



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL “GERVASIO RUBIO”

**FORMACIÓN EN LECTURA CRÍTICA EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN
SECUNDARIA DESDE EL SABER PEDAGÓGICO DEL DOCENTE**

Tesis presentada como requisito parcial para optar al Grado de
Doctor en Educación

Autor (a): Ingry Pinilla

Rubio, octubre de 2023



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL “GERVASIO RUBIO”

**FORMACIÓN EN LECTURA CRÍTICA EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN
SECUNDARIA DESDE EL SABER PEDAGÓGICO DEL DOCENTE**

Tesis presentada como requisito parcial para optar al Grado de
Doctor en Educación

Autor (a): Ingry Pinilla
Tutor (a): Trinidad García

Rubio, octubre de 2023



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL "GERVASIO RUBIO"
SECRETARÍA

A C T A

Reunidos el día miércoles, veinticinco del mes de octubre de dos mil veintitres, en la sede de la Subdirección de Investigación y Postgrado, del Instituto Pedagógico Rural "Gervasio Rubio" los Doctores: TRINIDAD GARCÍA (TUTORA), MARCO TULIO MONCADA, NANCY ACEVEDO, HENRY RUIZ Y MARÍA LOURDES RINCÓN, Cédulas de Identidad Números V.-11.106.799, V.-9.128.709, V.-9.223.806, V.- 15.231.790 y V.-5.642.915, respectivamente, jurados designado en el Consejo Directivo N° 587, con fecha del 13 de octubre de 2022, de conformidad con el Artículo 164 del Reglamento de Estudios de Postgrado Conducentes a Títulos Académicos, para evaluar la Tesis Doctoral Titulada: " FORMACIÓN EN LECTURA CRÍTICA EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DESDE EL SABER PEDAGÓGICO DEL DOCENTE", presentado por la participante, Pinilla Jerez Ingrid Yamile, cédula de Ciudadanía N.-CC.- 27.600.748 / Pasaporte N.- AP767677 como requisito parcial para optar al título de Doctor en Educación, acuerdan, de conformidad con lo estipulado en los Artículos 177 y 178 del Reglamento de Estudios de Postgrado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador el siguiente veredicto: **APROBADO**, en fe de lo cual firmamos.

DRA. TRINIDAD GARCÍA
C.I.N° V.- 11.106.799
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO
TUTORA

DR. MARCO TULIO MONCADA
C.I.N° V.- 9.128.709
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO

DRA. NANCY ACEVEDO
C.I.N° V.- 9.223.806
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO

DR. HENRY RUIZ
C.I.N° V.- 15.231.790
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO

DRA. MARÍA LOURDES RINCÓN
C.I.N° V.- 5.642.915
UNIVERSIDAD CATOLICA DEL TACHIRA

APROBACIÓN DEL TUTOR

En mi carácter de Tutor de la Tesis presentada por la ciudadana **INGRY PINILLA**, para optar al grado de **DOCTOR EN EDUCACIÓN**, en el Instituto Pedagógico Rural “Gervasio Rubio”, cuyo título es: **FORMACIÓN EN LECTURA CRÍTICA EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DESDE EL SABER PEDAGÓGICO DEL DOCENTE**, considero que dicho trabajo reúne los requisitos y méritos suficientes para ser sometido a lapresentación pública y evaluación por parte del jurado evaluador designado.

En la Ciudad de Rubio, a los 02 días del mes de octubre de 2023.

Dra. Trinidad García
CI: 11.106.799

DEDICATORIA

*A Dios, que en su infinita bondad me guía con sabiduría.
A mis padres, que con amor y dedicación formaron a la mujer que hoy en día soy.
A mi hijo Santiago, mi más grande regalo del cielo.
A mi hermana y mis sobrinos que oraron por mí.
A mi amiga de vida, Yumith, que me acompañó, me animó a no desistir y a seguir a
pesar de la adversidad
A cada una de las personas que fueron ángeles en mi camino para culminar ésta
gran etapa profesional en mi VIDA.*

Bendiciones siempre.

AGRADECIMIENTOS

Quiero expresar mi más sincero agradecimiento a todas las personas que han contribuido de alguna manera en la realización de esta tesis doctoral. Sin su apoyo y colaboración, éste logro no habría sido posible.

En primer lugar, quiero agradecer a mi tutora de tesis, la Dra. Trinidad García, por su orientación, paciencia y dedicación. Sus conocimientos y experiencia han sido fundamentales en el desarrollo de esta investigación, y estoy enormemente agradecida por su constante apoyo.

También quiero agradecer a mis jurados de tesis por su invaluable ayuda y asesoramiento a lo largo de todo el proceso. Sus comentarios y sugerencias han sido de gran utilidad y han contribuido a mejorar la calidad de este documento.

No puedo dejar de mencionar a mi familia y amigos, quienes han estado a mi lado durante todo este tiempo. Gracias por su apoyo incondicional, palabras de aliento y paciencia en los momentos de estrés y dedicación intensa.

Por último, quiero agradecer a mis docentes que han hecho posible la realización de este proyecto durante todo el proceso académico de mi carrera. Su generosidad y confianza en mi trabajo han sido fundamentales para llevar a cabo esta investigación.

A todos ustedes, mi más sincero agradecimiento por ser parte de éste importante logro en mi vida.

¡DIOS LOS BENDIGA ENORMEMENTE!

TABLA DE CONTENIDO

| | |
|--|------------|
| APROBACIÓN DEL TUTOR..... | ii |
| LISTA DE TABLAS..... | v |
| LISTA DE FIGURAS..... | vi |
| RESUMEN..... | vii |
| INTRODUCCIÓN..... | 01 |
| CAPITULO | |
| I EL PROBLEMA | |
| Situación Problemática..... | 04 |
| Objetivos de la Investigación..... | 10 |
| Justificación..... | 11 |
| II MARCO TEÓRICO | |
| Antecedentes del Estudio..... | 14 |
| Fundamentación Teórica..... | 19 |
| Teorías de Adquisición del Lenguaje..... | 19 |
| Teoría psicolingüística..... | 20 |
| Teoría sociolingüística..... | 23 |
| Teoría de la Acción Comunicativa..... | 22 |
| Fundamentación Conceptual-Referencial..... | 25 |
| Diacronía de la lectura..... | 25 |
| Desarrollo formativo en lectura crítica..... | 29 |
| Lectura crítica en el contexto de la educación secundaria colombiana | 34 |
| El Saber Pedagógico del docente | 38 |
| Competencias Comunicativas | 44 |
| Fundamentación Legal..... | 46 |
| III MARCO METODOLÓGICO | |
| Naturaleza del Estudio..... | 50 |
| Contexto de la Investigación..... | 53 |
| Informantes de la Investigación..... | 55 |
| Técnicas e Instrumentos de Recolección de la Información..... | 56 |
| Procesamiento y Análisis de la Información..... | 57 |
| Rigor Metodológico de la Investigación..... | 58 |
| IV INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS | |
| 1. Significados de la práctica educativa en lectura crítica..... | 62 |
| Concepción de lectura crítica..... | 62 |
| Descripción de la práctica educativa..... | 65 |
| Valor asignado a la formación en lectura crítica..... | 71 |
| Implicaciones del proceso formativo..... | 77 |

| | |
|--|-----|
| Competencias requeridas para la formación en lectura crítica..... | 80 |
| 2. Construcción del saber pedagógico en la formación en lectura crítica..... | 84 |
| Desarrollo del proceso formativo en lectura crítica..... | 84 |
| Rol docente en el proceso formador..... | 88 |
| Espacios para el desarrollo de la lectura crítica..... | 92 |
| Mirada reflexiva acerca de la lectura crítica..... | 96 |
| Relación teoría-práctica en la enseñanza de la lectura crítica..... | 102 |
| Comprensión del Fenómeno..... | 109 |
| V DERIVACION DE LA TEORÌA EMERGENTE | 115 |
| Dimensión hegemonía de la lectura en la enseñanza y aprendizaje | 116 |
| Dimensión el aula como espacio de diálogo y discernimiento..... | 119 |
| Lector crítico. Formación inicial necesaria..... | 121 |
| Transversalidad de la lectura crítica en el quehacer docente..... | 123 |
| Formación de ciudadanos con actitud crítica..... | 125 |
| Carácter holístico e integrador de los saberes pedagógicos | 128 |
| Pensamiento crítico del estudiante en tiempos de postmodernidad... | 130 |
| Pensamiento complejo desde la perspectiva del saber pedagógico.... | 132 |
| Transposición didáctica de la lectura crítica..... | 134 |
| REFLEXIONES FINALES..... | 117 |
| | 138 |
| REFERENCIAS..... | 141 |

LISTA DE TABLAS

| | |
|--|----|
| 1. Tipología de la acción social..... | 23 |
| 2. Competencias relacionadas a la lectura crítica..... | 33 |
| 3. Estrategias en lectura crítica | 37 |
| 4. Dimensiones de la formación en lenguaje | 45 |
| 5. Codificación y descripción de informantes clave | 56 |
| 6. Categorías y subcategorías emergentes..... | 61 |

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|-----|
| 1. Ubicación geográfica del Colegio Eustorgio Colmenares Baptista..... | 55 |
| 2. Concepción en lectura crítica | 65 |
| 3. Descripción de la práctica educativa..... | 65 |
| 4. Pedagogía tradicional vs pedagogía nueva..... | 67 |
| 5. Valor asignado a la formación en lectura crítica | 77 |
| 6. Implicaciones del proceso formativo... .. | 77 |
| 7. Competencias requeridas para la formación en lectura crítica..... | 80 |
| 8. Desarrollo del proceso formativo en lectura crítica | 88 |
| 9. Rol del docente en el proceso formador | 92 |
| 10. Espacios para el desarrollo de la lectura crítica..... | 96 |
| 11. Mirada reflexiva de la lectura crítica..... | 101 |
| 12. Relación teoría- práctica en la enseñanza de la lectura crítica | 106 |
| 13. Formación en lectura crítica desde el saber pedagógico del docente | 108 |
| 14. Dimensiones relacionadas con la formación en lectura crítica en estudiantes de básica secundaria..... | 116 |
| 15. Teoría emergente sobre la formación en lectura crítica..... | 137 |

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

**FORMACIÓN EN LECTURA CRÍTICA EN ESTUDIANTES DE
EDUCACIÓN SECUNDARIA DESDE EL SABER
PEDAGÓGICO DEL DOCENTE**

Tesis presentada como requisito parcial para optar al Grado de
Doctor en Educación

Autor: Ingrid Pinilla
Tutor: Trinidad García
Fecha: octubre, 2023

RESUMEN

La investigación realizada tuvo como objetivo generar constructos teóricos sobre la comprensión del proceso formativo en lectura crítica desde la perspectiva del saber pedagógico del docente en la Institución Educativa Colegio ‘Eustorgio Colmenares Baptista’, en la ciudad de Cúcuta, Colombia. En la metodología, se hizo uso del paradigma interpretativo, enfoque cualitativo, mediante el método fenomenológico, con sus respectivas etapas: previa o de clarificación de presupuestos, descriptiva, y estructural. Para la recolección de la información se contó con cinco (05) docentes del grado 11 de Educación básica secundaria, a quienes se les aplicó una entrevista semiestructurada; el análisis e interpretación de los resultados se realizó mediante categorización, estructuración, contrastación y teorización, de los cuales emergieron una serie de categorías identificadas como significados de la práctica educativa en lectura crítica, y construcción del saber pedagógico en la formación en lectura crítica, que representan las voces de los actores en el objeto de estudio. Se desarrolló una teoría que permitió develar las implicaciones educativas, que desde el saber pedagógico se deben tener en cuenta para la formación en lectura crítica del estudiante de básica secundaria. Por último, se reflexiona desde la necesidad que exista suficiente claridad conceptual y metodológica del docente para comprender y llevar a cabo el proceso de enseñanza en lectura crítica, con la debida vinculación entre lo teórico y lo práctico, así como en lo concerniente a la relación entre la escuela y el hogar, de tal manera que exista mutuo apoyo en las actividades que desde el aula se desarrollen.

Descriptor: educación secundaria, lectura crítica, saber pedagógico.

INTRODUCCIÓN

La finalidad de la educación se puede entender desde la intención de educar personas aptas para desarrollarse en forma integral y con potencial para insertarse en su contexto social. Dicha tarea recae formalmente en la escuela, principalmente en el docente quien tiene la responsabilidad de propender a su logro, cometido para el cual se precisa una adecuada preparación que le permita realizar actividades que contribuya en formación de sus estudiantes; de allí la gran importancia que reviste el desarrollar esfuerzos investigativos que ayuden a la comprensión de la forma como construyen su saber pedagógico.

En tal sentido, adquiere trascendencia lo inherente al saber que posee el docente para el desarrollo de su actividad de enseñanza, que, en lo educativo, referenciado por Díaz (2006) como “los conocimientos construidos de manera formal e informal por los docentes...” (p.95). Estos como bien lo indica el autor referido serán el resultado de su interacción con otras personas. A partir de dicho constructo, es posible acercarse a la comprensión de su práctica, mediante la manera cómo piensa y lleva a cabo su labor; hecho que puede permitir reflexionar sobre los aspectos a fortalecer, en especial para que se logre la adquisición de competencias en los estudiantes, que para efectos de la presente investigación se asumen desde la perspectiva de Chomsky, quien las relaciona con los distintos desarrollos verbales que tiene un hablante ideal.

Al respecto, es oportuno señalar desde la asignatura lenguaje, lo concerniente a lo formativo, resulta de interés las mencionadas competencias, en especial desde lo comunicativo, ya que se puede inferir su utilidad en la información que obtienen del contexto, como por ejemplo al momento de leer un texto y a partir del análisis que sea capaz de realizar, lo comprenda y pueda construir su propia visión, de tal modo que se comunique en forma eficiente; proceso que implica de algún modo hacerse del conocimiento y saber utilizarlo según las necesidades propias o requerimientos del entorno.

Por ello la necesidad de su abordaje de tal modo que contribuyan con el proceso formativo en LC; catalogada por Cassany (2017) como de gran exigencia y

complejidad. Perspectiva que denota lo trascendental de tener claridad conceptual y metodológica de lo que implica el proceso formativo de lectores críticos; hecho que le confiere un gran desafío al docente, ante el cual se hace necesario que cuente con la formación necesaria para ello, de tal manera que su práctica pedagógica contribuya con este adiestramiento.

Y es precisamente allí que a juicio de la investigadora radica un elemento fundamental, pues se logró evidenciar las dificultades o limitaciones que presentan los docentes en el contexto estudiado, al momento de enfrentarse a la enseñanza de la LC, representado particularmente en la falta de dominio conceptual acerca de la forma adecuada para llevarla a cabo, de igual modo, el reconocimiento de la escasa o nula vinculación que suponen los fundamentos teóricos de este tipo de lectura, con su desarrollo en la práctica, hecho que permitió identificar un deslinde o desvinculación entre lo que se considera debe realizarse y la manera como ocurre en la realidad.

Desde esta perspectiva, resulta necesario acotar, concepciones instauradas en los docentes para llevar a cabo el desarrollo de actividades, que contribuyan a la formación de estudiantes en competencias lectora, que se traduzcan en actitudes críticas frente a la información que reciben; ya que a pesar de estar conscientes de no realizar la debida vinculación teórica, también se reconocen limitados en su accionar, por directrices de tipo curricular, que en la dinámica diaria, indirectamente o de manera no intencional, les presiona al desarrollo de su práctica pedagógica desde esquemas tradicionales, que se han hecho costumbre; por esta razón lo necesario y trascendental de llevar a cabo esfuerzos que desde lo académico procuren la formación de los docentes, de tal manera que logren salvar esta dificultad y puedan enseñar acorde a la realidad contextual.

En tal sentido, la presente tesis se compone de seis capítulos, el primero de ellos denominado El Problema, en el cual se plantea la situación investigada; así como los objetivos y la justificación. Seguidamente el segundo, llamado Marco Teórico, que describe los antecedentes, aspectos teóricos y legales. Luego se ubica el Marco Metodológico, que detalla la naturaleza investigativa, método, diseño, contexto, sujetos, técnicas e instrumentos utilizados. Posteriormente en el cuarto capítulo, llamado Resultados, se estructuran dos categorías identificadas como significados de la práctica educativa en LC y construcción del saber pedagógico en la formación en LC, en cada

una de las cuales se desarrollan las respectivas subcategorías que la integran.

Seguidamente, se localiza capítulo v derivación de la teoría emergente formación en lectura crítica del estudiante de básica secundaria desde el saber pedagógico del docente como fundamento en consideraciones conceptuales, metodológicas y contextuales del saber pedagógico del docente, constituida por nueve dimensiones, en la cual la autora sintetiza su aporte teórico.

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA

Situación Problemática

La educación permite la formación de las personas y contribuye a su desarrollo integral, de tal modo que tengan la capacidad de ejercer en forma plena sus capacidades. Por consiguiente, tal proceso amerita que quienes se encargan de ello, como los docentes, cuente con la adecuada preparación para llevarlo a cabo, de tal manera que le facilite decisiones y comportamientos acordes al ejercicio de su profesión. De allí la importancia de entender e interpretar la labor de los docentes, retomando lo que piensan frente a las actividades que llevan a cabo, todo enmarcado en el denominado saber pedagógico, constituido por las experiencias, cultura y aprendizajes que han tenido a lo largo de su formación, por cuanto está ligado a las relaciones sociales, su contexto, su realidad; elementos que guardan relación con lo señalado por Díaz (2006), acerca que comprende el conocimiento que un profesor logra construir.

El mismo, representa un aspecto de gran importancia, puesto que cuanto el docente logre construir y usar, puede influir en la calidad de acciones que planifica y realiza, proceso que desde la educación secundaria representa para el área de lenguaje un elemento trascendental, por el hecho que faculta a los estudiantes de importantes herramientas, que bien pueden ayudarles en el desempeño académico de las distintas asignaturas que cursa, así como para afrontar niveles educativos superiores y su vida social como miembro de una comunidad.

Por consiguiente, lo interesante de ahondar sobre estos aspectos relacionados con lo que el docente construye e influye en su práctica, y la manera como esto ayuda en el proceso formativo que actualmente, corresponde con la apropiación de las competencias necesarias para formarse como lector crítico, circunstancia que implica gran desafío, puesto que recibe en su aula jóvenes que traen consigo competencias que han logrado desarrollar a lo largo de su vida, permeadas por las características propias del contexto en el que crecen. Desde esta perspectiva puede ser oportuno considerar el aspecto cultural visto como esa manifestación conformada por conocimientos,

creencias, lo artístico, moral, entre otros. Desde este último, cobra importancia la actitud de las personas, tanto sus situaciones individuales como colectivas; y es oportuno tener en cuenta los aportes de Kohlberg que pueden considerarse útiles al campo educativo, tal como lo señala Linde (2009), hace posible que el estudiante pueda entreverlo complejo del aspecto moral, así como de los aspectos inmersos en la personalidad.

Lo referido permite apreciar la importancia que tiene el desarrollo moral en los individuos, para lo cual incide lo cognitivo además de lo afectivo, todo ello posiblemente vinculado a sus condiciones de vida; esto en función que, desde lo educativo, en lo curricular se aspira o pretende la formación de un ciudadano crítico, con una actitud y desempeño social adecuado; elementos que de igual modo a grandes rasgos forman parte de las pretensiones.

De igual manera, en tal aspiración no debe dejarse de lado incluso como un proceso más complejo lo asociado al lenguaje, cuyo inicio se sitúa desde la misma gestación; tal como lo afirma el órgano rector de la educación nacional (MEN, 2006). Por ello se hace preciso que toda esta información ya presente en los estudiantes sea tomada en cuenta en la labor educativa del docente, por cuanto allí entra en juego su conocimiento y experiencia, es decir, su saber pedagógico. En la construcción de este último, de algún modo puede influir las denominadas competencias, término aplicable en varios campos del conocimiento, entre ellos la educación, por lo cual en este estudio se encuentra vinculado al lenguaje, en lo comunicativo, que desde su formación profesional y experiencia el docente logre consolidar y, por tanto, apoyado en ellas orientar su enseñanza.

Cabe destacar, que dicha competencia puede ser asociada a la capacidad de la persona para hacer uso de dicho lenguaje en forma correcta al hablar o escribir. En este orden de ideas, resalta lo señalado por Pompa y Pérez (2015), tienen que ver con comprender, analizar y construir un texto. Entonces al decir que se tiene una competencia comunicativa, se hace referencia a que el individuo está capacitado para comprender la información que obtiene de un determinado texto y a partir de ello comunicarse de manera eficiente, es decir, sabe qué decir y cómo hacerlo en función del contexto, lo que en general, se puede deducir en que permite su realización como persona crítica.

Ahora bien, es preciso señalar para que esto ocurra implica retomar lo concerniente a su forma de leer, en especial que esta la pueda realizar de manera crítica; por ello se amerita indagar y comprender lo que piensan los docentes en estos procesos; de igual modo tener en cuenta la importancia que reviste en los subsiguientes grados superiores en lo relacionado con la producción de discursos argumentados. Al respecto, es oportuno indicar que los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje (MEN, 2006) sugieren para el entorno educativo nacional:

Una propuesta didáctica orientada a la formación de sujetos participativos, críticos, constructores de cualquier tipo de conocimiento, si en consonancia con los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana- se apunta a la consolidación de una “cultura de la argumentación en el aula” y en la escuela, de tal forma que éstasse conviertan en el espacio en el que los interlocutores con acciones pedagógicas mancomunadas transforman las visiones, concepciones y haceres que se tienen frente al poder, al saber y al ser, en todas sus dimensiones. (p.29).

Lo referido, permite apreciar que, para el ente rector de la educación en el país, la importancia que tiene la lectura para la consolidación de aprendizajes en el estudiante, de tal manera, que desarrolle el gusto por la lectura, se apropie de los textos, analice, interprete y genere una posición crítica sobre estos. De allí lo trascendental de la LC, definida por Cassany (2017) como “Una de las formas de lectura más exigentes y complejas que podamos imaginar, a causa tanto del exhaustivo grado de interpretación del texto que requiere, como de las habilidades y conocimientos previos que debe tener el sujeto para poder realizarla”. (p.120). Desde lo cual, precisa el grado de exigencia de este tipo de lectura, por la necesaria interpretación del texto, para ello, se amerita que con antelación el sujeto cuente con habilidades y conocimientos.

Al respecto, es sabido que en el país aunado a los esfuerzos desde lo curricular se realiza la prueba Saber a objeto de evaluar competencias y estándares básicos en lectura crítica, escenario desde el cual es importante considerar que para el caso del grado 11, el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES, 2021) considera que “es una evaluación estandarizada que mide las competencias que los estudiantes desarrollan en su tránsito por el sistema educativo colombiano”. (p.18). Las mismas, son censales y anuales, para comprobar su desarrollo en los estudiantes

próximos a finalizar el grado undécimo de la educación media, así como monitorear la calidad de la educación de los establecimientos educativos, con fundamento en los estándares básicos de competencias y los referentes de calidad emitidos por el Ministerio de Educación Nacional.

A pesar de ello, la realidad educativa nacional apunta a bajos niveles de los jóvenes en LC, tal como se ha logrado evidenciar en dichas pruebas, por ejemplo, en el año 2020, de acuerdo con el ICFES (ob.cit.), se aprecia en lo que se refiere al puntaje obtenido por los estudiantes con relación al año 2019 se mantuvo, y en cuanto al desempeño presentó una reducción en los niveles 3 y 4, referido a la inferencia de contenidos implícitos, reconocimiento del discurso y reflexión. Es decir, que se redujo la cantidad de estudiantes que obtuvieron el puntaje promedio con respecto al año anterior; lo cual constituye un hecho que dificulta lo pretendido desde lo curricular en favor del desempeño tanto académico de las personas como su formación crítica.

Tal situación se hace visible desde la experiencia de la autora, como docente en Lengua Castellana con lo percibido en su ambiente de trabajo sobre la ausencia de interés que tienen los alumnos hacia el leer, su escasa participación en clase para realizar lecturas de textos, además del respectivo análisis e interpretación, así como una postura de argumentación crítica, situaciones que por lo general conllevan resultados desfavorables, lo cual afecta no solo la asignatura en mención, sino que puede influir en su desempeño académico global, de manera no favorable. Lo referido lógicamente resulta desfavorable, para el desempeño del estudiante y la labor del docente; sin embargo, el interés de la presente investigación obedece a este último, en cuanto a la práctica educativa que realiza en el proceso de enseñanza, pues es posible que lo descrito, en algunos aspectos guarde relación, de allí que su comprensión reviste gran importancia.

En tal sentido, lo señalado a juicio de la autora constituye un vacío de conocimiento, entre lo que se pretende institucionalmente en la educación nacional con respecto a la formación en lectura, que realizan los docentes, y lo que en realidad ocurre en las aulas de clase, caracterizado por lo general con falta de una adecuada formación al respecto para quienes deben enseñar, así como el dominio de formas para vincular lo teórico con la práctica, acorde a los requerimientos actuales, no solo de estudiantes, sino

también de la sociedad; hecho que posiblemente represente uno de las mayores desafíos para la disciplina en mención, lógicamente amerita atención y esfuerzos de todos los actores educativos, en especial del docente, quien desde su perspectiva puede materializar importantes aportes que tiendan a aminorar dicha problemática, de ahí lo importante de comprender los significados, que ellos le otorgan a dicho proceso formativo en lectura crítica.

Estas apreciaciones, encuentran puntos en común con lo manifestado por Farfán y Gutiérrez (2022) quienes en el contexto de la educación media colombiana visibilizan el desarrollo de estudios en comprensión lectora, lectura crítica y formación de lectores, en los cuales “subyace una noción difusa y ambivalente de la comprensión crítica. Ello contrasta significativamente con las expectativas y esfuerzos de las instituciones educativas y profesores respecto a la preparación de lectores críticos que transitan a la vida laboral, técnica, tecnológica o profesional”. (p.153). Y sin duda, deja apreciar claramente la necesidad latente de continuar con esfuerzos investigativos que permitan abordar esta problemática, a objeto de lograr su mejor comprensión y por tanto la consolidación de aportes que brinden la posibilidad de orientar acciones en su favor.

En el mismo orden de ideas, Rivera (2019), ilustra lo preocupante de esta problemática contextualizada en la educación colombiana, al señalar la falta de conocimiento por parte de los profesores acerca de la LC. Al respecto, resalta nuevamente la importancia y necesidad que existe sobre se está llevando a cabo su enseñanza, especialmente la forma docente de percibirla, desarrollarla por lo cual es preciso que conozcan y comprendan suficientemente los significados que entraña este proceso. Máxime, si se considera lo expresado por investigadores, como Guerra (2022) quien refiere que este tipo de lectura no se está enseñando acorde a los cambios sociales, ni haciendo frente a los retos de la modernidad, ante lo cual reconoce la necesidad de buscar otras alternativas para su enseñanza en la educación secundaria en Colombia.

De igual modo, otros autores como Brito (2020) permiten inferir que la enseñanza de la lectura llevada a cabo por los docentes, no se relaciona con el entorno social y educativo, además de no hacer uso de textos que le resulten interesantes y útiles al estudiante para construir un conocimiento desde lo cotidiano, aunado a ello es visible

la necesidad que los profesores contribuyan con la enseñanza de este tipo de lectura, a objetos que las actividades que se desarrollen promuevan posturas críticas en sus alumnos, mediante lo cual adquieran aprendizajes que puedan resultar significativos, de ayuda para su desempeño escolar así como social.

Por ello, lo trascendente que el docente desde su práctica cotidiana reflexione y comprenda el rol fundamental que puede cumplir desde su aula. Desde esta perspectiva, podría ser oportuno considerar que tal situación en el caso de la educación colombiana, pueda responder a limitaciones del área de lenguaje, que posiblemente se asocien a la naturaleza propia del sistema educativo nacional. Al respecto Rivera (2021), manifiesta que la problemática educativa en el país, puede estar asociada a limitaciones en esta área. Hecho que en cierto modo visibiliza un aspecto de gran importancia en el proceso de formación de un lector crítico, representado por su capacidad para comprender lo que lee, es decir, el ya referido por Cassany (2017) “grado de interpretación del texto” (p.120), para lo cual seguramente sea necesario contar con habilidades que faciliten tal proceso, es decir, no solo ser capaz de decodificar un texto, sino más bien llevarlo a niveles inferenciales y argumentativos.

En este orden de ideas, resulta necesario preguntarse qué se está realizando desde el aula para que tal situación pueda ser manejada, en lo que compete al profesor. Por consiguiente, adquiere mayor relevancia lo que desde el entorno educativo se pueda aportar; lógicamente pensarse desde el rol docente, sin dejar de lado la realidad contextual de los involucrados directos, puesto que como lo refiere Sánchez (2013), ubica la lectura en lo sociocultural. Cometido que, a grandes rasgos, guarda relación con lo que se espera de un lector crítico, así como un ciudadano con actitud crítica; esto como resultado de un proceso educativo adecuado, de allí el gran compromiso de la escuela y quiénes tienen la responsabilidad de enseñar.

De allí que, la labor docente implique desde su práctica pedagógica, la revisión de los procesos de enseñanza que utiliza y por supuesto de avances en aprendizaje que sus estudiantes obtienen, caso concreto en lectura, tal como lo sugiere Márquez (2017) auto examinarse realmente sobre cómo se está enseñando la lectura y si en realidad se está haciendo uso, o se carece de estrategias para el logro de lectura crítica, o no se tiene tal conocimiento y por ende no utiliza ninguna.

Hecho altamente significativo, debido a que es el docente quien debe guiar tal proceso. Por ende, debe tener la suficiente preparación y claridad al respecto, de tal modo que sus acciones faciliten en los educandos la apropiación de conocimientos. En tal sentido, amerita ser atendido desde todas las perspectivas posibles; de tal manera que se logre ahondar en sus causas específicas y desde allí se tenga la posibilidad de generar acciones pertinentes; y es justo en este aspecto que la autora de la presente investigación desea centrar su interés, en particular la perspectiva del docente, de tal modo que desde los significados que atribuyen al desarrollo de lectura crítica, se pueda aprovechar todo este saber en la comprensión de su proceso en el contexto seleccionado.

Por lo descrito, a juicio de la investigadora, se debe precisar un estudio que desde la perspectiva del saber pedagógico del docente permita la comprensión desde los docentes, llevada a cabo en el lugar seleccionado, que brinde la posibilidad de generar constructos teóricos que contribuyan a su comprensión de manera pertinente y contextualizada. De acuerdo a lo planteado emergen las siguientes interrogantes ¿Qué significados otorgan los docentes a la enseñanza de LC? ¿Cómo el saber pedagógico del maestro contribuye en la promoción de capacidades comunicativas de alumnos en básica secundaria? ¿De qué manera, a partir de los hallazgos, podría llevarse a cabo una sistematización que ayude en la comprensión del proceso formativo en lectura crítica en el contexto seleccionado?

Objetivos de la investigación

Objetivo general

Generar constructos teóricos sobre la comprensión del proceso formativo en lectura crítica desde la perspectiva del saber pedagógico del docente en la Institución Educativa Colegio Eustorgio Colmenares Baptista, Municipio Cúcuta del Departamento Norte de Santander, Colombia.

Objetivos Específicos

1. Develar los significados que le atribuyen los docentes a la práctica educativa de la lectura crítica desde la perspectiva del saber pedagógico.
2. Interpretar desde la práctica formativa de los estudiantes los espacios de construcción del saber pedagógico en la formación de la lectura crítica.
3. Teorizar sobre la formación en la lectura crítica desde la perspectiva del saber pedagógico del docente en la institución seleccionada.

Justificación

El presente estudio indagó desde la perspectiva de los docentes, su comprensión acerca de la forma como se desarrolla el proceso formativo en lectura crítica en el nivel de secundaria; motivado a la necesidad existente en el contexto educativo nacional, para la consolidación de esfuerzos orientados a este proceso y los subsiguientes beneficios inherentes en lo académico; de igual manera por su relevancia en el desarrollo del pensamiento crítico, ya que permite dinamismo y agilidad para vincular conocimientos a la realidad del sujeto, a partir de los cuales puede comprender mejor su entorno y actuar conforme a necesidades y expectativas propias o sociales.

En tal sentido, es claro para la Ley General de Educación (o Ley 115 de 1994) el acceso al conocimiento científico, tecnológico, artístico y humanístico se debe hacer de manera crítica. Pero también, el sentido crítico en la ley tiene dos elementos en los niveles de Básica Secundaria y Media; primero utilizarlo frente a los distintos contenidos y formas de información y segundo como una capacidad con todos los componentes de la realidad y los valores. Eso significa desarrollar esta capacidad y actitud con los estudiantes como un mandato presente en el espíritu de la ley, pero también como una responsabilidad académica que busca el desarrollo intelectual.

Al respecto, a modo de una visión paradigmática resulta útil referir algunas de las dimensiones relacionables a la formación en lectura crítica. Así desde lo ontológico, puede ser de gran interés el adentrarse en las concepciones que poseen los docentes, al momento de hacer frente a las responsabilidades que implica dicho proceso formativo y lógicamente de las interacciones que se originan con sus estudiantes; ambos actores

directos que se desempeñan en una realidad común, caracterizada por todo cuanto impregna la sociedad colombiana; por consiguiente lo valioso de este escenario para intentar comprenderlo y generar aportes pertinentes y contextualizados.

