



# REVISTA INCLUSIONES

HOMENAJE A ROSA MARÍA VALLES RUIZ

Revista de Humanidades y Ciencias Sociales

Volumen 7 . Número Especial

Abril / Junio

2020

ISSN 0719-4706

**CUERPO DIRECTIVO**

**Directores**

**Dr. Juan Guillermo Mansilla Sepúlveda**

Universidad Católica de Temuco, Chile

**Dr. Francisco Ganga Contreras**

Universidad de Tarapacá, Chile

**Subdirectores**

**Mg © Carolina Cabezas Cáceres**

Universidad de Las Américas, Chile

**Dr. Andrea Mutolo**

Universidad Autónoma de la Ciudad de México, México

**Editor**

**Drdo. Juan Guillermo Estay Sepúlveda**

Editorial Cuadernos de Sofía, Chile

**Editor Científico**

**Dr. Luiz Alberto David Araujo**

Pontificia Universidade Católica de Sao Paulo, Brasil

**Editor Brasil**

**Drdo. Maicon Herverton Lino Ferreira da Silva**

Universidade da Pernambuco, Brasil

**Editor Europa del Este**

**Dr. Aleksandar Ivanov Katrandzhiev**

Universidad Suroeste "Neofit Rilski", Bulgaria

**Cuerpo Asistente**

**Traductora: Inglés**

**Lic. Pauline Corthorn Escudero**

Editorial Cuadernos de Sofía, Chile

**Traductora: Portugués**

**Lic. Elaine Cristina Pereira Menegón**

Editorial Cuadernos de Sofía, Chile

**Portada**

**Lic. Graciela Pantigoso de Los Santos**

Editorial Cuadernos de Sofía, Chile

**COMITÉ EDITORIAL**

**Dra. Carolina Aroca Toloza**

Universidad de Chile, Chile

**Dr. Jaime Bassa Mercado**

Universidad de Valparaíso, Chile

**Dra. Heloísa Bellotto**

Universidad de Sao Paulo, Brasil

**Dra. Nidia Burgos**

Universidad Nacional del Sur, Argentina

**Mg. María Eugenia Campos**

Universidad Nacional Autónoma de México, México

**Dr. Francisco José Francisco Carrera**

Universidad de Valladolid, España

**Mg. Keri González**

Universidad Autónoma de la Ciudad de México, México

**Dr. Pablo Guadarrama González**

Universidad Central de Las Villas, Cuba

**Mg. Amelia Herrera Lavanchy**

Universidad de La Serena, Chile

**Mg. Cecilia Jofré Muñoz**

Universidad San Sebastián, Chile

**Mg. Mario Lagomarsino Montoya**

Universidad Adventista de Chile, Chile

**Dr. Claudio Llanos Reyes**

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

**Dr. Werner Mackenbach**

Universidad de Potsdam, Alemania

Universidad de Costa Rica, Costa Rica

**Mg. Rocío del Pilar Martínez Marín**

Universidad de Santander, Colombia

**Ph. D. Natalia Milanesio**

Universidad de Houston, Estados Unidos

**Dra. Patricia Virginia Moggia Münchmeyer**

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

**Ph. D. Maritza Montero**

Universidad Central de Venezuela, Venezuela

**Dra. Eleonora Pencheva**

Universidad Suroeste Neofit Rilski, Bulgaria

**Dra. Rosa María Regueiro Ferreira**

Universidad de La Coruña, España

**Mg. David Ruete Zúñiga**

Universidad Nacional Andrés Bello, Chile

**Dr. Andrés Saavedra Barahona**

Universidad San Clemente de Ojrid de Sofía, Bulgaria

**Dr. Efraín Sánchez Cabra**  
*Academia Colombiana de Historia, Colombia*

**Dra. Mirka Seitz**  
*Universidad del Salvador, Argentina*

**Ph. D. Stefan Todorov Kapralov**  
*South West University, Bulgaria*

**COMITÉ CIENTÍFICO INTERNACIONAL**

**Comité Científico Internacional de Honor**

**Dr. Adolfo A. Abadía**  
*Universidad ICESI, Colombia*

**Dr. Carlos Antonio Aguirre Rojas**  
*Universidad Nacional Autónoma de México, México*

**Dr. Martino Contu**  
*Universidad de Sassari, Italia*

**Dr. Luiz Alberto David Araujo**  
*Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo, Brasil*

**Dra. Patricia Brogna**  
*Universidad Nacional Autónoma de México, México*

**Dr. Horacio Capel Sáez**  
*Universidad de Barcelona, España*

**Dr. Javier Carreón Guillén**  
*Universidad Nacional Autónoma de México, México*

**Dr. Lancelot Cowie**  
*Universidad West Indies, Trinidad y Tobago*

**Dra. Isabel Cruz Ovalle de Amenabar**  
*Universidad de Los Andes, Chile*

**Dr. Rodolfo Cruz Vadillo**  
*Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, México*

**Dr. Adolfo Omar Cueto**  
*Universidad Nacional de Cuyo, Argentina*

**Dr. Miguel Ángel de Marco**  
*Universidad de Buenos Aires, Argentina*

**Dra. Emma de Ramón Acevedo**  
*Universidad de Chile, Chile*

**Dr. Gerardo Echeita Sarrionandia**  
*Universidad Autónoma de Madrid, España*

**Dr. Antonio Hermosa Andújar**  
*Universidad de Sevilla, España*

**Dra. Patricia Galeana**  
*Universidad Nacional Autónoma de México, México*

**Dra. Manuela Garau**  
*Centro Studi Sea, Italia*

**Dr. Carlo Ginzburg Ginzburg**  
*Scuola Normale Superiore de Pisa, Italia*  
*Universidad de California Los Ángeles, Estados Unidos*

**Dr. Francisco Luis Girardo Gutiérrez**  
*Instituto Tecnológico Metropolitano, Colombia*

**José Manuel González Freire**  
*Universidad de Colima, México*

**Dra. Antonia Heredia Herrera**  
*Universidad Internacional de Andalucía, España*

**Dr. Eduardo Gomes Onofre**  
*Universidade Estadual da Paraíba, Brasil*

**Dr. Miguel León-Portilla**  
*Universidad Nacional Autónoma de México, México*

**Dr. Miguel Ángel Mateo Saura**  
*Instituto de Estudios Albacetenses "Don Juan Manuel", España*

**Dr. Carlos Tulio da Silva Medeiros**  
*Diálogos em MERCOSUR, Brasil*

**+ Dr. Álvaro Márquez-Fernández**  
*Universidad del Zulia, Venezuela*

**Dr. Oscar Ortega Arango**  
*Universidad Autónoma de Yucatán, México*

**Dr. Antonio-Carlos Pereira Menaut**  
*Universidad Santiago de Compostela, España*

**Dr. José Sergio Puig Espinosa**  
*Dilemas Contemporáneos, México*

**Dra. Francesca Randazzo**  
*Universidad Nacional Autónoma de Honduras, Honduras*

**Dra. Yolando Ricardo**

*Universidad de La Habana, Cuba*

**Dr. Manuel Alves da Rocha**

*Universidade Católica de Angola Angola*

**Mg. Arnaldo Rodríguez Espinoza**

*Universidad Estatal a Distancia, Costa Rica*

**Dr. Miguel Rojas Mix**

*Coordinador la Cumbre de Rectores Universidades  
Estatales América Latina y el Caribe*

**Dr. Luis Alberto Romero**

*CONICET / Universidad de Buenos Aires, Argentina*

**Dra. Maura de la Caridad Salabarría Roig**

*Dilemas Contemporáneos, México*

**Dr. Adalberto Santana Hernández**

*Universidad Nacional Autónoma de México, México*

**Dr. Juan Antonio Seda**

*Universidad de Buenos Aires, Argentina*

**Dr. Saulo Cesar Paulino e Silva**

*Universidad de Sao Paulo, Brasil*

**Dr. Miguel Ángel Verdugo Alonso**

*Universidad de Salamanca, España*

**Dr. Josep Vives Rego**

*Universidad de Barcelona, España*

**Dr. Eugenio Raúl Zaffaroni**

*Universidad de Buenos Aires, Argentina*

**Dra. Blanca Estela Zardel Jacobo**

*Universidad Nacional Autónoma de México, México*

**Comité Científico Internacional**

**Mg. Paola Aceituno**

*Universidad Tecnológica Metropolitana, Chile*

**Ph. D. María José Aguilar Idañez**

*Universidad Castilla-La Mancha, España*

**Dra. Elian Araujo**

*Universidad de Mackenzie, Brasil*

**Mg. Rumyana Atanasova Popova**

*Universidad Suroeste Neofit Rilski, Bulgaria*

**Dra. Ana Bénard da Costa**

*Instituto Universitario de Lisboa, Portugal*

*Centro de Estudos Africanos, Portugal*

**Dra. Alina Bestard Revilla**

*Universidad de Ciencias de la Cultura Física y el  
Deporte, Cuba*

**Dra. Noemí Brenta**

*Universidad de Buenos Aires, Argentina*

**Ph. D. Juan R. Coca**

*Universidad de Valladolid, España*

**Dr. Antonio Colomer Vialdel**

*Universidad Politécnica de Valencia, España*

**Dr. Christian Daniel Cwik**

*Universidad de Colonia, Alemania*

**Dr. Eric de Léséulec**

*INS HEA, Francia*

**Dr. Andrés Di Masso Tarditti**

*Universidad de Barcelona, España*

**Ph. D. Mauricio Dimant**

*Universidad Hebrea de Jerusalén, Israel*

**Dr. Jorge Enrique Elías Caro**

*Universidad de Magdalena, Colombia*

**Dra. Claudia Lorena Fonseca**

*Universidad Federal de Pelotas, Brasil*

**Dra. Ada Gallegos Ruiz Conejo**

*Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú*

**Dra. Carmen González y González de Mesa**

*Universidad de Oviedo, España*

**Ph. D. Valentin Kitanov**

*Universidad Suroeste Neofit Rilski, Bulgaria*

**Mg. Luis Oporto Ordóñez**

*Universidad Mayor San Andrés, Bolivia*

**Dr. Patricio Quiroga**

*Universidad de Valparaíso, Chile*

**Dr. Gino Ríos Patio**

*Universidad de San Martín de Porres, Perú*

**REVISTA  
INCLUSIONES**  
REVISTA DE HUMANIDADES  
Y CIENCIAS SOCIALES

**Dr. Carlos Manuel Rodríguez Arrechavaleta**  
*Universidad Iberoamericana Ciudad de México, México*

**Dra. Vivian Romeu**  
*Universidad Iberoamericana Ciudad de México, México*

**Dra. María Laura Salinas**  
*Universidad Nacional del Nordeste, Argentina*

**Dr. Stefano Santasilia**  
*Universidad della Calabria, Italia*

**Mg. Silvia Laura Vargas López**  
*Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México*

**CUADERNOS DE SOFÍA  
EDITORIAL**

**Dra. Jaqueline Vassallo**  
*Universidad Nacional de Córdoba, Argentina*

**Dr. Evandro Viera Ouriques**  
*Universidad Federal de Río de Janeiro, Brasil*

**Dra. María Luisa Zagalaz Sánchez**  
*Universidad de Jaén, España*

**Dra. Maja Zawierzeniec**  
*Universidad Wszechnica Polska, Polonia*

Editorial Cuadernos de Sofía  
Santiago – Chile  
Representante Legal  
Juan Guillermo Estay Sepúlveda Editorial

## Indización, Repositorios y Bases de Datos Académicas

Revista Inclusiones, se encuentra indizada en:





REX



UNIVERSITY OF SASKATCHEWAN



Universidad de Concepción



BIBLIOTECA UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN

**LA PRÁCTICA DOCENTE EN LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA  
EN EDUCACIÓN BÁSICA SECUNDARIA<sup>1</sup>**

**TEACHING PRACTICE IN THE TEACHING OF READING  
IN SECONDARY BASIC EDUCATION**

**Dr. (C) Claudia Esperanza Tamayo Corredor**

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Colombia

ORCID: 0000-0002-8364-1932

claudiatamayocorredor@gmail.com

**Fecha de Recepción:** 20 de diciembre de 2019 – **Fecha Revisión:** 23 de enero de 2020

**Fecha de Aceptación:** 09 de marzo de 2020 – **Fecha de Publicación:** 01 de abril de 2020

**Resumen**

El propósito de esta investigación es describir la práctica docente de los maestros de Lengua Castellana de colegios oficiales de la ciudad de Duitama, Boyacá, Colombia, en la enseñanza de la lectura académica en la Educación Básica Secundaria. Se construye un marco teórico que parte del interaccionismo socio discursivo descrito por Bronckart y una visión sistémica de Tikunoff, para comprender la práctica docente. Se involucran conceptos relevantes para el análisis como la transposición didáctica de Chevallard, los significados construidos de Fierro, los saberes y acciones de Tardif, Martínez y Ruano. Respecto a la lectura, se retoman autores de tradición española que han aportado, en cuanto a estrategias, Sánchez y García, Solé, en la lectura crítica y de medios tecnológicos Cassany. En el ámbito latinoamericano, se fundamenta en Carlino y Roni, la argumentación sobre la lectura académica en la Universidad y en la escuela. El estudio se enmarca en el paradigma interpretativo, de enfoque cualitativo y diseño de investigación de estudio de casos múltiples. Como resultado, se interpreta y comprende la forma en que se desarrollan las acciones de enseñanza de la lectura académica en el aula de clase, los significados construidos y saberes que las respaldan.

