes entrevistados.

Es resaltante cómo estos, a pesar de no manejar una concepción clara acerca del constructivismo, aseguran que sus prácticas de enseñanza se enmarcan bajo esta corriente pedagógica y tratan de acercarse a ella. Sin embargo, a través de su discurso se evidenció que la mayoría de las actividades realizadas en sus prácticas de enseñanza no están acordes a esta concepción.

En otro orden de ideas, se puede afirmar que no todos los docentes explican de la misma manera. En general, los docentes expertos, gracias a su amplia experiencia y formación académica adecuan la explicación de los conceptos a las características de sus alumnos y dominan los recursos para hacerse entender (Sanz, 2003) con lo cual logran que los estudiantes adquieran un mayor grado de comprensión.

En este sentido, se denota de lo revelado por los informantes en la dimensión *Discurso oral pedagógico* que logran establecer relación con sus estudiantes mediante la utilización de un discurso tanto afectivo como motivacional.

De manera que la tarea de los docentes en el contexto de un enfoque comunicativo (Hymes, 1971; Goodman, 1996) es más compleja, ya que para enseñar en esta dirección no basta con tener una cierta formación lingüística (Bruzual, 2008), sino contar con todo un discurso oral que permita aclarar las interrogantes surgidas durante el proceso de desarrollo de sus prácticas de enseñanza; por tanto, los docentes encargados del área de Lengua deben contar con un discurso adecuado a dichas exigencias.

**Categoría: Prácticas de enseñanza**

**Subcategorías:** Teorías sobre enseñanza de la lengua

**Dimensiones:** Concepción sobre enseñanza de la lectura – Concepción sobre área Lengua

### **Presentación de las dimensiones (primer nivel de teorización)**

#### **Dimensión: *Concepción sobre enseñanza de la lectura***

En el Gráfico 18 se visualiza la dimensión *Concepción sobre enseñanza de la lectura* acompañada de los códigos *Percepción sobre lectura*, *Interpretación comprensión lectora*, *Percepción funciones de la lectura* y *Explicación enseñanza lectura*. Estos logran manifestar, con base en el discurso de los informantes, cómo conciben la lectura así como su enseñanza.

El primer código *Percepción sobre lectura* presenta la posición de los informantes respecto al significado que tiene la lectura. El informante 1 refleja en su planteamiento una relación de acceso al conocimiento que tiene lugar a través de la lectura:

la lectura es prácticamente la forma de como entran nuestros conocimientos. Si no tenemos lecturas... El oír nos colabora, pero no nos vamos a enfocar como tal. La lectura es la base. Creo que la persona que sabe leer bien puede aprender... puede autoeducarse completamente. [1:51] [163:166]

Asimismo, el informante 4 alude a la relación existente entre lectura y conocimiento al explicar:

Primero, uno tiene que enamorar a los chicos, a los estudiantes sobre cómo la lectura los puede engrandecer en muchas cosas: primero, el vocabulario enriquece muchísimo, la ortografía igual, y también la manera de uno pensar pues también, porque aquel que no lee pues realmente qué puede uno esperar de esa persona. ¿Dónde adquiere los conocimientos? A través de la lectura. [4:12] [62:66]

Por su parte, describe la lectura como un acontecimiento trascendental capaz de conectar la creatividad de los escritores con sus lectores:

Bueno, la lectura yo creo que es algo maravilloso porque cada día que nosotros leemos como que nos enamoramos más de la vida, porque a través de la lectura es como, no sé, es como otro mundo para uno, y a veces uno se sale de este mundo a imaginarse toda esa creatividad que tienen los escritores para escribir esas obras tan maravillosas. [4:24] [164:168]

De igual modo, el informante 5 sostiene la relación entre lectura y conocimiento al declarar:

Como... tener más conocimientos, tener el vocabulario, un vocabulario fluido. [5:23] [176:176]

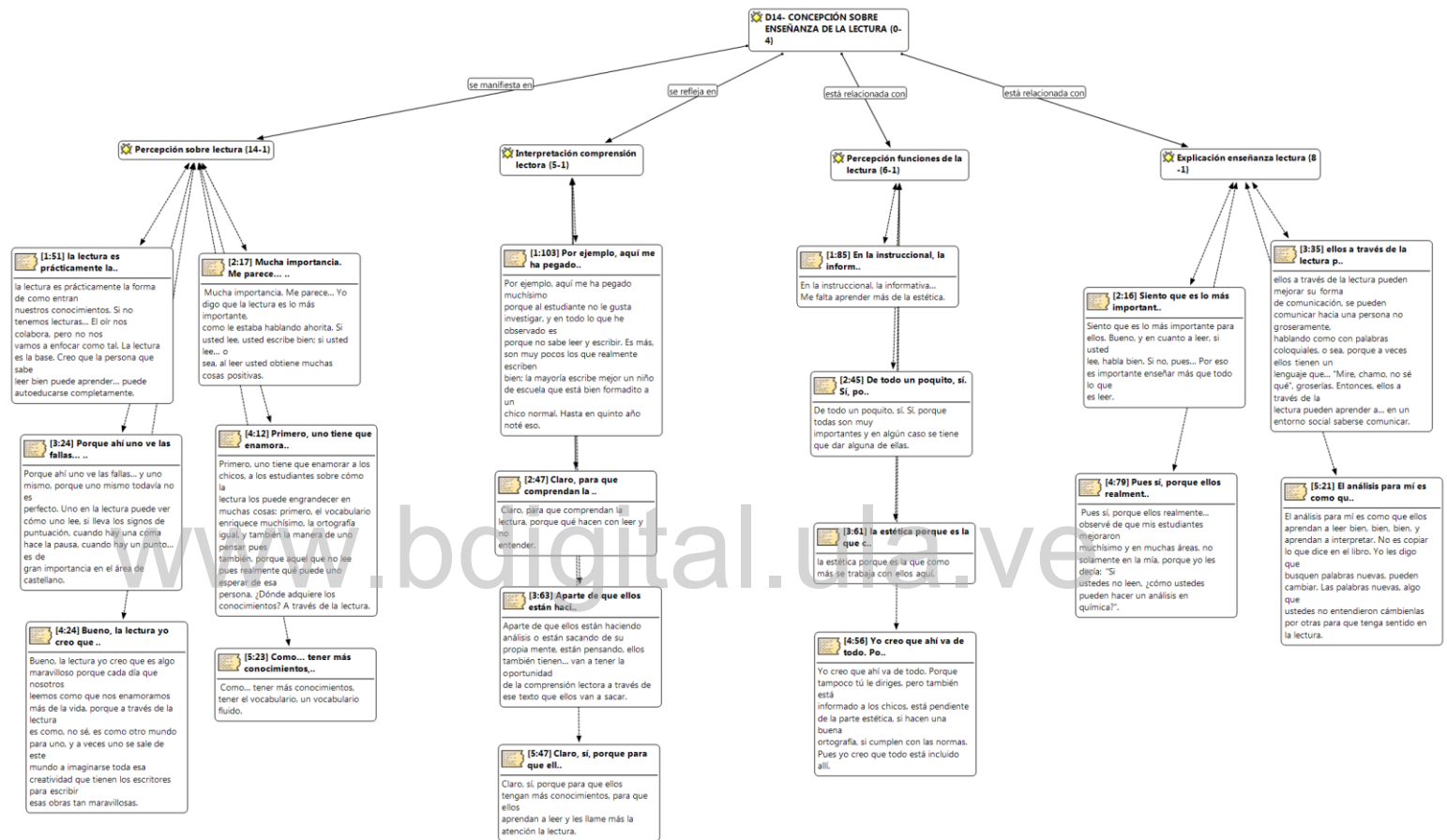


Gráfico 18. Dimensión *Concepción sobre la enseñanza de la lectura*

A su vez, los informantes 2 y 3 aseguran que el leer bien permite obtener un adecuado nivel de escritura:

Mucha importancia. Me parece... Yo digo que la lectura es lo más importante, como le estaba hablando ahorita. Si usted lee, usted escribe bien; si usted lee... o sea, al leer usted obtiene muchas cosas positivas. [2:17] [148:150]

Porque ahí uno ve las fallas... y uno mismo, porque uno mismo todavía no es perfecto. Uno en la lectura puede ver cómo uno lee, si lleva los signos de puntuación, cuando hay una coma hace la pausa, cuando hay un punto... es de gran importancia en el área de castellano. [3:24] [133:136]

A grandes rasgos, se puede concluir de esta dimensión que los informantes involucran el concepto de lectura más con el proceso de decodificación (acto simbólico), apenas tomando en cuenta los procesos de significación y comprensión (carácter interpretativo) de la misma. Además, es de resaltar su concepción sobre la relación directa que tiene la lectura con el conocimiento; es decir, sin que lo manifiesten de forma explícita, pareciera que subyace, por lo menos intuitivamente, una concepción epistémica de la lectura.

En cuanto al código *Interpretación comprensión lectora*, los informantes explicaron el énfasis que realizan sobre el desarrollo de los actos de razonamiento, los cuales permiten la construcción de una interpretación en sus prácticas de enseñanza de la lectura. De esta manera, el informante 3 trata de acercarse a la idea de comprensión lectora como un proceso mediante el cual el estudiante logra elaborar un significado en su interacción con el texto:

Aparte de que ellos están haciendo análisis o están sacando de su propia mente, están pensando, ellos también tienen... van a tener la oportunidad de la comprensión lectora a través de ese texto que ellos van a sacar. [3:63] [400:402]

Por su parte los informantes 3 y 5 describen la utilidad de la comprensión lectora al exponer:

Claro, para que comprendan la lectura, porque qué hacen con leer y no entender. [2:47] [370:371]

Claro, sí, porque para que ellos tengan más conocimientos, para que ellos aprendan a leer y les llame más la atención la lectura. [5:47] [439:440]

Para el informante 1 la falta de comprensión lectora en sus estudiantes se debe a que estos no han sido formados correctamente:

Por ejemplo, aquí me ha pegado muchísimo porque al estudiante no le gusta investigar, y en todo lo que he observado es porque no sabe leer y escribir. Es más, son muy pocos los que realmente escriben bien; la mayoría escribe mejor un niño de escuela que está bien formadito a un chico normal. Hasta en quinto año noté eso. [1:103] [318:322]

Las declaraciones evidencian que los informantes no poseen claridad acerca de la concepción sobre comprensión lectora que subyace en sus prácticas más allá de tener una visión empírica de la lectura como instrumento epistémico, pues no dan cuenta de las actividades que realizan para que esto se construya. De esto se infiere que la falta de conocimientos a este respecto podría estar influyendo en sus prácticas de enseñanza al no desarrollar las dimensiones que abarca este proceso.

A partir del código *Percepción funciones de la lectura* los informantes 1, 2, 3 y 4 coincidieron en que la función estética es la que más utilizan en sus prácticas de enseñanza de la lectura. He aquí evidencia de esto:

En la instruccional, la informativa... Me falta aprender más de la estética. [1:85] [412:412]

De todo un poquito, sí. Sí, porque todas son muy importantes y en algún caso se tiene que dar alguna de ellas. [2:45] [360:361]

la estética porque es la que como más se trabaja con ellos aquí. [3:61] [381:381]

Yo creo que ahí va de todo. Porque tampoco tú le diriges, pero también está informado a los chicos, está pendiente de la parte estética, si hacen una buena ortografía, si cumplen con las normas. Pues yo creo que todo está incluido allí. [4:56] [386:388]

Sobre las funciones instruccional, informativa y estética de la lectura los informantes aseguran que la que trabajan con mayor énfasis es la estética, lo que denota un uso casi exclusivo de textos literarios para la enseñanza de la lectura, como se verá más adelante en la dimensión relacionada con los tipos de textos.

El código *Explicación enseñanza lectura* resulta significativo, ya que representa la percepción que tienen los informantes acerca de lo que consideran debe ser lo más importante al enseñar a leer. Tanto el informante 1 como el 3 relacionan la enseñanza de la lectura básicamente con el mejoramiento del discurso oral:

Siento que es lo más importante para ellos. Bueno, y en cuanto a leer, si usted lee, habla bien. Si no, pues... Por eso es importante enseñar más que todo lo que es leer. [2:16] [141:143]

ellos a través de la lectura pueden mejorar su forma de comunicación, se pueden comunicar hacia una persona no groseramente, hablando como con palabras coloquiales, o sea, porque a veces ellos tienen un lenguaje que... “Mire, chamo, no sé qué”, groserías. Entonces, ellos a través de la lectura pueden aprender a... en un entorno social saberse comunicar. [3:35] [223:227]

Asimismo, el informante 4 sostiene que la lectura les permite a los estudiantes la comprensión de los contenidos de otras áreas de formación:

Pues sí, porque ellos realmente... observé de que mis estudiantes mejoraron muchísimo y en muchas áreas, no solamente en la mía, porque yo les decía: “Si ustedes no leen, ¿cómo ustedes pueden hacer un análisis en química?”. [4:79] [235:237]

El informante 5, por su parte, sostiene que enseñar a leer consiste en que el estudiante logre adquirir el significado de palabras nuevas:

El análisis para mí es como que ellos aprendan a leer bien, bien, bien, y aprendan a interpretar. No es copiar lo que dice en el libro. Yo les digo que busquen palabras nuevas, pueden cambiar. Las palabras nuevas, algo que ustedes no entendieron cámbienlas por otras para que tenga sentido en la lectura. [5:21] [160:163]



Se desprende del análisis de esta dimensión que para los informantes, tanto la concepción como la enseñanza de la lectura tienen que ver casi exclusivamente con un desempeño operativo del uso de la lengua, acto de descifrado de signos o palabras, conocimiento de vocabulario dejando a un lado el proceso superior a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto.

### **Proceso de complementariedad de los datos (entrevistas y observaciones)**

Respecto a esta dimensión de la entrevista se encuentran vinculados a ella dos ítems del instrumento utilizado para realizar las observaciones de las clases. En el primer ítem *Interés por la enseñanza de la lectura* se pudo apreciar en un 70% que los docentes no manifestaron en sus prácticas de enseñanza de la lectura los procesos por los cuales los estudiantes logran significación y comprensión de la misma. Esta realidad se pudo evidenciar directamente por medio del ítem *Mejoramiento de la comprensión lectora* la cual reflejó que en un 100% de las prácticas observadas no ocurren actividades relacionadas directamente con la comprensión lectora.

Por tanto, se denota una relación entre lo expresado por los informantes y la observación en cuanto a que los docentes guían sus prácticas de enseñanza de la lectura en torno sólo a procesos operativos como descubrir el significado de palabras nuevas, lectura en voz alta o análisis básico de textos literarios, manifestando así su concepción sobre la enseñanza de la lectura.

**Dimensión: Concepción sobre área Lengua**

La dimensión *Concepción sobre área lengua* ilustrada en Gráfico 19 se sirve de los códigos *Percepción área lengua*, *Interpretación enfoque comunicativo de la lengua*, *Vinculación lengua y conocimiento*, *Debilidad estudiante área lengua*, los cuales dan cuenta de las nociones que poseen las informantes respecto al área de formación Lengua.

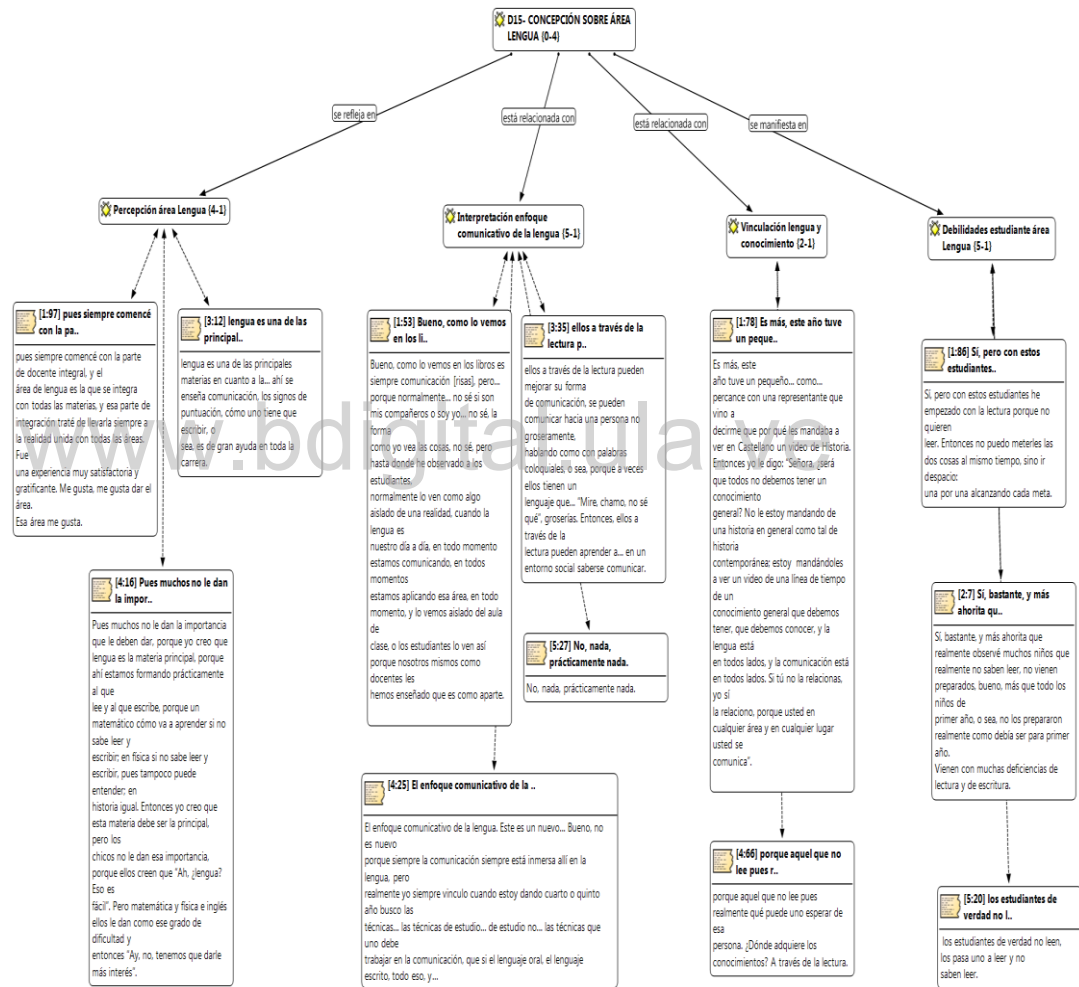


Gráfico 19. Dimensión *Concepción sobre área Lengua*

El código *Percepción área lengua* describe la apreciación que poseen los docentes sobre el área de formación a su cargo. De esta manera, el informante 1 describe su gusto por esta área así:

pues siempre comencé con la parte de docente integral, y el área de lengua es la que se integra con todas las materias, y esa parte de integración traté de llevarla siempre a la realidad unida con todas las áreas. Fue una experiencia muy satisfactoria y gratificante. Me gusta, me gusta dar el área. Esa área me gusta. [1:97] [40:44]

En su testimonio el informante 3 sostiene que el área de formación Lengua sirve de apoyo para la comunicación:

lengua es una de las principales materias en cuanto a la... ahí se enseña comunicación, los signos de puntuación, cómo uno tiene que escribir, o sea, es de gran ayuda en toda la carrera. [3:12] [65:67]

Por su parte el informante 4 explica que a pesar de la importancia que tiene para acceder a otras áreas del conocimiento, los estudiantes no muestran interés en esta por considerarla de fácil aprobación:

Pues muchos no le dan la importancia que le deben dar, porque yo creo que lengua es la materia principal, porque ahí estamos formando prácticamente al que lee y al que escribe, porque un matemático cómo va a aprender si no sabe leer y escribir; en física si no sabe leer y escribir, pues tampoco puede entender; en historia igual. Entonces yo creo que esta materia debe ser la principal, pero los chicos no le dan esa importancia, porque ellos creen que “Ah, ¿lengua? Eso es fácil”. Pero matemática y física e inglés ellos le dan como ese grado de dificultad y entonces “Ay, no, tenemos que darle más interés”. [4:16] [84:91]

Si bien, a partir del testimonio de los informantes se evidencia un reconocimiento sobre la importancia que reviste el área de formación que desarrollan, también se observan carencias epistemológicas respecto a los alcances cognitivos que se pueden desarrollar con esta.

Respecto al código *Interpretación enfoque comunicativo de la lengua* si bien los informantes relacionan la comunicación de forma general como parte del

contenido a desarrollarse en el área de formación, no demuestran conocer o estar al tanto respecto a la enseñanza de la lengua a partir de lo planteado por este enfoque. En este fragmento el informante 1 trata de relacionar la comunicación con esta área de formación:

Bueno, como lo vemos en los libros es siempre comunicación [risas], pero... porque normalmente... no sé si son mis compañeros o soy yo... no sé, la forma como yo vea las cosas, no sé, pero hasta donde he observado a los estudiantes, normalmente lo ven como algo aislado de una realidad, cuando la lengua es nuestro día a día, en todo momento estamos comunicando, en todos momentos estamos aplicando esa área, en todo momento, y lo vemos aislado del aula de clase, o los estudiantes lo ven así porque nosotros mismos como docentes les hemos enseñado que es como aparte. [1:53] [178:185]

El informante 3 alude la existencia de una correspondencia entre la comunicación y la lectura, mientras el informante 4 se acerca a la idea de que la comunicación se relaciona con la lengua:

ellos a través de la lectura pueden mejorar su forma de comunicación, se pueden comunicar hacia una persona no groseramente, hablando como con palabras coloquiales, o sea, porque a veces ellos tienen un lenguaje que... “Mire, chamo, no sé qué”, groserías. Entonces, ellos a través de la lectura pueden aprender a... en un entorno social saberse comunicar. [3:35] [223:227]

El enfoque comunicativo de la lengua. Este es un nuevo... Bueno, no es nuevo porque siempre la comunicación siempre está inmersa allí en la lengua, pero realmente yo siempre vinculo cuando estoy dando cuarto o quinto año busco las técnicas... las técnicas de estudio... de estudio no... las técnicas que uno debe trabajar en la comunicación, que si el lenguaje oral, el lenguaje escrito, todo eso, y allí pues ese enfoque es fundamental, porque yo digo que la lengua es un todo, porque ahí vemos de todo: está la parte comunicativa, está la parte de la historia, porque es lo que yo pienso de esa parte. [4:25] [181:188]

Por su parte, el informante 5 declara no conocer nada respecto a este enfoque:

No, nada, prácticamente nada. [5:27] [212:212]

Se puede concluir respecto a este código que los docentes desconocen esta propuesta metodológica para la enseñanza de la lengua -pese a que es la que subyace en el nuevo diseño curricular-, la cual concibe la formación de un estudiante capaz de hacer uso de la lengua de manera apropiada en cada una de las situaciones que la vida le plantee, de forma tal que puedan dar respuesta a las exigencias comunicativas desarrolladas en la sociedad.

En relación al código *Vinculación lengua y conocimiento* tanto el informante 1 como el 4 reafirman que es a través del uso de la lengua que se adquieren los conocimientos:

Es más, este año tuve un pequeño... como... percance con una representante que vino a decirme que por qué les mandaba a ver en Castellano un video de Historia. Entonces yo le digo: “Señora, ¿será que todos no debemos tener un conocimiento general? No le estoy mandando de una historia en general como tal de historia contemporánea; estoy mandándoles a ver un video de una línea de tiempo de un conocimiento general que debemos tener, que debemos conocer, y la lengua está en todos lados, y la comunicación está en todos lados. Si tú no la relacionas, yo sí la relaciono, porque usted en cualquier área y en cualquier lugar usted se comunica”. [1:78] [361:370]

porque aquel que no lee pues realmente qué puede uno esperar de esa persona. ¿Dónde adquiere los conocimientos? A través de la lectura. [4:66] [65:66]

En cuanto al código *Debilidad estudiante área Lengua* los informantes alegaron que ya sea por desinterés o por no saber hacerlo, los estudiantes no están realizando procesos de lectura adecuados:

Sí, pero con estos estudiantes he empezado con la lectura porque no quieren leer. Entonces no puedo meterles las dos cosas al mismo tiempo, sino ir despacio: una por una alcanzando cada meta. [1:86] [417:419]

Sí, bastante, y más ahorita que realmente observé muchos niños que realmente no saben leer, no vienen preparados, bueno, más que todo los niños de primer año, o sea, no los prepararon realmente como

debía ser para primer año. Vienen con muchas deficiencias de lectura y de escritura. [2:7] [51:54]

los estudiantes de verdad no leen, los pasa uno a leer y no saben leer. [5:20] [58:59]

De tal manera se evidencia en esta dimensión, a pesar de que los docentes sostienen vagamente la idea de la lectura como parte del proceso de comunicación, aseguran forma parte del uso de la lengua y, a su vez, que abre las puertas hacia el conocimiento. Consideran también que los estudiantes carecen de los elementos fundamentales que les permitan y motiven a utilizar la lectura como un recurso epistémico. Del mismo modo, exponen que no conocen el enfoque comunicativo de la lengua, esto se podría considerar como una carencia epistemológica de los docentes respecto a esta área de formación debido a que si no lo manejan no lo pueden desarrollar en sus prácticas de enseñanza.

#### **Subcategoría *Teoría sobre la enseñanza de la lengua* (segundo nivel de teorización)**

La práctica de la lectura está relacionada con el desarrollo de las capacidades de razonamiento y abstracción necesarias para el éxito académico. De esta manera, plasmada en el Gráfico 20 se encuentra la subcategoría *Teoría sobre enseñanza de la lectura* la cual depende de las dimensiones *Concepción sobre enseñanza lectura* y *Concepción sobre Área Lengua*.

El problema que ocupa a los docentes encargados de la enseñanza de la lengua es saber cómo crear entornos que faciliten la lectura y comprensión del texto escrito (Tapia, 2005), puesto que se considera que la lectura es uno de los pilares estratégicos para el desarrollo intelectual; sin embargo, es uno de los mayores problemas de los estudiantes en todos los niveles de educación.

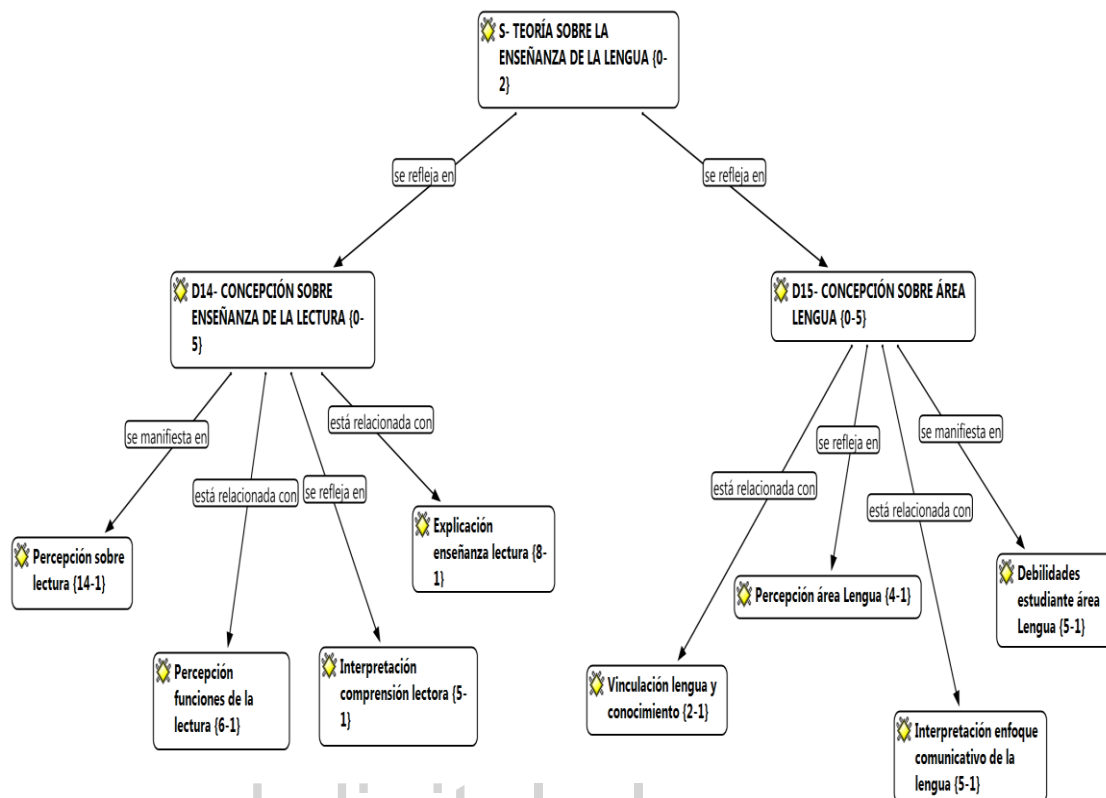


Gráfico 20. Subcategoría *Teoría sobre la enseñanza de la lengua*

De modo que la problemática más resonante que plantean los docentes de todos los niveles respecto al rendimiento intelectual de los estudiantes gira en torno a las dificultades que presentan para la comprensión lectora (García, 2010), ya que la enseñanza de la lectura debe dirigir sus esfuerzos hacia la comprensión de lo leído como fin último, dando sentido a este proceso.

Así pues, la lectura agudiza el sentido crítico y contribuye, como pocas actividades intelectuales lo hacen, a ordenar la mente. Permite clasificar, jerarquizar, ir a lo esencial; al leer comprensivamente se realiza un esfuerzo intelectual por encontrar sentido a lo que leemos (Sanz, 2003). En consecuencia, se busca a partir de la enseñanza de la lectura, la dotación en el estudiante de la capacidad técnica de leer y la transformación de dicho acto en una búsqueda de profundidad en la interacción con los contenidos leídos (Paredes, 2015).

A partir de las declaraciones presentadas en la dimensión *Concepción sobre enseñanza lectura* se evidencia que los informantes no poseen claridad acerca de la concepción sobre comprensión lectora. A grandes rasgos se puede concluir en esta dimensión que los informantes involucran el concepto de lectura más con el proceso de decodificación (uso operativo de la lengua, acto de descifrado), apenas tomando en cuenta los procesos de significación y comprensión (carácter interpretativo) de la misma.

Del mismo modo, la enseñanza de la lectura debería tener en cuenta los usos y funciones de la lengua, orientadas a favorecer el dominio expresivo y comprensivo de los diversos tipos de textos escritos y adecuarse a las diferentes situaciones de comunicación señala Lomas (citado en Bruzual, 2008) con lo que se contribuiría a la adquisición y al desarrollo de la competencia comunicativa en los estudiantes.

Por tanto, se logró conocer a partir de la dimensión *Concepción sobre Área Lengua* que los informantes desconocen el enfoque comunicativo como propuesta metodológica para la enseñanza de la lengua, la cual concibe la formación de un estudiante capaz de usar la lengua sobre las exigencias comunicativas desarrolladas en la sociedad. Por tal motivo, no pueden desarrollarlo en sus prácticas de enseñanza.

Si bien, la enseñanza de la lectura se debería realizar en todas las áreas y desde la perspectiva de lograr una lectura comprensiva, la misma depende con mayor responsabilidad del área de formación Lengua cuya finalidad es desarrollar el hablar, escuchar, leer y escribir; por tal razón, es necesario que los docentes encargados de la formación en esta área conozcan, utilicen y promuevan en sus prácticas de enseñanza el uso de la lengua a través del enfoque comunicativo, tal como aparece en el *Documento general de sistematización de las propuestas pedagógicas y curriculares surgidas en el debate y discusión: Proceso de cambio curricular en educación media* (2015).



**Categoría:** Prácticas de enseñanza

**Subcategorías:** Estrategias enseñanza de la lengua

**Dimensiones:** Planificación de la clase – Dinámicas enseñanza de la lengua

### **Presentación de las dimensiones (primer nivel de teorización)**

#### **Dimensión: *Planificación de la clase***

En el Gráfico 21 se encuentra representada la dimensión *Planificación de la clase* a la cual le pertenece el código *Estructuración de la clase*, en este se evidencia a partir del discurso de los docentes, cómo ordenan las diferentes etapas en las cuales están constituidas sus clases. Al respecto los informantes 1, 2 y 5 refieren cómo inician sus clases, indagando con diferentes estrategias, cuáles conocimientos poseen sus estudiantes respecto al tema a desarrollar:

Al principio me gusta retomar con un repaso o con lluvia de ideas a través de preguntas sobre las investigaciones que se les enviaron previamente a los estudiantes para saber qué tanto captaron de lo que investigaron. [1:68] [302:308]

Primero uno empieza como... qué entienden ustedes de la clase, empieza uno como a indagar a ver qué saben y luego uno va aportando y así se va desarrollando la clase. Preguntándoles a los chamos primero para ver qué conocimientos previos tienen. [2:35] [267:270]

Hablo primero... en la introducción del tema que voy a elaborar, ¿sí?, que ya está planificado, la introducción del tema, le doy las recomendaciones, cómo debe ser, y después el desarrollo. [5:36] [324:326]

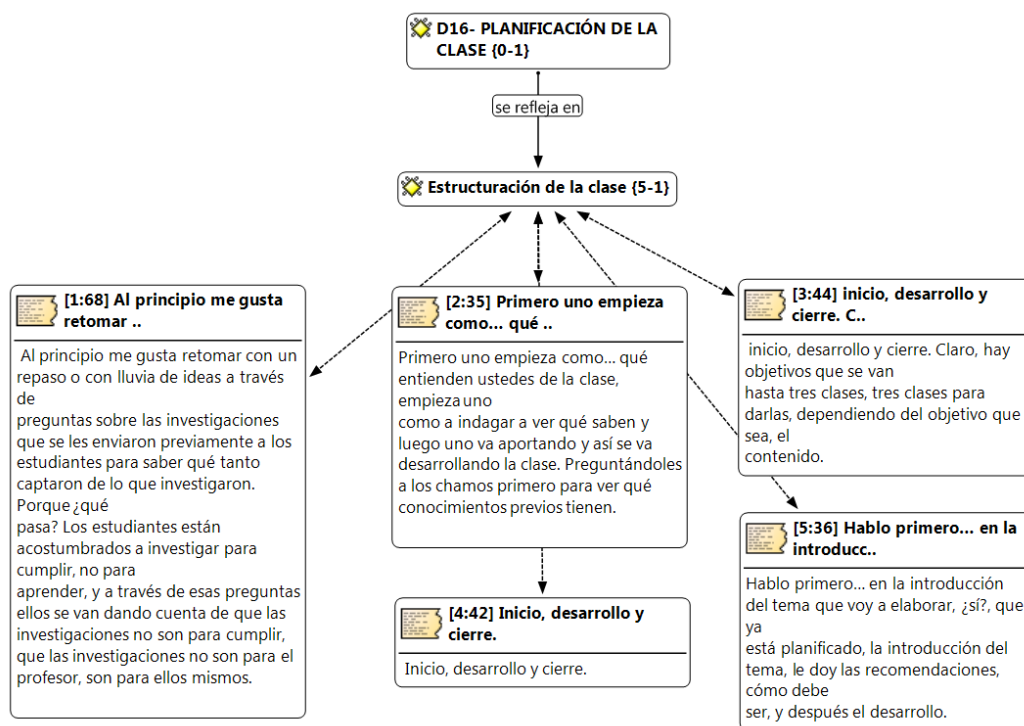


Gráfico 21. Dimensión *Planificación de la clase*

A su vez, se refleja cómo solo los informantes 3 y 4 plantean el cierre de la clase:

inicio, desarrollo y cierre. Claro, hay objetivos que se van hasta tres clases, tres clases para darlas, dependiendo del objetivo que sea, el contenido. [3:44] [279:281]

Inicio, desarrollo y cierre. [4:42]

Se desprende del análisis de esta dimensión que los docentes siguen la disposición tradicional de las sesiones de clase, con lo que demuestran, moderadamente, establecer una organización que favorece el desarrollo armónico de las mismas.

### Proceso de complementariedad de los datos (entrevistas y observaciones)

En el ítem *Patrón inicio, desarrollo y cierre* presente en el instrumento utilizado para realizar las observaciones de las clases se pudo apreciar que en un 70% de las mismas los docentes desarrollan sus clases siguiendo este patrón de organización de sus clases.

Por tanto, se denota una estrecha relación entre lo expresado por los informantes y la observación. A pesar de que en ocasiones los docentes desarrollaban sus clases, directamente, sin hacer una introducción al tema, no les alcanzaba el tiempo pautado para el cierre de las mismas o tomaban asistencia a mitad de la clase. En la mayoría de las sesiones sí pudieron desarrollar sus clases siguiendo el orden tradicional: inicio, desarrollo y cierre.

#### **Dimensión: *Dinámicas enseñanza de la lengua***

La dimensión *Dinámicas enseñanza de la lengua* ubicada en el Gráfico 22 está constituida por los códigos *Estrategias enseñanza lectura, Actividades grupales, Elaboración de carteleras, Exposiciones, Periódico mural, Talleres, Mapas mentales, Percepción uso estrategias de enseñanza* los cuales dan cuenta sobre las habilidades didácticas de los informantes.

Se iniciará el análisis de esta dimensión con el código *Estrategias enseñanza lectura*, el cual evidencia la realización de diferentes dinámicas vinculadas con la enseñanza de la lectura, como lo refiere el informante 1 al exponer la utilización de lecturas grupales:

Este año los motivé... con lecturas grupales donde comenzaba a leer yo, y cada uno iba dándole su espacio de lectura y volvía a terminar yo, donde vean que todos estamos involucrados en esa enseñanza, y que es necesaria la lectura. [1:81] [382:384]

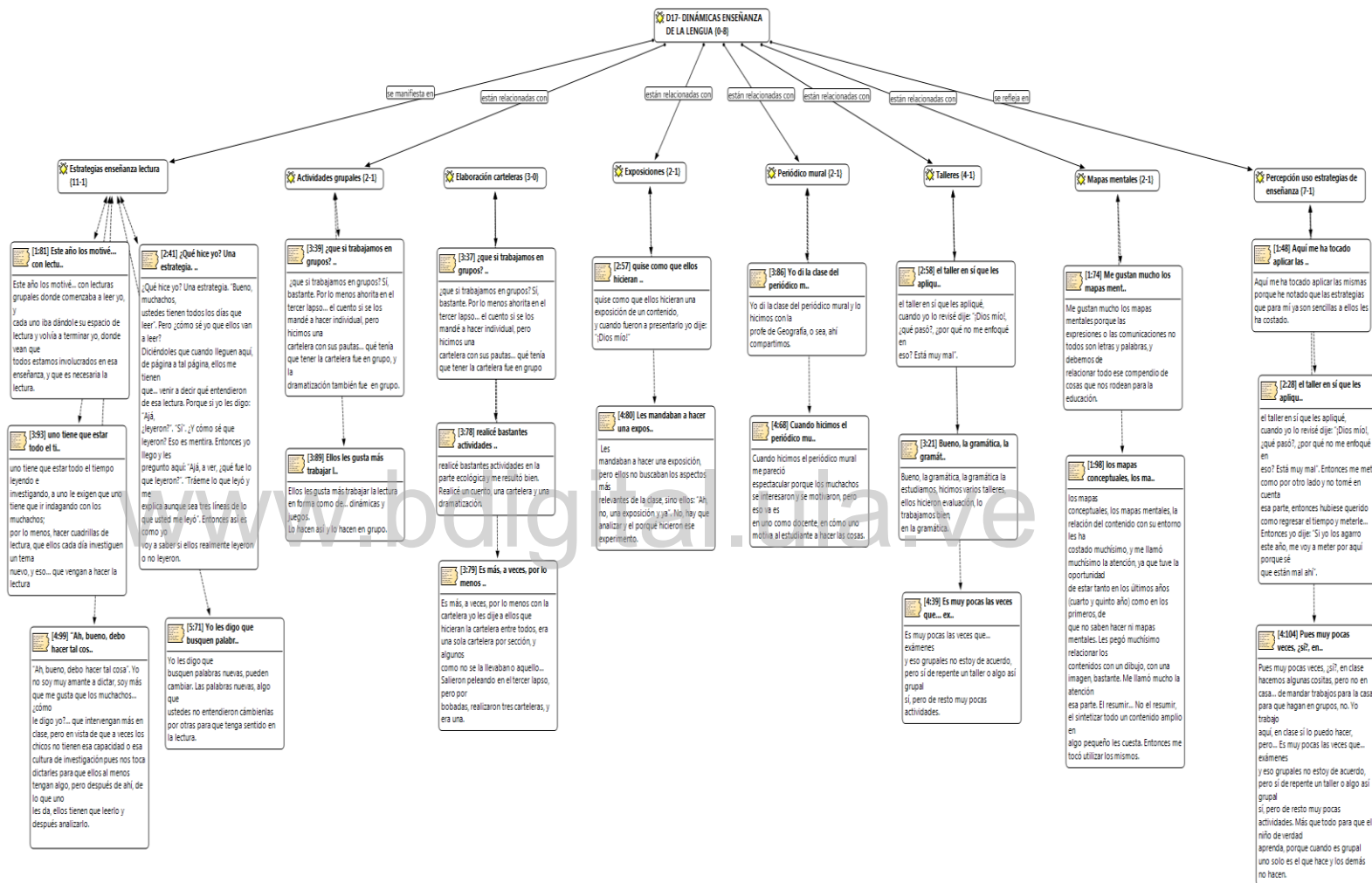


Gráfico 22. Dimensión *Dinámicas enseñanza de la lengua*

A su vez, el informante 2 expresa la utilización de una estrategia que le permite identificar si sus estudiantes realizaron las lecturas asignadas:

¿Qué hice yo? Una estrategia. “Bueno, muchachos, ustedes tienen todos los días que leer”. Pero ¿cómo sé yo que ellos van a leer? Diciéndoles que cuando lleguen aquí, de página a tal página, ellos me tienen que... venir a decir qué entendieron de esa lectura. Porque si yo les digo: “Ajá, ¿leyeron?”. “Sí”. ¿Y cómo sé que leyeron? Eso es mentira. Entonces yo llego y les pregunto aquí: “Ajá, a ver, ¿qué fue lo que leyeron?”. “Tráeme lo que leyó y me explica aunque sea tres líneas de lo que usted me leyó”. Entonces así es como yo voy a saber si ellos realmente leyeron o no leyeron. [2:41] [314:321]

El informante 3 explica el uso de cuadrillas de lectura que permiten a los estudiantes desarrollar habilidades de investigación:

uno tiene que estar todo el tiempo leyendo e investigando, a uno le exigen que uno tiene que ir indagando con los muchachos; por lo menos, hacer cuadrillas de lectura, que ellos cada día investiguen un tema nuevo, y eso... que vengan a hacer la lectura. [3:93] [357:360]

Asimismo, el informante 4 expone que utiliza el dictado como estrategia para la enseñanza de la lectura:

“Ah, bueno, debo hacer tal cosa”. Yo no soy muy amante a dictar, soy más que me gusta que los muchachos... ¿cómo le digo yo?... que intervengan más en clase, pero en vista de que a veces los chicos no tienen esa capacidad o esa cultura de investigación pues nos toca dictarles para que ellos al menos tengan algo, pero después de ahí, de lo que uno les da, ellos tienen que leerlo y después analizarlo. [4:99] [195:200]

La sustitución de palabras constituye la estrategia utilizada por el informante 5 con el fin de incentivar la lectura en sus estudiantes:

Yo les digo que busquen palabras nuevas, pueden cambiar. Las palabras nuevas, algo que ustedes no entendieron cámbienlas por otras para que tenga sentido en la lectura. [5:71] [161:163]

Es de resaltar que pese a que los informantes utilizan una variada gama de estrategias, las mismas parecieran corresponder a un nivel inicial de lectura, pues

asoman tan solo la posibilidad de que los estudiantes realicen el acto de decodificación sin lograr profundizar en las mismas.