En el mismo orden de ideas, desde una dimensión epistemológica constituyó una oportunidad valiosa para acercarse a la manera como los docentes han construido su saber pedagógico, con respecto al proceso formativo en lectura crítica y lo que ello significa en los momentos actuales para la apropiación de conocimientos por parte de los estudiantes, como una posibilidad para que a futuro se examine y valore la efectividad e incidencia de las prácticas utilizadas o requeridas desde las aulas; de tal manera que lo pretendido desde el conocimiento disciplinar propia del área de lenguaje, se corresponda con posturas teóricas idóneas para el contexto nacional.

Lo anterior, lógicamente guarda relación con lo concerniente al aspecto educativo, ya que desde esta dimensión se hace cada vez más necesario que los profesionales que ejercen la docencia sumen esfuerzos por investigar desde sus propios escenarios las problemáticas o situaciones de interés local y nacional; más aún cuando atañen directamente al área de lenguaje, el cuestionamiento por el nivel de lectura crítica que poseen los estudiantes y los efectos que ocasiona en su desempeño académico; de allí que todo aporte cuente y signifique la posibilidad de precisar sus causas principales en cada contexto y conforme a ello las acciones que correspondan tanto en lo institucional como desde el aula; a partir de las cuales se logre el cometido de una formación integral, en la que destaque no solo formar estudiantes que sean lectores competentes, sino además con el arraigo de suficientes valores que le guíen en el saber ser, hacer, convivir en pro de la sociedad.

Desde esta misma perspectiva, conforme a las pautas que se estilan en una investigación, se considera oportuno indicar que se llevó a cabo una indagación inherente a este tipo de lectura para fundamentar teóricamente el estudio y obtener herramientas para luego respaldar construcción de teoría que facilite la comprensión del proceso. Así mismo, desde el punto de vista metodológico, contempló el cumplimiento de una serie de etapas, conforme a la investigación cualitativa a través del método fenomenológico, que permitió indagar directamente la perspectiva de los docentes, su saber pedagógico inherente al proceso formativo en lectura crítica que desarrolla con

estudiantes de básica secundaria; con lo cual se pudo materializar información que facilitó la comprensión de esta problemática en el contexto nacional.

Por su parte desde el plano práctico, se consideró oportuno el desarrollo del presente estudio, puesto que el deseo de llevarlo a cabo corresponde con un vacío de conocimiento detectado desde la experiencia docente de la investigadora en su entorno laboral y que de cierto modo, ocurre de manera global en el país tal como se ha logrado precisar desde las fuentes teóricas; representado por la necesidad de generar aportes que contribuyan a mejorar el proceso formativo en lectura crítica; cometido para el cual se considera fundamental la comprensión de tal realidad, por ello, el hacerlo desde la visión del docente puede ser un punto de partida de gran utilidad.

De igual modo, en el marco de la correspondiente vinculación que debe existir entre los programas acreditados para la formación en estudios de posgrado con sus estudiantes participantes, esta relación dialógica del saber fue posible gracias a que el estudio propuesto, por su grado relevancia se inscribió dentro del Núcleo Educación Cultura y Cambio (EDUCA), del IPRGR, específicamente en la línea investigativa Innovaciones, Evaluación y Cambio Educativo, a la cual está adscrita la investigadora.

Finalmente, desde un plano más personal, dada la condición de la autora de ser docente activa del escenario estudiado, como sujeto que junto a los demás actores educativos ha vivenciado el fenómeno referido, existen razones que motivaron el desarrollo de la investigación, entre las cuales destacan el deseo de contribuir con el desarrollo de aportes que ayuden a comprender la labor docente, en beneficio de sus prácticas de enseñanza, a partir de datos propios, desde la mirada de los protagonistas y válidos para el contexto seleccionado, así como para otros con problemáticas similares en el territorio nacional.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

Antecedentes del Estudio

A continuación, se refieren diferentes estudios de corte doctoral, llevados a cabo en diferentes contextos, en los cuales se valoran sus aportes conceptuales relacionados con la enseñanza de la lectura; cabe destacar que a pesar de la búsqueda en páginas y repositorios realizada se ubicaron pocas investigaciones de corte doctoral y en el enfoque cualitativo, directamente relacionados con el objeto de estudio, particularmente la mirada de los docentes sobre el proceso formativo en LC, vinculables directamente a la enseñanza en el área de Lengua Castellana, lo cual en cierto modo constituye evidencia de la necesidad de llevar a cabo indagaciones a este nivel.

Al respecto, se encuentra la investigación doctoral llevada a cabo por Contreras (2022), que lleva por título *Modelo pedagógico de la comprensión lectora en la educación básica primaria*, en Cúcuta, Colombia. Tuvo como objetivo Generar un modelo pedagógico de la comprensión lectora en la Educación Básica Primaria en la institución educativa Julio Pérez Ferrero. Desarrolló su estudio bajo una investigación cualitativa, desde el método fenomenológico, desde el que realizó tres etapas: descriptiva, estructural y la discusión de los resultados. En la primera, se estableció el escenario y los informantes clave que se seleccionaron intencionalmente uno por cada grado, docentes de educación básica primaria; luego en la etapa estructural llevó a cabo la recolección de la información a través de la entrevista, posteriormente el análisis de la información, mediante un proceso de categorización, codificación, y finalmente, la etapa de discusión de los resultados.

Entre sus conclusiones destaca, que los docentes emplean métodos tradicionales para la comprensión lectora, y existe una ausencia de estrategias que motiven a reflexionar la lectura de textos, de lo que generó un modelo pedagógico a partir de los hallazgos, como aporte del estudio. El antecedente fue seleccionado por su pertinencia con este estudio, puesto que orienta en las etapas para el desarrollo del método

fenomenológico, así como también, destaca la importancia de revisar los métodos que se llevan a cabo en las aulas para la lectura.

Por otra parte, Solano (2022) en su estudio doctoral llamado *Fundamentos teóricos de las habilidades lingüísticas en el área de lengua castellana para el desarrollo de competencias comunicativas en jóvenes de educación básica secundaria*, en Cúcuta, Colombia, se planteó como objetivo generar esos fundamentos en la Institución Educativa Colegio Técnico Municipal Aeropuerto, ubicado en Cúcuta, Norte de Santander. Para ello, lo desarrolló bajo el paradigma interpretativo con un enfoque metodológico cualitativo, orientado por el método fenomenológico, empleando la entrevista para recoger la información, para la cual se tomaron tres docentes y tres estudiantes, del grado noveno. En el análisis de los resultados empleó la codificación abierta y axial sugerida por Strauss y Corbin, en la que se establecieron los códigos, y subcategorías siguiendo los pasos de la teoría fundamentada.

Una vez establecidos los códigos emergentes, y procesada la información se determinaron los fundamentos teóricos. Entre sus principales resultados evidenció en los docentes el uso de distintas estrategias de carácter tradicional, lo cual se considera que ejercen influencia en el proceso de desarrollo de habilidades lingüísticas; que desde la mirada de los estudiantes presentan significados inherentes a la desmotivación hacia las mismas, debido que generan una reproducción de los conocimientos. Por consiguiente, el referido antecedente resulta de interés para el presente desde lo metodológico, por cuanto se fundamenta en el método fenomenológico, así como en las habilidades de la lengua castellana; así mismo por la mirada que ofrecen los actores directos acerca de las habilidades y competencias, las cuales guardan relación con la enseñanza de la LC.

Por su parte, Rivera (2021), en su tesis de doctorado titulada *Aproximación teórica de la lectura crítica como macrohabilidad cognitiva y lingüística en la práctica pedagógica*, desarrollada en Cúcuta, Colombia, centró su estudio hacia la caracterización e interpretación del discurso de los profesores acerca de la LC, desde lo cual generó una aproximación teórica de referente a dicha macrohabilidad. Para ello, precisó procesos inherentes a la cognición y lingüística, enfatizados por los maestros para llevar a cabo esta lectura con sus alumnos. La investigación fue enmarcada en el

paradigma cualitativo, método hermenéutico y se apoyó para analizar los resultados en la teoría fundamentada. El escenario de estudio, estuvo representado por La institución educativa Club de Leones, localizada en Bajo Pamplonita. La recolección de la información fue realizada mediante la aplicación de entrevistas tanto cuatro docentes y cuatro alumnos con el respectivo permiso solicitado a los padres; ambos tipos de informantes seleccionados bajo criterios, así por ejemplo en el caso de los profesores, ser graduados en Lengua castellana y administrar este curso; mientras que para los estudiantes se por los que poseían deficiencias o fortalezas en este tipo de lectura; todo esto facilitó la triangulación de la información obtenida, para así acercarse a los significados otorgados por cada uno de los investigados.

En tal sentido, los datos se organizaron en categorías, conforme a las preguntas y objetivos establecidos, hecho que también facilitó el análisis de contenido, apoyado en los preceptos sugeridos por Strauss y Corbin en su teoría fundamentada, mediante lo cual se llevó a cabo la interpretación de lo relacionado con el objeto de estudio. Las conclusiones más resaltantes señalan conforme a lo indicado por los docentes, se debe tener prioridad en que los estudiantes reconozcan significados en los textos, para lo cual sugiere considerar la fonética, es decir, que se refuerce lo concerniente a vocalizar, pronunciar y entonar cuando se desarrolla la lectura.

En el mismo orden de ideas, desde lo señalado por los alumnos, su interés hacia el uso de herramientas como búsquedas en la web, para la comprensión de términos, o resumir información acerca de una determinada temática, es decir, hacer uso de las bondades de estrategias virtuales u otras multimedia, que cuenten con guías escritas o elementos visuales que pueda facilitar las actividades. Este antecedente tiene pertinencia con la presente investigación desde el proceso de enseñanza de la lectura crítica por lo que invita a reflexionar que se debe trabajar en función de fortalecer el desarrollo de competencias en los estudiantes fundamentándose en experiencias realmente significativas, enmarcadas con intencionalidades pedagógicas claras, que consoliden una educación prodigiosa, y que además enfatizen en promover la lectura crítica para desarrollar la macro habilidades lingüísticas y cognitivas.

De igual modo, se conoció del estudio de realizado por González (2020), tesis doctoral titulada *Trascendencia de la lectura crítica para la educación*, en Colombia,

desde la visión de la investigadora el marco epistemológico está fundamentado en la importancia de formar personas capaces de leer de esta manera. Su principal objetivo se orientó a la elaboración de un constructo relacionado. Todo ello bajo una metodología cualitativa apoyada en la hermenéutica. Entre sus conclusiones evidenció que este tipo de lectura debe desarrollarse mediante las actividades pedagógicas. El antecedente fue seleccionado por su pertinencia con la presente investigación, en cuanto que visibiliza una problemática caracterizada por ausencia en la coherencia y propósitos a nivel del docente de aula y el discurso oficial, por consiguiente, debería tener más en cuenta la incidencia del contexto y facilitar en los estudiantes su conciencia crítica y posturas más reflexivas ante los requerimientos sociales.

De igual manera, González (2016) en su investigación doctoral llamada *Caracterización del Saber Pedagógico de los Profesores del Proyecto Académico de Investigación y Extensión de Pedagogía - PAIEP- en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas*. Se propuso comprender los rasgos que caracterizan el saber pedagógico construido por los profesores del PAIEP, a partir de sus experiencias y conceptualizaciones en el ejercicio docente. Bajo el enfoque cualitativo, desde la perspectiva hermenéutica, apoyado en el método etnográfico, para la recolección de la información se empleó la observación participante, entrevistas a profundidad, documentos personales, documentos académicos, el diario de campo con notas y apuntes de las observaciones realizadas. En las entrevistas se determinaron las formas cómo los profesores llegaron a la docencia y de allí se definieron algunos elementos de sus clases.

En sus principales conclusiones, señala que los profesores entienden el saber pedagógico como una forma esencial de reconocerse en su acción profesoral, construyen su saber pedagógico en la cotidianidad. Se toma en cuenta dicho antecedente, por los valiosos aportes que ofrece en cuanto a la caracterización del saber pedagógico para el caso de docentes en el ámbito universitario, lo cual puede servir para cotejar lo que emerge en del saber pedagógico de los docentes de educación secundaria, es decir, con la manera como desde la experiencia construyen y utilizan su saber.

Entre sus conclusiones destaca, que los docentes emplean métodos tradicionales

para la comprensión lectora, y existe una ausencia de estrategias que motiven a reflexionar la lectura de textos, de lo que generó un modelo pedagógico a partir de los hallazgos, como aporte del estudio. El antecedente fue seleccionado por su pertinencia con este estudio, puesto que orienta en las etapas para el desarrollo del método fenomenológico, así como también, destaca la importancia de revisar los métodos que se llevan a cabo en las aulas para la lectura.

Por otra parte, Solano (2022) en su estudio doctoral llamado *Fundamentos teóricos de las habilidades lingüísticas en el área de lengua castellana para el desarrollo de competencias comunicativas en jóvenes de educación básica secundaria*, en Cúcuta, Colombia, se planteó como objetivo generar esos fundamentos en la Institución Educativa Colegio Técnico Municipal Aeropuerto, ubicado en Cúcuta, Norte de Santander. Para ello, lo desarrolló bajo el paradigma interpretativo con un enfoque metodológico cualitativo, orientado por el método fenomenológico, empleando la entrevista para recoger la información, para la cual se tomaron tres docentes y tres estudiantes, del grado noveno. En el análisis de los resultados empleó la codificación abierta y axial sugerida por Strauss y Corbin, en la que se establecieron los códigos, y subcategorías siguiendo los pasos de la teoría fundamentada.

Una vez establecidos los códigos emergentes, y procesada la información se determinaron los fundamentos teóricos. Entre sus principales resultados evidenció en los docentes el uso de distintas estrategias de carácter tradicional, lo cual se considera que ejercen influencia en el proceso de desarrollo de habilidades lingüísticas; que desde la mirada de los estudiantes presentan significados inherentes a la desmotivación hacia las mismas, debido que generan una reproducción de los conocimientos. Por consiguiente, el referido antecedente resulta de interés para el presente desde lo metodológico, por cuanto se fundamenta en el método fenomenológico, así como en las habilidades de la lengua castellana; así mismo por la mirada que ofrecen los actores directos acerca de las habilidades y competencias, las cuales guardan relación con la enseñanza de la LC.

Fundamentación Teórica

El interés por comprender lo que subyace en la visión de los profesores, sobre el proceso formativo en LC hace necesario mirar hacia algunas teorías que pueden estar asociadas a este objeto de estudio, entre ellas las de adquisición del lenguaje, que se abordan desde la perspectiva conductista, psicolingüística y sociolingüística; de igual manera en teorías relacionadas con la comunicación, de allí que se toma en cuenta la denominada teoría de la acción comunicativa. Aspectos importantes de estas se describen a continuación.

Teorías de Adquisición del Lenguaje

La comprensión del proceso formativo en lectura crítica invita a tener en cuenta aspectos inherentes al desarrollo del lenguaje, como evento propio del desarrollo humano y cuyo inicio (establecimiento) puede estar situado en las primeras etapas de la vida; lógicamente para ello se hace necesario un acercamiento a dicho término lenguaje; acerca del cual Owens (2003) señala “El lenguaje puede definirse como un código socialmente compartido, o un sistema convencional, que sirve para representar conceptos mediante la utilización de símbolos arbitrarios y de combinaciones de estos, que están regidas por reglas” (p.5).

En el mismo orden de ideas, Paramio, (2017, p.14) considera al lenguaje como el principal medio de comunicación que tienen los individuos, ya que les permite el intercambio de información, ideas, sentimientos, entre otros, lo cual le otorga como función principal lo relacionado con la comunicación, hecho que ocurre desde los primeros momentos de la vida de un infante gracias a su interacción con el contexto.

Lo manifestado por los referentes citados, ofrece la posibilidad de comprender al lenguaje como algo que las personas tienen en común para comunicarse, entenderse entre mediante la expresión de sus ideas o sentimientos, así como obtener del entorno la información que requieren en un momento determinado; razones por las cuales se constituye como un proceso esencial, de gran trascendencia que se va gestando desde

los primeros momentos de vida, y se fortalece o establece con solidez gracias a la interacción con sus semejantes, adultos significativos o situaciones que brinde el entorno; de allí el interés que se ha suscitado por su estudio y comprensión. En tal sentido, a continuación, se describen las teorías que han abordado su estudio e intentan explicar la adquisición y desarrollo del lenguaje, cada una de las cuales posiblemente permeada por la realidad existente al momento de su emergencia.

Teoría Psicolingüística

De acuerdo con Owens (2003, p.37), pueden situarse sus orígenes en el énfasis que se colocó a finales de los años 50 e inicios de los años 60 del siglo anterior en la estructura del lenguaje y los procesos mentales que en él subyacen, como contraposición al uso que se enfatizaba en el conductismo, siendo Noam Chomsky uno de sus principales representantes, al tratar de describir científicamente la forma como las personas crean y hacen juicios del lenguaje, así como aportes para la explicación de sus similitudes y diferencias en los lenguajes humanos.

En tal sentido, tal como lo refiere Owens (ob.cit, p.39) la teoría psicolingüística, desde una perspectiva *sintáctica*, conforme a lo propuesto por Chomsky vincula al lenguaje con facultades inherentes al ser humano, de allí que también reciba el nombre de innatista, debido a que la adquisición y desarrollo no obedece a procesos cognitivos.

Tal hecho lógicamente ha ofrecido importantes aportes para la comprensión de este proceso humano, y como era de esperarse para la época de apertura la posibilidad de seguir profundizando acerca del lenguaje; en razón de lo cual surge otra perspectiva, denominada *semántico-cognitiva*, centrada en el sentido de las palabras, es decir, como lo sugiere Owens (Ob.cit, p.48) que la persona tenga la capacidad de valorar las características semánticas de cada palabra, ya que ello incide en la selección de verbos, pronombres, adjetivos adecuados así como otras palabras que tengan relación, desde lo cual lo que se interprete el contexto de referencia o características semánticas subyacentes.

Teoría Sociolingüística

Esta perspectiva teórica se enfoca en la posible función que tiene el lenguaje, de allí que como lo señala Owens (2003) “el lenguaje se utiliza para comunicarse” (p.56). Por ello su uso está asociado a la comunicación, es decir, constituye la forma para lograr lo que se proponga una persona; por ello tal como lo afirma el autor referido esta teoría privilegia lo social y comunicativo en el lenguaje para que se logre transmitir el significado a objeto que dicha comunicación sea eficaz, en especial porque resulta importante la percepción que puedan tener las personas vinculado esto a sus intenciones, ante lo cual puede elegir la manera de comunicarse y lo que desee comunicar, por ejemplo; pero en todo caso esto responderá a sus conocimientos, además del contexto comunicativo y el marco en que ocurre la interacción.

Todo esto implica que sea el hablante quien toma la decisión sobre lo que dice, así como la manera y el momento de decirlo; sin embargo, el significado que puedan tener las palabras emitidas, estará determinado por lo que cada participante que forme parte de la conversación les asigne, lógicamente en función del contexto en el cual se produce tal acto comunicativo; hecho que ha dado origen dentro de esta perspectiva a la denominada *Teoría de los Actos de Habla*. Al respecto, parte de lo descrito se puede apreciar en lo señalado por Owens (2003) acerca que “un acto de habla es una unidad de comunicación lingüística que se adapta a una serie de reglas lingüísticas, y que transmite las representaciones mentales y las intenciones de los hablantes” (p.57).

Su importancia radica en que los actos de habla constituyen la unidad de análisis de la función comunicativa del lenguaje, es decir, la interpersonal o comunicación, hecho que tal como lo refiere Owens (2003) lo ubica conceptualmente como una unidad más amplia que la sintáctica o semántica, además divisible en elementos como la fuerza proposicional referida al contenido conceptual de lo que se emite o su significado; de igual modo la llamada fuerza de alocución o intención, representada por la actitud del hablante hacia dicha preposición.

Todos estos elementos, ubican a la teoría sociolingüística como una de las de mayor interés en el presente, para el abordaje de aspectos inherentes al lenguaje; es por ello que, desde la intención de la presente investigación, se desea atender precisamente lo

relacionado con lo social y el contexto comunicativo para tratar de comprender lo que subyace en la experiencia de los docentes con respecto a la formación que realizan en lectura crítica.

Teoría de la Acción Comunicativa

Los aportes para el desarrollo de esta teoría se le atribuyen al alemán Jürgen Habermas, en especial desde la perspectiva sociológica. Al respecto, es oportuno considerar la importancia que reviste para esta teoría el concepto de acción comunicativa, el cual debe analizarse desde la perspectiva del entendimiento, tal como lo señala Habermas (1999) “El concepto de entendimiento (*Verständigung*) remite a un acuerdo racionalmente motivado alcanzado entre los participantes, que se mide por pretensiones de validez susceptibles de crítica” (p.110). Acontecimiento que puede estar asociado a la interacción con el mundo de vida, es decir, de las personas con su entorno, que guarda cierta relación con los tres mundos referidos por Karl Popper: el objetivo, social y subjetivo.

En este orden de ideas, el mundo de la vida que concibe Habermas, está compuesto por la cultura, sociedad y personalidad, con sus respectivas pautas para comprender la influencia ejercida por el aspecto cultural sobre la acción, es decir, como influye en la interacción social de las personas y su modo de ser, de allí que en su momento señaló en el actuar comunicativamente las personas logran entenderse en dicho mundo de vida (Garrido, 2011, p.7).

Por consiguiente, estos elementos permiten fijar la atención en la acción comunicativa como aquello que hace posible a los sujetos entenderse entre sí, en un aspecto determinado, desde lo cual pueden tener la oportunidad de obtener significados y en función de ello precisar la acción a realizar; conforme a ello Habermas formuló una tipología de la acción social, que se resume en la siguiente tabla:

Tabla 1.
Tipología de la acción social.

| Acción | Características |
|---------------------------|---|
| Estratégica o teleológica | Asociada a una finalidad consciente |
| Regulada por normas. | Relacionada a valores compartidos y legitimados por los sujetos en la vida social |
| Dramatúrgica. | Inherente a la manifestación plena de la subjetividad individual. |

Tomado de. Habermas, J. (1999). Teoría de la acción comunicativa, I. Racionalidad de la acción y racionalización social. Taurus. Trad. Manuel Jiménez Redondo. Madrid: Grupo Santillana de ediciones, S.A. pp.517.

De igual forma, es preciso señalar que dichas acciones sociales pueden estar determinadas por la validez que cada sujeto le otorgue, es decir, lo que Habermas (1999) refiere como pretensiones de validez propias de las funciones del lenguaje, entre ellas la verdad proposicional, rectitud normativa, y veracidad expresiva. Estos resultan de gran importancia para el concepto de entendimiento y por consiguiente del significado que las personas otorgan a sus actos de habla; los cuales conforme al autor referido, pueden ser criticados como verdaderos de acuerdo a su enunciado, así como no correctos conforme al contexto normativo vigente, y no veraces según la intención del hablante; en conjunto representan un punto de encuentro del reconocimiento subjetivo que realizan las personas que participan y de cierta manera en una dinámica pragmática tal como lo sugiere Habermas, desde la cual fijan posturas de afirmación o negación.

Este hecho da cuenta de la importancia que tienen los actos de habla en la acción comunicativa. En tal sentido, diferentes autores como Habermas, Austin, Searle, de algún modo han abordado dichos actos, lógicamente cada cual en su momento y con sus propias particularidades. Sin embargo, la teoría en sí sobre actos de habla, de acuerdo con Xin (2016), fue establecida por John Austin, y significó un cambio en los estudios filosóficos del lenguaje a mediados del siglo pasado, y posteriormente fue perfeccionada por John Searle. Al respecto, Xin (ob.cit.) señala:

La teoría de los actos de habla se basa en la idea de que el lenguaje no solo sirve para describir el mundo, sino que con él también se realizan ciertas acciones, además de la decir algo. La unidad básica de la comunicación no son entonces las palabras o frases, sino los actos de habla. (p.5).

Esto permite inferir la importancia del lenguaje en el sentido que permite a una persona el describir su mundo y llevar a cabo una determinada acción según lo requiera; quizás ello se relacione con lo indicado por Austin “se puede hacer cosas con palabras” (Xin, ob.cit. p.5), es decir, cada vez que se hace uso del lenguaje, se llevan a cabo actos de habla, por ello se consideran como la unidad básica de la comunicación. En tal sentido, conviene precisar que, con respecto a dichos actos, Austin los distinguió como simultáneos en cualquier emisión lingüística, como el ilocucionario que se relaciona con lo que se ha dicho; ilocucionario inherente a la intención del hablante, y perlocucionario vinculado al efecto resultante del acto ilocucionario (Xin, ob.cit. p.5). Por su parte Searle, desarrolló aportes relacionados con la idea que las fuerzas ilocucionarias de un acto de habla se pueden describir de acuerdo a reglas o condiciones como las circunstancias o propósitos de los distintos actos ilocucionarios; de igual modo, agrupó dichos actos de habla en cinco tipos conforme a su finalidad: asertivos o representativos, directivos, compromisorios, declarativos y expresivos. (Xin, 2016).

La teoría de la acción comunicativa ofrece aspectos interesantes para lo pretendido en la presente investigación, dada su orientación hacia la comprensión del proceso formativo en lecturacrítica desde la perspectiva del docente; en particular porque plantea aspectos aprovechables para tal cometido, como su idea de tener en cuenta las funciones que el lenguaje pueda conllevar en la práctica cotidiana, es decir, en la interacción entre las personas, en los constantes actos de habla que se suscitan, a partir de los cuales cada una de ellas tiene la posibilidad de obtener información y comprender lo que el otro dice, con lo cual puede guiar la acción hacia lo que requiera; lógicamente este proceso inmerso en la posible influencia que pueda ejercer el contexto en el cual se encuentren; todo ello en su conjunto posiblemente guarde relación con lo pretendido por los docentes desde su práctica educativa en lo concerniente a la formación de sus estudiantes como lectores críticos.

Fundamentación Conceptual- Referencial

A continuación, se desarrollan los constructos teóricos que brindan soporte al presente estudio, ya que contribuyen a su comprensión. En tal sentido destaca lo relacionado con un acercamiento a la diacronía de la lectura, el proceso formativo en lectura crítica, así como el saber pedagógico de los docentes, y lo inherente al desarrollo de competencias comunicativas en el área de la lengua castellana, que tienden a fortalecer tal tipo de lectura.

Diacronía de la Lectura

Se presenta un recorrido somero de lo que ha significado a lo largo de la historia la evolución de la lectura, desde épocas antiguas hasta tiempos actuales; claros de lo complejo que resulta e incluso como se ha apreciado en la opinión de los investigadores consultados, la posibilidad que se carezca de datos totalmente precisos, por lo que en muchos de los casos han sido tomados como referenciales o aproximados al momento o época que remiten.

Al respecto, la palabra lectura de acuerdo con la Real Academia de la Lengua Española (RAE, 2014), presenta 10 acepciones, entre las cuales se elige la tercera de ellas ya que refiere a la “Interpretación del sentido de un texto” (p. s/n). Acto que denota que la persona al realizarla debe poder entender la información que un determinado texto le transmite, proceso de gran complejidad e importancia, que una vez precisada su definición, es oportuno acercarse a lo que ha sido su recorrido histórico en el tiempo, en lo que ha significado su enseñanza. En tal sentido, su recorrido histórico se puede iniciar en la antigua Grecia, acerca de la cual Svenbro (citado en Bonfil, Cavallo, Chartier, et. al. 2004) expresa:

En su artículo «Silent Reading in Antiquity» (1968), Bernard Knox cita dos textos del siglo V a.C. que parecen demostrar que los griegos –o para ser más precisos, algunos de ellos– practicaban la lectura silenciosa, y que, en la época de la guerra del Peloponeso, los poetas dramáticos podían contar con una familiaridad de su público con ella (p.92).

Esto permite hacer suposiciones acerca que para esa época ya los griegos sabían leer, y que, además la usaban en forma silenciosa, es decir, mentalmente interpretaban el texto, lógicamente no toda la población sino las clases privilegiadas. Sin embargo, es necesario precisar que tal proceso ha compartido en cierto modo un desarrollo común con el de la escritura, ante lo cual, puede pensarse que uno depende necesariamente del otro, ya que se lee es algo escrito, o un texto se escribe seguramente para que alguien lo lea. De allí que como lo indican, Cavallo y Chartier (citado en Bonfil, Cavallo y Chartier 2004), leer implica que quien lo hace condicione su interpretación de lo leído.

Lo anterior, encuentra puntos en común con lo que hoy se considera como lectura, desde la óptica que amerita la interpretación de algo escrito; de allí que con el desarrollo de la escritura de textos “libros” facilitó que una determinada información pudiese pasar de manera rápida de un lugar a otros y por tanto la posibilidad que fuese leído, lo cual significó que la práctica de lectura se extendiese en forma más rápida hacia instancias oficiales y clases más populares, dando paso a su alfabetización, entre los siglos VI-V a. C. en la antigua Grecia. Sin embargo, tal como lo sugieren Cavallo y Chartier (ob.cit. p. 23), la práctica de lectura se entendía más como una actividad social o también se realizaba en voz alta en principio para que el lector comprendería los textos; aunque también se conocía de la lectura individual que era menos frecuente, aunque existente como lectura silenciosa.

En el mismo orden de ideas, la lectura en el mundo romano parece haber tenido influencia griega y estuvo vinculada en forma doméstica al surgimiento de las acciones en la vida privada de personas pudientes de la sociedad, que luego se expandirá por el imperio gracias a la alfabetización, tal como se aprecia en lo señalado por Cavallo (citado en Bonfil, Cavallo y Chartier 2004):

Al final de la república, la aparición de la lectura casera, aislada, y la aparición de la "intimidad" en Roma parece ser que fueron fenómenos paralelos. El libro leído fue, y no es casualidad, uno de los diálogos de Platón, en una época, siglo I a.C., en la que las lecturas cultas, sobre todo de autores griegos, se habían difundido entre la clase dirigente romana (p.113).

Lo acaecido con respecto a la lectura en el mundo antiguo, se considera que a posteriori tuvo su influencia en la alta Edad Media, parte de ello se puede apreciar en lo descrito por Cavallo (ob.cit.) acerca que de estos tiempos sobrevino aspectos de gramática. De dicho relato, resulta interesante las posibles contribuciones desde lo gramatical, que hoy día guardan rasgos en común con lo que involucra el proceso lector, como es el caso de descifrar o descodificar el texto para ser capaz de pronunciarlo o interpretarlo según la situación lo requiera; así como extraer de él información que permita su valoración moral, de tal modo que el lector pueda decidir su conveniencia y por tanto el incorporarlo o no a su acervo.

De igual modo se puede destacar que a lo largo de la Edad Media, predominó una lectura considerada según Hamesse (citado en Bonfil, Cavallo y Chartier 2004, p.182) como escolástica caracterizada el denominado *ruminatio* (murmullo) o acto de asimilar y meditar sobre la biblia, que se realizaba en voz baja, aunque también se hacía uso de la lectura en voz alta en las recitaciones litúrgicas y de la lectura silenciosa; cuya importancia radica en sus contribuciones que tendría sobre la enseñanza, ya que para la época esta se apoyaba en la lectura de textos.

Posteriormente, como se infiere de lo expresado por Chartier (citado en Bonfil, Cavallo y Chartier 2004, p.471) ya entre los siglos XV y XVII, durante el Renacimiento, el avance de la lectura prosiguió en torno a la lectura de textos, por parte de lectores de distintos grupos sociales, signado por la desigualdad en el acceso a ellos, sin embargo, se evidenciaba su presencia en los grupos populares. En tanto que para el siguiente siglo Wittmann (citado en Bonfil, Cavallo y Chartier 2004, p.182) señala que “La forma más extendida de trato con la letra impresa seguía siendo, al igual que antes, la lectura "indiscriminada", una lectura que se efectuaba de un modo ingenuo, prerreflexivo e indomesticado, pero también en gran medida en voz alta”. (p.506).

Por su parte, Viñao (2002), manifiesta quiebres ocurridos entre los siglos 18 y 19, refiriéndose a la forma como se enseñaba la lectura y la escritura connotada por todo lo heredado de tiempos anteriores, entre lo que destaca el delecto, la lectura en voz alta, de tipo expresiva o recitada, que intentaba la comprensión de lo leído, aunque

bajo un sistema de decodificación que procuraba futuras lecturas disciplinadas; cuya ruptura obedecería a las razones como la posibilidad que se inicie la escritura sin dominar la lectura, así como la puesta en duda de las prácticas utilizadas acerca de la lentitud del proceso de aprender a leer, principalmente reclamado desde las familias, de allí que, en el caso de las más pudientes o desde sus escuelas, para finales del siglo XIX e inicios del XX se incorpora juegos, abecedarios ilustrados, el silabeo, entre otros; con lo cual surge una nueva concepción que como lo indica Viñao (ob.cit.):

Emerge, en definitiva, un concepto más amplio de la noción de aprendizaje. Reducido antes a la adquisición del mecanismo para reconocer las letras y las sílabas, dicho concepto se extiende ahora hasta abarcar los libros de lectura avanzada, es decir, hasta la consecución por el alumno del estatuto escolar de lector (p.350).

Años más recientes o cercanos, su enseñanza ha motivado esfuerzos para una mejorarla, así como lo indican Cuesta, Labra y Planas (2017) apoyados en los aportes de Chartier y Darnton “Durante los años 90 del siglo XX y desde principios de este siglo la historia de la lectura ha sabido construir un nuevo marco teórico para investigar y estudiar las prácticas de lectura”. (p.14). Ello en referencia a que se comienza a abordar la lectura en lo didáctico como una práctica cultural, es decir desde un enfoque sociocultural con las implicaciones que ello supone.