**Palabras Claves**

Lectura – Práctica de la enseñanza – Formación de docentes

**Abstract**

The purpose of this research is to describe the teaching practice of the Spanish language teachers of official schools in the city of Duitama, Boyacá, Colombia, in the teaching of academic reading in Secondary Basic Education. A theoretical framework is built based on the socio-discursive interactionism described by Bronckart and a systemic vision of Tikunoff, to understand the teaching practice. Relevant concepts for analysis such as Chevallard's didactic transposition, the constructed meanings of Fierro, the knowledge and actions of Tardif, Martínez and Ruano are involved. Regarding the reading, authors of Spanish tradition are retaken who have contributed, in terms of strategies, Sánchez and García, Solé, in the critical reading and of Cassany technological means. In Latin America, Carlino and Roni are based on the argument about academic reading at the

---

<sup>1</sup> Artículo resultado de investigación de tesis doctoral, la enseñanza de la lectura Académica en la Educación Básica. Financiada con recursos propios. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

**La práctica docente en la enseñanza de la lectura en Educación Básica Secundaria pág. 135**

University and at school. The study is part of the interpretative paradigm, of a qualitative approach and research design of multiple case studies. As a result, the way in which the teaching actions of academic reading in the classroom, the constructed meanings and knowledge that support them are interpreted and understood.

**Keywords**

Reading – Teaching practice – Teacher training

**Para Citar este Artículo:**

Tamayo Corredor, Claudia Esperanza. La práctica docente en la enseñanza de la lectura en Educación Básica Secundaria. Revista Inclusiones Vol: 7 num Especial (2020): 134-162.

Licencia Creative Commons Attribution Non-Comercial 3.0 Unported  
(CC BY-NC 3.0)

Licencia Internacional



## Introducción

Una de las mayores preocupaciones mundiales en el campo educativo se centra en la comprensión lectora de la población escolar. La lectura académica juega un papel muy importante para el desarrollo de la habilidad lectora en los estudiantes y para el aprendizaje de las diferentes áreas del conocimiento.

Además de considerar los aspectos relacionados a la lectura académica, también se tiene en cuenta que en el contexto internacional diferentes instituciones han puesto su mirada en las dificultades asociadas al mundo de la educación y, de manera particular, a la capacidad de los estudiantes en el hábito de la lectura. Una de ellas es la Organización para el Desarrollo Económico (OCDE)<sup>2</sup>, con el programa para la evaluación internacional de alumnos (PISA). En los informes presentados se entrevé una falencia considerable tanto en la habilidad de comprensión como en el análisis de situaciones comunicativas en las que el estudiante debe poner en evidencia su competencia lectora. Para el año 2015 la población estudiantil colombiana se ubicó en el puesto 53 de 70 países evaluados con 425 puntos, por debajo del promedio de lectura de los países de la OCDE (493 puntos) y Chile (459 puntos), comparable con países como Bulgaria, Costa Rica, México, Montenegro, Rumania, Trinidad y Tobago y Turquía, y por encima de Brasil (407 puntos) y Perú (398 puntos)<sup>3</sup>. Este desempeño promedio en lectura está por encima del promedio obtenido por los países de Latinoamérica, pero es inferior al promedio de los países de la OCDE (ver figura 1). Aunque el desempeño promedio de Colombia ha mejorado 40 puntos desde el año 2006, aún el 43% de los estudiantes tienen bajo rendimiento en lectura<sup>4</sup>, es decir, solo el 57% de los estudiantes colombianos logran un nivel mínimo de competencia en el que las habilidades de lectura les permitirán participar de manera efectiva y productiva en la vida (ver figura 2).

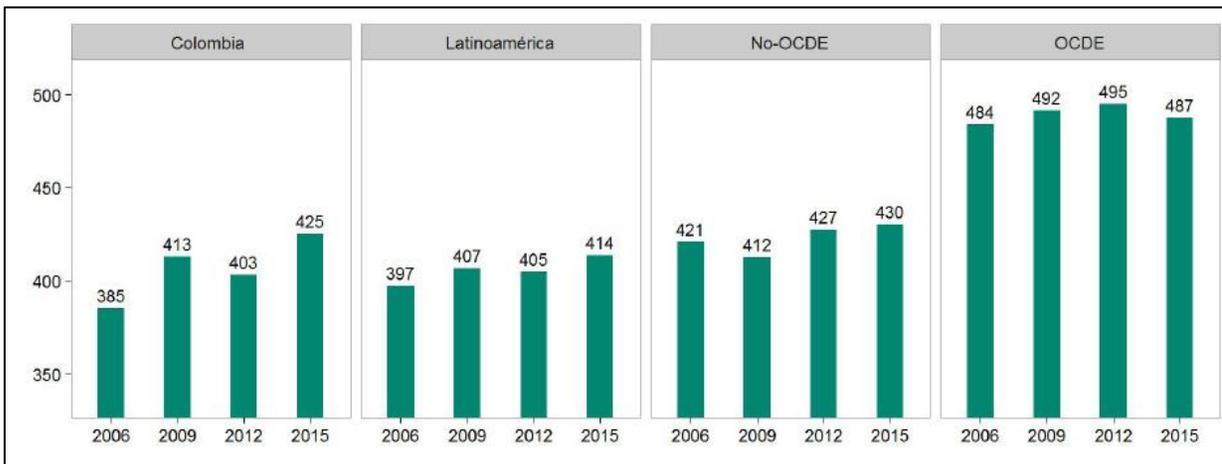


Figura 1  
Desempeño promedio de lectura  
Fuente: ICFES, 2017

<sup>2</sup> Fundada en 1961, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) agrupa a 36 países miembros y su misión es promover políticas que mejoren el bienestar económico y social de las personas alrededor del mundo.

<sup>3</sup> Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, Results from PISA, 2015. Disponible en: <http://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-Colombia.pdf>.

<sup>4</sup> Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación Superior. Informe nacional de resultados. Ministerio de Educación Nacional. 2015.

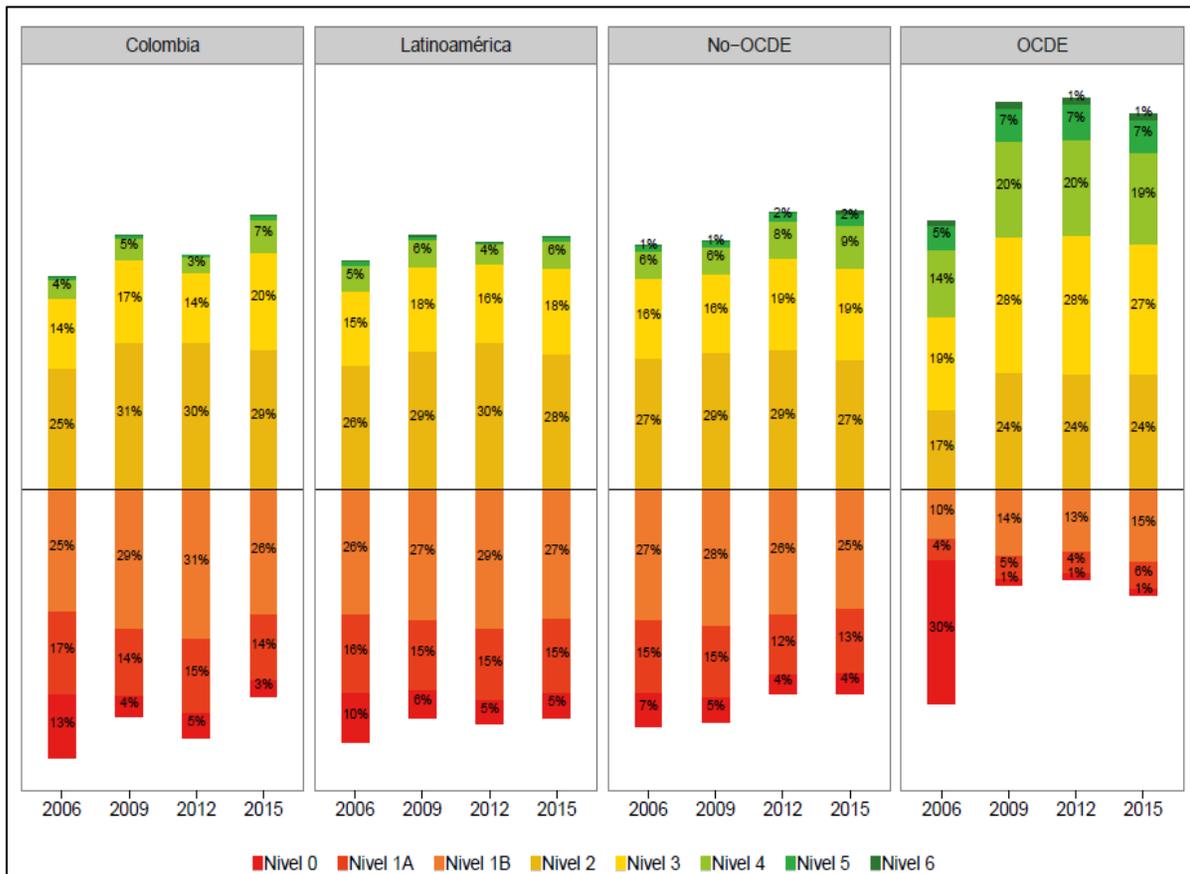


Figura 2  
Niveles de desempeño en lectura  
Fuente: ICFES, 2017

En Colombia, el ICFES, entidad que evalúa las competencias y conocimientos de las áreas básicas, presenta en sus informes y estadísticas, diversos análisis que dejan a una gran cantidad de la población evaluada en niveles de lectura que tan solo llegan a los literales<sup>5</sup>. La preocupación no solamente se ha originado por un número o un porcentaje bajo sino, más bien, por la importancia relevante que tiene esta habilidad para la vida y para el aprendizaje, específicamente en los escolares, situación observada desde la cotidianidad de la escuela, escenario en el que van transitando sus grados de escolaridad sin alcanzar la habilidad lectora suficiente.

Lo anterior denota que el tema de la lectura ha sido considerado por un gran número de investigaciones desde diversas perspectivas, tales como: cognitiva psicolingüística, sociocultural.

Los resultados arrojados por el ICFES de las pruebas SABER, para los colegios oficiales urbanos del Municipio de Duitama en el componente de lenguaje presentan en el grado noveno desde el año 2013, unos resultados superiores a la media nacional, arrojando resultados adecuados para las competencias exigibles en el área y grado cursado.

<sup>5</sup> Carmelina Paba & Rebeca González, “La actividad metacognitiva y la comprensión lectora en estudiantes de décimo grado”, Psicología desde el Caribe, num 31 (2014).

A partir de la revisión bibliográfica de investigaciones que se han realizado sobre la enseñanza de la lectura donde una amplia intervención permite reflejar la importancia de la temática en la educación tanto en escenarios internacionales, como locales. Se consideraron los estudios en ámbitos universitarios debido a que existen pocas investigaciones en la educación escolar básica y media sobre la enseñanza de la lectura académica. La mayoría de trabajos se han desarrollado en los primeros semestres debido a que los estudiantes llegan mal preparados en este tipo de lectura en la escuela.

No hay duda de que el tema de la lectura en cualquiera de las modalidades y en todos los niveles de escolaridad ha sido inquietante en todos los tiempos, por una parte, los intentos de explicar teóricamente los procesos mentales que se generan, estudios desde áreas como la lingüística, la psicolingüística, la cognición y enfoques como el sociocultural y el crítico y, por otra, desde la necesidad en los diferentes grados de escolaridad de sopesar las dificultades que presentan los escolares en la adquisición y desarrollo de ésta habilidad.

Respecto a los estudios generales del objeto de investigación cabe resaltar que, desde las diferentes miradas, tanto teóricas como prácticas se coincide en la necesidad de intervención en los diversos agentes de la educación y no hay duda de que el papel del maestro en los procesos de mediación de la lectura es muy importante.