Respecto al código *actividades grupales*, solo el informante 3 declaró estar de acuerdo con este tipo de estrategia de enseñanza y aprendizaje:

¿Que si trabajamos en grupos? Sí, bastante. Por lo menos ahorita en el tercer lapso... el cuento si se los mandé a hacer individual, pero hicimos una cartelera con sus pautas... qué tenía que tener la cartelera fue en grupo, y la dramatización también fue en grupo. [3:39] [241:244]

Ellos les gusta más trabajar la lectura en forma como de... dinámicas y juegos. Lo hacen así y lo hacen en grupo. [3:89] [350:351]

El código *elaboración de carteleras* hace referencia a esta estrategia de enseñanza que solo fue utilizada por el informante 3:

Por lo menos ahorita en el tercer lapso... el cuento si se los mandé a hacer individual, pero hicimos una cartelera con sus pautas... qué tenía que tener la cartelera fue en grupo. [3:37] [241:243]

realicé bastantes actividades en la parte ecológica y me resultó bien. Realicé un cuento, una cartelera y una dramatización. [3:78] [54:55]

Es más, a veces, por lo menos con la cartelera yo les dije a ellos que hicieran la cartelera entre todos, era una sola cartelera por sección, y algunos como no se la llevaban o aquello... Salieron peleando en el tercer lapso, pero por bobadas, realizaron tres carteleras, y era una. [3:79] [251:254]

Otras estrategias puestas en práctica por los docentes son las que corresponden al código *Exposiciones* utilizadas tanto por el informante 2 como por el 4 y cuyas experiencias no muestran los resultados esperados por estos. Por tanto, se logra inferir que los estudiantes no llegaron a este nivel con competencias para el desarrollo de una efectiva expresión oral:

quise como que ellos hicieran una exposición de un contenido, y cuando fueron a presentarlo yo dije: “¡Dios mío!” [2:57] [180:181]

Les mandaban a hacer una exposición, pero ellos no buscaban los aspectos más relevantes de la clase, sino ellos: “Ah, no, una exposición y ya”. No, hay que analizar y el porqué hicieron ese experimento. [4:80] [237:240]

Al contrario de la estrategia anterior, la correspondiente al código *Periódico mural* resultó conveniente ya que a través de esta el informante 1 logró realizar trabajo interdisciplinar, mientras el informante 4 logró motivar a sus estudiantes:

Yo di la clase del periódico mural y lo hicimos con la profe de Geografía, o sea, ahí compartimos. [3:86] [316:317]

Cuando hicimos el periódico mural me pareció espectacular porque los muchachos se interesaron y se motivaron, pero eso va es en uno como docente, en cómo uno motiva al estudiante a hacer las cosas. [4:68] [94:96]

Con referencia al código *Talleres* los informantes explican su apreciación respecto a esta estrategia. El informante 1 señala que los realiza constantemente, el informante 4, a pesar de que no le gusta realizar actividades grupales, sí los utiliza, mientras que el informante 2 expresó que no le fue muy bien con la aplicación de los mismos. Esto evidencia que es una actividad moderadamente aceptada y utilizada por los docentes:

Bueno, la gramática, la gramática la estudiamos, hicimos varios talleres, ellos hicieron evaluación, lo trabajamos bien, en la gramática. [3:21] [112:114]

Es muy pocas las veces que... exámenes y eso grupales no estoy de acuerdo, pero sí de repente un taller o algo así grupal sí, pero de resto muy pocas actividades. [4:39] [264:266]

el taller en sí que les apliqué, cuando yo lo revisé dije: “¡Dios mío!, ¿qué pasó?, ¿por qué no me enfoqué en eso? Está muy mal”. [2:58] [181:183]

Sobre el código *Mapas mentales*, el informante 1 mostró estar muy motivado con la aplicación de esta estrategia, ya que permite a los estudiantes tanto sintetizar como relacionar contenidos:

Me gustan mucho los mapas mentales porque las expresiones o las comunicaciones no todos son letras y palabras, y debemos de relacionar todo ese compendio de cosas que nos rodean para la educación. [1:74] [339:341]

los mapas conceptuales, los mapas mentales, la relación del contenido con su entorno les ha costado muchísimo, y me llamó muchísimo la atención, ya que tuve la oportunidad de estar tanto en los últimos años (cuarto y quinto año) como en los primeros, de que no saben hacer ni mapas mentales. Les pegó muchísimo relacionar los contenidos con un dibujo, con una imagen, bastante. Me llamó mucho la atención esa parte. El resumir... No el resumir, el sintetizar todo un contenido amplio en algo pequeño les cuesta. Entonces me tocó utilizar los mismos. [1:98] [135:142]

El código *Percepción estrategias de enseñanza* resulta de gran interés, ya que permite inferir la razones por la cuales los docentes utilizan determinadas estrategias. En consecuencia, el informante 1 indicó la utilización de estrategias de enseñanza propias de la Educación Básica para la cual fue formado por considerar que los estudiantes no cuentan con la capacidad de desarrollar las actividades apropiadas para su nivel:

Aquí me ha tocado aplicar las mismas porque he notado que las estrategias que para mí ya son sencillas a ellos les ha costado. [1:48] [134:135]

De la misma forma, el informante 2 indicó no haber obtenido los resultados esperados en la aplicación de estrategias que no deberían presentar mayor dificultad a sus estudiantes;

el taller en sí que les apliqué, cuando yo lo revisé dije: “¡Dios mío!, ¿qué pasó?, ¿por qué no me enfoqué en eso? Está muy mal”. Entonces me metí como por otro lado y no tomé en cuenta esa parte, entonces hubiese querido como regresar el tiempo y meterle... Entonces yo dije: “Si yo los agarro este año, me voy a meter por aquí porque sé que están mal ahí”. [2:28] [181:186]

Asimismo, el informante 4 afirmó no estar de acuerdo con las actividades grupales, pues podría ocurrir que solo un estudiante trabaje mientras los demás del grupo no tienen una participación activa:



pues muy pocas veces ¿sí?, en clases hacemos algunas cositas pero no de mandar a casa... de mandar trabajos para la casa para que hagan en grupo no. Yo trabajo aquí en clase si lo puedo hacer, pero es muy pocas las veces que... exámenes y eso grupales no estoy de acuerdo, pero sí de repente un taller o algo así grupal sí, pero de resto muy pocas actividades. Más que todo para que el niño de verdad aprenda, porque cuando es grupal uno solo es el que hace y los demás no hacen. [4:39] [262:267]

Se desprende del análisis de esta dimensión que no es del agrado de los docentes el realizar actividades en grupo, entre otras razones, porque al parecer los estudiantes no están capacitados para seguir este tipo de estrategias. Por otro lado, alegan que no se inclinan hacia el uso de esta estrategia con fines evaluativos. Del mismo modo, se manifiesta que si bien desarrollan un variada gama de estrategias, las mismas estarían realizadas con un nivel de exigencia inferior al exigido por la educación media. Sin embargo, es de resaltar, según el testimonio de los informantes, que si bien las prácticas de enseñanza no se adaptaban a las exigencias del programa para cada nivel se debía a que los grupos no estaban formados para asumirlas.

www.bdigital.ula.ve

#### **Proceso de complementariedad de los datos (entrevistas y observaciones)**

A la dimensión *Dinámicas enseñanza de la lengua* de la entrevista se encuentran vinculados dos ítems del instrumento utilizado para realizar las observaciones de las clases. En el primer ítem *Adecua sus estrategias al nivel* se pudo apreciar que en un 70% la mayoría de los docentes no realiza en sus prácticas de enseñanza actividades que incentiven al estudiante a realizar un esfuerzo positivo por acceder -con base en sus conocimientos previos junto con los que logre descubrir de su entorno- a niveles de mayor complejidad, dependiendo del año de formación a su cargo. Respecto al segundo ítem *Actividades en forma grupal* se evidencia en un 70% que sí utilizan este tipo de estrategias en sus prácticas de enseñanza.

Por tanto respecto al primer ítem se manifiesta una coincidencia entre los datos recogidos en las entrevistas y las observaciones. En relación al segundo ítem no hubo coincidencia entre lo expuesto por los informantes puesto que se observó la realización de actividades en grupo como, producción de carteleras, entrega de trabajos escritos, exposiciones y talleres, entre otros, que responden tanto a evaluaciones de carácter cuantitativa como formativo.

**Subcategoría: Estrategias enseñanza de la lengua (segundo nivel de teorización)**

La subcategoría *Estrategias enseñanza de la lengua*, representada en el Gráfico 23, está relacionada con la dimensión *Planificación de la clase* junto con *Dinámicas enseñanza de la lengua* y describe la organización de las prácticas de enseñanza de la lengua utilizada por los docentes.

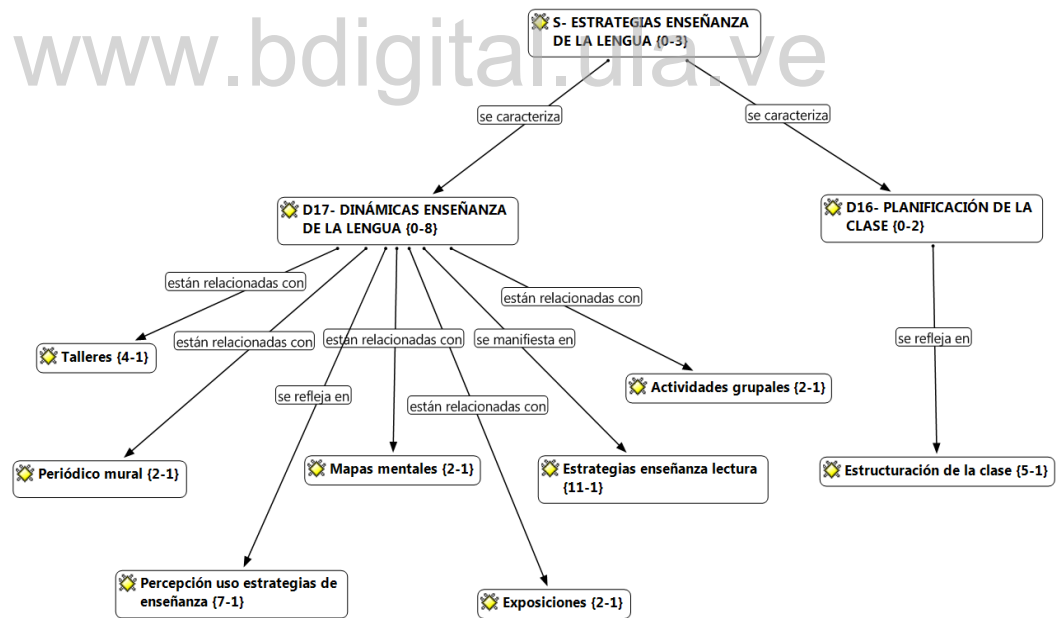


Gráfico 23. Subcategoría *Estrategias enseñanza de la lengua*

Dentro de las funciones de la docencia se encuentra el proceso sistemático de planificación, entre otras actividades relacionadas directamente con la

problematización y difusión del saber en un área o disciplina determinada (Salcedo, 2007); es decir, diseñar y organizar el modo de desarrollar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Por tal razón, se desprende del análisis de la dimensión *Planificación de la clase* que los docentes siguen los distintos momentos didácticos de las clases que imparten utilizando la disposición tradicional de inicio, desarrollo y cierre en las sesiones, con lo que demuestran seguir un orden que favorece el desarrollo de las mismas.

Por otra parte, las estrategias de enseñanza son vistas como procesos que facilitan la utilización de la información y suponen el uso de esquemas operativos que implican el orden de sucesión de los procesos cognitivos, así como de procedimientos o actividades mentales que se activan con el propósito de facilitar al estudiante la adquisición de significados (Díaz y Hernández, 2002), sobre todo si se busca enseñar a leer como parte del proceso de enseñanza de la lengua.

Estrategias que fomentan la comprensión lectora como las presentadas por Zwiers (2010): esculpir la idea principal y resumir; hacer predicciones e inferencias, hacer conexión con conocimientos previos, lengua materna y su cultura; monitorear la comprensión (metacognición); analizar y entender palabras nuevas y preguntar, podrían servir de guía al docente para propiciar, en un primer lugar, la capacidad de una decodificación eficiente, ligada con la precisión, velocidad y fluidez en la lectura, para luego llegar a la comprensión, sujeta al conocimiento previo del estudiante y su actitud de diálogo frente al texto que le es presentado.

A través de la dimensión *Dinámicas enseñanza de la lengua* se resalta que pese a que los informantes utilizan una variada gama de estrategias para la enseñanza de la lectura, las mismas parecieran corresponder a un nivel inicial, pues asoman tan solo la posibilidad de que los estudiantes realicen el acto de lectura sin lograr profundizar en las mismas. Por tanto, no serán suficientes los procedimientos que el

docente utiliza en forma reflexiva y flexible para para facilitar la adquisición de aprendizajes si los mismos no son significativos para los estudiantes.

Es indispensable que el sistema educativo genere propuestas didácticas innovadoras y adaptadas a sus contextos con el fin de garantizar las posibilidades de educar ciudadanos capacitados para desarrollarse en las situaciones sociales actuales (Monsalve, Franco, Monsalve, Betancur, y Ramírez, 2009). En tal sentido, se hace necesario que el docente explore estrategias didácticas que incorporen nuevos materiales de estudio para apoyar los procesos de enseñanza.

Así también, se presenta en esta dimensión que no es del agrado de los docentes realizar estrategias que involucren actividades en grupo, entre otras razones, porque aseguran que los estudiantes no están capacitados para seguir este tipo de estrategias tan necesarias para internalizar la lectura en los estudiantes.

**Categoría: Prácticas de enseñanza**

**Subcategorías:** Contenidos enseñanza de la lengua

**Dimensiones:** Enseñanza gramática – Enseñanza habilidades uso de la lengua – Tipos de textos para lectura – Producción texto escrito

### **Presentación de las dimensiones (primer nivel de teorización)**

#### **Dimensión: *Enseñanza gramática***

La dimensión *Enseñanza gramática* plasmada en el Gráfico 24 está conformada por el código *Elementos gramaticales* el cual manifiesta las actividades relacionadas con aspectos lingüísticos propios de la enseñanza de la lengua. De esta forma, los informantes 3 y 5 describieron las actividades que realizaron respecto a la enseñanza de la gramática:

De lo que vi en el año escolar? Bueno, la gramática, la gramática la estudiamos, hicimos varios talleres, ellos hicieron evaluación, lo trabajamos bien, en la gramática. [3:72] [112:114]

Bueno, yo les... la redacción más que todo. Tienen que aprender a redactar y también a conocer palabras desconocidas, todo eso, que lo lleven a investigar lo que no entiendan. [5:31] [254:256]

Se puede concluir de esta dimensión una escasa formación epistemológica y pedagógica que promueva la enseñanza de aspectos gramaticales que vayan más allá del reconocimiento de palabras nuevas, lo cual derivaría en un estudiante que no lograría vincular la lectura comprensiva con la producción de textos escritos coherentes como medio indispensable para el uso de la lengua en contextos académicos.

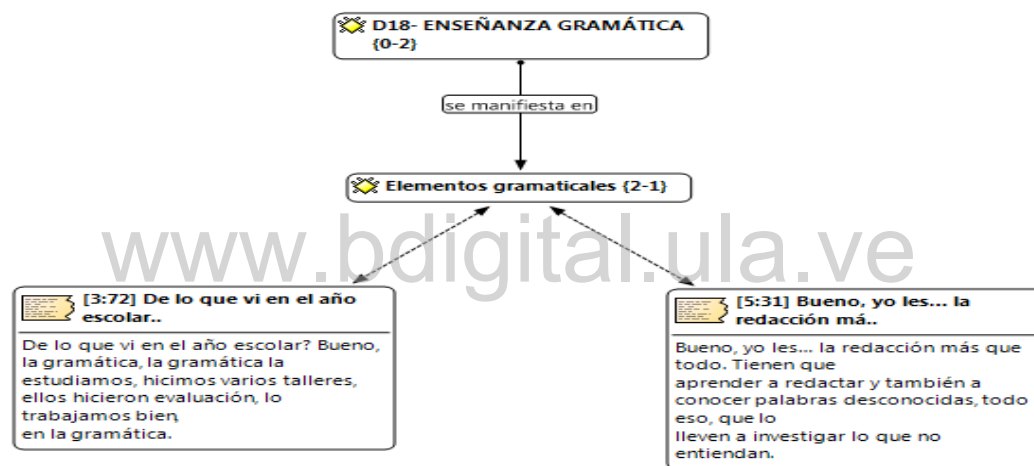


Gráfico 24. Dimensión *Enseñanza gramática*

**Dimensión: Enseñanza habilidades uso de la lengua**

En el Gráfico 25 se encuentra reflejada la relación entre la dimensión *Enseñanza habilidades uso de la lengua* y el código *Habilidades uso de la lengua*. En este se evidencia cuáles de estas habilidades: hablar, escuchar, leer y escribir es utilizada con mayor énfasis por los docentes encargados del área de Lengua.

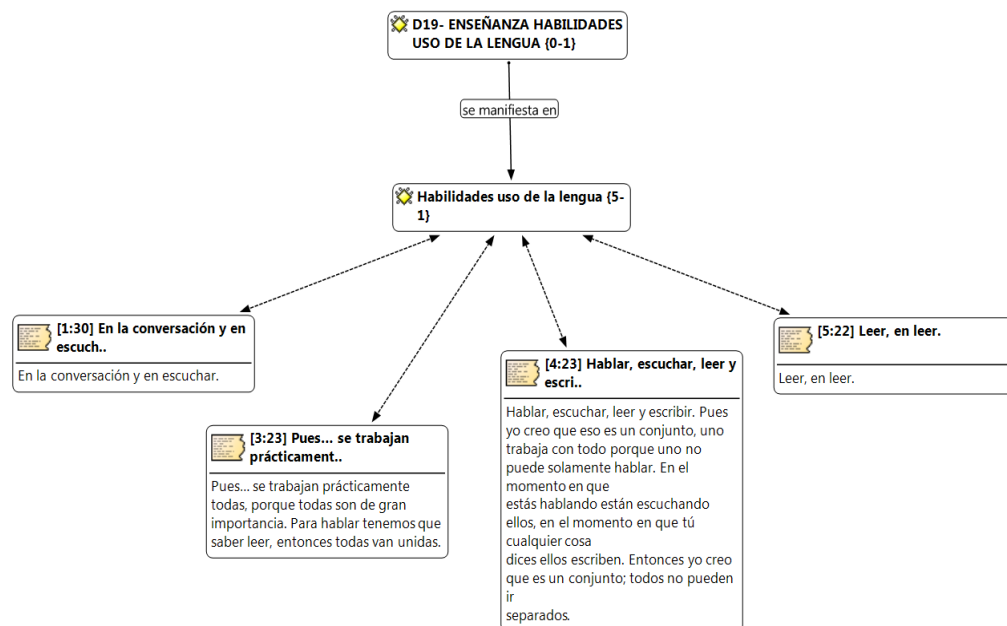


Gráfico 25. Dimensión *Enseñanza habilidades uso de la lengua*

Los informantes 3 y 4 coinciden en que realizan la enseñanza de las cuatro habilidades sustentadas en su importancia para el uso de la lengua, así como que todas se encuentran interrelacionadas:

Pues... se trabajan prácticament todas, porque todas son de gran importancia. Para hablar tenemos que saber leer, entonces todas van unidas. [3:23] [123:124]

Hablar, escuchar, leer y escribir. Pues yo creo que eso es un conjunto, uno trabaja con todo porque uno no puede solamente hablar. En el momento en que estás hablando están escuchando ellos, en el momento en que tú cualquier cosa dices ellos escriben. Entonces yo creo que es un conjunto; todos no pueden ir separados. [4:23] [155:159]

Al contrario, los informantes 1 y 5 declaran realizar mayor énfasis solo en una o dos de estas habilidades:

En la conversación y en escuchar. [1:30] [158:158]

Leer, en leer. [5:22] [168:168]

Se evidencia en esta dimensión cómo no todos los docentes integran la enseñanza de estas cuatro habilidades que permiten el desarrollo de las capacidades comunicativas vitales para el proceso de aprendizaje.

### Proceso de complementariedad de los datos (entrevistas y observaciones)

En el ítem *Manejo de habilidades comunicativas* presente en el instrumento utilizado para realizar las observaciones de las clases se pudo apreciar que los docentes utilizan en sus prácticas de enseñanza actividades relacionadas con las habilidades comunicativas básicas: *hablar* sí se realiza en un 50%; *escuchar* en un 50% sí se evidencia; *leer* en un 80% no se manifiesta y sobre *escribir* en un 70% sí se ejecutan estas actividades. Esto indica que la actividad que desarrollan con mayor regularidad son las relacionadas con la escritura ya que se recurre tanto a dictados como a talleres escritos en la mayoría de las clases.

Por tanto, se denota una estrecha relación entre lo expresado por los informantes y la observación en cuanto a que los docentes desarrollan actividades de enseñanza en sus prácticas relacionadas con las habilidades del uso de la lengua. Sin embargo, se pudo observar que son las actividades de escritura las que se realizan con mayor frecuencia, aunque no están explícitas en el discurso de las entrevistas. A su vez, se logró evidenciar que las actividades relacionadas con la enseñanza de la lectura son las que menos se desarrollan lo cual denota una escasa preocupación en los docentes por la enseñanza de la misma.

### **Dimensión: Tipos de texto**

En el Gráfico 26 se encuentra ilustrada la dimensión *Tipos de texto* la cual está vinculada con los códigos *Competencias lectora textos literarios*, *Lectura textos literarios narrativos*, *Apreciación texto literario*, *Percepción estudiantes lectores*.

Estos códigos muestran, de forma general, que son los textos literarios los más empleados por los docentes para llevar a cabo actividades de lectura.

Se iniciará el análisis de esta dimensión con el código *Competencias lectora textos literarios*, en el cual se reafirma la realización de lectura de textos de tipo literario. Al respecto los informantes 2, 3 y 4 aseguran utilizarlos:

Interpretación de textos literarios, redacción de textos literarios, en cuanto a esos. [2:60] [226:227]

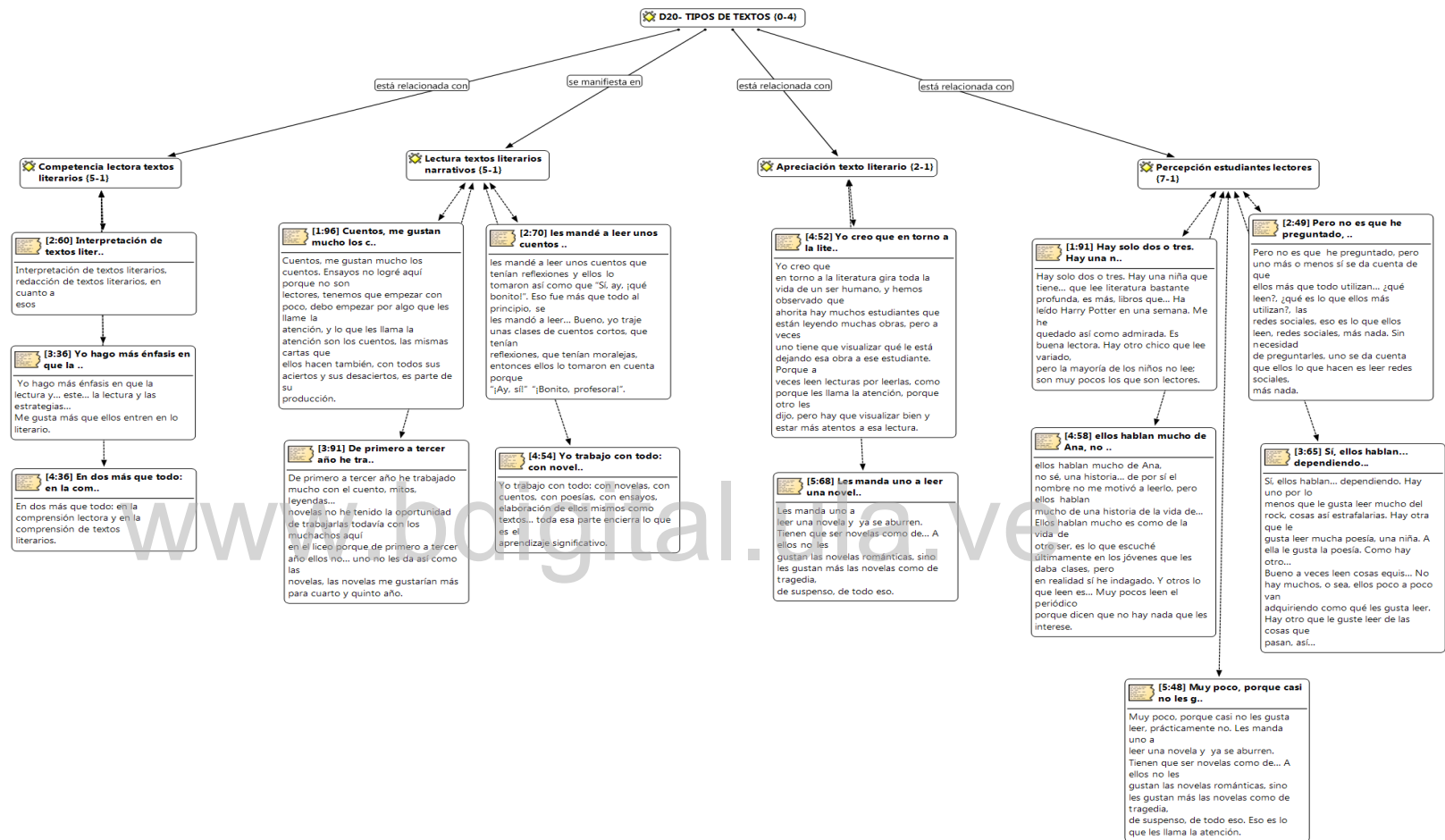
Yo hago más énfasis en que la lectura y... este... la lectura y las estrategias... Me gusta más que ellos entren en lo literario. [3:36] [233:234]

En dos más que todo: en la comprensión lectora y en la comprensión de textos literarios. [4:36] [251:25]

Vinculado con el anterior, el segundo código *Lectura textos literarios narrativos*, da cuenta sobre las experiencias logradas por los docentes con la utilización de este tipo de textos. El informante 1 explica que al no poder recurrir al ensayo, puesto que sus estudiantes no son lectores, sí logra estimular el interés de los mismos tanto por los cuentos como por la producción de cartas:

Cuentos, me gustan mucho los cuentos. Ensayos no logré aquí porque no son lectores, tenemos que empezar con poco, debo empezar por algo que les llame la atención, y lo que les llama la atención son los cuentos, las mismas cartas que ellos hacen también, con todos sus aciertos y sus desaciertos, es parte de su producción. [1:96] [403:407]





Gr\u00e1fico 26. Dimensi\u00f3n *Tipos de textos*

Al respecto el informante 2 asegura que, a través del cuento, logró despertar en sus estudiantes una relación de afecto con la lectura:

les mandé a leer unos cuentos que tenían reflexiones y ellos lo tomaron así como que “Sí, ay, ¡qué bonito!”. Eso fue más que todo al principio, se les mandó a leer... Bueno, yo traje unas clases de cuentos cortos, que tenían reflexiones, que tenían moralejas, entonces ellos lo tomaron en cuenta porque “¡Ay, sí!” “¡Bonito, profesora!”. [2:70] [206:210]

Por su parte, el informante 3 expone el uso tanto del cuento como de diferentes tipos de textos narrativos, exceptuando la novela la cual sugiere sea utilizada en un año superior de formación del estudiante:

De primero a tercer año he trabajado mucho con el cuento, mitos, leyendas... novelas no he tenido la oportunidad de trabajarlas todavía con los muchachos aquí en el liceo porque de primero a tercer año ellos no... uno no les da así como las novelas, las novelas me gustaría más para cuarto y quinto año. [3:91] [369:372]

Del mismo modo, el informante 4 alude la utilización de una variedad de textos narrativos literarios incluyendo el cuento:

Yo trabajo con todo: con novelas, con cuentos, con poesías, con ensayos, elaboración de ellos mismos como textos... toda esa parte encierra lo que es el aprendizaje significativo. [4:54] [377:399]

De esta manera, se logra observar cómo el cuento será el texto por excelencia utilizado por los docentes como instrumento para enseñar la lectura.

El tercer código *Apreciación texto literario* describe la concepción que poseen las informantes acerca de la selección que hacen los estudiantes a la hora de escoger una obra para su lectura. De esta forma, el informante 4 afirma que existen lecturas que no le dejan ningún beneficio al estudiante:

Yo creo que en torno a la literatura gira toda la vida de un ser humano, y hemos observado que ahorita hay muchos estudiantes que están leyendo muchas obras, pero a veces uno tiene que visualizar qué le está dejando esa obra a ese estudiante. Porque a veces leen lecturas por leerlas, como porque les llama la atención,

porque otro les dijo, pero hay que visualizar bien y estar más atentos a esa lectura. [4:52] [356:361]

A su vez el informante 5 alude que los estudiantes son atraídos con mayor fuerza por obras vinculadas a la tragedia o al suspenso:

Les manda uno a leer una novela y ya se aburren. Tienen que ser novelas como de... A ellos no les gustan las novelas románticas, sino les gustan más las novelas como de tragedia, de suspenso, de todo eso. [5:68] [458:461]

Sobre el código *Percepción estudiantes lectores*, los informantes describen su apreciación sobre estudiantes que consideran están constantemente involucrados con hábitos lectores. Al respecto el informante 1 explica:

Hay solo dos o tres. Hay una niña que tiene... que lee literatura bastante profunda, es más, libros que... Ha leído Harry Potter en una semana. Me he quedado así como admirada. Es buena lectora. Hay otro chico que lee variado, pero la mayoría de los niños no lee; son muy pocos los que son lectores. [1:92] [447:450]

El informante 2 expone que la relación de los estudiantes con la lectura se produce a través de las redes sociales, planteamiento que resulta interesante pues muestra un lugar común con respecto a los formatos de lectura empleados por los estudiantes:

Pero no es que he preguntado, pero uno más o menos sí se da cuenta de que ellos más que todo utilizan... ¿qué leen?, ¿qué es lo que ellos más utilizan?, las redes sociales, eso es lo que ellos leen, redes sociales, más nada. Sin necesidad de preguntarles, uno se da cuenta que ellos lo que hacen es leer redes sociales, más nada. [2:49] [401:405]

De igual manera, los informantes 3 y 5 afirman que a partir de una variedad de textos que manejan los estudiantes, lentamente van adquiriendo el hábito de la lectura:

Sí, ellos hablan... dependiendo. Hay uno por lo menos que le gusta leer mucho del rock, cosas así estrafalarias. Hay otra que le gusta leer mucha poesía, una niña. A ella le gusta la poesía. Como hay otro... Bueno a veces leen cosas equis... No hay muchos, o sea,

ellos poco a poco van adquiriendo como qué les gusta leer. Hay otro que le guste leer de las cosas que pasan, así... [3:65] [415:420]

Muy poco, porque casi no les gusta leer, prácticamente no. Les manda uno a leer una novela y ya se aburren. Tienen que ser novelas como de... A ellos no les gustan las novelas románticas, sino les gustan más las novelas como de tragedia, de suspenso, de todo eso. Eso es lo que les llama la atención. [5:48] [458:461]

Si bien el informante 4 no refleja estar al tanto de lo que leen sus estudiantes, sí afirma que han perdido la costumbre de leer el periódico:

ellos hablan mucho de Ana, no sé, una historia... de por sí el nombre no me motivó a leerlo, pero ellos hablan mucho de una historia de la vida de... Ellos hablan mucho es como de la vida de otro ser, es lo que escuché últimamente en los jóvenes que les daba clases, pero en realidad sí he indagado. Y otros lo que leen es... Muy pocos leen el periódico porque dicen que no hay nada que les interese. [4:58] [405:410]

Se desglosa del análisis de esta dimensión que los informantes coinciden en que solo un grupo reducido de estudiantes muestra interés por la lectura, a su vez, no logran definir cuáles son los textos que leen sus estudiantes. Conocer acerca de la literatura hacia la que sus estudiantes sienten afición permitiría a los docentes encontrar un punto de partida común para la enseñanza de la lectura.

Se evidencia, a su vez, el frecuente uso que hacen los docentes de los textos narrativos, erigiéndose como texto recurrente el cuento, con lo cual se asume que los estudiantes son formados básicamente con un esquema de lectura que responde principalmente a la estructura del cuento, lo que podría ser contraproducente al enfrentarse a otro tipo de textos, particularmente, los expositivos, traducidos en textos con carácter científico.

#### **Proceso de complementariedad de los datos (entrevistas y observaciones)**

En el ítem *Utiliza diferentes tipos de textos* presente en el instrumento utilizado para realizar las observaciones de las clases se pudo apreciar que un 70% de

los docentes sí manifestaron en sus prácticas de enseñanza de la lectura la utilización de distintos tipos de textos.

Por tanto, se denota una estrecha relación entre lo expresado por los informantes y la observación en cuanto a que los docentes utilizan variedad de textos, entre los que predominan, sobre todo, los de tipo literario. De esta manera, estas afirmaciones indican que los docentes dejan a un lado la enseñanza de otro tipo de textos como los instruccionales o informativos necesarios para alcanzar el éxito en la educación superior.

### **Dimensión: *Producción texto escrito***

*Producción de textos escritos* es la dimensión presentada en el Gráfico 27 la cual está relacionada con los códigos *Producción textos académicos*, *Producción textos cortos* y *Producción textos literarios* los cuales hacen referencia a las actividades de producción textual de estos como estrategia de enseñanza.

A propósito del primer código *Producción textos académicos* solo el informante 1 aclara haber logrado que los estudiantes trabajen distintos tipos:

les he metido artículo de opinión, noticias, ensayos, [2:63]  
[346:347]

Respecto al segundo código *Producción textos cortos*, el informante 1 arguye sobre la importancia de la utilización de este tipo de producción textual para desarrollar progresivamente las competencias de lectura y escritura en los estudiantes:

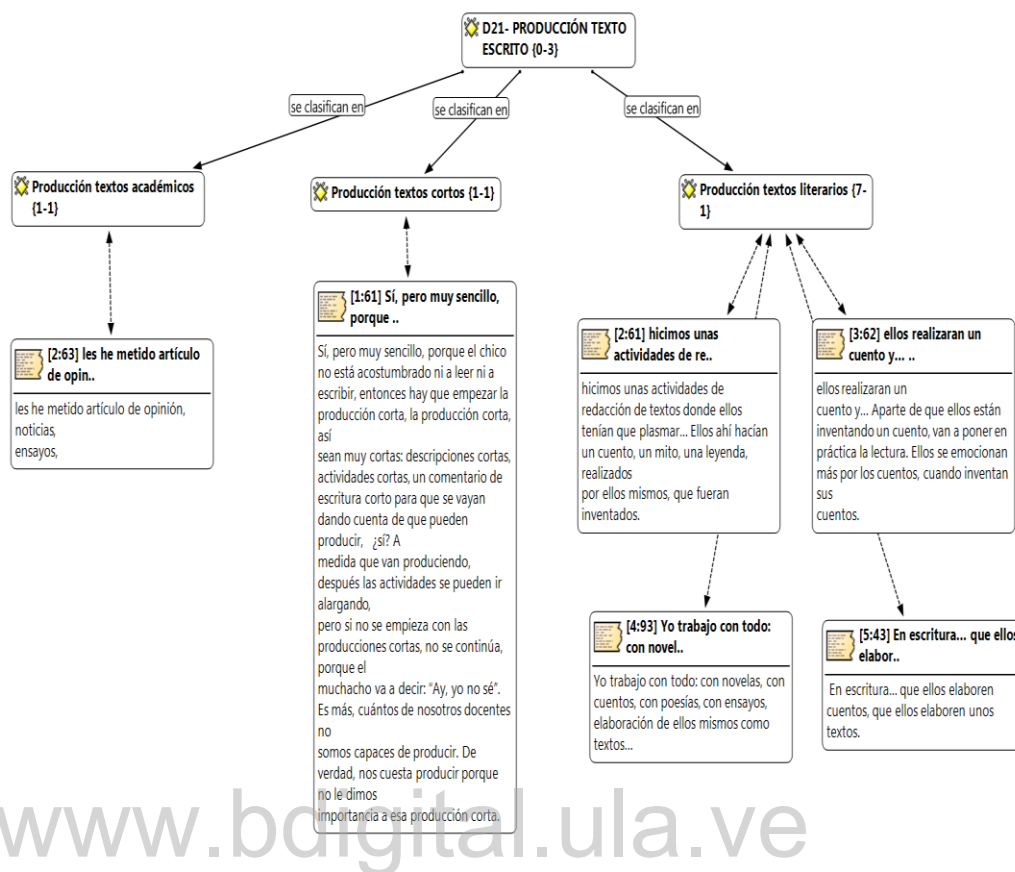


Gráfico 27. Dimensión *Producción texto escrito*

Sí, pero muy sencillo, porque el chico no está muy acostumbrado ni a leer ni a escribir, entonces hay que empezar la producción corta, así sean muy cortas: descripciones cortas, actividades cortas, un comentario de escritura corto para que se vayan dando cuenta de que pueden producir, ¿sí? A medida que van produciendo, después las actividades se pueden ir alargando pero si no se empieza con las producciones cortas no se continúa porque el muchacho va a decir: “Ay, yo no sé” Es más cuantos de nosotros docentes no somos capaces de producir. De verdad, nos cuesta producir porque no le dimos importancia a esa producción corta. [1:61] [274:277]

En el código *Producción textos literarios* los informantes 2, 3, 4 y 5 presentan testimonios, particularmente relacionados con la elaboración de textos literarios como estrategia de enseñanza:

hicimos unas actividades de redacción de textos donde ellos tenían que plasmar... Ellos ahí hacían un cuento, un mito, una leyenda, realizados por ellos mismos, que fueran inventados. [2:61] [227:229]

ellos realizaran un cuento y... Aparte de que ellos están inventando un cuento, van a poner en práctica la lectura. Ellos se emocionan más por los cuentos, cuando inventan sus cuentos. [3:62] [391:394]

Yo trabajo con todo: con novelas, con cuentos, con poesías, con ensayos, elaboración de ellos mismos como textos... [4:93] [377:378]

En escritura... que ellos elaboren cuentos, que ellos elaboren unos textos. [5:43] [401:401]

El análisis de los argumentos recogidos en esta dimensión permite concluir que son los textos literarios los de mayor relevancia para los docentes al utilizar estrategias relacionadas a la producción de textos escritos. Con ello se seguiría manifestando una constante en el discurso de los informantes, en el que la enseñanza de la lengua, a partir de la lectura y la escritura, se realiza a partir de textos literarios.