Desde esta perspectiva, es oportuno indicar que, desde lo sociocultural, la enseñanza de la lectura debe procurar el reconocimiento y aprovechamiento de la realidad cotidiana que viven los actores directos de este proceso educativo, es decir, los estudiantes y docentes. Ello en razón que ya no es suficiente el solo acto de decodificar un escrito o interpretar los posibles significados inmersos en él; sino que además la dinámica social exige de un lector competente, crítico, capaz de discernir lo leído y fijar posición ante ello, de tal modo que sea consciente de la información que recibe, procesa, el uso que le da y la manera cómo actúa con respecto a ella.

Aspectos que, en forma global, encuentran puntos en común con la intención de la investigadora en el presente estudio, debido a que centra su interés en uno de los actores, en este caso el docente, para intentar comprender los significados que les atribuyen a estas prácticas de enseñanza.

Desarrollo Formativo en Lectura Crítica

La enseñanza de la lectura ha sido un tema que ha despertado el interés de profesionales en diferentes áreas, entre ellas psicología y educación. De acuerdo con Sánchez (2013). Su importancia puede residir en la estimulación de la imaginación, conocimientos y acercamiento a una mejor interpretación del medio en que se vive; en razón de lo cual se hace necesario acceder a ella en forma adecuada y lograr un grado significativo de desarrollo de comprensión lectora, además de favorecer crecimiento personal, profesional, relaciones familiares y sociales. Sánchez (2013).

En tal sentido, Cassany y Aliagas (2007) señalan que “el pensamiento dominante sobre lo que es la lectura y enseñar y aprender a leer ha manejado hasta hoy concepciones descontextualizadas, con conceptos como descodificación, proceso interno o destrezas cognitivas”(p.13). Lo cual permite inferir que el hecho de leer y enseñar a hacerlo en el presente, implica un proceso complejo en el cual confluyen los conceptos mencionados, así como la interacción con el contexto y los semejantes.

Al respecto, de acuerdo a ideas descritas por los autores citados, se puede distinguir las distintas concepciones relacionadas a su enseñanza, tales como la lingüística, psicolingüística y sociocultural; así la primera de ellas es inherente a descodificar las palabras del texto; por su parte, en la psicolingüística el lector debe ser capaz de asociar lo que lee con elementos concretos de la realidad, por lo que la descodificación constituiría solo un paso inicial, ya que se debe construir el significado; por último en la concepción sociocultural, se va más allá de la descodificación y procesos cognitivos, debido a que contempla roles, identidades y valores propios de una comunidad, es decir, se ubica en un contexto, interrelacionada con el habla e iconos, regidos por relaciones de poder y que contribuye al desarrollo de las prácticas sociales en la comunidad.

Por consiguiente, conforme a las intenciones de la presente investigación, se aborda con mayor detenimiento los elementos que propone la concepción socio sociocultural; ello motivado a que, en la actualidad mundial impregnada de

globalización, corresponde ver el acto de leer desde miradas más profundas; tal como sugiere Cassany (2006) al señalar:

Todavía hoy muchas personas creen que leer consiste en *oralizar la grafía*, en devolver la voz a la letra callada. Se trata de una concepción medieval, que ya hacemuchos que la ciencia desechó. Es una visión mecánica, que pone el acento en la capacidad de descodificar la prosa de modo literal. Sin duda deja en un segundo plano a la comprensión- que es lo importante. (p.1).

Lo descrito deja entender que la manera como se concibe desde lo moderno o científico, la lectura dista mucho de lo que años atrás se consideraba, lo cual responde a que procura hacer énfasis en lograr la comprensión de lo leído, hecho para el cual tal como lo afirma el Cassany (ob.cit.) en la comprensión se requiere la anticipación de lo que expresa el texto: elementos que el autor referido caracteriza como alfabetización funcional, y de igual modo cataloga como analfabeto funcional a aquella persona que aunque pueda desarrollar un discurso oral, no sea capaz de comprenderlo.

Desde este panorama, el autor previamente citado, considera que dichas concepciones mecanicista y comprensiva, aunque hacen aportes importantes, no resultan suficientes, puesto que las personas no leen todas del mismo modo y su forma de comprensión varía de acuerdo al tipo de texto, a ello hay que añadirle que hoy día no sólo existen textos impresos, sino además gran cantidad de información digital que remiten a nuevas formas de leer, por ejemplo en diferentes idiomas, disciplinas, poco relacionadas entre sí; ante lo cual adquiere importancia el componente sociocultural relacionado con las formas que puede adoptar la lectura en los distintos contextos. Por consiguiente, conviene precisar de acuerdo con Cassany (2006):

Para la orientación *sociocultural*, leer no es sólo un proceso psicobiológico realizado con unidades lingüísticas y capacidades mentales. También es una práctica cultural insertada en una comunidad particular, que posee una historia, una tradición, unos hábitos y unas prácticas comunicativas especiales. Aprender a leer requiere conocer estas particularidades, propias de cada comunidad. No basta con saber descodificar las palabras o con poder hacer las inferencias necesarias. Hay que conocer la estructura de cada género textual en cada disciplina, cómo lo utiliza el autor y los lectores, qué funciones desarrolla, cómo se presenta el autor en la prosa,

qué conocimientos deben decirse y cuáles deben presuponerse, cómo se citan las referencias bibliográficas, etc. (p.8).

Lo anterior deja claro que su enseñanza involucra tanto procesos cognitivos como la influencia propia del contexto en el cual se desarrolla que lógicamente impregnaran de algún modo los textos y discursos que de ellos se originen, puesto que será necesario e influyente la intención que le asigne tanto su autor como quien lo lea. En el mismo orden de ideas, acerca de esta perspectiva sociocultural Cassany y Morales (2008) refiriendo un contexto de enseñanza, señalan que:

[...] adopta una perspectiva más etnográfica e interdisciplinaria que, sin negar la importancia del código o de los procesos mentales, destaca la relevancia de los factores contextuales: la comunidad de hablantes, la retórica empleada, la organización social, las identidades y los roles del autor y del lector, etc. (p.2).

En tal sentido, es destacable la influencia que puede ejercer el entorno en el cual ocurre el proceso de enseñanza y de aprendizaje de la lectura, representado este por estudiantes con sus familias y personas de interrelación cotidiana, así como por los docentes de las distintas asignaturas o actividades escolares, desde las cuales se aprovechar en lo posible para consolidarla; precisamente desde la experiencia de vida que los jóvenes tengan, marcada por sus conocimientos, necesidades, expectativas o intereses, entre otros.

En este orden de ideas, conviene tener en cuenta los aportes que se han derivado de las diferentes perspectivas para la enseñanza de la lectura, y en particular lo que sume en el proceso formativo de lectores críticos en las escuelas secundarias, de ahí que conscientes de esto, corresponde fijar la mirada en lo que ella debe constituir desde la valoración del contexto social y cultural del lector, de tal modo que pueda formarse con las requeridas competencias para desarrollarla en forma crítica; para lo cual se amerita el desarrollo de su comprensión lectora desde estas particularidades.

De igual modo, conviene precisar que, desde lo sociocultural, de acuerdo con Núñez (2017) "leer es una práctica cultural insertada en una comunidad particular, por lo que comprender el discurso lleva implícita la idea de comprender la concepción del mundo del otro; es decir, leer tras las líneas" (p.13). Planteamiento que en cierta manera puede

conllevar a pensar la importancia de elemento cultural, propio de cada comunidad y su posible influencia en la forma como las personas desarrollan el proceso de lectura. Al respecto, tal como lo señala Cassany (2006):

La orientación sociocultural entiende que la lectura y escritura son construcciones sociales, actividades socialmente definidas, como dice la cita del principio. La lectura varía a lo largo de la historia, de la geografía y de la actividad humana. La humanidad ha ido inventando sucesivas tecnologías de la escritura, con variadas potencialidades, que cada grupo humano ha adaptado de manera irrepetible a sus circunstancias. En cada lugar, en cada momento, leer y escribir han adoptado prácticas propias, en forma de géneros discursivos particulares. (p.2).

De allí que desde lo sociocultural, se entiende la lectura como algo que construye cada persona en su interacción con otros, proceso dinámico en el tiempo que responde a las características propias de cada área del saber humano; y dada su importancia para el presente estudio, se considera oportuno ilustrar algunos de los aspectos en los cuales se enfatiza esta perspectiva; entre los cuales Cassany (2006, p.8) los discursos surgen de alguien y refleja su visión del mundo, y por último que la triada discurso-autor-lector no constituyen elementos aislados, sino más bien forman parte de algo más complejo con sus normas y tradiciones que prevalezcan.

El cometido expuesto en los párrafos anteriores amerita reflexionar sobre la manera como se puede formar a las personas en lectura crítica, lo cual conlleva al desarrollo de su comprensión crítica, acerca de lo cual Serrano de Moreno (2008) considera que:

Encarar la responsabilidad de desarrollar la comprensión crítica en la formación de los estudiantes como ciudadanos partícipes en contextos sociales y culturales específicos, supone, desde nuestra perspectiva, una mayor apertura curricular que capacite a profesores, estudiantes y comunidades para explorar maneras alternativas de estructurar las prácticas alrededor de la diversidad de textos que circulan en la vida social, dirigidos a nuevos contextos económicos y culturales y nuevas formas de prácticas e identidad. (p. s/n).

Lo anterior, permite comprender la importancia que tiene en el proceso educativo, una adecuada formación en los estudiantes para que logren la comprensión de cualquier información que mediante un discurso oral o escrito perciban. De igual

modo, desde la óptica docente invita afijar la mirada acerca de la manera cómo se lleva a cabo la práctica de su enseñanza, en procura que responda a la dinámica social, de tal modo que los educandos logren desempeñarse adecuadamente en sus contextos cotidianos; aspectos que no debe estar deslindados en la enseñanza de la lectura crítica.

Al respecto, la referida autora considera que el educar en lectura crítica guarda relación con el tipo de sociedad que se quiera construir y por tanto de ciudadano que se necesita formar, debido a que la enseñanza-aprendizaje además de la adquisición de habilidades y transmisión de conocimientos requiere de una formación en comprensión crítica que considere y reconceptualice las competencias en lectura crítica que se deben desarrollar en los estudiantes en cualquier nivel; así como las estrategias de lectura eficaces que le permitan al lector la interacción con las ideas, de tal modo que construya representaciones y significados; y por último las prácticas pedagógicas prioritarias para llevar a cabo la tarea de formación.

Desde esta perspectiva, se hace necesario dirigir la mirada hacia las mencionadas competencias, a objeto de tener en cuenta cuales de ellas propician comprensión y por consiguiente el desarrollo de una lectura crítica en los estudiantes. Desde esta perspectiva, Serrano de Moreno (ob.cit.) manifiesta “Con relación a la lectura, específicamente, las competencias se refieren a qué tiene que saber hacer el lector crítico, cómo lo tiene que hacer y por qué se le reconoce como lector crítico” (p. s/n). Conforme a lo cual expresa que desde lo didáctico puede ser agrupadas en cognitivas, lingüísticas-discursivas, pragmáticas- culturales, valorativas-afectivas; las cuales a continuación se describen sus aspectos resaltantes conforme a las ideas de la autora citada:

Tabla 2.
Competencias relacionadas a la lectura crítica.

| Competencias | Aspectos resaltantes |
|-----------------------------------|---|
| Cognitivas | Asociadas a la construcción de significados mediante las representaciones del contenido del texto |
| <i>Lingüísticas y discursivas</i> | Inherentes a la capacidad del lector para identificar el género del discurso concreto en el texto, en cuanto a su estructura, registro, estilo, funciones y |

| | |
|---------------------------------|---|
| | recursos lingüísticos. |
| <i>Pragmáticas y culturales</i> | Capacitan al estudiante para que identifique los propósitos del discurso, usos, funciones, formulación de propuestas o uso de ideas y representaciones en los distintos ambientes |

Tomado de. Serrano, S. (2008). La alfabetización crítica. Conceptualización de las competencias y estrategias de lectura crítica.

Dichas competencias lógicamente representan una guía conceptual que en un momento determinado puede ofrecer claridad sobre los diferentes aspectos que las caracterizan, orientadas hacia lo que un lector crítico debe ser capaz de llevar a cabo al momento de enfrentarse a un texto, no solo como un proceso cognitivo, sino además la manera como desarrolla su percepción y actuación con respecto a la información que procesa; de allí lo importante que exista claridad en la concepción que sobre ellas el docente pueda tener, así como la forma de integrarlas a su práctica educativa.

Lectura crítica en el contexto de la educación secundaria colombiana

La lectura constituye un aspecto de gran interés para la formación de las personas dada su participación en el proceso de enseñanza y aprendizaje en los distintos niveles y disciplinas que comprenden los planes de estudio en determinado sistema educativo; por su contribución en la aprehensión de conocimientos que facilitan aprendizajes en los estudiantes de educación secundaria, además por la importancia que reviste en el desempeño social e integración efectiva en el desarrollo social y económico de su entorno.

En tal sentido, acerca del significado de leer Pang, Muaka, Bernhardt y Kamil (2006) señalan “Leer es comprender textos escritos. Leer es una compleja actividad que involucra tanto la percepción como el pensamiento. Leer consiste en dos procesos relacionados: reconocimiento y comprensión de palabras” (p. 7), a partir del cual se puede inferir su relación directa con el lenguaje escrito, es decir, mediante la lectura las personas pueden entender un determinado texto; proceso que involucra reconocer los símbolos propios de su lenguaje, por ejemplo las letras del alfabeto en español y

luego lograr la comprensión o entendimiento del significado de las palabras, frases u oraciones inmersas en dicho texto; lo cual presenta mayor grado de dificultad, debido a que una persona puede leer algo, pero no necesariamente lograr darle sentido a lo leído.

Tal evento permite apreciar, lo importante del aprendizaje de la lectura para cualquier persona, lógicamente desde el ámbito educativo para los escolares, por ello resulta conveniente que desde la institución educativa y sus docentes se tenga en cuenta la forma como esta se enseña; de allí que como lo señalan Barboza y Peña (2014):

El aprendizaje de la lectura es un proceso que se inicia antes de ingresar el niño a la educación sistematizada y se prolonga a lo largo de toda la vida. Por su importancia, muchos docentes, teóricos e investigadores se han detenido en su estudio y han llegado, a través de un trabajo constante a establecer diferentes maneras de abordarlo, fundamentalmente en sus inicios, que es cuando se sientan las bases de los aprendizajes posteriores. (p.134).

Lo descrito hace evidente que es necesaria la reflexión sobre cómo se enseña y aprovechadas desde las instituciones escolares la lectura en función del fin educativo de formar integralmente a las personas, de tal modo que tengan un adecuado desempeño tanto académico como social; para lo cual no es suficiente sólo con leer, sino además como se hace, que de acuerdo con Cassany (2017, p.32), se entiende que amerita mayor nivel de comprensión, desde lo literal, inferencias e intenciones del texto, y que amerita de la respuesta personal del lector. En el mismo orden de ideas Encabo (2014) señala:

Es aquella en la que el lector es capaz de interactuar con el texto, de poner en relación con el mismo sus conocimientos previos y los actuales; y además es capaz de reflexionar y debatir sobre el contenido que ha recibido, valorándolo y juzgándolo con la finalidad de incorporarlo o no a su acervo de conocimiento. (p. s/n).

En tal sentido, el dominio de dicho tipo de lectura por parte del estudiante, le concede una valiosa oportunidad para la comprensión de cualquier discurso escrito, es decir, tendría la posibilidad de aceptarla o no de acuerdo a sus propias razones o argumentos y decidir si la hace parte de su conocimiento; lo cual implica un proceso de

gran importancia, ya que podría ayudarle a estar consciente de la actitud que debe asumir conforme al significado del mismo. Desde esta perspectiva a objeto de profundizar en cuanto a la lectura crítica, resulta conveniente acudir a lo expresado por referido por Cassany (ob.cit.):

La constatación de que existen varios grados o planos de lectura en un mismo texto es muy aceptada. Gray (1960; citado por Alderson, 2000) ya distingue intuitivamente entre leer “las líneas”, leer “entre líneas” y leer “detrás de las líneas”, que Alderson refiere respectivamente a comprender el significado literal del texto, sus inferencias y hacer una evaluación crítica del mismo. (p.116).

En tal sentido, es necesario precisar cada uno de estos grados o planos, acerca de lo cual Cassany (ob.cit. p.16) señala inicialmente la literal, en la cual se decodifica el significado semántico para seleccionar su acepción adecuada conforme al contexto; por su parte la lectura entre líneas, se considera más compleja y es inherente a que el lector tenga la capacidad de recuperar información implícita y se forme de manera global una idea coherente que le ayude a construir el significado del texto, es decir, logre inferir sobre él; en cuanto a la lectura detrás de líneas se vincula a que pueda comprender la información y opinar con argumentos válidos acerca de ella.

El dominio de la lectura crítica por parte de los docentes representa una necesidad vigente en el contexto de la educación colombiana, por lo cual resulta conveniente que los docentes conozcan y dominen sus aspectos conceptuales, ya que tienen la responsabilidad de diseñar y ejecutar diferentes actividades de enseñanza con la intención que el estudiante aprenda o construya su conocimiento; por lo cual en ellas debería procurar su adquisición y desarrollo. Más aún cuando las cifras oficiales al respecto no han sido favorables y evidencian debilidades con respecto a la lectura crítica, tal como se publicó en el Diario Semana (2019):

Los cerca de 8000 estudiantes colombianos de 15 años que presentaron la prueba entre abril y mayo de 2018 obtuvieron un rendimiento menor que la media OCDE, al igual que en 2015, pero disminuyeron su puntaje de lectura (412 puntos frente a 425 de 2015). (p. s/n.)

Desde esta perspectiva, el compromiso que recae sobre el sistema educativo

nacional es grande, en especial para la escuela y sus docentes, que constituyen su cara más visibles, y en quienes pareciera se deposita la responsabilidad exclusiva, de llevar a cabo acciones que contribuyan a la formación de mejores lectores, especialmente críticos como se aspira para el nivel de secundaria, lógicamente, tal responsabilidad debe ser compartida, desde instancias ministeriales, institucionales y familiares; sin embargo desde el interés de la presente investigación se fija la mirada en lo que el docente puede aportar; preocupación que se ve compartida en lo señalado por Castillo y Pérez (2017):

En la actualidad, uno de los objetivos en que se centra la educación está orientado hacia la formación de lectores críticos, por ello muchos docentes de las instituciones públicas del país están llamados a ejercer investigaciones que desarrollen procesos de lectura donde acerquen a niños y jóvenes a los niveles de interpretación superiores, pues se requiere que los lectores potencien criterios, ideas, nociones y opiniones propias, con el fin de emitir juicios de valor entre lo que leen y la realidad del mundo. (p.171).

En tal sentido, dada la importancia de acercarse a la comprensión del proceso formativo en lectura crítica, centrado en las prácticas que desde su saber pedagógico el docente pueda implementar, se considera oportuno realizar un recorrido por aspectos inherentes a la manera como se ha venido desarrollando su enseñanza en el país. Así en lo concerniente a las estrategias, de acuerdo con diferentes estudiosos e investigadores, entre ellos Goodman, López, Smith y Solé (Citados por Serrano de Moreno, 2008), en lectura crítica estas se pueden agrupar en las de planificación, identificación-activación de ideas; comprensión, autorregulación-control; y valoración-consolidación de las interpretaciones, las cuales a se señalan algunos de sus aspectos resaltantes:

Tabla 3.
Estrategias en lectura crítica.

| Estrategias | Aspectos resaltantes |
|--|---|
| Planificación, identificación y Activación de ideas | Acciones llevadas a cabo al comienzo de la lectura con la intención de identificar las ideas básicas del texto y la activación de esquemas cognitivos para facilitar la construcción de una aproximación a su |

| | |
|-------------------------------------|---|
| | significado global; determinan como se sitúa el lector ante el texto y anticiparse a lo que comunica para asignarle valor |
| Comprensión, autorregulación | Acciones que facilitan confrontar los esquemas con las ideas nuevas ideas, así como comprensión e integración de la información implícita |
| Valoración y consolidación | Constituyen acciones que favorecen la correlación de las interpretaciones que expresa el texto, los saberes, creencias y valoraciones del lector, para la consolidación de representaciones y sus significados conforme a lo valorado y los recuerdo que este le origine. |

Tomado de: Serrano, S. (2008). La alfabetización crítica. Conceptualización de las competencias y estrategias de lectura crítica.

En el mismo orden de ideas, al realizar una mirada en el ámbito de Colombia se han desarrollado algunos aportes, como por ejemplo, es posible que los estudiantes en muchos de los casos se desenvuelvan solo en la lectura literal de su realidad y quizás hagan poco uso de dimensiones superiores como la comprensión y evaluación de lo que leen; de gran utilidad en la educación de jóvenes próximos a seguir estudios universitarios, en quienes estrategias técnicas y pedagógicas como la identificación de la macroestructura textual con el apoyo de fichas de lectura crítica, le puede contribuir al desarrollo de una lectura de alto nivel (Pinchao, 2020).

La realidad educativa nacional, permite inferir la necesidad de formar estudiante con capacidades de lectura crítica, mediante la cual no solo logren más y mejor resultados desde lo académico, sino además un mejor desempeño social; de allí la gran responsabilidad de los docentes, que lógicamente no es solo suya, sino de la institución escolar, del MEN, pero también familia-sociedad, en fin, de todos los actores sociales, que desde sus posibilidades pueden contribuir a su desarrollo. Por ello Rondón (2014) indica indistintamente de la estrategia que se elija, es necesario claridad del profesor sobre lo que hace.

Saber Pedagógico del Docente

La comprensión del saber pedagógico remite necesariamente a la consideración del

términosaber, que de acuerdo con la Real Academia de la Lengua Española (2014) en lo etimológico proviene del latín *sapĕre*, cuyas primeras acepciones refieren al conocimiento o tener noticias sobre algo, así como a contar con las habilidades o la instrucción y ser diestro en un arte o facultad.

En el mismo orden de ideas, Foucault (2002), señala “a este conjunto de elementos formados de manera regular por una práctica discursiva y que son indispensables a la constitución de una ciencia, aunque no estén necesariamente destinados a darle lugar, se le puede llamar saber”. (p.306). Se infiere en la definición la relación del saber en la formación de una ciencia determinada, y por consiguiente la producción de conocimientos; de allí que Foucault (ob.cit.) afirme “en fin, un saberse define por posibilidades de utilización y de apropiación ofrecidas por el discurso”. (p. 307). Entonces, puede decirse que lo comprenderá todo aquello de lo que se pueda hablar en un discurso, siempre que sea de utilidad y las personas puedan apropiarse de ello.

En este orden de ideas, el presente estudio procura que, desde el discurso del docente, específicamente su saber pedagógico, se pueda contribuir con a la comprensión del proceso formativo en la lectura crítica, que se lleva a cabo en secundaria. En tal sentido, tal como lo refiere Tardif (2014):

En realidad, en el ámbito de los oficios y profesiones, no creo que pueda hablarse del saber sin relacionarlo con los condicionantes y con el contexto del trabajo: el saber es siempre el saber de alguien que trabaja en algo concreto con la intención de realizar un objetivo cualquiera. Además, el saber no es una cosa que fluctúe en el espacio: el saber de los maestros es el saber *de ellos* y está relacionado con sus personas y sus identidades, con su experiencia de la vida y su historia profesional, con sus relaciones con los alumnos en el aula y con los demás actores escolares del centro, etc. Por eso, es necesario estudiarlo relacionándolo con esos elementos constitutivos del trabajo docente (p.10).

Por consiguiente, puede entenderse que el saber del docente estará asociado a lo que es él, además de la influencia propia del contexto laboral, todo ello en función de cumplir con la labor para la cual se ha formado, es decir, la enseñanza; de allí que estudiarlo para acercarse a su comprensión implica ser consciente de todos estos

aspectos. Sin embargo, llevar a cabo tal estudio del saber de los docentes invita a tener en cuenta el evitar caer en el peligro del mentalismo referidos por Tardif (ob.cit.). Perspectiva desde la cual, para el caso de la enseñanza de la lectura crítica no se puede ver solo como un proceso mental caracterizado por las funciones cognitivas, puesto que ello significaría abordarla desde la concepción que predomina en la educación.

En tal sentido, dicho concepto denota al saber cómo producción social y lo desliga de la posible influencia que tenga el contexto, por ejemplo, lo que pueda incidir en la escuela y que influya en su construcción. Sin embargo, es conveniente mantener un equilibrio al momento de abordar el saber en los docentes, lo cual implica considerar que los aspectos señalados tienen incidencia y aportan elementos interesantes, que en cierto modo conviene considerarlos como un todo, tal como se aprecia en lo señalado por Tardif (ob.cit.) “El saber de los maestros es profundamente social y, al mismo tiempo, es el saber de los actores individuales que lo poseen y lo incorporan a su práctica profesional para adaptarlo a ella y para transformarlo” (p.13), por consiguiente, tanto el aspecto cognitivo, como el social tiene su participación e importancia en la forma como los docentes construyen y aplican su saber.

Desde esta perspectiva, puede considerarse que el saber de los docentes es inherente a su saber pedagógico; el cual fue definido en 2001 por Díaz (citado en Díaz, 2006) como:

El saber pedagógico son los conocimientos construidos de manera formal e informal por los docentes; valores, ideologías, actitudes, prácticas; es decir, creaciones del docente, en un contexto histórico cultural, que son producto de las interacciones personales e institucionales, que evolucionan, se reestructuran, se reconocen y permanecen en la vida del docente. (p.95).

A partir de ello, se infiere que este tipo de saber lo construye el docente en todo su quehacer cotidiano, bien sea dentro del aula o no, por lo tanto, involucra aspectos cognitivos, pero de igual modo incide en forma directa la interacción con sus semejantes e instituciones que forman parte de su labor; hecho que no es estático sino más bien dinámico, alguno de los cuales podrán cambiarse incluso permanecer a lo largo de su vida

En razón de ello, el autor citado considera que desde lo cognitivo puede ser el resultado de instancias formales como los estudios escolarizados, o informales en ambientes diferentes a lo escolar, como es el caso de lo laboral, religioso, u otros espacios sociales, es decir, lo cognitivo se vincula con dichos espacios en los cuales se produce el saber; de igual modo lo concerniente a sentimientos, valores, corresponde a lo afectivo, ejemplo de ello lo constituye la integración de significados como resultado de su relación con otros en el entorno educativo.

Los aspectos descritos cognitivos, afectivos y procesuales constituyen fuentes de origen del saber pedagógico en los docentes, importantes de considerar ya que puede servir de guía para su estudio y comprensión, especialmente porque brinda luces sobre los elementos influyentes en su construcción, tal como lo afirma Díaz (2006):

Se trata, desde estas ideas reflexionar sobre cómo ha sido y es la construcción de nuestro saber pedagógico y cuáles son los contextos que más han contribuido con su desarrollo, entre ellos: académico, laboral, familiar y/o la vida cotidiana que se da en las sociedades intermedias. (p.96)

En el mismo orden de ideas, los elementos descritos acerca del saber en los docentes, guardan relación lo planteado por Tardif (ob.cit.) para quien “Los saberes de un profesor son una realidad social materializada a través de formación, programas, prácticas colectivas, disciplinas escolares, pedagogía institucionalizada, etc., y son también, al mismo tiempo, los *saberes de él*” (p.14). Desde esta perspectiva el autor citado ubica al saber del docente en la relación de lo individual-social, es decir, él y su sistema educativo como un todo; naturaleza para cuya comprensión se apoya en diferentes hilos conductores, representados por el saber y el trabajo, la diversidad del saber, los saberes docentes.

En tal sentido, el primer hilo conductor sugiere que la comprensión del saber guarda estrecha vinculación con su trabajo en la escuela y en el aula, en razón que en tal ejercicio hacen uso de diferentes saberes de acuerdo a las situaciones y recursos propios de su actividad docente, por lo cual su relación con el saber no será solo desde lo cognitivo sino mediada por los principios que el trabajo le ofrece para el abordaje y solución de las situaciones cotidianas; idea que desde lo conceptual tiene las

funciones de relacionarlo a él desde su trabajo con el saber, es decir, lo que él es y hace, o lo que fue e hizo, de tal manera que no se desvíe de su proceso socializador en la profesión docente y en el dominio de la enseñanza con la necesaria contextualización; además de ello el saber del docente está impregnado de las marcas del trabajo, que se producen y modela en y por el trabajo.

Por su parte, el segundo hilo referido por Tardif (ob.cit.) relacionado con la diversidad o pluralismo del saber del docente, puesto que señala “el saber del docente es plural, compuesto, heterogéneo, porque envuelve, en el propio ejercicio del trabajo, conocimientos y un saber hacer bastante diversos, provenientes de fuentes variadas y, probablemente, de naturaleza diferente”. (p.15); desde lo cual sugiere que este es proveniente de lo social ya que de algún modo confluyen el saber profesional del docente diferentes saberes que provienen de la familia y sociedad, escuela, actores educativos, universidades, magisterio, entre otros.

Saberes, según el autor referido, con los que el docente puede generar relación, y esto a su vez le permite establecer relaciones con grupos, organizaciones y agentes que los producen; razón por lo cual resulta de gran importancia considerar dichos grupos a la hora de abordar los saberes de los profesores, los pueden ser jerarquizados en función de su utilidad, conforme a ello pareciera que el fundamento de la práctica y competencias profesionales del docente se constituyen de saberes que provienen de su experiencia diaria, por ser a partir de ella que se adquieren, producen sus propios saberes, y que debe movilizarlos para lograr enseñar, es decir, reutilizarlos, adaptarlos, transformarlos en y por el trabajo, de allí que como lo afirma Tardif (ob.cit.).

La experiencia laboral sea espacio en el cual “el maestro aplica saberes, siendo ella misma saber del trabajo sobre saberes, en suma: reflexividad, recuperación, reproducción, reiteración de lo que se sabe en lo que se sabe hacer, a fin de producir su propia práctica profesional”. (p.17).

De igual modo, el tercer hilo conductor relacionado al saber docente, sobre el cual Tardif (ob.cit.) considera que este no sólo tiene la función de transmisión de conocimientos, sino que su práctica docente integra diferentes tipos de saberes, entre los que se encuentran profesionales y disciplinarios, curriculares y experienciales; los de tipo profesional corresponden a los transmitidos por las institucionales formadoras

de profesores; por su parte los saberes disciplinarios son aquellos con los cuales cuenta la sociedad en sus diferentes áreas del conocimiento, constituidos en disciplinas en el interior de las universidades; los cuales son producto de la tradición cultural y de los grupos productores de saberes.

En el mismo orden de ideas, considera los saberes curriculares, inherentes a los discursos, objetivos, contenidos métodos, desde los cuales la institución escolar categoriza y presenta saberes sociales que define y selecciona como modelo de formación cultural; estos se materializan bajo la forma de programas escolares que los docentes tienen que aprender a aplicar. Finalmente refiere lo experiencial. Desde esta perspectiva, la experiencia del docente constituye un elemento fundamental para la construcción de su saber pedagógico y por tanto para el desarrollo de su labor; acerca de lo cual Martínez (2017) señala:

La actividad profesional del maestro se hace realidad en su práctica pedagógica. Ella se configura en el conjunto de conocimientos que dan forma a los contenidos que se enseñan, pero también en la formación de habilidades necesarias para enfrentar el hecho pedagógico. La naturaleza de esos conocimientos y habilidades da autonomía al docente y define las acciones de su situación profesional, el maestro es ese sujeto autónomo dotado de habilidades específicas y conocimientos racionales o explícitos que se ponen en práctica al momento de mediar en una situación de enseñanza-aprendizaje. (p. s/n)

Hecho que denota la gran importancia que puede tener la labor cotidiana del maestro en la construcción de su saber, para el cual se ameritan no solo de conocimientos sobre aquello que debe enseñar, sino además de las habilidades requeridas para poder realizarlo, de tal manera que pueda llevar a cabo acciones que contribuyan a que sus estudiantes se apropien de los conocimientos; situación que refleja de algún modo la adecuada relación que debe existir entre los aspectos teóricos y prácticos; tal como lo precisa Zambrano (2019) “ La relación práctica-teoría ha sido clave en la lectura del acto educativo. Cuando el profesor enseña se despliega todo un portafolio de signos y saberes cuyo sentido traduce la práctica”. (p.80).

En este orden de ideas, tal como lo sugiere González (2016) “... el saber pedagógico circula inmanentemente en los discursos y prácticas de los profesores que obedece a

sus comprensiones, intereses e intencionalidades pensadas desde sus concepciones de vida, de mundo y en particular de la educación como dispositivo de acción” (p. 146), y por tanto se pueda concebir como la manera de entender e interpretar el quehacer docente, desde sus propias miradas, concepciones y cultura, es decir, su reflexión que hace sobre cómo piensa y representa sus acciones pedagógicas.

Competencias Comunicativas

El ser humano a través desarrollo del lenguaje ha logrado la comunicación mediante diferentes signos orales y escritos que poseen un significado en su contexto. Por ello, a lo largo de la historia autores como Chomsky, Hymes, entre otros se han esforzado por estudiar a profundidad su importancia para el aprendizaje y el desarrollo dentro de una sociedad. En los últimos años, ante las necesidades de los países por la educación de sus ciudadanos, se han implementado nuevos términos en los currículos y lineamientos curriculares como es el caso de las competencias.

En este orden de ideas, en Colombia la noción de competencia es un término que se destaca desde la formación de los colombianos en las diferentes dimensiones de su desarrollo; es así, como está referida básicamente a potencialidades y/o capacidades, tal como se puede apreciar en lo señalado por MEN (1998) “En este contexto, la noción de competencia es una categoría pensada desde la constitución y formación de los sujetos en diferentes dimensiones de su desarrollo. Pero esta noción está referida básicamente a potencialidades y/o capacidades”. (p. s/n).