Atendiendo los procesos de las investigaciones realizadas en el campo de la enseñanza de la lectura en el nivel de Educación Básica Secundaria, se encuentra que en los trabajos realizados la problemática ha sido centrada en los estudiantes y por lo tanto para ello sugieren las aplicaciones de estrategias de tipo instrumental, en algunos casos atendiendo a las características sociales y culturales de las poblaciones objeto de intervención. Así, el propósito de esta investigación es describir la práctica docente de los maestros de Lengua Castellana de colegios oficiales de la ciudad de Duitama, Boyacá, Colombia, en la enseñanza de la lectura académica en la Educación Básica Secundaria

## **Fundamentación teórica**

### **La lectura académica**

Contrario al concepto de lectura, los conceptos de lectura académica son escasos. En algunos casos, la lectura académica se ha considerado como un tipo de lectura en la que los especialistas apoyan a los novatos en el ingreso de las comunidades del saber<sup>6</sup>. En otras palabras, la lectura académica es aquella que posee contenido didáctico que busca que el lector aprenda o adquiera conocimientos académicos mientras lee. Esta definición deja ver cómo la lectura académica ve al lector como un participante activo en la construcción de los diferentes campos de conocimiento académico, en lugar de simples consumidores de información; es así como la lectura académica se transforma en una práctica didáctica con los documentos escritos. Por lo tanto, la lectura académica es un medio para la enseñanza, el aprendizaje y la construcción del conocimiento.

A diferencia de la literatura u otro tipo de lectura recreativa, la lectura académica es un “tipo de lectura que responde a los objetivos de enseñanza y aprendizaje, así como

---

<sup>6</sup> Elizabeth Narváez; Sonia Cadena y Beatriz Calle, “Una práctica de lectura académica en una experiencia de formación de docentes universitarios”. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, Vol: 1 num 2 (2009): 371-382.

a las condiciones de trabajo en el aula en el marco de asignaturas que constituyen la formación de un profesional”<sup>7</sup>. Aunque esta definición es más cercana al entorno universitario, es aplicable para los textos escolares que buscan que los estudiantes aprendan contenidos específicos de una materia.

La lectura académica es diferente a otros tipos de lectura, es más compleja y requiere de otros tipos de habilidades. La participación activa del lector en los textos académicos requiere que vaya más allá de lo escrito y pueda hacer una lectura más extensa e intensa, hacer sintetización y búsqueda de intenciones y propósitos del autor<sup>8</sup>. Carlino<sup>9</sup>, re conceptualiza su definición de alfabetización académica como un proceso de enseñanza para beneficio de los estudiantes en el acceso a las culturas escritas de las disciplinas, con el objeto de que estos aprendan a exponer, resumir, argumentar, buscar información, jerarquizarla, ponerla en relación, valorar razonamientos, debatir, según los modos típicos de hacerlo en cada materia

En esta investigación se entiende la lectura académica como el ejercicio de decodificación y acceso a las diferentes culturas escritas de las disciplinas, cuyo contenido didáctico busca que el lector aprenda, adquiera conocimientos y genere apropiación crítica de un tema o campo determinado.

### **Leer textos académicos**

Leer textos académicos es una labor que requiere habilidades específicas y más avanzadas que la lectura normal. Por lo tanto, ‘saber leer’ este tipo de textos, desde los enfoques psicolingüísticos, cognitivos y socioculturales, implica una serie de concepciones de lo que es leer para aprender y la comprensión, tal como lo expone Mateos<sup>10</sup>.

Donde la verdadera comprensión va más allá de las palabras para interpretarlo y darle un sentido; para esto, generalmente es útil relacionar la información del texto con un modelo o conocimiento previo. En fin, leer un texto académico no es reproducir de manera literal su contenido, es darle un significado; el texto posee el significado dado por el autor, pero el lector puede interpretarlo de acuerdo a sus conocimientos previos y el objetivo de la lectura. La labor del lector no es la recuperación del significado, sino la creación de uno; la mayoría de los modelos de lectura concuerdan actualmente con la idea de la interacción de dos fuentes de información: el texto y el conocimiento previo Mateos<sup>11</sup>. Este proceso interactivo, según Carlino<sup>12</sup> es una cooperación activa del lector a partir de la experiencia, dominio lingüístico y familiaridad con textos similares; el lector puede alcanzar distintos niveles de comprensión dependiendo de la superficialidad o profundidad lograda, acatando el grado de interacción entre el conocimiento previo del lector y los significados que transmite el texto; la lectura es una actividad intencional y estratégica

<sup>7</sup> Elizabeth Narváez; Sonia Cadena y Beatriz Calle, Una practica de lectura... 60-61.

<sup>8</sup> Sengupta Sima, “Developing academic reading at tertiary level: A longitudinal study tracing conceptual change”, The reading matrix, Vol: 2 num 1 (2002).

<sup>9</sup> Paula Carlino, “Alfabetización académica diez años después”, Revista Mexicana de Investigación Educativa num 18 (2013).

<sup>10</sup> María del Mar Mateos, Enseñar a leer textos complejos. En U. Ruiz Bikandi (Ed.), Didáctica de la lengua castellana y la literatura (Barcelona: Graó, 2011).

<sup>11</sup> María del Mar Mateos. Enseñar a leer textos complejos...

<sup>12</sup> Paula Carlino, Escribir, leer y aprender en la Universidad: Una introducción a la alfabetización académica (Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2005).

Solé<sup>13</sup> y depende de la complejidad, estructura del texto y conocimientos previos que el lector tenga sobre el tema<sup>14</sup>, por lo tanto, la estrategia de lectura y la comprensión que se hace en cada situación son diferentes; no se lee igual en el ámbito de los medios de comunicación, administración pública, familia, escuela, etc. Incluso dentro del mismo contexto escolar existen diferentes contextos de lectura, pues no es lo mismo leer un texto filosófico, histórico, científico o matemático y finalmente, la enseñanza de la lectura académica no es una tarea que compete a un especialista o a un campo de conocimiento exógeno, es una labor en la que se ocupan los docentes de cualquier área disciplinar, pues cada campo de conocimiento tiene sus propias formas y estructuras de abordaje de la información y la lectura académica es una herramienta epistemológica que permite a los estudiantes, no solo ser lectores independientes, sino acceder a la información dotados de sus propias herramientas de abordaje activo, lectura selectiva y autor regulada.

### **Estrategias para la enseñanza de la lectura**

Diversos autores han propuesto estrategias para ayudar a los estudiantes a leer textos académicos y formarlos como lectores independientes. Para Carlino<sup>15</sup> existen ya unas pistas de las estrategias y herramientas que deben enseñarse a los estudiantes para leer textos académicos, pues implica algunos aspectos importantes alrededor de la enseñanza de la lectura académica: 1) es un proceso que requiere de la orientación del docente, es decir, las estrategias de lectura académica no se obtienen por descubrimiento de los estudiantes, pues antes de que esto ocurra, habrán abandonado sus intentos; 2) también se requiere del apoyo institucional, ya sea en espacios, capacitación docente, material didáctico, entre otros; 3) trae implícito un rol activo del lector para dar significado a lo que lee sin descuidar el significado que intenta transmitir el autor; 4) leer textos académicos es un proceso estratégico y requiere de habilidades selectivas y autorreguladas para tratar la información y 5) existen formas particulares de leer en cada materia, no es lo mismo leer ciencias naturales que leer matemáticas o historia.

Siguiendo estas nociones implícitas de alfabetización académica, Carlino<sup>16</sup> propone algunas tareas para enfocar la lectura, conseguir que los alumnos lean clase a clase y lograr un adecuado proceso de selección y jerarquización de los contenidos de un texto complejo para un lector principiante. Por un lado, propone la lectura con ayuda de guías en donde hay una serie de preguntas que les permite a los alumnos enfocar el análisis del texto hacia las ideas que la clase considera nucleares, la docente hace una exposición del contexto de quien escribe el texto, organiza pequeños grupos de alumnos para discutir las preguntas y respuestas que han hecho individualmente y luego se debate en conjunto para explicitar dudas, releer algún párrafo y aclarar las incomprendiones. Resumir para uno mismo, consistente en que, en cada clase, los estudiantes de forma optativa elaboran resúmenes de los textos discutidos y pueden entregarlo a la docente, quien los guarda y el día del examen los devuelve como único material de consulta para responder a las preguntas que acreditan su conocimiento de la materia.

---

<sup>13</sup> Isabel Solé, *Estrategias de lectura* (Barcelona: Graó, 1998).

<sup>14</sup> Danielle McNamar; Eileen Kintsch; Nancy Butler y Walter Kintsch, "Are Good Texts Always Better? Interactions of Text Coherence, Background Knowledge, and Levels of Understanding in Learning From Text", *Cognition and Instruction*, Vol: 14 num 1 (1996). 1-43. [https://doi.org/10.1207/s1532690xci1401\\_1](https://doi.org/10.1207/s1532690xci1401_1)

<sup>15</sup> Paula Carlino, "Alfabetización académica diez... 355.

<sup>16</sup> Paula Carlino, *Escribir, leer y aprender en la Universidad...76.*

Por su parte, el Ministerio de Educación Nacional (MEN)<sup>17</sup> refuerza las estrategias de lectura propuestas por Solé<sup>18</sup> como herramienta útil para la lectura de textos académicos: activar los conocimientos previos, establecer objetivos de lectura, anticipar contenidos del texto a partir de indicios como los subtítulos o las primeras oraciones de un párrafo, resumir lo leído, hacerse preguntas que no estén respondidas en el texto y que reflejen el espíritu crítico del lector. Sin embargo, hace énfasis en otras estrategias que pueden ser útiles para la comprensión de esta clase de textos: estrategias para ubicar, procesar y registrar información como la búsqueda electrónica, aprovechamiento del paratexto, complementar significados, ordenamiento y selección de información; acompañamiento del docente en el proceso y la comunicación de lo aprendido por parte del estudiante, de forma oral y escrita, a fin de verificar que lo leído fue internalizado y que hubo construcción y generación autónoma de conocimiento.

Así mismo<sup>19</sup>, consolidan un modelo para leer y comprender textos de información. Las fases que estos autores proponen, permiten desarrollar habilidades más avanzadas de lectura y, aunque estos autores no hacen esta clasificación, estas fases se pueden encapsular en momentos antes, durante y después de leer. Antes de la lectura, proponen activar los conocimientos previos, fijar los objetivos de lectura y localizar información. Un aprendizaje real se puede lograr en la medida que el estudiante conozca más del tema, esta activación de conocimientos puede lograrse en actividades individuales como mapas conceptuales o cuadros comparativos, o en actividades grupales como debates, lluvia de ideas, entre otros. De igual manera, se debe especificar la información que se busca en el texto, por qué y qué van a hacer con esa información, de lo contrario, la lectura no es significativa. Se debe enseñar a los estudiantes cómo localizar la información que necesitan, en bibliotecas, libros u otra fuente apropiada, así como la utilización del índice temático de un texto. Durante la lectura, se observa que las fases de Wray y Lewis<sup>20</sup> pretenden localizar información, emplear la estrategia adecuada, interactuar con el texto, controlar la comprensión y registrar los datos. Una vez el estudiante se encuentra frente al texto, las estrategias de lectura varían en su forma de acuerdo con los objetivos, tipo de texto y el contexto en el que interactúan con esos textos; esta puede ser de lectura rápida, superficial o intensiva.

Después de la lectura<sup>21</sup>, proponen fases de evaluación de la información, ayudar a la memoria y comunicar la información. La evaluación es un proceso de revisión crítica del texto para definir su veracidad y relevancia; para lograrlo el docente debe demostrar las posibles contradicciones, confusiones y sesgo de algún tipo de texto o notas periodísticas de un mismo suceso. La fase de comunicación pretende que el estudiante aprenda mientras intenta explicar las cosas y dar cuenta a otros de lo que ha leído. Desde el interaccionismo socio discursivo se puede entender que el lenguaje crea conocimiento en quien lo usa, es decir, comunicar la información a los demás hace que el estudiante se apropie de la misma. Las formas de comunicación son muchas: escrita, oral, teatro, maquetas, creación de historias, entre otras.

<sup>17</sup> MEN, Prácticas de lectura en el aula: Orientaciones didácticas para docentes. (Bogotá, Ministerio de Educación Nacional, 2014).

<sup>18</sup> Isabel Solé, Estrategias de lectura... 75.

<sup>19</sup> David Wray y Maureen Lewis, Aprender a leer y escribir textos de información (Madrid: Morata, 2005).

<sup>20</sup> David Wray y Maureen Lewis, Aprender a leer... 45

<sup>21</sup> David Wray y Maureen Lewis, Aprender a leer... 37.

## La práctica docente

Para ubicar el significado de práctica, inicialmente el Diccionario de la Real Academia española (DRAE) lo define como los conocimientos que enseñan el modo de hacer algo, o que piensa o actúa ajustándose a la realidad y persiguiendo normalmente un fin útil. El término práctica proviene del latín *Practice* y del griego *praktikée*. Desde la filosofía, respecto a la práctica<sup>22</sup> refiere que se presenta como razón que funda nuestros saberes y como motivo determina nuestros procesos de justificación. Práctica no es toda actividad humana, sino la que está dirigida por fines conscientes, la práctica está referida a la actividad intencional, se aplica a las acciones objetivas, a las que se manifiestan en comportamientos observables, no abarca actos mentales internos ni los estados disposiciones del sujeto, define práctica como la “acción intencional objetiva”.