#### **Subcategoría: Contenidos enseñanza de la lengua (segundo nivel de teorización)**

Plasmada en el Gráfico 28 se encuentra la subcategoría *Contenidos enseñanza de la lengua* la cual depende de las dimensiones *Enseñanza gramática*, *Enseñanza habilidades uso de la lengua*, *Tipos de textos para lectura* y *Producción texto escrito*.

Para que ocurra la comprensión lectora, primero deben producirse los procesos de decodificación y seguidamente los de interpretación. No obstante, la formación teórica de los docentes, las metodologías, los libros y, en general, toda la propuesta didáctica, solo están concebidos para el desarrollo de la lectura mecánica

Carlino (citada en Caldera y otros, 2010). Lo positivo de esta afirmación es que la enseñanza de la gramática, la cual posee una estrecha relación con la coherencia y cohesión de los textos, es necesaria para desarrollar el primer paso hacia la comprensión lectora. Por tal razón, debe estar presente en las prácticas de enseñanza de la lectura como proceso fundamental de la enseñanza de la lengua.

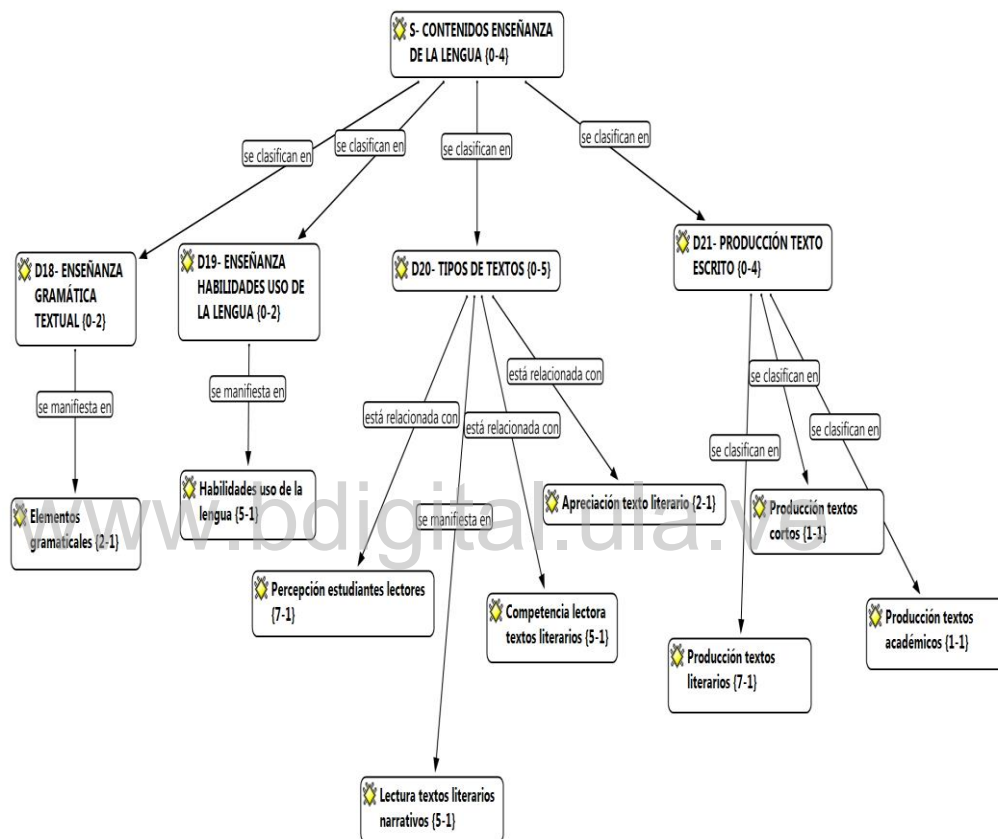


Gráfico 28. Subcategoría *Contenidos enseñanza de la lengua*

De esta manera, a través de la dimensión *Enseñanza gramática* se pudo concluir que existe poco compromiso por parte de los docentes en enseñar aspectos gramaticales que vayan más allá de la búsqueda de significado de palabras desconocidas para los estudiantes.

A su vez, de lo afirmado por Arnáez (2006) sobre cómo el manejo y dominio de las macrohabilidades: hablar, escuchar, leer y escribir dejan al descubierto fallas



profundas en la comprensión de textos utilizados en el ambiente educativo, se logró evidenciar en la dimensión *Enseñanza habilidades uso de la lengua* como no todos los docentes integran la enseñanza de estas cuatro habilidades que permiten el desarrollo de las capacidades comunicativas vitales para el proceso de aprendizaje.

Del mismo modo, se logra advertir el uso profuso que hacen los docentes de los textos narrativos, a pesar de que el abordaje de una obra literaria en la actualidad es un proceso complejo y difícil de establecer en la educación media, porque el docente debe tener dominio de los enfoques y modelos que selecciona para tal fin, según lo expone Castillo (2007). Aunado a esta afirmación, la exclusiva promoción del texto literario podría ser contraproducente para el estudiante cuando requiera enfrentarse a otro tipo de textos por ser formados básicamente con un esquema de lectura que responde principalmente a la estructura narrativa.

A su vez, las prácticas de enseñanza que se aplican para llevar a cabo la lectura de los textos que solo proponen la extracción de datos y la presencia de un discurso anecdótico, forma un lector que no adquiere las competencias básicas para interpretar textos que operan a través del uso de procesos cognitivos que conducen a la abstracción, la generalización, las relaciones lógicas y la argumentación, arguye Marín (2007). A pesar de ello, en la dimensión *tipos de textos para lectura*, los informantes coinciden en el uso casi exclusivo de textos narrativos para la enseñanza de la lectura, con lo cual estarían dejando a un lado otro tipo de textos que servirían para alcanzar una lectura comprensiva que desarrolle otras competencias cognitivas de orden superior.

Ahora bien, como ya se había referido, la compleja actividad cognitiva que requiere la lectura se lleva a cabo a partir de dos procesos básicos: decodificación y comprensión. El primero permite identificar las palabras escritas y el segundo construir el significado del texto (Calvo y Carrillo, 2003); es por esta razón que resulta de utilidad para la enseñanza de la lectura partir de la producción de textos escritos, con ello el estudiante logra reproducir las palabras y producir sentido y

coherencia a lo escrito. Esto permitirá a su vez, que traslade este esquema de organización del discurso en el momento de realizar una lectura.

De esta manera, en la dimensión *Producción texto escrito*, los informantes afirman que a partir de la producción de textos narrativos se desarrollan progresivamente las competencias de lectura en los estudiantes. A pesar de ello, como hemos constatado, esta estrategia de enseñanza no debe enmarcarse solo en la producción de textos narrativos.

**Categoría: Prácticas de enseñanza**

**Subcategorías:** Estrategias evaluación de lectura

**Dimensiones:** Evaluación de la lectura – Modalidades de evaluación – Plan de evaluación

### **Presentación de las dimensiones (primer nivel de teorización)**

#### **Dimensión: *Evaluación de la lectura***

En el Gráfico 29 se observa ilustrada la vinculación entre la dimensión *Evaluación de la lectura*, y el código *Criterios de evaluación lectura*. En él se muestran cuáles aspectos sobre la lectura son tomados en cuenta por los docentes al evaluar a sus estudiantes.

Respecto a este código, los informantes 1 y 3 aseguran evaluar la entonación, las pautas al leer y el dominio de grupo, con lo cual hacen referencia solo al acto de leer en voz alta:

Sí, sí se los doy a conocer al inicio: entonación, el tono de voz... porque... Están cohibidos a que no están acostumbrados a leer, leen para ellos solos. Entonces hago mucho énfasis en el tono de voz. Todavía, como estamos iniciando, y ese inicio lo tomo como si fueran niños de escuela, no los puedo meter de una vez al liceo porque no tienen esa costumbre o ese hábito de lectura. Entonces tengo que empezar como con los niños de la escuela, empezar al menos a que lean, y después sí les voy mejorando la entonación.

Como ha sido prácticamente individual, a uno le digo: “Bueno, ahora tú debes mejorar la entonación, las pausas”, pero a la mayoría me ha tocado es de que lean, no importa cómo lo hagan, sino que lean, para que se vayan enamorando de la lectura. [1:87] [224:234]

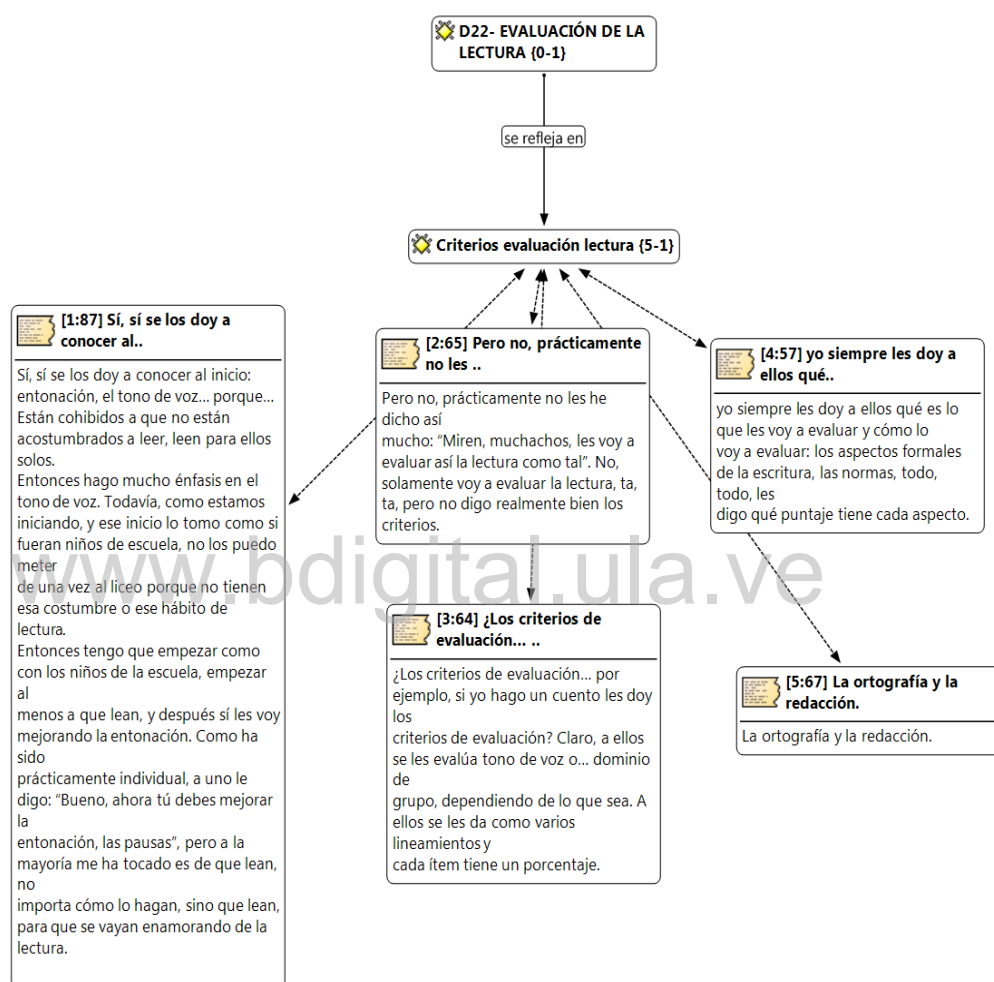


Gráfico 29. Dimensión *Evaluación de la lectura*

¿Los criterios de evaluación... por ejemplo, si yo hago un cuento les doy los criterios de evaluación? Claro, a ellos se les evalúa tono de voz o... dominio de grupo, dependiendo de lo que sea. A ellos se les da como varios lineamientos y cada ítem tiene un porcentaje. [3:64] [407:410]

Por su parte, el informante 2 declara no informar correctamente a sus estudiantes sobre los criterios a evaluar, lo cual evidentemente dificulta este proceso:

Pero no, prácticamente no les he dicho así mucho: “Miren, muchachos, les voy a evaluar así la lectura como tal”. No, solamente voy a evaluar la lectura, ta, ta, pero no digo realmente bien los criterios. [2:65] [390:392]

Los informantes 4 y 5 coinciden en evaluar la lectura a través de la producción escrita:

yo siempre les doy a ellos qué es lo que les voy a evaluar y cómo lo voy a evaluar: los aspectos formales de la escritura, las normas, todo, todo, les digo qué puntaje tiene cada aspecto. [4:57] [398:400]

La ortografía y la redacción. [5:67]

Es preocupante observar, con base en el análisis de esta dimensión, que solo estos criterios expuestos por los docentes son tomados en cuenta para la enseñanza de la lectura; por tanto, se estaría frente a un panorama de incertidumbre respecto hacia dónde se dirigen los logros o metas que aspiran alcanzar, pues los criterios de evaluación evidencian una enseñanza del nivel básico de la lectura.

### **Proceso de complementariedad de los datos (entrevistas y observaciones)**

En el ítem *Informa criterios de evaluación* presente en el instrumento utilizado para realizar las observaciones de las clases se pudo apreciar que en un 90% los docentes no informan a sus estudiantes sobre los criterios que utilizarán para evaluar las actividades de lectura.

De manera que se denota una estrecha relación entre lo expresado por los informantes y lo observado, por cuanto a que los docentes en sus prácticas de enseñanza no explican a sus estudiantes los propósitos y los criterios de las actividades de evaluación. Se pudo observar cómo en algunas ocasiones los docentes

se preocupaban por saber si los estudiantes realizaban las actividades más que si comprendían el por qué y para qué de las mismas.

**Dimensión: *Modalidades de evaluación***

La dimensión *Modalidades de evaluación* se encuentra representada en el Gráfico 30, la misma guarda relación con el código *Estrategia evaluación individual*. Permeado en el discurso de los tres informantes citados, se encuentra una inclinación a realizar evaluaciones de forma individual, pues alegan que esto garantiza que los estudiantes realicen las actividades sugeridas, así lo enfatiza el informante 1:

siempre les hago énfasis en que la evaluación es individual para incentivar a ese estudiante que no le gusta trabajar que trabaje, que produzca. No importa que no me produzca igual que el muchacho dedicado, pero sí que produzca. [1:63] [274:277]

A su vez, el informante 2 describe un ejemplo de una actividad de evaluación individual:

¿Qué hice yo? Una estrategia. “Bueno, muchachos, ustedes tienen todos los días que leer”. Pero ¿cómo sé yo que ellos van a leer? Diciéndoles que cuando lleguen aquí, de página a tal página, ellos me tienen que... venir a decir qué entendieron de esa lectura. Porque si yo les digo: “Ajá, ¿leyeron?”. “Sí”. ¿Y cómo sé que leyeron? Eso es mentira. Entonces yo llego y les pregunto aquí: “Ajá, a ver, ¿qué fue lo que leyeron?”. “Tráeme lo que leyó y me explica aunque sea tres líneas de lo que usted me leyó”. Entonces así es como yo voy a saber si ellos realmente leyeron o no leyeron. [2:41] [314:321]

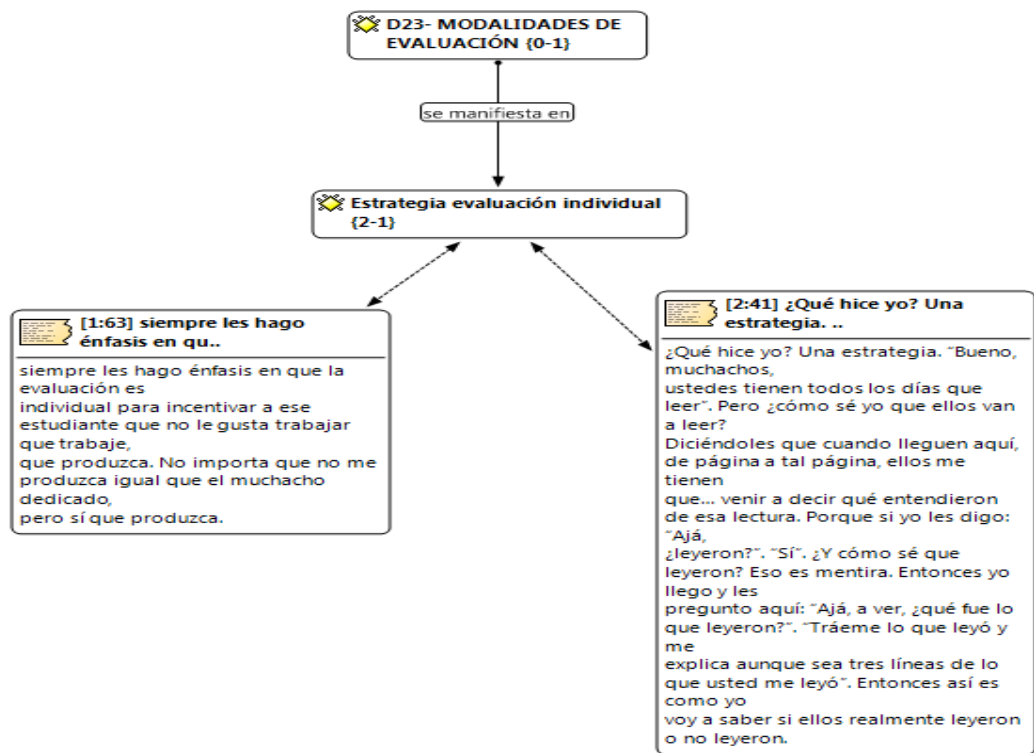


Gráfico 30. Dimensión *Modalidades de la evaluación*

Como ya se había referido en una dimensión anterior, los docentes aseguraron no estar muy apegados a realizar actividades grupales de formación. En cuanto a la evaluación se evidencia, del mismo modo, que los docentes prefieren el uso de actividades individuales que obligan a la participación activa de todos los estudiantes.

### Proceso de complementariedad de los datos (entrevistas y observaciones)

La dimensión de la entrevista *Modalidades de evaluación* se relaciona con tres ítems presentes en el instrumento utilizado para realizar las observaciones de las clases. En el primero de los ítems *evaluación* se pudo apreciar que en un 90% los docentes sí realizan actividades de evaluación; en el segundo criterio *coevaluación* se observó que en un 80% los docentes no realizan evaluación del desempeño de sus estudiantes a través de las observaciones y determinaciones de sus compañeros y,

respecto al tercer ítem *autoevaluación* se evidenció en un 100% que no se realiza esta modalidad de evaluación.

Por tanto, se denota una estrecha relación entre lo expresado por los informantes y la observación en cuanto a que los docentes en sus prácticas de enseñanza sólo realizan actividades de evaluación unilateral donde son tomados en cuenta solo los criterios de quien evalúa. A su vez se evidenció que la modalidad de autoevaluación que favorece en el estudiante la reflexión acerca de sus logros más allá de la percepción del docente no es utilizada. De la misma manera, se denota una mínima utilización de la modalidad de coevaluación tan promovida en los enfoques constructivistas.

#### **Dimensión:** *Plan de evaluación*

Plasmada en el Gráfico 31 se encuentra la dimensión *Plan de evaluación* relacionada con el código *Planificación evaluación* en el cual solo un informante da cuenta sobre el uso de este instrumento fundamental de las prácticas de enseñanza, puesto que permite informar al estudiante sobre las actividades y fechas de las evaluaciones, los tipos e instrumentos a utilizarse y otros; además, que debe ser dado a conocer por el docente desde el principio de las clases y que puede ser modificado en acuerdo entre las partes. De tal manera, el informante 3 explica:

yo les iba a hacer a ellos un análisis de novela, pero no pudimos por el corto tiempo, por eso fue que cambiamos el plan de evaluación, [3:76] [191:192]

Para eso uno les trae un plan de evaluación, ¿sí? Me parece a mí en el área de lengua. Se les entrega el plan de evaluación, si ellos cumplieron con todo lo que se dio en el año escolar, en el lapso, vamos a suponer, uno luego revisa y dice: “Eso sí fue un logro”, “eso me quedó bien”, “esto lo puedo mejorar para el otro año”, “puedo volver a trabajar con esto” o “puedo trabajarlo, pero indagando más”. [3:97] [175:180]

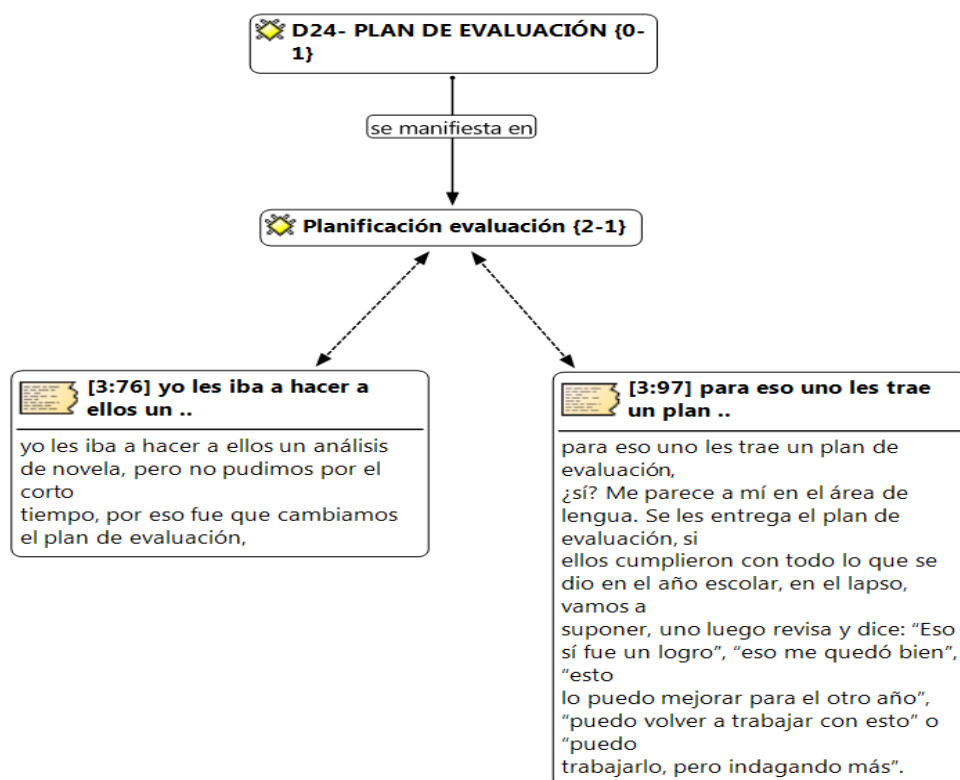


Gráfico 31. Dimensión *Plan de evaluación*

Esta dimensión evidencia la existencia y utilización del plan de evaluación como marco interpretativo que sirve para que el estudiante logre dar sentido a las normas y procesos a los que deberá enfrentarse, a su vez, permite al docente tomar decisiones pedagógicas que atiendan la diversidad del estudiante, así como, analizar con mayor claridad el significado y razón de la evaluación en el aula.

**Subcategoría: Estrategia evaluación de lectura (segundo nivel de teorización)**

El Gráfico 32 ilustra la subcategoría *Estrategia evaluación* vinculada a las dimensiones *Evaluación de la lectura*, *Modalidades de evaluación* y *Plan de evaluación*, que dan respuesta a cómo concibe el docente los procesos evaluativos vinculados a la enseñanza de la lectura.



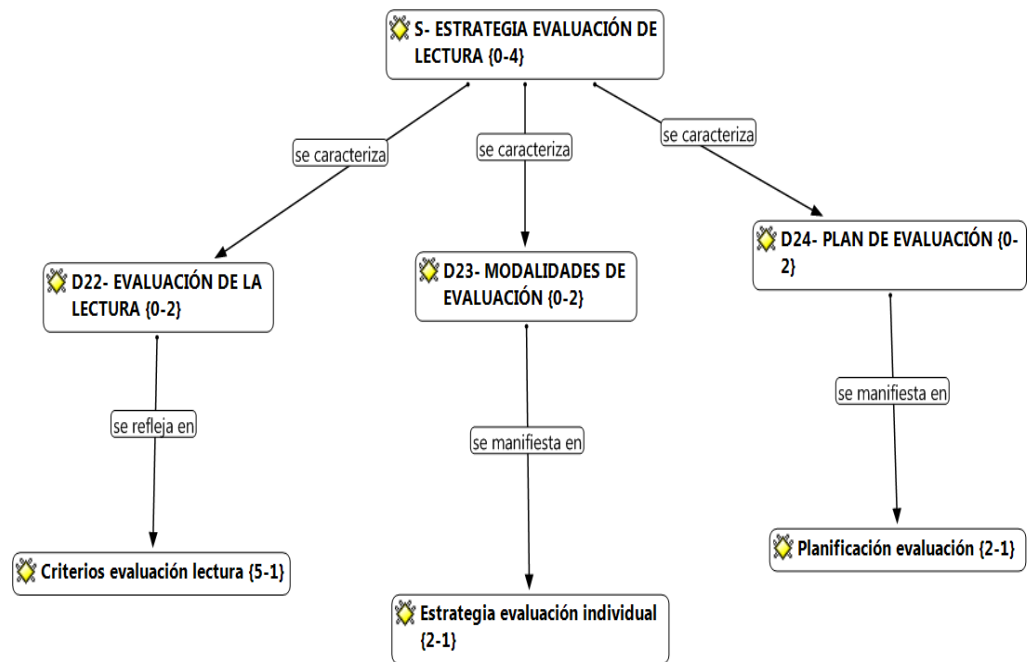


Gráfico 32. Subcategoría *Estrategia evaluación de lectura*

La concepción sobre lectura ha variado, así actualmente se ocupa de determinar lo que sucede cuando un lector comprende en un texto. Este cambio de concepto no siempre se ha reflejado en los procedimientos de evaluación en donde los estudiantes deben lograr los objetivos propuestos y adquirir los contenidos señalados (Pérez, 2005); no obstante, si se evalúa la lectura bajo un concepto anacrónico, no se producen cambios en el lector, ya que se evaluarían procesos que no logran concretar la comprensión como exigencia actual en la enseñanza de la lectura.

Por tanto, es preocupante observar con base en el análisis de la dimensión *Evaluación de la lectura*, que no se manifiesta el uso de criterios de evaluación en el discurso de todos informantes, y quienes lo hacen los conciben bajo una enseñanza del nivel básico de la lectura; es decir, las metas que aspiran alcanzar no se corresponden con la comprensión lectora.

Para Pérez (2005) al llevar a cabo la evaluación de la lectura se deben tomar en cuenta los procesos de comprensión que implica el uso de estrategias de

razonamiento, el auto-control en el estudiante de sus propios progresos en el proceso de comprensión del texto y, a su vez, los conocimientos previos a través de los cuales el lector elabora un significado en su interacción con el texto. De la misma manera se debe tomar en cuenta los tipos de textos dadas las diferentes características que presentan los mismos.

Incluso, asegura el autor, realizar una correcta lectura no implica su comprensión. Es decir, si los docentes asumen que la comprensión lectora es el resultado de la interacción del lector con el texto, solo evalúan si el estudiante siguió el proceso de lectura propuesto, pero no si comprendió lo leído.

De esta manera, debido a que cada docente en distintos niveles realiza la evaluación de la lectura con un método particular que mide únicamente aspectos parciales de la comprensión lectora, se podría presentar en la educación media un panorama como el presentado por Campos (citado en Serrón, 2003) en el que se produce un usuario de la lengua incapaz de hilvanar un discurso coherente, de decodificar y comprender lecturas relativamente sencillas.

Del mismo modo, los informantes afirman en la dimensión *Modalidades de evaluación* que si bien las estrategias de enseñanza previas a la lectura y durante la lectura podrían ser realizadas de forma grupal, las estrategias después de la lectura, como las evaluaciones (López, 1997) son realizadas de forma individual, ya que las mismas obligan la participación de todos los estudiantes.

Para la enseñanza de la lectura se debe contar, en consecuencia, con un plan de actividades que permita la transmisión de un conjunto de prácticas que incluyan la utilización del material escrito, la motivación (Larrañaga y Yubero, 2005) así como las prácticas de evaluación que tengan pertinencia para el estudiante respecto a las normas y procesos a los que deberá enfrentarse y, de este modo, lograr los objetivos que le son propuestos desde la enseñanza de la lectura.

Sin embargo, en la dimensión *Plan de evaluación*, apenas se evidencia la existencia y utilización del plan de evaluación como parte de las estrategias de enseñanza que les permite a los docentes acceder y organizar el tejido temático, las referencias teórico prácticas y las estrategias metodológicas necesarias para la enseñanza de la lectura.

**Categoría:** Prácticas de enseñanza

**Subcategorías:** Recursos proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua

**Dimensiones:** Recursos tradicionales – Recursos digitales

### **Presentación de las dimensiones (primer nivel de teorización)**

#### **Dimensión: *Recursos tradicionales***

La dimensión *Recursos tradicionales* se encuentra representada en el Gráfico 33. Esta dimensión se relaciona con los códigos: *Uso libro texto* y *Uso recursos impresos*. Estos códigos permiten reconocer en el discurso de los informantes, por un lado, la utilización de textos que las editoriales presentan como libros guía, en apariencia, apegados a las exigencias curriculares y, por otro, la utilización de algunos recursos impresos.

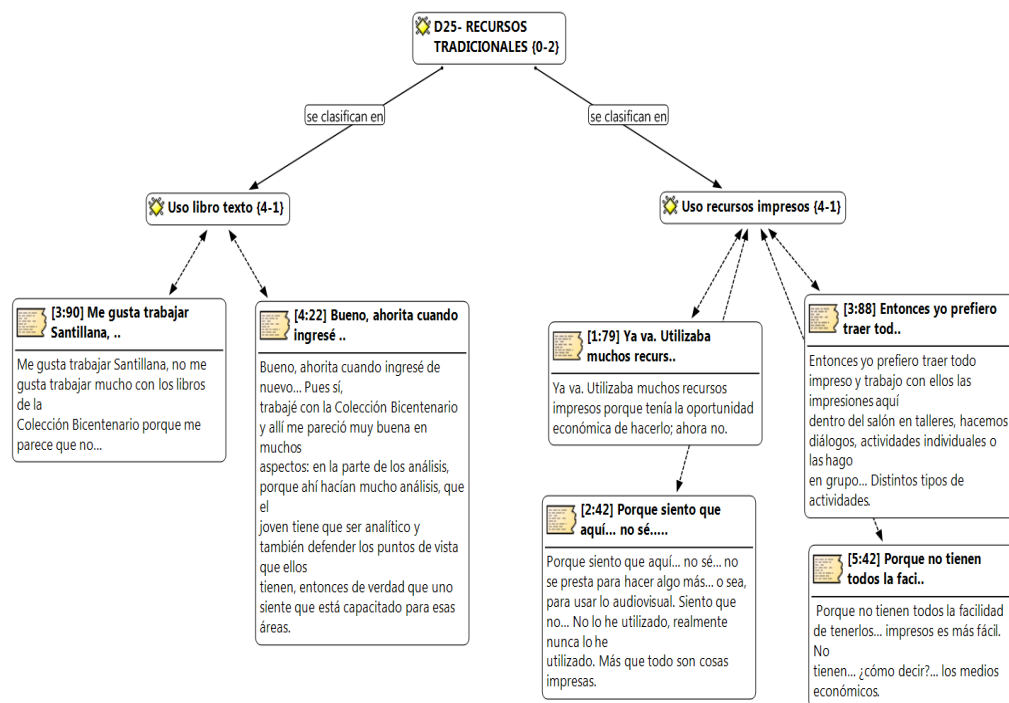


Gráfico 33. Dimensión *Recursos tradicionales*

En referencia con el primer código los informantes 3 y 4 aseveran utilizar los denominados “libros textos” distribuidos por editoriales privadas, así como no sentirse familiarizados con el “libro texto” distribuido e impuesto por el Estado:

Me gusta trabajar Santillana, no me gusta trabajar mucho con los libros de la Colección Bicentenario porque me parece que no... [3:90] [364:365]

Bueno, ahorita cuando ingresé de nuevo... Pues sí, trabajé con la Colección Bicentenario y allí me pareció muy buena en muchos aspectos: en la parte de los análisis, porque ahí hacían mucho análisis, que el joven tiene que ser analítico y también defender los puntos de vista que ellos tienen, entonces de verdad que uno siente que está capacitado para esas áreas. [4:22] [146:150]

Sobre el código *Uso recursos impresos*, el informante 1 asegura que la precariedad económica no le ha permitido volver a utilizarlos:

Ya va. Utilizaba muchos recursos impresos porque tenía la oportunidad económica de hacerlo; ahora no. [1:79] [374:375]

Al respecto, los informantes 2, 3, y 5 afirman que el utilizar recursos impresos resulta más accesible que otro tipo:

porque siento que aquí... no se... no se presta para hacer algo más... o sea, para usar lo audiovisual. Siento que no... No lo he utilizado, realmente nunca lo he utilizado. Más que todo son cosas impresas. [2:42]

Entonces yo prefiero traer todo impreso y trabajo con ellos las impresiones aquí dentro del salón en talleres, hacemos diálogos, actividades individuales o las hago en grupo... Distintos tipos de actividades. [3:88] [343:345]

Porque no tienen todos la facilidad de tenerlos... impresos es más fácil. No tienen... ¿cómo decir?... los medios económicos. [5:42] [385:386]

A través de los testimonios desprendidos en esta dimensión se logra concluir que existe un uso frecuente de recursos impresos debido a su bajo costo. Otro aspecto a resaltar, es como el Estado promueve el uso del “libro texto” del cual distribuye una edición.

[www.bdigital.ula.ve](http://www.bdigital.ula.ve)

### **Dimensión: Recursos digitales**

El Gráfico 34 representa la dimensión *Recursos digitales* la cual depende del código: *Uso recursos digitales*. El mismo refiere lo expuesto por los informantes sobre la valoración y el uso que le otorgan a estos recursos. De esta manera, el informante 1 afirma no haber logrado su utilización:

Me gustan mucho los digitales, pero depende del contexto de los estudiantes, uno puede trabajarlos. Aquí no he logrado trabajarlos como tal porque siempre ha habido excusas. [1:180] [375:377]

El informante 3 asegura utilizar más los impresos, ya que los problemas tanto técnicos como la situación delictiva no permiten su implementación:

Más impresos porque el digital es como más difícil para traerlos al aula, al menos de que uno haga con ellos una página y se conecte con ellos y les diga: “Vamos a trabajar tal tema por Internet”, pero impresos porque, primero que nada, aquí a veces el wifi, para que ellos traigan su Canaima no es recomendable. [3:98] [339:342]

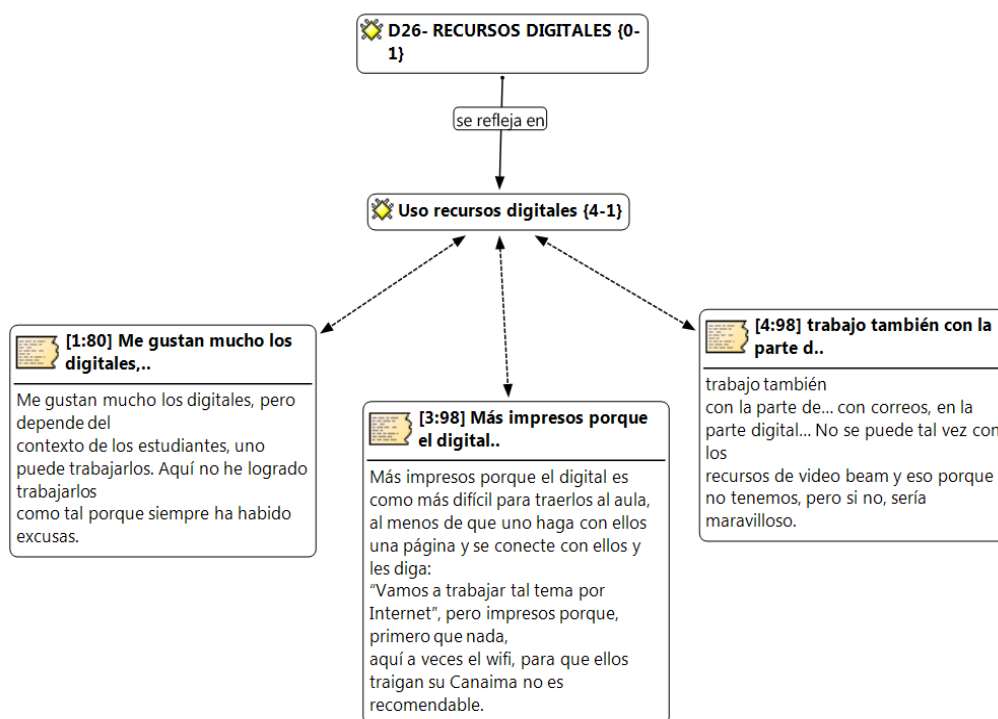


Gráfico 34. Dimensión *Recursos digitales*

[www.bdigital.ula.ve](http://www.bdigital.ula.ve)

El informante 4 asevera haber utilizado por lo menos un recurso digital como el correo electrónico; sin embargo, plantea que la institución no cuenta con otros:

trabajo también con la parte de... con correos, en la parte digital...  
No se puede tal vez con los recursos de video beam y eso porque no tenemos, pero si no, sería maravilloso. [4:98] [348:350]

A grandes rasgos se puede concluir de esta dimensión que el uso de recursos digitales por parte de los docentes está limitado por problemas de orden económico que no permiten su implementación; sin embargo, existe una disposición favorable para ser utilizados por estas.

**Subcategoría: Recursos proceso enseñanza aprendizaje de la lengua (segundo nivel de teorización)**

La subcategoría *Recursos proceso enseñanza aprendizaje de la lengua*, representada en el Gráfico 35 se relaciona con las dimensiones *Recursos*

*tradicionales* y *Recursos digitales* que dan cuenta sobre los recursos utilizados con mayor frecuencia por los docentes.

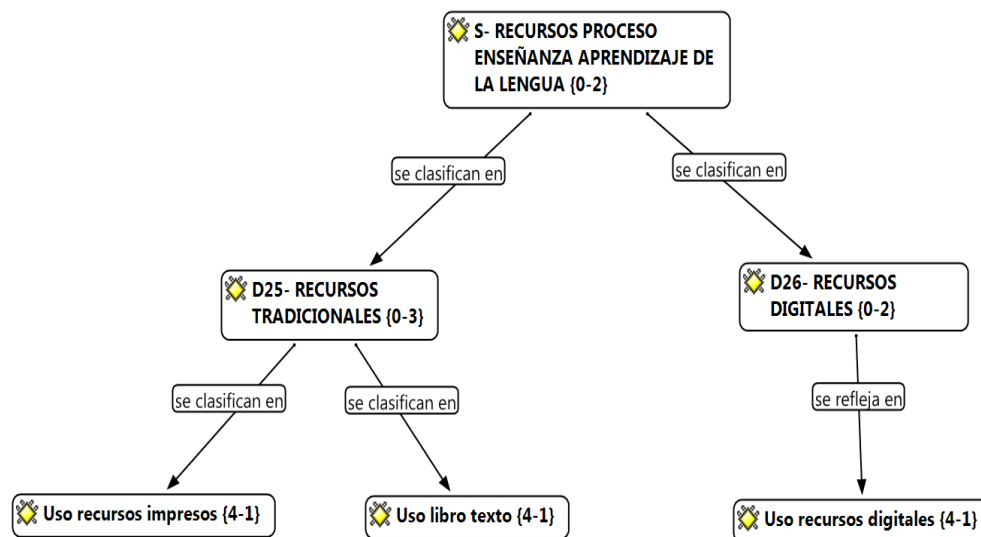


Gráfico 35. Subcategoría *Recursos proceso enseñanza aprendizaje de la lengua*

En general, los diferentes recursos y materiales didácticos pueden referirse a todos los elementos que una institución educativa debe poseer, desde todo el material de tipo mobiliario, audiovisual, bibliográfico, entre otros, hasta aquellas estrategias que el docente utiliza como facilitador en sus prácticas de enseñanza (Blanco, 2012).

La dimensión *Recursos tradicionales* permitió constatar el uso del libro texto como el recurso mayormente empleado por parte los docentes. Así, el libro texto se puede utilizar al servicio del proyecto docente como el material prescriptivo y regulador de la práctica que se desarrolla en las aulas (Blanco, 2012) y no al contrario, situación por la cual las prácticas de enseñanza estarían al servicio del libro texto como suele suceder cuando se utiliza como único recurso.

Del mismo modo, se logró rescatar a través de los testimonios presentados en esta dimensión que existe un uso frecuente de recursos impresos en contraste a la dimensión *Recursos digitales*, en el cual su uso por parte de los docentes está limitado por problemas de orden económico que no permiten su implementación.

Estos recursos forman parte, junto con los tradicionales (pizarra, textos impresos, etc.), de los instrumentos didácticos diseñados para que el docente posibilite la construcción del conocimiento en sus estudiantes, dentro y fuera del aula. Moreno (2004) alude al respecto que lo importante es enseñar y aprender con y para los medios; es decir, que su selección y uso dependerán de la situación didáctica para aprovechar sus características técnicas y potencialidades pedagógicas. De igual modo, Repetto (2009) arguye que es fundamental una selección razonada y crítica de los mismos, puesto que una selección inadecuada y no apta para el nivel de desarrollo psicocognitivo del alumno podría saturar y entorpecer el aprendizaje.