Autores como Espinoza, Rivas, Luma y otros (2019) expresan que “Si las competencias son los conocimientos, las habilidades y las capacidades movilizadas para la acción; en tal sentido, las competencias comunicativas son aquellas que permiten a un emisor, entregar un mensaje contextualmente adecuado y obtener los resultados esperados”. (p. s/n). A partir de lo cual se puede asociar las competencias con aquello que le facilita llevar a cabo una determinada acción, que desde lo comunicativo se orientará a que esté en capacidad ofrecer un mensaje de acuerdo al contexto en el que se encuentre.

En tal sentido, en 1971 Hymes (citado en Albelais 2015) definió la competencia

comunicativa como “la capacidad de producir e interpretar mensajes de forma interpersonal en un contexto determinado a su vez planteó cuatro criterios para describir las formas de comunicación”.(p.21).

Entre los cuales destaca que es formalmente posible (sigue reglas gramaticales y de la cultura); es factible ya que puede ser emitida, recibida y procesada por las personas; es apropiada de acuerdo a la situación en la que se utilice; ocurre en la realidad, ya que, al ser formal, factible y apropiada, es usada de manera efectiva por los miembros de la comunidad. Dichos criterios de acuerdo con Albelais (2015, p. 21) refieren la manera como las personas se comunican, por ello puede que un mensaje resulte posible.

Reflexionando acerca de ello, entonces la competencia va más allá de lo que se ha pensado, con su uso se busca impulsar la transformación de los procesos educativos hacia la formación de ciudadanos competentes. En el mismo orden de ideas, la formación por competencias de acuerdo con Avendaño de Barón (2016):

Demanda un proceso integrador, pues aglutina distintas acciones pedagógicas, entre otras: abordar conocimientos disciplinares, desarrollar capacidades, aptitudes y habilidades; articular la teoría a la práctica y promover actitudes y valores en el estudiante para que actúe en el seno de una sociedad. (p.211)

Por otra parte, el MEN (2006, p.12), presenta cinco factores de organización por grados, para el lector de Educación Básica Secundaria los cuales son: Producción textual, comprensión e interpretación textual, literatura, medios de comunicación y otros sistemas simbólicos, y ética de la comunicación. De igual manera es importante mencionar, que en el mismo documento de Estándares se refieren seis dimensiones en el proceso formativo relacionado al lenguaje, las cuales se mencionan en la siguiente tabla.

Tabla 4.
Dimensiones de la formación en lenguaje.

| Dimensión | Aspectos resaltantes |
|---------------------|--|
| Comunicación | Con el propósito de formar en la interacción social e individual, un ser capaz de expresarse, comprender las expresiones |

| | |
|--|--|
| | y exigencias de la comunidad |
| Trasmisión de información | Dotar al estudiante de herramientas para producir nuevos conocimientos y tener acceso a ellos. |
| Representación de la realidad | Desarrollar la capacidad de organizar y estructurar las experiencias, elaborar representaciones de la realidad, usarlas y transformarlas si es necesario |
| Expresión de sentimientos y potencialidades estéticas | Desarrollar la capacidad de manifestar su manera de ver y comprender el mundo, presentarlo y expresarlo según su perspectiva. |
| Ejercicio de ciudadanía responsable | Desarrollar la habilidad de participar, expresar sus opiniones, posturas y llegar acuerdos a pesar de las diferencias |
| Sentido de la propia existencia | Formar personas autónomas, pensantes, interpretativas y existencia transformadoras de su realidad, respetuosos de la dignidad propia y ajena, responsable y conector de su potencial |

Nota. Elaborado a partir de Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje (MEN 2006, pp.21-23).

Fundamentación Legal

El desarrollo de la presente investigación tiene su fundamento en instrumentos legales de la república, que guardan relación con el desarrollo de la educación en el país. Al respecto, es preciso acudir a la Constitución Política de Colombia (1991), que desde su preámbulo procura como uno de sus principios rectores, asegurar el conocimiento a los ciudadanos; ello permite inferir la posibilidad y el valor que representa el llevar a cabo esfuerzos académicos como el presente en favor de su construcción, que contribuyan al desarrollo e integración nacional.

De igual modo, es conveniente considerar lo señalado en el Art. 16 “Todas las personas tienen derecho al libre desarrollo de su personalidad sin más limitaciones que las que imponen los derechos de los demás y el orden jurídico”, que puede ser valorado desde la perspectiva que los estudiantes en su proceso educativo tiene el derecho a recibir una formación integral, así desde lo cognitivo faciliten su formación como lector crítico, capaz de desarrollar un pensamiento y actitudes reflexivas pertinentes con su

realidad cotidiana; hecho que a su vez guarda elementos en común con lo plasmado en el Art. 20, particularmente con la garantía de libertad de expresión y difusión de pensamiento, opiniones, el dar o recibir información veraz que tiene cada habitante del país, cometido que para ser aprovechado de manera aceptable amerita justamente la presencia en ellos de dicha capacidad de valoración crítica, de los discursos escritos, orales, entre otros.

En el mismo orden de ideas, la autora desde su condición de docente de Lengua Castellana, le preocupan los distintos aspectos señalados sobre el proceso de lectura y la formación de lectores críticos en las instituciones educativas del país, en especial de secundaria, en razón de ello, y apoyada en lo consagrado en el Art. 27 “El Estado garantiza las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra”, considera oportuno que desde los propios escenarios y actores educativos, bajo las normativas nacionales, se procure el desarrollo de estudios que ayuden a mejorar la enseñanza y aprendizaje.

En el mismo orden de ideas, es preciso tener en cuenta la Ley General de Educación (1994), conocida como ley 115, cuyo Art. 4 deja comprender la responsabilidad que tiene tanto el Estado, como la sociedad y la familia en velar por la calidad de la educación; aspecto que no resulta ajeno a las instituciones educativas y sus docentes como miembros de la sociedad, quienes en la medida de sus posibilidades deben generar o sumarse a iniciativas tendientes a tal fin, como por ejemplo la formación docente, recursos y métodos educativos, innovación e investigación educativa, aspectos que en su conjunto guardan estrecha relación con el presente estudio.

De igual manera, lo inherente al Art. 5 relativo a los fines de la educación, en especial su numeral 9 que refiere:

El desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico nacional, orientado con prioridad al mejoramiento cultural y de la calidad de la vida de la población, a la participación en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas y al progreso social y económico del país.

Al respecto, se puede considerar el aporte fundamental de la educación para el desarrollo de una sociedad y por tanto de un país, condición que requiere lógicamente

de la formación adecuada de las personas, en este caso muy particular de los estudiantes de secundaria, muchos de ellos próximos a proseguir estudios universitarios u otras actividades propias del desarrollo nacional, circunstancia que hace imperativo procurarles una adecuada formación educativa, centrada en lo posible en el desarrollo de su capacidad crítica reflexiva, en función de ello la adquisición y desarrollo de una lectura crítica resulta una herramienta muy valiosa.

De igual modo, desde la perspectiva de documentos oficiales específicos del área de lenguaje, como es el caso de los Lineamientos Curriculares en Lengua Castellana emanados del MEN (1998), en su sentido pedagógico, sintetizado en lo que se debe enseñar y aprender en la escuela, no sólo de parte de los docentes, sino de las mismas autoridades locales o nacionales; en función de lo cual se procura la función de las áreas y las disciplinas en los currículos de educación básica y media, así como las responsabilidades de los educadores especialistas en dichas áreas el elaborar y asumir programas curriculares como transitorios y que evolucionen a medida que en la práctica se aprecien aspectos que deban ser modificados, resignificados, suprimidos o incluidos.

En tal sentido, dado el actual contexto nacional, se hace cada vez más necesario la formación de los estudiantes colombianos acorde a las exigencias del mundo global, así resulta de gran importancia actitudes críticas ante los acontecimientos cotidianos y decisiones que deban tomar, para lo cual su desarrollo formativo en lectura crítica constituye una oportunidad para ir en dicho sentido. Al respecto, el rol que asuma el docente resultará fundamental, en especial por la misma invitación que desde dichos lineamientos se le hace, cuando refieren que la calidad pedagógica en las aulas estará supeditada a la posición crítica y analítica del docente frente al trabajo de aula, cometido para el cual llama al fortalecimiento de espacios de reflexión permanente e investigación sobre la labor docente. Por consiguiente, las prácticas del docente, en especial las de lenguaje deben orientarse hacia enfoques, procesos y competencias fundamentales que determinen el desarrollo integral de los estudiantes.

Parte de ello, en los indicadores de logros curriculares, emanados por el MEN (s.f.) , destacan desde la dimensión comunicativa, como dimensión del desarrollo humano, en su eje referido a los procesos de comprensión, interpretación, análisis y producción

de textos, que enfocados en los diferentes usos sociales del lenguaje, hacen suponer la existencia de varios tipos de textos como los científicos, explicativos, narrativos, periodísticos, entre otros, razón que hace necesario que los estudiantes tengan claro sobre los elementos que los conforman, así como los procesos para comprenderlos, interpretarlos y producirlos, y las competencias que a ellos se asocian.

En este mismo orden de ideas, es preciso acotar el interés e importancia que se le brinda desde los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje (MEN, 2006), en especial su valor social como sustento de las relaciones sociales y acceso a los ámbitos culturales; y desde lo cual tal instrumento prima en la actividad lingüística verbal o no verbal, los procesos de producción y comprensión; en el primero de ellos, refiere al proceso que le permite al individuo la generación de significados que le permiten expresar su mundo interno, transmitir información e interrelacionarse con los demás; mientras que en el segundo, es decir, en la comprensión implica la búsqueda y reconstrucción del significado y sentido en cualquier manifestación lingüística.

La importancia de los procesos referidos, tal como lo refleja el mencionado documento de estándares básicos, suponen en el individuo la presencia de actividades cognitivas básicas, entre ellas, abstracción, análisis, síntesis, inferencia, inducción, deducción, comparación, asociación; por tanto una formación que contribuya con dichos procesos mentales y su interacción con el contexto socio-cultural, hace posible su inserción en ellos, así como en los procesos de categorización del mundo, además de la organización de sus pensamientos y acciones, y representa un instrumento de gran importancia para la adquisición de conocimientos; por ejemplo cuando la persona interactúa con un texto, los construye tanto en lo personal como en lo social.

Con todo ello, adquiere gran importancia la formación del estudiante para el desarrollo de una lectura crítica, mediante la cual se le facilite el desarrollo de pensamientos y actitudes reflexivas; al terminar noveno grado, el estudiante debe comprender e interpretar textos conforme al uso de estrategias de lectura, el papel del interlocutor y del contexto.

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

Naturaleza del Estudio

De acuerdo a la concepción del objeto de estudio que se aborda, representado por la comprensión que tienen los docentes sobre la formación en lectura crítica, que se lleva a cabo en el ámbito de la educación secundaria, ello puede considerarse que comprende a un modelo propio de la investigación cualitativa, y del cual Pérez Serrano (2007) precisa:

Este modelo se denomina como paradigma hermenéutico, interpretativo-simbólico o fenomenológico...El objeto de investigación es la construcción de teorías prácticas. Busca la comprensión de la realidad. La filosofía subyacente es la fenomenología, que trata de aprehender los fenómenos prestando atención a lo específico y esencial de los mismos, porque su modo de conocimientos ideográfico.(p.8).

Al respecto, se considera que la temática abordada corresponde a dicho paradigma interpretativo, en razón que la comprensión del fenómeno señalado en especial desde los significados que a partir de su experiencia otorgan a dicha lectura los profesores, puede permitir generar aportes teóricos. Por consiguiente, el presente estudio se enmarca en el enfoque cualitativo, que según Taylor y Bogdan (1987) “Se refiere en su más amplio sentido a la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable”. (p.19).

Es decir, en ella, el investigador trata de entender las palabras producto de la conversación con sus informantes u observación de sus acciones en su contexto natural, sin ejercer alguna influencia en la información obtenida. Conforme a esto, es necesario señalar que se consideró oportuno el uso de dicho enfoque debido a que la naturaleza de la investigación amerita comprender a partir de los docentes como actores directos,

el saber pedagógico inmerso en la enseñanza de la lectura crítica en los estudiantes de secundaria.

De la misma manera, se orienta bajo este enfoque debido a que posibilita el estudio de la realidad en su contexto para luego interpretar en forma cuidadosa los significados. En tal sentido, la autora deberá apartar sus creencias, percepciones y predisposiciones de tal modo que pueda acercarse a la comprensión del fenómeno que se produce en las aulas de básica secundaria, mediante un diseño con procedimientos flexibles, que exige la interpretación, aun cuando cobra gran importancia su propia experiencia docente, para la debida atención de tópicos que puedan emerger y faciliten el desarrollo del estudio.

Se considera oportuno acudir a los preceptos de la fenomenología, para la comprensión del fenómeno descrito; ello en razón de lo señalado por Taylor y Bogdan (ob.cit.), quienes expresan que el fenomenólogo intenta ver las cosas desde el punto de vista de sus informantes, y explora el fenómeno tal como sucede en la realidad, o como emerge en la observación. Al respecto, es conveniente considerar lo expresado por Husserl (como fue citado por Martínez, 2006), el cual señala a la fenomenología como una ciencia que intenta descubrir las “estructuras esenciales de la conciencia” (p.139), en otras palabras, intenta descubrir cómo piensan los sujetos en su modo natural, para comprender el fenómeno que está ocurriendo y de esta manera generar conocimiento.

En este orden de ideas, para generar constructos teóricos dirigidos a la comprensión de los significados que los docentes desde su saber asignan a la LC, se consideró conveniente hacer uso de la fenomenología, desde una perspectiva descriptiva, que tal como se puede inferir de los aportes de Husserl, es inherente al estudio de la esencia de un fenómeno, consiste en ir describiendo los significados tratando de explicar tal y como sucede en la vida cotidiana.

Al respecto, de acuerdo con Cohen y Omery (2003) “Husserl usó el término griego *epoche* para la reducción fenomenológica. Este término lo usaban los antiguos escépticos para referirse a la suspensión de las creencias” (p.163) lo cual implica que el investigador debe hacer un alto en sus concepciones subjetivas de cualquier índole, de tal modo que pueda acercarse a la realidad del fenómeno tal como se le presenta. Por

su parte, Aguirre, y Jaramillo, (2012), consideran que la *epojé* se realiza como un ejercicio voluntario de suspender toda toma de posición acerca de la existencia o no de los objetos que se nos dan a la conciencia; planteamiento que la investigadora siguió durante el desarrollo del proceso investigativo.

Para llevar a cabo el estudio, se optó por el método fenomenológico, bajo la estructura sugerida por Martínez, (1996). Al respecto, se describen las etapas y pasos del método fenomenológico:

Etapa previa: Clarificación de los presupuestos: En la cual el autor hace referencia a poner entre paréntesis los prejuicios, actitudes, creencias, presentimientos que pueda tener el investigador para realizar una investigación. De la misma manera, seguir unos pasos específicos resaltados en su obra para orientarse en la metodología fenomenológica. En esta etapa se surgieron ideas entorno sobre lo investigado, se delimitó, luego indagar sobre dicha situación problemática, además se organizaron los fundamentos teóricos vinculantes con el objeto de estudio.

Etapa descriptiva: Comprende tres pasos para poder definir adecuadamente la investigación realizada. Paso 1: se realizan grabaciones, procurando de no perturbar, distorsionar la realidad, de tomar la espontaneidad del momento. Al respecto, se utilizó la entrevista con los informantes clave, para su posterior análisis y descripción. Segundo paso: realización de la observación, entrevista, cuestionario, o autorreportaje.

Tomando en cuenta que la observación es siempre selectiva, y se hace necesario aplicar la *epojé*, con la finalidad de ser objetivo, es decir, observar y registrar la realidad. Tercer paso: elaboración de la descripción protocolar. La cual debe reflejar el fenómeno, sin prejuicios del observador, que describa el fenómeno en su contexto natural. De allí la importancia de realizarse con un número limitado de casos. En tal sentido, luego de realizadas las entrevistas, se procedió a la elaboración descriptiva de la información, por medio de la categorización y codificación de la información recolectada.

Etapa Estructural: En ella se realiza la descripción de los protocolos. Se presentan los siguientes pasos.

Primer paso: lectura general de la descripción de cada protocolo. Realizándola de

manera intensa reflexionando para comprender. Este paso tiene como objetivo hacer la revisión de los protocolos de manera abierta.

Segundo paso: delimitación de las unidades temáticas naturales. Consiste como lo señala Heidegger en pensar y darle significado para delimitar unas unidades temáticas que van formando una estructura.

Tercer paso: determinación del tema central que domina cada unidad temática. El investigador deberá precisar los significados implícitos en los protocolos. “Dejar hablar los datos” frase de Merleau Ponty citada en Martínez (1996).

Cuarto paso: expresión del tema central en lenguaje científico: en este paso es necesario reflexionar, ajustar e interpretar lo que se ha reducido y darle un lenguaje técnico.

Quinto paso: integración de todos los temas centrales en una estructuración descriptiva. Aquí se debe descubrir la estructura básica del fenómeno que se está estudiando, la cual debe surgir de los datos obtenidos, se realiza un análisis intencional, se confirma la estructura.

Sexto paso: integración de todas las estructuras particulares en una estructura general. Consiste en determinar los términos más precisos para identificar el fenómeno investigado. Con un procedimiento ideográfico y nomotético.

Séptimo paso: entrevista final con los sujetos estudiados. Consiste en entrevistarse con los sujetos para dar a conocer los resultados, para comparar, dialogar a fin de mejorar el producto de la investigación. Discusión de los resultados: se relacionan con otras investigaciones realizadas, para comparar y contrastar con las conclusiones.

Contexto de la Investigación

El contexto de la investigación propuesta corresponderá al ámbito de la educación secundaria, específicamente del grado 11 de Educación básica, en el Colegio Eustorgio Colmenares Baptista (ECOLBA), en su sede principal ubicada en la av. 6 N° 16-43 del barrio El Salado, el cual hace parte de la comuna número seis o norte regida por la Junta Administradora Local, caracterizada como una zona en la cual el comercio destaca y representa cerca del 67 % de la actividad económica; ubicada en la ciudad de

San José de Cúcuta, Departamento Norte de Santander, Colombia.

A manera de situar el recorrido histórico de la institución, de acuerdo a la información presente en el Proyecto Educativo Institucional “Hacia una verdadera formación integral” (ECOLBA, 2021), se puede señalar que la primera escuela del sector, surgió terminado el siglo XIX, por la orientación de una maestra voluntaria y en el solar de la casa de su vecina. Luego se va estructurando, así que en el año 1921 ya era una escuela rural, y en el lugar donde hoy se encuentra el centro de salud, funcionaba hasta el tercer grado de primaria. Posteriormente en 1962 es trasladada al local de la antigua estación del ferrocarril, y allí funciona hasta grado quinto y se le empieza a denominar Escuela N°44 El Salado.

Cabe destacar que el 2 de octubre de 1989, ocurrió un incendio que acabó con el edificio de la Gobernación del Norte de Santander, en el cual se perdió toda la información que reposaba sobre la institución, sobre su fundación, licencia de funcionamiento o inicio de labores. Por tal motivo, la directora de la época Lic. Agustina Garnica de Mora, llevó a cabo las gestiones pertinentes para la obtención del acto administrativo, conocido como Decreto 00474 del 30 de marzo de 1998, mediante el cual se legaliza como Escuela Urbana Integrada El Salado; la cual corresponde hoy a la sede principal.

En 1993, en el contexto de las ideas de nuevos líderes, el Honorable Consejo Municipal de San José de Cúcuta, a través del acuerdo 062 del 05 de octubre de 1993, para crear en primera instancia, el Colegio Municipal de Bachillerato Eustorgio Colmenares Baptista, que abre sus puertas con 60 alumnos en el grado 6° en 1994. Luego, mediante el acuerdo 055 del 9 de diciembre de 1996, su razón social cambia a Colegio Técnico Municipal Eustorgio Colmenares Baptista, y que por decreto fusión N° 00778 del 30 de septiembre de 2002 recibió el nombre de Colegio Eustorgio Colmenares Baptista, el cual atiende un aproximado de tres mil estudiantes, desde el Preescolar hasta el Grado Once de Educación Media Técnica, distribuidos en dos jornadas, mañana y tarde, residentes en los barrios aledaños tales como El Salado, Panamericana, Cerrito, San Gerardo, La Ínsula, Nuevo Porvenir, Cumbres y las urbanizaciones como García Herrero, Metrópolis y otras zonas de influencia en línea fronteriza con Venezuela, en especial sectores de invasión.

Figura 1.

Ubicación geográfica del Colegio Eustorgio Colmenares Baptista



Tomado de: Proyecto Educativo Institucional ECOLBA (2021).

Informantes de la Investigación

Para el desarrollo de la investigación, se requirió la ubicación y selección de los sujetos que puedan servir como informantes, los cuales según Junquera (1997) son las personas mejor ubicadas dentro de la sociedad o comunidad que sirve de escenario, y se contactan para mantener una relación mientras dure el estudio, debido a que muestran capacidad para proporcionar datos de lo que se desea saber el investigador, así como expresan la disposición para colaborar. En tal sentido, se consideró conveniente como informantes claves a los docentes, por ser quienes desde su experiencia docente han construido su saber pedagógico y puedan aportar datos relevantes sobre los significados que le otorgan a la manera como llevan a cabo la enseñanza de la lectura crítica en los estudiantes de secundaria.

Por ello, se seleccionaron cinco (05) docentes de grado 11, bajo los criterios de ser

laboraren la institución referida, dictar clase en grado 11 y estar dispuestos a colaborar con la investigación. En tal sentido estos criterios revisten importancia debido a que ser docentes en el contexto referido, han vivenciado el fenómeno investigado, por lo cual toda la experiencia acumulada es muy valiosa para acercarse a la comprensión de los significados que pueden tener sobre el mismo.

Los mismos se codificaron con las iniciales en mayúscula del nombre de la institución Eustorgio Colmenares Baptista y de la palabra docente, acompañado del número de docente que corresponda (ECBD); además de ello se les registró datos relacionados con su género, aspectos profesionales relevantes como su grado de instrucción y área que dicta, tal como se puede apreciar en la siguiente tabla.

Tabla 5.
Codificación y descripción de informantes clave.

| Informante | Género | Aspectos profesionales relevantes |
|-------------------|---------------|--|
| ECBD ₁ | F | Doctor en educación. Docente de lengua castellana. |
| ECBD ₂ | M | Doctor en lengua castellana. Docente de lengua castellana. |
| ECBD ₃ | F | Doctor en educación. Docente de lengua castellana. |
| ECBD ₄ | F | Magíster en ciencias de la comunicación. Docente de lengua castellana. |
| ECBD ₅ | F | Doctor en educación. Docente de lengua castellana. |

Técnicas e Instrumentos de Recolección de la Información

Para la recolección de la información se hizo uso de la entrevista, definida por Aguirre (1997) como “Una técnica, dentro de la metodología cualitativa, que se utiliza para obtener información verbal de uno o varios sujetos” (p.172), en el presente estudio se realizó una entrevista semiestructurada, debido a la forma en la que se aplicó, es decir, contempló diferentes interrogantes. La entrevista se grabó en un formato de audio, como medio de almacenamiento de la información, lo cual permitió la consulta de la información las veces que se requirió. Se estableció un guion contentivo de preguntas abiertas, diseñado por la investigadora (ver anexo 2).

De acuerdo con Martínez (1996) en la entrevista existen unos criterios a tomar en cuenta por el investigador los aspectos se agrupan en una serie de preguntas, "...agrupados en una serie de preguntas (unas 10 ó 12 más o menos) muy generales y presentadas en forma de temas, elegidos previamente, bien pensados y ordenados de acuerdo con su importancia o relevancia para la investigación" (p. 132).

En este sentido, antes de comenzar con la elaboración de las preguntas se revisaron los objetivos propuestos para dirigir de manera adecuada la redacción de las mismas, fue de gran importancia que las preguntas fueran claras y que abordaran el tema de interés de la investigación. Una vez elaborado el guion de preguntas se procedió a identificar las personas que se iban a entrevistar para recolectar la información, para ello, se entrevistaron 5 docentes profesionales y con experiencia en el área. Se contactaron, y se les solicitó verbalmente su participación en la entrevista, de la misma manera, se socializaron los objetivos del estudio, y la duración aproximada de la misma.

Durante la entrevista, fue fundamental establecer un ambiente cómodo y de confianza para que los informantes se sintieran más dispuestos a compartir información. La investigadora siguió el guion de preguntas y estuvo abierta a las respuestas, así como, a los comentarios espontáneos de los informantes. Como se dijo anteriormente se realizaron grabaciones de audio, que posteriormente se transcribieron.

Procesamiento y Análisis de la Información

La información recolectada se procesó conforme a los pasos del método fenomenológico, en tal sentido, una vez transcritas las entrevistas administradas a los informantes clave, estas se organizaron en matrices de datos que facilitaron su análisis, y la elaboración de descripciones textuales acerca de la esencia de la vivencia; es decir, los significados, los cuales una vez sintetizados, permitieron relacionar con sus respectivas implicaciones la construcción de los hallazgos que posibilitaron la comprensión del fenómeno estudiado.

En el mismo orden de ideas, para el análisis e interpretación de la información, se hizo uso del proceso sugerido por Martínez (2006), comprendido por la categorización,

estructuración, contrastación y teorización. Al respecto, lo concerniente a la categorización, tal como lo refiere el autor citado, en esta instancia procura la clasificación de las partes en relación con el todo para lograr la descripción de las categorías significativas, de tal manera que se produzca la emergencia de los significados en cada hecho o evento representado en los datos. Para ello, luego de transcritas las entrevistas, se identificaron mediante códigos las posibles unidades temáticas presentes en los diferentes párrafos, lo cual hizo posible la emergencia de categorías y subcategorías.

Seguidamente, en la estructuración, entendida como una interpretación de lo que se observó, inmerso en el marco referencial propuesto, así como del pensamiento propio del autor, desde lo cual se le otorga sentido y aproximarse a su significado; para lo cual se procuró a integración de categorías más particulares de tal manera que se conformen otras más generales. Por su parte lo referente a la contrastación, conforme a lo sugerido por el autor indicado, en esta etapa se relacionó y contrastó los resultados obtenidos con otras investigaciones similares, a objeto de lograr una mejor explicación de los significados inmersos en ellos.

Por último, lo correspondiente a la teorización, hizo posible la integración en forma coherente los resultados obtenidos, complementados con referentes teóricos, de tal manera que se establezcan las relaciones existentes entre las categorías encontradas, lo cual fue posible mediante la reflexión llevada a cabo por la investigadora.

Rigor Metodológico de la Investigación

Referente al rigor que deben tener las investigaciones, Rodríguez, Gil y García (1999) consideran:

Cuando hablamos de calidad de la investigación aludimos al rigor metodológico con qué ésta ha sido diseñada y desarrollada, y a la confianza que, como consecuencia de ello, podemos tener en la veracidad de los resultados conseguidos. En general, la idea de calidad de la investigación se asocia por tanto a la credibilidad del trabajo desarrollado por el investigador (p.283).

Al respecto, a objeto de desarrollar un proceso investigativo que atienda a la necesaria rigurosidad científica y por ende de calidad, se consideró conveniente acudir a los criterios de credibilidad y fiabilidad, de tal manera que los hallazgos puedan representar un constructo teórico aceptable por la comunidad académica, y por tanto servir de guía en futuras investigaciones y contextos con características similares.

En este orden de ideas, Lincoln y Guba, (citado en Rodríguez, Gil y García, ob.cit.) refieren la credibilidad como “la necesidad de que exista un isomorfismo entre los resultados de la investigación y las percepciones que los sujetos participantes poseen sobre las realidades estudiadas”. (p.286). Por consiguiente, dicho criterio fue logrado mediante el proceso de triangulación, es decir, la confrontación de los relatos de los informantes clave, con fuentes teóricas, para luego conformar una visión interpretativa por parte del investigador; de igual modo, una vez concretado este paso, se procura ofrecer a los informantes nuevamente para conocer su opinión al respecto, de tal manera que sirva como una fase de comprobación de los resultados por los participantes directos de la investigación.

Asimismo, lo referente a la fiabilidad tal como lo exponen Rodríguez, Gil y García (ob.cit.) apoyados en las ideas de Le Compte y Goetz “alude a la posibilidad de que un estudio pueda ser replicado, es decir, que otro investigador, utilizando los mismos procedimientos de trabajo, llegue a obtener idénticos resultados”. (p.284). En tal sentido, se considera que ello puede ser posible, en razón que la investigadora ha procurado ofrecer detalles de su rol ante los informantes y escenario de estudio, así como del contexto en el cual se llevó a cabo el estudio y de igual modo ha presentado los constructos teóricos y metodológicos que le guían, de tal modo que pueda ser replicado en contextos similares si hubiese la necesidad u oportunidad de hacerlo.

CAPÍTULO IV

INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

El proceso investigativo permitió acercarse a la realidad del fenómeno estudiado y desvelar aspectos interesantes que lo comprenden desde la perspectiva propias de los docentes. Por consiguiente, estos giran en torno a dos grandes categorías, cada una de las cuales está comprendida por diferentes subcategorías que las caracterizan.

Al respecto, la primera categoría denominada *Significados de la práctica educativa en lectura crítica*, hace referencia a la manera como los participantes de la investigación otorgan su visión sobre elementos relacionados con su desarrollo en los estudiantes. En este orden de ideas, se describen cinco subcategorías denominadas: Concepción de lectura crítica, descripción de la práctica educativa, valor asignado a la formación en lectura crítica, implicaciones del proceso formativo y competencias requeridas para la formación.

De igual manera, la segunda categoría llamada *Construcción del saber pedagógico en la formación en lectura crítica*, ofrece una mirada introspectiva del docente acerca de distintos elementos que contribuyen en su saber. En tal sentido, está conformada por cinco subcategorías identificadas como: Desarrollo del proceso formativo, rol docente, espacios para el desarrollo, mirada reflexiva acerca de la lectura crítica y la relación teoría-práctica en la enseñanza de la lectura crítica. A continuación, en la tabla 6 se presentan las diferentes categorías, subcategorías emergentes del proceso de procesamiento de datos, las cuales guían la interpretación de los hallazgos.

Tabla 6.
Categorías y subcategorías Emergentes.

| Categoría | Subcategoría | Códigos |
|--|---|--|
| 1. Significado de la práctica educativa en lectura tradicionales | Concepción en lectura crítica | |
| | Descripción de la práctica educativa | Prácticas Prácticas innovadoras |
| | Valor asignado a la formación en pensamientolectura crítica comunicativas | Desarrollo del Habilidades |
| | Implicaciones del proceso lecturaformativo | Fomento de la crítica |
| | Competencias necesarias en genéricas LC | Competencias Competencias específicas Competencias contextualizadas |
| 2. Construcción del saber significativo | Desarrollo del proceso formativo Pedagógico en la transversalidad Formación en lectura crítica | Aprendizaje en lectura crítica |
| | Rol docente en el proceso formador Motivador Mediador | Alcance del lector crítico Orientador Facilitador- |
| | Espacios para el desarrollo de la lectura crítica | Espacios físicos Espacios evaluativos Espacios cotidianos |
| | Mirada reflexiva acerca de la la lectura crítica | Implementación de lectura crítica Lectura desde la familia-Escuela |
| | Relación teoría-práctica en la Enseñanza de la lectura crítica | Proceso reflexivo Necesidades y falencias Vinculación para el desarrollo del pensamiento |

CATEGORÍA. SIGNIFICADOS DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA EN LECTURA CRÍTICA

La práctica educativa puede ser entendida como la labor del docente, todo aquello que realiza como parte del proceso de enseñanza con la intención de favorecer a sus estudiantes en la construcción de conocimientos. Tal acción supone o amerita que exista con ellos la debida interrelación, en primera instancia desde el aula de clase o espacios institucionales, así como el ir un poco más allá y de algún modo contribuir a la integración de su familia y entorno social, a objeto que su esfuerzo pedagógico tenga la posibilidad de ser reforzado desde el hogar y la sociedad; de allí la amplitud y trascendencia del quehacer de un docente.

Todo ello implica para los actores de este proceso, la vivencia de experiencias que permiten consolidar su saber, acerca del cual para el caso de quien tenga la responsabilidad de educar a otros, debe ser constantemente reflexionado, desde lo pedagógico y así precisar aspectos sólidos que están siendo provechosos o por el contrario aquellos débiles que necesitan ser atendidos, como es el caso de su planificación, la forma de ejecutarla y las valoraciones sobre el avance que se obtenga, entre otro que se consideren de importancia.

En tal sentido, se puede decir que cada docente construye su saber en torno a esta dinámica cotidiana, y de la riqueza del mismo puede depender en gran medida la calidad de su acción educativa. En todo este círculo, al desarrollarse en forma adecuada podría constituirse en uno de carácter virtuoso, por tal razón es preciso fijar la atención en un proceso clave como el representado por los aspectos didácticos, por ello la presente categoría contempla diferentes subcategorías que enmarcan los significados que otorga sobre ello los docentes en el escenario estudiado. A continuación, se desarrollan cada una de ellas.

Subcategoría: Concepción en lectura crítica

Rasgos relacionados con la concepción en lectura crítica, se hicieron presentes en los entrevistados, al momento de otorgarles significados desde su conocimiento y experiencia. Para dar un concepto de la lectura crítica se acude a Serrano de Moreno y Madrid de Forero (2007) quienes conciben que:

La lectura crítica es una capacidad de atención prioritaria en el contexto educativo actual, a fin de favorecer la formación de ciudadanos reflexivos, cuestionadores y con autonomía de pensamiento. Ciudadanos capaces de interpretar los valores dominantes, identificar puntos de vista y desentrañar intencionalidades, imaginarios e ideologías que subyacen en la diversidad de textos que circulan en la vida social. (p.58).