Por su parte la idea de práctica desde la filosofía de Aristóteles, se refiere a una forma de vida característica “la bios praktikos” dedicada a la búsqueda del bien humano. La distinción más importante es entre *praxis* y *poiesis*. La *poiesis* se refiere a la acción material que consiste en hacer realidad algún producto o artefacto específico; el fin de la acción se conoce desde antes y se rige por la *techne* o razón técnica; la *praxis* también se dirige a conseguir un fin, pero no busca producir un artefacto sino un bien moralmente valioso, no puede materializarse, sólo puede “hacerse”, sólo puede realizarse a través de la acción y sólo puede existir en la acción misma, además, los fines de la práctica no pueden definirse con antelación, es una acción moralmente comprometida<sup>23</sup>

Desde Leontiev<sup>24</sup> se vislumbra la noción de actividad como las organizaciones funcionales a través de las cuales que los seres humanos (organismos vivos) construyen comportamientos, representaciones internas o conocimientos en su acceso al medio ambiente. Desde este punto de vista, el lenguaje es una negociación consensuada de signos y formas comunes útiles para relacionar ciertas representaciones sonoras con aspectos del entorno. Es así como la lengua no puede ser considerada como una entidad única y homogénea, además, los mundos representados (de una comunidad verbal o cultura dada) constituyen el contexto de las actividades humanas, Bronckart<sup>25</sup> (En el interaccionismo socio-discursivo se considera que el comportamiento activo del hombre en la sociedad deja huellas internas y que el lenguaje es producto de la interacción social, el cual aporta condiciones para la formación de la conciencia. Se puede inferir entonces que la acción del hombre está enmarcada por la interacción social y el lenguaje. Específicamente, el autor<sup>26</sup> plantea que la tesis central del interaccionismo socio-discursivo es que la acción es el resultado de la apropiación que hace el organismo humano de las propiedades de la actividad social mediatizada por el lenguaje. Es así como, a la luz de los planteamientos de este autor, los conocimientos colectivos y/o sociales se movilizan en las formas semiotizadas que produce la acción comunicativa, dichos conocimientos se organizan en los tres mundos representados que definen el contexto propio del obrar humano: mundo objetivo, mundo social y mundo subjetivo. En otras palabras, desde el interaccionismo socio-discursivo la acción humana está

<sup>22</sup> Luis Villoro, *Crear, saber, conocer* (México: Siglo XXI, 1990).

<sup>23</sup> Wilfred Carr, *Una teoría para la educación: Hacia una investigación educativa crítica* (Madrid: Morata, 2002).

<sup>24</sup> Alexei Leontiev, “The Problem of Activity En Psychology”. En J. V. Wertsch (Ed.), *The Concept of Activity” Soviet psychology* (New York: Sharpe, 1979), 37-71.

<sup>25</sup> Paul Bronckart y Bernard Schneuwly, “La didáctica de la lengua materna: El nacimiento de una utopía indispensable”, *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura* (1996): 61-78.

<sup>26</sup> Paul Bronckart y Bernard Schneuwly, “La didáctica de la lengua materna...”

configurada por las leyes o teorías que existen sobre el mundo físico (mundo objetivo), las normas, valores y símbolos que regulan la interacción entre individuos (mundo social) y las expectativas que construye el agente humano sobre las cualidades requeridas (mundo subjetivo). Estos tres mundos son marcos de evaluación y validez de la acción y modalidades de participación de los agentes singulares en una determinada actividad.

Es así como, teniendo en cuenta la concepción de acción dentro del interaccionismo socio discursivo, se deduce que la práctica docente se encuentra configurada por los conocimientos que se movilizan en el mundo objetivo, social y subjetivo. Es decir, la práctica docente depende de las leyes y teorías que explican el funcionamiento del mundo, las normas valores y símbolos que guían el comportamiento y las expectativas del maestro. Las definiciones más completas de la práctica docente incluyen estos aspectos.

La concepción de práctica docente de Achilli<sup>27</sup> coincide en varios aspectos con la concepción de las autoras<sup>28</sup> quienes definen la práctica docente como una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados construidos y las acciones de los agentes implicados en el proceso, maestros, alumnos, autoridades educativas y padres de familia, así como los aspectos políticos institucionales, administrativos y normativos que, según el Proyecto Educativo de cada país, delimitan la función del maestro. La práctica docente puede entenderse como una acción institucionalizada, desarrollada en el aula y dentro de ella con especial referencia al proceso de enseñar, en tal relación existe una institución y un contexto global que condiciona las funciones didácticas que se ejercen dentro de ella. A su vez, la práctica tiene un potencial formador para el docente que está preparado para asumir este rol, quien puede manifestar competencias que solo pueden abstraerse del ejercicio real profesional<sup>29</sup>.

### Los significados construidos

Mientras Fierro<sup>30</sup> menciona que la acción viene acompañada de significados construidos, Tardif<sup>31</sup> define la práctica docente: “la práctica educativa y la enseñanza son formas plurales de actuar que movilizan diversos tipos de acción a los que están ligados saberes específicos”. Es decir que, dentro de las prácticas docentes se encuentran inmersos sus saberes.

Por otra parte, Fierro<sup>32</sup> determinan aspectos como: el concepto de educación, como una tarea social que está explícita por múltiples factores políticos y económicos que establecen sus acciones; el espacio educativo, como un lugar donde confluyen la actuación de seres determinados por el logro de diversos propósitos e intereses; la capacidad de la educación como fuerza conservadora, capaz de transformar y construir nuevos significados desde una conciencia crítica y pensamiento racional; el maestro,

<sup>27</sup> Elena Achilli, “La práctica docente: Una interpretación desde los saberes del maestro”, Cuadernos de formación docente, num 2 (1986): 1–16.

<sup>28</sup> C. Fierro; B. Fortoul & L. Rosas, Transformando la práctica docente: una propuesta basada en la investigación acción (México: Paidós, 2000).

<sup>29</sup> Enrique Correa, “La práctica docente: Una oportunidad de desarrollo profesional”, Perspectiva Educativa, Formación de Profesores, Vol: 50 num 2 (2011): 77-95.

<sup>30</sup> C. Fierro; B. Fortoul & L. Rosas, Transformando la práctica docente...

<sup>31</sup> Maurice Tardif, Los saberes del docente y su desarrollo profesional (Madrid: Estilo Estugraf, 2004).

<sup>32</sup> Fierro, C., Fortoul, B., & Rosas, L. (2000). Transformando la práctica docente...117.

como sujeto activo participativo quien reflexiona y actúa sobre su realidad, de tal forma que genera acciones innovadoras que conducen al mejoramiento de su desempeño como educador. Así mismo, destacan el papel de los sujetos en sus procesos formativos y reconocen la importancia de los aspectos personales y profesionales inmersos en el proceso; privilegian la reflexión en el proceso de formación. Los hábitos de intervención de los procesos formativos son los escenarios propios del quehacer, elementos que se tienen en cuenta para el análisis crítico de la práctica docente.

Las autoras reconocen la interrelación existente entre elementos provenientes del entorno institucional, social y los propios del aula, con el propósito de lograr la identificación de aciertos, desaciertos, contradicciones y equivocaciones, en función de la educación de los niños. Genera a la vez confrontación de ideas, conocimientos y convicciones propias y de los otros con quienes se encuentra en el campo de la educación, mediante el trabajo grupal en equipo, re significa la práctica y construye un nuevo conocimiento. Estos procesos generan reflexión crítica logrando poco a poco cambios reflejados en la transformación de las acciones cotidianas en la comunidad educativa.

La práctica docente tiene una concepción básica como acciones intencionalmente dirigidas a lograr fines educativos, y una concepción ampliada y sistémica como un conjunto de actividades en las que intervienen significados construidos, saberes y aspectos del contexto que las delimitan: político institucionales, administrativos y normativos. El estudio de la concepción ampliada y sistémica de las prácticas docentes tiende a ser compleja debido a que se tienen en cuenta, además, las conductas que se manifiestan, ideas y concepciones subyacentes que las explican, los factores que inciden en ellas o los efectos que producen<sup>33</sup>.

De acuerdo a los conceptos de prácticas docentes, desde una perspectiva sistémica ecológico-contextual<sup>34</sup> según lo expuesto por Nieto<sup>35</sup> sobre las variables que pueden estudiarse en la evaluación de las prácticas docentes y los elementos planteados en modelos de evaluación como el CIIP (contexto, insumo, proceso y producto) de Stufflebeam<sup>36</sup>, las actividades que realizan los docentes en el aula de clase no sólo están motivadas por los objetivos de aprendizaje, sino por variables predictivas (características del docente y sus saberes), variables contextuales (condiciones escolares, planes institucionales, características de los estudiantes) y variables de resultado (comprensión lectora, comprensión de conceptos, pensamiento crítico, entre otros).

La visión sistémica de estos elementos implica que la práctica docente se limita a las acciones intencionadas hacia el logro de unos objetivos educativos<sup>37</sup>, pero enmarcadas en contexto, insumos y resultados educativos.

<sup>33</sup> Felipe Martínez-Rizo, "Procedimientos para el estudio de las prácticas docentes. Revisión de la literatura", Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, Vol: 18 num 1 (2012). 1-22. Recuperado de [http://www.uv.es/RELIEVE/v18n1/RELIEVEv18n1\\_1.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v18n1/RELIEVEv18n1_1.htm).

<sup>34</sup> Daniel Stufflebeam, "The use and abuse of evaluation in Title III", Theory Into Practice, num 6 (1967). 126-133.

<sup>35</sup> Jesús Nieto Gil, Autoevaluación y heteroevaluación de la práctica docente: La evaluación de la práctica docente por los mismos profesores (Madrid: CCS, 2015).

<sup>36</sup> Daniel Stufflebeam, "The use and abuse..."

<sup>37</sup> C. Fierro; B. Fortoul & L. Rosas, Transformando la práctica docente...

La práctica docente refiere seis dimensiones que permiten reflexionarla e interpretarla desde diferentes miradas a saber. La dimensión personal determina al maestro como ser individual, que crea y hace parte de una historia, con una trayectoria profesional que se ha forjado en la escuela y que contribuye a su realización. La dimensión interpersonal estudia las relaciones con los pares, directivos, administrativos y padres de familia, el clima institucional, las estructuras de participación y el manejo de conflictos. La dimensión social se circunscribe en la función social del maestro, en las condiciones de los estudiantes, en la política, economía y cultura y en la valoración social. La dimensión institucional, entiende que el docente hace parte de una institución regida por ciertas directrices, un colectivo de compañeros y autoridades que forman una cultura profesional, dada por la administración que orquesta la escuela. La dimensión didáctica, donde se encierra el papel del docente como orientador, director y guía en los procesos de enseñanza, las estrategias que emplea, las concepciones sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje, las rutinas y los tiempos escolares y finalmente el rendimiento académico. La dimensión valoral o axiológica, que tiene que ver tanto con los valores intrínsecos de cada docente, como los que promueve dentro de su labor con los estudiantes, la referencias valorales para el quehacer de la escuela, documentos de política nacional e internacional, normativas del sistema, planes y programas.

Finalmente, la relación pedagógica es el resultado de la interrelación de las dimensiones descritas y caracteriza la práctica docente, el papel del maestro en el aula y el tipo de relación entre con sus alumnos. De acuerdo a la visión sistémica de la práctica docente y teniendo como marco el interaccionismo socio-discursivo<sup>38</sup> los saberes se vinculan a las acciones de enseñanza del maestro debido a que estas últimas son el resultado de la apropiación que hacen los maestros de la actividad social, de los conocimientos que se movilizan en el lenguaje (formas semiotizadas) y se organizan en los mundos representados (objetivo, social y subjetivo) que definen el contexto del obrar humano.

### Los saberes

Rockwell<sup>39</sup> conceptualiza el saber cómo “un conocimiento integrado a la práctica, el know how, en lugar del know that”. El saber está vinculado más con el “saber cómo”, que con el “saber qué”.

Por su parte Tardif<sup>40</sup> define el saber docente como “un saber plural, formado por una amalgama, más o menos coherente, de saberes procedentes de la formación profesional y disciplinarios, curriculares y experienciales”. Se puede observar que esta definición de Tardif es más integral que las concepciones de los autores<sup>41</sup>. No segmenta el saber docente del pedagógico, sino que los encapsula y segmenta para abarcar las dimensiones del saber docente desde lo profesional, la disciplina, el currículo y la experiencia. A continuación, se desarrollan esta tipificación de saberes.

<sup>38</sup> Maurice Tardif. Los saberes del docente...

<sup>39</sup> Elsie Rockwell, La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos (Buenos Aires: Paidós, 2009).

<sup>40</sup> Maurice Tardif, Los saberes del docente...

<sup>41</sup> Elsie Rockwell, La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos. (Buenos Aires: Paidós, 2009) y María Oviedo, “Entre la formación y el trabajo: Análisis de las prácticas de enseñanza de lectura y escritura con maestros”. En Dora Riestra; Stella Tapia y María Goiciechea, Cuartas Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las lenguas y las literaturas: Universidad Nacional de Río Negro. Río Negro. Viedma. 2015. 412-430.