**Categoría: Prácticas de enseñanza**

**Subcategorías:** Estrategia motivación enseñanza - aprendizaje

**Dimensiones:** Motivación al estudio – Motivación hacia la lectura

www.bdigital.ula.ve

### **Presentación de las dimensiones (primer nivel de teorización)**

#### **Dimensión: *Motivación al estudio***

En el Gráfico 36 se encuentra ilustrada la dimensión *Motivación al estudio*. Le pertenecen a esta dimensión los códigos *Actividades para motivar al estudiante* y *Vinculación con estudiantes*. En el primer código, se desprende del discurso de los informantes los esfuerzos que realizan en torno al trato y orientaciones dadas a los estudiantes con el fin de lograr en ellos una voluntad de crecimiento.



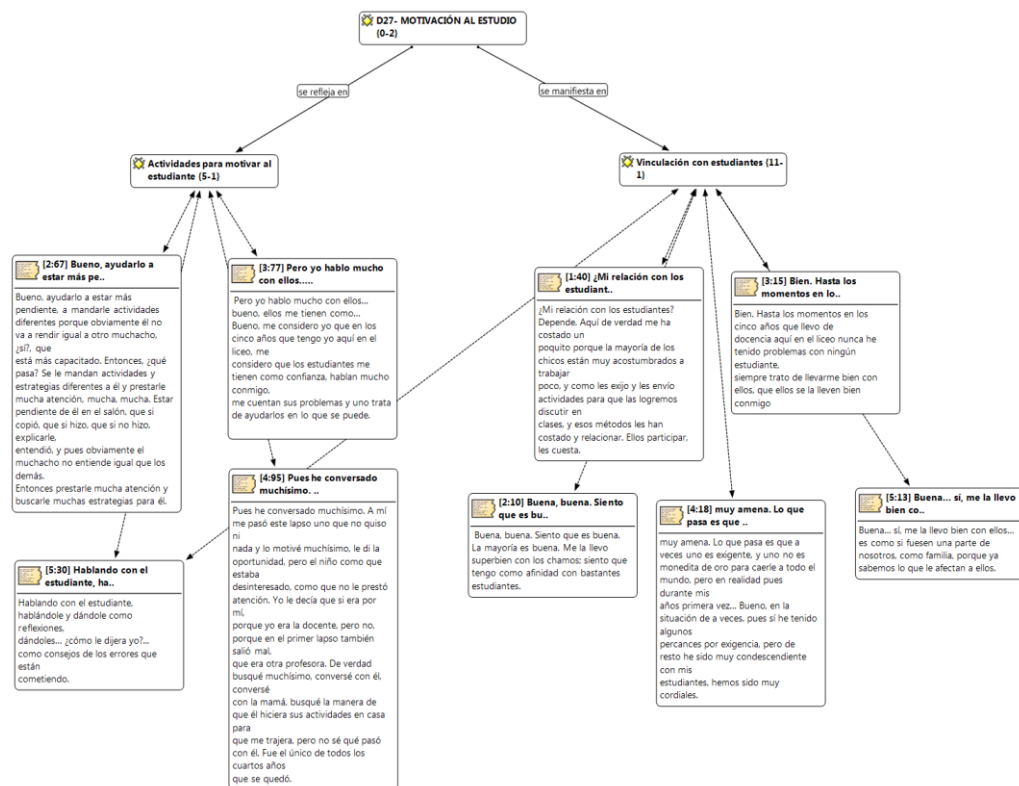


Gráfico 36. Motivación al estudio

Al respecto, el informante 2 explica que realiza actividades de forma individual cuando observa que un estudiante no rinde académicamente al ritmo de sus pares:

Bueno, ayudarlo a estar más pendiente, a mandarle actividades diferentes porque obviamente él no va a rendir igual a otro muchacho, ¿sí?, que está más capacitado. Entonces, ¿qué pasa? Se le mandan actividades y estrategias diferentes a él y prestarle mucha atención, mucha, mucha. Estar pendiente de él en el salón, que si copió, que si hizo, que si no hizo, explicarle, entendió, y pues obviamente el muchacho no entiende igual que los demás. Entonces prestarle mucha atención y buscarle muchas estrategias para él. [2:67] [417:423]

Del mismo modo, se denota en lo expuesto por el informante 3 un esfuerzo por ganarse la confianza de sus estudiantes:

Pero yo hablo mucho con ellos... bueno ellos me tienen como... Bueno, me considero yo que en los 5 años que tengo yo

aquí en el liceo, me considero que los estudiantes me tienen como confianza, hablan mucho conmigo, me cuentan sus problemas y uno trata de ayudarlos en lo que se pueda. [3:77]

De la misma forma se recoge de lo expuesto por los informantes 4 y 5 que reaccionan favorablemente a las circunstancias que se les presentan con estudiantes que necesitan una atención adicional:

Pues he conversado muchísimo. A mí me pasó este lapso uno que no quiso ni nada y lo motivé muchísimo, le di la oportunidad, pero el niño como que estaba desinteresado, como que no le prestó atención. Yo le decía que si era por mí, porque yo era la docente, pero no, porque en el primer lapso también salió mal, que era otra profesora. De verdad busqué muchísimo, conversé con él, conversé con la mamá, busqué la manera de que él hiciera sus actividades en casa para que me trajera, pero no sé qué pasó con él. Fue el único de todos los cuartos años que se quedó. [4:95] [415:422]

Hablando con el estudiante, hablándole y dándole como reflexiones, dándoles... ¿cómo le dijera yo?... como consejos de los errores que están cometiendo. [5:30] [245:247]

www.bdigital.ula.ve

En el segundo código *Vinculación con estudiante* los informantes relatan su sentir sobre si han logrado construir una relación afectiva con los estudiantes que les permita acercarse a ellos con el fin de formarlos en un ambiente de respeto mutuo. Al respecto los informantes 1 y 4 explican por qué les ha costado alcanzar esta relación:

¿Mi relación con los estudiantes? Depende. Aquí de verdad me ha costado un poquito porque la mayoría de los chicos están muy acostumbrados a trabajar poco, y como les exijo y les envío actividades para que las logremos discutir en clases, y esos métodos les han costado y relacionar. Ellos participar, les cuesta. [1:40] [93:96]

Muy amena. Lo que pasa es que a veces uno es exigente, y uno no es monedita de oro para caerle a todo el mundo, pero en realidad pues durante mis años primera vez... Bueno, en la situación de a veces, pues sí he tenido algunos percances por exigencia, pero de resto he sido muy condescendiente con mis estudiantes, hemos sido muy cordiales. [4:18] [115:119]

Por su parte, los informantes 2, 3, y 5 describen una relación armoniosa con sus estudiantes:

Buena, buena. Siento que es buena. La mayoría es buena. Me la llevo superbien con los chamos; siento que tengo como afinidad con bastantes estudiantes. [2:10] [91:93]

Bien. Hasta los momentos en los cinco años que llevo de docencia aquí en el liceo nunca he tenido problemas con ningún estudiante, siempre trato de llevarme bien con ellos, que ellos se la lleven bien conmigo. [3:15] [81:83]

Buena... sí, me la llevo bien con ellos... es como si fuesen una parte de nosotros, como familia, porque ya sabemos lo que le afectan a ellos. [5:13] [117:118]

Si bien ya en la dimensión *discurso pedagógico*, pudo evidenciarse cómo los docentes logran establecer relaciones académicas con sus estudiantes a través del discurso, en esta dimensión *Motivación al estudio* se logra destacar un esfuerzo especial por parte de los docentes por construir lazos afectivos con sus estudiantes que conduzcan a propiciar prácticas de enseñanza.

### **Proceso de complementariedad de los datos (entrevistas y observaciones)**

La dimensión de la entrevista *Motivación al estudio* se relaciona con dos ítems presentes en el instrumento utilizado para realizar las observaciones de las clases. En el primero de los ítems *Respeto y empatía* se pudo apreciar que en un 100% los docentes mantienen una relación de respeto y armonía con sus estudiantes; respecto al ítem *Motivación a nuevos aprendizajes* se observó que en un 60% los docentes no realizan acciones que estimulen el interés de los estudiantes hacia la obtención de nuevos aprendizajes.

Por tanto, se denota una estrecha relación entre lo expresado por los informantes y la observación en cuanto a que los docentes en sus prácticas de enseñanza fomentan relaciones socioafectivas que favorecen su actuación con los

estudiantes en un ambiente cordial. Sin embargo, el buen trato con los estudiantes no es aprovechado por el docente para motivar el deseo de superación y adquisición de saberes significativos, particularmente, a través de la lectura.

**Dimensión: *Motivación hacia la lectura***

El Gráfico 37 representa las relaciones inherentes entre la dimensión *Motivación hacia la lectura* con el código *Actividades para motivar la lectura*. En el discurso de los informantes citados se observa la necesidad de emplear en sus prácticas de enseñanza el elemento motivacional como un proceso donde los estudiantes toman conciencia acerca de la necesidad de elevar su nivel cultural por medio de la construcción de conocimientos, capacidades y valores a través de la lectura.

De tal manera, el informante 1 afirma haber realizado:

[www.bdigital.ula.ve](http://www.bdigital.ula.ve)

Este año los motivé... con lecturas grupales donde comenzaba a leer yo, y cada uno iba dándole su espacio de lectura y volvía a terminar yo, donde vean que todos estamos involucrados en esa enseñanza, y que es necesaria la lectura. [1:81] [382:384]

El informante 2 considera que obligar a leer al estudiante produce un efecto negativo, por tal razón, comienza por describir las consecuencias de no ser lector:

Empezar hablando por ahí, ¿no? Que el que no lee pues realmente es un ser que no va a tener conocimiento, y luego... Porque, mire: es difícil porque cuando uno le dice a un estudiante lea aquello, ellos no lo van a leer, porque cuando a uno le dicen por obligación que tiene que leer, uno no lee, ¿vio?, entonces uno tiene que tratar de... Bueno, para que lean en su casa... [2:40] [309:314]

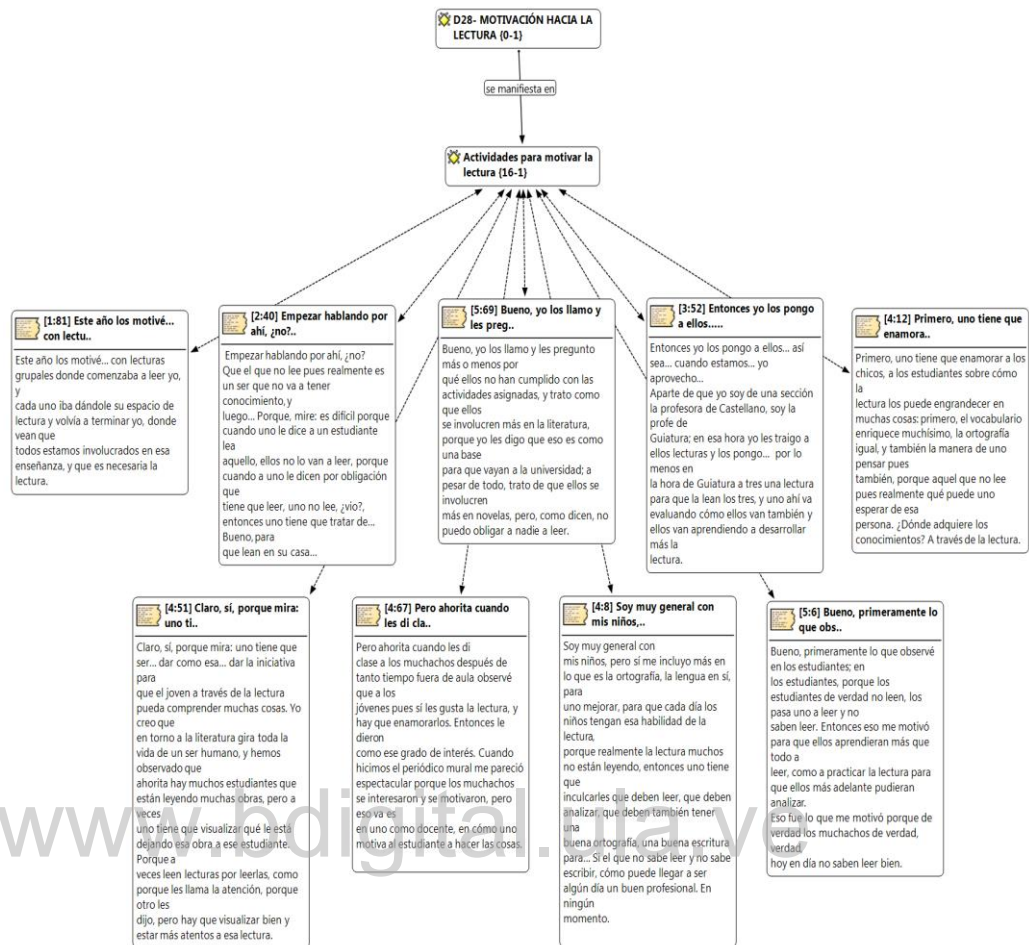


Gráfico 37. Dimensión *Motivación hacia la lectura*

A su vez, el informante 3 asegura que, incluso en horas fuera de las del área Lengua, promueve la lectura:

Entonces yo los pongo a ellos... así sea... cuando estamos... yo aprovecho... Aparte de que yo soy de una sección la profesora de Castellano, soy la profe de Guiatura; en esa hora yo les traigo a ellos lecturas y los pongo... por lo menos en la hora de Guiatura a tres una lectura para que la lean los tres, y uno ahí va evaluando cómo ellos van también y ellos van aprendiendo a desarrollar más la lectura. [3:52] [330:335]

Por su parte, el informante 4 motiva a los estudiantes al presentarles la lectura desde distintas perspectivas o funciones. En primer lugar, la lectura como elemento enriquecedor de la comunicación:

Primero, uno tiene que enamorar a los chicos, a los estudiantes sobre cómo la lectura los puede engrandecer en muchas cosas: primero, el vocabulario enriquece muchísimo, la ortografía igual, y también la manera de uno pensar pues también, porque aquel que no lee pues realmente qué puede uno esperar de esa persona. ¿Dónde adquiere los conocimientos? A través de la lectura. [4:12] [62:66]

La lectura como medio para llegar a obtener una profesión:

Soy muy general con mis niños pero sí me incluyo más en lo que es la ortografía, la lengua en sí, como para uno mejorar para que cada día los niños tengan esa habilidad de lectura, porque realmente la lectura muchos no están leyendo entonces uno debe inculcarles que deben leer, que deben analizar que deben también tener una buena ortografía una buena escritura para... Sí el que no sabe leer y no sabe escribir cómo puede llegar algún día un buen profesional. En ningún momento. [4:8]

Iniciativa a leer textos literarios como medio para el descubrimiento interior:

Claro, sí, porque mira: uno tiene que ser... dar como esa... dar la iniciativa para que el joven a través de la lectura pueda comprender muchas cosas. Yo creo que en torno a la literatura gira toda la vida de un ser humano y hemos observado que ahorita hay muchos estudiantes que están leyendo muchas obras, pero a veces uno tiene que visualizar qué le está dejando esa obra a ese estudiante. Porque a veces leen lecturas por leerlas, porque les llama la atención, porque otro les dijo, pero hay que visualizar bien y estar más atentos a esa lectura. [4:51]

Finalmente, este informante aclara que la motivación surge del docente:

Pero ahorita cuando les di clase a los muchachos después de tanto tiempo fuera de aula observé que a los jóvenes pues sí les gusta la lectura y hay que enamorarlos. Entonces le dieron como ese grado de interés. Cuando hicimos el periódico mural me pareció espectacular porque los muchachos se interesaron y se motivaron, pero eso va es en uno como docente, en cómo uno motiva al estudiante a hacer las cosas. [4:68] [92:96]

Al respecto, el informante 5 afirma que lo que lo motivó a promover la lectura en sus estudiantes el observar lo mal que lo hacían:

Bueno primeramente lo que observé en los estudiantes; en los estudiantes, porque los estudiantes de verdad no leen, los pasa uno a leer y no saben leer. Entonces eso me motivó para que ellos aprendieran más que todo a leer, como a practicar la lectura para que ellos más adelante pudieran analizar. Eso fue lo que motivó porque de verdad los muchachos de verdad, verdad hoy en día no saben leer bien. [5:6]

Sin embargo, a pesar de que trata de motivarlos, considera que parte de la responsabilidad recae en los estudiantes:

Bueno, yo los llamo y les pregunto más o menos por qué ellos no han cumplido con las actividades asignadas, y trato como que ellos se involucren más en la literatura, porque yo les digo que eso es como una base para que vayan a la universidad; a pesar de todo, trato de que ellos se involucren más en novelas, pero, como dicen, no puedo obligar a nadie a leer. [5:69] [467:471]

Se desprende del análisis de esta dimensión que para los informantes las prácticas de enseñanza deben centrarse en procesos de desarrollo cultural con el fin de despertar el interés y mantener la atención de los estudiantes en experiencias adecuadas de aprendizajes; por tal razón, la motivación hacia la lectura como fuente de desarrollo intelectual del estudiante es fundamental, según su percepción.

**Subcategoría: Estrategia motivación enseñanza aprendizaje (segundo nivel de teorización)**

En el Gráfico 38 se encuentra la subcategoría *Estrategia motivación enseñanza aprendizaje* relacionada con las dimensiones *Motivación al estudio* y *Motivación hacia la lectura*. Esta da cuenta de las relaciones de motivación efectuadas por las docentes a través de las prácticas de enseñanza.

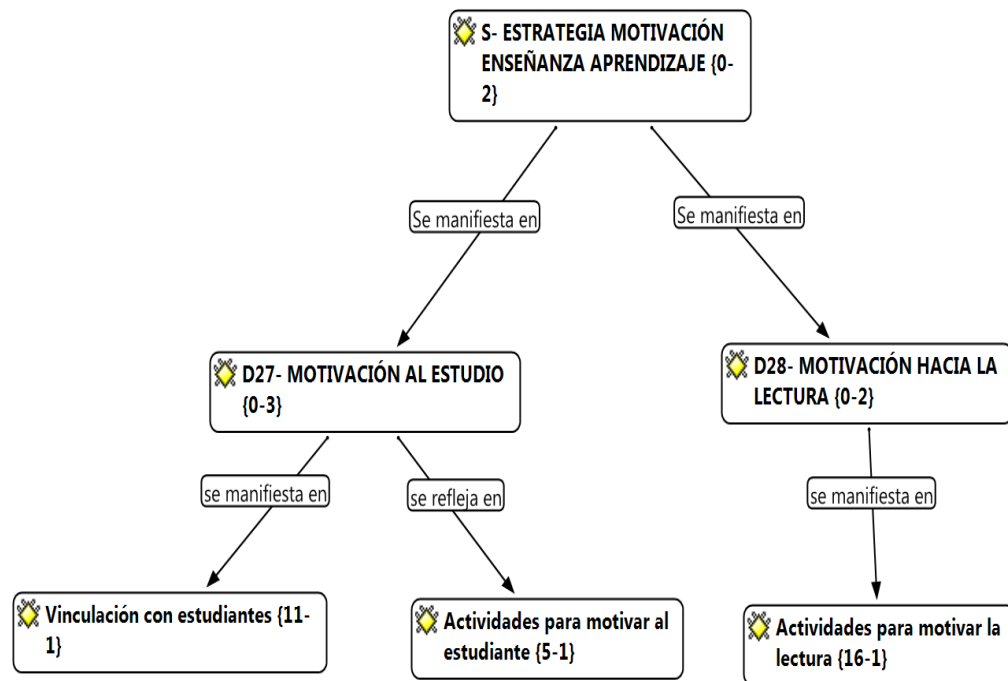


Gráfico 38. Subcategoría *Estrategia motivación enseñanza aprendizaje*

La motivación académica apunta a integrar aspectos personales y contextuales con el fin de descubrir las preferencias de los estudiantes respecto a las actividades de aprendizaje, revisar sus tendencias de estudio (Rita, 2010) y brindar apoyo tanto metodológico como afectivo para lograr en el estudiante el desarrollo de sus habilidades cognitivas.

De esta manera, en la dimensión *Motivación al estudio* se presentaron las actividades y los esfuerzos realizados por los docentes para ganarse la confianza del grupo o dedicar atención adicional en ciertos estudiantes, con el fin de lograr en ellos una voluntad de crecimiento para desarrollar sus capacidades cognitivas. Esta vinculación afectiva con los estudiantes se basó principalmente en el diálogo como medio de entendimiento entre las partes.

A su vez, la dimensión *Motivación hacia la lectura* presentó las actividades realizadas por los docentes en sus prácticas de enseñanza para motivar la lectura con



el fin de lograr que los estudiantes tomen conciencia sobre la importancia que tiene para su desarrollo intelectual.

De tal modo, tradicionalmente, la enseñanza y promoción de la lectura ha quedado relegada solo al aula, (particularmente al área de formación Lengua) que lejos de propiciar, favorecer y fomentar la lectura, generan rechazo a esta y a todo lo que implica (Morales, Rincón y Tona, 2005) debido a que los docentes no logran motivar en los estudiantes el descubrimiento de un sentido que les permita buscar comprender el texto leído.

En el proceso lector primero hay que organizar para luego comprender, esto último significa aprender a utilizar las lecturas como portadoras de contenidos (Álvarez, 2002; Goodman, 1996; Serrano, 2007). A pesar de ello, el proceso parece quedar solo en la etapa de organización.

Por tanto, si los dos pilares sobre los que se apoya la comprensión son la motivación con que los sujetos afrontan la lectura y los procesos tienen lugar durante la misma, si estos no se dan, la comprensión no se consigue (Tapia, 2005). Esto ocurre, como ya se ha explicado anteriormente, porque los docentes de diferentes niveles solo enfatizan en sus prácticas de enseñanza de la lectura en los elementos básicos como la decodificación, que el estudiante ya cree conocer y manejar; por tal razón, no busca profundizar en la lectura.

En consecuencia, como la enseñanza de la lectura es un proceso que excede la tarea de decodificación e implica la captación de las estructuras ideológicas (Vázquez, Novo, Jakob y Pelizza, 2010) se desprende del análisis de esta dimensión, que si bien los docentes aceptan la motivación hacia la lectura como fuente de desarrollo intelectual al redundar en procesos que se vuelven improductivos para el estudiante, no logran despertar su interés en la realización y comprensión de la misma.

### **Presentación de la Categoría Prácticas de enseñanza (tercer nivel de teorización)**

Las prácticas de enseñanza se constituyen como una práctica social específica que implica un conjunto de acciones, actividades simbólicas de enseñanza que realiza un docente y que se establecen entre el estudiante y los objetos de saber; asimismo, requieren la puesta en marcha de procesos mediadores para producir el conocimiento (Arzola y Lenoir, 2009). Por tal razón, las prácticas de enseñanza definidas en el campo de la educación, incluyen un conjunto de situaciones relacionadas con la acción profesional del docente. En este sentido, la categoría *Prácticas de enseñanza*, plasmada en el Gráfico 39 tuvo vinculación con las subcategorías *Teorías pedagógicas*, *Teorías sobre enseñanza de la lengua*, *Estrategias enseñanza de la lengua*, *Contenidos enseñanza de la lengua*, *Estrategias de evaluación de la lectura*, *Recursos procesos enseñanza aprendizaje de la lengua*, *Estrategias motivación enseñanza aprendizaje*, las cuales presentaron un panorama sobre las actividades que ocupan al docente en sus prácticas de enseñanza de la lectura desarrolladas en el área de formación Lengua.

Para lograr desentrañar qué ocurre en las prácticas de enseñanza de la lectura es necesario llenar otro aspecto sobre el perfil del docente, por lo que es preciso ubicarlo dentro de una corriente pedagógica que le permita guiar sus prácticas. Tolchinsky (citado en Serrano y Pons, 2011) afirma que la mayoría de los docentes en la actualidad utilizan el término *constructivismo psicológico* para indicar que pertenecen a esta propuesta pedagógica, la cual aseguran rige sus prácticas de enseñanza. Esta situación hace pensar que casi todas las teorías educativas parecen haber abierto sucursales constructivistas.

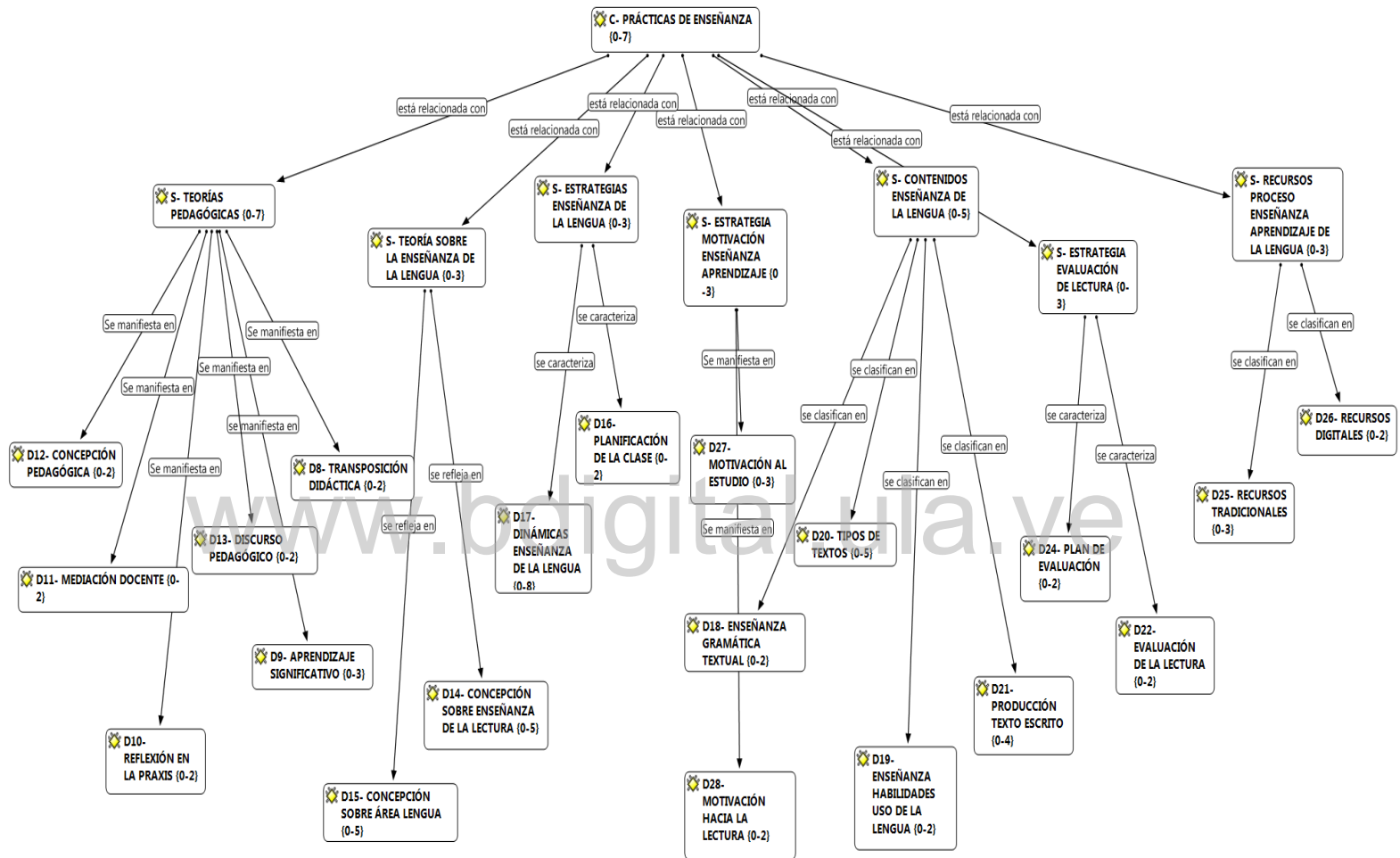


Gráfico 39. Categoría *Prácticas de enseñanza*

Según lo expuesto, existe una necesidad por parte de los docentes de relacionar sus prácticas de enseñanza con esta propuesta; sin embargo, no todos valoran el alcance teórico de los diferentes modelos constructivistas y su pertinencia particular para describir y explicar los diferentes fenómenos que permiten guiar el desarrollo de la enseñanza partiendo de cómo aprende el estudiante.

Tal es el caso de los docentes informantes que aseguran realizar sus prácticas de enseñanza con base a las posturas del constructivismo. A pesar de ello, no lograron ubicar dichas prácticas tanto en los modelos del constructivismo cognitivo (mecanismos autorreguladores), ni en modelos vinculados al constructivismo social (mecanismos reguladores de naturaleza externa) en donde el sujeto que construye el conocimiento es un sujeto activo que interactúa con el entorno y que va modificando sus conocimientos de acuerdo con ese conjunto de restricciones internas y externas (Serrano y Pons, 2011); es decir, aportes simbólicos que le va presentando el docente al estudiante para que -partiendo de lo que sabe- logre relacionarlo con lo que aún desconoce con el fin de producir en esta relación un nuevo conocimiento.

Es a partir de la visión que tiene el docente sobre sus propias prácticas de enseñanza que debe evaluar los resultados obtenidos por estas y transformarlas por medio de un intenso trabajo de investigación que le permita realizar una enseñanza intencionada, a partir de la reflexión en y sobre la praxis para obtener como resultado la lectura comprensiva en sus estudiantes.

Por tanto, para la enseñanza de la lectura es necesario un docente formado en el área de Lengua, un docente encargado de transformar y adaptar los objetos de enseñanza de manera que favorezcan el desarrollo lingüístico de sus alumnos, responsable de sus saberes profesionales, que busque analizar los problemas de la enseñanza, investigadores de la producción científica, que les permita regular y mejorar sus prácticas de enseñanza (Dolz, Gagnon y Mosquera, 2009).

No obstante, a pesar de que los docentes informantes desconocen el enfoque comunicativo como propuesta metodológica para la enseñanza de la lengua y la

comprensión lectora como propósito de la enseñanza de la lectura, siguen los contenidos y objetivos de enseñanza con base en una planificación que elaboran sin tomar en cuenta estas propuestas.

De igual modo, desconocen la teoría *sociopsicolingüística* de Goodman (1996) en la cual explica las estrategias y esquemas que construye el lector al enfrentar distintos tipos de textos y como esto proporciona conocimiento y comprensión a su lectura. El conocimiento de la misma les permitiría guiar sus prácticas de enseñanza para comprender los propósitos explícitos e implícitos de la lectura que los docentes, aluden, les resulta imposible a sus estudiantes.

Por esta razón, es importante para la planificación de las prácticas de enseñanza, en tanto que van dirigidos hacia la formación del estudiante, que en las mismas se tome en cuenta tanto los contenidos como la pluralidad de puntos de vista, el derecho a la palabra y la participación democrática de todos los docentes encargados de desarrollar el área y a su vez, lo postulado en este enfoque que se centra en el desarrollo de la competencia comunicativa, así como concebir a la lectura como una actividad eminentemente cognitiva y sociocultural (Serrano, 2008).

La propuesta para la enseñanza de la lectura comprensiva parte de la visión del docente como mediador, el cual toma en cuenta los saberes previos del estudiante, el sentido social del texto, la delimitación del campo y el análisis de las formas del lenguaje, todo ello, al servicio de la intención comunicativa.

Un contenido a ser enseñado parte de construir e identificar un objeto, empezar a organizar el qué de lo que se desea transmitir con cierta eficacia a los estudiantes (Gvirtz y Palamidessi, 1998). De esta manera la enseñanza de una gramática básica así como la lectura y producción de textos narrativos, principales contenidos utilizados por las docentes informantes, no constituyen un contenido en el cual el estudiante encuentre los objetivos planteados en la propuesta sobre el *Documento general de sistematización de las propuestas pedagógicas y curriculares surgidas en el debate y discusión: Proceso de cambio curricular en educación media*

(2015) en el cual el área de Lengua está orientada a que el estudiante aprenda a desenvolverse en la escritura y la lectura, comunicándose, comprendiendo y asumiendo una postura con conciencia crítica.

A su vez, para lograr tal objetivo el Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE) propone un enfoque centrado en el uso social de la lengua, así mismo, partiendo de este enfoque comunicativo de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua, los estudiantes podrán aprender más sobre ella en la medida en que ejerciten y reflexionen acerca de escuchar, hablar, leer y escribir, procesos que no se evidenciaron a plenitud en el discurso de los informantes.

Otro aspecto importante en las prácticas de enseñanza de la lectura lo constituyen las estrategias de evaluación, las cuales conforman una actividad que se desarrolla siguiendo unos modelos que cumplen múltiples funciones de reflexión que van más allá de solo comprobar lo aprendido y que dan respuesta a su vez, a unos determinados condicionamientos de la enseñanza con el fin de reforzar el camino hacia la comprensión del texto leído.

La evaluación, por tanto, está determinada por la forma en que se llevan a cabo las funciones que desempeña la institución educativa y condicionada por numerosos aspectos y elementos personales, sociales e institucionales en su realización.

Respecto a las actividades de evaluación en las instituciones de educación media normalmente suele encontrarse, por un lado, las exigencias de la institución en cuanto a rendimiento escolar, determinado normalmente por las calificaciones obtenidas por los estudiantes que de alguna forma sirven de indicadores sobre su progreso, y por otro, las condiciones propias que podrían desarrollarse en el aula como evaluaciones de premio o castigo, sobre comportamientos tanto individuales como del grupo de estudiantes. De esta manera, se dejarían a un lado la necesidad de evaluaciones realmente formativas.

De esta manera Gimeno (1998) al criticar el camino que algunos docentes le dan a este proceso afirma que la utilidad más llamativa de la evaluación no es precisamente la pedagógica, pues el hecho de evaluar no surge como una necesidad de conocimiento del estudiante sino que se evalúa por la función social que con ello se cumple. Por tal razón, si se evalúa solo por cumplir con un requerimiento establecido, los significados de esta práctica escapa a los mismos profesores, pues una cosa es querer realizarla con objetivos que parecieran ser claros y otra son los papeles que realmente desempeña.

Con base en el análisis del discurso de los docentes informantes se puede rescatar que si bien no aparece en el plan de evaluación una relación directa con la enseñanza de la lectura, sí se evalúan actividades de lectura en forma individual. Ahora bien, ya que las funciones de las actividades evaluativas sirven tanto de instrumento de medición o comprobación sobre el desarrollo del estudiante, así como de estrategias de enseñanza, es justo pensar que los docentes deben conocer para qué y cómo evaluar desde un punto de vista pedagógico y qué funciones cumple la evaluación que realizan.

Aunado a las estrategias de evaluación, otro elemento a tomar en cuenta respecto al desarrollo en las prácticas de enseñanza de la lectura está representado por los recursos empleados por el docente en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua.

Así, el libro texto utilizado por el docente constituye una manera de intervenir en los procesos de aprendizaje de los estudiantes, esta premisa lleva implícita la consideración de que el texto es un mediador entre los propósitos del docente y las demandas del estudiante, entre el saber natural y espontáneo de este y el saber disciplinar propio del área de enseñanza (Alzate, Arbeláez, Gómez y Romero, 2003). En el caso de la U.E Jesús María Pellín, los informantes afirmaron que el uso de recursos y materiales didácticos estriba casi en su totalidad en el uso de los tradicionales libros texto.

Por tanto, como el docente debe escoger y organizar determinado tipo de saberes que considera importantes o que siente conocer y que tiene la capacidad de transmitir a partir de los recursos que tenga a su disposición utiliza, en consecuencia, el libro texto ya que es uno de los más disponibles. De esta manera, por ser un recurso de uso frecuente, el docente debe servirse de este, transformarlo, adaptarlo a las necesidades del estudiante, planificar el tiempo y disposición para su uso, su ubicación en el contexto institucional y los objetivos que aspira lograr a partir de sus prácticas de enseñanza. El problema estriba, entre otros, en que si es utilizado como único recurso por su propia condición solo presentará fragmentos de los contenidos a desarrollarse, pues este es concebido como recurso de apoyo que debe complementarse con la utilización tanto de otros textos como por otros recursos y que, a su vez, se vinculen con variadas estrategias de enseñanza.

Otro aspecto desarrollado en esta dimensión fue el de las estrategias de motivación utilizadas por el docente en sus prácticas, pues como afirma Juárez (2015), desde la afectividad el estudiante establece relaciones con su entorno por lo que el desarrollo cognitivo debe complementarse con el desarrollo emocional. Esto responde, entre otros factores, al grado de motivación que logre producir el docente, debido a que los valores y los sentimientos también forman parte de una formación integral.

Las estrategias de motivación que genere el docente demuestran que presta atención al estudiante y que está comprometido con su rol de mediador e innovador en el proceso de enseñanza. La motivación se relaciona con despertar intereses y motivos para lograr un fin, es decir, permite enfocar al estudiante en sus actividades de desarrollo, en las cuales se ve ineludiblemente involucrada la lectura.

Si bien los informantes aseguran realizar esfuerzos por motivar a sus estudiantes para realizar lecturas, las mismas van dirigidas más a la simple acción de leer (descodificar), sin profundizar en el texto. Tal como afirman Martínez y Sánchez (2011) el profesor debe plantearse un triple objetivo en su acción motivadora: suscitar



el interés, dirigir y mantener el esfuerzo y lograr el objetivo de aprendizaje prefijado; sin ellos, las acciones de motivación llevadas a cabo no tendrán los resultados esperados en promover el desarrollo de la habilidad de lectora.

Por último, en esta dimensión se pudo evidenciar cómo entender las teorías pedagógicas y trasladarlas a las prácticas de enseñanza es una necesidad en la educación media. Si bien, en el plano pedagógico se han puesto en marcha importantes reformas curriculares, y existen programas para mejorar la calidad y equidad de la enseñanza a nivel de educación media, en la práctica, las realidades educativas han probado ser difíciles de transformar (Vaillant, 2005) debido a lo que parece ser una desmotivación hacia la profesión docente. A este respecto se pudo evidenciar que no todas los informantes presentan bases teóricas claras respecto a la enseñanza de la lectura e incluso declararon desconocer o haber olvidado las posturas pedagógicas que guían sus prácticas.

Por tanto, el mejoramiento de las prácticas de enseñanza de la lectura debe producirse incentivando al docente a un proceso de formación continua, que involucre talleres de mejoramiento profesional en el área, promovidos tanto por la institución como por las dependencias de formación de las Zonas Educativas, así como estudios de postgrado que les permitan apropiarse de los alcances pedagógicos que continuamente ofrezcan respuesta a las interrogantes que surjan de sus prácticas de enseñanza.