Tal concepción aborda la lectura crítica como una capacidad, lo cual guarda relación con las competencias que debería tener una persona para ser considerado un lector crítico y además le confiere un alto grado de importancia en el actual sistema educativo, todo ello desde una perspectiva muy clara, vinculada a que mediante este tipo de lectura la educación debería contribuir con la formación de ciudadanos con un pensamiento reflexivo, crítico, independiente, ante la información que reciben en un determinado texto. En tal sentido, es conveniente acercarse a la concepción que sobre ella los poseen docentes en el nivel de secundaria.

Al respecto, los docentes investigados conciben la lectura crítica en primera instancia, como parte de un proceso catalogado como complejo o profundo que involucra funciones propias del pensamiento, mediante las cuales se denota el aspecto cognitivo que hace posible la comprensión, interpretación y juzgamiento de un determinado texto; tal como se aprecia en los relatos *“Es un proceso complejo de lectura que lleva implícito la capacidad de interpretar y realizar juicios sobre la información que subyace en el texto (ECBD₁: L 2-4)”* y *“El análisis de un texto el cual permite entender, comprender o interpretar la información a la que se refiere, para ver mucho más allá de lo que ésta solo en palabras (ECBD₄: L 2-4)”*

De igual modo, se aprecian nociones en las cuales dicha concepción junto a lo ya mencionado, también se vincula al desarrollo de conocimiento, desde la perspectiva de brindar sentido y significado a la lectura, para lo cual adquiere gran importancia la forma utilizada para lograr este cometido, tal como se visibiliza en el micro acto de habla *“Desarrollo de su conocimiento, la crítica y la anexión de presaberes que da sentido y significado a lo que se lee, mediante diversas estrategias para establecer comparaciones, relaciones, interpretaciones, inferencias e ideas nuevas, así como la emisión de juicios de los textos (ECBD₅: L 10-14)”*.

En la voz de los informantes señalados es posible inferir el dominio de fundamentos

teóricos inherentes a lo que se considera lectura crítica, tal como se puede evidenciar al contrastarlo con lo referido por Cassany (2006, p.120) quien al referirse a este tipo de lectura la considera una de las formas con mayor exigencia debido a que para realizarla se necesita tanto de alto nivel de interpretación de lo que se lee, así como que la persona cuente previamente con habilidades y conocimientos para lograrla.

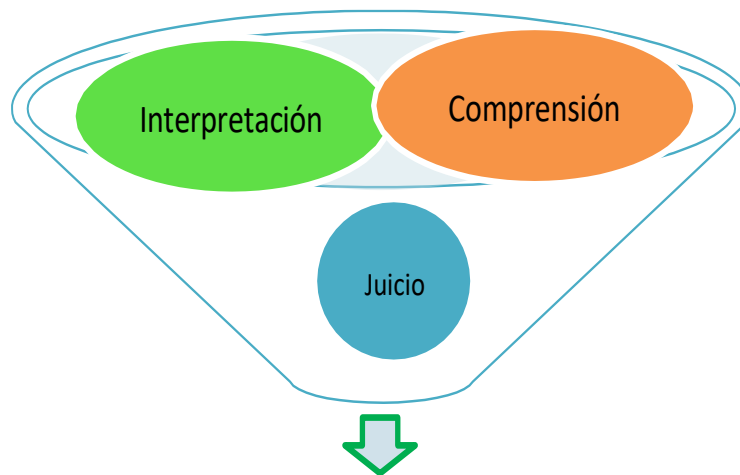
Tal hecho supone una preparación previa, en la cual los estudiantes logren desarrollar lo requerido para convertirse en lectores críticos, lo cual, desde lo educativo, en especial el trabajo de aula que pueda llevar a cabo el docente remite a la planeación y ejecución de diferentes acciones tendientes a que sus estudiantes desarrollen la capacidad de leer en forma adecuada, hecho que irá de la mano con la concatenación de procesos cognitivos, es decir, inherentes a la actividad cerebral para hacerse de la información, almacenarla y usarla en un momento determinado; desde lo cual tenga la posibilidad de comprender suficientemente lo que un determinado texto contenga, es decir, darle sentido y significado a la información que obtiene mediante su lectura, pero más aun posiblemente a partir de ello, estar en condición de tomar una decisión que le pueda resultar de utilidad.

Ello, consigue puntos en común con lo expresado por Serrano de Moreno (2008), que considera que esta forma de leer amerita reflexión acerca de una idea. Es que precisamente la acción reflexiva es la que puede ser distintiva, en razón que este tipo de lectura permite al lector capacitado para ella, prestar mayor atención a los detalles y por tanto facilitar la comprensión para conformar en su mente una idea más clara de lo que significa el texto, su intencionalidad y posibles implicaciones, desde lo cual en caso que necesite fijar posición o tomar una decisión al respecto, estará mayor facultado para hacerlo conforme a sus necesidades e intereses.

Desde esta óptica es conveniente centrar la mirada en lo pedagógico, desde lo sugerido por las nuevas tendencias para la enseñanza de la lectura crítica, puesto que como lo afirman Cassany y Aliaga (2007, p.13) el pensamiento que ha prevalecido al respecto se orienta a concepciones descontextualizadas tendientes solo a descodificar o a lo cognitivo. Por tal razón, se amerita que puedan superarse prácticas consideradas tradicionales o mecanicistas, en las que prima tal visión lingüística caracterizada solo por el hecho de ser capaz de descodificar las palabras que componen un texto; e incluso

la psicolingüística que aunado a ello considera la asociación con aspectos propios de la cotidianidad de los lectores. Por consiguiente, en razón que, en los relatos de los informantes, a pesar que se aprecia dominio teórico, este se orienta más hacia las concepciones referidas, centrado precisamente en las funciones cognitivas, desde la trascendencia del significado de lo que se lee. (Ver figura 2).

Figura 2. Subcategoría Concepción en Lectura Crítica



Subcategoría. Descripción de la práctica educativa

La práctica educativa, vista de una manera sencilla es inherente a lo que el docente realiza o lleva a cabo en el proceso de enseñanza; en este sentido, puede ser entendida de acuerdo a lo referido por Cruz y López (2014) “Las prácticas educativas son acciones que podrían estar enmarcadas en un aula de clase y que, además, según la teoría educativa, deben responder a una estrategia y didáctica pedagógicas” (p. 141).

Desde esta perspectiva, destaca en primer lugar el desarrollo de una acción, es decir, aquello que el docente realiza, de igual manera que todo esto ocurre en el escenario común como lo es el aula de clase y que debe estar guiado u orientado por aspectos propios del saber docente, en este caso su planificación, para elegir la forma más conveniente conforme a sus circunstancias de llevar a cabo la enseñanza de lectura crítica a sus estudiantes de secundaria. En el mismo orden de ideas, la práctica

educativa desde un punto de vista más elaborado, puede ser definida de acuerdo a lo señalado por Gómez (2008):

La práctica educativa, se define como un proceso de solución de problemas en que el profesor es un agente que utiliza su conocimiento tácito para resolver el problema de cómo lograr las metas educativas que el programa de su materia y la filosofía de la institución plantean. (p.31).

En tal sentido, resulta interesante la visión que se le otorga a la práctica educativa acerca de la resolución de problemas que el docente puede llevar a cabo desde su quehacer educativo, claro está visto desde lo académico, representado por la manera como puede ayudar a que se obtengan los logros esperados en el proceso educativo, sean estos los previstos por la institución, pero más aun los que deba alcanzar desde la asignatura que dicta; tal es el caso del área de lengua castellana, desde la cual el problema está representado por el bajo desempeño de los estudiantes en lectura crítica, de allí que todo cuanto el lleve a cabo puede incidir a revertir tal situación.

Al respecto, la práctica educativa llevada a cabo por los docentes que formaron parte del estudio, puede ser comprendida desde dos maneras diferenciadas, una considerada como tradicional y otra que integra elementos innovadores; indistinto de ello responde a la utilización de diferentes formas para desarrollar su actividad de enseñanza. En tal sentido, conviene abordar la disyuntiva que desde lo educativo ha significado el uso de formas consideradas tradicionales o por el contrario las llamadas nuevas o innovadoras, ámbito desde el cual Brailovsky (2008) ofrece aspectos valiosos a tener en cuenta:

Los conceptos de “nuevo” y “tradicional” son empleados en los debates pedagógicos y didácticos para hacer referencia a dos conjuntos de ideas —más o menos enfrentadas, más o menos opuestas entre sí que con mucha frecuencia se representan bajo la forma de un esquema binario, donde las ideas propias de cada concepción se oponen a sus correlativas al otro lado de la línea. Es probable que, en la mayor parte de los cursos iniciales de pedagogía, en algún momento el profesora cargo divida el pizarrón en dos y esboce alguna versión de este esquema. Por un lado, se exponen los principios del dispositivo escolar, el mecanismo de la escolarización que

nos remonta al surgimiento de los sistemas educativos modernos. Por otro lado, se proponen principios superadores de aquel dispositivo, con ideas ‘nuevas’ identificadas con distintas corrientes pedagógicas del siglo XX. (p.162).

Desde esta óptica, se aprecia la disyuntiva en la que ha estado inmerso el docente, pues al momento de llevar a cabo su práctica educativa, seguramente estará influenciado de algún modo, consciente o no de elementos que puedan ser definidos como tradicionalistas o al contrario innovadores, en función de los cuales la respuesta que pueda ofrecer el estudiante puede ser de agrado generalmente hacia lo reciente o nuevo y de rechazo o desinterés ante lo que considera antiguo o poco llamativo; y allí justamente parece estar el elemento que le permita llevar a cabo un proceso de enseñanza que genere interés y expectativa en el estudiante, de tal manera que se apropie de los conocimientos requeridos.

A continuación, en la figura 3 se ofrece una ilustración sobre las características de estas dos posibilidades en el plano pedagógico:

Figura 3.

Pedagogía tradicional vs pedagogía nueva

| Tradicional | Nueva |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Centrada en el programa y explicación del docente • Piensa en un alumno pasivo, receptor • Jerarquiza lo conceptual, intelectual • Apunta al registro, memoria, acopio y reproducción • Impone la disciplina como condición • Interés en resultados medibles • Responde a métodos y sus pasos preestablecidos • Planificación como tarea técnica • Evaluación destinada a la medición • Grupo de alumnos considerado como homogéneo, sin diferencias | <ul style="list-style-type: none"> • Centrada en intereses de alumnos • Alumno activo, constructor de conocimiento. • Jerarquiza lo afectivo e imaginación • Apunta a relación creativa, productiva abierta con el saber. • Disciplina como construcción del alumno: autodisciplina. • Compromiso con los procesos • Enseñanza estratégica adaptada a lo imprevisible de las situaciones • Planificación ejercicio creativo • Evaluación dinámica, abierta, destinada a la reflexión • Considera particularidades de los estudiantes. |

Nota: Adaptado de Brailovsky (2008)

Lo ilustrado permite establecer claramente las diferencias que persisten entre estos procesos; así en un proceso educativo orientado con prácticas tradicionales, centradas más en la acción del docente y programa, desde el cual diseña y ejecuta su praxis hacia un alumno en cierto modo pasivo y receptor de los conocimientos, en el que se procuran procesos memorísticos y reproductivos de la información suministrada, a partir del uso de métodos ya preestablecidos con la intención de obtener resultados que puedan ser medidos.

En contraparte, la enseñanza en un escenario considerado nuevo o innovador, prioriza al estudiante como su interés, a quién considera capaz de construir su propio conocimiento, en razón de lo cual procura centra su atención más en los procesos bajo métodos estratégicos que atienden a las situaciones y particularidades del estudiante. En este orden de ideas, a continuación, se describen los principales hallazgos de la investigación, que guardan relación con cada una de ellas.

En lo concerniente a la práctica Tradicional, los docentes investigados remiten una enseñanza de la lectura apoyada en prácticas tradicionales o comunes, las cuales pueden responder al seguimiento de lineamientos curriculares bajo una concepción lingüística, en la que prima la decodificación del significado del texto, es decir, una lectura con una función interpretativa tal como se aprecia en los siguientes relatos “En los currículos que se plantean en la escuela se evidencia un trabajo con la lectura a nivel lingüístico, es decir de forma mecánica y se le da poco espacio a la lectura comunicativa y como una práctica social y cultural (ECBD1: L 7-10)” y “Es una jornada de lectura permanente, la cual me permite a través de su realidad identificar el componente humano y de esta manera lograr la interpretación directa de acuerdo al significado de cada palabra (ECBD4: L 7-9)”.

En el mismo orden de ideas, este tipo de enseñanza involucra acciones que por lo general se inician desde niveles educativos previos y sin embargo pueden persistir para el caso de la educación secundaria, entre estos se identifica el esfuerzo por afianzar procesos vinculados a niveles literal e inferencial tal como se observa en el testimonio

“Se comienza en la clasificación textual por texto continuo dando así la utilización de los textos narrativos como el cuento la fábula La leyenda el mito afianzando desde el punto de vista con preguntas relacionadas de los textos vocabulario desconocido y análisis de las oraciones simples y compuestas (ECBD2: L 43-47)”.

Lo descrito por los informantes corresponde precisamente a ello, a una enseñanza caracterizada por procesos principalmente lingüísticos y psicolingüísticos tendientes a desarrollar las primeras etapas relacionadas con la enseñanza de la lectura, como posiblemente ha sido llevado a cabo a lo largo de los años en muchos escenarios educativos del país, y que de algún modo podría dar razón de las deficiencias que se presentan en los estudiantes al momento de ejecutar una lectura que sea considerada crítica; apreciaciones que consiguen punto de encuentro en lo referido por Rivera (2019, p.14) en cuanto a que no ha resultado suficiente que los profesores se ajusten a la enseñanza de la lectura conforme a las disposiciones educativas nacionales que existan, sino más bien que dominen y apliquen modelos o teorías que fomenten la lectura crítica, es decir, que impulsen a sus estudiantes a ser lectores críticos; hecho para el cual resulta necesario que identifiquen y partan de sus necesidades.

Por otra parte, también fue posible apreciar en los informantes ideas relacionadas a la práctica Innovadora, que engloba significados de gran trascendencia, pues denota su autorreflexión acerca de lo requerido para aportar hacia la formación de sus estudiantes en lectura crítica, de allí que resaltan aspectos como el estar conscientes de la importancia de realizar esta labor de manera sistemática desde el salón de clase, tal como se evidencia en el relato “Supone adelantar procesos sistemáticos en el aula sobre cómo se lee, qué acciones desarrolla el maestro para favorecer la lectura, qué tipo de interacción genera el maestro y el estudiante en el aula frente a las dificultades de comprensión. (ECBD1: L 73- 76)”.

Entonces, la acción del docente debe pensarse como un proceso progresivo en el cual las distintas actividades que diseñe en su planeación no sólo procure que el estudiante domine la lectura, sino que además esto contemple formas para entender un texto, además de paso a la oportunidad de practicar y fortalecer la comunicación, orientada hacia un desarrollo que le facilite ser asertivo; tal como se refleja en el micro acto de habla que sugiere una de las bondades que se persiguen o en el fondo se aspiran

con la lectura crítica “Profunda y analítica por que fomenta la comunicación asertiva (ECBD3: L 5)”.

Dichas aspiraciones remiten necesariamente a fijar la mirada en concepciones que abarquen una enseñanza de la lectura crítica desde elementos tal vez más pertinentes y contextualizados a la realidad propia de docentes y estudiantes, en especial de estos últimos de tal manera que, aunado a lo aprendido sobre leer, puedan tomar decisiones que guíen su actuación conforme a sus necesidades. Estos planteamientos consiguen respaldo en lo expresado por Sánchez (2013), quien resalta la lectura hace posible leer, interpretar, comprender y actuar de acuerdo a lo aprendido ante las situaciones que le rodean.

En esta subcategoría da la oportunidad de acercarse a la comprensión desde la propia reflexión de su experiencia al significado que esta encierra; sentido en el cual en mayor tendencia se reconoce un desarrollo apoyado en prácticas tradicionales, del cual se es consciente de su uso con las limitaciones que ello pueda implicar en los resultados esperados, sin embargo no deja de ser un elemento de gran importancia su nivel de conciencia hacia la necesidad de hacer uso de formas innovadoras que puedan resultar más efectivas para la enseñanza de la lectura crítica, además de ajustadas la dinámica social.

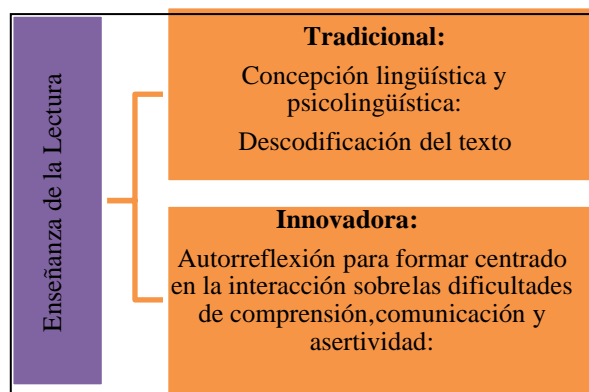
Al respecto, puede señalarse que la construcción del saber pedagógico de los docentes investigados, desde la perspectiva de su práctica pedagógica ha estado impregnado en mayor grado por elementos correspondientes al cumplimiento de las normativas educativas ministeriales o de corte curricular, al menos desde lo teórico, no así en su ejecución práctica, en lo cual se aprecia un deslinde entre lo que se aspira y lo que se realiza.

Estas apreciaciones, guardan elementos en común con la sugerido por Márquez (2017) acerca que se necesita que cada docente auto examine la forma como está enseñando la lectura crítica incluyendo el conocimiento que sobre ella tenga y el uso adecuado de estrategias para lograrlo, o también la ausencia de estas. Todos estos elementos resultan de gran importancia, a juicio de la investigadora, ya que son los maestros o profesores quienes desde su visión de la práctica pedagógica deben revisar la manera como realizan su enseñanza y los avances que obtienen los estudiantes.

Esto representaría un proceso reflexivo necesario para solventar aspectos que se requieran en el proceso de enseñanza pero que más allá, seguramente sea fundamental en la construcción de su saber pedagógico; como resultado de su relación tanto con las personas como con todo lo concerniente al ámbito institucional en el que desarrolla su labor. Por consiguiente, todo cuanto logre construir y tenga la posibilidad de utilizar en su práctica de enseñanza puede incidir favorablemente en la formación de sus estudiantes. (Ver figura 4).

Figura 4.

Subcategoría. Descripción de las prácticas educativas



Subcategoría. Valor asignado a la formación en lectura crítica

En esta subcategoría se pudo desvelar a partir de la opinión de los informantes el gran valor que se asigna al proceso formativo en lectura crítica, ello indistintamente de la manera como realicen a cabo su práctica. En tal sentido, se reconocieron elementos inherentes al desarrollo del pensamiento, así como habilidades para la vida; los cuales a continuación se explican. Con respecto al *desarrollo del pensamiento*, para acercarse a la comprensión de su significado, es preciso acudir a lo señalado por la RAE (2014), desde la cual remite al verbo pensar, definido este último desde su origen en latín *pensāre*, que en su primera acepción indica “Formar o combinar ideas o juicios en la mente” y es que justamente el desarrollo del pensamiento debe estar vinculado a la capacidad que tenga una persona de generar ideas o en todo caso la forma como las interrelacione y utilice, de tal modo, que logre configurar el poder juzgarlas, es decir,

en el caso de la lectura de un texto, valorar la intencionalidad del autor y decidir si ello debe ser asumido o no.

En tal sentido, lo concerniente al desarrollo del pensamiento lógicamente es parte de un proceso complejo, de allí la importancia que el docente desde su práctica lo propicie; tal como se infiere en lo señalado por Jara (2012):

El pensamiento se desarrolla en la medida en la que las operaciones mentales rebasan la complejidad de resolver problemas y de exponer oralmente sus pensamientos. Los docentes guías, tutores, acompañantes y mediadores de aprendizajes son quienes tienen la responsabilidad de influir en el desarrollo del pensamiento de los niños, haciéndoles reflexionar sobre la realidad en la que se desenvuelven, permitiéndoles emitir sus propias ideas, aunque estas no concuerden con el tema propuesto, pues la operación mental se da y la práctica de esta hará que la persona, desde la infancia, se desenvuelva con fluidez en cualquier circunstancia de la vida. (p.61)

Destaca la influencia que ejercen los docentes con sus diferentes roles, para el desarrollo del pensamiento en los estudiantes desde temprana edad, al hacer uso de procesos reflexivos de la vida cotidiana, que contribuye a que experimenten operaciones mentales que facilitarán su manera de resolver los problemas que se le presenten, así como interactuar o relacionarse mediante la expresión de sus ideas, con lo cual puede mejorar su desenvolvimiento ante las situaciones diarias. Tal proceso reflexivo que contribuye en el desarrollo de su pensamiento, probablemente desencadene su actitud crítica, ante lo cual puede entenderse lo trascendental que, tanto desde la escuela como del hogar, se generen actividades en favor de la emergencia y consolidación de rasgos propios de un pensamiento crítico; entendido este de acuerdo a lo señalado por Paul y Elder (2003):

El pensamiento crítico es ese modo de pensar – sobre cualquier tema, contenido o problema – en el cual el pensante mejora la calidad de su pensamiento al apoderarse de las estructuras inherentes del acto de pensar y al someterlas a estándares intelectuales. (p.4)

Ante esto, lo importante de llevar a cabo prácticas o actividades de enseñanza que permitan a los estudiantes pensar o generar ideas en forma crítica, acerca de los distintos

temas que le son propios en sus actividades escolares y que a su vez le ayuden a realizar lo mismo en los de tipo doméstico o social conforme a las condiciones que le rodean en su contexto. Desde esta perspectiva, en lo pretendido, resulta importante que este proceso contribuya al desarrollo del pensamiento en los estudiantes de secundaria, en particular al denominado crítico dado su gran relevancia con la posibilidad de discernir las intenciones y aprovechar esto para orientar su actitud ante ello.

De allí la gran responsabilidad de la escuela y el docente en su práctica educativa de propender acciones que vayan en favor de tal desarrollo. Parte de ello, se identifica en lo señalado por Benavides y Ruíz (2022) quienes acerca de este proceso de desarrollo del pensamiento crítico, en el caso concreto de ámbitos educativos refieren:

Uno de los desafíos más relevantes que enfrentan los docentes en esta nueva era tecnológica es enseñar a los estudiantes a pensar de manera independiente. Esto les permitirá manejar suficientes herramientas para resolver problemas por sí mismos. La enseñanza debe estar centrada en el alumno y apoyar su aprendizaje independiente, requiere que los docentes utilicen diversas estrategias de enseñanza para estimular el desarrollo del pensamiento crítico. Es decir, identificar, analizar, evaluar, clasificar y explicar lo que aprenden. (p.76)

En razón de lo cual, no es fácil la labor que desde lo educativo se debe realizar; sin embargo, es claro que cada docente debe procurar desarrollar su práctica educativa enfocada en favorecer experiencias que permitan a los estudiantes apropiarse de conocimientos significativos, que favorezcan en él un desarrollo de pensamiento crítico, mediante el cual haga frente a las distintas situaciones de su cotidianidad.

En tal sentido, desde el valor que asignan los docentes a la formación en lectura crítica en la presente investigación, predomina desarrollo de un pensamiento crítico, tal como se puede apreciar en los relatos *“Darle un sentido del por qué y para qué se construyen los textos para darle un sentido global con un aspecto de pensamiento crítico en el funcionamiento que se tiene entre una sociedad como ser participativo (ECBD₂ L71-74)”* y *“Desarrollar en los estudiantes una lectura que implique la práctica de sus habilidades mentales, abrir espacios para la formación y el desarrollo de las habilidades del pensamiento por medio de la práctica de la lectura crítica y finalmente renovar procesos de aprendizaje y elevar la calidad de formación de los*

estudiantes (ECBD₁ L21-25) ”.

En este orden de ideas, a objeto de comprender aspectos relacionados con el desarrollo del pensamiento, es oportuno señalar lo indicado por autores como Deroncele y otros (2020) acerca que: el desarrollo del pensamiento crítico DPC es una aspiración de muchos sistemas educativos y de la sociedad contemporánea en general toda vez que se requieren personas con capacidad de toma de decisiones y solución de problemas de manera creativa, innovadora, reflexiva y ética. (p.533). En concordancia con ello, la realidad que embarga la educación en el contexto de estudio y generalizable al país no es distinta, pues se tiene la pretensión desde lo dispuesto en el sistema educativo nacional, que la escuela junto con el apoyo de la sociedad, formen ciudadanos que tengan la posibilidad de tomar decisiones adecuadas para hacer frente a los diferentes problemas cotidianos del entorno.

Desde esta perspectiva, es lógico pensar que el rol institucional y de los profesores, en mancomunidad con el entorno social debe estar dirigido hacia este cometido, tal como ya ha sido referido por autores como Cassany (2006, p.16), quien sugiere que no basta sólo con enseñar a leer, a descodificar un texto, e incluso a inferir lo que pueda significar, sino más bien que lo comprenda y forme su opinión de él con argumentos válidos. Al respecto, la actualidad de este tipo de lectura, invita a la formación de estudiantes que sean lectores críticos, capaces de discernir más allá de los significados aparentes, cuestionarlos y hacerse de decisiones que puedan orientar su actuación en un momento determinado.

De igual modo, lo planteado consigue puntos en común con lo señalado por González (2020), quien para el caso del contexto colombiano valora su influencia por su utilidad para la sociedad. Desde esta mirada, conforme a los resultados obtenidos en la presente investigación se puede coincidir con lo expresado por el referente citado, particularmente en cuanto a la relación que existe entre el valor que las voces de los informantes le conceden a la de formación en lecturacrítica, así como con las posibles implicaciones de esta en la transformación social, es decir, su enseñanza no se remite solo al aula, a lo que el estudiante pueda hacer en cuanto a la comprensión de los significados del texto, sino que puede ir más allá al contribuir en ellos a su desarrollo de conciencia crítica, cuyos frutos puedan ser aprovechados en esos procesos de

interacción social; para lo cual seguramente sea necesario y fundamental el desarrollo de actividades que, aunado a la lectura, le permitan desarrollar todo su pensamiento crítico.

Por otra parte, en lo concerniente a las *habilidades comunicativas para la vida*, es preciso acotar que las habilidades comunicativas pueden ser entendidas de acuerdo a lo expresado por Monsalve et al. (2009) como:

La noción de habilidades comunicativas hace referencia a la competencia que tiene una persona para expresar sus ideas, sentimientos, necesidades, sueños y deseos por medio del lenguaje oral y escrito. Asimismo, la capacidad para comprender los mensajes que recibe a través de estos códigos. (p. 193).

En tal sentido, lo señalado permite apreciar la vinculación que existe entre las habilidades comunicativas y la capacidad de expresión que realiza una persona en sus discursos orales o escritos, sobre todo aquello que piensa, siente o necesita, de igual manera su comprensión sobre la información que estas acciones le proveen, de allí que el desarrollo de estas habilidades pueden incidir en su vida, pues están relacionadas desde una dimensión comunicativa directamente con competencias básicas del lenguaje, como hablar, escuchar, leer y escribir, cuyo desarrollo resulta fundamental desde los primeros años de vida y de escuela para su desempeño social y académico.

En este orden de ideas, el significado atribuido por los informantes del estudio se orientó a la manera de desenvolverse desde lo comunicativo para sus actividades cotidianas. Al respecto se aprecia la posibilidad que representa la formación en lectura crítica para propiciarlas, tal como se le asigna en el relato “*El máximo porque desarrolla habilidades comunicativas (ECBD₃ L7)*”; desde el cual se le otorga un gran valor en dicha lectura.

Y es que, a través de ella, no solo se mejora la comprensión y profundiza todo lo que se lee, sino además el relacionarse con aspectos de la realidad social en la que se esté inmerso; es justamente este aspecto que denota gran importancia porque abre la posibilidad de formar personas que puedan ser comunicativamente competentes. En tal sentido, el MEN (1988) en sus Lineamientos Curriculares para el área de Lengua Castellana, ha intentado que el trabajo pedagógico se apoye más en lo comunicativo,

con lo cual se ha pretendido un uso del lenguaje quede importancia a lo sociocultural; sin embargo, en la realidad esto no ha logrado materializarse, como se ha logrado apreciar en las debilidades que tiene la educación nacional en cuanto a la formación en lectura crítica.

En el mismo orden de ideas, adquiere trascendencia que en dicha formación se consideren no solo las habilidades comunicativas caracterizadas como básicas o propias del lenguaje, por ejemplo leer o escribir, hablar, entre otras; sino que aunado a ello, se tenga en cuenta las nuevas tendencias que imperan en la sociedad, en particular todo lo que signifique el aprovechamiento de las bondades tecnológicas que apertura nuevas formas de comunicación; parte de ello se visualiza en el micro acto de habla *“Estas tecnologías están generando distintas formas de leer que pueden permitir a los estudiantes otras posibilidades para adquirir conocimientos y formarse, puesto que de una manera muy particular permiten al sujeto desarrollar nuevas experiencias con solo dar un clic en la pantalla digital (ECBD₁L17-21)”*.

Esto supone que, la formación en lectura crítica, no puede quedarse solo en lo que se haga en el aula desde la práctica del docente, incluso lo que pueda apoyar su familia o entorno social en un momento dado, sino además corresponde valorar las nuevas formas de comunicación que resulten accesibles a cada contexto, de tal manera que la experiencia de enseñanza se apoye en la interconexión e interactividad que permitan las plataformas, redes, recursos en línea o descargables; ante lo cual se hace necesario repensar las habilidades requeridas a estas nuevas realidades, entre ellas las consideradas como digitales, sobre las que Burin y otros (2016) expresan *“Éstas aluden no solo al dominio técnico y operacional, sino sobre todo al dominio cognitivo, como habilidades de búsqueda y navegación, integración, evaluación de fuentes, y de uso estratégico de la información”* (Párr., 2).

Por consiguiente, corresponde a los docentes fijar la mirada en estos aspectos, que puedan ofrecerle alternativas para llevar a cabo una enseñanza de la lectura crítica en forma más dinámica, seguramente atractiva para los jóvenes de secundaria y mediante el uso de los recursos propios que brinda lo digital, desarrollen no solo el dominio sobre ellos, sino su uso adecuado para la obtención, procesamiento y valoración de la información que un determinado texto pueda ofrecer, o un tema que le interese pueda

representar; y desde ahí formar su argumento en aras de utilizarla en el momento que lo necesite.

Los hallazgos de esta subcategoría constituyen elementos de gran importancia, pues dan una visión propia del valor que los docentes en el escenario estudiado le asignan a la formación en lectura crítica. Lo encontrado se corresponde con lo apreciado desde lo teórico para el caso nacional; entre ellos, destaca la necesidad propiciar mediante la enseñanza de este tipo de lectura en los estudiantes de secundaria, un pensamiento crítico, así como la posibilidad de hacer uso de la tecnología para el desarrollo de habilidades que los ayuden a desenvolverse ante la cambiante realidad social (ver figura 5).

Figura 5.
Subcategoría. Valor asignado a la formación en lectura crítica



Subcategoría. Implicaciones del proceso formativo

Los elementos apreciados en esta subcategoría son inherentes a una necesidad de fomento de la lectura crítica. Al respecto, llevar a cabo el proceso de enseñanza en este tipo de lectura implica en lo posible comenzar desde edades tempranas en las cuales se

funden bases sólidas, de allí lo importante de lo planteado por Blandón (2020):

Desde esa perspectiva, la lectura ha de considerarse como una herramienta extraordinaria de trabajo intelectual, puesto que implica una serie de procesos y estrategias que el lector, en el trascurso de su desarrollo de habilidades cognitivas y metacognitivas guiado por su aprendizaje escolar, debe dominar con el fin de mejorar el nivel de comprensión lectora que lo llevará a indagar, analizar, relacionar e interpretar lo leído con el conocimiento previo. (p.19).

Por consiguiente, aprovechar todo cuanto permite la lectura para en primera instancia profundizar significados que encierra un texto, así como la intencionalidad que contenga, más desde una mirada crítica que le otorgue capacidad para reflexionar y argumentar, en función de lo que su realidad le ofrezca o sus expectativas demanden.

En tal sentido, emerge la claridad existente en los docentes desde la voz de los informantes, acerca de lo necesario de formar lectores críticos y el impacto que puede tener sobre la calidad educativa; tal como se visualiza en el relato *“La formación de lectores críticos es una práctica que debe fomentarse en todos los niveles educativos no solo con el fin de alcanzar una mayor calidad en los procesos educativos (ECBD₁ L 28-30)”*, del cual queda claro el compromiso que debe tener el sistema educativo nacional para acentuar esfuerzos dirigidos a que desde los niveles iniciales, e intermedios como el caso de secundaria, exista realmente una formación aceptable en lectura que vaya en pos de la formación de estudiantes críticos.

En tal cometido, resulta clave la labor del docente, en la cual en el caso de los investigados se pudo reconocer su parecer sobre aquello que se necesita para cumplir con este compromiso tal como se evidencia en el testimonio *“El docente que es consciente de que la calidad de la educación requiere análisis crítico, transformación del entorno, mejora la formación de nuestros estudiantes en el contexto que los rodea, desde su radio de acción tanto en lo académico como en su día a día (ECBD₄ L 17-20)”*. Todos estos señalamientos dan cuenta el gran valor que lleva implícito el proceso formativo en lectura crítica, no solo a nivel personal de cada estudiante, sino que trasciende a lo colectivo, a lo social puesto que su preparación puede incidir en la transformación de su realidad.