Los saberes se han conceptualizado desde tres perspectivas: la subjetividad, el juicio y la argumentación<sup>42</sup> Desde el punto de vista subjetivo, el saber es un tipo particular de certeza subjetiva producida por el pensamiento racional, es una intuición o una representación que tiene el sujeto de la realidad. Desde el punto de vista del juicio, el saber es resultado de la actividad intelectual y se evidencia en los discursos que afirman algo respecto a lo palpable y verificable en la realidad; es decir, este saber se limita a los juicios de la realidad y excluye los juicios de valor. Desde el punto de vista del argumento, un saber es la actividad discursiva que consiste en tratar de validar, por medio de argumentos, de operaciones discursivas y lingüísticas una proposición o una acción; en otras palabras, saber algo no sólo consiste en emitir un juicio verdadero, sino ser capaz de determinar las razones de por qué es verdadero dicho juicio.

A partir del análisis de estas concepciones, Tardif <sup>43</sup> puntualiza que un saber se refiere únicamente a “los pensamientos, ideas, juicios, discursos, argumentos que obedezcan a ciertas exigencias de racionalidad”. A partir de esta exigencia de racionalidad, se reconoce un saber cuándo el actor es capaz de dar razones, con independencia de su naturaleza o contenido de verdad, para justificar pensamientos, juicios, discursos y actos. La forma para verificar dicha racionalidad consiste en preguntarle al hablante o actor las causas, razones, o motivos de su discurso o acción.

### **La transposición didáctica**

El resultado final esperado u objetivo educativo de la práctica docente es la comprensión lectora de textos académicos. Dicho resultado proviene del proceso, la práctica docente, es decir, de las acciones y actividades de ayuda para la lectura e interpretación de textos; las cuales, a su vez provienen de algunos insumos como características, significados construidos y saberes de los docentes. El traspaso de los saberes que posee el docente (saber sabio) al saber enseñado se le conoce como transposición didáctica<sup>44</sup> Finalmente, este proceso insumo, proceso, producto, viene enmarcado por un contexto que delimita la práctica docente: estándares de lengua castellana, plan de área, plan de lectura institucional, características socioeconómicas y acervos culturales de los estudiantes.

Si se involucra el marco del interaccionismo socio-discursivo a este análisis, se puede establecer que en el contexto se encuentran los mundos objetivo y social que condicionan y orientan las acciones humanas, en los insumos se halla el mundo subjetivo que termina de dar la validez de estos tres mundos al obrar humano, en el proceso se hallan las acciones propiamente dichas y en el resultado se encuentra el objetivo o intencionalidad que guio toda la práctica docente. En el intermedio la noosfera describe el filtro a través del cual el entorno influye en el sistema de enseñanza y es el lugar donde se ‘piensa’ el funcionamiento didáctico, es el lugar en donde los representantes del sistema de enseñanza (maestros) se encuentran directa o indirectamente con los representantes de la sociedad (padres de los alumnos, especialistas y emisarios del órgano político).

---

<sup>42</sup> Maurice Tardif. Los saberes del docente...

<sup>43</sup> Maurice Tardif. Los saberes del docente...

<sup>44</sup> Yves Chevallard, La transposición didáctica, Del saber sabio al saber enseñado (Argentina: Aique, 1998).

Entre el saber y la práctica docente existe una brecha que en la literatura se conoce como transposición didáctica, la cual se toma como elemento de análisis para la presente investigación. Es un concepto propuesto por Chevallard<sup>45</sup> para definir “al paso del saber sabio al saber enseñado”, como también para definir al “trabajo que transforma de un objeto de saber a enseñar en un objeto de enseñanza” En otras palabras, para la enseñanza de un determinado elemento del saber, éste ha de sufrir ciertas deformaciones que lo hacen apto para ser enseñado. Es un proceso de transformación de un contenido de saber preciso a una versión didáctica de ese objeto de saber<sup>46</sup> La transposición didáctica se da mediante dos transformaciones: de un objeto de saber (saber sabio o contenido científico) a un objeto a enseñar (contenido curricular) y de este a un objeto de enseñanza (lo enseñado en el aula). En la primera transformación, didactas y expertos incorporan el conocimiento científico dentro del currículo como saber a enseñar; en la segunda transformación, el docente hace vigilancia epistemológica para adaptar el contenido curricular al contexto específico del aula de clase. La vigilancia epistemológica consiste en evitar dos riesgos con el saber enseñado: que las sucesivas transformaciones del objeto de enseñanza desvirtúen el contenido y que el objeto de enseñanza quede desactualizado respecto a los avances científicos recientes.

Las acciones pueden ser clasificadas según los motivos e intencionalidades del agente. De esta manera, las tipologías de acción que se puedan establecer permiten analizar las tramas interactivas presentes en la práctica docente. Tardif <sup>47</sup> realiza un análisis de las acciones y saberes que se involucran en la práctica docente e identifica ocho tipos de acción que, si bien permiten analizar la trama de interacciones que existen en la enseñanza, también es un marco limitado, pues generalmente las actividades concretas de los agentes sociales se manifiestan, por lo general, como tipos de acción mixtos y raramente puros.

## Metodología

El estudio se enmarca en el paradigma interpretativo, donde se busca la variabilidad en las relaciones entre la forma de la conducta y el significado intencional de las interacciones en el aula, tiene un enfoque cualitativo, en el que es necesaria la identificación de las acciones e interacciones que suceden dentro del aula con el profesor, el estudiante y el ambiente<sup>48</sup>. Dentro del paradigma interpretativo, el estudio de casos es el diseño de investigación para el análisis de la realidad social y representa la forma más pertinente y natural de las investigaciones orientadas desde una perspectiva cualitativa, varios autores<sup>49</sup>, a veces el caso no es posible escogerlo, sino que viene dado por un interés o curiosidad de determinados procedimientos, se interesa porque con su estudio aprendamos sobre otros casos o sobre algún problema general, sino porque necesitamos aprender sobre ese caso particular<sup>50</sup>.

---

<sup>45</sup> Yves Chevallard, La transposición didáctica...

<sup>46</sup> Yves Chevallard, La transposición didáctica...

<sup>47</sup> Maurice Tardif, Los saberes del docente...

<sup>48</sup> Frederick Erickson, Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza (Barcelona: Paidós 1989).

<sup>49</sup> Antonio Latorre, Bases metodológicas de la investigación cualitativa (Barcelona: GR92, 1996) y María Sandín, Investigación cualitativa en educación: Fundamentos y tradiciones (Madrid: McGraw-Hill, 2003).

<sup>50</sup> Robert Stake, Investigación con estudio de casos. 1998. Recuperado de <http://site.ebrary.com/id/10831642>.

Son cuatro las características del estudio de casos: particularista, descriptivo, heurístico e inductivo, este puede ser colectivo, es decir, el interés está en indagar un fenómeno, población o condición general; no se focaliza en un caso concreto, sino en un determinado conjunto de casos. Otros autores como<sup>51</sup> consideran el estudio de casos múltiple como un método comparativo, ya que permite examinar patrones similares y diferenciales de un número moderado de casos<sup>52</sup>, desde el punto de vista comparativo, se interesa por la diversidad, de tal manera que se puede centrar la atención en la correspondencia que existe entre las diferentes partes del caso.

## Participantes

La investigación se realiza en la ciudad de Duitama- Boyacá- Colombia, se seleccionan tres Instituciones Educativas del sector oficial urbano, sobresalientes en los desempeños de los estudiantes en lectura, según resultados de las pruebas Saber, la unidad de observación estuvo conformada por cinco docentes que orientan la asignatura de Lengua Castellana en el nivel de Educación Básica en estas instituciones, con edades entre 28 y 59 años, de 3 a 22 años de experiencia como maestros.

## Instrumentos

La investigación se realiza con cinco unidades de observación pertenecientes a tres instituciones educativas. Se utiliza la observación directa y video filmación de clases de los docentes. Se realizan dos entrevistas semi estructuradas a cada docente participante y se hace análisis de los documentos que guían la acción de los maestros, como el plan de área, el planeamiento de clases y los proyectos específicos sobre lectura que desarrollan en cada Institución Educativa.

## Procedimiento

Se establecen como categorías de análisis de la práctica docente el contexto, noosfera, significados construidos, saberes, acciones movilizadas y proceso de ayuda en la lectura de textos académicos. Se desarrolla en tres momentos:

Primer momento: Reconocimiento de los significados construidos sobre la lectura que tienen los docentes, mediante la elaboración de dos entrevistas. La entrevista es una conversación que posee una estructura y un objetivo determinado por el entrevistador; es una interacción profesional que sobrepasa el intercambio espontáneo de ideas dentro de una conversación y se convierte en un interrogatorio cuidadoso que mediante la escucha obtiene conocimiento meticulosamente comprobado<sup>53</sup>. Respecto a la entrevista distingue tres formas de entrevista: la estandarizada pre secuencializada, la entrevista estandarizada no pre secuencializada y la entrevista no estandarizada<sup>54</sup>.

---

<sup>51</sup> Charles Ragin, *Constructing social research: The unity and diversity of method* (Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, 2011).

<sup>52</sup> Ana Ponce, "El estudio de caso múltiple una estrategia de investigación en el ámbito de la administración", *Revista Publicando*, num 5 Vol: 15 (2018).

<sup>53</sup> Steinar Kvale, *Las entrevistas en investigación cualitativa* (Madrid: Ediciones Morata, 2011), 129.

<sup>54</sup> Judith Goetz y Margaret Lecompte, *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. (Madrid: Morata Editorial, 1998), 133.

Se opta por la aplicación de dos entrevistas semi estructuradas a los docentes participantes, la cual, apoyada en conversaciones informales, permitió recopilar información sobre su práctica docente y significados construidos, teniendo en cuenta las recomendaciones y categorías establecidas a partir de la teoría<sup>55</sup>, se realizan transcripciones y su posterior análisis.

Segundo momento: Reconocimiento de los saberes vinculados a la práctica, para lo cual se solicitó a los maestros los instrumentos de planificación propios de cada institución, para el desarrollo y enseñanza de la lectura académica. “El método más corriente para los estudios de esta dimensión es el análisis a priori de las secuencias, que está orientado a establecer los posibles de la evolución de la situación didáctica”<sup>56</sup>.

Se opta por el procedimiento de filmación en video de la actividad didáctica, la observación directa y la posterior transcripción bajo la forma de protocolo escrito, el cual permite la observación detallada de una situación didáctica de lectura, al igual que su sistematización, el análisis de la información recopilada estará dado por el análisis de interacciones y acciones movilizadas,<sup>57</sup> esto conducirá a obtener información sobre la práctica docente de los maestros en la enseñanza de la lectura.

Se efectúan observaciones y análisis de las acciones que suceden en el aula para la enseñanza de la lectura, la articulación entre práctica y teoría, bajo el propósito de coadyuvar al mejoramiento de las prácticas docentes en la educación básica. Para Camps, las entrevistas, individuales o en grupo, hacen emerger lo que los profesores piensan sobre sus prácticas y lo que dicen que hacen; este tipo de tareas se complementan con las observaciones del trabajo en el aula y en muchas ocasiones con la auto confrontación, lo cual permite profundizar en el análisis de las creencias y puede incidir en la revisión de las mismas prácticas. La entrevista es una forma crucial para explorar la forma en que los sujetos experimentan y entienden su mundo, por medio de la cual se accede al mundo vivido de los sujetos que en sus propias palabras describen sus actividades, experiencias y opiniones<sup>58</sup> Así, “una línea de investigación sobre uno de los polos del sistema, el del profesor, se ha mostrado insuficiente si no se pone en relación con las prácticas reales que implican la interrelación entre todos los elementos del sistema didáctico”<sup>59</sup>.

Tercer momento: Se procesa la información en las categorías establecidas con ayuda de software Atlas Ti, se triangula la información compilada desde las fuentes primarias de recolección de datos, con el objeto de dar validez y confiabilidad a las unidades de análisis, que permitieron la teorización sobre la práctica de los docentes.

---

<sup>55</sup> Cecilia Fierro; Bertha Fortoul y Lesvia Rosas, Transformando la práctica docente: una propuesta basada en la investigación acción (México: Paidós, 2000).

<sup>56</sup> René Rickenmann, “Metodologías clínicas de investigación en didácticas y formación del profesorado: Un estudio de los dispositivos de formación en alternancia.” Actas del congreso Internacional de Investigación, Educación y formación docente, 2006. 1-16.

<sup>57</sup> Elvira Ruano; Emilio Sánchez; Elena Ciga y José García, “Un Protocolo para Observar cómo los Profesores Ayudan a sus Alumnos cuando Leen Textos en el Aula”, Revista de Psicología Educativa, Vol: 17 num 2 (2011): 127. <https://doi.org/10.5093/ed2011v17n2a2>

<sup>58</sup> Steinar Kvale, Las entrevistas en investigación...