**Categoría: Formación docente de educación media**

**Subcategorías:** Formación docente Área Lengua

**Dimensiones:** Formación disciplinar inicial - Formación disciplinar continua - Formación pedagógica inicial - Formación pedagógica continua

**Presentación de las dimensiones (primer nivel de teorización)**

**Dimensión:** *Formación disciplinar inicial*

La dimensión *Formación disciplinar inicial* se encuentra plasmada en el Gráfico 40 y se enlaza con el código *Percepción formación disciplinar inicial* en el que los informantes relacionan las actividades realizadas en su formación académica, con el área que están desarrollando. El informante 1 asegura que tanto la formación de pregrado como su experiencia profesional han contribuido al desarrollo de su área:

Sí, sí, porque también la experiencia; primero la formación que uno recibe en la parte de pregrado y, segundo, en los años que ya llevo de servicio me ayudan a ampliar, y cada año amplío algo más. [1:109] [151:153]

Agrega que su formación como docente en Educación Básica Integral lo inclina más hacia una formación integral del ser que a desarrollar un área específica:

Hacia la formación del ser humano más que hacia la enseñanza de un área específica. Claro, mi oportunidad por ser licenciada en Básica Integral, he tenido que dar lengua y me he preparado para dar el área, ¿sí?, pero mis bases están más hacia la formación del ser, esa parte que a muchos de nuestros colegas se les olvida en el aula, esa parte de que a los muchachos hay que enseñarles ciertas normas y respeto y actitudes con ellos mismos y hacia los demás; primero con ellos mismos y después hacia los demás. [1:110] [23:29]

A su vez, afirma haber realizado, en el pregrado, talleres de formación en lectoescritura, que relaciona más con la etapa de preescolar:

¿En pregrado?, ¿programas? Eh, talleres de lectura fue lo más que realicé. ¿Qué otras así, en pregrado? No como tres o cuatro talleres de lectura y escritura con la profesora Bigi en el colegio María Montessori. Con esos talleres se aprendía muchísimo y ver las técnicas de lectoescritura en la parte primordial... Yo siempre lo realicé con el preescolar más que con otros subsistemas. Lo relacioné más con el preescolar que es la etapa más importante de la educación. [1:111]

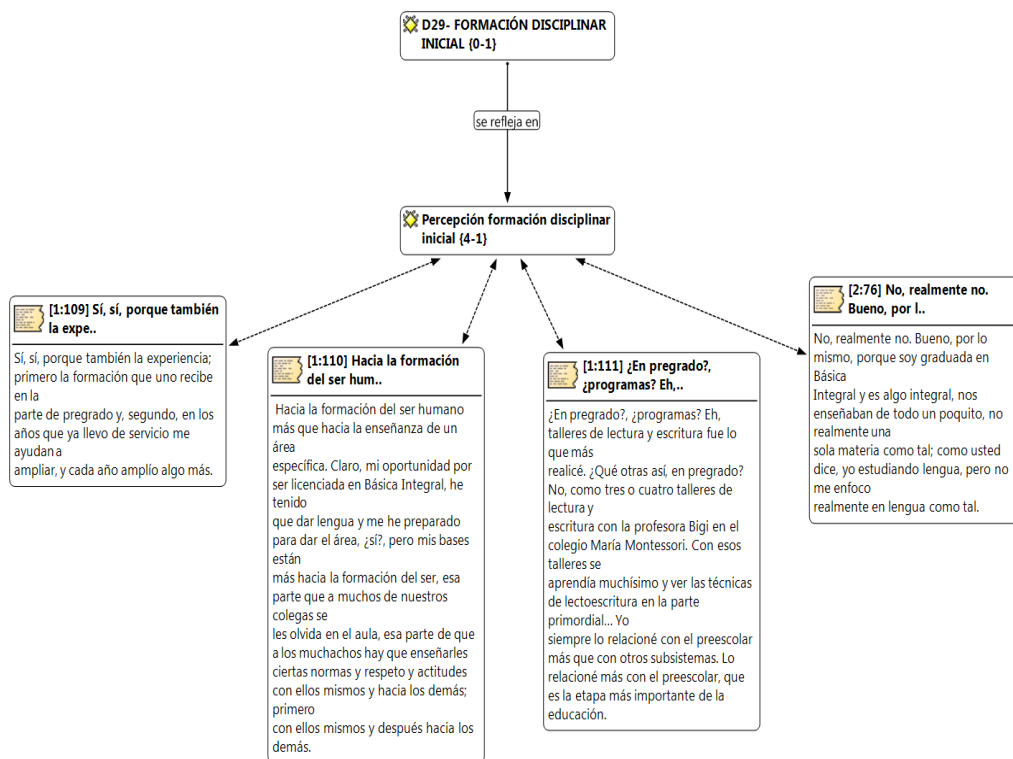


Gráfico 40. Dimensión *Formación disciplinar inicial*

De igual modo el informante 2 expone que, por ser egresada en Educación Básica Integral, en sus prácticas de enseñanza no se enfoca solo en el área de Lengua:

No, realmente no. Bueno, por lo mismo, porque soy graduada en Básica Integral y es algo integral, nos enseñaban de todo un poquito, no realmente una sola materia como tal; como usted dice, yo estudiando lengua, pero no me enfoco realmente en lengua como tal. [2:76] [28:31]

Un área de formación específica tiene como finalidad llenar los vacíos cognitivos de los estudiantes respecto a esa área, por ello el docente debe contar con una formación consolidada sobre esa área en particular que le permita construir los medios para lograr la enseñanza de los mismos. Por tanto, se logra concluir en el análisis de esta dimensión, que en el caso particular de los docentes formados en Educación Básica Integral, al no estar formados en el área de Lengua, no poseen las competencias básicas para la enseñanza de la misma. Si bien, el informante 1 afirma

haber realizado talleres de formación relacionados con el área que desarrolla, no parecen ser suficientes para abordar las exigencias de la educación media.

### **Proceso de complementariedad de los datos (entrevistas y observaciones)**

En el ítem *Comprende los temas que enseña* presente en el instrumento utilizado para realizar las observaciones de las clases se pudo apreciar que en un 60% de los docentes no manifestaron manejar los contenidos con los cuales desarrollan sus prácticas de enseñanza.

Por tanto, se denota una estrecha relación entre lo expresado por los informantes y la observación en cuanto a que no todos los docentes poseen una formación disciplinar consolidada para desarrollar el área de formación Lengua. Esto se observó tanto en los especialistas del área de formación como en los docentes de Educación Básica Integral. La situaciones son las siguientes: no explican la actividad, solo les suministran el número de página en la cual deben buscar la actividad a realizar; no refuerzan lo visto en clase al final de la misma; no responden a las interrogantes planteadas por los estudiantes; demuestran un conocimiento apenas básico de algunas temáticas que imparte; no profundiza en los temas.

#### **Dimensión: *Formación pedagógica inicial***

En el Gráfico 41 se encuentra representada la dimensión *Formación pedagógica inicial* relacionada con el código *Percepción formación pedagógica pregrado* en el cual los informantes realizan una descripción acerca de cómo la universidad los preparó en cuanto a estrategias didácticas, métodos de enseñanza, establecer estructuras, mecanismos y desarrollar programas adecuados de formación.

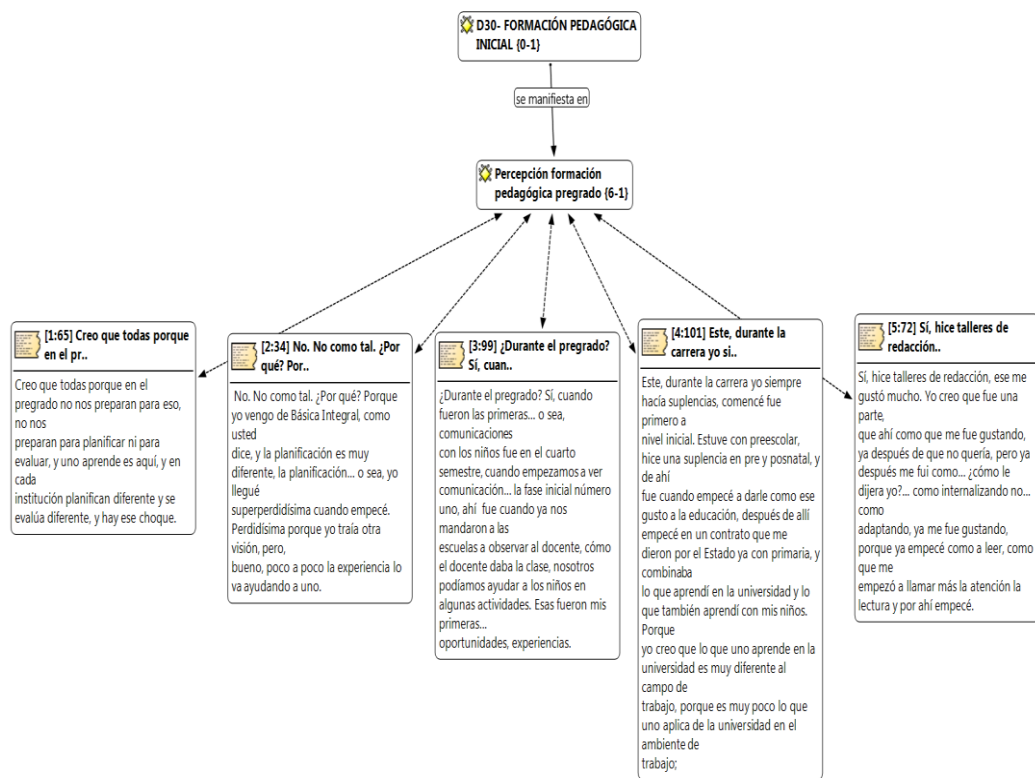


Gráfico 41. Dimensión *Formación pedagógica inicial*

Sobre los elementos propios de la práctica de enseñanza (la planificación, las estrategias metodológicas, la evaluación y otros) los informantes 1 y 2 explican cuáles le resultaron más complejos:

Creo que todas porque en el pregrado no nos preparan para eso, no nos preparan para planificar ni para evaluar, y uno aprende es aquí, y en cada institución planifican diferente y se evalúa diferente, y hay ese choque. [1:65] [289:291]

No. No como tal. ¿Por qué? Porque yo vengo de Básica Integral, como usted dice, y la planificación es muy diferente, la planificación... o sea, yo llegué Superperdidísima cuando empecé. Perdidísima porque yo traía otra visión, pero, bueno, poco a poco la experiencia lo va ayudando a uno. [2:34] [255:258]

Por otra parte, el informante 3 expone que a partir del 4to semestre de la carrera comienzan a realizar visitas al aula lo que les permite adquirir experiencias sobre la realización de las prácticas de enseñanza:

¿Durante el pregrado? Sí, cuando fueron las primeras... o sea, comunicaciones con los niños fue en el cuarto semestre, cuando empezamos a ver comunicación... la fase inicial número uno, ahí fue cuando ya nos mandaron a las escuelas a observar al docente, cómo el docente daba la clase, nosotros podíamos ayudar a los niños en algunas actividades. Esas fueron mis primeras... oportunidades, experiencias. [3:99] [13:18]

El informante 4 explica que por iniciativa propia pudo ir adquiriendo experiencias pedagógicas que distan mucho de los aprendizajes proporcionados en el transcurso de la carrera:

Este, durante la carrera yo siempre hacía suplencias, comencé fue primero a nivel inicial. Estuve con preescolar, hice una suplencia en pre y posnatal, y de ahí fue cuando empecé a darle como ese gusto a la educación, después de allí empecé en un contrato que me dieron por el Estado ya con primaria, y combinaba lo que aprendí en la universidad y lo que también aprendí con mis niños. Porque yo creo que lo que uno aprende en la universidad es muy diferente al campo de trabajo, porque es muy poco lo que uno aplica de la universidad en el ambiente de trabajo; [4:101] [21:28]

Asimismo, el informante 5 asegura haber realizado talleres de redacción:

Sí, hice talleres de redacción, ese me gustó mucho. Yo creo que fue una parte, que ahí como que me fue gustando, ya después de que no quería, pero ya después me fui como... ¿cómo le dijera yo?... como internalizando no... como adaptando, ya me fue gustando, porque ya empecé como a leer, como que me empezó a llamar más la atención la lectura y por ahí empecé. [5:72] [28:32]

La formación pedagógica durante la carrera permite consolidar las transformaciones pertinentes en los futuros docentes con el propósito de que actualicen y mejoren su papel como facilitadores de los procesos de enseñanza aprendizaje. Por tanto, se evidencia del discurso de los informantes que si bien, son poseedores de una pedagogía adquirida en la carrera, esta no los preparó efectivamente para enfrentar los retos que se presentan al ejercer la profesión docente.

### **Dimensión: *Formación disciplinar continua***

La dimensión *Formación disciplinar continua* se encuentra plasmada en el Gráfico 42 y se vincula con el código *Percepción formación disciplinar continua* el cual representa la mirada de los informantes sobre aspectos que tienen que ver con su formación permanente, así como, el desarrollo en su especialidad.

De tal manera, se recoge lo expuesto por el informante 2 al explicar:

no he tenido tanta experiencia porque yo no soy especialista en castellano como tal, entonces, pues sí, uno poco a poco se va empapando en los contenidos. [2:15] [129:131]

yo ahorita como no soy especialista, pues tengo que estar constantemente investigando qué es lo que le voy a dar al chamo y estar preparada para venir a darle las clases y eso, pero, bueno, un cien por ciento que sea innovadora no lo considero, realmente no, o sea, en algunas cosas sí, uno trata de investigar y de hacer, tratar de hacer actividades diferentes, entonces uno investiga y aquello, pero sí trato de hacerlo. [2:75] [337:342]

Pues a medida que pasa el tiempo y uno tiene un poquito más de experiencia y va conociendo más lo que presentan los chamos... [2:73]

Sí, exactamente, y uno poco a poco se va enfocando y se va empapando en los contenidos y en todas esas clases de cosas. [2:74]

De lo expuesto por el informante se recogen dos aspectos importantes: primero, que el docente no está formado en y para el área de formación a su cargo. A su vez, el informante plantea un aprendizaje autodidacta que si bien forma parte del desarrollo profesional del docente por medio de la experiencia, es necesario que al mismo tiempo realice investigación sobre los contenidos que maneja a partir de su formación. Sin embargo, para que estas investigaciones tengan sentido, la misma debe poseer una formación sobre el área específica. Por tanto, se denota una debilidad en cuanto a la formación disciplinar continua de este informante.

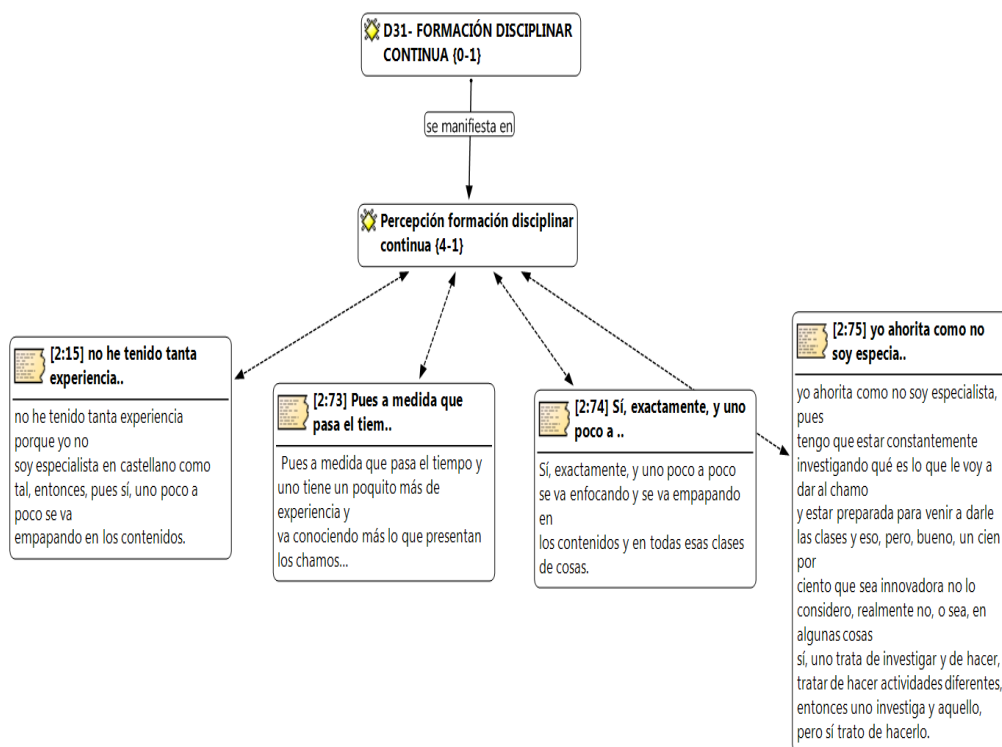


Gráfico 42. Dimensión *Formación disciplinar continua*

Si bien se tomó solo el testimonio de un informante, este refleja el de todos según lo expuesto en otras dimensiones sobre esa condición de autoformación que va de la mano con las experiencias de aula. Se denota, por tanto, que ninguno posee una formación de postgrado relacionada al área Lengua<sup>5</sup>. En el caso de los tres docentes egresados en Educación Básica Integral esto podría deberse a que por su condición pudieran ser asignadas a desarrollar otra área de formación.

### **Dimensión *Formación pedagógica continua***

En el Gráfico 43 es presentada la dimensión *Formación pedagógica continua* referida al código *Percepción formación pedagógica continua* relacionado con aspectos que permiten el desarrollo efectivo de su ejercicio docente.

<sup>5</sup> Esta información se solicitó a los informantes luego de realizar la entrevista. En el Capítulo III, en el apartado *Informantes clave* se da cuenta de esto.



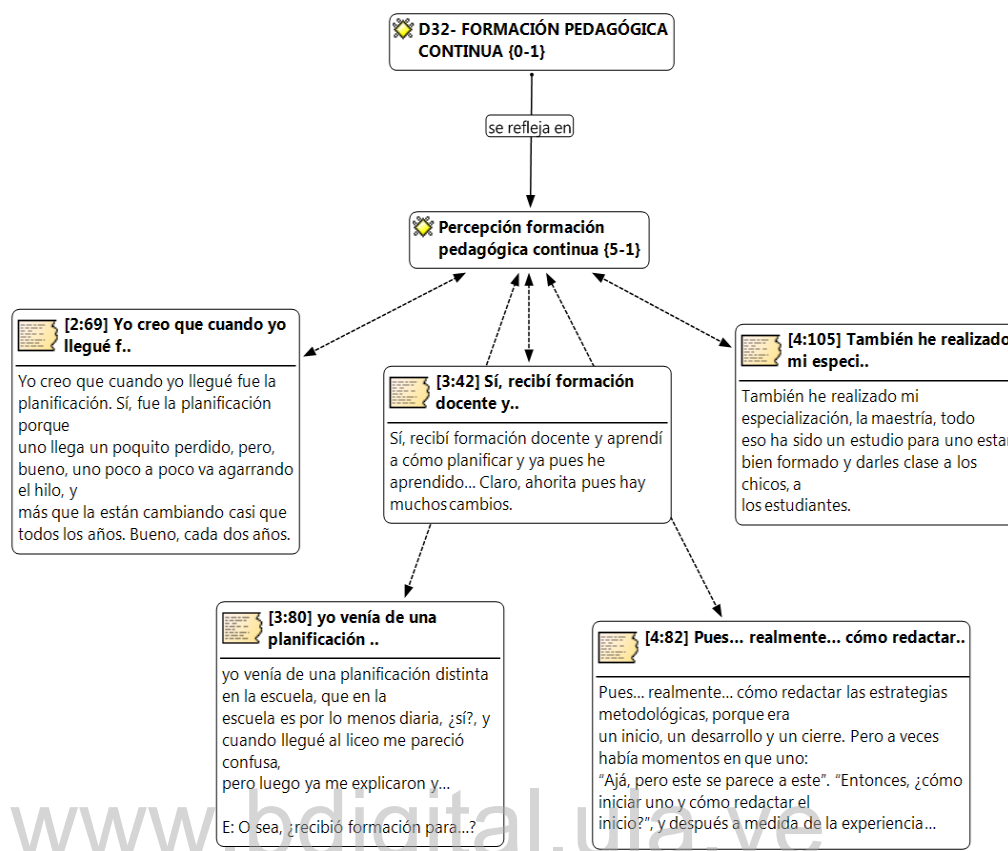


Gráfico 43. Dimensión *Formación pedagógica continua*

De nuevo la autoformación con base solo en la experiencia se evidencia como reflejo de su progreso pedagógico, así lo manifiesta el informante 1 al explicar:

Yo creo que cuando yo llegué fue la planificación. Sí, fue la planificación porque uno llega un poquito perdido, pero, bueno, uno poco a poco va agarrando el hilo, y más que la están cambiando casi que todos los años. Bueno, cada dos años. [2:69] [249:251]

El informante 3 expone que sólo se ha quedado con las explicaciones surgidas de la formación docente <sup>6</sup> en el desarrollo de su formación pedagógica:

Sí, recibí formación docente y aprendí a cómo planificar y ya pues he aprendido... Claro, ahorita pues hay muchos cambios. [3:42]

<sup>6</sup> Actividad institucional en la cual un docente brinda asesoría y orientación a sus pares con respecto a la organización de los aprendizajes.

yo venía de una planificación distinta en la escuela, que en la escuela es por lo menos diaria, ¿sí?, y cuando llegué al liceo me pareció confusa, pero luego ya me explicaron y... [3:80] [267:271]

Si bien el informante 4 reconoce la experiencia como medio de crecimiento profesional, también es el único que indica haber realizado estudios de postgrado:

Pues... realmente... cómo redactar las estrategias metodológicas, porque era un inicio, un desarrollo y un cierre. Pero a veces había momentos en que uno: “Ajá, pero este se parece a este”. “Entonces, ¿cómo iniciar uno y cómo redactar el inicio?”, y después a medida de la experiencia que uno tiene a nivel educativo pues uno ya ahorita es papaya, como dicen los chamos. [4:82] [281:285]

También he realizado mi especialización, la maestría, todo eso ha sido un estudio para uno estar bien formado y darles clase a los chicos, a los estudiantes. 4:63 (30:32)

Se desprende del discurso de los informantes que pese a que manifiestan estar en una situación de desventaja frente a procesos básicos de las prácticas de enseñanza como la planificación, no existe un interés formal por una formación pedagógica.

Por tanto, poseer un cuerpo de contenidos científicos consistentes que permitan dirigir las prácticas de enseñanza en el área de formación que desarrollan, demuestra que los docentes conciben la docencia como una actividad profesional. Por esta razón, se hace necesaria una formación pedagógica continua que les permita resolver las dificultades que obstaculizan el buen desarrollo de las prácticas.

#### **Subcategoría: Formación docente área Lengua (segundo nivel de teorización)**

Plasmada en el Gráfico 44 se encuentra la subcategoría *Formación docente área Lengua* que se vincula con las dimensiones *Formación disciplinar inicial*, *Formación pedagógica inicial*, *Formación disciplinar continua* y *Formación pedagógica continua*.

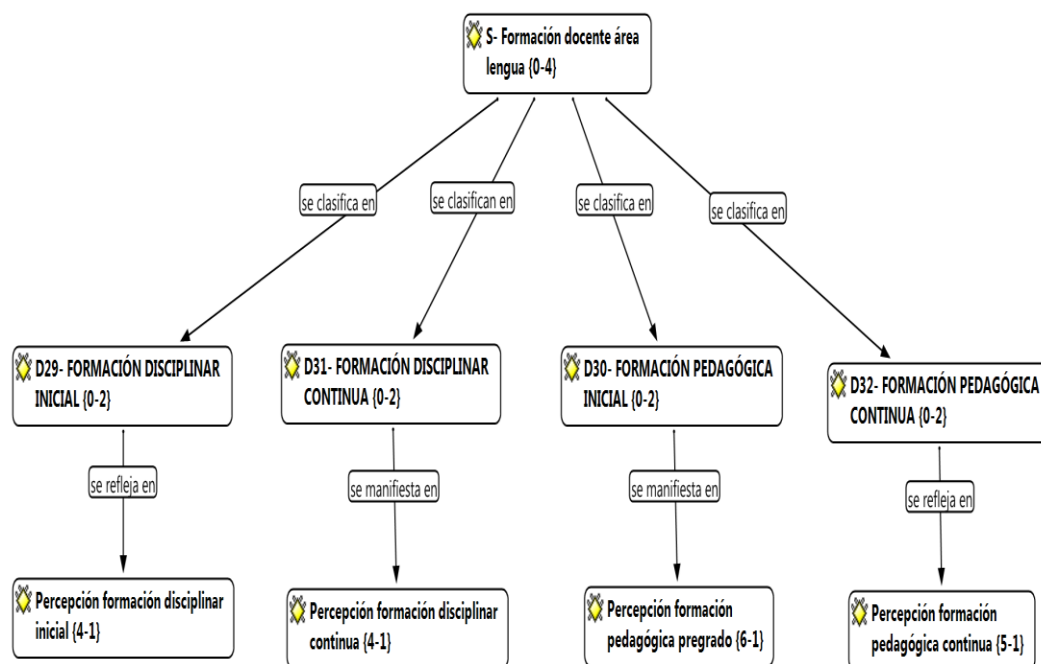


Gráfico 44. Subcategoría *Formación docente área Lengua*

La enseñanza responde a una acción voluntaria y conscientemente dirigida para que alguien aprenda algo que probablemente no puede aprender solo, cuando esto ocurre; es decir, cuando una persona aprende sola, ya sea por imitación, autoformación u otras circunstancias, no es enseñanza (Davini, 2008). Por tanto, cuando un docente se presenta en el aula sin una formación disciplinar previa en el área a su cargo que le permita, desde una perspectiva disciplinar y pedagógica, seguir un enfoque educativo con el fin de planificar y desarrollar sus prácticas de enseñanza no se produce, en la educación media, el proceso de enseñanza esperado.

De tal modo, en la dimensión *Formación disciplinar inicial*, se pudo observar que la mayoría de los docentes encargados de desarrollar el área de formación Lengua durante el período escolar 2016-2017 no son especialistas en el área, incluso, que en sus carreras universitarias fueron formados para atender otro nivel de educación, en este caso primaria.

A su vez, los informantes relacionaron las actividades realizadas en su formación académica específica con el área que desarrollan, de ello se evidenció que tanto los docentes formados en Castellano y Literatura como los de Educación Básica Integral, todos encargados de desarrollar el área de Lengua, aseguran que no contaron con mayor cantidad de actividades formativas que les permitieran construir los medios epistemológicos y metodológicos para lograr la enseñanza de los contenidos exigidos en el área.

Por tanto, todo docente que siente el compromiso de formar intelectualmente a sus alumnos tiene la obligación de dotarles de medios para el aprendizaje autónomo, debe guiarlos en la construcción de sus conocimientos, no puede esperar que los estudiantes acumulen conocimientos sin la preocupación de que los entiendan, organicen e interioricen (Sanz, 2003); por ende, para lograr este fin, los docentes necesariamente tienen que contar con una preparación pedagógica consolidada.

En atención a lo anterior, a través de la dimensión *Formación pedagógica inicial* los informantes aseguran que fue insuficiente la preparación recibida en la universidad en cuanto a capacidades didácticas, métodos de enseñanza, el establecer estructuras, mecanismos y desarrollar programas adecuados de formación.

Si bien la pedagogía utilizada para formar docentes de cada nivel y área específica de la educación debe guardar alguna semejanza, también deben guardar particularidades propias. Así, la lectura no puede quedarse sólo en buscar sentidos sino también en aportarlos; por eso, desde esta mirada es tarea primordial de las instituciones educativas conformar propuestas pedagógicas adecuadas para desarrollar esta habilidad (Álvarez, 2002), planteamientos que provienen, en última instancia, de quien realiza las prácticas de enseñanza: el docente.

En este caso, los informantes afirman ser poseedores de una pedagogía adquirida durante la carrera; sin embargo, exponen que estos programas son insuficientes para prepararlos en la tarea de formar en la educación media. Por tal razón, se hace necesario que los docentes encargados de desarrollar el área de Lengua

constantemente produzcan investigaciones de carácter académico que les permitan responder a interrogantes claras: ¿Para qué se enseña lengua y literatura? ¿Con qué criterios deben seleccionarse los contenidos lingüísticos y literarios? ¿Aprenden los estudiantes lo que les enseñamos en las aulas? (Bruzual, 2005), entre otras interrogantes que tienen como fin guiar sus prácticas de enseñanza.

De tal forma, las respuestas a estas interrogantes se construyen a partir de la formación disciplinar continua en los docentes. Sin embargo, la dimensión *Formación disciplinar continua*, arrojó que los docentes no poseen una formación de postgrado relacionada al área Lengua, así como también, que solo desarrollan actividades de formación en sus prácticas de enseñanza relacionadas con esta área específica, a través de la experiencia.

Con respecto a lo anterior, a través de la dimensión *formación pedagógica continua*, los docentes manifestaron estar en una situación de autoformación basada sólo en experiencias en el aula. Los docentes esperan ser formados a través de los escasos procesos de formación docente ofrecidos por la institución. A su vez, no se pudo constatar en su discurso un interés por continuar una formación pedagógica formal y académica.

Por tanto, cuando no se aplican estrategias propias construidas para la enseñanza de la lectura, el conocimiento conceptual e inferencial será deficiente, no habrá disposición para la lectura comprensiva y, en consecuencia, no se determinará la efectividad del proceso de comprensión y de aprendizaje. Por esta razón, se hace necesaria una formación pedagógica continua que le permita realizar prácticas de enseñanza efectivas a los docentes que desarrollan el área de Lengua.

### **Categoría: Formación docente educación media (tercer nivel de teorización)**

En los enfoques conceptuales desde los cuales se estructuran y funcionan la mayoría de sistemas que forman docentes desde su etapa inicial así como en servicio, este es formado para la enseñanza y no para el aprendizaje, para la transmisión y no para la comunicación, para la memorización y no para el razonamiento (Robalino, 2005). Por tanto, el docente que surge desde este contexto educativo, enmarcado en nuestra realidad, debe buscar la manera de contrarrestar sus deficiencias profesionales a través de la constante formación tanto disciplinar como pedagógica.

Dentro de la estructura académica de la U.E. Mons. Dr. Jesús María Pellín se encuentra la Coordinación de Formación Docente la cual cumple más con una función de supervisión de las obligaciones administrativas de los docentes que con el propósito de buscar la formación constante de los mismos, entre otras razones, por no contar con los recursos mínimos para desarrollarlas.

De esta manera, la categoría *Formación docente educación Media*, representada en el Gráfico 45 permitió mediante la *subcategoría Formación docente área lengua* presentar un balance sobre la transformación de los docentes a partir de la relación que guarda su formación profesional, experiencial y preparación permanente. La explicación expuesta por los docentes informantes arrojó que tanto los docentes especialistas en el área como aquellos que no lo son, no realizan formación continua disciplinar y solo uno señala de forma explícita haber recibido formación pedagógica continua.

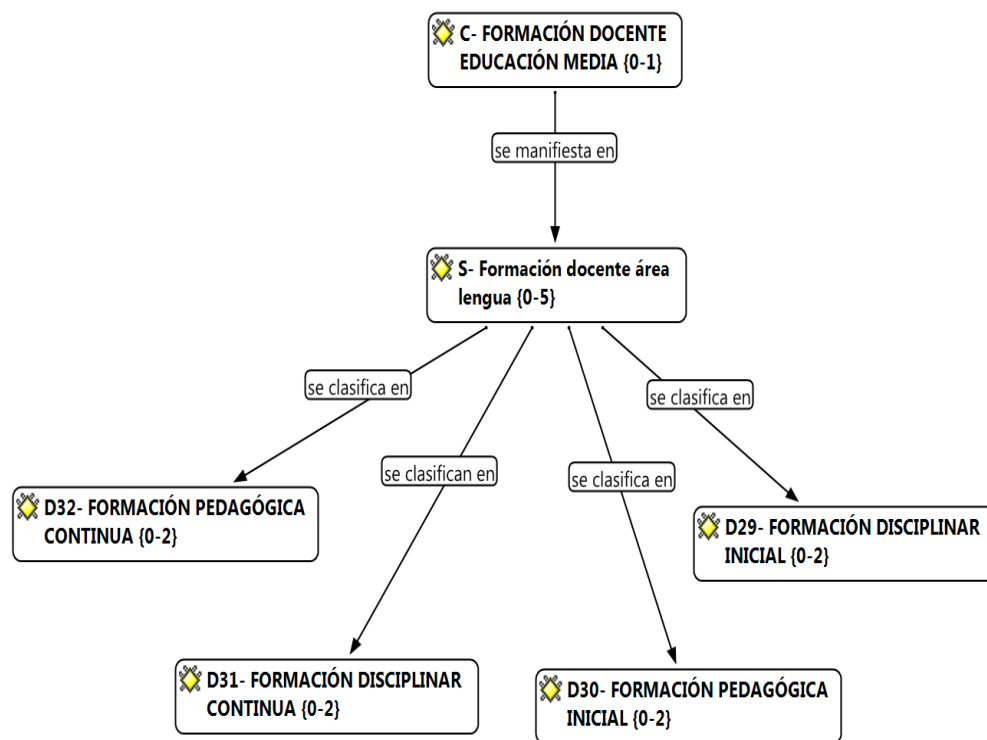


Gráfico 45. Categoría *Formación docente educación media*

Sin embargo, la acción efectiva del docente depende de la formación de base y formación continua aunado a lo que los profesores hacen y piensan (Arzola y Lenoir, 2009); por tanto, si las condiciones para el mejoramiento de la profesión docente no se consolidan, ya sea por las escasas ofertas de formación propuestas por las instituciones educativas o por la poca motivación con que el Estado incita a la superación académica, se dejaría a la educación media venezolana en un estado de parálisis, de no evolución e incluso de atraso frente a los esfuerzos que se realizan en Latinoamérica para el mejoramiento en la educación.

La socialización de las pasadas generaciones se producía por medio de la familia, la Iglesia y la educación. Esta última fue adquiriendo un peso cada vez más relevante; es por esto que a los docentes de hoy se les exige hacer todo lo que la sociedad no está logrando, transformando así los espacios educativos en casi el único pilar con el que cuentan los estudiantes para su desarrollo tanto académico como

personal. Sin embargo, las exigencias de calidad y eficacia en educación no siempre van acompañadas de los recursos y cambios estructurales en los sistemas educativos, (Robalino, 2005), ni de una cultura educativa de formación.

En consecuencia, transformar la enseñanza, sus modos de constitución y de operación reclaman de inmediato la formación tanto de los docentes que se inician en la profesión como de los que se encuentran ya en servicio, puesto que pareciera una concepción general creer que para ser docente basta con conocer elementalmente las materias que forman el programa de estudios y no se requiere ni preparación, ni cualidades especiales (Tenazos, 2005).

De esta manera, la docencia como profesión se sostiene sobre la base de la formación de los docentes en ciertos saberes y valores específicos. A partir de estos, los docentes han venido realizando su ejercicio profesional en un marco de amplia autonomía; sin embargo, los desafíos de la época actual en cuanto a conocimientos, tecnologías disponibles y nuevas fórmulas de organización del trabajo, no admiten tan fácilmente que los conocimientos que los docentes aprenden en su formación puedan ser válidos a lo largo de todo el ejercicio de su profesión (Mayorga, 2013).

Por tal razón, tal como lo exponen Katzkowicz y Macedo (2005) las reformas curriculares deben integrar las reformas en la formación de los docentes, la necesidad de asegurar una educación media de calidad. Para lograrlo, deben imponer transformaciones profundas que requieren pensar en una formación docente inicial, articulada con una formación en servicio y permanente, alimentadas por la investigación; además, y simultáneamente, en una política de incentivos, de condiciones dignas para el desarrollo de la tarea del docente, así como de espacios de reflexión para trabajar con sus pares sobre sus prácticas.

Del mismo modo, la educación media de hoy exige un docente que posea un conocimiento de sí mismo como profesional de la docencia, que reflexione acerca de las posibilidades de construcción y reconstrucción de sus prácticas de enseñanza, que reconozca la utilidad e importancia de una continua formación.



## **CAPÍTULO V**

### **APROXIMACIÓN TEÓRICA: FORMACIÓN DEL DOCENTE DE ÁREA LENGUA EN EDUCACIÓN MEDIA**

Strauss y Corbin (2002) arguyen que en función de presentar un acercamiento coherente y lógico de los resultados, quien realiza una investigación sobre un fenómeno social debe seguir el proceso de reducción de los datos emergentes de los instrumentos utilizados en su recolección y concretarlos en conceptos. Posteriormente, los mismos derivarán en afirmaciones que intentan explicar lo que ocurre al interior de este; seguidamente, los hallazgos encontrados individualmente pasan a ser comunes al interrelacionarse en un mismo contexto y, finalmente, estos hallazgos originan la interpretación del fenómeno social en estudio.

Por tanto, la aproximación teórica de esta investigación se presenta como un aporte académico con el propósito de generar elementos teóricos que orienten a la redefinición de las prácticas de enseñanza de la lectura realizadas en la institución que sirvió de espacio a la investigación a partir de los hallazgos derivados del discurso y actuar de los informantes, elementos que condujeron a entender la necesidad de formación de los docentes encargados del área, así como propiciar el interés de estos y de los responsables del proceso de formación docente con el fin de mejorar el desarrollo de estas prácticas.

De manera que, para desglosar esta aproximación teórica, la misma se desarrollará en los siguientes apartados: una fundamentación teórica para presentar la importancia de la formación del docente de educación media así como de la lectura como medio epistémico. Seguidamente, en un segundo apartado, se hará referencia a los elementos que inciden en la operacionalización de las prácticas de enseñanza de la

lectura a partir de los hallazgos, para finalizar, se dará a conocer la conformación del constructo teórico con base en el perfil del docente de lengua que se aspira y los fundamentos que le permitan redefinir sus prácticas de enseñanza de la lectura a través de un Programa de Formación.

El desempeño de los docentes de educación media está mediado por una serie de dificultades relacionadas con elementos propios de las prácticas de enseñanza como la planificación, metodología, gestión y situación profesional, los cuales inciden en la motivación o desmotivación para llevar a cabo de manera efectiva su labor de enseñanza.

Investigaciones como la presentada por Caldera y otros (2010) dan cuenta del fracaso de la educación venezolana en la formación de docentes lectores y escritores. A su vez, expresa Quintana (citada en Arníbar, s.f.) que las concepciones de los docentes sobre lo que es aprender a leer junto con las actividades que se llevan a cabo en las aulas no incluyen aspectos relacionados con la comprensión lectora. Es decir, que no se toma en consideración, como ocurre en la U.E. Mons. Dr. Jesús María Pellín, un enfoque tan importante como el sociopsicolingüístico (Goodman, 1996), el cual propone que son los lectores quienes componen el significado de lo que leen.

Ante este panorama desalentador será la misma institución educativa quien deba revisar su propio funcionamiento, esto es, la eficacia y eficiencia con la que los diversos elementos o variables vienen contribuyendo al logro de sus objetivos (Medina y Cardona, 1996). En el caso de las instituciones de educación media, esto se traduce en la formación de bachilleres con competencias lectoras que sean capaces de afrontar las complejidades cognitivas que revisten los estudios superiores. En consecuencia, la formación docente surge como medio propicio para transformar esta realidad. Si bien existen diferentes formas de definir el término formación docente, a los propósitos de esta investigación se concibe como los medios por los cuales se pretende adecuar el quehacer de los educadores a las exigencias formales de la

enseñanza de cada área de formación en la Educación Media (Juárez, 2015; Caldera y otros, 2010).

Según lo expuesto por Menin (2011): “La *calidad*, la *eficacia* y la *eficiencia*, son las nuevas categorías de análisis y evaluación de un quehacer que poco ha cambiado desde los griegos antiguos en adelante: transmitir ciertos conocimientos científicos, de unos a otros y viceversa. Solo variando la forma” (p. 8). Es precisamente en atención a una formación de calidad, eficaz y eficiente que deben dirigirse los esfuerzos de las instituciones y, en consecuencia, de los docentes quienes son los garantes de orientar los procesos educativos.

El educador como profesional, afirma Villar (citado en Cabero, 2000):

...desarrolla un cúmulo de funciones que van desde diagnosticar las necesidades formativas de sus alumnos, hasta la evaluación de los estudiantes, y la selección y construcción de los medios para el aprendizaje, teniendo también que ser investigador tanto respecto a los contenidos que imparte como a sus actuaciones didácticas. (p. 43)

Por tanto, es tarea fundamental de los docentes, como de las instituciones en los que estos ejercen su profesión, la búsqueda constante de calidad como función esencial en la enseñanza actual, esto con el fin de garantizar el desarrollo y fomento de una cultura de calidad.

Un docente bien formado se refleja en la adquisición de aprendizajes significativos en los estudiantes. Es decir, la relación entre qué y cómo los estudiantes aprenden depende en gran medida del qué y cómo se les enseña. En tal sentido, el docente en la educación media debe considerarse insustituible para una enseñanza de calidad, pues funge como el mediador didáctico, así como facilitador, guía y orientador del proceso de enseñanza. Por esta razón, necesita demostrar una sólida preparación disciplinar y una continua formación pedagógica y didáctica en el área que desarrolla.

Como señala Páez (2001) debe producirse una relación armónica y de equilibrio entre *formación científica y pedagógica* del docente que dé cuenta de su profesionalización para la enseñanza de la lengua materna. Por tanto, las transformaciones necesarias en el docente de educación media se deben articular a través de la *formación pedagógica*, como de su *formación disciplinar*, con base en una *formación continua*, moduladas por medio de una labor institucional cooperativa que permita ir completando lo que Díaz y Hernández (2002) describen como prácticas educativas de calidad; es decir, el conjunto de actuaciones, destrezas y conocimientos de los docentes como profesionales de la educación.

Así pues, una pedagogía de capacitación de los docentes a través de cursos aislados y poco prácticos dictados desde una formación docente poco planificada y sistematizada, tal como sucede actualmente en la U.E. Mons. Dr. Jesús María Pellín, no contribuye en su crecimiento profesional desde una perspectiva reflexiva, innovadora y ética. Por tal motivo, reconocer las carencias entre los conocimientos propios de una disciplina y el conocimiento didáctico preciso para su enseñanza permite crear conciencia en el docente sobre lo necesario del saber. A su vez, es obligatorio para él utilizar los conocimientos que implica su formación de manera articulada para lograr una redefinición de su práctica de enseñanza y, con ello, acercarse a lo que Díaz y Hernández (2002) denominan proceso de profesionalización del docente.

Del mismo modo, Vaillant (2007) plantea la necesidad de fortalecer tanto la formación docente como el desarrollo profesional continuo que genere docentes competentes, motivados y que tengan condiciones laborales adecuadas. Esto es, involucrar directamente el conocimiento pedagógico con los contenidos que este posea, gestionar cómo realiza los procesos de enseñanza y adecuarlos a las exigencias en su área tomando en cuenta para ello los aspectos cognoscitivos, didácticos y socioafectivos que lo rodean.

El desarrollo profesional de los docentes de la institución analizada debe sustentarse en un proceso de *formación continua*, de capacitación y actualización complejo y de larga duración, sustentado en sistemas de formación sólidos y sistemáticos que requerirá el desarrollo de habilidades y métodos de enseñanza acordes al diseño curricular y, a su vez, pertinentes con las necesidades de la institución y a los requerimientos que el personal solicite para su crecimiento.