De allí, que desde lo que compete al docente en su práctica pedagógica resulta

necesario que priorice la criticidad y habilidades que tienda a desarrollar este tipo de pensamiento; tal como se recoge en el siguiente relato *“Por otro lado, una de las prioridades más importantes de la práctica docente debería ser, preocuparse por buscar tácticas, ejercicios o talleres que generen la criticidad en los estudiantes, integrándolos en diferentes actividades didácticas con el fin de potencializar diferentes habilidades del pensamiento en ellos (ECBD₂ L 32-36)”*.

Al respecto, para dar una formación adecuada, corresponde hacer lo posible por estar bien formado primero, de allí la importancia que el docente tenga claro desde lo didáctico las maneras para desarrollar la enseñanza de la lectura crítica, acorde a la realidad contextual de los estudiantes; por ello, el aspecto formativo del docente debe ser considerado, de tal manera que logre alcanzar las competencias que al respecto pueda necesitar, pero también que se le provea de los recursos necesarios para llevar cabo tal cometido.

Lo indicado, no puede ser pasado en alto, más cuando para el caso colombiano ya se conoce de investigaciones que han señalado situaciones similares, como se visibiliza en lo referido por Avendaño de Barón (2016): *“Se reitera que los resultados muestran el limitado conocimiento teórico y pedagógico con el que cuentan los profesores de Humanidades y Lengua Castellana de la INCT de Tunja, para trabajar la lectura crítica, lo cual requiere impartir la cualificación respectiva”* (p.230).

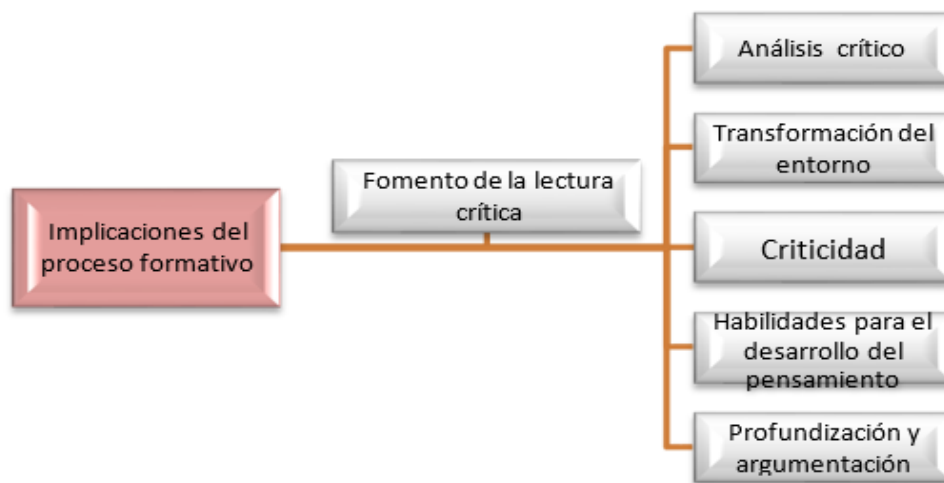
Lo anterior denota una realidad que aún puede estar persistiendo en diferentes escenarios educativos del país, desde la cual se hace necesario la debida formación del profesor, cuyo logro lógicamente tiene responsabilidades compartidas, tanto desde el nivel central o ministerial con las políticas educativas, así como desde lo profesional que compete a cada docente (ver figura 6).

En este último caso, que es el que atañe a la presente investigación, particularmente lo referente a la formación de estudiantes de secundaria, es preciso que las acciones desde el aula tiendan a capacitarlos en lograr una comprensión con mayor profundidad sobre lo que leen, así como un juicio del alcance que pueda tener y posibles argumentos desde su parecer; parte de estos planteamientos se aprecia en el relato *“La lectura crítica requiere generar interés por la profundización en el texto, sus ideas y la argumentación (ECBD₅ L 20-24)”*, con lo cual queda clara la responsabilidad que al

respecto tiene el docente en la formación de estudiantes capaces de profundizar y argumentar sobre los textos que leen.

Figura 6.

Subcategoría. Implicaciones del proceso formativo



Subcategoría. Competencias requeridas para la formación en lectura crítica

Las voces de los informantes revelaron aspectos implícitos en las denominadas competencias, desde la cual asignan significados sobre aquellas necesarias en el escenario estudiado, para llevar a cabo la formación en lectura crítica. En tal sentido es preciso indicar que en el contexto educativo nacional este concepto tal como lo deja apreciar el MEN (1988) se asocia al desarrollo del potencial o capacidades en las personas; en razón de lo cual desde los lineamientos curriculares que propuso en el área de Lengua Castellana, expresa que hacia ellas debe orientarse el aprendizaje. En tal sentido, en esta subcategoría fue posible la identificación de tres aspectos inherentes a las competencias genéricas, específicas, y contextualizadas; las cuales a continuación se desarrollan.

En cuanto a las *competencias genéricas*, lo develado da cuenta que el docente considera el alto grado de utilidad que estas representan, así como lo importante que se encuentren presentes a lo largo del proceso formativo; tal como se evidencia en el relato *“La lectura crítica como competencia genérica, debe estar presente en todo proceso formativo, por su utilidad personal, debe estar presente en todo proceso*

formativo, ya que su ausencia genera deficiencia en el desarrollo de aprendizajes significativos en los estudiantes (ECBD₁ L60-63)". Importancia que asocia con la posibilidad que los estudiantes construyan aprendizajes significativos, es decir, aquellos que generen conocimientos útiles a lo largo de su vida.

Esto resulta relevante, ya que puede inferirse que estas permitirán desenvolverse no sólo en lo académico en la etapa de secundaria, sino proyectarse más allá hacia niveles educativos superiores y su posible desempeño laboral en el futuro; lo cual guarda aspectos en común con lo propuesto por el MEN (2009) que con la formulación de este tipo de competencias en la educación superior procura de alguna manera la vinculación con los otros niveles educativos, a objeto de lograr una educación de mejor calidad.

Por consiguiente el gran alcance que estas pueden representar, y la necesidad de su promoción para apoyar no solo el desempeño en el área de lenguaje, sino en las distintas áreas que componen la educación secundaria; ya que mediante ella puede decirse que se aspira en los estudiantes el logro de habilidades que permitan el entender los textos que leen, así como hacer inferencias y argumentar ante la información que le suministra; lo cual es de utilidad para la apropiación de conocimientos en cualquier disciplina o área del saber.

En otro orden de ideas, lo relativo a *las competencias específicas*, fue posible apreciar que el significado otorgado por los docentes, está relacionado con el aprovechamiento de la lectura para que sean considerados como lectores críticos, es decir, que los estudiantes de secundaria tengan dominio sobre la manera de llevarla a cabo y los usos que le puede representar; parte de ello se visualiza en el relato "*Las competencias de lectura crítica se refieren a qué tiene que saber hacer el lector crítico, cómo lo tiene que hacer y por qué se le reconoce como lector crítico (ECBD₁ L42-44)*".

De igual manera, consideran que estas competencias son inherentes en los primeros grados de la secundaria, desde funciones literales e inferenciales, es decir, la descodificación de palabras del texto y sus correspondientes significados; por su parte, los grados finales están orientados hacia la capacidad argumentativa tal como se puede visibilizar en los micro actos de habla "*...por último en el grado undécimo es identificar las partes de un texto para darle un sentido global de una forma implícita*

o explícita con apoyo de textos discontinuos y continuos para afianzar en la tipología textual argumentativa (ECBD₂ L30-39)” y “Es importante la identificación, entendimiento del texto, y su articulación para relacionarlos semánticamente y dar sentido a lo que se lee a través de la argumentación (ECBD₅ L29-32)”.

Estos significados guardan estrecha relación con lo que desde las políticas educativas nacionales se ha pretendido en los últimos años, tal como se puede evidenciar en lo que el MEN (2006) plantea en sus estándares de competencias básicas para el área del lenguaje, que para el caso de secundaria sugiere ahondar en la criticidad de los alumnos, mediante composiciones habladas o escritas. Lo descrito desde la postura ministerial refleja gran interés porque desde el aula de clase y mediante la enseñanza de la lectura se contribuya con la formación de lectores críticos, capacitados para la producción escrita o hablada de discursos, así como de su comprensión adecuada conforme a las características del contexto en el que ocurra el acto comunicativo, así como las personas o informaciones con las que interactúa.

Esto no es un hecho menor, y debe ser valorada la intencionalidad que significó en su momento y que aún cuenta con vigencia en los escenarios educativos del país; sin embargo la realidad en el contexto estudiado refleja la necesidad que se profundice su comprensión y ajustes requeridos para ir hacia el logro de tal objetivo; de tal manera que desde el nivel de educación secundaria los estudiantes consoliden la capacidad de argumentar y fijar posturas críticas frente a la información que obtienen; situación que muy posiblemente guarde similitud con la mayoría de instituciones del país.

Por último, como parte de esta subcategoría, emergen las competencias contextualizadas, cuyo significado aportado por las voces de los informantes, refiere centrar la atención en sobre elementos constituyentes de su realidad social y cultural, a la cual le atribuyen un rol fundamental ya que desde los conocimientos que tenga consolidados, puede depender en gran medida la manera como interprete los significados de la información con la que entre en contacto, y por tanto su forma de actuar en la sociedad.

Estos aspectos son ampliamente referidos en el siguiente relato *“Especial relevancia adquiere el dominio por los estudiantes de conocimientos lingüísticos y culturales, habilidades, actitudes, valores y sensibilidades, situados en un contexto*

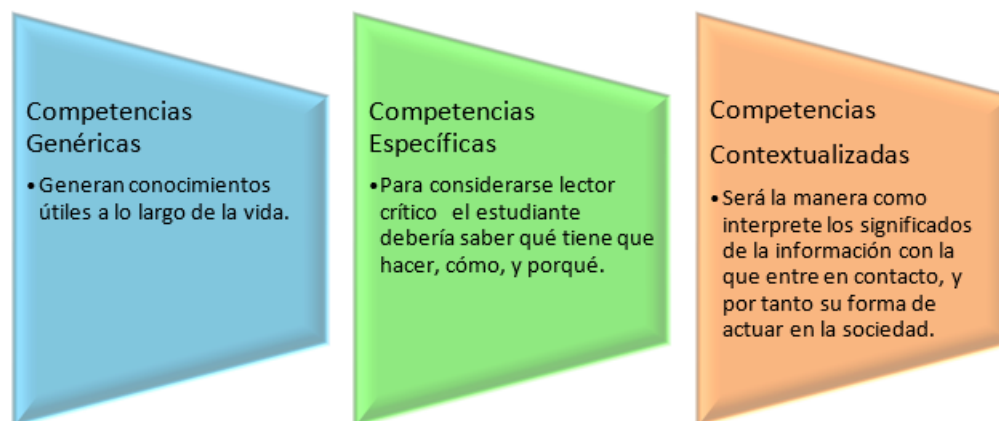
social particular. Que conforman las capacidades cognitivas, valorativas y afectivas para interpretar significados y reconocer las intenciones del autor para desenvolverse como lectores críticos y autónomos en la sociedad actual. Es decir, que las competencias cognitivas, lingüísticas y discursivas, pragmáticas y culturales y valorativas y afectivas, están en función de la razón del funcionamiento holístico del pensamiento y de las emociones de cada individuo. (ECBD₁L44-53)”

Se vislumbra en el relato la gran importancia que asignan los docentes a que las competencias en lectura crítica no solo deben abarcar lo concerniente a aspectos cognitivos, valorativos o afectivos, sino que en el presente corresponde que estas tengan utilidad desde la realidad que viven los estudiantes en su contexto social; lo cual les puede brindar la autonomía, vista no solo de su forma de pensar sino también en su acción, hecho que puede significar se contribuya con la formación de un ciudadano realmente crítico y con un desempeño acorde a lo requerido en un momento determinado.

Es por ello, durante la enseñanza de la lectura crítica, indistintamente se aborden sus competencias genéricas o específicas, estas deben también girar en lo posible a lo necesitado y esperado desde cada comunidad en la cual se inserten las instituciones educativas, es decir, contextualizarlas; esto de algún modo contribuye a que la escuela cumpla con su rol social, y por tanto los docentes desde lo que corresponda a su aula reflexionar y ajustar; resumido esto con preparar el tipo de persona que se amerite conforme la dinámica social (ver figura 7).

Figura 7.

Subcategoría. Competencias requeridas para la formación en lectura crítica



CATEGORÍA. CONSTRUCCIÓN DEL SABER PEDAGÓGICO EN LA FORMACIÓN EN LECTURA CRÍTICA

La manera como los docentes investigados construyen su saber pedagógico, está relacionada en gran medida con lo que se sugiere desde las políticas educativas nacionales, en lo cual se aprecia un arraigo a la concepción lingüística y psicolingüística, en función de las cuales han girado sus experiencias de planificación y ejecución en los espacios institucionales, razón por la cual su práctica educativa ha tendido al desarrollo de competencias comunicacionales centradas en funciones literales e inferenciales de la lectura.

Ello puede obedecer tal como lo sugirió Tardif (2014, p.13) la influencia que tiene el aspecto social en constitución del saber en los maestros, desde lo cual su interacción con ellos inmersos en el ambiente laboral, por disposiciones propias en los elementos curriculares nacionales, así como de cualquier otra persona que de algún modo aporte en dicha construcción, como por ejemplo la influencia de otros compañeros o información proveniente de alguna medio de comunicación, así como la experiencia acumulada en el día a día durante la atención pedagógica que brinda a sus estudiantes, hacen que no solo lo adapte sino también la posibilidad de transformarlo a medida que lo requiera.

Al respecto, a continuación, se desarrollan las distintas subcategorías emergentes, que pueden contribuir con la interpretación acerca de la forma como se ha construido este saber.

Desarrollo del proceso formativo en lectura crítica

En esta subcategoría se pueden apreciar la emergencia de aspectos inherentes al aprendizaje significativo, la transversalidad y el alcance del lector crítico; que responden a lo dispuestos desde lineamientos curriculares institucionales articulados con los de carácter nacional, y a partir de los cuales el docente desarrolla su práctica pedagógica en el área de lengua castellana, centrado en la enseñanza de la lectura.

En este orden de ideas, apoyado en las ideas propuestas por Ausubel en 1963, Contreras (2016) indica:

Para Ausubel el aprendizaje significativo es un proceso que consiste en relacionar el nuevo conocimiento o una nueva información a la estructura cognitiva que ya tiene el aprendiz, pero esta incorporación se realiza en una forma no arbitraria (aislada respecto a su estructura cognitiva) y sustancial (es decir no literal, sino comprensiva y expresada con su propio dominio lingüístico, es decir, no memorístico). Esta incorporación sustantiva y no arbitraria produce una interacción entre lo nuevo y la presencia de ideas, conceptos y proposiciones claras y disponibles en la mente del aprendiz, que precisamente dotan de significado al nuevo contenido. Esta explicación, hace suponer que existe una estructura cognitiva previa en la mente del aprendiz. (p.10)

En este sentido, puede entenderse que este tipo de aprendizaje se produce cuando una persona aprende algo nuevo usando para ello algún conocimiento que ya posee, y desde lo cual puede construir el significado que pueda llegar a representar para él en su realidad. Al respecto, la institución educativa escenario de la presente investigación, fundamenta su plan educativo bajo las premisas del aprendizaje significativo, tal como se aprecia en el relato *“Partiendo de la incidencia de la lectura crítica en el aprendizaje significativo, que es el modelo pedagógico de la institución (ECBD₁: L 56-57)*, a partir del cual se infiere que la enseñanza de la lectura crítica contribuye al proceso formativo en los estudiantes.

Tal señalamiento resulta lógico puesto que mediante ella se le puede facilitar la búsqueda, almacenamiento, procesamiento y uso de información, con lo cual se apropia de conocimientos, que al momento de ser necesario pueden ayudarle a la comprensión de nuevas informaciones y por tanto la posibilidad de consolidarlas como nuevos conocimientos. En tal sentido, resulta oportuno lo señalado por Parra y Mejía (2022) acerca de la incidencia que este tipo de aprendizaje puede tener sobre el proceso educativo:

El aprendizaje significativo producirá efectivamente un impacto en la educación porque desarrollará las habilidades blandas necesarias para la vida cotidiana y el mercado laboral. Formará una generación con otros indicadores de desempeño más altos en la educación, donde el docente

tendrá una gran oportunidad de potenciar sus estrategias metodológicas y técnicas para acompañar a esta escuela de exigencia de calidad. (p. 15).

Al respecto desde hace tiempo se ha puesto interés en la necesidad que los procesos educativos generen aprendizajes significativos para los estudiantes; sin embargo quizás en los últimos años cobra cada vez más importancia las llamadas habilidades blandas o sociales, en especial cuando se desea formar individuos no solo que dominen contenidos, sino que además puedan relacionarse adecuadamente con sus semejantes en su vida diaria, en su desempeño laboral; por ello lo necesario que el docente reflexione acerca de estos nuevos requerimientos en la dinámica social, y prepare su labor didáctica en función de ello.

En el mismo orden de ideas, desde la voz de los informantes consultados, se aprecian elementos referentes a la *transversalidad*, acerca de la cual Jáuregui considera “La transversalidad se presenta como un instrumento para enriquecer la labor formativa, conectarlos distintos saberes de una manera coherente y significativa; por lo tanto, vincula la escuela con la realidad cotidiana” (p.73). Desde esta perspectiva procurar una enseñanza en la cual se aproveche la integración de saberes entre las distintas áreas que cursan los estudiantes en secundaria, representa una valiosa oportunidad que debe ser considerada, dadas sus bondades o el enriquecimiento que puede representar.

En este sentido, se observa inquietud acerca de lo necesario que se incorpore la transversalidad, tal como se aprecia en el micro acto de habla “*Por medio de actividades lúdicas y formativas de manera transversal con proyectos de aula. (ECBD₃: L 16-17)*”, desde el cual es notorio que tal elemento debe formar parte desde la práctica docente en las diferentes actividades que programe.

De igual manera este aspecto es considerado con un considerable nivel de relevancia, que debe fortalecer lo comunicativo en los estudiantes, tal como se aprecia en el relato “*Por otra parte, al ser la lectura valorada como una actividad del lenguaje de carácter transversal, la escuela debe fortalecer las estrategias de los estudiantes que le permitan mejorar esta actividad comunicativa. La transversalidad de la lectura es relevante debido a su uso permanente en los diversos campos sociales, pero particularmente en el escolar, puesto que este ámbito tiene la misión de enseñar a leer*

y comprender. Por tal razón, es importante retomar el concepto de la transversalidad de la lectura, entendida como una condición presente en todo momento, tanto en la escuela como fuera de ella (ECBD1: L 77- 86)”.

Tal intención de aprovechamiento de la transversalidad en secundaria reviste un esfuerzo por articular contenidos en las distintas asignaturas que cursan los estudiantes, en razón que mediante ellas se puedan trabajar y consolidar lo cognitivo, aunado a las habilidades y actitudes, de tal manera que se aproveche tal proceso formativo en favor de su desempeño académico no solo en lenguaje sino en las distintas áreas.

En tal sentido, corresponde desde la labor del docente estar atento a estos requerimientos y las oportunidades de enseñanza que ellos puedan representar; en especial por su afinidad con el desarrollo de competencias, así como con la consolidación de aprendizajes significativos tal como se puede inferir de las subcategorías anteriores; hallazgos que guardan puntos de encuentro con los planteamientos del MEN (2016), en los que se procura la promoción de los proyectos transversales desde el aula, y considera que la transversalidad “Eshacer posible la integración de los diversos saberes para el desarrollo de competencia para la vida. Esto implica reorientar las prácticas pedagógicas hacia la construcción de conocimiento con sentido que apunte a la transformación de los contextos locales, regionales y nacionales” (p. s/n).

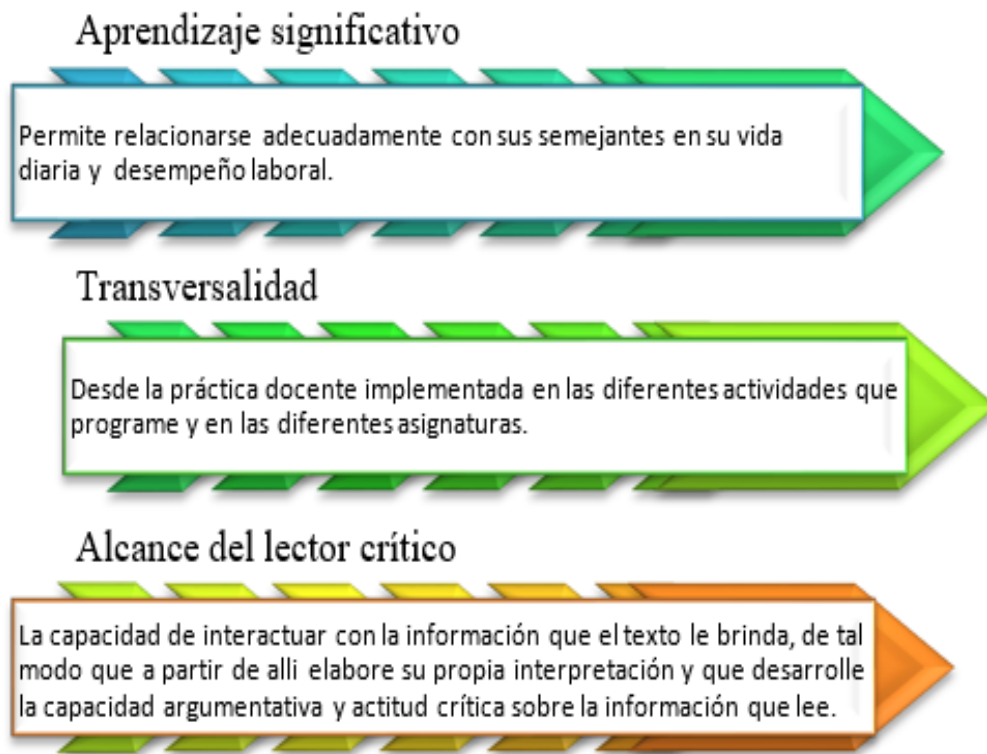
Por otra parte, fue posible la localización en los docentes de un código relacionado con el *alcance del lector crítico*, que da cuenta de lo que es necesario en el proceso formativo para que los estudiantes alcancen el nivel de lectores críticos; tal como se visualiza en el relato “*Para el alcance del lector como crítico, es necesario que reconozca el autor y su contexto, involucrar el texto con su ideología y construir la propia interpretación para luego hacer la confrontación con la de autores y lectores que permitan la inserción al sentido profundo de lo leído (ECBD5: L 35- 38)”*

En tal sentido, adquiere nuevamente trascendencia desde la voz de los informantes la necesidad que el estudiante como lector, sea capaz de interactuar con la información que el texto le brinda, así como la intencionalidad que pueda tener el autor, aunado a ello a considerar todos los elementos en el marco de un contexto, del que se infiere su naturaleza social, de tal modo que permita no solo elaborar su propia

interpretación sino que desarrolle la capacidad argumentativa y actitud crítica sobre la información que lee (ver figura 8).

Figura 8.

Desarrollo del proceso formativo en lectura crítica.



Rol del docente en el proceso formador

En el proceso formativo en lectura crítica, los docentes consideran que el rol que desempeñan está relacionado al desarrollo de funciones que puede ser caracterizadas como orientadoras- motivadoras y facilitadoras-mediadoras de la enseñanza, las cuales revisten gran importancia desde la práctica pedagógica que se realiza en aula, así como lo que ello pueda significar para los estudiantes en su contexto familiar y social.

Lo referente al rol *orientador-motivador*, confiere ideas acerca de lo que pueden contribuir los docentes en su proceso de enseñanza, acerca de ello Hondoy (2021) “Los docentes en su práctica cotidiana deben implementar estrategias que motiven,

inspiren e involucren a los estudiantes en su propia formación. Además, diseñar planes de estudios en correspondencia a sus necesidades” (p. 93).

Al respecto, desde su práctica denota la importancia que el docente pueda lograr que los estudiantes se interesen y participen en su propio proceso formativo. En este sentido, se tiene que el papel que desempeñan los docentes en cuanto a la lectura crítica, conforme a la visión de los informantes del estudio, amerita de dos procesos que pueden ser considerados complementarios, representados por la orientación y motivación del estudiante hacia el gusto, dominio y utilidad de la lectura.

El primero de estos elementos se aprecian en el siguiente relato *“El rol como docente en este proceso de formación es el orientador donde se explica desde las bases de la importancia al leer en casa o aula para poder darle un sentido investigativo (ECBD₂: L 55-58)*. Desde esta mirada se aprecia la intención del docente hacia la importancia de establecer buen desarrollo de la actividad lectora, en la cual amerita de la interacción o aporte que se puedan realizar desde las actividades que el realice en el aula, así como los demás espacios institucionales que puedan ser aprovechados, aunado al apoyo que la familia brinde desde el hogar.

De igual manera, el rol que ejercen los docentes, es percibido como el de motivador, tal como se detalla en el relato *Es un motivador para los estudiantes en su proceso de lectura, dando paso y socialización de las opiniones acerca de lo que leen, los intereses por la selección de las lecturas, el aprendizaje durante el desarrollo de competencias lectoras y la interactividad con los demás lectores desde la argumentación y la conexión de redes (ECBD₅: L 40-44)*.

La actitud con la que el docente asuma su rol en el proceso de enseñanza de la lectura puede resultar clave y desencadenar un proceso de acompañamiento tanto de orientación como de motivación al alumno, desde su aula y demás espacios educativos, que puede llegar a incidir en el contexto familiar, y representar la oportunidad que exista de algún modo complemento sobre las actividades que se desarrollan; lo cual da cuenta del grado de influencia que puede lograr cada profesor en sus estudiantes y entornos, siempre que se esté consciente de ello. Tal apreciación consigue respaldo en lo señalado por Partido (s.f) “En términos generales, el profesor ejerce una fuerte influencia sobre la forma en que los alumnos llegan a considerar el

proceso de educación en general, y el de la lectura como forma de aprendizaje, en particular.” (Párr., 26).

Desde esta óptica se refuerza la acción que puede y debe cumplir el docente; ello en la actual dinámica social reclama un rol más activo, que desde sus posibilidades logre generaren los estudiantes la inquietud por interesarse y dominar la lectura en forma adecuada, puesto que mediante ella pueden consolidar cualquier conocimiento deseado; y al mismo tiempo conforme a los contenidos y actividades que se dispongan contribuir a desarrollar en ellos actitudes críticas útiles no solo para discernir lo que leen y utilizan para aprender, sino también para ser de utilidad al manejo de situaciones cotidianas en su contexto. Por su parte en lo relacionado con el rol *facilitador-mediador*, Gantus (s.f.) manifiesta:

El papel del educador en los procesos de lectura puede consistir en lograr que el alumno aprenda y logre su desarrollo integral. Por ello, facilita la realización de actividades y media experiencias significativas, vinculadas con las necesidades, intereses y potencialidades de los mismos (p.2).

Desde esta óptica, se aprecia la relación que se le asigna al proceso de lectura con el logro de aprendizajes en los estudiantes y que además estos le permitan una formación no solo en lo académico sino en los distintos aspectos de su vida, para lo cual la labor que realiza el docente constituye un elemento fundamental pues debe propiciar experiencias que resulten significativas para ellos, es decir, que considere sus particularidades y le ayuden con lo que necesitan para desenvolverse en su entorno.

En tal sentido, en lo manifestado por los informantes de la investigación, se percibe el desarrollo de una práctica pedagógica centrada en servir como facilitador o mediador en el proceso de enseñanza, inherente a la función típica tradicional que se lleva a cabo desde el aula, en la cual se diseñan y ejecutan las distintas actividades; orientadas más hacia procesos literales e inferenciales, tal como se puede visualizar en los relatos *El papel mediador que el docente ejerce en la escuela es fundamental para fortalecer la comprensión de lectura en los educandos (ECBD₁:L 65-66)* y *“Formación académica en el área de lengua castellana, identificaciones de palabras, sinónimas y antónimas, análisis de lectura (ECBD₄: L 32-33)”*

Esta perspectiva deja inferir que los docentes en su práctica pedagógica guían su acción de enseñanza hacia niveles que facilitan la comprensión de las palabras en un determinado texto, así como los significados que representan; lo cual puede resultar lógico al considerar que en sus concepciones sobre la enseñanza de la lectura crítica prima lo lingüístico y psicolingüístico, sin embargo, es justamente este posible vacío de conocimiento que puede servir desde la propia autorreflexión docente el fijar la mirada hacia aspectos que complementen su actividad educativa, desde los cuales se considere lo concerniente al contexto en el que se desenvuelve el estudiante y la utilidad que la lectura pueda representar.

En este orden de ideas, el rol del docente como mediador del proceso de enseñanza, debe considerar no solo lo previsto en los currículos o planes de estudio, desde lo cognitivo las habilidades y actitudes que se esperan el estudiante desarrolle en el proceso formativo, sino también ver la posibilidad de apropiarse de las bondades que el contexto social y cultural ofrezca; tal situación conduce a la valoración que tiene la lectura como una práctica social; perspectiva desde la cual resulta oportuno tener en consideración lo señalado por Núñez (2017, p.13) en la que valora el acto de leer como práctica cultural que guarda relación con la comunidad a la que pertenece quien la realiza, de ahí que lograr la comprensión de la información amerite poder comprender la visión de los semejantes.

Esta apreciación reviste interés en el sentido que permite inferir la necesidad de tener en cuenta los elementos propios de la cultura de aquellos que se estén formando, hecho que lo puede acercar hacia el conocimiento y uso de la denominada concepción sociocultural para el desarrollo de sus prácticas de enseñanza de lectura crítica, desde la cual se procura que esta ocurra tomando en cuenta la interacción con otros, en este caso todo lo que signifique las condiciones de vida de los estudiantes de secundaria (ver figura 9).

Figura 9.
Rol del docente en el proceso formador.



Espacios para el desarrollo de la lectura crítica

La enseñanza de la lectura lógicamente amerita del aprovechamiento de los diferentes espacios físicos o de carácter académico con que cuente el docente en la institución, así como en el entorno educativo y familiar; ello hoy día constituye una temática en la que se centra el interés dada su importancia educativa, es decir, no solo forman parte del lugar en el cual ocurre la enseñanza sino además de la manera como se organiza todo el proceso de enseñanza; tal como se aprecia en lo señalado por González (2020):

Los espacios de aprendizaje por su lado constituyen una construcción subjetiva que coloca al aprendizaje de los estudiantes en una posición cardinal en el análisis de los procesos educativos. Su definición resuelve la centralidad del trabajo de la institución educativa, en el caso de los didácticos en particular, y de la sociedad, en el caso de los generales. (p.326)

Resalta el papel preponderante que se le otorga a estos espacios en el proceso educativo, y de allí lo importante de precisarlo en cada institución no solo aquello que forman parte de una estructura física en las que se pueda desarrollar actividades que fomenten la lectura como las aulas bibliotecas, sino además otros espacios que puedan

resultar más atractivos para los estudiantes dentro del entorno de la escuela o su comunidad. Al respecto, lo manifestado por los informantes en la presente investigación permitió la identificación de códigos relacionados con el espacio que existe en el contexto investigado para que los docentes puedan llevar a cabo la enseñanza de la lectura crítica. Conforme a ello, se describen aspectos inherentes, en primera instancia a la presencia de estructuras físicas; de igual manera, lo que puede representar en lo evaluativo, y por último las posibilidades que desde la vida cotidiana de los estudiantes puedan contribuir en este proceso.

En tal sentido, lo relacionado con los *espacios físicos*, permite apreciar que se cuenta con estructura física constituida por espacios con fines académicos, como por lo general se acostumbra. Parte de ello se aprecia en los siguientes relatos “*Los espacios con los que cuenta la institución son: aula de clase, sala de audiovisuales, aulas híbridas, biblioteca (ECBD₁: L 89-90)*” y “*Los tipos de espacios que ofrece la institución son la biblioteca aulas múltiples audiovisuales y aulas de clase (ECBD₂: L 61-62)*”.

La presencia de los espacios mínimos en la institución, representa un aspecto favorable, pues contar con ambientes como la biblioteca, aulas de audiovisuales y en el mismo salón de clases siempre resultará de gran ayuda, sin embargo, la cuestión se centra en generar actividades de lectura significativas para los estudiantes, de tal manera que los usen, sea del agrado y puedan ser aprovechados con regularidad. Al respecto, lo señalado guarda relación con lo propuesto por Martos y Martos (2013) sobre ir de lo estructural o material hacia los espacios que promuevan interrelaciones entre los estudiantes.

Estos planteamientos, refrendan lo descrito por los informantes, acerca de la existencia en las instituciones educativas de lugares destinados a la práctica o enseñanza de la lectura, que quedan justamente en su dimensión física, ante lo cual surge la necesidad de transformarlos en espacios más productivos, en los cuales ocurra la interacción de todos quienes forman parte del proceso educativo, así como la integración para ello de los recursos con lo que se cuenta.