<sup>59</sup> Anna Camps, “La investigación en didáctica de la lengua en la encrucijada de muchos caminos”, Revista Iberoamericana De Educación, num 59 (2012).

## Procesamiento de datos

El análisis de información es de tipo cualitativo mediante software atlas Ti versión 7.5.4. y la correspondiente triangulación de información. La validez de la interpretación en el estudio de casos múltiple depende de la triangulación, esta puede ser por fuentes de información, de investigadores, de la teoría y metodológica. En este caso se valida por medio de la triangulación de fuentes de información: observación, revisión documental, video y entrevista a los docentes de las instituciones educativas participantes.

Se hace una triangulación metodológica en el sentido que se construye una estructura de análisis en la que se tienen en cuenta diversos factores que afectan la práctica docente: tipos de acciones, capas del proceso de ayuda para leer textos, noosfera, saberes, significados construidos y contexto. Se analizan documentos como los lineamientos curriculares del MEN, los planes de área de las instituciones educativas, los textos trabajados, dos entrevistas a cada docente y observación basada en video, la cual permite revisar una y otra vez las acciones y diálogos presentes en el aula.

La validez de la investigación también puede fundamentarse en la elección de tres instituciones educativas con diferente nivel de calidad académica según las pruebas saber en el área de lenguaje. Dentro de ellas también se escogieron unidades de observación con distintas características. La diversidad en el método de casos múltiples aporta criterios de validez interna, externa y confiabilidad a los datos, lo que permite disminuir los problemas asociados al rigor científico<sup>60</sup>.

## Resultados

### Contexto

En cuanto a los resultados encontrados en el análisis de la práctica docente, los cinco maestros coinciden en tener como variables contextuales, los lineamientos curriculares nacionales alrededor de la lectura: Estándares Mínimos y Derechos Básicos de aprendizaje, las pruebas Saber que realiza el ICFES, las regulaciones estatales respecto a la educación y el magisterio, además de la cultura y tradición del país.

### Noosfera

En la noosfera se observa que para los docentes 1 y 2 está un colegio femenino oficial que acoge estudiantes de estrato medio y bajo, se dedica cuatro horas a Lengua Castellana y dos horas a la cátedra de Lectores Competentes y desarrolla un proyecto de lectura transversal denominado “Mujer lectora”. Retoman los resultados de las pruebas Saber como guía para retroalimentar estrategias para mejorar resultados, mientras que el docente 2, tiene baja creencia y se muestra inconforme con las pruebas Saber, pues considera que no son muy asertivas en sus mediciones y observa que son manipulables por el gobierno nacional para mostrar mejores resultados, restando calidad académica. Involucran a los padres de familia en planes de mejoramiento y valoran la atención que prestan a los procesos de las estudiantes. Recibe poca capacitación del MEN y sobresale la capacitación recibida en la institución y en la Secretaría de educación.

---

<sup>60</sup> Ana Ponce, “El estudio de caso múltiple...”

Mientras que este mismo aspecto para los docentes 3 y 4 está dada por una institución educativa técnica que acoge población estudiantil de estratos uno y dos principalmente, con dificultades personales, familias disfuncionales, problemas intrafamiliares, alta incidencia de las redes sociales, problemas personales entre ellos y exposición a problemáticas sociales. La Institución educativa tiene en Educación Básica Secundaria una intensidad horaria semanal de cuatro horas en Lengua Castellana, tienen como asignatura independiente comprensión lectora con diferente intensidad horaria: para los grados sexto y séptimo una hora semanal, en noveno dos horas semanales. Además, en grado noveno se desarrolla un proyecto de lectura de texto audiovisual. Las docentes coinciden en afirmar que retoman los resultados de las pruebas saber, las socializa en clase y trata de explicar cómo son los tipos de preguntas y respuestas de esta prueba. Por su parte, la docente declara que los padres desconfían de la compra de libros, no tienen tiempo para leer y no dan ejemplo en casa, para la docente 4 hay una percepción diferente en este aspecto ya que considera que los integrantes de la comunidad educativa participan en eventos inter escolares ocupando primeros y segundos lugares elementos que motiva a los docentes a hacer las cosas bien. De igual manera en la institución educativa se han creado espacios de lectura donde los estudiantes pueden ver todos sus docentes leyendo y dando ejemplo, coinciden en que no han recibido capacitación reciente.

Respecto al análisis de la noosfera del docente 5, quien pertenece a la tercera institución educativa estudiada, se tiene que, maneja una intensidad horaria semanal de cuatro horas en Lengua Castellana, no tienen como asignatura independiente lectura, están iniciando un proyecto transversal de lectura. Se evidencia que los resultados en las pruebas Saber no son importantes para el docente, pero trabaja mancomunadamente con la comunidad académica para mejorarlos, dado que es el enfoque de la Institución Educativa. Por su parte, recalca que por parte del Ministerio de Educación, Secretaria de Educación Municipal o directivas de la institución no se ha recibido capacitación, razón por la que ha optado por estudiar por su propia cuenta los elementos aprendidos en su posgrado y los documentos oficiales del Ministerio. Por otro lado, los padres de familia asisten a reuniones por las notas de sus hijos pero no tienen mucha influencia en la práctica docente, sin embargo, si ellos no continúan formando hábitos de lectura en casa, los resultados no serán permanentes.

### **Significados construidos**

La noosfera y las características del docente forman determinados significados construidos y saberes. Para el docente 1 la educación tiene un potencial de buscar el progreso de los pueblos, es una profesión que ocupa un lugar importante en su vida, ama lo que hace y le da alegría día a día, aspecto en el que coincide con el docente 2, pero a pesar de ello, ve que la profesión no puede progresar debido a las regulaciones estatales y el pesimismo de los padres de familia que limitan a sus hijos y el docente 2 en este aspecto, considera que hay limitaciones por factores como la descomposición familiar, poco apoyo gubernamental y el poco valor que la sociedad da a la labor docente. Ambos docentes destacan las buenas relaciones entre compañeros, ambiente colaborativo, hay expectativas positivas para mantenerse con buenos resultados en las pruebas de Estado y en la I.E. se apoya la toma de decisiones e implementación de iniciativas y existe cierta autonomía para el desarrollo del trabajo en el aula y las estrechas relaciones con los padres de familia como apoyo al colegio.

En el ámbito didáctico, el docente 1, busca formar en el cumplimiento de metas en la vida, satisfacción por el logro, el progreso, el valorarse, la importancia del ser; utiliza diversas actividades en la enseñanza de la lectura, desde ver películas, leer, hacer cuestionarios, motivar a buscar información, lluvia de palabras, armar historias, hacer cuadros, rutas, proyectar la lectura de formas, figuras y collages, desarrollo de actividades de pensamiento de la pedagogía conceptual. Considera los conocimientos previos como materia prima para la enseñanza de la lectura y mantiene la disciplina con el tono suave y sin repetir. Percibe un valor grande que sus estudiantes pueden brindar a la sociedad, identificando sus talentos y poniéndolos al servicio, se enfoca en formar actitudes como el progreso, la ayuda al logro, el respeto por lo ajeno y la convivencia para ser mejores compañeros, amigos, estudiantes e hijas. Mientras que para el docente 2, el estudiante debe ser autónomo y crítico, por eso lee con las estudiantes en clase, propone espacios de discusión y análisis y busca formar aprendizajes como el análisis, síntesis y tener posturas propias. El docente reconoce que siempre es mejor iniciar la lectura desde lo que las estudiantes saben y luego, bajo la metodología de pedagogía conceptual, ayudar a la estudiante a pensar y descubrir formas de representación de las lecturas. En los aspectos sociales, percibe contrastes entre los riesgos y potencialidades de la tecnología como elementos distractores en los jóvenes, junto con la necesidad de formar líderes que contribuyan a la sociedad. La forma como él considera que contribuye a la sociedad es mediante entender, escuchar, orientar, abrir un horizonte positivo y respetar los ritmos y capacidades de cada estudiante. En su forma de ver, los valores que orientan su práctica es saber que no todo se soluciona con la educación y hay que aceptar esa realidad; los valores que forma en sus estudiantes son la responsabilidad y la seguridad.

Para el docente 3, el significado construido es que la profesión docente requiere estar a la vanguardia de las tecnologías y conocimientos para mejorar el desempeño. La profesión ocupa un lugar importante en su vida y desarrollo personal, pero indica que no hay garantías laborales por parte del gobierno nacional. A nivel interpersonal hay coincidencia en el docente 3 y 4 en destacar un ambiente laboral agradable y de desarrollo de actividades innovadoras y, a nivel institucional, resalta que existe trabajo en equipo con las docentes del área y las directivas del colegio en un ambiente de autonomía para la implementación de nuevas estrategias y metodologías. El docente 4 percibe que ha ido deteriorándose con el tiempo debido al desconocimiento social de la labor del docente, baja remuneración, desigualdades en la evaluación docente. A nivel personal siente que ser maestra es su vocación, procura estar actualizándose y se siente satisfecha por el desarrollo personal que ha podido obtener y el apoyo que ha podido dar a los procesos de sus hijos.

Para el docente 5, los significados construidos sobre la práctica docente en la enseñanza de la lectura, en su dimensión personal, dan cuenta de una visión transformadora del docente de la realidad de los estudiantes, si ellos están dispuestos a aprender y reflexionar. Paralelamente tiene el significado construido que la profesión docente está desprotegida del gobierno nacional. En el aspecto interpersonal e institucional, resalta un ambiente de trabajo agradable, algunas limitaciones de otros docentes que manejan metodologías memorísticas y algunas limitaciones de infraestructura. Así mismo, existe por parte de las directivas apoyo a las ideas nuevas e innovadoras, así como para las decisiones que toma el docente.

## Saberes

Respecto a los saberes, en su formación profesional los docentes 1 y 2, tienen en cuenta el modelo de pedagogía conceptual que maneja la I.E. y que forma al ser humano en los niveles expresivo y cognitivo, los lineamientos curriculares nacionales como una base y encadenándolos con el modelo de la institución educativa. El docente 1 resalta la teoría como un insumo para desarrollar habilidades y competencias en los estudiantes de forma responsable y el docente 2 trabaja la lectura desde el goce lector y luego traslada dicho gusto al interés por textos académicos.

Desde los saberes de la disciplina, el docente 1, prioriza formar habilidades mentales de los estudiantes, formar la afectividad, ayudar a descubrir y potenciar los talentos, comprender y producir textos y tener un buen desempeño en las pruebas saber. El docente 2, ve en la lectura académica una funcionalidad práctica, pues no se trata de llenar la mente de los estudiantes con cosas innecesarias, sino en formar autonomía intelectual y personal. Sus objetivos en la enseñanza de la lectura se enfocan en presentar textos literarios y de ciencias que les llame la atención a las estudiantes y que les muestre la importancia de formarse en la sociedad como persona íntegra y como proyecto de vida.

En los saberes curriculares los docentes 1 y 2, todo el tiempo se tienen en cuenta los estándares curriculares y los DBA. En la clase de Competencias Lectoras se atienden los temas que los estudiantes manejan en otras asignaturas y se maneja como base el modelo de pedagogía conceptual.

En su saber experiencial el docente 1, resalta que la cualificación de los docentes es fundamental para la educación, pues de ellos depende el nivel de desempeño de los estudiantes. Destaca como experiencia significativa que la lectura académica puede ayudar a sobresalir a las estudiantes en áreas de emprendimiento, ponencias y soluciones al entorno.

En este mismo aspecto, el docente 3, se fundamenta en los materiales que el Ministerio de Educación Nacional dispone: Cápsulas educativas de los DBA, libros de lenguaje y teoría educativa, la cual da credibilidad para la práctica. El docente 4, maneja un enfoque de enseñanza de la lectura por medio del aprendizaje significativo, a partir del gusto por la lectura, los centros de interés se implementan diferentes temáticas para que accedan a la comprensión de una manera más grata. El docente reconoce la importancia de los saberes previos de los estudiantes y el papel de la teoría para adecuar la acción a las necesidades del momento.

En los saberes disciplinarios, el docente 3, comprende que los fines de la Lengua Castellana en la Educación Básica, en cuanto la lectura, consisten en que el estudiante no solo comprenda, sino que sea capaz de inferir, de argumentar, de proponer. En el docente 4, se destaca que en el área de lengua castellana se promueve el gusto por la lectura y el pensamiento crítico. Así mismo, la docente ve la lectura como un ejercicio de interpretación y asignación de sentido. Es así como sus objetivos de enseñanza de la lectura van desde la decodificación, la estructura del texto, luego la semántica, los significados, adquirir el vocabulario para que los textos sean más fácilmente comprendidos, las inferencias, la argumentación, la intertextualidad. Los saberes curriculares están constituidos por los lineamientos curriculares nacionales, que a su vez fundamentan los PEI, plan de estudios y plan de aula.