Afirma Vezub (2007) que ningún programa de perfeccionamiento actúa de manera lineal y automática sobre la práctica, es decir, para que funcione el docente debe agregar sentido a su propio quehacer. De tal modo que la instancia encargada para ofrecer esta formación continua debe generar la capacidad de motivar a los docentes para que se comprometan con el seguimiento de sus progresos, así como en el desarrollo de la corresponsabilidad entre docentes y autoridades educativas.

En la U.E. Mons. Dr. Jesús María Pellín la importancia de este proceso de formación se vería reflejada en una transformación sobre las prácticas de enseñanza empleadas por el docente, lo que sin duda traería como consecuencia una mejora, respectivamente, en la formación de los estudiantes. Esto por medio de una institución comprometida con las competencias comunicativas, entre ellas, la competencia lectora.

Puesta en escena la necesidad y ventajas de una formación continua, se sustenta la importancia de la lectura como medio epistémico, en otras palabras, como elemento central que permite fortalecer el pensamiento crítico y constructivo del docente. La idea de conocimiento se asocia a la de organización cognitiva de los fenómenos, en otras palabras, para que al estudiante se le facilite entender un fenómeno el mismo se le debería presentar bajo un formato organizado. Es por esta razón que el texto escrito posee tanto valor, ya que su uso ha permitido plasmar todo aquello que se quiera registrar en una estructura sencilla para quien desee descubrirla. Por tanto, la lectura es un medio que permite la cognición.

De este modo, la lectura constituye, pues, una actividad cognitiva en cuanto que cada lector, en nuestro caso el estudiante de educación media, debe apropiarse del texto para lograr procesarlo; es decir, el texto como un elemento portador de conocimiento y el acto de leer como forma de apropiarse de este recurso (Serrano, 2014; Solé y Castells, 2004).

A su vez, cada lector crea y recrea su forma de leer la cual responde, entre otros aspectos, a cómo se percibe a sí mismo como lector, las creencias y conocimientos que posee acerca del mundo, así como la activación de un sistema de estrategias interpretativas que coadyuvan en la construcción del significado del texto y otorgarle valor o no a lo leído.

De tal manera que en un escenario educativo donde las prácticas de enseñanza de la lectura no incluyen como propósito que el estudiante logre la comprensión lectora, el resultado del trabajo lector será el de decodificar el mensaje presentado implícita o explícitamente en el texto, sin hacer referencia a sus propias experiencias, al entorno cultural en que se redactó el texto o a las intenciones del autor. Por el contrario, si las prácticas de enseñanza de la lectura van dirigidas hacia la comprensión lectora se conseguirá que el estudiante responda de manera interactiva a la información del texto con respecto a sus propósitos de lectura, mientras activamente construye su significado. Por tanto, la importancia de la lectura como elemento epistémico hace referencia al proceso de desarrollo del lector como tal, incluyendo sus creencias acerca de la actividad lectora que lo ayudarán a la obtención del conocimiento (Serrano, 2014; Sanz, 2003).

### **Elementos que inciden en la operatividad de las prácticas de enseñanza de la lectura**

Las inquietudes formativas de los docentes deben nacer de sus propios discursos, de las necesidades y requerimientos personales de estos y desde sus experiencias de enseñanza, de manera que permitan, por medio de una formación continua, fortalecer epistemológica y metodológicamente sus saberes pedagógicos y

disciplinares y, en consecuencia, coadyuven en la efectividad de las prácticas de enseñanza de la lectura. Para esto era necesario identificar, a partir de su propio discurso y de sus acciones en el aula, elementos derivados de lo socioafectivo, cognoscitivo y didáctico subyacentes en las prácticas de enseñanza de los profesores del área de formación Lengua de la U.E. Mons. Dr. Jesús María Pellín, que les impiden desarrollar a plenitud los procesos de enseñanza que exige su condición como formadores de competencias lectoras. Estos elementos que afectan y condicionan la operacionalización en las prácticas de enseñanza del docente se manifiestan de tres maneras:

Desde una condición cognoscitiva: *la escasa formación disciplinar*

Respecto al docente de lengua, específicamente en Venezuela, Caldera y otros (2010) plantean:

Las debilidades o carencias profundas en la formación de los docentes en el área de lengua, especialmente en lectura y escritura, tales como: poco interés por la lectura y manejo inadecuado de estrategias de comprensión; lenguaje deficiente, de difícil comprensión por las omisiones o pobreza de léxico; limitada capacidad para reflexionar y resolver problemas, son algunos de los factores responsables de la información insuficiente, inadecuada y distorsionada que los docentes poseen acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura. (p. 19)

Sumado a ello, el desapego hacia una formación continua ha dejado un rastro de estrategias anacrónicas que en lugar de servir de base metodológica entorpecen el desarrollo de las nuevas exigencias educativas. Esto se debe al desconocimiento de fundamentos epistemológicos disciplinares que coadyuven la conformación de saberes que propicien aprendizajes verdaderamente significativos en los estudiantes.

El problema surge cuando la mayoría de los docentes, ya sea por falta de alternativas de mejoramiento profesional por parte de la institución o del Estado, carecen de una formación continua disciplinar requerida para contar con un perfil acorde a las exigencias educativas de este momento; es decir, que no se actualizan de

manera permanente y sistemática, desconociendo alternativas que les permitan desarrollar una práctica diferente a la utilizada habitualmente y que nada tienen que ver con el conocimiento disciplinar y didáctico requerido para realizar prácticas de enseñanza de lectura en una sociedad cambiante y en constante transformación, que requiere de unos lectores versátiles y con un alto desarrollo de competencias cognitivas de orden superior que lo conduzcan a un razonamiento sistemático y profundo de la variada gama de textos con los que se enfrentan a diario y bajo distintos formatos.

Para crear formas efectivas de enseñanza los docentes se ven frecuentemente obligados a “transformar” sus prácticas a partir de las propias experiencias del aula: a través de una base empírica alejada de fundamentos teóricos y mediados por procesos de formación no consolidados. Por tanto, al no poseer una formación que les permita plenamente acceder a las continuas transformaciones disciplinares respecto al conocimiento a transmitir, no logran fundamentar lo que exponen, razón por la cual este saber se transforma en conocimientos vacuos cuyo procedimiento y evaluación no van más allá de actividades expositivas en las que prela lo literal por encima de la reflexión sistematizada y profunda de esos saberes. Esto conduce, por supuesto, a una desmotivación generalizada del estudiante hacia esta área de formación y, en particular, hacia actividades relacionadas con la lectura.

En consecuencia, el docente debe adecuar el cómo aprendió a transmitir una disciplina en el aula, a una nueva forma de enseñanza, puesto que el aula se ha transformado en un espacio que trasciende muros, lenguas y visiones. Es necesario que conozcan las propuestas teóricas que surjan desde los espacios académicos para entender y explicar la utilidad de la lectura, para ello deben reconocer cómo ocurren los procesos que involucra el acto de leer y que se explica en teorías como la *sociopsicolingüística* de Goodman; la necesidad de realizar una *lectura comprensiva* la cual, según autores como Solé, explica cómo el estudiante puede construir su interpretación y logra apropiarse de los conocimientos que le presente el texto y, finalmente, una perspectiva sobre el uso de esta habilidad lectora como la



*competencia comunicativa de la lengua* defendida por Lomas, que establece la posibilidad de que el estudiante pueda transmitir el conocimiento construido, su perspectiva y visión del mundo a través de una comunicación efectiva y en cualquier circunstancia de su desarrollo en sociedad.

Desde una condición didáctica: *el empirismo pedagógico*

Los docentes han incorporado a lo largo de su trayectoria laboral una serie de teorías implícitas que tienen fuerte influencia sobre las situaciones educativas que desarrollan. De allí que la competencia pedagógica que poseen sea la conjugación de esta acumulación de experiencias y, en efecto, inciden en la construcción de sus prácticas de enseñanza.

Sin embargo, cuando el conocimiento pedagógico se construye solo a partir de la experiencia en el aula y se deja a un lado la unidad entre teoría y práctica, el docente pierde una serie de propuestas pedagógicas sustentadas teóricamente que servirían de apoyo para una realización efectiva de sus prácticas de enseñanza. Si bien la experiencia se constituye como un valioso aporte en la definición de nuestro perfil profesional, esta debe ser alimentada constantemente por teorías que permitan la evolución hacia nuevas experiencias y concepciones epistemológicas para el abordaje metodológico en *pro* de planificar propósitos pedagógicos para la formación significativa de los estudiantes.

De ahí que el profesor, además de ser un conocedor o experto de los contenidos de su área, debe aprender a gestionar la información, ser un buen administrador de los medios a su alcance y con estos, mediar y dinamizar el aprendizaje de los estudiantes. De esta forma, la constante revisión de las prácticas de enseñanza por parte del docente, de la institución y de los entes del Estado encargados del desarrollo educativo en todos los ámbitos y de las políticas formativas, garantizaría la coexistencia de un proceso continuado y desarrollado en una cultura institucional peculiar como lo es la educación media para la

transformación de la actividad pedagógica basada tanto en la experiencia práctica como en el conocimiento teórico.

Desde una condición socioafectiva: *la desmotivación profesional*

La profesión docente tiene una característica propia que implica relaciones humanas relevantes en las que se mezclan lo personal y lo profesional; es decir, deseos, intenciones, tensiones, curiosidades, entre otras, implicadas en los procesos de interacción que se producen entre todos los actores del hecho educativo como medio indispensable para el desarrollo social de esta profesión. De manera que toda práctica de enseñanza lleva consigo una carga afectiva que asegura su efectiva consecución.

Por tal razón, toda práctica de enseñanza que implica la transmisión de un saber, presupone la transformación previa de ese saber en objeto de enseñanza; en otras palabras, no se puede enseñar un contenido sin transformarlo, pero para que este proceso ocurra es necesario que el docente involucre en su práctica un número de elementos afectivos que van desde la motivación para realizarla hasta la satisfacción de haber logrado dicho propósito. En efecto, los procesos educativos se benefician cuando el docente adquiere conciencia de lo que hace y desea mejorar los resultados obtenidos hasta ahora por medio de su práctica: hace reflexión en y sobre su praxis. Sin embargo, este proceso de interiorización no es posible sin la motivación necesaria que lo impulse a realizar la compleja labor que implica el enseñar.

En consecuencia, como los hechos educativos son hechos sociales que deben concebirse como realizaciones de los miembros de un grupo social en *pro* de su desarrollo o progreso; el docente debe perfilarse como un sujeto que lleva a cabo su labor formativa en función a las alternativas y normativas de acción preestablecidas y legitimadas por la misma cultura social e institucional; por el contrario, si desde estas instancias no se reconoce su labor se sentirá desmotivado al desempeñar cualquier rol que le sea asignado y, en el peor de los casos, al ejecutar sus prácticas de enseñanza.

Esta desmotivación se produce básicamente por dos razones percibidas: primero, la baja remuneración económica que constantemente fomenta distracción y estrés en los docentes. La segunda razón que apunta a la desmotivación hace referencia, a su vez, a dos situaciones en el desarrollo profesional: por un lado, ocurre frecuentemente en la organización administrativa de las instituciones en educación media que la ubicación académica de los docentes no corresponde a la formación inicial para la que fueron formados, por tanto, los docentes son “obligados” a realizar sus actividades de formación en áreas que no les corresponden causando un rechazo en la consecución de las mismas. Otra situación de desmotivación se presenta en los docentes que no se sentían motivados para formarse como profesionales de la educación, pero que circunstancias ajenas a ellos los condujeron a formarse en esta carrera, lo cual coadyuva a que no encuentren en los espacios educativos el sentido de pertinencia y pertenencia suficiente para sentirse parte de los mismos.

De este modo, los elementos motivacionales necesarios en las prácticas de enseñanza de la lectura se encuentran cada vez menos presentes en el aula debido a la desmotivación profesional que subyace en los docentes encargados de ejecutarlas. A continuación, el Gráfico 46 presenta, de forma concisa, una descripción de los elementos descritos:

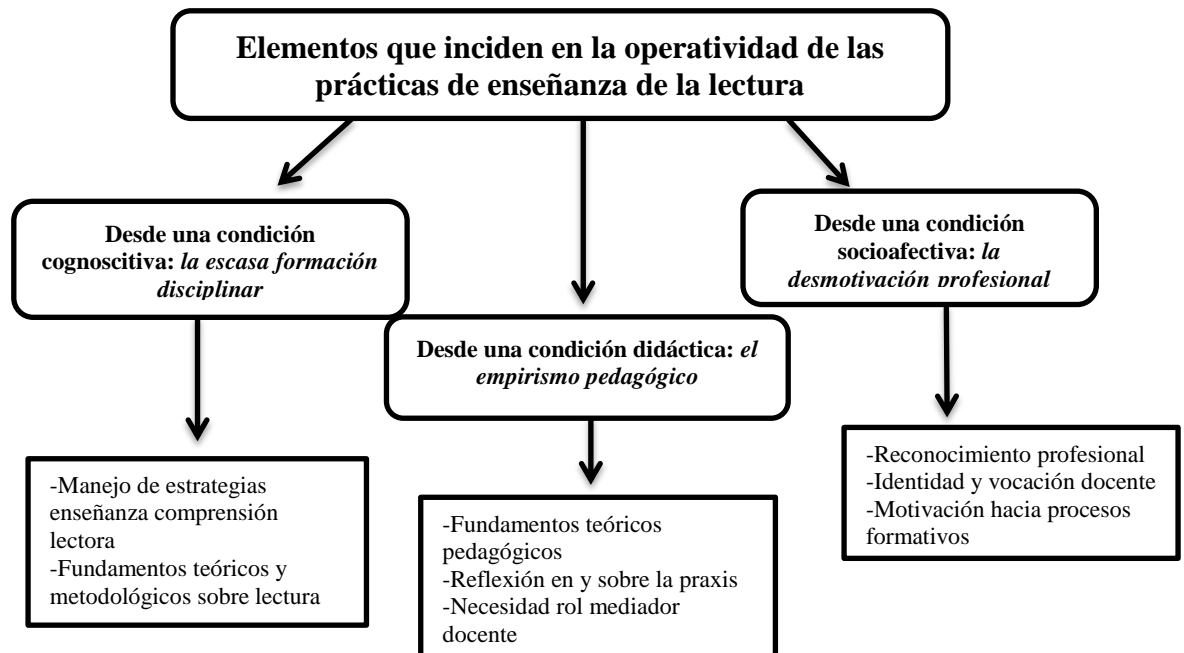


Gráfico 46. Elementos que inciden en la operatividad de las prácticas de enseñanza de la lectura. Fuente: elaboración propia

## **Conformación del constructo teórico**

La producción teórica se basa en construir conceptos o ideas utilizando como base un proceso de investigación previa. En este caso, para el desarrollo de la presente investigación, se tomaron en cuenta circunstancias socioafectivas, cognoscitivas y didácticas que, de forma holística, arrojan a las prácticas de enseñanza con el fin de analizar cómo afectan y condicionan la labor docente de los profesores de la U.E. Mons. Dr. Jesús María Pellín, es decir, el desarrollo de sus prácticas de enseñanza de la lectura. Este proceso permitió recoger y analizar datos partiendo de teorías científicas para estudiar, describir y analizar estas prácticas; de manera que esta construcción constituye apenas una forma, una acercamiento, una aproximación que nace de la comprensión del objeto de estudio de esta investigación.

Los docentes de la institución objeto de estudio poseen cualidades como: vocación de servicio, deseo y esfuerzo por formar a los estudiantes en competencias lectoras, son poseedores de una pedagogía “empírica” adquirida durante la carrera y el ejercicio de la docencia, poco comprometidos en consolidar su formación profesional, pero urgidos del impulso de la institución para lograr estas metas. De esta manera, este docente y su formación continua están mediados por condiciones laborales dependientes de un modelo pedagógico institucional que tiene como compromiso renovar estilos y metodologías didácticas para las áreas de formación en cuanto a técnicas de evaluación, elaboración de material didáctico, expresión oral y escrita del docente, redacción científica y literaria, innovación docente, orientación y motivación de las prácticas de enseñanza, entre otros, que promuevan en el docente el autodesarrollo personal como profesional de la educación con sentido de pertenencia e identidad institucional. Por tanto, en el Gráfico 47, se presenta el constructo teórico como una aproximación hacia un plan de formación continua cuyo norte sería mejorar las competencias pedagógicas y disciplinares de los docentes de educación media en sus prácticas de enseñanza de la lectura.

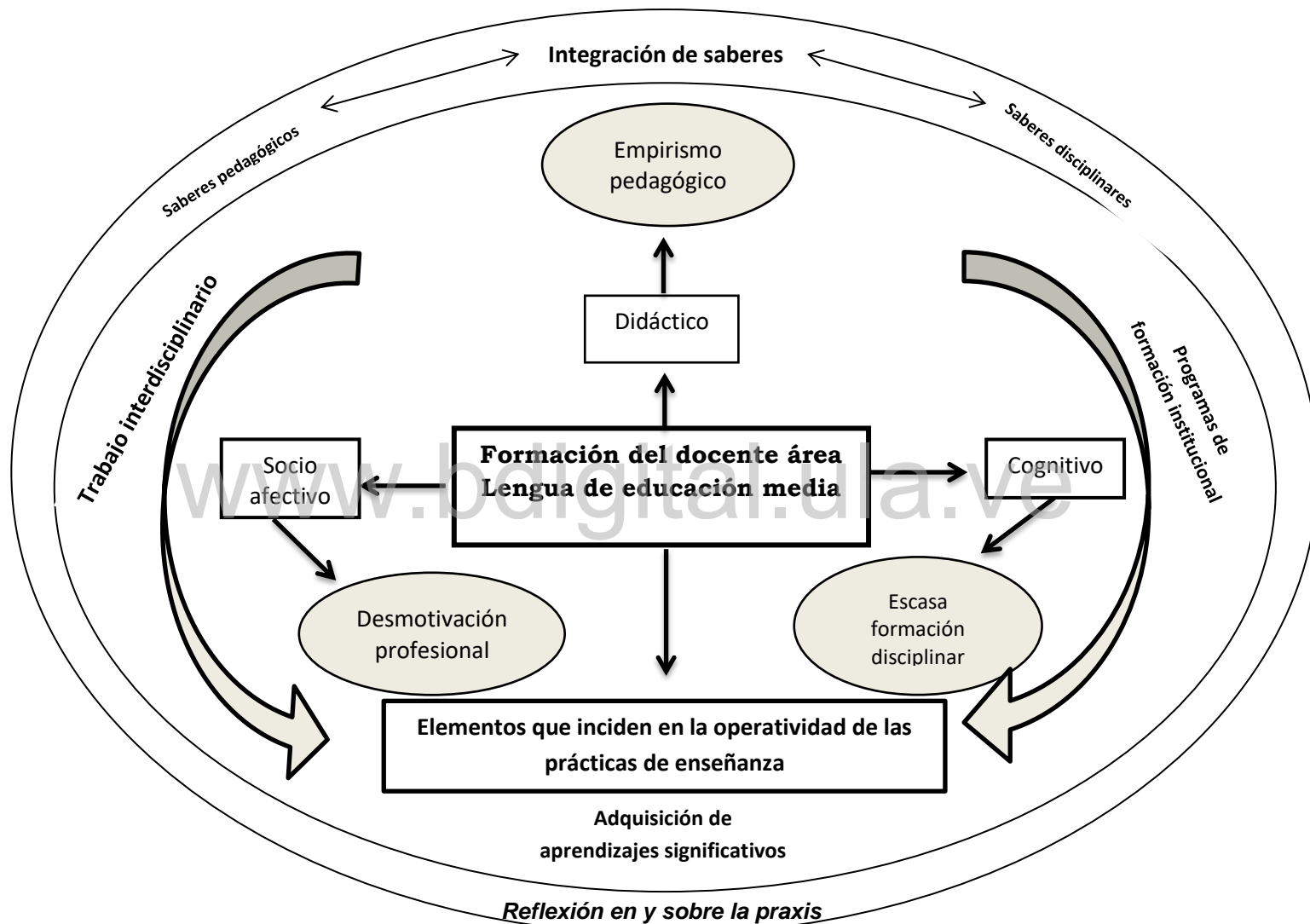


Gráfico 47. Constructo Formación del docente área lengua de educación media. Fuente: elaboración propia

Para lograr este cometido será preciso establecer las necesidades formativas del profesor y sugerir lineamientos que favorezcan su desempeño en la carrera docente. A su vez, quienes se involucren en este desafío de formación continua de los docentes (directivos, docentes del área, coordinadores y otros) deberán ensayar, reflexionar y confrontar esquemas básicos que les permitan crear y recrear periódicamente proyectos de formación a partir de sus experiencias previas en pro de la actualización y mejoramiento de sus modos “particulares” de enseñar. Es decir, facilitar y apoyar a los docentes bajo una mirada ética, moral y profesional a superar sus necesidades de tipo formativo, dotándole de las estrategias y recursos necesarios para desarrollar una serie de nuevas habilidades profesionales y disciplinares.

La renovación de la docencia en las instituciones de educación media es indispensable y debe ser tan dinámica como lo son los avances de la ciencia y la tecnología. El logro de una óptima formación continua de profesionales de la docencia depende de los reducidos espacios, tanto de recursos como de tiempo para la formación docente, que se brindan en la coordinación encargada de desarrollarla.

En consecuencia, la formación de estos requiere de actuaciones, estrategias y modalidades muy diversas y flexibles, adecuadas a la realidad en cuanto al tiempo de desarrollo, el cual debe ser corto pero consecutivo; afrontar y superar los momentos de desmotivación inicial que irán mejorando en la medida en que el docente en formación sienta los resultados obtenidos utilizando de la mejor manera los recursos disponibles.

Dadas estas premisas teóricas, cabe la posibilidad de definir como constructo el perfil de formación que debe poseer el docente encargado del área de formación Lengua en la U. E. Dr. Mons. Jesús María Pellín destacando, de este modo, la importancia que reviste la formación continua cuyo cometido central será llevar a cabo *prácticas de enseñanza de lectura que incentiven la adquisición de aprendizajes significativos*.

## **Hacia un perfil de formación del docente encargado del área de formación Lengua**

Como se logró evidenciar, existe una diversidad de factores involucrados en las prácticas de enseñanza de la lectura como lo son: necesidades formativas pedagógicas y disciplinares de los docentes y, en consecuencia, sobre competencias lectoras de los estudiantes; los recursos humanos, físicos y financieros involucrados en la institución educativa; el compromiso con la profesión docente; el sentido de pertenencia institucional, entre otros; cada uno necesarios para llevar a cabo esta exigencia de la labor educativa.

En este tipo de prácticas se involucran aspectos de orden pedagógico relacionados con las teorías de la enseñanza. De esta manera, la enseñanza de la lectura a partir de enfoques, como el comunicativo de la lengua, permitiría lograr transformaciones acerca de su propósito, así como de los procesos de comprensión lectora que promuevan en los estudiantes las capacidades de desarrollar estrategias pertinentes para resolver los problemas surgidos al tratar de leer un texto y crear una conciencia sobre la necesidad y utilidad de este proceso. Es decir, la formación de un estudiante capacitado para enfrentar los retos que involucra la utilización, interpretación y comprensión de textos escritos.

Por tanto, es evidente la necesidad que tienen las instituciones educativas de diseñar estructuras curriculares más flexibles al cambio y que este se produzca como consecuencia del aprendizaje de sus miembros. Esto implica generar condiciones para promover la formación continua del docente bajo una visión proactiva, en la que se entienda que el aprendizaje en equipo implica generar valor al trabajo y más adaptabilidad al cambio hacia la innovación educativa.

Estos nuevos espacios de formación exigen, entre otros aspectos: un docente con el conocimiento para desarrollar y alcanzar los objetivos, un proceso flexible ante los cambios introducidos por el diseño curricular, un ambiente de trabajo que satisfaga a quienes participen en la ejecución de los objetivos de la educación media,

un sistema de incentivos económicos y de reconocimiento social que motive al docente en su constante crecimiento.

Un docente del área de Lengua que no posea una continua formación pedagógica y disciplinar tendrá graves problemas para comprender y enseñar las constantes transformaciones sobre el uso de la lengua, ya que la misma no es un ente inmóvil, estancada e inmutable, sino que está sujeta a un continuo movimiento que se renueva y desarrolla sin cesar y en el que hay siempre algo que nace y evoluciona, algo que muere y caduca.

De las últimas consideraciones planteadas, específicamente para el área de Lengua, se deduce que las prácticas de enseñanza de la lectura deben ser algo más que la repetición de ejercicios que lleven solo a la decodificación del texto, es necesario formar en el docente una visión de lectura comprensiva que transforme realidades estáticas, aisladas del contexto educativo que se desenvuelven en la educación media. Desde el punto de vista metodológico el docente que desarrolle prácticas de enseñanza de la lectura no puede, ni debe, circunscribirse a los estrechos límites temáticos y espaciales de la experiencia de aula, sino que debe estar atento a las teorías emergentes que le provean del conocimiento preciso para la realización de este fin.

Sin duda es responsabilidad de un docente con formación continua, estimulado social y económicamente, conocedor de la responsabilidad que implica la formación de un lector competente para el desarrollo de sus capacidades, utilizar en sus prácticas de enseñanza todas las estrategias necesarias para la consecución de este fin.

Al referirse a la enseñanza de la lectura se está ante la presencia de un concepto multidimensional que puede ser abordado desde diversas perspectivas, es allí donde los conocimientos teóricos del docente unidos a su experiencia práctica se hacen necesarios para validar y crear condiciones adaptadas a la realidad vigente de la Educación Media y unificar los procesos de enseñanza.



Otra de las dificultades que afectan el trabajo docente es la desmotivación. Actuar con profesionalidad supone en sí un desgaste; además si se suma a ello atender responsabilidades que van más allá de lo académico como la disciplina en el aula, la tensión de los problemas económicos y la falta de profesionales de apoyo en la institución lo que contribuye a alterar el equilibrio psíquico de los que se dedican a la enseñanza causando incertidumbre, angustia y ansiedad sobre la eficacia de sus esfuerzos. Por tal razón, hace falta renovar constantemente en los docentes una serie de competencias afectivas que le permitan crear ambientes de empatía con sus estudiantes y, a su vez, con sensibilidad hacia la lectura para de esta manera lograr espacios que faciliten las prácticas de enseñanza de la lectura.

A su vez, al reconocer las deficiencias existentes en este nivel de la educación se hace evidente establecer mecanismos que permitan superar los niveles de lectura en los estudiantes para el logro de las metas académicas y profesionales que se deseen alcanzar. Esta perspectiva permite al docente del área enmarcar conceptualmente algunas de los fundamentos pedagógicos y disciplinares que sustentan su labor y comprender de qué manera, teóricamente y procedimentalmente, se están realizando las prácticas de enseñanza de la lectura: qué saben y cómo aplican lo que saben para propiciar aprendizajes significativos y contextualizados.

Por tanto, el docente al cual le sea asignado el área de formación Lengua en la U. E. Dr. Mons. Jesús María Pellín debe estar consciente de la responsabilidad que recae en él al asumir ese rol: su disposición para asumir el área de formación, el saber disciplinar necesario para impartir los conocimientos requeridos y la teoría pedagógica que precisa manejar para lograr transmitir estos saberes.

La enseñanza de la lengua y de la lectura como parte de este proceso, constituye una labor extenuante que requiere de procesos cognitivos, así como de experiencias emocionales, que exigen del docente conocimientos tanto lingüísticos como comunicativos, cuyo fin es transmitir al estudiante de forma eficaz su importancia y su uso social. Por tal razón, las instituciones educativas, bajo la

supervisión de las políticas educativas, deben conformar espacios donde los docentes logren examinar, analizar y compartir sus concepciones respecto a sus prácticas de enseñanza, pues estas constituyen el principal marco de referencia que guía sus decisiones y acciones pedagógicas.

Este espacio debe permitir compartir factores comunes entre los docentes del área: experiencia y años de servicio, preparación profesional, opiniones respecto a la enseñanza de la lectura, dedicación a este propósito y con estos identificar la importancia que cada uno le otorga. A su vez, examinar en sí mismos y en sus colegas aspectos como el dominio de la lengua, conocimiento de significados y soltura comunicativa, así como sencillez y claridad en las explicaciones que ofrecen a sus estudiantes sobre la importancia de la lectura en la formación del futuro estudiante universitario. Además de la participación de especialistas que los formen en cuanto a las nuevas teorías que se involucran en la enseñanza de la lectura. Espacios pensados con el fin de generar por medio de *la formación continua*, nuevas concepciones sobre cómo abordar los esfuerzos por hacer las clases más dinámicas, participativas y amenas para promover un uso habitual, continuo y sistematizado de la lectura.

### **Orientaciones generales para el desarrollo de un *Programa de formación para la enseñanza de la lectura dirigido a docentes de Lengua***

En consonancia con el objetivo general de esta investigación: *Generar elementos teóricos que permitan la redefinición de las prácticas de enseñanza de la lectura llevadas a cabo por los docentes del área de Lengua de la U.E. Mons. Dr. Jesús María Pellín*, se concibe la siguiente propuesta de formación como un medio que podría servir de apoyo a la solución del problema planteado, ya que una formación docente como proceso continuo, estaría orientada a ofrecer a los docentes encargados de desarrollar el área Lengua, saberes en lo que concierne a lo cognitivo-pedagógico que conduzcan a mejorar y direccionar las prácticas de enseñanza de la

lectura. Este programa se representa, de forma sucinta, en el siguiente gráfico, cuyos elementos serán descritos posteriormente:

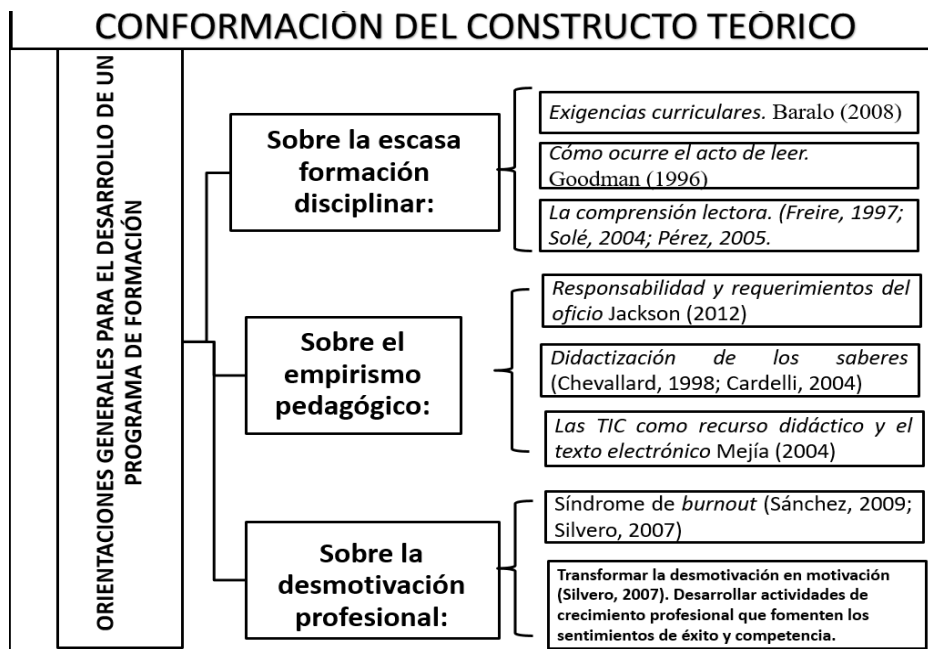


Gráfico 48. Orientaciones generales para el desarrollo de un *Programa de formación para la enseñanza de la lectura dirigido a docentes de Lengua*  
Fuente: *Elaboración propia*

Tal como afirma Jackson (2012) toda práctica necesita como requerimientos básicos método y conocimiento didáctico que sirvan de guían a los docentes para que indaguen sobre sus objetivos pedagógicos y comiencen a preocuparse por otros saberes que les permitirán mejoras en la enseñanza.

Por tanto, por medio de un *Programa de formación para la enseñanza de la lectura dirigido a docentes de lengua* (a partir de ahora se denominará sólo *Programa de Formación*) podría lograrse que los docentes aumenten su interés por cuestionar sus prácticas tradicionales así como sus conocimientos acerca de la enseñanza de la lectura, abriendo la posibilidad a otro tipo de prácticas que permitan problematizar el objetivo de las mismas y sustentar la enseñanza sobre un manejo profesional de los saberes disciplinares y pedagógicos.

Los hallazgos descritos en la presente investigación permitieron configurar un ambiente educativo en el que se percibieron los siguientes elementos: desde una condición cognoscitiva, *una escasa formación disciplinar*; desde una condición didáctica, *un empirismo pedagógico* fuertemente arraigado y desde una condición socio-afectiva, *una desmotivación profesional*. De modo que en la U.E. Mons. Dr. Jesús María Pellín urge un *Programa de Formación* propuesto por la Coordinación de Formación Docente (como ente encargado de gestionar y dirigir las políticas educativas dentro de la institución), apoyado desde la Dirección de la institución, Sub-dirección académica, Coordinación de Bienestar Estudiantil, Servicio de Biblioteca y la Coordinación de Audiovisuales como colaboradores en dicha formación y, por supuesto, el cuerpo docente. Este equipo interdisciplinar se constituiría en un baluarte consolidado, tanto para esta institución como para otras afines, que requieran el fortalecimiento de competencias lectoras en sus docentes, principalmente en los docentes del área Lengua.

De modo que la generación de una solución posible dirigida a mejorar la enseñanza de la lectura en la Educación Media busca responder a la interrogante ¿Cómo deben realizarse las prácticas de enseñanza de la lectura?, es decir, qué estrategias, teorías, mecanismos debe interiorizar el docente en Educación Media para enseñar prácticas de lectura en ambientes educativos donde se presenten las condiciones anteriormente mencionadas.

En primer lugar, es necesario que todo el equipo que conformaría este *Programa de Formación* posea una visión unificadora de lo que es la formación docente. Para Díaz (2002) el término formación ha sido utilizado como instrumentación o capacitación; sin embargo, alude que la formación hace referencia a un proceso mucho más amplio: a un proceso integral que conciba a la educación como una disciplina.

La formación humana es el eje fundamental para el desarrollo del hombre y de la sociedad, por lo cual las instituciones educativas, junto con las instancias y los

actores que las componen, se instauran como definitorias en la concreción de este objetivo. Según Espinoza y Pérez (2003), los docentes, como actores mediadores del aprendizaje, deben considerar:

reflexionar, visualizar y valorar el deber y el derecho que posee (...) para formarse. Esta formación, además de contribuir en su propio desarrollo personal y profesional, beneficia a todo el proceso socioeducativo y representa una alternativa en estos tiempos en los cuales se está evidenciando cambios significativos en la sociedad. (p. 485)

Flórez (1998), por su parte, expresa que formar a un individuo es facilitarle que asuma la dirección de su propia vida, de forma consciente, al reconocer en sus semejantes los mismos derechos y dignidad que le son propios. Mientras que, para Gadamer (1993), la formación está en el mismo estado interior de formación y de *coformación*, por lo que se encuentra en un constante desarrollo y progresión vinculado con el concepto de cultura y con el desarrollo de capacidades y talentos.

Por otra parte, Morin (citado en Manrique, 2018), en sintonía con la tradición humanista de la formación, expone que el ser humano se concibe como una entidad física, biológica, psíquica, cultural, social e histórica; es decir, como un individuo integral, caracterizado por su complejidad, por lo que no debe formarse a través de la fragmentación tradicional de los sistemas escolares (disciplinas o asignaturas), pues en la sociedad lo que se espera es: “la unión indisoluble entre la unidad y la diversidad de todo lo que es humano” (p. 19). De allí su concepción de la formación, en que la condición humana se percibe como un todo indisoluble. De esta manera, en el docente debe consolidarse una formación holística, caracterizada por el trabajo inter y transdisciplinar, en la que los saberes disciplinares estén conjugados con los saberes pedagógicos como un todo que defina su identidad profesional.

De manera que la formación es parte consustancial del ser docente para el ejercicio de sus funciones desde un punto de vista constructivista, ya que el marco social y laboral en el que se circunscriben sus funciones demanda profesores cualificados y competentes que se adapten, a su vez, a las necesidades de formación

de los estudiantes. Este proceso de formación incluiría aspectos disciplinares, didácticos y socioafectivos que complementen el perfil del docente.

Llevar a cabo cualquier propuesta de formación dirigida a elevar y con ello redefinir las prácticas de enseñanza de la lectura requiere de los aportes de todos los integrantes del contexto educativo. Por ello, tomando en cuenta que en todas las áreas del conocimiento se utiliza la lectura como herramienta epistémica por excelencia, a la par del desarrollo del *Programa de Formación*, se debe considerar el trabajo interdisciplinar como medio que permita interrelacionar el trabajo colaborativo entre los docentes de la institución.

Debido a que la interdisciplinariedad permite, en lugar de crear fronteras entre las disciplinas, integrarlas buscando relaciones entre ellas; lo interdisciplinario se presenta no sólo como una estrategia para lograr los objetivos de este *Programa de Formación* sino, especialmente, como una herramienta de trabajo desde la cual parece factible contribuir a generar nuevos paradigmas epistemológicos que servirían de apoyo a dicho proceso (Tamayo s/f; Errázuriz y Soto, 2003).

Por otra parte, ya concebida una posición paradigmática con respecto a la formación docente desde un enfoque holístico donde lo interdisciplinario es un factor clave, es pertinente ahondar en la *formación continua*, vista como un proceso de reforma que estimula soluciones originales e innovadoras por medio de la reflexión (Vaniscotte, 1998). Por tanto, este *Programa de Formación* llevado a cabo desde la reflexión sobre las prácticas de enseñanza utilizadas actualmente en la institución, posibilita el desarrollo de competencias propias del ejercicio profesional, en un proceso en el que convergen, entre otros elementos, la disciplina y sus aspectos teóricos, metodológicos, epistemológicos, didácticos, psicológicos, sociales y filosóficos para lograr la continua profesionalización de la docencia.

De esta manera, incentivar un *Programa de Formación* que tome en cuenta los criterios mencionados, jugaría un papel importante en el contexto educativo de la Educación Media, puesto que permitiría al docente reflexionar sobre sus prácticas de

enseñanza para comprenderlas y aprender de las mismas; esto conduciría, ineludiblemente, a la actualización pedagógica y didáctica de estas con el fin de mejorarlas. En consecuencia, en los siguientes apartados se presentan algunas acciones, desde las bases teóricas estudiadas, que permitirían dar operatividad a la propuesta.

### **Fundamentos a considerar por el *Programa de Formación* con el fin de mejorar la *escasa formación disciplinar***

En los supuestos de la comunidad académica en cualquier institución educativa, el docente es visto por sus pares como experto en el conocimiento del área que desarrolla, este estatus lo concede la misma comunidad, centrados en el dominio de saberes profesionales teóricos y prácticos que el docente demuestre dominar.

Por esta razón, es parte de la labor de los docentes del área, presentar actividades de lectura dentro de cierto marco normativo, reglas y formas con el fin de manifestar a sus estudiantes el modo en que estos esperan que lean, para ello, el docente debe estar formado disciplinariamente.

Por tanto, desde las debilidades que emergieron desde esta investigación, el *Programa de Formación* debe fortalecer cognoscitivamente al docente en los siguientes aspectos: 1) debe conocer cuáles son las *exigencias curriculares* para determinar hasta donde llega la responsabilidad formativa de su cátedra respecto a la enseñanza de la lectura; 2) debe desarrollar un conocimiento sobre *cómo ocurre el acto de leer*, para lograr entender los procesos que llevan a la realización e intención de la misma y, a su vez, 3) debe reconocer la finalidad de la actividad lectora la cual culmina con la comprensión de lo leído, es decir, *la comprensión lectora*. Aspectos todos que le permiten dar valor a la lectura como herramienta epistémica.

***Conocer la reforma curricular.*** Si bien el programa curricular en Educación Media denominado *Documento general de sistematización de las propuestas pedagógicas y curriculares surgidas en el debate y discusión* (2015) se presenta

como un modelo abierto y en constante transformación, es necesario que el docente esté al tanto de las propuestas y modificaciones que surjan en torno a él, con el fin de que conozcan las exigencias de la cátedra respecto a la enseñanza de la lectura, así como la filosofía, misión y visión del proyecto.

Tomando en cuenta lo expuesto por Baralo (2008) el conocimiento de la materia es necesario para desarrollar los contenidos programáticos de la misma. Es decir, la articulación de las distintas propuestas curriculares en la Educación Media permite a los docentes dar a conocer las nuevas prácticas educativas que se deben ejecutar dentro de la misma e interiorizar si sus prácticas de lectura actuales resultan pertinentes, atendiendo a los códigos y criterios curriculares.

De esta manera, el docente debe contar con recursos adecuados para la transmisión del conocimiento, pero primero debe poseer un manejo práctico de esos conocimientos; por tanto, para realizar su planificación (instrumento que le permite organizar los contenidos y la manera de transmitirlos en el aula), este debe poseer un conocimiento consolidado del programa curricular del área para lograr, así, una consistencia entre estos.