Por su parte, en lo concerniente a *espacios evaluativos*, lo señalado por los investigados permite apreciar preocupación, acerca de las dificultades que atraviesa la

enseñanza de la lectura crítica en el nivel de secundaria, en la cual se evidencia desde los escenarios que evalúan la calidad educativa a nivel nacional, la necesidad de mejorarla; ello se visualiza en el relato:

“Los resultados de las pruebas ICFES, Evaluar para avanzar en el área de lenguaje ha dejado en evidencia, el poco análisis, y comprensión crítica que poseen los estudiantes, siendo la lectura, la comprensión y el análisis crítico uno de los factores principales establecidos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) no solo para evaluar en dichas pruebas, sino para trabajar dentro del aula, a través de espacios y estrategias (ECBD₁: L 113-119)” Lo señalado por los docentes no resulta extraño ni deja de ser preocupante, puesto que en el contexto institucional se aprecian en los alumnos limitaciones para leer con aspectos críticos, y que al mirar los resultados de las pruebas ICFES a lo largo de los últimos años mantienen niveles no satisfactorios para el caso de la lectura crítica en estudiantes de secundaria, situación que invita desde las políticas ministeriales y el quehacer docente en los espacios educativos a la búsqueda de formas que reviertan tal situación; de allí que estos hallazgos consiguen afinidad con lo señalado por Rivera (2019):

Es importante mencionar que, en el sistema educativo colombiano, se está enfatizando en satisfacer ciertas necesidades que giran en función sobre todo de la lectura crítica. Nuevos estudios centran su interés al concebirla como objeto de investigación innegable ante los resultados de pruebas Saber 11 y pruebas internacionales de años anteriores, donde se observan debilidades, y donde quedan en clara evidencia al momento de ingresar a la educación superior. (p. 470)

De allí la importancia que desde lo institucional se aprovechen los espacios existentes y se generen otros que sean posibles, en los cuales se facilite la labor de enseñanza de la lectura crítica, centrada en la superación de las debilidades que se aprecian en cada institución, como por ejemplo desde lo ya referido por los informantes la necesidad de complementar competencias para la argumentación y valoración de una determinada lectura; las cuales pueden ser de gran utilidad durante el desempeño académico en niveles superiores y lógicamente en su contexto social.

Por último en esta subcategoría, emergen los denominados *Espacios cotidianos*,

sobre los cuales los relatos ofrecidos por los informantes, permiten apreciar su sentir acerca del alcance que debería tener la acción de la enseñanza de la lectura crítica realizada en la escuela, de tal modo que logre incidir en los ambientes cotidianos del estudiante; tal como se visualiza en el relato *“La institución más allá de espacios físicos, logra la inquietud de los estudiantes por la lectura y la crítica por lo que leen, de manera que, tanto en el aula, como en las demás dependencias escolares, en cualquier momento, se da interés por leer, así como fuera del entorno académico, y en este sentido, la lectura crítica trasciende a la cotidianidad, a las acciones diarias y a la proyección personal y social de quienes permanentemente tienen en cuenta la lectura para fortalecer la construcción de ciudadano.(ECBD5: L47-54)”*

En el mismo orden de ideas, lo que desde el espacio educativo cada docente pueda lograr en cuanto a la formación de sus estudiantes en lectura crítica, debe ir necesariamente acompañado de la acción de la familia, del apoyo de del proceso de enseñanza en casa para lograr el establecimiento en el joven del hábito lector desde etapas educativas iniciales y se pueda consolidar en la secundaria; parte de lo inferido se aprecia en el relato *“Cabe resaltar que la lectura es un proceso esencial en el aprendizaje del ser humano, y se rescata de allí que estos procesos de lectura si no tienen un reforzamiento en casa y en el aula, es complejo lograr crear un hábito lector en la educación primaria en especial en grado quinto, ya que la lectura en sentido crítico brinda un elemento esencial al proceso de enseñanza-aprendizaje (ECBD1: L 106-112)”*

El establecimiento de un hábito lector en los primeros momentos de la escolaridad resulta de gran ayuda, allí el rol que juega la familia es fundamental, tal como lo afirma Corchete (2014) *“El contacto continuado que se da entre padres e hijos convierte el escenario familiar en lugar privilegiado para inculcar valores y consolidar hábitos como el de la lectura”* (p.126); lo que por las diferentes condiciones propias de cada familia no siempre puede darse por hecho; por tal razón puede ser de gran utilidad que desde las posibilidades del docente se explore y aproveche el apoyo de los padres o adultos significativos con los que cuentan los jóvenes, de tal modo que el proceso formativo en lectura crítica brinde la posibilidad de desarrollar determinadas actividades en las cuales puedan integrarse, y no solo apoyar sino también ser parte de

la misma formación o enriquecerla según la capacitación con la que cuenten al respecto (ver figura 10).

Figura 10.

Espacios para el desarrollo de la lectura crítica

| Espacio Físico | Espacio Evaluativo | Espacios Cotidianos |
|---|---|--|
| <ul style="list-style-type: none">• Se cuenta con ambientes como la biblioteca, aulas de audiovisuales, y el mismo salón de clase para el desarrollo de las actividades.• Transformar los espacios más productivos, y dotar de recursos. | <ul style="list-style-type: none">• Los resultados de las pruebas Icfes a lo largo de los últimos años mantienen niveles no satisfactorios para el caso de la lectura crítica en estudiantes de secundaria• Superación de las debilidades que se aprecian en cada institución. | <ul style="list-style-type: none">• Acompañado de la acción de la familia, en apoyo del proceso de enseñanza en casa.• El establecimiento de un hábito lector en los primeros momentos de la escolaridad y su consolidación en secundaria.• Explorar y aprovechar estos espacios |

Mirada reflexiva acerca de la lectura crítica

El proceso formativo desarrollado por los docentes durante la enseñanza de la lectura crítica ha hecho posible su propia reflexión sobre lo que ha significado, así como de aquellos aspectos que considera necesarios para realizarlo en mejor forma, de allí que emergieron elementos referentes a la implementación, al papel de la familia y la escuela; considerados de gran interés fundamentales para llevar a cabo este tipo de lectura; los cuales a continuación se desarrollan. Al respecto, el *implementar lectura* en secundaria en Colombia, ofrece una realidad que seguramente en los distintos escenarios educativos del país puede generar la búsqueda de alternativas, que permitan el ser llevada a cabo de forma que brinde resultados más satisfactorios para todos los

sectores, materializados en el desempeño académico de los estudiantes y la calidad del nivel educativo; aspiraciones que guardan elementos en común con lo señalado por Guerra (2022) con respecto a esta realidad educativa nacional:

Los resultados principales indican que, por un lado, la lectura crítica no se está enseñando acorde con los cambios sociales, ni enfrentando los retos de la modernidad, y, por otra parte, se entiende que hay una ausencia del pensamiento crítico en la educación y este es reemplazado por el facilismo que brinda el internet. Se concluye, entonces, que existe la necesidad de buscar otras alternativas de enseñanza para la lectura crítica en la Educación Secundaria. (p.1).

Se coincide plenamente con lo señalado por el autor, en especial porque lo afirmado también se apreció en el escenario estudiado, representado como las dificultades que tienen los docentes para la enseñanza de la lectura crítica y lo necesario de revertir tal situación, en forma particular desde lo que corresponda a las prácticas educativas que se implementen desde la escuela. En tal sentido, en principio los hallazgos relacionados implementación de la lectura crítica, develan la gran importancia que asignan los docentes acerca de lo que debe comprender el proceso formativo para que los estudiantes logren ser lectores críticos, acá se aprecia como en las primeras etapas resulta necesario que se aborden elementos que contribuyan con su desarrollo del pensamiento, posterior a ello lo concerniente a la posibilidad de explorar la imaginación a partir de la cual puedan crear discursos coherentes con su desarrollo personal y académico.

Estos aspectos se detallan en el relato *“Desde el punto de vista reflexivo durante el proceso de formación con los estudiantes para la implementación de la lectura crítica es muy importante que el pensamiento personal se debe iniciar desde la primera infancia desde el preescolar y la primaria en un segundo aspecto en la construcción de textos especialmente en los textos literarios donde se encuentra la gran mayoría de la producción imaginativa que tienen los niños y adolescentes y por último darle un sentido del por qué y para qué se construyen los textos para darle un sentido global con un aspecto de pensamiento crítico en el funcionamiento que se tiene entre una sociedad como ser participativo. (ECBD₂: L65-74)”*.

Tal descripción puede resultar un momento clave, en especial en las primeras

etapas referidas, lo cual como es de esperarse será ajeno al docente que imparte una determinada asignatura en la secundaria, de allí que desde su campo de acción debe ser consciente de ello y valorar las posibilidades que sus actividades ofrezcan oportunidad para que el joven se enfrente a estas experiencias y pueda apropiarse de ellas. De igual manera, no deja de ser importante y reiterativo que, durante el proceso formativo en secundaria, los jóvenes logren construir significados desde una mirada crítica, que les faculte para reconocer en el texto la intencionalidad que la información transmite y las implicaciones que asumirlas o no puedan llegar a tener en su contexto social.

Lo anterior reviste quizás el deseo o aspiración de los docentes, quienes desde su aulas son conscientes de lo que debe hacerse y la manera de realizarlo; intenciones que no son ajenas a la realidad formativa en lectura crítica en otros escenarios desde una perspectiva global, tal como se aprecia en lo sugerido por Serrano (2008), quien otorga gran importancia al desarrollo de competencias en lectura crítica en los estudiantes de tal manera que se logre en ellos interrelacionarse con ideas y estar en capacidad de construir significados, para lo cual la labor docente desde su práctica pedagógica resulta fundamental.

Este planteamiento guarda relación en su esencia, en cuanto a lo pretendido desde el proceso formativo en lectura crítica, cuyo elemento clave estará representado por la labor docente. De allí que resulta interesante el alcance de lo emergido en el siguiente relato *“Realizar un análisis del desarrollo de las habilidades en la lectura crítica. Es necesario, considerar la lectura crítica como una habilidad a nivel lingüístico que le permite al sujeto, lograr una mejor comprensión y análisis de un texto; así mismo se alude el hecho de que leer críticamente enriquece de forma permanente no sólo el léxico de cada sujeto, sino que de esta forma logra mejorar la ortografía, lo cual le permite tener un mayor bagaje en cuanto a conocimiento y a disfrutar más aménamente de la lectura (ECBD1: L122-131)”*.

Es justamente desde este aspecto que también debe centrarse la mirada, conforme a lo que consideran los docentes investigados, pues el llevar a cabo el proceso de enseñanza, desde el entendido que los estudiantes de secundaria puedan llegar con limitaciones para desarrollarla, invita a conocer en ellos en qué nivel está su desarrollo

de habilidades lectoras y lo que significa en su función comunicativa oral-escrita, de tal manera que las experiencias que se planifiquen estén adaptadas a sus necesidades y resulten gratificantes.

Por otra parte, con respecto a la *lectura desde la familia-escuela*, se sabe de lo necesario ya la vez las dificultades presentes para que esta ocurra por lo general de la forma adecuada o productiva que beneficie el proceso educativo de los estudiantes tanto en la escuela como en el hogar. Desde esta perspectiva, conviene tener en cuenta lo necesario de propiciar desde la escuela el acercamiento e integración en lo posible de los padres, representantes o adultos responsables de los estudiantes, por supuesto ello dependerá de las políticas educativas que rigen la institución y otras de carácter social que promuevan la participación de las personas en todo el quehacer social; sentido en el cual es oportuno lo referido por Arancibi e Iturra (2007)

El interés pasa por entender que ambas políticas van de la mano, en la medida que estimulan la participación ciudadana y la responsabilidad social al hacerse cargo de los problemas que enfrenta hoy el ámbito educacional, es decir, que en la medida que se establezcan nuevas y diversas formas de relacionarse y de resolución no violenta de conflictos mejora evidentemente el espacio, calidad y clima organizacional dentro de las escuelas. Así también la incorporación de padres y apoderados tanto a nivel colaborativo como en la toma de decisiones potencia un compromiso que influye positivamente en la calidad de la educación que están recibiendo sus hijos. (p.19).

Lo referido guarda gran vigencia con los tiempos actuales y realidad imperante en el contexto de estudio, puesto que se hace necesario la búsqueda de formas que tiendan a amalgamar esfuerzos entre la institución educativa y el entorno familiar de los estudiantes, desde lo cual se pueda propiciar la consolidación de competencias que los conviertan en lectores críticos. En tal sentido, desde la voz de los informantes se aprecian aspectos referentes a la lectura desde la familia-escuela, que permiten inferir su posible significado hacia la existencia del binomio escuela-hogar, necesario para que las competencias que se intenten desarrollar desde las actividades de aula, especialmente las que contribuyan con la capacidad de argumentación y reflexión encuentren apoyo en el contexto en que se desenvuelve día a día el estudiante.

Parte de ello, se visualiza en el relato "*El proceso inicia desde el momento mismo*

en que la lectura hace parte de la vida social y académica del estudiante con el apoyo y el acompañamiento de familia y docentes para el desarrollo de competencias lectoras que durante la escolaridad, así como en cualquier momento y lugar, asienta para dar a conocer puntos de vista, argumentaciones y reflexiones en torno a lo que se lee y la profundización de ideas no sólo de textos sino del entorno (ECBD5: L39-42)”. Lógicamente, es posible pensar que desde cualquier escenario formativo se hace necesario de algún modo el esfuerzo mancomunado, entre lo que se desarrolle desde la escuela y lo que se refuerce en el hogar, ello seguramente no representa ninguna duda, tal como lo dejan apreciar los docentes consultados, así como tampoco su fuerte incidencia en el desempeño académico que logre el estudiante, en este caso lo que pueda significar que desarrolle competencias lectoras, desde las cuales profundice sus conocimientos.

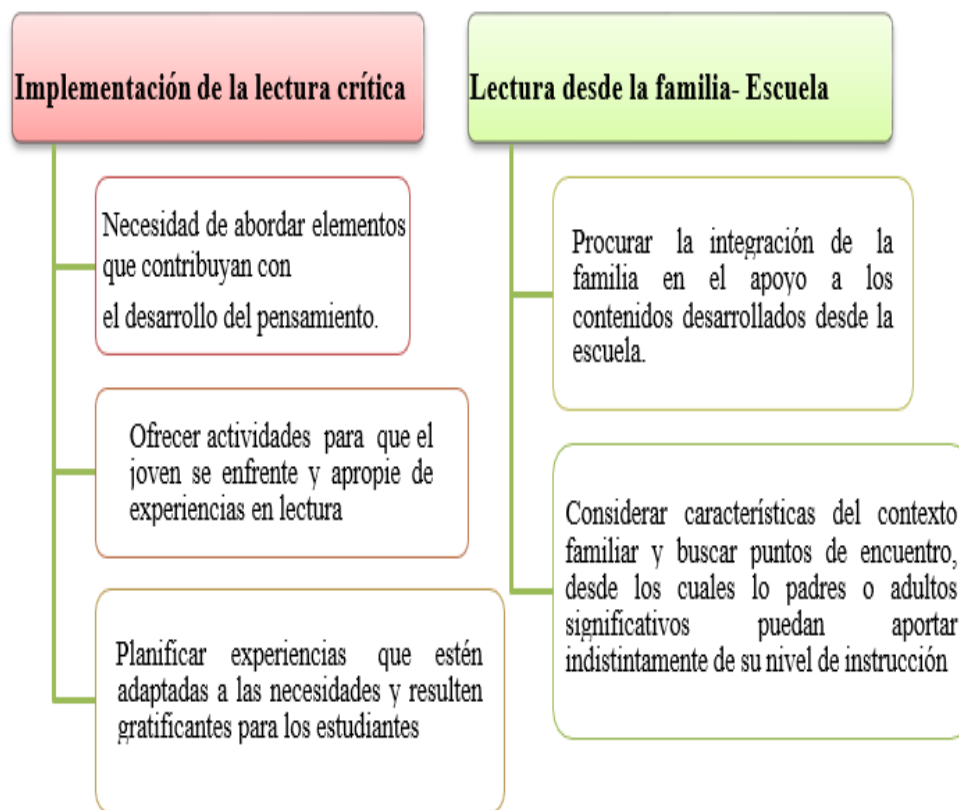
Sin embargo, la duda o especulación que se puede hacer acerca de lograr este cometido posiblemente estará signada por las posibilidades de lograr una relación familia- escuela, realmente integrada y satisfactoria para ambas partes, en la que cada una de ellas identifique y lleve a cabo su rol, siendo un complemento mutuo, para lo cual es posible que deban superarse en principio dificultades que han estado presentes a lo largo del proceso formativo, en torno a ello, podría ser conveniente atender a lo encontrado por Madrid y otros (2019), desde enfoques actualizados que abordan la manera de involucrar a las familias:

Esto implica que las escuelas están siendo llamadas a promover una participación que se distancia de los modelos tradicionales de experto/aprendiz, y que revela la necesidad de leer la diversidad de contextos familiares. Si esta es la expectativa, la falta de un repertorio de acción docente para involucrar a las familias debiese alarmarnos. (p.11)

Lo señalado es una realidad que debe ser tomada en cuenta al momento que el docente implemente sus estrategias para la formación de los estudiantes en lectura crítica, más aún cuando la dinámica de la educación secundaria, quizás involuntariamente separa un poco la relación que puedan tener los padres con la institución educativa, que por lo general se resume en asistencia a reuniones y cumplimiento de las normas establecidas; sin embargo se trata justamente de ello, que

el docente quebrante esa relación tradicional y logre concebir planeaciones en las cuales desde la familia se oriente e incentive el apoyo hacia los contenidos formadores en lectura que trabaja en la escuela; para lo cual sea necesario conocer y considerar las características de dicho contexto familiar, y buscar en allí puntos de encuentro desde los cuales los padres o adultos significativos puedan aportar indistintamente de su nivel de instrucción, tiempo disponible o cualquier otra circunstancia, que en un momento dado represente una limitante para por la que decida no integrarse y participar activamente. Esto constituye un gran desafío, pero necesario de ser asumido con la eficiencia y rapidez que las condiciones permitan (ver figura 11).

Figura 11.
Mirada reflexiva de la lectura crítica.



Relación teoría-práctica en la enseñanza de la lectura crítica

La enseñanza de la lectura crítica en estudiantes de secundaria, desde la visión de los docentes investigados visibiliza una separación entre lo que se espera en lo teórico y lo que realmente sucede en la práctica; dado que esto implica el dominio no solo del conocimiento, como por ejemplo las teorías de la enseñanza, sino además de la manera de llevarlo a cabo, es decir, como hacerlo llegar a los estudiantes; en todo ello puede estar relacionado de gran manera el proceso formativo que tuvo el docente y lógicamente el saber que construye día a día en su experiencia educativa; pero en todo caso, tal como lo indica Álvarez (2013):

El docente ocupa el lugar central en la relación entre la teoría y la práctica en la educación. La mente del profesor se ocupa de organizar su pensamiento, sus conocimientos académicos y sus acciones y en ese proceso es factible construir relaciones entre la teoría y la práctica. (p.124).

Lo descrito denota el rol fundamental que tiene el docente, pues, aunque se sabe que puedan existir diferentes aspectos limitantes en su práctica educativa, su capacidad de diseñar y ejecutar actividades en las cuales se vinculen los conocimientos teóricos con el uso práctico, como por ejemplo en la enseñanza de la lectura puede significar una gran diferencia en la formación que reciban sus estudiantes. En este orden de ideas, en la presente investigación emergieron aspectos relacionados con el proceso reflexivo y crítico, así como las necesidades falencias y la vinculación para el desarrollo del pensamiento, desde las cuales la visión de los docentes, permite inferir su utilidad para mejorar dicha vinculación entre los aspectos teóricos y prácticos inmersos en la enseñanza de la lectura crítica; que a continuación se presentan.

En cuanto al *proceso reflexivo y crítico*, se aprecia en lo descrito por los informantes la importancia de tener claridad sobre los elementos teóricos que deben ser enseñados, así como la utilidad que esto representará para que el estudiante pueda elaborar sus argumentos; de igual manera, la relación que se debe establecer para la consolidación del hábito lector, representada por la vivencia de experiencias mediante las cuales se debe propiciar la reflexión y capacidad crítica; todo ello comprendido dentro de un claro objetivo, la formación de ciudadanos participativos que puedan desenvolverse en forma democrática en las actividades propias de la vida escolar y social. Lo descrito se evidencia en el relato "*La relación que existe entre la teoría*

y la práctica de la enseñanza de la lectura crítica el primer aspecto tiene como función los conceptos básicos de los temas específicos de la clase y tipología textual es muy importante tener el concepto claro para luego sí construir argumentos que sean útiles para su proceso de formación y la práctica es el proceso de un bagaje de experiencia debido a un hábito lector constante que lleva a un proceso reflexivo y crítico para hacer un ser participativo en diferentes acciones sociales democráticas que ofrece una institución y una sociedad (ECBD₂: L 77-85)”

Resalta la presencia en los docentes de su intención de enseñanza conforme a lo que se necesita para vivir en sociedad, y como desde el dominio de la lectura puede el estudiante acceder a esas posibilidades, hacerlas parte de sí, es decir integrarlas a su cotidianidad bien sea en el aula de clase, otros espacios educativos o en su comunidad; todos estos aspectos de gran valor y utilidad para ayudar a formar el tipo de ciudadano que se amerita. De allí lo fundamental que, desde la práctica pedagógica, cada docente cuente con la formación y recursos necesarios para llevar a cabo actividades que permitan tanto la apropiación de información teórica como el desarrollo de habilidades prácticas en lectura.

Estos planteamientos encuentran puntos en común con lo señalado por el MEN (2006,p.29) referente a que la enseñanza en el área de lenguaje contribuya con la formación de personas críticas, participativas y que puedan construir conocimientos, de tal modo que desde la escuela se consolide lo argumentativo, y que esto sea de utilidad en los significados que asigne a dimensiones como el poder, el saber y el ser. En tal sentido, es necesario repensar la manera como se enseña la lectura crítica en las aulas de secundaria, centrando la atención en la necesaria vinculación de lo teórico y lo práctico, es decir, lo que se debe saber y el cómo utilizarlo, de tal manera que se apropie de la habilidad para leer en forma crítica cualquier texto, acción que supone además de ser capaz de descifrar y comprender los significados inmersos en él, así como poder tomar posturas críticas hacia la información que transmiten; y a partir de ello valorar su actuar en un momento dado dentro de su contexto escolar o social.

En otro orden de ideas, desde la voz de los informantes, fue posible la identificación de *necesidades y falencias*, en razón que, durante el proceso educativo, el docente en su práctica pedagógica ha percibido la existencia de situaciones que limitan su enseñanza en la lectura crítica. En principio estas refieren de manera global la necesidad existente que este tipo de lectura, se fortalezca en las diferentes asignaturas mediante su desarrollo articulado, en el que

el estudiante tenga la capacidad de analizar su realidad y vivir conforme a ella, tal como se visualiza en el relato *“La realidad es que se requiere fortalecer la lectura en las diferentes áreas académicas, como un engranaje que llevará a nuestros estudiantes a vivir la realidad de acuerdo a su propio análisis. La práctica iría desde cada área (ECBD₄: L 45-48)”*.

Resalta claramente que desde el nivel secundaria no solo en el área de lengua castellana, sino en todas las que cursa el estudiante, debe buscarse la manera de trabajar contenidos que apoyen el desarrollo lector, para lo cual es posible mirar hacia las bondades que ofrece la transversalidad y desde allí generar estrategias que puedan ser comunes, en especial desde su desarrollo práctico; esto último puede ofrecer posibilidades; cuya idea está presente en el pensamiento de los docentes, tal como se afirma desde el micro acto de habla *“La diferencia es grande porque en teoría todos los maestros lo hacemos pero en la práctica nos falta reforzar”*(ECBD₃: L 29-30).

En tal sentido, parte de lo que se puede realizar desde la escuela y la acción del docente; cuyo punto de inicio como es de esperarse debe estar centrado en conocer el nivel de lectura que tienen los estudiantes, para luego ir al desarrollo de contenidos y ejercicios de aplicación en temáticas más específicas, aspectos que se evidencian en el relato *“Surge la necesidad de analizar el desarrollo de las habilidades de la lectura crítica que poseen los estudiantes. Es necesario no solo que los estudiantes comprendan la intencionalidad de los textos y se genere una mejora en el hábito lector e igualmente los estudiantes comiencen a tener una lectura más fluida y crítica, como también a través de los ejercicios lectores empezar a evidenciar cuáles son las falencias o errores, en los cuales incurren y que influyen a la hora de realizar una lectura de carácter crítico, teniendo una afectación a la hora de comprender e interpretar los textos de las pruebas ICFES y evaluar para avanzar , y por ende se ven reflejado en los resultados tanto individuales como institucional (ECBD₁: L122-131)”*

Por supuesto la práctica pedagógica del docente debe responder primeramente a los objetivos académicos, o logros esperados en el proceso de enseñanza de la lectura asociado precisamente al desarrollo de habilidades para realizarla en forma adecuada; para luego aspirar a que lo trabajado desde la escuela incida favorablemente en lo diario del estudiante, allí el esfuerzo que se debe realizar en repensar la forma como se está enseñando, a objeto que valore el uso de estrategias innovadoras que puedan generar mejores resultados. Al respecto, resulta oportuno considerar los hallazgos obtenidos por Brito (2020), los cuales guardan

aspectos en común con los encontrados en la presente investigación, acerca de la necesidad de ofrecer a los estudiantes formas reconocer lo que un texto indica.

Se visibilizan aspectos fundamentales cuya necesidad de fortalecimiento también existe en la institución que sirvió de escenario a la presente investigación, entre ellos resaltan el requerimiento de revisar la manera que usa el docente para que sus estudiantes logren el nivel de lectura crítica, representado ello en la valoración del uso de estrategias que puedan ser más eficientes; de igual modo, que las actividades que se ejecuten tiendan a empoderarlos con las habilidades requeridas para apropiarse de conocimientos, y en especial ser capaz de argumentar sobre la intencionalidad o propósito de la información que adquiere; todo ello en el marco de utilidad que le pueda representar para desempeñarse en sus contextos cotidianos.

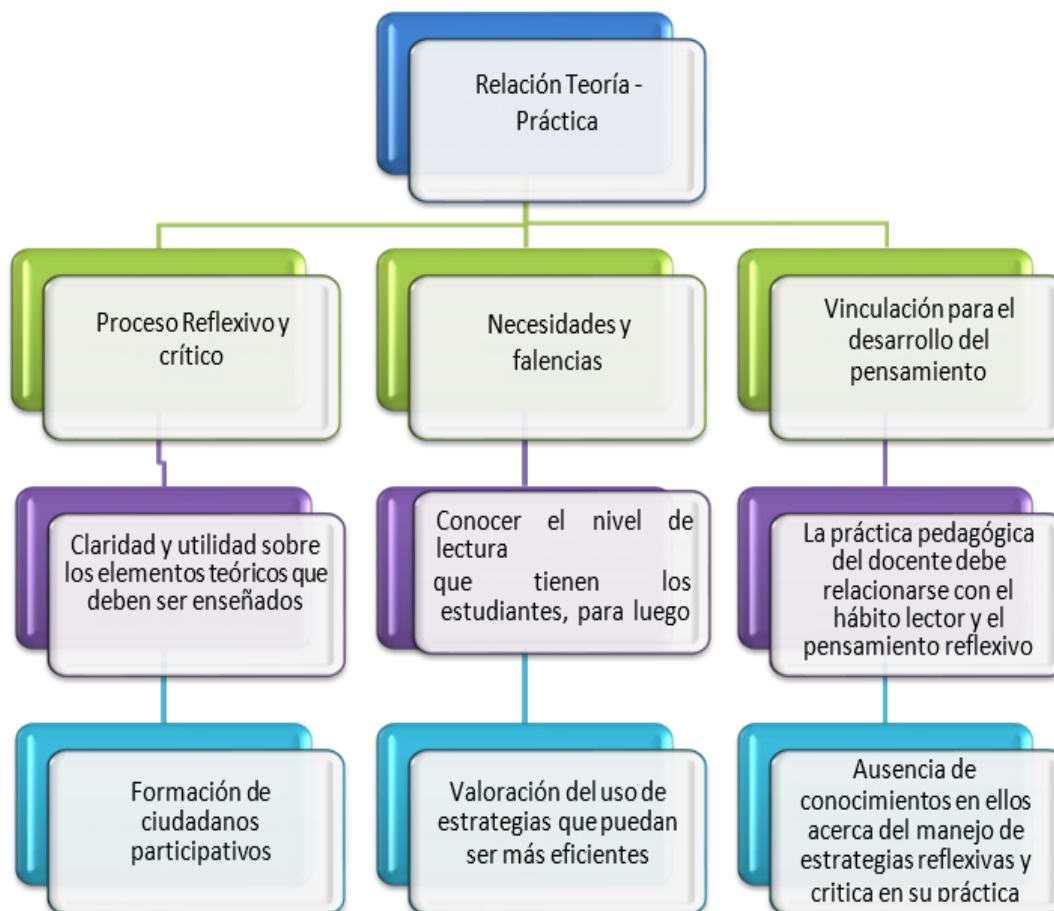
Por último, dentro de esta subcategoría emergieron elementos inherentes a la *vinculación para el desarrollo del pensamiento*, sobre la que se denota gran interés desde lo que piensan los docentes investigados, pues se concibe que la enseñanza de la lectura crítica en secundaria debe propiciarlo, en especial desde los distintos componentes que lo comprenden, entre ellos lo relacionado a lo cognitivo, cultural, axiológico, entre otros. Esto se aprecia claramente en el relato *“Si bien, la lectura crítica tiene su asidero en la lectura literal e inferencial y para el caso particular, en las pruebas SABER se hace reflexión de textos continuos y discontinuos, el proceso de formación involucra componentes cognitivos, sociológicos, axiológicos y culturales que enriquecen el pensamiento crítico y la generación de propuestas, que el docente ha de orientar para que los estudiantes aporten con sus cavilaciones a los textos y a las experiencias que tengan(ECBD₅: L 66-72)”*.

Es de resaltar la posible influencia por lograr resultados favorables en las pruebas educativas nacionales, que en cierto modo guía el proceso formador que realizan los docentes, para la escogencia de contenidos conforme a lo que puede ser exigido en dicha instancia, de allí la preocupación que las actividades a desarrollar contribuyan con la consolidación en ellos de habilidades para el pensamiento crítico apoyado en sus experiencias de vida; sin embargo, como ya se ha apreciado esto, en el contexto investigado representa una necesidad que debe ser cubierta. Estos hechos, tienen similitud con los hallazgos referidos por Álvarez y otros (2020) para quienes es necesario que la práctica pedagógica del docente deba relacionarse con el hábito lector y el pensamiento reflexivo, para lo cual se amerita el uso de estrategias diversas y significativas que lapromuevan.

De igual manera, se aprecia correspondencia con lo expresado por Avendaño de Barón (2016) quien en el marco de su investigación desde la propia voz de docentes de básica, secundaria y media en el país, pudo establecer la ausencia de conocimientos en ellos acerca del manejo de estrategias reflexivas y críticas en su práctica pedagógica para la enseñanza de la lectura crítica. Estas apreciaciones permiten pensar en un posible punto de inicio, una vez precisada la claridad conceptual de este tipo de enseñanza, en el necesario dominio que deben tener los docentes sobre dichas estrategias, procurando una adecuada articulación entre lo teórico-práctico y generando experiencias que promuevan la reflexión y actitud crítica en los estudiantes. Elementos puntuales de lo desarrollado en esta subcategoría se ilustran en la siguiente (figura. 12)

Figura 12.

Relación teoría práctica en la enseñanza de la lectura crítica



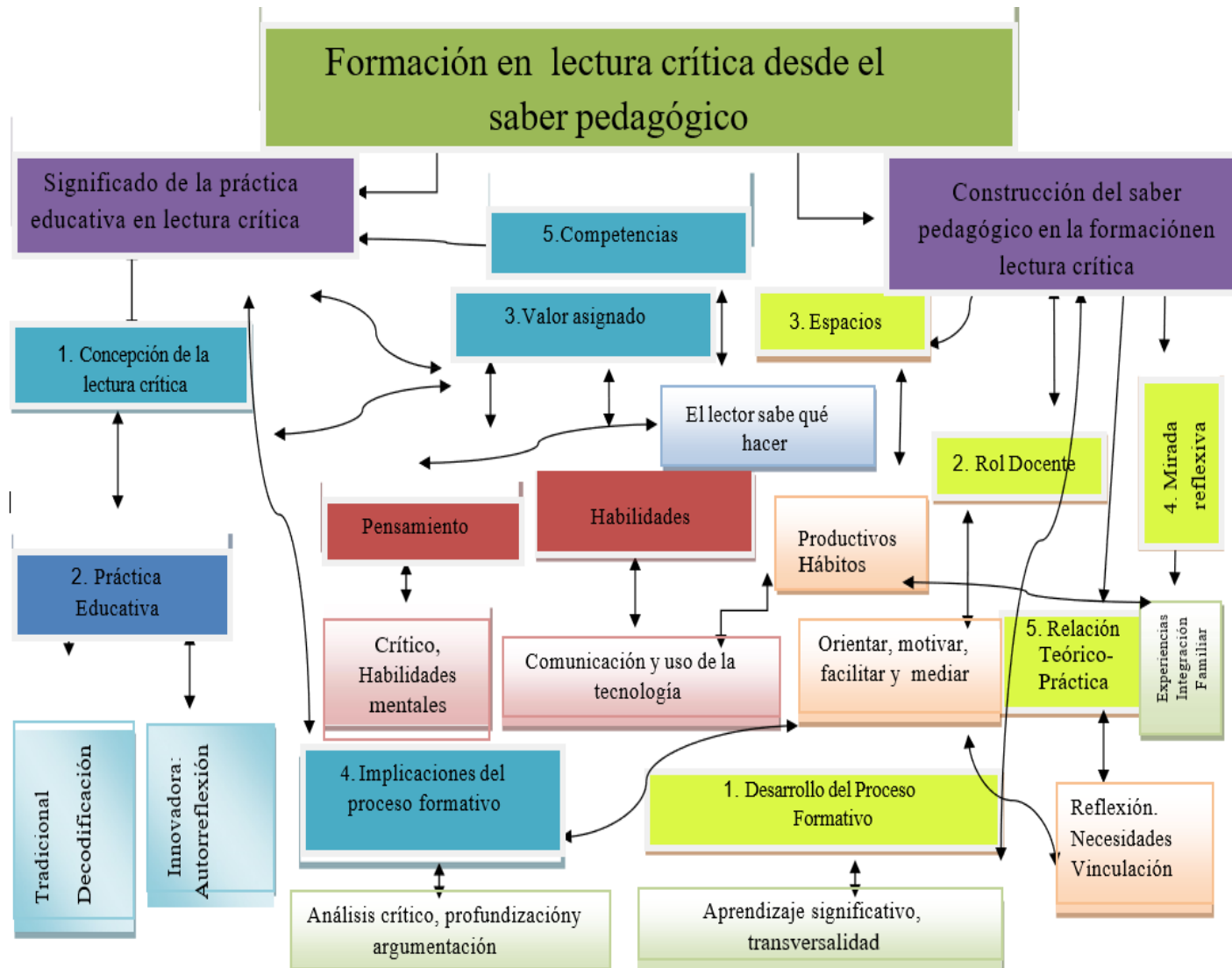
A manera de cierre, los resultados obtenidos durante el proceso investigativo, han hecho posible acercarse al fenómeno de la LC, logro de gran importancia al emerger desde la propia voz de quienes cotidianamente lo viven en el contexto de la educación secundaria, de una institución típica colombiana; desde la cual han permitido la expresión de su pensar, sentir, acerca de la manera como se está educando, así como también la realidad que enfrentan, muchas veces compleja, multifactorial y ajena a la dinámica del aula de clase, que los ubica en un marco caracterizado por diferentes limitaciones, sean estas estructurales, curriculares, sociales, o propias de la formación académica que han recibido los estudiantes a lo largo de los diferentes niveles educativos, y aunado ello no se puede desestimar lo que haya podido representar el acompañamiento brindado por la familia, en muchos casos con carencias.