En el saber experiencial, el docente 3, se ha dado cuenta que a los estudiantes no les gusta leer y depende del docente llevar a cabo estrategias para hacer más amena la lectura: leer por partes, cuestionarios, control de lectura, conversatorios, entre otros. En los saberes experienciales la docente ha comprobado que sirve mucho escoger temas que interesen a los estudiantes. A pesar de ello, ha corroborado que muy pocos estudiantes logran niveles adecuados de comprensión, por lo tanto, con ellos debe trabajar de manera más pausada para que puedan aprender y se vayan motivando.

En cuanto a los saberes de la formación profesional, del docente 5, reconoce la guía de los estándares curriculares nacionales, pero considera que piden mucho y dan poco. La IE tiene un modelo constructivista, la enseñanza de la lectura la decide según el nivel de dificultad del texto con el nivel de dificultad del estudiante; su preferencia son los textos de divulgación científica para un público en general.

Respecto al saber disciplinar, destaca que la lectura es un medio para desarrollar el pensamiento crítico, siempre y cuando los estudiantes estén dispuestos a hacer una lectura productiva. Por esta razón, prefiere el impulso del goce lector, con el cual ha obtenido algunos resultados positivos. En el aspecto curricular, se centran en el plan de área de la institución educativa, el cual está fundamentado en los lineamientos curriculares del Ministerio. Los saberes que provienen de la experiencia, se centran en que es eficiente trabajar el goce lector, para luego trabajar la comprensión por medio de fichas de lectura.

### **Acciones movilizadas**

En las acciones observadas en el docente 1, desarrolla una clase en tres momentos: Declara el objetivo de la clase y revisión de tarea, ejercicio de reconocimiento de conectores textuales, ejercicio de identificación de tesis, argumentos, derivadas y definitorias con mentefacto pre categorial.

Su práctica está dotada de acciones tradicionales como organización en filas, frente al tablero y respondiendo a las demandas del docente; acciones afectivas que generan una ambiente tenso y competitivo; acciones instrumentales como la calificación y hablar rápido; acciones estratégicas como mencionar el objetivo de la clase, manejo de diagramas, hojas y papeles de colores, utilizar la interacción pregunta-respuesta-nota.

El docente 2, desarrolla en cuatro momentos: Planeación de la clase, activación de conocimientos previos, lectura en silencio por grupos y aplicación del modelo de Lector Óptimo, reprogramación y cierre de la actividad, práctica dotada de acciones tradicionales al inicio de la clase donde las estudiantes se ubican en filas frente al tablero y la comunicación es docente-estudiante; acciones afectivas debido al humor que maneja el docente para interactuar; acciones instrumentales al formar grupos de trabajo y asignar nota para obtener participación y responsabilidad; acciones estratégicas en la planificación de la clase y las herramientas de lectura que enseña el docente a sus estudiantes; acciones normativas en el respeto a la autoridad del docente, responder preguntas, cumplir con la autoridad, alineación de la actividad con los lineamientos curriculares; y acciones comunicativas al inicio de la clase entre docente y estudiantes y en el desarrollo de la misma adquiere una interacción estudiante-estudiante con intervenciones del docente para resolver dudas.

En las acciones movilizadas en la práctica docente del maestro 3, se observa el desarrollo de 4 momentos: Activación de conocimientos previos, lectura en voz alta y la demanda de comprensión del texto párrafo a párrafo, revisión de los ejercicios propuestos al final del libro guía, redacción de una carta al protagonista del texto.

Los tipos de acción que se observan en la práctica de la docente se centra en acciones tradicionales como la organización del aula en filas con la docente orientando la clase; acciones afectivas cuando da espacio a los estudiantes que no tienen la respuesta y el manejo amable del estudiante que se equivoca; acciones instrumentales como la promesa de la nota adicional; acciones estratégicas como la división de la clase en momentos de avance en la lectura o el tipo de intervención con la que retroalimenta las respuestas de los estudiantes; acciones normativas como el orden de participación; acciones dramáticas como el papel orientador de la docente y el de aprendiz de los estudiantes; acciones expresivas como las vivencias que cada uno comentó; y acciones comunicativas en el dialogo dirigido y la participación sin temor.

En las acciones movilizadas en la práctica docente del maestro 4, se identifican los momentos de desarrollo de la clase: Momentos desarrollados en clase por la docente según el grado: Clase en grado 6°, Clase en grado 9°, activación de conocimientos previos, lectura en voz alta de la docente, lectura en voz alta de los estudiantes, aclaración de palabras desconocidas, dibujo del dragón de Komodo, ejercicio escrito de comprensión, ejercicios de movimiento corporal.

Los tipos de acción que se observan en la práctica de la docente se centran en acciones tradicionales como la organización de los estudiantes en filas y la docente al frente hablando y dirigiendo la clase; acciones afectivas como el carisma y amabilidad con la que evidencia los errores de los estudiantes; acciones instrumentales como las estrategias de lectura que la docente enseña, la asignación de notas y la formulación de preguntas; acciones estratégicas como la organización de la clase; acciones normativas como el establecimiento de un orden para participar, mantenerse en su asiento, completar las actividades, no ser juzgado con sus respuestas; acciones dramáticas en donde la docente dirige, explica y retroalimenta y el estudiante aprende, atiende y es corregido; acciones expresivas, donde se comparten experiencias propias y sentimientos y acciones comunicativas donde se promueve un diálogo dirigido y la argumentación, el sentido de la interacción es pregunta-respuesta-retroalimentación.

En las acciones movilizadas en la práctica docente del maestro 5, se destacan tres momentos: Promoción lectora – lectura en voz alta por el docente, revisión de ficha de lectura del taller anterior, desarrollo del taller planteado para la clase.

Las acciones visibles en estos momentos son de tipo tradicional, en cuanto a la distribución de la clase, por filas y mirando al frente; afectiva, en la cordialidad en que el docente se expresa hacia sus estudiantes y como retroalimenta sus respuestas; instrumental, en el uso de la ficha de análisis para lograr la comprensión y la asignación de nota para lograr participación; estratégica, en la planificación que hace de la clase; normativa, en el establecimiento de reglas de participación; dramática en el papel que juega el docente como dinamizador del conocimiento y los estudiantes el de aprender, gestionar su conocimiento y dar cuenta de lo hecho y aprendido; expresiva, cuando comparten vivencias y sentimientos; y comunicativa en el incentivo del diálogo, discusión y participación.

## Proceso de ayuda en la lectura de textos académicos

El docente 1 demuestra una actitud consolidadora, usada para detectar los conectores textuales, proposiciones, las tesis, argumentos, definitorias y derivadas; conceptos vistos en otras clases. Los episodios globales que se detectan son aclaración de significados, interpretación-evaluación, lectura en voz alta, análisis de experiencias y cierre, todas ellas bajo un patrón intercalado; no hay un episodio claro de planificación ni de activación de conocimientos previos. Por su parte, la mayoría de la participación es IRE, es decir, el alumno se limita a dar respuestas precisas a preguntas de poca construcción; la mayoría de las preguntas de la docente en clase se enfocan a que las estudiantes respondan aspectos puntuales. Aunque la docente genera retroalimentaciones a las estudiantes, parte de su ejercicio de ayuda es invasivo, al sugerir parte de la respuesta o al demandar respuesta rápida y puntual de la estudiante, y es regulatorio, pues indica en qué orden se debe leer y provee de estrategias para sintetizar gráficamente la información del texto. Finalmente, el texto utilizado es corto, de tipo argumentativo y tienen conectores textuales y puntuación que permiten identificar ideas y relaciones. Las preguntas de la docente se enfocan a seleccionar y organizar información.

En las observaciones del docente 2, el papel de la lectura realizada es consolidadora y elaborativa. Los episodios identificados en el patrón organizativo global son la planificación, activación de conocimientos previos, aclaración de significados, lectura en voz alta, interpretación y cierre. La participación principalmente es monologal (solo intervención del profesor), respuestas precisas de poca construcción por parte de las estudiantes y simétrica en el momento del desarrollo del taller, pues las estudiantes hablan entre sí e inician la interacción con el docente cuando tienen dudas. El tipo de ayuda que se lleva a cabo dentro de la actividad es regulatorio en la planificación y cierre, no invasiva en la activación de conocimientos previos y lectura en voz alta, invasiva en la aclaración de significados y de feedback en la interpretación. El texto utilizado, aunque es cercano a ellas por tratar de mujeres, es alejado de sus intereses, no obstante, está organizado, permite identificar ideas y relaciones. Las preguntas realizadas por el docente buscan que las estudiantes seleccionen y organicen la información.

El docente 3, presenta un proceso de ayuda elaborativa, pues genera conocimientos nuevos en los estudiantes. Los episodios en los que se organiza globalmente la lectura colectiva son: planificación, activación de conocimientos previos, lectura en voz alta, interpretación-evaluación, aclaración de significados, análisis de experiencias y cierre. EL tipo de patrón en que se organizan es intercalado y guiado por planes. La participación de los alumnos se caracteriza por ser de aproximaciones sucesivas ante preguntas abiertas (IRF), en menor medida, de preguntas precisas de poca construcción (IRE) y monologal en los momentos de planificación. Las ayudas que hace la docente a los estudiantes son de retroalimentación (feedback), no invasivas y regulatorias (provisión de estrategias de lectura). El texto facilita la lectura y la ilación de ideas y las preguntas de la docente se enfocan en seleccionar y reflexionar.

Para el docente 4, se observa en ambas clases que la lectura cumple un rol elaborativo. Se identifican episodios de activación de conocimientos, lectura en voz alta, aclaración de significados, interpretación-evaluación. El tipo de patrón observado es de tipo guiado por planes. En ambas clases no se observa episodio de planificación y cierre. La participación que permite la docente en la clase es principalmente IRF, o respuestas ante preguntas abiertas, en menor medida es de tipo IRE, que se limita respuestas

precisas a preguntas de poca construcción. Por su parte, el tipo de ayudas que proporciona la docente son de retroalimentación, no invasivas y regulatorias. En su práctica, la docente confirma las respuestas de los estudiantes, las amplía, re direcciona y retroalimenta las respuestas, da espacio para que los estudiantes respondan y establece estrategias para que los estudiantes hagan la comprensión lectora. Finalmente, los textos utilizados por la docente tienen marcadores textuales que facilitan la lectura, organizado y en la mayoría de párrafos permite identificar ideas y relaciones. En grado sexto las preguntas buscan seleccionar e integrar, mientras que en grado noveno las preguntas buscan seleccionar, organizar y reflexionar.

El docente 5, presenta ayuda elaborativa de nuevos conocimientos y consolidadora de la habilidad para manejar fichas de lectura. Los episodios que se presentan son: Planificación, lectura en voz alta, interpretación-evaluación, aclaración de significados, análisis de experiencias y activación de conocimientos previos. EL tipo de secuencia es guiado por planes e intercalado. Se observa que el docente permite una participación abierta de los estudiantes y en una menor medida la espera de respuestas concretas y de poca construcción. El tipo de ayudas que provee es principalmente feedback, ayudas internas no invasivas y ayudas regulatorias. Los textos trabajados permiten la lectura con marcadores textuales, organizada y permite identificar ideas y relaciones. Mientras que las preguntas realizadas por el docente se enfocan a seleccionar, organizar y reflexionar.

## Conclusiones

Se interpreta y describe la forma en que se desarrollan las acciones de enseñanza de la lectura académica en el aula de clase, los significados construidos y saberes que las respaldan, la relación que tienen estos tres elementos con aspectos como la noosfera y el contexto. Las prácticas docentes halladas son diversas y particulares, donde cada una de ellas se encuentra condicionada por la transposición didáctica que hace el docente de sus saberes experienciales y curriculares, los cuales son impulsados o limitados por las influencias de la noosfera, hacia prácticas significativas en la enseñanza de la comprensión lectora, cada docente tiene sus características propias, incluso compartiendo un mismo contexto y similar noosfera dentro de su institución educativa.

Los docentes atribuyen parte de los buenos resultados de la lectura al contexto familiar de los estudiantes, el apoyo y supervisión que tienen los padres de familia con sus hijos. En la institución educativa 1, que posee los mejores resultados de las tres instituciones estudiadas, los docentes destacan la presencia de los padres de familia en las reuniones, su actividad en mecanismos de participación que existen dentro de la Institución Educativa y la supervisión al proceso de sus hijos. En las instituciones 2 y 3, el apoyo familiar se hace menos evidente y pasa a ser un obstáculo para el progreso de los estudiantes, los docentes evidencian la conformación de familias disfuncionales, cuestionan el proceso de enseñanza, dan menos ejemplo en casa y entregan menos apoyo a sus hijos.