***El acto de leer.*** Un docente que enseña lectura debe desarrollar un conocimiento sobre cómo ocurre este proceso. De manera que el *Programa de Formación*, deberá considerar teorías como la Sociopsicolingüística propuesta por Goodman (1996) la cual explica los ciclos que se llevan a cabo en el proceso lector: un *ciclo visual*, con el cual el lector reconocer los datos del texto impreso; seguido del *ciclo perceptual*, que le permite organizar la información para poder comprenderla; luego el *ciclo sintáctico* que tiene como propósito crear una secuencia para conformar una oración y, por último, el *ciclo semántico* con el que, finalmente, otorga sentido a la construcción oracional por medio de reglas sobre el uso de la lengua. Conocer cómo ocurre el proceso de lectura le permite al docente comprender las implicaciones cognitivas que se requieren para realizarla y, a su vez, los esfuerzos que llevan a cabo sus estudiantes al enfrentarse a un texto escrito.



Asimismo, el docente debe formarse bajo los postulados del enfoque comunicativo sobre el uso de la lengua (Lomas, 2012; Arnáez, 2013) con el fin de que dirija sus prácticas de enseñanza de la lectura en función del uso que se haga de esta en diversos contextos y situaciones educativas, es decir, la lengua como instrumento de comunicación, tal como describen Cassany y otros (1994).

Reconocer estos fundamentos conduciría al docente a que, sin dejar de tomar en cuenta la enseñanza de reglas gramaticales, se afane por lograr que los estudiantes encuentren sentido comunicativo en lo que leen, escriben y dicen para desarrollar una relación comunicativa efectiva en cualquier ámbito y, así, guiar al estudiante a crear su propia definición de lectura bajo un enfoque que le permita acceder al sentido comunicativo del acto de leer.

***La comprensión lectora.*** Ahora bien, llegado al punto en el que el lector reconoce y organiza los signos impresos y ha logrado la asignación de significado al texto para llegar a la comprensión del mismo, debe hacer uso de su conocimiento: el lector está en la capacidad de construir el sentido del discurso escrito haciendo uso de sus competencias lingüísticas y de su experiencia cognitiva (Solé, 2004, 2000, 1998; Pérez, 2005; Cubo de Severino, 2007). Por tanto, el docente debe poseer fundamentos epistemológicos acerca de la distancia cognitiva que existe entre la realización de una lectura y la comprensión de la misma, así como reconocer que el propósito del acto de leer debe ser la comprensión de lo leído.

La lectura debe ser vista por el docente como una herramienta universal aplicable a todos los textos, a todas las funciones y a todos los contextos, que se relaciona con la metacognición, entendida como los procesos y estrategias que el lector ejecuta cuando se enfrenta a la comprensión de un texto escrito, así como al control que puede ejercer sobre dichos procesos y estrategias con el fin de optimizar la comprensión misma (Morles, 1991; Ríos, 1991). Con base en esta perspectiva, deberá desplegar estrategias que permitan a los estudiantes abordar nuevas formas de

lectura, en las que subyace que aprender a leer es un proceso que se prolonga durante toda la vida, se amplía y enriquece constantemente por medio de la reflexión.

De esta manera, la lectura como herramienta que permite adaptar el curso del pensamiento del escritor al curso del pensamiento del lector, debe ser presentada al docente tal como la describe Freire (1997): como instrumento poderoso para que las personas puedan acceder y dominar el registro sociocultural y como una herramienta de concientización y de liberación del hombre para mejorar su vida. De igual modo, como un instrumento primordial para acceder a los conocimientos, otorgándole un valor epistémico a la misma.

### **Fundamentos a considerar por el *Programa de Formación* con el fin de mejorar el *empirismo pedagógico***

Tal como explica Díaz (2002) la labor pedagógica requiere de una formación docente que ofrezca herramientas para abordar los problemas de la enseñanza de las asignaturas desde una concepción profesional. En consecuencia, la formación pedagógica en los docentes de Educación Media se hace fundamental para brindar una educación de calidad, puesto que al contar con los fundamentos pedagógicos y didácticos para desarrollar el proceso de enseñanza le permitirá disponer de competencias que no solamente los conduzca a transmitir los conocimientos relacionados con su área de formación, sino que además logre motivar en el estudiante el deseo por aprender.

Como se mencionó con anterioridad, desarrollar prácticas de enseñanza de la lectura no solo requiere de saberes disciplinares propios del área: requiere de estrategias pedagógicas que permitan la transmisión de una enseñanza significativa para el estudiante. En consecuencia, el docente debe reconocer la responsabilidad y los requerimientos de su oficio, los cuales se reflejan en sus prácticas de enseñanza (Jackson, 2012). Atendiendo estos aspectos, el *Programa de Formación* estará guiado

bajo una mirada constructivista que le permita reconocer que el conocimiento es una construcción del ser humano y, por tanto, la lectura una representación de esta construcción.

Para Pansza, Pérez y Morán (2007) la formación didáctica de los profesores es de vital importancia para la transformación de su labor docente dentro de las instituciones educativas. De manera que, a través del *Programa de Formación*, se informará y documentará al docente sobre distintas estrategias pedagógicas y didácticas con base en criterios constructivistas que pueda aplicar en pro de la enseñanza de la lectura. Esto con la finalidad de encontrar estrategias y contenidos apropiados, analizar falencias en el proceso de aprendizaje de sus estudiantes, discutir estrategias con sus colegas docentes, así como reforzar la preparación de las clases y, de este modo, reducir la improvisación de las mismas. Así, se promoverá en el docente una reflexión crítica sobre lo que hace en el aula, lo que enseña y cómo lo enseña.

Camilloni (1990) define a la didáctica como una disciplina cuyo objeto es la enseñanza. Por ello, se ocupa del estudio y el diseño del currículo, de las estrategias de enseñanza, de la programación de la enseñanza, de los problemas de su puesta en práctica, para que el docente perfeccione los procesos ejecutados. Por tanto, en el *Programa de Formación* se debe instruir al docente respecto a las particularidades que presenta la enseñanza de la lectura frente a los contenidos de otras áreas.

Esto obliga a abordar el tema de la didactización de los saberes (Chevallard, 1998), es decir, el proceso de transformación, traslado y diseño del conocimiento para hacerlo enseñable. En este caso, delimitar cuáles recursos didácticos debe hacer uso el docente para lograr una enseñanza efectiva que permita al estudiante una comprensión de lo que lee.

Para lograr este cometido, con el *Programa de Formación* se busca que el docente pueda distinguir lo que Cardelli (2004) denomina el movimiento que lleva desde un saber, hasta un saber enseñar. Es decir, que el papel del docente no sea sólo

el de mostrar conocimientos sino producir en sus estudiantes la reflexión de los mismos, optimizar los procesos y técnicas de enseñanza de la lectura para el logro eficaz de los aprendizajes, adaptar los contenidos con los objetivos definidos de forma clara y específica en torno a las exigencias curriculares y a los intereses de los estudiantes; en fin, desarrollar una pedagogía activa, basada en el diálogo y la vinculación teoría-práctica.

Otro aspecto a considerar dentro del *Programa de Formación*, es el empleo de los medios electrónicos (lecturas en formato digital, páginas web, repositorios, videos, plataforma Moodle, otros). Si bien las circunstancias para el uso de recursos tecnológicos se ve limitada, casi en su totalidad, en esta institución debido a la "situación país", es necesario tomarlos en cuenta como estrategia de enseñanza, ya que como afirma Medina (2004) el texto electrónico, por ejemplo, resulta atractivo para los estudiantes al integrarse en estas presentaciones multimediáticas como video, fotografía, sonido, animación y gráficos, que los animan a interactuar con los mismos.

De igual modo, ofrecen la posibilidad de aprovechar las habilidades lectoras en un ambiente multimedia que favorece la comunicación de ideas, la flexibilidad cognitiva y la participación. Otro aspecto importante es que los recursos multimedia, aplicados a la lectura, posibilitan adaptaciones, incluso, para estudiantes que presentan necesidades educativas especiales (Hurtado, 2002).

De esta manera, considerando que las TIC constituyen un valioso recurso didáctico que genera la entrada de información a través de múltiples canales, el *Programa de Formación*, promovería una integración curricular de las mismas, es decir, discernir cuáles contenidos programáticos vinculados con la enseñanza de la lectura se pueden desarrollar, ampliar o reformular empleando las grandes bondades que ofrece las TIC.

Finalmente, se concebirá al texto tal como lo plantea Van Dijk (1980): como una herramienta con la cual podemos ingresar en la construcción de la realidad

discursiva al reconocer el uso del lenguaje, la comunicación y creencias, y las interacciones situacionales y sociales. El docente deberá abordar la enseñanza de la lectura presentando al texto escrito como una unidad lingüística con una función comunicativa y, a su vez, como una herramienta para la obtención de conocimientos.

Entendiendo que los textos son sistemas para construir significado, creados con propósitos específicos y teniendo presentes los requerimientos de la práctica social de las diferentes comunidades discursivas, a través del *Programa de Formación* se sugerirá al docente atender las siguientes propuestas basadas en recomendaciones referidas a la enseñanza de la lectura de autores como Solé y Castells (2004), Serrano (2007), Sanz (2003), Díaz y Hernández (2002):

- Es necesaria una clara exposición de instrucciones y de explicaciones que les genere seguridad a los estudiantes ante la actividad de lectura sugerida por el docente.
- Realizar correcciones en sus trabajos de análisis de la lectura por medio de explicaciones adicionales, que propicien una retroalimentación positiva a sus ideas y les permitan entender que leer es un modo de conocer.
- La lectura no se trata de “sonificar” mentalmente una copia de lo leído, debe tomar en cuenta la imaginación, la creatividad, el despliegue de la inteligencia del estudiante y su interpretación de lo leído para compartir con los demás estudiantes y, así, crear una reinterpretación conjunta del contenido del texto.
- Incentivar la consulta de textos adicionales que ayuden a complementar el texto principal objeto de la lectura.
- Se sugiere el desarrollo de talleres en los cuales se haga hincapié en los significados de nociones como: predecir, inferir, dar significado al contenido de los textos, la importancia de las ideas previas y cómo estas influyen a la hora de interpretar un texto.

- Buscar textos cuya información despierte interés en el estudiante para que se esfuerce, a partir de sus criterios de análisis, en aquello presentado por el texto escrito.
- Los textos están constituidos por una diversidad de códigos que se pueden combinar en formatos diferentes dando origen a múltiples formas de significación; por esta razón, los docentes deberán presentar a sus estudiantes los distintos géneros textuales.
- Creación de preguntas que permitan a los estudiantes responder sobre la tesis que defendía el autor leído.
- Identificar los elementos que se integran al texto permitiendo la construcción de un texto en un contexto, el cual está determinado tanto por sus condiciones de uso como por sus participantes.
- Realizar en lo posible las técnicas de subrayado, anotaciones al margen, prelectura, lectura, profundización.
- Que los docentes reconozcan, particularmente los docentes de diversificada, la importancia de aproximar a los jóvenes al abordaje de los textos que son propios del nivel superior, es decir, reconocer el concepto de “Alfabetización académica” desarrollado por Carlino (2005).
- Enfatizar en la importancia de la lectura como herramienta para su desarrollo integral y su desempeño en distintos ámbitos, para que los estudiantes conciban la lectura como prácticas sociales pertenecientes a una comunidad discursiva y reconozcan la trascendencia de estas competencias en su futuro desarrollo profesional y laboral.

**Fundamentos a considerar por el Programa de Formación con el fin de mejorar la desmotivación profesional**

Tal como describe Maslow (1954) la motivación se basa en aquellas situaciones que impulsan a un individuo a llevar a cabo ciertas acciones y a mantener firme su conducta hasta lograr cumplir todos los objetivos planteados. Sin embargo,

la fuerza emocional necesaria para realizar dichos objetivos dependerá de factores que influyen en el comportamiento humano y que servirán como fuente de satisfacción, como alcanzar alguna promoción laboral; o de insatisfacción, como las bonificaciones insuficientes, que terminarán por generar un efecto contrario, es decir, la desmotivación.

La desmotivación es una de las reacciones más notoria entre los profesionales de la enseñanza, ante esta se genera desaliento, confusión, negatividad, incertidumbre o estrés, lo que los psicólogos denominan síndrome de *burnout* (Sánchez, 2009; Silvero, 2007). En esta investigación se trata de reflexionar acerca de un individuo dedicado a la enseñanza, por tanto, el término desmotivación intenta describir los efectos de carácter negativo que afectan a la personalidad del docente y, en consecuencia, a sus prácticas de enseñanza de la lectura, que son resultado de las condiciones psicológicas y sociales de su trabajo.

El docente puede llegar a observar su profesión a través de dos miradas: una de satisfacción, que le permite crecer y desarrollarse en esta carrera y otra, la desmotivación, que suele estar representada por los problemas y los aspectos negativos que la envuelven. Según lo expresado por Sánchez (2009) esta dualidad se ve representada por factores como la vocación, la motivación, el salario, entre otras, que provocan una consideración antinómica sobre la enseñanza: es decir, el conflicto del docente sobre su compromiso con esta profesión.

Tal como se pudo evidenciar en la U.E. Mons. Dr. Jesús María Pellín, aspectos como: la no comprensión de la finalidad de los programas educativos, una formación inicial del profesional en una carrera no deseada, la escasa posibilidad de actualización y crecimiento académico, una administración del sistema educativo burocratizado y politizado, la falta de servicios de apoyo, el ambiente social debido a la “situación país”, la falta de incentivos económicos y el docente, como único responsable de la educación, crean en este un efecto de desmotivación.

En este sentido, un *Programa de Formación* debe buscar en la motivación un camino hacia la vocación como desarrollo de la profesión docente, pues como afirma Sánchez (2009) el término vocación también hace referencia a la inclinación que el individuo manifiesta hacia una profesión.

A su vez, la vocación se relaciona con la pasión por realizar una actividad; sin embargo, esta pasión se verá modificada por aspectos de la racionalidad que le permitan o no ejecutar dicha actividad. Una de las causas que interfiere con el desarrollo de la vocación la explica Sarramona (1998) al referirse como causa de malestar en el docente a la “baja consideración social de esta profesión”, una circunstancia que se pudo evidenciar y que genera una cierta insatisfacción personal hacia la profesión.

Sin embargo, el docente, como agente del proceso de enseñanza, debe lidiar y superar ciertas dinámicas donde se involucran una serie de variables como ambiente laboral, necesidades, poder, remuneraciones, logro, institucionalidad, ya que las relaciones de todas ellas harán que se mantenga un docente motivado o desmotivado y esto, indudablemente, se verá reflejado en la calidad educativa (Franco, Díaz y Álvarez, 2014).

Por ello es necesario, por medio del *Programa de Formación*, generar ambientes que hagan de la cotidianidad laboral espacios de autorrealización considerando factores internos que son propios de cada institución educativa, con el fin de fortalecer sus prácticas de enseñanza. Más que generar un espacio físico, puesto que el *Programa de Formación* se puede desarrollar en el aula destinada a la Formación docente, lo que se desea lograr es que el docente conciba el espacio laboral como un espacio de crecimiento profesional.

Franco, Díaz, y Álvarez (2014) siguiendo el modelo de Maslach y Jackson (1981), indican que los aspectos centrales más característicos de la desmotivación son: la baja realización personal, la persona se siente incapaz de llevar a cabo su trabajo, agotamiento físico y emocional, sensación de vacío y sin energía y la



despersonalización, es decir, la persona desarrolla aptitudes negativas para quien trabaja.

Por tanto, conocer estas circunstancias será clave para transformar la desmotivación en motivación. Es por esta razón que el establecimiento del *Programa de Formación* dentro del contexto educativo de la U.E Mons. Dr. Jesús María Pellín podría generar una sensación de motivación, donde la innovación educativa se perciba positivamente, como una aventura digna de ser emprendida.

Si los docentes se sienten formados con entusiasmo y le son respondidas con bases teóricas las interrogantes que puedan plantear, esto podría producir un proceso de automotivación que les permita realizar sus actividades con mayor entusiasmo, que disfruten de su trabajo, de su labor diaria. En otras palabras: un docente con alta autoestima que no retrase el proceso de enseñanza y la calidad educativa, con la convicción de estar recibiendo una formación sólida.

Como asegura Silvero (2007), es preciso desarrollar actividades de crecimiento profesional que fomenten los sentimientos de éxito y competencia, pues permitirían reforzar el sentimiento de autonomía en el trabajo, así como la percepción de conexión afectiva con el entorno laboral.

Puesto que mejorar las condiciones laborales o realizar un estímulo económico depende de políticas del Estado, la propuesta desde el *Programa de Formación* será proporcionarle a los docentes de la institución otros motivos que les resulten interesantes y que, además, generen una actitud positiva hacia la realización de actividades formativas para alcanzar objetivos vinculados con el éxito en su profesión.

A su vez, se buscaría que el docente encamine sus prácticas de enseñanza de la lectura hacia la resolución de problemas, la regulación emocional y el pensamiento positivo con la finalidad de mejorar la calidad de la educación y, en consecuencia, la adquisición de aprendizajes significativos.

De esta manera, se pretende que el docente perciba que fortalecer competencias disciplinares y pedagógicas en su perfil profesional redundará en el mejoramiento de sí mismo, de su identidad como profesional de la educación, al percibir a la lectura como elemento que inspira a la creatividad, libera emociones, conecta los conocimientos y la imaginación, facilita el explorarse a sí mismo y al mundo, promueve la información tanto como la comunicación lo que redundaría, entre otros aspectos, en la redefinición de sus prácticas de enseñanza.

Por tanto, lograr que prevalezca la motivación frente a la desmotivación de cara a los modelos pedagógicos, administración educativa y académica, ambientes de trabajo y prácticas de enseñanza por medio de esta iniciativa de formación, despliega un camino a su constante profesionalización (Díaz y Hernández, 2002). Un docente motivado, conocedor de sus posibilidades y de sus carencias tomará de su tiempo para buscar las estrategias formativas más apropiadas para el objetivo que desea desarrollar.

El *Programa de Formación*, por sí mismo, ya constituye un incentivo, puesto que brindaría la oportunidad de forjar el conocimiento disciplinar y un mejoramiento pedagógico que sería de interés para el personal docente, dado que se pudo evidenciar la disponibilidad que tendrían para realizarlo. De modo que, ponerlo en marcha con base en las teorías, enfoques y lineamientos descritos, brindaría al docente una nueva mirada sobre las posibilidades de crecimiento de sus prácticas de enseñanza de la lectura, al elevar el amor por la misma en los profesores encargados del área y, por tanto, la capacidad de innovación de esta institución educativa.

Lo anterior se configura como el marco de reflexión sobre cómo los docentes deben ser considerados, involucrados, instruidos y apoyados por la institución donde laboran, tanto en su desarrollo personal como profesional. Reflexionar desde la comprensión, interpretación, significado y acción, que los docentes le otorgan a sus prácticas de enseñanza, desde la reflexión de su propia praxis, y sobre su

responsabilidad en el desarrollo de las mismas. Es decir, el grado de compromiso moral y ético necesario para proyectar su visión hacia una práctica eficiente.

La labor del docente debe ir más allá de una enseñanza razonable basada en la experiencia, ya que en general un docente que no domina la materia que le corresponde desarrollar y, por ende, no cuente con la formación pedagógica y disciplinar pertinente, no podrá transformar sus prácticas de enseñanza.

Por tanto, la formación docente ha de ser relevante en su haber cognitivo, en su visión pedagógica, en el ámbito socio afectivo y en su intencionalidad metodológica. Superar este empirismo ha de crear condiciones propicias para que los docentes dominen el contenido de su materia, procurando adecuarla a diferentes situaciones de aprendizaje que estimulen, en este caso, la comprensión de la lectura.

[www.bdigital.ula.ve](http://www.bdigital.ula.ve)

## CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

En este apartado se presentarán las conclusiones, de acuerdo con los objetivos planteados y en conjunción con los hallazgos que subyacen en los resultados de la investigación. Por cada objetivo se ofrecen recomendaciones a considerar.

Primer objetivo: *Analizar los fundamentos pedagógicos que subyacen en las dimensiones cognoscitiva, didáctica y socioafectiva presentes en las prácticas de enseñanza de la lectura en los docentes del área de Lengua en la U.E Mons. Dr. Jesús María Pellín.*

Ingresar al análisis del discurso de los docentes consistió en indagar sobre qué elementos particulares en su preparación y desenvolvimiento profesional han influido en el desarrollo de sus prácticas de enseñanza. A su vez, esto fue contrastado con lo observado por el investigador, procedimiento que permitió identificar lo siguiente:

Respecto a este primer objetivo, se devela en el discurso de la mayoría de docentes una frágil fundamentación pedagógica de sus prácticas, puesto que no se evidencia claridad explícita sobre conceptos, teorías, procedimientos, elementos de la planificación y evaluación propios de quienes ejercen esta profesión. El docente se deja guiar por una especie de saber empírico que va formando a través de la experiencia; en consecuencia, no logra distinguir entre un tipo de saberes construidos por él en el ejercicio de sus prácticas y el que se espera logre desarrollar a partir de las exigencias establecidas por los contenidos propuestos en el programa curricular.

Por tanto, no realiza la enseñanza de la lectura con base en el enfoque comunicativo de la lengua, propuesto curricularmente, entendiendo que su objetivo esencial con respecto a la enseñanza de la lengua es que esta debe contribuir al dominio de los usos verbales que los estudiantes utilizan habitualmente como hablantes, oyentes, lectores y escritores, con el fin de que estas habilidades y conocimientos les permitan desenvolverse en sociedad. Del mismo modo, se

evidencia que estos no poseen claridad acerca de una metodología básica para la enseñanza de la lectura como lo es la comprensión lectora.

Es decir, que la fundamentación pedagógica y disciplinar a partir de la cual los docentes realizan sus prácticas de enseñanza de la lectura se basa en una visión experimental de las mismas que alude solo a concepciones personales de estos sobre cuáles saberes de los contenidos propios del área manejan y pueden transmitir. Por tanto, los preceptos lectores son enseñados realizando un mayor énfasis en la decodificación de textos escritos que a su uso como medio epistémico. Sin embargo, subyace en el discurso de los docentes el enfoque cognitivo de la lectura -entendido como el descubrimiento de significados de palabras- y un enfoque lingüístico, en cuanto que son tomados en cuenta solo elementos gramaticales y ortográficos como competencias básicas para el desarrollo lector.

Otra circunstancia vinculada a los fundamentos pedagógicos es que los docentes creen guiar sus prácticas con base a una percepción constructivista de la enseñanza; a pesar de ello, se logra advertir, por ejemplo, el frecuente uso que hacen de los textos narrativos con una visión conductista en la que el estudiante sigue instrucciones para cumplir con una actividad, pero no se le explica la utilidad de la misma. En consecuencia, se infiere que los docentes no introducen plenamente la concepción de aprendizaje significativo en sus prácticas; asimismo, realizan una escasa motivación hacia la lectura como fuente de desarrollo intelectual. A pesar de ello, existe gran interés por parte de estos en revisar y transformar sus estrategias con el fin de lograr un continuo mejoramiento en sus prácticas.

Otro elemento fundamental para el desarrollo pedagógico de las prácticas lo constituye el currículo. Al respecto, los docentes demuestran estar desinformados sobre los cambios suscitados en este instrumento (Documento general de sistematización de las propuestas pedagógicas y curriculares surgidas en el debate y discusión: Proceso de cambio curricular en educación media, 2015) encargado de ofrecer orientaciones respecto a los fundamentos metodológicos y epistemológicos

que permiten tanto la organización del proceso educativo como el reconocimiento de la función de los distintos enfoques sobre la enseñanza de la lectura vinculados con el enfoque comunicativo de la lengua como propósito primordial.

Respecto al uso de estrategias de enseñanza los docentes apelan por el uso de actividades rutinarias que promueven improductivos procesos de enseñanza que derivan en un desinterés de los estudiantes por el área de formación Lengua.

Los docentes consideraron que los estudiantes presentan deficiencias en competencias para la comprensión lectora, entre otras razones porque poseen poco vocabulario; por tanto, utilizan estrategias como, por ejemplo, leer un texto sólo con el fin de identificar y extraer la idea principal. Al no utilizar estrategias como la reflexión y el análisis dirigidas a la comprensión del texto leído, el estudiante no logra desarrollar competencias cognitivas de orden superior que le permitan interpretarlo. Es decir, los estudiantes deben identificar las ideas más importantes del texto justamente para lograr deducir lo que están leyendo. Lamentablemente, tener dificultades para identificar lo que es importante y lo que no en su lectura genera desmotivación hacia la misma.

En relación con los elementos socioafectivos, los docentes se ven afectados por una cultura institucional de trabajo a la cual se van adaptando progresivamente y que cada vez se hace más permisiva en cuanto el trabajo individual -arraigado en la mayoría de los docentes- que no permite un trabajo interdisciplinar. Del mismo modo, se adaptan al hecho de no formar parte en la toma de decisiones laborales relacionadas con el área que van a ejercer en cada año escolar, puesto que la opinión del docente es nula a ese respecto.

Estas circunstancias traen como consecuencia una desmotivación laboral al no alcanzar las metas de su proyecto educativo, así como no desear trabajar más en aula en espera de que le sea asignado un cargo administrativo. Pese a que el docente se reconoce como un factor importante para la adquisición de aprendizajes del

estudiante, cada vez encuentra menos elementos motivacionales que le permitan desarrollarse como un profesional de la educación preocupado por su formación.

***Recomendaciones:***

Al analizar los fundamentos pedagógicos que determinan el desarrollo de la labor educativa del docente, se pudo establecer que las prácticas de enseñanza de lectura que realiza no cumplen con las exigencias metodológicas, cognitivas y curriculares exigidas en este nivel de educación. La razón por la cual se está presentando esta situación responde básicamente a que los docentes no están formados plenamente para asumirlas; es decir, que en sus prácticas de enseñanza hace falta colmar algunos vacíos tanto epistemológicos y motivacionales como pedagógicos y disciplinares.

Es necesario, por tanto, un proceso de reivindicación que fortalezca las acciones formativas del docente en un escenario laboral donde se desarrollen estrategias de transformación, innovación y reconstrucción de las prácticas de enseñanza que permitan impactar las rutinas diarias del aula, transformando dichas prácticas en procesos creativos que busquen el mejoramiento de la enseñanza a partir de saberes disciplinares, didácticos y experiencias pedagógicas.

En consecuencia, la formación continua surge como propuesta pedagógica que contribuiría a solventar las deficiencias y fortalecer las competencias ya existentes en las prácticas de enseñanza de los docentes de educación media.

Segundo objetivo: *Determinar la formación pedagógica y disciplinar de los docentes del área de Lengua en la U.E Mons. Dr. Jesús María Pellín para desarrollar sus prácticas de enseñanza de la lectura.*

En relación con el segundo objetivo vinculado a la formación pedagógica y disciplinar de los docentes se lograron determinar aspectos relacionados con la vinculación de la profesión, la familia, relación con el área de formación que desarrolla, motivación vocacional, entre otros, y la influencia que han tenido en sus

prácticas de enseñanza, elementos que contribuyen en la concepción que tienen de sí mismos como profesionales de la docencia. A este respecto, en la mayoría de los casos, los docentes expresaron que la decisión de formarse como profesores responde más a situaciones circunstanciales que los llevaron a escoger esta profesión; asimismo, más por obtener una formación universitaria, que por el deseo de ser educadores y mucho menos como docentes especialistas en lengua, lo que sin duda trae consecuencias tanto en su deseo de formación, como en la ejecución de la labor de enseñar.

Es evidente, a su vez, la importancia que representa la adaptación al contexto institucional en la conformación de la identidad profesional del docente de lengua, puesto que este se sitúa en un estatus de minusvalía en comparación con otras áreas; entre otras razones, porque los directivos de la institución asignan a docentes no especialistas para desarrollarla en las primeras etapas del bachillerato, lo cual coadyuva, así, a la imagen del docente de Lengua como parte de la cultura institucional. Aunada a esta percepción está la afirmación por parte de los educadores, de manera general, en la cual aluden que el estatus actual de la profesión docente está resquebrajado ante la sociedad.

La formación disciplinar del docente encargado del área de formación Lengua está determinada por diversos factores, el más notable fue nombrado con anterioridad y se refiere a que no todos los docentes son especialistas en el área; incluso, en sus carreras universitarias fueron formados para atender otro nivel de educación. Por esta razón, en su formación disciplinar no se observa, de manera eficaz, una concepción epistemológica consolidada sobre el área de Lengua. A su vez, los docentes no cultivan una cultura de formación continua ni de investigación; por ello, tanto su formación pedagógica como disciplinar ha quedado estancada y esto se refleja en un desarrollo individual y aislado del área en sí como con otras áreas disciplinares.



### ***Recomendaciones:***

Las autoridades administrativas encargadas de asignar a los docentes el área de formación a desarrollar durante un año académico, deben otorgar a cada docente el área para la cual fue formado y no otra; en caso de no ser posible ofertar el área a los docentes que más se adecuen al perfil requerido. Luego de esta selección los docentes ya asignados a cada área deben pasar, antes del inicio del año escolar, por un corto período de formación a través de talleres en los cuales se les oriente sobre los cambios curriculares, importancia y utilidad de los contenidos a desarrollar en el área de formación y disposiciones pedagógicas exigidas en la educación media.

Es necesaria la elaboración de criterios de formación que identifiquen lo que los docentes deben saber y ser capaces de hacer en el ejercicio de su profesión. Supervisar la formación continua de los docentes, así como crear un registro de los avances académicos alcanzados aunado con la creación de espacios académicos para que los docentes investigadores compartan sus hallazgos.

De esta manera, la Coordinación de Formación Docente se constituye como la instancia institucional adecuada para conformar, ofertar y desarrollar estos talleres de mejoramiento profesional a través de los cuales se debe orientar al docente respecto a elementos como: lo que se aspira de su práctica, reflexión acerca de su labor educativa, la vocación de servicio, recuperar la cultura del trabajo interdisciplinar y acercamiento al nuevo diseño curricular. A su vez, se debe incluir, en el caso del área de lengua y en particular respecto a la enseñanza de la lectura, diversos postulados sobre comprensión lectora, diversidad con respecto a los tipos de textos a ser utilizados, formas de evaluación, lectura en distintos formatos; así como clarificar las metas sobre la enseñanza de la misma.

El tercer objetivo: *Construir una aproximación teórica que permita reorientar la formación de los docentes encargados de las prácticas de enseñanza de la lectura en la U.E. Mons. Dr. Jesús María Pellín.*

Respecto al tercer objetivo, los docentes están conscientes del desconocimiento que poseen sobre los contenidos y los cambios curriculares. A su vez, aseguran que en la institución no se promueve un trabajo integrado, de equipo y cooperativo. En consecuencia, reconocen la necesidad del mejoramiento de la calidad en la educación.

Dados los hallazgos de esta investigación se identificaron elementos que inciden en la operatividad de las prácticas de enseñanza de la lectura: desde la condición socioafectiva (se presenta desmotivación profesional), desde la didáctica (se denota un marcado empirismo pedagógico) y desde lo cognitivo (una escasa formación disciplinar). Esto permitió definir qué son las prácticas de enseñanza de la lectura y con ello un perfil con las características básicas que debe poseer un docente encargado del área, cónsono con las necesidades expresadas por los informantes.

De esta manera, se revela que las prácticas de enseñanza de la lectura se constituyen en acciones consecutivas que debe realizar un docente, con el fin de cultivar en el estudiante el acto de leer para que comprenda lo leído y transformarlo en un conocimiento de utilidad que le permita comunicar, según encuentre en esta, un significado. Asimismo, estas actividades deben estar relacionadas con el desarrollo de contenidos curriculares por medio de actividades didácticas que conduzcan al estudiante a la construcción de significado, así como con procesos evaluativos que refuercen los logros alcanzados en esta dinámica, todas guiadas tanto por un conocimiento disciplinar como pedagógico.

Se logró concluir, de acuerdo con los resultados, que los docentes no realizan una enseñanza efectiva de la lectura, según las exigencias mínimas para la formación de un estudiante de educación media; a pesar de considerarla esencial para el desarrollo del mismo. Esto se debe a factores vinculados con la formación disciplinar, el empirismo pedagógico y la desmotivación profesional.

En consecuencia, se propone, en líneas generales, la posibilidad de realizar cambios epistemológicos y metodológicos partiendo de la formación del docente

encargado del área por medio de un programa de formación continua que incluya a los actores principales del proceso de enseñanza en relación con las instancias que definen las políticas de formación de la institución, de manera que se configure bajo una mirada holística que, de forma transversal, toque a toda la comunidad de la institución, es decir, hacer de la lectura una tarea de todos, que beneficie al estudiante para lograr comprender los textos y le permita comunicar su perspectiva sobre los conocimientos obtenidos.

[www.bdigital.ula.ve](http://www.bdigital.ula.ve)

## Posibles líneas de investigación

Las líneas de investigación, que responden a las necesidades que se evidenciaron en este estudio, podrían constituirse en futuros trabajos de interés tanto para el autor como para cualquier docente involucrado con programas de formación y el proceso de lectura en la institución. Estas se definirían en:

- ***Programa de formación para la enseñanza de la lectura*** con el fin de fortalecer competencias lectoras en los docentes del área de formación Lengua, en primer lugar y, posteriormente, los docentes de las disciplinas, de modo que conciban la lectura no como una responsabilidad exclusiva del especialista sino como un recurso epistémico por excelencia para el estudiante y, así, pueda acceder a cualquier conocimiento. Este se desarrollaría en el interior de la institución y se involucraría tanto al personal directivo como al coordinador de Formación Docente con el aval de la Zona Educativa a través del Coordinador Regional de Formación Docente.
- ***Conformación de equipos de formación interdisciplinar***, es decir, docentes del área de formación Lengua y de otras disciplinas que trabajen con sus estudiantes un género textual en particular, de manera que -desde sus propios saberes- logren fungir como mediadores en el proceso lector de estos. Este proceso permitiría que se consoliden espacios de formación en los que los especialistas en el área y en otras disciplinas compartan sus saberes y los integren en un proyecto en común que satisfaga las necesidades de comprensión lectora de la comunidad escolar, en primera instancia y, en distintos espacios que rebasen el institucional.
- ***Analizar las concepciones que tienen los estudiantes sobre la lectura*** con el fin determinar las razones que conducen a la desmotivación o desinterés por parte de estos hacia la lectura. Incluso, determinar cuáles son sus aficiones, sus temas predilectos, para que se pueda encauzar la formación de los docentes hacia estas necesidades expresadas por los mismos estudiantes. Asimismo, cabría la posibilidad de conformar Círculos de Lectura como un

espacio que dé cabida a la reflexión y análisis de textos que vayan desde lo literario hasta lo académico.

[www.bdigital.ula.ve](http://www.bdigital.ula.ve)

## REFERENCIAS

- Abbagnano, N. y Visalberghi, A. (1964) *Historia de la pedagogía*. D.F.: Fondo de cultura económica. S.A
- Acosta, R. (1997). *La enseñanza de la lectura y escritura en el primer grado de Primaria*. Recuperado el 12 de febrero de 2017 en; <http://www.upn011.edu.mx/publicaciones/revistas/UPNenlinea/0007.html>
- Achaerandio, L. (2009). *Reflexiones acerca de la Lectura Comprensiva*. Programa Centroamericano de Formación de Educadores en Servicio. Guatemala.
- Albornoz, Y (2009) *Emoción, música y aprendizaje significativo* Educere, vol. 13, n. ° 44, 67-73 Universidad de los Andes Mérida, Venezuela
- Álvarez, R. (2002). *Pedagogía de la lectura*. Semestre Económico vol. 5, n. °10
- Alzate, M., Arbelaez, M., Gómez, M.; Romero, F. y Gallón, H. (s.f). *Intervención, mediación pedagógica y los usos del texto escolar*. En: Revista Iberoamericana de Educación.
- Araníbar, N. (s/f). *La lectura y la comprensión lectora*. Extracto de la tesis para obtener el título de Magister en Educación Superior. Disponible en: [http://www.la\\_lectura\\_y\\_la\\_compension\\_lectora](http://www.la_lectura_y_la_compension_lectora).
- Arias, F. (2012). *El Proyecto de Investigación. Introducción a la Metodología Científica*. Caracas: Episteme.
- Arnáez, P. (2006). *La lingüística aplicada a la enseñanza de la lengua*. Letras Vol.48, n. ° 73 Caracas versión impresa
- Arnáez, P. (2013) *La enseñanza de la lengua desde la perspectiva del docente*. Versión impresa. Paradigma vol.34, n. ° 2 Maracay.

- Arzola, S y Lenoir, Y. (2009). Las prácticas de enseñanza: una mirada transversal. *Revista Pensamiento educativo*, Universidad Católica de Chile. Volúmenes 44 y 45, 7-30
- Ausubel, D. (1983). *Teoría del aprendizaje significativo*. Disponible en: <http://www.educainformatica.com.ar/docentes/tuarticulo/educacion/ausubel/index.html>
- Baralo, M. (2008). Teoría del currículo, plan curricular y papel del profesor en la enseñanza de E/LE. *Revista Nebrija de lingüística aplicada a la enseñanza de la lengua*. n. ° 4
- Becerra, V. (2012). *Elaboración de instrumentos de investigación*. Disponible en: <https://nticsaplicadasalainvestigacion.wikispaces.com/file/view/guia+para+elaboracion+de+instrumentos.pdf>
- Bengurria, S; Martín, B; Valdéz, M; Pastellides, P y Gómez, L. (2010). *Observación. Métodos de investigación en educación especial*. Disponible en: <http://www.observacion/trabajo.html>
- Bigi, E. (2014). *La producción textual escrita de los géneros académicos y profesionales en los estudiantes universitarios del campo de la educación* (Tesis Doctoral). UNEFA.
- Blanco, M. (2012). *Recursos didácticos para fortalecer la enseñanza-aprendizaje de la economía*. Tesis de maestría. Universidad de Valladolid.
- Bruzual, R. (2002). *Propuesta comunicativa para la enseñanza de la lengua materna*. Maracaibo: Universidad del Zulia.
- Bruzual, R. (2008). La enseñanza de la lengua y la literatura en la voz de Carlos Lomas *Educere*, vol. 12, n. ° 40, enero-marzo, 189-194 Universidad de los Andes Mérida, Venezuela.

- Caamaño, C; Aragone, A; Fascioli, F. y Manzoni, P. (2010). *La enseñanza y el aprendizaje: una relación ontológica*. Jornadas de investigación y extensión. UDELAR – FHCE - UNOD
- Cabero, J. (2000). El rol del profesor ante las nuevas tecnologías de la información y comunicación. *Revista Agenda Académica*, vol. 7, n. ° 1, 41-57.
- Caldera, R.; Escalante, D. y Terán, M. (2010). *Práctica pedagógica de la lectura y formación docente*. Recuperado el 12 de enero de 2017 en: <http://www.scielo.org.ve/pdf/p/v31n88/art02.pdf>
- Calvo, A y Carrillo, S. (2003). *El acceso a la lectura desde la perspectiva cognitiva-psicolingüística*. En: Curso temático: Acceso a la Lecto-Escritura. Disponible en: <file:///C:/Users/MINI/Desktop/LECTURA/COOL%20II.pdf>
- Calzada, I; Corrales, F; Mojarro, S y Piularch, S. (2005). *La lectura comprensiva*. Centro del profesorado de Sevilla Disponible en: [file:///C:/Users/MINI/Desktop/LECTURA/COMPRESIÓN%20DE%20LA%20LECTURA/LA\\_LECTURA\\_COMPRESIVA.pdf](file:///C:/Users/MINI/Desktop/LECTURA/COMPRESIÓN%20DE%20LA%20LECTURA/LA_LECTURA_COMPRESIVA.pdf)
- Camiloni, A. (1990). *Saber Didáctico*. Buenos Aires: Paidós.
- Capocasale, A. (2015). ¿Cuáles son las bases epistemológicas de la investigación educativa? *Investigación educativa*, 32-47
- Cardelli, J. (2004). Reflexiones críticas sobre el concepto de transposición didáctica. En: *Cuadernos de Antropología Social* n. ° 19, 49-61
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carr, W. (1996). *Teoría de la Educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Editorial Morata.



- Carreño, A. (2012). *El ser y el hacer del docente venezolano en el contexto de la educación bolivariana: paradigmas y realidades*. Tesis doctoral. Universidad de Carabobo.
- Carrera, B. y Mazzarella, C. (2001). Vygotsky: enfoque sociocultural. En *Educere*, vol. 5, n. ° 13, 41-44
- Cassany, D; Luna, M. y Sanz, G. (1994). *Enseñar Lengua*. Barcelona. Editorial Grao.
- Cassany, D. (2002). Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. *Tarbiya* 32, 113-132.
- Cassany, D. (2006). *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Castedo, M. (1993). *Construcción de lectores y escritores*. Anais de dicho seminario, 71- 103
- Castillo, J. (2007). La lectura, la escritura y la literatura en la educación secundaria venezolana. *Educere*, Artículos arbitrados, año 13, n. °46
- Cerezo, H (2007). *Corrientes pedagógicas contemporáneas Odisea, revista electrónica de pedagogía*, 4. Recuperado el 15 de enero de 2017 en: <http://www.odiseo.com.mx/2006/07/certezo-corrientes.html>
- Chevallard, Y. (1998) *La transposición didáctica*. Recuperado el 12 de octubre de 2016 en: <http://cesee.edu.mx/assets/plan-de-la-ens.-y-ev.-del-aprend.-i.pdf>
- Coll, C. Martín,. E y Maurit, T. (1993). *Constructivismo en el aula*. México. Editorial Grao.
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela*. (1999, Diciembre 30) Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 36860.