Los docentes coinciden en que tienen la libertad de ejercer su práctica como ellos lo determinen dentro de cada una de las instituciones educativas, enmarcados por el manual de convivencia y el plan de área definido. Esto les permite a los docentes definir los materiales, orden de la clase y formas de enseñanza de la lectura. Así mismo, el espacio institucional ha permitido que en las instituciones educativas 1 y 2 existan espacios definidos para enseñar la lectura generalmente de dos horas semanales,

además de tener proyectos transversales de lectura literaria. Mientras tanto, la institución educativa 3 no posee ninguno de estos dos componentes, lo que puede estar relacionado con sus resultados comparativamente más bajos frente a las dos primeras instituciones educativas.

En cuanto a los resultados de las pruebas Saber, en las instituciones educativas 1 y 2 los docentes realizan retroalimentación de resultados entre maestros y con los estudiantes con el fin de determinar y aplicar estrategias de refuerzo. Mientras tanto, en la institución educativa 3 se observa que existe baja creencia en estas pruebas y no se retroalimentan. Este aspecto también puede explicar de una manera parcial los resultados comparativamente más bajos obtenidos en las pruebas Saber por esta última institución educativa.

Respecto al modelo pedagógico, la institución educativa 1, que es la que tiene los resultados más elevados en las pruebas Saber en el componente de lenguaje, existe un modelo pedagógico definido para la enseñanza de todas las asignaturas (Modelo de Pedagogía Conceptual) y uno específico para la enseñanza de la lectura (Modelo de Lector Óptimo) con orientación cognitiva, ambos ajustados para tener coherencia con los lineamientos curriculares del MEN, en donde se privilegia la lectura a partir de preguntas, objetivos, necesidades del lector, la selección de lo que se necesita leer y la estructuración de lo leído mediante mapas conceptuales y mentefactos. Mientras tanto, la institución educativa 2, que es la segunda de mejor promedio en las pruebas saber en el componente de lectura, no tiene un modelo educativo definido, pero se encuentra permeado por los estándares y lineamientos curriculares del MEN y declara un enfoque constructivista. Por su parte, la institución educativa 3 no evidencia modelo educativo definido por la misma I.E., sino que se apega completamente a los lineamientos curriculares nacionales. Se observa entonces que la intencionalidad de poseer modelos pedagógicos estructurados para la enseñanza de la lectura genera mejores resultados que guiarse de los lineamientos curriculares de una manera menos propositiva.

Los significados construidos de los docentes respecto a su práctica coinciden en los siguientes aspectos: su profesión es valorada por ellos, representa su fuente de ingresos, provee desarrollo personal y consideran que su profesión tiene un papel fundamental en la transformación de la realidad social, pero la profesión no es valorada por el gobierno y la sociedad. Se concluye también que los docentes que llevan más tiempo ejerciendo su carrera enuncian más pasión por su profesión y por enseñar, que aquellos que llevan pocos años de experiencia.

Para los docentes la lectura es una actividad que va más allá de la decodificación; en su lugar, es una construcción de sentido en la que los conocimientos previos son materia prima para la comprensión. En otros aspectos, los docentes consideran que existe buen ambiente laboral y autonomía para el desarrollo de las clases, promueven valores como la disciplina, responsabilidad y el pensamiento crítico, piensan que el docente puede transformar la sociedad y debe saber cómo manejar situaciones familiares de sus estudiantes.

Se destaca el papel preponderante que tienen los docentes al hacer la transposición didáctica de la enseñanza de la lectura académica, la cual inicia con saberes disciplinares y profesionales de la lengua castellana, en el que los docentes tienen claro que el objetivo de la enseñanza es la comunicación, en específico, la comprensión de textos.

Los docentes retoman los lineamientos curriculares del MEN y el modelo pedagógico de la institución educativa, donde se puntualizan aspectos de la enseñanza de la lectura académica desde estos entes orientadores (saber curricular). En estos saberes curriculares la lectura es vista como una actividad que va más allá de la decodificación y la obtención de información del texto. Finalmente, el docente retoma sus saberes profesionales, disciplinares y curriculares y los filtra por medio de su saber experiencial, de lo que funciona y no funciona en el aula de clase en ese contexto específico. El producto final de esta transposición didáctica es la práctica docente en la enseñanza de la lectura académica. En esta primera aproximación, se concluye que los docentes objeto de estudio hacen una transposición didáctica del objeto de saber (saber sabio o contenido científico) al objeto a enseñar (contenido curricular) y luego al objeto de enseñanza (lo enseñado en el aula).

Dentro de los saberes docentes, los más importantes y determinantes de las acciones para la enseñanza de la lectura académica son los saberes experienciales y los saberes curriculares.

Los aspectos significativos para obtener buenos resultados en la enseñanza de la lectura se enmarcan en los objetivos, interacciones y el desarrollo de la enseñanza de la lectura académica que lleva a cabo cada docente.

Respecto a los objetivos de la enseñanza, se concluye que los docentes conceptualizan la lectura como una construcción de sentido, diálogo con el texto y uso funcional del conocimiento; por lo tanto, sus propósitos de enseñanza de la lectura se encuentran en que el estudiante reconozca su papel en la sociedad y pueda comunicarse adecuadamente mediante la escucha, la inferencia, la argumentación, la crítica y la proposición.

En el desarrollo de la enseñanza de la lectura académica, algunos docentes estructuran sus clases de acuerdo con libros guía y otros prefieren estructurarlas bajo su propio criterio; debido a que esto sucede indistintamente de la institución educativa, se concluye que ambas prácticas son significativas para la enseñanza de la lectura académica. Así mismo, el proceso común en los docentes estudiados es que enseñan desde lo literal a lo inferencial y lo crítico, a través de estrategias que se enmarcan globalmente dentro del antes, durante y después de la lectura.

Antes de la lectura los docentes reconocen la relevancia de utilizar textos que sean del interés de los estudiantes, o en determinado caso, despertar el interés en el texto por medio de la activación de conocimientos previos y o la promoción lectora por medio de la literatura. Durante la lectura, los docentes utilizan la lectura en voz alta por parte de los estudiantes y de su propia voz para dar ejemplo, promueven la aclaración de palabras desconocidas y el ejercicio de subrayar. Después de la lectura, todos los docentes utilizan preguntas que demandan comprensión literal e inferencial por medio de preguntas, resúmenes y mapas conceptuales o mentefactos.

El docente de la IE3 utiliza lecturas de textos guía, se apalanca en las preguntas que poseen dichos textos y utiliza la ficha de lectura como herramienta para que el estudiante comprenda en el nivel literal, inferencial y crítico. El docente promueve el gusto por la lectura por medio de textos literarios y así complementar la comprensión lectora de textos académicos. En esta institución educativa no se evidencia un modelo pedagógico propio, se guía por los estándares y DBA del nivel nacional y no se observa asignación de

espacios para la enseñanza e la lectura, ésta se realiza dentro de las horas asignadas de Lengua Castellana. En esta IE3 también se evidencian familias disfuncionales y una intencionalidad del docente por generar en los estudiantes el apoyo familiar necesario para su formación.

### **Bibliografía**

Achilli, Elena. “La práctica docente: Una interpretación desde los saberes del maestro”. Cuadernos de formación docente, num 2 (1986): 1–16.

Bronckart, Paul y Schneuwly, Bernard. “La didáctica de la lengua materna: El nacimiento de una utopía indispensable”. Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura, num 9 (1996): 61-78.

Camps, Anna, “La investigación en didáctica de la lengua en la encrucijada de muchos caminos”. Revista Iberoamericana De Educación, num 59 (2012): 23-41.

Carlino, Paula. Escribir, leer y aprender en la Universidad: Una introducción a la alfabetización académica. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. 2005.

Carlino, Paula, “Alfabetización académica diez años después”. Revista Mexicana de Investigación Educativa, num 18 (2013): 355-381.

Carr, Wilfred Una teoría para la educación: Hacia una investigación educativa crítica. Madrid: Morata. 2002.

Chevallard, Yves. La transposición didáctica, Del saber sabio al saber enseñado. Argentina: Aique. 1998.

Correa, Enrique. “La práctica docente: Una oportunidad de desarrollo profesional”. Perspectiva Educacional, Formación de Profesores, Vol: 50 num 2 (2011): 77-95.

Erickson, Frederick. Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. Barcelona: Paidós. 1989.

Fierro, Cecilia; Fortoul, Bertha y Rosas, Lesvia. Transformando la práctica docente: una propuesta basada en la investigación acción. México: Paidós. 2000.

Goetz, Judith y Lecompte, Margaret. Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Madrid: Morata Editorial. 1998.

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación Superior. Informe nacional de resultados. Ministerio de Educación Nacional. 2015.

Kvale, Steinar. Las entrevistas en investigación cualitativa. Madrid: Ediciones Morata. 2011.

Latorre, Antonio. Bases metodológicas de la investigación cualitativa. Barcelona: GR92 1996.

Leontiev, Alexei. “The Problem of Activity En Psychology”. En J. V. Wertsch (Ed.), The Concept of Activity” Soviet psychology. New York: Sharpe. 1979. 37-71.

McNamara, Danielle; Kintsch, Eileen; Butler, Nancy y Kintsch, Walter. "Are Good Texts Always Better? Interactions of Text Coherence, Background Knowledge, and Levels of Understanding in Learning From Text". *Cognition and Instruction*, Vol: 14 num 1 (1996): 1-43. [https://doi.org/10.1207/s1532690xci1401\\_1](https://doi.org/10.1207/s1532690xci1401_1)

Martínez-Rizo, Felipe. "Procedimientos para el estudio de las prácticas docentes. Revisión de la literatura". *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, Vol: 18 num 1 (2012). 1--22. Recuperado de [http://www.uv.es/RELIEVE/v18n1/RELIEVEv18n1\\_1.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v18n1/RELIEVEv18n1_1.htm).

Mateos, María del Mar. Enseñar a leer textos complejos. En U. Ruiz Bikandi (Ed.), *Didáctica de la lengua castellana y la literatura*. Barcelona: Graó. 2011. 101-120.

MEN. *Prácticas de lectura en el aula: Orientaciones didácticas para docentes*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. 2014.

Narváez, Elizabeth; Cadena, Sonia y Calle, Beatriz. "Una práctica de lectura académica en una experiencia de formación de docentes universitarios". *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, Vol: 1 num 2 (2009): 371-382.

Nieto Gil, Jesús. *Autoevaluación y heteroevaluación de la práctica docente: La evaluación de la práctica docente por los mismos profesores*. Madrid: CCS. 2015.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, *Results from PISA, 2015*. Disponible en: <http://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-Colombia.pdf>.

Oviedo, María, "Entre la formación y el trabajo: Análisis de las prácticas de enseñanza de lectura y escritura con maestros". En Dora. Riestra, Stella. Tapia, María, Goiciechea, *Cuartas Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las lenguas y las literaturas: Universidad Nacional de Río Negro. Río Negro. Viedma. 2015. 412-430.*

Paba, Carmelina & González, Rebeca. "La actividad metacognitiva y la comprensión lectora en estudiantes de décimo grado". *Psicología desde el Caribe*, num 31 (2014):79–102.

Ponce, Ana, "El estudio de caso múltiple una estrategia de investigación en el ámbito de la administración". *Revista Publicando*, num 5 Vol: 15 (2018): 21-34.

Ragin, Charles. *Constructing social research: The unity and diversity of method*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications. 2011.

Rickenmann, René. "Metodologías clínicas de investigación en didácticas y formación del profesorado: Un estudio de los dispositivos de formación en alternancia." *Actas del congreso Internacional de Investigación, Educación y formación docente*. 2000. 1-16.

Rockwell, Elsie. *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós. 2009.

Ruano, Elvira; Sánchez, Emilio; Ciga, Elena y García, José. "Un Protocolo para Observar cómo los Profesores Ayudan a sus Alumnos cuando Leen Textos en el Aula". *Revista de Psicología Educativa*, Vol: 17 num 2 (2011). <https://doi.org/10.5093/ed2011v17n2a2>

Sandín, María. Investigación cualitativa en educación: Fundamentos y tradiciones. Madrid: McGraw-Hill. 2003.

Sengupta, Sima. "Developing academic reading at tertiary level: A longitudinal study tracing conceptual change". The reading matrix, Vol: 2 num 1 (2002).

Solé, Isabel. Estrategias de lectura. Barcelona: Graó. 1998.

Stake, Robert. Investigación con estudio de casos. 1998. Recuperado de <http://site.ebrary.com/id/10831642>

Stufflebeam, Daniel. "The use and abuse of evaluation in Title III". Theory Into Practice, num 6 (1967). 126-133.

Tardif, Maurice. Los saberes del docente y su desarrollo profesional. Madrid: Estilo Estugraf. 2004.

Villoro, Luis, Creer, saber, conocer. México: Siglo XXI. 1990.

Wray, David y Lewis, Maureen. Aprender a leer y escribir textos de información. Madrid: Morata. 2005.

## CUADERNOS DE SOFÍA EDITORIAL

Las opiniones, análisis y conclusiones del autor son de su responsabilidad y no necesariamente reflejan el pensamiento de **Revista Inclusiones**.

La reproducción parcial y/o total de este artículo debe hacerse con permiso de **Revista Inclusiones**.