- Córdova, D.; Ochoa, K. y Rizk, M. (2008). *Concepciones sobre la enseñanza de la lectura en un grupo de docentes*. En: Investigación y Postgrado, Vol. 24, 159-187
- Corpas, M. (2013). *Buenas prácticas educativas para el aprendizaje de la lengua inglesa: aspectos pedagógicos*. Recuperado el 12 de febrero de 2017 en: <file:///C:/Users/MINI/Desktop/INFORMACIÓN%202017/PRÁCTICAS%20DE%20LECTURA/DEFINICION%20BUENAS%20PRÁCTICAS.pdf>
- Correa, N. (2012). *Discursos, saberes y prácticas de los profesores de educación básica: Las Tic como opción pedagógica o reproducción* Tesis de doctorado, Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de <http://132.248.9.195/ptd2013/enero/509008675/Index.html>
- Cubo de Severino, L. (2007). *Leo, pero no comprendo: estrategias de comprensión lectora*. Córdoba: Comunicarte.
- Currículo Nacional Bolivariano Diseño curricular del Sistema Bolivariano (2007) Disponible en: [www.oei.es/historico/quipu/venezuela/dl\\_908\\_69.pdf](http://www.oei.es/historico/quipu/venezuela/dl_908_69.pdf)
- Davini, M. (2008). *Métodos de enseñanza: didáctica general para maestros y profesores*. Editorial. Buenos Aires: Santillana.
- De Cara y Ceca; Frigerio, G.; Poggi, M. y Tiramonti, G. (1994). La cultura institucional escolar. *Troquel Educación*, Serie Flacso, Buenos Aires, Capítulo II
- Díaz, F. (2002). *Aportaciones de las perspectivas constructivista y reflexiva en la formación docente en el bachillerato*. Perfiles Educativos, 97-98. México.
- Díaz, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México. Mc Graw-Hill/Interamericana Editores S.A

Díaz, L.; Torruco, U.; Martínez, M.; Varela, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*. México. vol. 2, n. ° 7, 162-167

*Documento general de sistematización de las propuestas pedagógicas y curriculares surgidas en el debate y discusión: Proceso de cambio curricular en educación media* (2015) Disponible en: [http://www.cerpe.org.ve/tl\\_files/Cerpe/contenido/documentos/Actualidad%20Educativa/Formacion%20Tecnica/PROCESO%20DE%20CAMBIO%20CURRICULAR%20\(PRIMERA%20VERSION\)\(1\).pdf](http://www.cerpe.org.ve/tl_files/Cerpe/contenido/documentos/Actualidad%20Educativa/Formacion%20Tecnica/PROCESO%20DE%20CAMBIO%20CURRICULAR%20(PRIMERA%20VERSION)(1).pdf)

Documento de la Cámara Venezolana de Educación Privada (2014). *La transformación del sistema educativo venezolano, un reto ineludible*. Disponible en: [http://www.cerpe.org.ve/tl\\_files/Cerpe/contenido/documentos/Calidad%20Educativa/Propuesta%20Cavep%20al%20ME%20\(2\).pdf](http://www.cerpe.org.ve/tl_files/Cerpe/contenido/documentos/Calidad%20Educativa/Propuesta%20Cavep%20al%20ME%20(2).pdf)

Dolz, J.; Gagnon, R. y Mosquera, S. (2009). *La didáctica de las lenguas: una disciplina en proceso de construcción*. Disponible en: <https://www.researchgate.net/publication/268980252>

Duarte, R. (2012). *La enseñanza de la lectura y su repercusión en el desarrollo del comportamiento lector* (Tesis doctoral). Universidad De Alcalá.

Ducuara, G. y Jurado, P (2013) *Competencias lectoras: Estudio de caso de un instituto, bajo la metodología de investigación descriptiva*. Sophia, Vol. 9, 49-67.

Duplá, F. (2014). 75 años de la educación venezolana. *SIC* 763, 115- 125

Dussel, I. (2006). *Impactos de los cambios en el contexto social y organizacional del oficio docente*. En: Tenti, E. (comp.) *El oficio de docente*. Buenos Aires: Siglo XXI, 143-173.

- Eco, U. (1992). *Los límites de la interpretación*. Barcelona (España): Editorial Lumen.
- Errázuriz, J. y Soto, A. (2003). *Aportes de un enfoque interdisciplinar en la formación inicial docente*. Disponible en: [http://www.umce.cl/~dialogos/n05\\_2003/errazuriz.swf](http://www.umce.cl/~dialogos/n05_2003/errazuriz.swf)
- Espinoza, N. y Pérez, M. (2003). La formación integral del docente universitario. En: *Fermentun*, año 13, n. ° 38, 483-506.
- Fandos, M. (2003). *Formación basada en las Tecnologías de la Información y la Comunicación: análisis didáctico del proceso de enseñanza – aprendizaje* (Tesis doctoral). Universitat Rovira I Virgili.
- Franco, L.; Díaz, M. y Álvarez, M. (2014). *La motivación del cuerpo docente como factor que influye en la calidad educativa en colegios del área metropolitana de Medellín (Departamento de Antioquia)* n. °19, 1-19 Barquisimeto, Venezuela.
- Fernandez, J. (2007). Cultura organizacional de un centro de estudiantes de educación universitaria. Universidad de Cuyo: Argentina. Disponible en: <http://www.feeye.uncu.edu.ar/web/posjornadasinve/area1/Politica%20universitaria%20politicasy%20educativas%20e%20institucion%20escolar/217%20-%20Fernandez%20-%20FEEEyE.pdf>
- Fernández, L. (2006). ¿Cómo analizar datos cualitativos? *Butlletí LaRecerca* ISSN: 1886-1946 / Depósito legal: B.20973-2006
- Freire, P. (1990) *La naturaleza política de la educación*. Temas de educación Paidós: Edición No. 01 Barcelona.
- Freire, P. (1991). *La importancia del acto de leer y el proceso de liberación* México: Siglo XXI Editores.

- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI.
- Frigerio, G. y Poggi, M. (1992). *La dimensión pedagógica-didáctica*. Las instituciones educativas. Editorial Troquel, 68-77.
- Flórez, R. (1998). El fin de la historia o el fin de la pedagogía. En: *Cuadernos Pedagógicos*, n. ° 2, 25-37.
- Fuentes, A. (1990). Harold Garfinkel: La etnometodología. *Revista de sociología*. Recuperado el 17 de enero de 2017 en: <http://www.revistadesociologia.uchile.cl/index.php/RDS/article/view/27606/0>
- Gadamer, H. (1993). *Verdad y Método*. Salamanca: Ediciones Sígueme, 5ª edición.
- García, D. (2007). *La vocación docente*. Universidad Complutense de Madrid Anuario Jurídico y Económico Escorialense, XL.
- García, E. (2015). *Visión práctica del enfoque comunicativo de la lengua*. Recuperado el 12 de enero de 2017 en: [file:///C:/Users/MINI/Desktop/ENSEÑANZA%20DE%20LA%20LENGUA/Vision\\_practica\\_del\\_enfoque\\_comunicativo%205.pdf](file:///C:/Users/MINI/Desktop/ENSEÑANZA%20DE%20LA%20LENGUA/Vision_practica_del_enfoque_comunicativo%205.pdf)
- García, L. (2012) *Sociedad del conocimiento y educación*. Librería UNED c/ Bravo Murillo, 38
- Garfinkel, H. (2006). *Estudios en etnometodología*. Barcelona: Anthropos editorial.
- Gimeno, J. (1998). *Poderes inestables en educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (1991). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Ediciones Morata.
- Gómez, M. (2005). Transposición didáctica: historia de un concepto. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. Vol. 1, n. ° 1, 83-115.

- González, Y. (2010). *Configuraciones de las prácticas lectoras en contextos sociales*. Perfiles Educativos vol. XXXIII, n. °. 133.
- Goodman, K. (1996). *La lectura, la escritura y los textos escritos; una perspectiva transaccional sociopsicolingüística*. Textos en contexto 2. Los procesos de lectura y escritura. Buenos Aires: Lectura y Vida, 11-68.
- Guardián, A. (2007). *John Dewey (1859-1952) Robert B. Westbrook*. Revista trimestral de educación comparada (París, UNESCO: Oficina Internacional de Educación), vol. XXIII, nos 1-2, 289-305.
- Guba, E. (1981). *Criterios de credibilidad en la investigación naturalista*. Recuperado el 12 de enero de 2017 en: <file:///C:/Users/MINI/Desktop/VALIDEZ%20Y%20CONFIABILIDAD/Guba%20II.pdf>
- Gvirtz, S. y Palamidesi, P. (1998). *El ABC de la tarea docente: currículo y enseñanza*: Editorial Aique.
- Guía de buenas prácticas El profesorado ante la enseñanza de la lectura (2008). Disponible en: [http://www.ceice.gva.es/documents/162640733/162655257/Dislex\\_guia\\_buenas.pdf/5d36cb3c-b9c6-4409-b7ab-d3db0f5f3885](http://www.ceice.gva.es/documents/162640733/162655257/Dislex_guia_buenas.pdf/5d36cb3c-b9c6-4409-b7ab-d3db0f5f3885)
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. Chile: McGraw Hill.
- Hurtado, M. (2002) *Integración curricular de las tecnologías de la información y la comunicación*. Murcia.
- Hymes, D. (1971). Acerca de la competencia comunicativa. En: M. Llobera et al., 1995, *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, 27-47.

- Izarra, D. (2012). Cambios en la identidad docente en Venezuela. *Acción pedagógica*, n. ° 21, 38-48.
- Jakobson, R. (1963). *Ensayos de lingüística general*. Barcelona, Ariel, 1984, 347-395.
- Jackson, P. (2012). *Práctica de la enseñanza*. Amorrortu editores Buenos Aires-Madrid.
- Jiménez, J. y O'shanahan, I. (2008). Enseñanza de la lectura: de la teoría y la investigación a la práctica educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*. n.º 45, 5-25.
- Juárez, J. (2015). *Contexto Educativo y Formación Docente en Venezuela*. Foro CERPREE Serie Educabilidad. Cuaderno n° 8 Caracas.
- Kant, I. (1928). *Crítica de la razón pura*. Edición digital basada en la edición de Madrid, Librería General de Victoriano Suárez, 1928. Recuperado el 09 de febrero de 2017 en: <http://www.ataun.net/bibliotecagratis/CI%C3%A1sicos%20en%20Espa%C3%B1ol/Inmanuel%20Kant/Cr%C3%ADtica%20de%20la%20raz%C3%B3n%20pura.pdf>
- Katzkowitz, R. y Macedo, B. (2005). Formación docente para una secundaria de calidad para todos. *Revista PRELAC* n. ° 1, 100-105.
- Kaufman, A. (2009). ¿Cómo evaluar aprendizajes en lectura y escritura? *Revista de Lectura y Vida*- de la Reading Association- Buenos Aires.
- Kaufman, A y Rodríguez, M. (1993). *La escuela y los textos*. Buenos Aires: Santillana.
- Kawulich, B. (2005). *La observación participante como método de recolección de datos*. En FQS Vol. 6, n. °2, Art. 43

- Kisnerman, N. (1997). *Sistematización de la práctica con grupos*. Buenos Aires: Lumen-Hvmanitas.
- Kuhm, T. (1970) *La estructura de las revoluciones científicas*. Recuperado el 08 de febrero de 2017 en: [http://www.icesi.edu.co/blogs/antro\\_conocimiento/files/2012/02/kuhn.pdf](http://www.icesi.edu.co/blogs/antro_conocimiento/files/2012/02/kuhn.pdf)
- Labrador, M. (1996) *El enfoque comunicativo en la enseñanza del español para fines específicos*. Recuperado el 11 de febrero de 2017 en: <file:///C:/Users/MINI/Desktop/ENSEÑANZA%20DE%20LA%20LENGUA/enseñanza%20de%20la%20lengua%203.pdf>
- Lacourse, F. (2009). Las rutinas profesionales en la educación primaria y secundaria: contribución a las competencias de la práctica de enseñanza. *Revista pensamiento educativo* Vols. 44-45, 159-18
- Lamoggia, F. (2012). *Capacitación del profesorado venezolano. Experiencia de consolidación de los círculos de acción docente en la educación básica* (Tesis doctoral). Universidad De Valladolid.
- Larrañaga, E. y Yubero, S. (2005). El hábito lector como actitud. El origen de la categoría de falsos lectores. *Revista OCNOS* nº 1, 43 - 60.
- Leal, J. (2005). *La Autonomía del Sujeto Investigador y la Metodología de Investigación*. Venezuela: Litorama.
- Ley Orgánica de Educación*. (2011 Agosto 17). Gaceta Oficial de la República de Venezuela, 5.929 (Extraordinario)
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- Locke, J. (1960). *Ensayo sobre el entendimiento humano*. Recuperado el 08 de febrero de 2017 en:



[http://blocs.xtec.cat/filocostaillobera/files/2009/03/Locke\\_John-Ensayo\\_sobre\\_el\\_entendimiento\\_humano.pdf](http://blocs.xtec.cat/filocostaillobera/files/2009/03/Locke_John-Ensayo_sobre_el_entendimiento_humano.pdf)

Lomas, C., Osoro, A. y Tusón, A. (1993). *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.

Lomas, C. (2001) *La educación lingüística y literaria*. Recuperado el 12 de marzo de 2017 en: <http://servicios.educarm.es/templates/portal/ficheros/websDinamicas/154/I.1.1omas.pdf>

López, A. (2012). *Las prácticas de lectura en las situaciones didácticas en las salas de nivel inicial en los centros educativos complementarios*. Tesis de Maestría.

López, G. y Arciénagas, E. (2003). El uso de estrategias, metacognitivas en la comprensión de textos escritos. *Revista de la Escuela de Ciencias del Lenguaje de la Universidad del Valle* n° 31, 118-141.

López G. (1997). La metacompreensión y la lectura, en: M.C. Martínez (comp.) *Los procesos de la lectura y la escritura*, Cátedra UNESCO en Lectura y Escritura.

López, R. y Deslauriers, J. (2011). *La entrevista cualitativa como técnica para la investigación en Trabajo Social*. En: Margen, n° 61, pp. 1-15.

Lugo, B. (2013). La deserción estudiantil: ¿realmente es un problema social? En: *Arjé. Revista de Postgrado FACE-UC*, vol. 17, n° 12, 289-309.

Maati, H. (2008). *El enfoque comunicativo, una mejor guía para la práctica docente*. Recuperado el 06 de marzo de 2017 en: <file:///C:/Users/MINI/Desktop/ENSEÑANZA%20DE%20LA%20LENGUA/enseñanza%20de%20lalengua%202.pdf>

- Manrique, M. (2018). *Formación del docente de lengua en las prácticas de enseñanza de la escritura en la universidad*. Tesis doctoral: Universidad de Los Andes- Táchira.
- Marchesi, A.; Tedesco, J. y Coll, C. (2008). *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza*. Colección Meta educativas 2021. Bravo Murillo, Madrid.
- Marín, M. (2007). Lectura de textos de estudio, pensamiento narrativo y pensamiento conceptual. *Hologramática-Unlz*. Año IV, vol. 4, n. ° 7, 61- 80
- Martín, V. (2013). *La lectura como herramienta epistémica en la enseñanza superior*. Disponible en: [file:///C:/Users/MINI/Desktop/lectura%20como%20herramienta%20epistemic a.pdf](file:///C:/Users/MINI/Desktop/lectura%20como%20herramienta%20epistemic%20a.pdf)
- Martínez, B. (2011) *Las buenas prácticas docentes en la educación secundaria*. Recuperado el 27 de febrero de 2017, en: [file:///C:/Users/MINI/Downloads/7%20Mart%C3%a9nez%20Mut%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/MINI/Downloads/7%20Mart%C3%a9nez%20Mut%20(1).pdf)
- Martínez, C. (2015). Tesis doctoral *Investigación sobre enseñanza eficaz*. Universidad Autónoma de Madrid.
- Martínez, E. y Sánchez, S. (2011). *La motivación en el aprendizaje*. Disponible en: <https://www.uhu.es/cine.educacion/didactica/0083motivacion.htm>
- Martínez, E. y Zea, E. (2004). Estrategias de enseñanza basadas en un enfoque constructivista. *Revista Ciencias de la Educación*. Año 4, vol. 2, n. ° 24 69-90.
- Martínez, M. (2004). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. Manual teórico práctico. México Trillas.
- Martínez, M. (2006). *Ciencia y Arte en la Metodología Cualitativa*. México: Trillas.
- Maslow, A. (1954). *Motivación y personalidad*. Sagitario, Barcelona.

- Massone, A. y González, G. (2008). Alfabetización académica: implementación de un dispositivo de intervención para la optimización de los procesos de comprensión lectora y producción textual en la Educación Superior. *Revista Iberoamericana de Educación* n.º 46/3
- Mayorga, L. (2013). Tesis doctoral *Saberes docentes y relaciones colaborativas entre el profesorado de algunas escuelas básicas de Santiago de Chile*. Universidad de Extremadura.
- Medina, L. (2004). *El texto electrónico como estrategia didáctica en el mejoramiento de la lectura*. Tesis disponible en: [www.cervantesvirtual.com/.../el-texto-electronico-como-estrategia-didactica-en-el-mejoramiento-de-la-lectura](http://www.cervantesvirtual.com/.../el-texto-electronico-como-estrategia-didactica-en-el-mejoramiento-de-la-lectura)
- Medina, R. y Cardona, A. (1996). *La evaluación de centros educativos: concepto, clasificación y modelos*. Manual de organización de centros educativos. Barcelona: Editorial Oikos-Tau.
- Mendieta, G. (2015). Informantes y muestreo en investigación cualitativa. *Investigaciones Andinas*, vol. 17, n.º 30, 1148-1150
- Meneses, W.; Morillo, S.; Navía, G. y Grisales, M. (2013). *Factores que afectan el rendimiento escolar en la institución educativa rural Las Mercedes desde la perspectiva de los actores institucionales*. Recuperado el 26 de enero de 2017, en: <file:///C:/Users/MINI/Downloads/Dialnet-FactoresQueAfectanElRendimientoEscolarEnLaInstituc-4429997.pdf>
- Menin, O. (2011). Algunas ideas sobre formación docente universitaria. *Praxis Educativa* (Arg), vol. XV, n.º 15, 14-18.
- Milán, N. (2010). Modelo didáctico para la comprensión de textos en educación básica. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, N° 16, pp 109-133.

- Monje, C. (2001). *Programa de Comunicación Social y Periodismo*. Recuperado el 22 de febrero de 2016, en: file:///C:/Users/MINI/Desktop/ETNOMETODOLOGÍA/02%20Etnometodología.pdf
- Monsalve, M.; Franco, M.; Monsalve, M.; Betancur, V. y Ramírez, D. (2009). *Desarrollo de las habilidades comunicativas en la escuela nueva*. Revista Educación y Pedagogía.
- Montero, A.; Zambrano, L. y Zerpa, C. (2013). La comprensión lectora desde el constructivismo. *Cuadernos Latinoamericanos*. Año 25, 09-27.
- Morales, O.; Rincón, G. y Tona, J. (2005). Consideraciones pedagógicas para la promoción de la lectura, tanto dentro como fuera de la escuela. Artículo de investigación. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, n. ° 10, 195-218.
- Moreno, I. (2004). *La utilización de medios y recursos didácticos en el aula*. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Facultad de Educación, Universidad Complutense de Madrid.
- Morin, E. (2002). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma, reformar el pensamiento. Bases para una reforma educativa*. Buenos Aires: Nueva visión.
- Morles, A. (1991). *El desarrollo de las habilidades para comprender la lectura y la acción docente. Comprensión de la lectura y acción docente*. Madrid: Pirámide.
- Morles, A. (1999). ¿Por qué algunos estudiantes venezolanos no leen? *Revista de Pedagogía XX* (59) Universidad Central de Venezuela.
- Nonaka, I. y Takeuchi, H. (1999). *La organización creadora de conocimiento*. México, Oxford University Press. Disponible en:

[https://eva.fcs.edu.uy/pluginfile.php/86017/mod\\_resource/content/1/Nonaka%20y%20Takeuchi\\_cap%203.pdf](https://eva.fcs.edu.uy/pluginfile.php/86017/mod_resource/content/1/Nonaka%20y%20Takeuchi_cap%203.pdf)

- Olmos, O. (2008). La pedagogía crítica y la interdisciplinariedad en la formación del docente. Caso venezolano. En: *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, vol. 9, n° 1, 155-177.
- Paredes, J. (2015). *La escuela y el desafío del hábito de la lectura*. Recuperado el 06 de febrero de 2017, en: [www.razonypalabra.org.mx](http://www.razonypalabra.org.mx)
- Páez, V. (2001). El profesor de idiomas: sus cualidades y competencias, en *Comunicación*, vol. 11, 1-12.
- Pansza, G.; Pérez, J. y Morán, O. (2007). *Fundamentación de la didáctica*. México: Gernika.
- Paz, S. (2000). *Investigación cualitativa en educación*. Disponible en: [https://www.researchgate.net/publication/31603676\\_Investigacion\\_Cualitativa\\_en\\_Educacion\\_fundamentos\\_y\\_tradiciones](https://www.researchgate.net/publication/31603676_Investigacion_Cualitativa_en_Educacion_fundamentos_y_tradiciones)
- Patton, M. (2002). “Dos Décadas de Desarrollos de Investigación Cualitativa: Una perspectiva personal y experiencial”. Two Decades of Developments in Qualitative Inquiry A Personal, Experiential Perspective. En: *Qualitative Social Work (QSW)*, Vol. 1(3), 261-283, Sage Publications, London, Thousand Oaks, CA y Nueva Delhi. Traducción: Erwin Pablo Luchtenberg.
- Plan Nacional de Lectura. (2002-2012). Recuperado el 06 de septiembre de 2016, en: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/27487/1/articulo11.pdf>
- Plan revolucionario de la lectura. (2009). Recuperado el 06 de septiembre de 2016, en: <https://docs.google.com/document/d/1TsFzTI2K5masO3uebPLd89>
- Perafán, G. (2012). La transposición didáctica como estatuto epistemológico fundante de los saberes académicos del profesor. *Folios*, Segunda época, n. ° 37, 83-93.

- Pérez, J. (2005). Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones. *Revista de Educación*, núm. Extraordinario, 121-138.
- Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe. (2004). Recuperado el 02 de febrero de 2017, en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001372/137293s.pdf>
- Proceso de cambio curricular en educación media. (2015). *Documento general de sistematización de las propuestas pedagógicas y curriculares surgidas en el debate y discusión*.
- Programa de fomento a la lectura en educación media superior (2012) México. Disponible en: [https://www.dgb.sep.gob.mx/acciones-y-programas/siguele/FomentoLectura\\_sep2012.pdf](https://www.dgb.sep.gob.mx/acciones-y-programas/siguele/FomentoLectura_sep2012.pdf)
- Rematoso, M. (2014) *¿Cómo hacer un proyecto de tesis doctoral en ciencias sociales?* Recuperado el 23 de enero de 2017, en: [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1851-17162014000100007](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-17162014000100007)
- Repetto, E. (2009). *Recursos didácticos multimedia: diseño, elaboración y evaluación*. Las Palmas de Gran Canaria: Ediciones Anaga.
- Rincón, L. (2008). *El perfil del estudiante que pretendemos formar en una institución educativa Ignaciana*. Recuperado el 06 de marzo de 2017, en: [http://www.ucc.edu.ar/portalucc/archivos/File/VRMU/Mision\\_VRMU/formacionintegral.pdf](http://www.ucc.edu.ar/portalucc/archivos/File/VRMU/Mision_VRMU/formacionintegral.pdf)
- Ríos, P. (1991). *Metacognición y comprensión de la lectura. Comprensión de la lectura y acción docente*. Madrid: Pirámide.
- Rita, P. (2010). Influencias del contexto en las preferencias académicas de estudiantes universitarios. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, vol. 3, n.º 5, 183-197

- Rivera, H (2015). *Adecuación curricular y trabajo docente en educación media*.  
Disponible en: <http://www.aporrea.org/educacion/a206859.html>
- Robalino, M. (2005). ¿Actor o protagonista? *Revista PRELAC* n.º 1, 6-43.
- Robles, B. (2011). La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropofísico. En: *Cuicuilco*, n.º 52, 39-49.
- Rodríguez, D. (2008). *Buenas prácticas en el ámbito educativo y su orientación a la gestión del conocimiento*. Educación vol. XVII, n.º 32, 29-48.
- Rodríguez, G. Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Ediciones Aljibe. Granada (España).
- Rosales, E. (2012). *Análisis de la influencia de la cultura institucional en las prácticas pedagógicas de los docentes, desde los criterios de los Directores, Docentes, Estudiantes y Padres de Familia. El caso de cuatro Centros de educación Básica, del Distrito Central*. Tesis de maestría.
- Ruiz, C. y Dávila, A. (2016). *Propuesta de buenas prácticas de educación virtual en el contexto universitario*. Recuperado el 09 de enero de 2017, en: [http://www.um.es/ead/red/49/bolivar\\_davila.pdf](http://www.um.es/ead/red/49/bolivar_davila.pdf)
- Saavedra, L. (2006). *Historia de la educación en Venezuela*. Ensayo. Disponible en: [http://www.uft.edu.ve/postgrado/omega\\_digital/OD\\_marzo2006/descargables/ENSAYO\\_HISTORIA%20DE%20LA%20EDUCACION%20EN%20VENEZUELA.pdf](http://www.uft.edu.ve/postgrado/omega_digital/OD_marzo2006/descargables/ENSAYO_HISTORIA%20DE%20LA%20EDUCACION%20EN%20VENEZUELA.pdf)
- Sánchez, C. (2014). *Prácticas de lectura en el aula: orientaciones didácticas para docentes*. Cerlalc-Unesco, Bogotá.
- Sánchez, L. (2009). Dos caras de la carrera docente: satisfacción y desmotivación. *Revista Interuniversitaria*, n.º 16, 135-148 Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social, Sevilla, España.

- Sandoval, C. (2002). *Investigación cualitativa. Enfoques y modalidades de investigación cualitativa: rasgos básicos*. (ICFES). Bogotá.
- Sanz, A. (2003). *La lectura comprensiva y los textos escolares en la ESO*. Gobierno de Navarra Departamento de Educación y Cultura.
- Salcedo, H. (2007). Necesidad de un Perfil Integral del Profesor Universitario. *Revista Aguda Educativa*, 4,11, 27-49.
- Sarramona, J. (1998) *Teoría de la educación*. Disponible en: <http://ocw.pucv.cl/cursos-1/epe1137/materiales-de-clases-1/unidad-2/documentos/los-profesionales-de-la-educacion>
- Schettini, P. y Cortazzo, I. (2015). *Análisis de datos cualitativos en la investigación social. Procedimientos y herramientas para la interpretación de información cualitativa*. Editorial de la Universidad de La Plata 47, n. ° 380.
- Serrano, M. (2008) El desarrollo de la comprensión crítica en los estudiantes universitarios: hacia una propuesta didáctica. *Educere*. Artículos arbitrados. Año 12, n. ° 42, 505-514.
- Serrano, J. y Pons, R. (2011). *El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación*. Disponible en: <http://redie.uabc.mx/vol13no1/contenido-serranopons.html>
- Serrano, S. (2007). Competencias de lectura crítica. Una propuesta para la reflexión. *Acción pedagógica*. n. ° 16, 58-68.
- Serrano, S. (2011). Lectura crítica y escritura argumentativa para tomar posición frente al conocimiento disciplinar en la formación universitaria. En: *Entre Lenguas*. Vol. 16, 27-41.
- Serrano, S. (2014). *La lectura, la escritura y el pensamiento. Función epistémica e implicaciones pedagógicas*. Disponible en: [www.scielo.org.co/pdf/leng/v42n1/v42n1a05.pdf](http://www.scielo.org.co/pdf/leng/v42n1/v42n1a05.pdf)



- Serrón, S. (2003). Algunas consideraciones acerca de la enseñanza de la lengua en Venezuela. *Textos*, 32, 57-67.
- Silber, J., Hernando, G. y Fava, M. (2011). *La enseñanza de la pedagogía en la formación de profesores y licenciados en Ciencias de la Educación: La intervención educativa como eje de la propuesta*. Disponible en: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.995/ev.995.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.995/ev.995.pdf)
- Silvero, M. (2007). *Estrés y desmotivación docente: el síndrome del “profesor quemado” en educación secundaria*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra, n. ° 12, 115-138
- Solé, I. (1998) *Estrategias de lectura*. Editorial Graó. Barcelona
- Solé I. y Castells, N. (2004). Aprender mediante la lectura y la escritura: ¿Existen diferencias en función del dominio disciplinar? En: *Lectura y Vida*.
- Solé, I.; Miras, M. y Castells, N. (2000). *La evaluación de la lectura y la escritura mediante pruebas escritas en las etapas de educación primaria (6-12) y secundaria (12-16)* disponible en: [http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a21n3/21\\_03\\_Sole.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a21n3/21_03_Sole.pdf)
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Antioquía. Contus.
- Suárez, M. (s.f). *Teoría pedagógica, necesidades e impacto en el quehacer docente. (Una aproximación a la formación docente en Venezuela, desde el espacio universitario)*.
- Suárez, M. (2006). *El saber pedagógico de los profesores de la Universidad de los Andes Táchira y sus implicaciones en la enseñanza*. Tesis en línea. Recuperado el 12 de enero de 2017, en: <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/8922/10CapituloXEIcaracterCientificodelainvestigaciontfc.pdf?sequence=3>

- Tamayo, M. (s/f) La interdisciplinariedad. *Centro de recursos para el aprendizaje*.  
Disponibile en:  
[https://repository.icesi.edu.co/biblioteca\\_digital/bitstream/10906/5342/1/interdisciplinariedad.pdf](https://repository.icesi.edu.co/biblioteca_digital/bitstream/10906/5342/1/interdisciplinariedad.pdf)
- Tapia, J. (2005). Claves para la enseñanza de la comprensión lectora. *Revista de Educación*, núm. Extraordinario. 63-93.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Tezanos, A. (2005). Profesionalización docente. Formación inicial y perfeccionamiento en servicio. *Revista PRELAC* n. ° 1, 60-77.
- Tovar, M. y Morales, O. (2011). *Encuentro con la literatura: taller de lectura y escritura de textos literarios breves para estudiantes de educación media*. Recuperado el 16 de febrero de 2017, en:  
[http://www.webdelprofesor.ula.ve/odontologia/oscarula/publicaciones/articulo\\_13.pdf](http://www.webdelprofesor.ula.ve/odontologia/oscarula/publicaciones/articulo_13.pdf)
- Ugas, F. (2005). *Epistemología de la Educación y la Pedagogía*. San Cristóbal: Lito-Formas.
- Uribe, O. y Carrillo, S. (2014). Relación entre la lecto-escritura, el desempeño académico y la deserción estudiantil. *Entramado*, vol. 10, n. ° 2. pp. 272-285.
- Vaillant, D. (2005). Reformas educativas y roles del docente. *Revista PRELAC* n. ° 1, 38-51.
- Vaillant, D. (2007). *Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamérica* Disponible en:  
<http://www.ub.edu/obipd/PDF%20docs/Formació%20Permanent/Educació%20Primaria/Publicacions/Mejorando%20la%20formación%20y%20el%20desarrollo%20profesional%20docente%20en%20Latinoamérica.%20Vaillant,D.pdf>

- Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- Van Dijk, T. (1980). *Texto y contexto*. Madrid: Cátedra.
- Vaniscotte, F. (1998). La formación continua del profesorado: perspectivas en la Europa del mañana. *Revista de educación* n. ° 317, 81-96.
- Vázquez, A.; Novo, M.; Jakob, I. y Pelizza, L. (comp.) (2010) *Lectura, escritura y aprendizaje disciplinar*. Editora Unirío.
- Vázquez, S. (2011). *De la crisis al desafío de reinventar la educación secundaria*. Recuperado el 05 de febrero de 2017, en: <file:///C:/Users/MINI/Downloads/37-70-1-SM.pdf>
- Vegas, E., Calderón, R. y Rodríguez, R. (2005). *El análisis cualitativo*. Recuperado el 10 de febrero de 2017, en: <file:///C:/Users/efrain/Downloads/1057-2155-1-PB.pdf>
- Vegas, (2015). Estrategias de aprendizaje para la comprensión dirigida a docentes. Trabajo de Maestría. Disponible en: <http://mriuc.bc.uc.edu.ve/bitstream/handle/123456789/947/avegas.pdf?sequence=1>
- Vélaz, C. y Vaillant, D. (2008). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Colección Metas educativas 2021.
- Vezub, L. (2007). *La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad*. (Artículo en línea). Disponible en: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev111ART2.pdf>
- Vidales, S. (2009). *El fracaso escolar en la educación media superior. El caso del bachillerato de una universidad mexicana*. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Vol 7, n. ° 4.

- Viñas, (2011). *Estrategias y técnicas docentes para fomentar y fortalecer la comprensión lectora en los alumnos de secundaria*. Tesis de maestría.
- Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Recuperado el 03 de enero de 2017, en: <file:///C:/Users/MINI/Desktop/Vygotski%20%20%20zona%20de%20desarrollo%20proximo%20.pdf>
- Wolf, M. (1987). *Contextos y paradigmas en la investigación sobre los media*. Publicado en WOLF, Mauro. La investigación de la comunicación de masas, Paídos, Barcelona, 1987. Recuperado el 06 de enero de 2017, en: <http://josemramon.com.ar/wp-content/uploads/Wolf-Mauro-Contextos-y-paradigmas-en-la-investigaci%C3%B3n-sobre-los-media.pdf>
- Yurén, M. (2000). *Eticidad, valores sociales y educación*. México: Colección textos.
- Zabalza, M. (2012). El estudio de las “buenas prácticas” docentes en la enseñanza universitaria. *Revista de Docencia Universitaria*, Vol.10, 17-42.
- Zahonero, A. y Martin, M. (2012). Formación integral del profesorado: hacia el desarrollo de competencias personales y de valores en los docentes. *Tendencias pedagógicas* n.º 20. 51-70.
- Zwiers, J. (2010). *Seis estrategias de lectura con siete destrezas cognitivas: la combinación justa para comprender cada texto*. Disponible en: <file:///C:/Users/MINI/Desktop/ESTRATEGIAS%20DE%20LECTURA.pdf>

## **ANEXOS**

[www.bdigital.ula.ve](http://www.bdigital.ula.ve)

## ANEXO 1. TABLAS ANÁLISIS DE OBSERVACIONES

**Tabla N° 1:** Análisis proporcional de los resultados para la dimensión socioafectiva

Dimensión socioafectiva		Docente 1		Docente 2		Docente 3		Docente 4		Docente 5		Totales			
Procesos a observar	Acciones realizadas	Momento #1		Momento #2		Momento #1		Momento #2		Momento #1		Momento #2			
		Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No		
Motivación	Saludo (respeto y empatía)	X		X		X		X		X		X		1,00	0,00
	Motivación a nuevos aprendizajes		X	X		X		X		X		X		0,50	0,50
Relación docente-estudiante	Autoritarias		X		X		X		X		X		X	0,40	0,60
	De irrespeto		X		X		X		X		X		X	0,10	0,90
	De respeto	X		X		X		X		X		X		1,00	0,00
	De indiferencia		X		X		X		X		X		X	0,00	1,00
Experiencia	Toma en cuenta las características del grupo		X	X		X	X		X	X		X	X	0,50	0,50
	Se muestra motivado en la realización de sus prácticas.	X		X		X	X		X	X		X	X	0,50	0,50

Fuente: Datos derivados de la investigación (2017)

**Tabla N° 2:** Análisis proporcional de los resultados para la dimensión cognitiva

Dimensión cognitiva		Docente 1		Docente 2		Docente 3		Docente 4		Docente 5		Totales			
Procesos a observar	Acciones realizadas	Momento #1		Momento #2		Momento #1		Momento #2		Momento #1		Momento #2			
		Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No		
Dominio de contenidos	Comprende los temas que enseña	X		X		X		X		X		X		0,40	0,60
	Evalúa los procesos de enseñanza-aprendizaje		X		X		X		X		X		X	0,00	1,00
	Genera producción de conocimientos	X		X		X	X		X	X		X	X	0,40	0,60
Manejo de habilidades	Domina la habilidad:														
	Habla	X		X		X		X		X		X	X	0,90	0,10
	Escucha	X		X		X		X		X		X	X	0,70	0,30
	Lee		X		X		X		X	X		X	X	0,20	0,80
	Escribe	X		X		X		X	X		X	X	0,3	0,70	0,30
Conocimiento del proyecto curricular	Planificación apegada al proyecto curricular	X		X		X	X		X	X		X	X	0,40	0,60
	Expone si los aprendizajes serán significativos		X		X		X		X	X		X	X	0,10	0,90
Corriente pedagógica que desarrolla	Se ubica dentro de un enfoque constructivista	X		X		X		X	X		X		X	0,50	0,50

Fuente: Datos derivados de la investigación (2017)

**Tabla N° 3:** Análisis proporcional de los resultados para la dimensión didáctica: Prácticas de enseñanza.

Dimensión didáctica: Prácticas de enseñanza.		Docente 1				Docente 2				Docente 3				Docente 4				Docente 5				Totales	
Procesos a observar	Acciones realizadas	Momento #1		Momento #2		Momento #1		Momento #2		Momento #1		Momento #2		Momento #1		Momento #2		Momento #1		Momento #2		Total	Total
		Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No
		Estrategias de enseñanza	Oportunidad para escoger temas.		X		X		X		X		X		X		X		X		X		X
Actividades en forma grupal.	X			X		X		X		X		X		X		X		X		X		0,70	0,30
Utiliza:																							
Evaluación	X			X		X		X		X		X		X		X		X		X		0,90	0,10
Coevaluación	X			X		X		X		X		X		X		X		X		X		0,20	0,80
Autoevaluación			X		X		X		X		X		X		X		X		X		X		0,00
Estructura de la clase	Adecua sus estrategias al nivel.	X		X		X		X		X		X		X		X		X		X		0,70	0,30
	Mantiene el orden.	X		X		X		X		X		X		X		X		X		X		0,60	0,40
	Patrón inicio, desarrollo, cierre.	X		X		X		X		X		X		X		X		X		X		0,70	0,30
	Informa criterios de evaluación.		X		X		X		X		X		X		X		X		X		X		0,10

Fuente: Datos derivados de la investigación (2017)

**Tabla N° 4:** Análisis proporcional de los resultados para la dimensión didáctica: Enseñanza de la lectura

Dimensión didáctica: Enseñanza de la lectura		Docente 1				Docente 2				Docente 3				Docente 4				Docente 5				Totales	
Procesos a observar	Acciones realizadas	Momento #1		Momento #2		Momento #1		Momento #2		Momento #1		Momento #2		Momento #1		Momento #2		Momento #1		Momento #2		Total	Total
		Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No
		Se produce enseñanzas de lectura.	Interés por la enseñanza de la lectura.		X		X		X		X		X		X		X		X		X		X
Acerca al estudiante a la lectura.			X		X		X		X		X		X		X		X		X		X	0,20	0,80
Consecución de la lectura con otros compañeros.			X		X		X		X		X		X		X		X		X		X	0,00	1,00
Se produce comprensión lectora.	Mejoramiento de la comprensión lectora.		X		X		X		X		X		X		X		X		X		X	0,00	1,00
	Prepara previamente el texto.	X		X		X		X		X		X		X		X		X		X		0,70	0,30
Se promueven competencias lingüísticas.	Refuerza alguna de estas competencias:																						
	Lingüística.	X		X		X		X		X		X		X		X		X		X		0,80	0,20
	Estratégica.		X		X		X		X		X		X		X		X		X		X	0,10	0,90
	Textual.	X		X		X		X		X		X		X		X		X		X		1,00	0,00
	Semiológica.	X		X		X		X		X		X		X		X		X		X		0,40	0,60
	Literaria.		X		X		X		X		X		X		X		X		X		X		0,50
Se enseñan funciones de la lectura.	Utiliza diferentes tipos de textos.	X		X		X		X		X		X		X		X		X		X		0,70	0,30
	Refuerza alguna de estas funciones:																						
	Estética.		X		X		X		X		X		X		X		X		X		X	0,20	0,80
	Informativa.	X		X		X		X		X		X		X		X		X		X		1,00	0,00
	Comunicativa.		X		X		X		X		X		X		X		X		X		X	0,20	0,80

Fuente: Datos derivados de la investigación (2017)

**ANEXO 2.** Transcripción de entrevistas (ver en CD-ROM)

**ANEXO 3.** Análisis de resultados en programa informático Atlas.ti (ver en CD-ROM)

**ANEXO 4.** Documento general de sistematización de las propuestas pedagógicas y curriculares surgidas en el debate y discusión: Proceso de cambio curricular en educación media (2015) (ver en CD-ROM)