En este orden de ideas los hallazgos develados se sintetizan en dos grandes categorías, que hacen alusión a los Significados encontrados en los docentes sobre su práctica educativa en lectura crítica, así como a la manera como se ha construido su saber pedagógico durante el proceso formativo en este tipo de lectura. Al respecto, la primera de ellas, precisa una concepción la cual se aprecia dominio de elementos teóricos reflejados en los procesos de interpretación, comprensión y capacidad de juicio que el estudiante debe tener al momento de leer cualquier texto.

De igual manera, desde su práctica educativa, esta se encuentra arraigada desde lo que ha sido el modelo de enseñanza tradicionalista, orientadas precisamente a lecturas de tipo literal e inferencial. A pesar de ello, resalta el grado de conciencia que los educadores tienen y otorgan gran valor hacia prácticas más innovadoras que debería utilizarse, de modo que fomenten el desarrollo de un pensamiento crítico, desde el cual consigan discernir la intencionalidad e implicaciones de una determinada información hacia su quehacer académico y social.

Por su parte, lo inherente a la construcción del saber pedagógico, destacan elementos que pueden hacer la diferencia en el proceso formativo, tales como la necesidad de superar las distancias existentes entre los conocimientos teóricos y la forma como se ejecuta en la práctica, desvinculadas entre sí; así mismo, procurar que esta conduzca a aprendizajes realmente significativos para los estudiantes; y que se propicie desde la escuela un acercamiento que favorezca la integración y participación de las familias desde los espacios cotidianos. Una mirada global de estos aspectos, se aprecian en la figura 13.

Figura 13.
Formación en lectura crítica desde el saber pedagógico del docente



Comprensión del Fenómeno

El proceso investigativo desarrollado para abordar lo considerado por los profesores en la construcción de su saber pedagógico y la manera como ello ha incidido en su labor de enseñanza en secundaria, representó una experiencia muy gratificante para la investigadora y todos los colaboradores, en principio porque hizo posible un acercamiento a la comprensión de este fenómeno desde la mirada propia de quienes lo experimentan en su contexto cotidiano, lo cual condujo a hallazgos pertinentes a la realidad institucional y comunes a diferentes escenarios educativos del país, hecho que abre la posibilidad de generar acciones más acertadas o precisas en favor de los cambios que desde lo institucional se ameritan en el proceso de enseñanza.

De igual manera, representa un valioso aporte que desde lo académico al acercarse a la manera como los docentes conciben la enseñanza que llevan a cabo, y lo que ello puede significar, no solo desde su aula, sino además en la realidad cotidiana en que desarrolla su práctica.; lo cual puede constituir hallazgos valiosos por los entes e instancias educativas que correspondan en la región o nacional y sirvan de guía a futuras iniciativas, en las cuales se considere la adecuada formación del docente, así como las condiciones que requiere en este proceso.

En este orden de ideas, el desarrollo del proceso investigativo develó en los participantes la configuración de ideas, a partir de las cuales se puede comprender las perspectivas inherentes a su saber, desde los significados que atribuye a su práctica educativa con sus implicaciones y requerimientos; así como lo relacionado al proceso formativo que la ha permitido llevar a cabo su construcción. El saber pedagógico de los docentes de secundaria en el contexto estudiado con relación a la enseñanza de la lectura crítica, se ha desarrollado en torno a dos perspectivas diferenciadas entre sí pero a la vez complementarias, fraguadas en su constante interacción con los actores educativos directos, como estudiantes y colegas, así como por las características propias de los espacios institucionales, principalmente los de uso académico.

En tal sentido, los docentes atribuyen a su práctica educativa significados que pueden ser caracterizados en principio por la influencia que han ejercido los lineamientos curriculares nacionales asumidos desde la institución, a partir de lo cual

se ha instaurado y hecho costumbre como algo normativo una enseñanza centrada en concepciones vistas como tradicionalistas o mecanicistas, que no han logrado consolidar un proceso de enseñanza de lectura crítica desde perspectivas contextualizadas, es decir, que identifiquen e incorporen elementos propios de la cotidianidad que constantemente influyen sobre el estudiante especialmente desde las necesidades comunicativas y las ventajas que ellas puedan ofrecerle para dar respuesta a situaciones no solo de las distintas actividades escolares, sino a demás propias de sus relaciones familiares o sociales.

Este acercamiento a la realidad de la enseñanza desarrollada por los docentes, permite inferir la existencia de limitaciones para el desarrollo del pensamiento y habilidades de tipo reflexivo y crítico, puesto que el énfasis ha estado en actividades que propician una lectura apoyada en lo literal con la descodificación del texto y sus significados; por ello se hace necesario desde lo pedagógico el desarrollo de capacidades asociadas a lo argumentativo y actuación crítica frente a la intencionalidad de las informaciones que recibe el estudiantes, de tal modo que sea de utilidad en su contexto escolar y social. Lógicamente para llevar a cabo este cometido, resulta conveniente que fije su mirada en el reconocimiento de algunos elementos que serán de ayuda, como por ejemplo las posibles implicaciones que ello representa, así como de los requerimientos necesarios para llevarlo a cabo.

En primer lugar capitalizar de algún modo el nivel de autorreflexión presente en los docentes, de tal manera que se pueda pensar en acciones posteriores para las cuales es muy probable que deseen destinar su participación y apoyo, en procesos formativos caracterizados por ser sistemáticos-progresivos, en los cuales se procure una enseñanza con mayores niveles de interacción del docente con sus estudiantes, a objeto que no se geste una planificación y ejecución de actividades unidireccional, ofrecida por el docente en el marco de las exigencias curriculares, sino más bien que en cada etapa del proceso exista una realimentación mutua conforme a las necesidades de cada uno y logros que se van obteniendo.

Esto podría implicar la posibilidad que el docente piense y asuma una práctica pedagógica más innovadora, desde la cual no sólo procure dominio en lectura, sino más allá, que esta facilite su función comunicativa en los distintos escenarios que se

desenvuelve el estudiante; para lo que es necesario considerar las nuevas formas de comunicación imperantes, en especial aquellas por las cuales los jóvenes se sienten atraídos, relacionadas hoy en día con lo digital, con los recursos interactivos que ofrece, de tal manera que pueda valorarse su uso en favor del desarrollo de habilidades comunicativas útiles en la dinámica social, en función le faciliten la apropiación de conocimientos desde su contexto con un discurso determinado y la formación de una capacidad argumentativa y de cuestionamiento acerca de lo que puede y debe asumir en sus actitudes; con lo cual se podría favorecer la formación de un individuo intelectualmente crítico y también con conciencia crítica hacia su desempeño en actividades cotidianas.

La posibilidad de ajustar el escenario educativo a estas condiciones puede repercutir en un fomento de la enseñanza de la lectura desde concepciones más ajustadas a las necesidades de los estudiantes, así como a las exigencias que desde la sociedad en forma implícita pueda vivenciar, desde lo cual es factible pensar en que se contribuya a mejorar la cuestionada calidad educativa y esto a su vez podría incidir de manera favorable en los necesarios procesos de transformación social; todas estas circunstancias confieren en los actuales momentos a la escuela un papel aún más preponderante del que ya posee y por tanto la labor que desde ella pueda concretar el docente; hecho que obliga a repensar su práctica, procurar incorporar en ella elementos dinamizadores que actualicen y fortalezcan su saber conforme a la realidad del escenario en el que educa, de tal modo que sus acciones trasciendan y aporten ayuda para su desempeño académico y social de acuerdo a lo esperado.

La concreción de esta aspiración en superar las limitaciones que afronta la formación de estudiantes que puedan ser considerados como lectores críticos, remite necesariamente desde la práctica formativa del docente a considerar el aprovechamiento de las competencias requeridas, que como ya es sabido para el área de Lengua Castellana, los lineamientos curriculares nacionales orientan a asumirlas en el proceso educativo. En tal sentido, corresponde hacer esto con la mirada puesta en la construcción de aprendizajes significativos por parte del estudiante, no solo para su quehacer académico sino para la vida en general.

En tal sentido, se hace necesario revisar estrategias conjuntas de acuerdo a las

distintas asignaturas que cursa el estudiante, a objeto que desde la planificación se precisen actividades que permitan la transversalidad de los contenidos, de tal modo que se propicien y fortalezcan competencias genéricas o comunes a todas las áreas. De igual modo, ya en el plano específico del área de lenguaje mantener el trabajo sobre aquellas que fortalecen la lectura literal e inferencial; así como la revisión y ajuste de las estrategias que permitan profundizar la capacidad argumentativa y actitud crítica del estudiante, mediante las cuales estén en condición de discernir la información que recibe o procesa desde la intencionalidad que pueda tener, y a partir de ello fijar sus posturas, es decir, valorar la utilidad que le pueda representar en sus contextos educativos o sociales y decidir si las asume o no como referentes que guíen su actitud en un momento dado.

De este escenario, conviene cimentar el desarrollo de tales competencias, centrados en el reconocimiento y aprovechamientos que las características del contexto cotidiano en el que se desenvuelven los estudiantes, por lo tanto el docente debe buscar la manera de hacerse de esta información y que responda a esta realidad, a los intereses, necesidades y expectativas de los jóvenes; ante lo cual podría ser oportuno su planeación y ejecución desde las bondades que al respecto ofrece la concepción sociocultural.

En otro orden de ideas, la enseñanza de la lectura crítica ha hecho posible en los docentes un proceso de construcción de su saber pedagógico como resultado de su mirada reflexiva hacia su propia práctica y realidad del ambiente laboral; esto signado por el rol cumple, así como el necesario aprovechamiento de los espacios institucionales y las oportunidades que se generen desde el binomio escuela-familia.

Al respecto, el rol ejercido por los docentes ha hecho que su función sea desarrollada más como un facilitador o mediador del proceso formador, desde el cual su acción vista como tradicionalista se ha centrado en la enseñanza de la lectura más desde los planos literal e inferencial, lo que al momento de intentar formar lectores críticos supone de algún modo un proceso incompleto o carente de los elementos requeridos para ello; con la correspondiente dificultad que presentan los estudiantes para apropiarse de conocimientos que lo hagan posible. Sin embargo, un aspecto resaltante en esta situación, lo constituye el grado de conciencia existente

en los docentes acerca de lo que está ocurriendo y debe mejorarse; pues representa una valiosa oportunidad para desarrollar acciones que tiendan a revertir estas limitantes; así es notable que trascienda la mediación y profundice su acción desde la orientación y motivación como aspectos necesarios y complementarios, desde los cuales se propicie en un mejor acercamiento o gusto y dominio de los estudiantes hacia la lectura en forma crítica, así como ser conscientes de la utilidad que les representa en sus actividades cotidianas.

Este cometido debe ser comprendido en términos del alcance o proyección que puede dar hacia el proceso formativo, pues se aprecia ya estar claro de ese modo en la mentalidad del docente, pero amerita del apoyo de aspectos relacionados con la emergencia o adecuación de los espacios institucionales de tal manera que sirvan en forma activa para la promoción de la lectura, por supuesto con las dotaciones necesarias y acordes a la posibilidad de aprovechamiento de los recursos tecnológicos con las ventajas que ello implica.

En el mismo orden de ideas, es necesario que, desde la escuela, y la práctica pedagógica de los docentes, se reflexione acerca del estado actual en el binomio escuela-familia, y oportunidades para el desarrollo de esta relación; pues está claro la importancia que reviste, así como lo difícil que resulta por lo general lograr una integración satisfactoria de los padres, representantes o adultos significativos de los jóvenes, en especial en este nivel de secundaria, que supone un poco más de autonomía en el desarrollo de los compromisos académicos; por tal razón se hace cada vez más necesario atender estos asuntos, ir hacia la búsqueda de mecanismos mediante los cuales existan los momentos para ir en favor de un trabajo mancomunado entre la familia-escuela, de tal manera que valore el rol fundamental que cumplen y promueva su participación.

Por último, la construcción del saber pedagógico en los docentes de secundaria en cuanto a la enseñanza de la lectura crítica ha estado impregnado en mayor medida por lo que de algún modo exige y permite el marco curricular al que se orienta la institución a partir de los lineamientos educativos nacionales, en función de lo cual inconscientemente esta presión en el ambiente laboral, por llamarla de algún modo, genera premura para el logro el cumplimiento de los objetivos académicos previstos

desde la planificación, con el consecuente deslinde que se aprecia en la vinculación entre los aspectos teóricos con los prácticos.

Por consiguiente, todos estos aspectos referidos que han configurado tanto los significados que otorgan los docentes a su práctica educativa, así como lo concerniente a elementos propios de su quehacer, que confluyen en la construcción de su saber pedagógico, invitan a la consideración y profundización desde la importancia que representa la dimensión comunicativa en los estudiantes de secundaria para su desempeño académico y social, desde las condiciones que imperen en su realidad cotidiana.

CAPÍTULO V

DERIVACIÓN DE LA TEORÍA EMERGENTE FORMACIÓN EN LECTURA CRÍTICA DEL ESTUDIANTE DE BÁSICA SECUNDARIA DESDE EL SABER PEDAGÓGICO DEL DOCENTE

El desarrollo de constructos teóricos, responde a la comprensión del proceso formativo que vivencian los docentes en sus prácticas de enseñanza de la lectura crítica con estudiantes de básica secundaria, desde la cual se develó sus concepciones, limitaciones y requerimientos asociadas a la posibilidad de llevarla a cabo; además de sus respectivas implicaciones en lo académico y social. Por tal razón, responde a la consideración de diferentes elementos relacionados con la manera como el docente del área de Lengua Castellana, ha construido su saber pedagógico impregnado por aspectos de orden conceptual, metodológico y características propias de la realidad imperante en el escenario educativo.

En tal sentido, se presenta el desarrollo de nueve dimensiones como aporte reflexivo del investigador a la luz de los significados develados en el proceso investigativo centrados en la enseñanza de la lectura crítica en la educación secundaria; así como sus relaciones y significados que de cara al futuro puedan representar dichos hallazgos, en primera instancia para el saber del docente, con la ansiada expresión en su práctica educativa; y luego pero de gran importancia con el beneficio que constituya para los estudiantes, quienes en este proceso se sientan reconocidos y participes activos de su propio aprendizaje.

En este orden de ideas, dichas dimensiones están referidas en grandes rasgos a lo que ha significado la lectura para el desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje, con la mirada puesta en lo requerido para la formación no solo de lectores críticos, que puedan mejorar su desempeño académico, sino además de personas con la necesaria actitud crítica que les permita un adecuado desempeño social. En este orden de ideas, en la

figura 15, se presentan las distintas dimensiones que a posteriormente se desarrollan.

Figura 14.

Dimensiones relacionadas con la formación en lectura crítica en estudiantes de básica secundaria.



Dimensión: Hegemonía de la lectura en la enseñanza y aprendizaje

La lectura como elemento que forma parte del proceso educativo, pues lógicamente se encuentra inmersa en las distintas áreas que lo pueden componer, para las cuales resulta fundamental, pues es a través de ella que en gran medida el sujeto hace frente al conocimiento que desde las prácticas educativas del docente y las actividades propias de la escuela se le presentan. Al respecto, en gran medida su desarrollo en el marco del contexto educativo nacional ha estado signado por un carácter que puede ser catalogado como tradicionalista, bajo prácticas por lo general mecanicistas o reproductoras del conocimiento desde la posible intención que un determinado texto

le pueda suministrar, hecho que puede considerarse como un paradigma hegemónico o predominante, del cual ya se ha advertido de los resultados obtenidos, particularmente lo inherente al bajo nivel de lectura que presentan los estudiantes de secundaria, en especial la considerada como crítica.

En este orden de ideas, Aranda (2020) en el ámbito del papel de la lectura en el proceso de aprendizaje, señala “La hegemonía de la lectura en el aprendizaje escolar consiste en el predominio de la misma frente a otras opciones para adquirir conocimientos, de carácter lingüístico o no, tales como escuchar, hablar, escribir, mirar (sin leer), tocar, pensar, etc.”. (p.58).

En tal sentido, es posible pensar que quizás la mayor parte de los aprendizajes que haya logrado consolidar el estudiante, a lo largo de su proceso formativo en la escolarización formal ha estado relacionado directamente con la capacidad de lectura que pueda tener y por tanto de las diferentes actividades que desde la planeación del docente, se haya diseñado y ejecutado, de tal modo que logre hacerse del conocimiento; situación que en el marco de una educación caracterizada por prácticas educativas por lo general orientadas a lo tradicional, como la lectura de determinados textos, solo desde fines decodificadores e interpretativos, que no siempre resultan de interés para el estudiante, ni logran representar elementos útiles para su desenvolvimiento cotidiano.

Desde esta perspectiva es claro que esta forma de enseñar la lectura, que aunque desde lo teórico se plasma como crítica, en la práctica no ha logrado constituirse como tal; a pesar que ha representado en gran medida las posibilidades que desde la escuela se le ha ofrecido a los jóvenes, pero que deja mucho que desear no solo porque el estudiante no ha logrado consolidar tal lectura, sino además porque muchos de los docentes que tienen la función de enseñarla también presentan debilidades en especial sobre la manera de llevarla a cabo. Tal realidad, puede ilustrarse desde los señalamientos de Aranda (ob. cit.)

En la llamada “escuela regular”, a lo largo de la educación básica, media y superior, los iniciados deben dedicarse a aprender orientados por textos escritos, es decir, en escuelas configuradas conforme a la hegemonía de la lectura. Esto tiene que ver con la idea de que hay una habilidad básica de lectura que se aprende al inicio de la escolaridad, para después aplicar en cualquier aprendizaje. Tal vez se admita, en menor o mayor grado, que la

capacidad básica necesita mayor desarrollo, que al menos en los grados inferiores es necesaria cierta asistencia del maestro para leer comprensivamente, que en dichos grados los temas contenidos en las lecturas también necesitan ser expuestos oralmente; pero conforme avanza más la escolarización, se va esperando más y más que ocurra la lectura individual autosuficiente y aparece el desconcierto cuando no se logra (p.59).

A pesar que el autor refiere la problemática desde nivel básico hasta superior, denota las dificultades que presentan los estudiantes para dominar habilidades básicas de lectura desde los primeros años de escolaridad, que al no ser subsanadas representan limitaciones fuertes en los grados superiores al momento de procurar la capacidad crítica mediante la lectura. Indistintamente del nivel, pero mucho más visible en secundaria para el interés de la investigadora, en el cual no se aprecia la existencia de claridad sobre las estrategias que conduzcan a la formación de los estudiantes al punto que puedan ser considerados como lectores críticos; y que desafortunadamente contravienen los presupuestos de un aprendizaje que pueda ser caracterizado como significativo, desde las ideas que al respecto Ausubel sugirió, lo cual representa un desafío para los maestros desde sus pretensiones formadoras, pero también para los estudiantes quienes pueden sentirse confundidos y además desmotivados al no lograr el dominio del proceso lector.

Por consiguiente, el panorama referido invita a los actores educativos que tienen responsabilidad en la gestión de la enseñanza, identificados estos desde el nivel gerencial, hasta el operativo como los docentes, a repensar la manera como se lleva a cabo el proceso formativo en lectura crítica, que amerita la superación de esquemas muy anclados a las prácticas tradicionales, es decir, romper lo que ha sido su hegemonía, y de este modo dar paso a otras prácticas que proporcionen experiencias más acordes a la dinámica social actual, desde la que se considere estrategias que promuevan una participación activa de los jóvenes de secundaria, desde la cual se apropien del conocimiento mediante una lectura que le resulte gratificante, significativa conforme a sus necesidades y expectativas y por lo tanto de utilidad en su desempeño académico y social.

Dimensión: El aula como espacio de diálogo y discernimiento

El aula de clase representa el espacio en el que por naturaleza ocurren todos los eventos propios del acto educativo; lo cual implica su gran importancia y por ende el aprovechamiento eficiente que lleve a cabo el docente con su práctica pedagógica, en los aspectos relacionados con la necesaria interacción que debe significar una enseñanza de la lectura crítica, tanto entre los estudiantes y otras personas del contexto, como con los medios que utilicen para desarrollar tal práctica, entendidos estos tanto desde la figura del texto que se presente escrito en libros u otros de carácter físico, así como aquellos recursos que las condiciones de interactividad virtual permitan.

En tal sentido, adquiere valor considerar elementos como el diálogo y el discernimiento que desde el salón de clases, pueden conducir al dominio de la lectura en forma crítica; ambos representan oportunidades valiosas, en primera instancia porque en ella se lleva a cabo el encuentro entre todo aquello que el docente desde su saber pedagógico intenta transmitir a sus estudiantes y de igual manera como proceso complementario y bidireccional aquello que ellos desde sus saberes puedan aportar con sus respectiva interacción, que incide no solo en los conocimientos que puedan construir, sino también en la constitución de dicho saber en el maestro.

Este hecho, visto como un conjunto configura al aula de clase como un espacio interactivo y enriquecedor para ambos actores educativos, por supuesto conforme a la intencionalidad del proceso de enseñanza que se presente y junto a ello el rol que el docente desempeñe, se debe priorizar elementos que contribuyan al desarrollo de una lectura crítica por parte del estudiante; tal como lo indica Pedragosa (2022):

El trabajo áulico, en las clases, como un espacio de comunicación, nos permite reflexionar acerca de los intercambios en la enseñanza como una interacción dialógica que busca articular las diversas construcciones cognitivas de los estudiantes a partir de distintos puntos de encuentro o vías de acceso a los conocimientos. En una configuración como la que se plantea, las formas de relación con el conocimiento nuevo buscan ser sustanciales y no arbitrarias, evitando enfoques meramente estratégicos o de exterioridad para el aprendizaje (p.43).

Desde esta perspectiva, la relación que se establece entre el docente y los estudiantes en el aula de clase, representa una valiosa vía desde la cual se puede fomentar aspectos comunicativos, en los que se privilegie el diálogo, pero siempre con la finalidad que el estudiante participe activamente, es decir, logre interesarse por conversar, expresar sus opiniones o ideas, y que las mismas tengan oportunidad de ser valoradas oportunamente y respetadas; con lo cual no solo descubre la actividad dialógica como una herramienta poderosa para su expresión, sino que además genere en él procesos cognitivos, desde los que integre sus conocimientos, con otros que pueda estar en contacto, y a partir de esto propiciar su capacidad argumentativa y por demás reflexiva ante las diferentes situaciones a que en dicho proceso tengan lugar.

Y es que justamente desde la oportunidad que brinda el aula para el desarrollo de una relación dialógica entre sujetos y de estos con objetos, como el texto u otro medio para acceder a la información, puede verse como un elemento dinamizador de la enseñanza y de aprendizaje, pues va en favor del logro de una lectura crítica por parte de los estudiantes, al ejercitar diálogos productivos, contextualizados con sus intereses; aunado a ello, el desarrollo de su discernimiento sobre lo que significa la información que recibe o comparte en dicha relación dialógica, así como las implicaciones que pueda tener en su accionar, es decir, la valoración que realiza sobre ella ante una posible necesidad que experimente, en cuanto a toma de decisiones quede algún modo afecten su comportamiento en un momento y escenario determinado.

En este orden de ideas, puede ser oportuno lo que sugiere Pedragosa (ob.cit), en el marco de los procesos dialógicos en espacios educativos:

La propuesta es pensar el sustento teórico para construir una modalidad comunicativa en la clase que permita compartir el pensamiento y la palabra, escuchar y entender otros modos de ver las cuestiones, en definitiva, que facilite una vivencia intersubjetiva de construcción de los significados (p.44)

Al respecto, el agradable desafío que desde lo intelectual puede representar para los docentes comprometidos con el aprovechamiento de opciones que ayuden a sus estudiantes a formarse como lectores críticos, para lo cual el lenguaje desde su dimensión comunicacional resulta necesario, orientada a que desde el salón de clase

se desarrollen actividades que generen la máxima articulación y expresión posible que sobre temáticas o situaciones concretas los estudiantes puedan crear desde lo cognitivo y a su vez socializarlas debidamente, para dar a conocer sus puntos de vista, y de igual modo conocer y comprender los de las demás personas.

Tal proceso conlleva tanto a una relación dialógica, así como de discernimiento que se puede suceder en forma dinámica en el aula de clase, mediante la cual el estudiante puede beneficiarse para la práctica y consolidación de habilidades no solo de pensamiento, sino además las inherentes a participación verbal, entre otras, que como conjunto o elementos integrados constituyen un marco de aprendizajes seguramente significativos, respetuosos no solo de sus voz, sino de todos los que participen, desde lo cual se conoce a sí mismo, al tiempo que tolera los diferentes puntos de vista; aunado a ello construye conocimiento y contribuye a que otros también lo construyan.

Dimensión: Lector crítico. Formación inicial necesaria

La esencia del proceso formativo en el nivel secundaria, especialmente para los grados avanzados y próximos a proseguir estudios superiores, en lo concerniente al área de Lengua Castellana, necesariamente debe orientarse a que los estudiantes logren desarrollar la lectura de cualquier texto de manera crítica, lo que significa que debe dominar procesos de tipo cognitivo que le permitan llevar a cabo su decodificación, comprensión, así como la argumentación y el juicio respectivo ante la información recibida, en principio desde lo que lee, caso concreto en la escuela, en su desempeño académico; pero quizás igual de importante conforme con la actual dinámica social, que ello sea de utilidad ante los diferentes estímulos que recibe por cualquier vía sensorial, esto ante la presencia abrumadora de imágenes, símbolos, entre otros contenidos digitales y de carácter virtual que inundan la cotidianidad.

Y es desde esta perspectiva que el docente de lenguaje debe centrar su interés, no se puede estar ajeno o desinteresado ante las condiciones que imperan en la realidad del estudiante, las cuales le imprimen desafíos constantes que debe sobrellevar junto a lo que representa la actividad escolar como tal, es decir, es el quien tiene la responsabilidad de asistir a la escuela, recibir las clases y cumplir con cada una de las

asignaciones previstas, para de este modo tratar de hacerse de conocimientos que se espera le sean de utilidad. Esto de algún modo representa una condicionante, pues es lo que se espera que ocurra en el mejor de los casos, es decir, la labor del docente mediante el aprovechamiento de los espacios y oportunidades inmersas en el entorno constitucional; que lógicamente por lo general no ocurre, y puede ser un punto de partida que invite a los docentes encargados de contenidos inherentes a la enseñanza de la lectura crítica a repensar sus prácticas y adecuarlas a esta realidad.

En este orden de ideas, conviene precisar a qué se aspira cuando se habla de formar un lector crítico, desde lo cual puede entenderse que ello está asociado con una adecuada comprensión de lo que se lee, para descubrir significados y por tanto comprender la información, pero más aún para tener la posibilidad de fijar posturas ante ella. Por consiguiente, la trascendencia de la lectura, que ya no puede ser concebida, ni mucho menos desarrollada en los espacios educativos desde una sola mirada, tal vez influida por las consideraciones propias del docente y estas a su vez impregnadas por elementos de carácter curricular; sino por el contrario ir en pos de un proceso de enseñanza de la lectura que realmente privilegie la criticidad, sin desconocer la realidad del estudiante y de su contexto; tal como desde la concepción sociocultural Cassany (2006) sugiere una mirada más acorde a los tiempos actuales, desde una lectura que sea más comprensiva.

Lo referido permite inferir la importancia que revisten el desarrollo de funciones mentales mediante las cuales el estudiante pueda descifrar lo que una determinada información implica, y que desde las cuales pueda hacer uso de su repertorio de conocimientos para construir otros nuevos, proceso a través del cual pueda asignar significados representativos de sus experiencias o vivencias en el ambiente educativo y social.

En este orden de ideas, a sabiendas que los tiempos actuales han traído consigo exigencias nuevas a ser consideradas en cualquier proceso educativo, desde lo cual queda claro que se debe realizar una enseñanza de la lectura que propicie realmente la actitud crítica en el estudiante, para lo cual ya se ha mencionado algunos aspectos requeridos; de igual manera es necesario tener presente el rol que cumple el docente, quien desde su propia reflexión está llamada a sincerar sus prácticas educativas, para lo

cual seguramente deban actualizar sus presupuestos teóricos, hecho que posiblemente involucre la identificación y superación de sus debilidades, representadas en el dominio de aspectos teóricos y la manera de llevar a cabo todo ello desde lo práctico, en el cual el estudiante represente y ejerza un papel central y activo de la construcción de su propio aprendizaje; elementos que pueden sintetizarse desde concepciones más acordes para ello, de allí lo importante de lo referido por Cassany (ob. cit.):

En resumen, para la orientación sociocultural, leer no es sólo un proceso psicobiológico realizado con unidades lingüísticas y capacidades mentales. También es una práctica cultural insertada en una comunidad particular, que posee una historia, una tradición, unos hábitos y unas prácticas comunicativas especiales. Aprender a leer requiere conocer estas particularidades, propias de cada comunidad. No basta con saber descodificar las palabras o con poder hacer las inferencias necesarias. (p.8).

Al respecto, desde esta concepción, se abren oportunidades para la enseñanza de la lectura crítica, en cuanto a la integración de elementos propios de la realidad de quien aprende, su cultura, aspectos sociales que puedan resultar necesario considerar en un momento dado, puesto que le confiere un carácter cultural a la práctica de la lectura, en razón de lo cual, debe aprovecharse la riqueza de estos escenarios que resultan comunes para el estudiante.

Dimensión: Transversalidad de la lectura crítica en el quehacer docente

Los tiempos actuales han llevado al docente no solo de lengua Castellana, sino prácticamente de cualquier área o disciplina del saber a relacionarse con la denominada transversalidad, que como concepto empezó a sentirse al menos en las aulas colombianas, desde los cambios curriculares propuestos por el Ministerio de Educación nacional (MEN) a partir de 1990, y lógicamente hoy día revisten un elemento no solo común sino también trascendental al momento de pensar la enseñanza indistintamente del nivel.

En este orden de ideas, Jáuregui (2018) expresa que la “La transversalidad se presenta como un instrumento para enriquecer la labor formativa, conectar los distintos

saberes de una manera coherente y significativa; por lo tanto, vincula la escuela con la realidad cotidiana”. (p.72). se infiere en los actuales momentos el gran interés que existe a todo nivel educativo nosolo macro desde las políticas educativas inherentes al tema curricular, sino además en nivelesintermedios o más locales con la necesidad de articular en lo institucional y desarrollo de planeaciones propias del trabajo de aula, lo referente a los saberes a objeto que lo que se realizaen la escuela guarde relación con aquello que se requiere desde la sociedad; hecho que desafortunadamente se ha quedado más en el papel y por diferentes circunstancias no siempreendosables al docente, se dificulta su materialización en la práctica.

Ante ello, al menos desde lo que corresponde la práctica educativa en el espacio institucional que se posea para la enseñanza de la lectura se hace necesario y prioritario la búsqueda de estrategias que permita la transversalidad de contenidos que el docente considere necesario impartir, con los saberes que ya posee el estudiante, así como con lo requerido para su desempeño social. Dichas estrategias, por supuesto deben ser pensadas desde un escenario educativo impregnado de gran manera por la globalización que orienta hacia un acceso y manejo de la información en forma mediata, quizás bajo una utilidad mayoritariamentepráctica, desde la cual cualquier estudiante, en especial de secundaria en camino de niveles superiores, tenga la posibilidad de hacerse de ella en el momento e intensidad que lo requiera y para los fines que le resulten convenientes.

En tal sentido, es de hacer notar esfuerzos mediante alianzas o convenios que han logrado adelantar algunas instituciones, desde los cuales se procura precisamente ello, una enseñanza acorde a los nuevos requerimientos y centradas en el marco del aprovechamiento latransversalidad; como por ejemplo un de ellas, que se desarrolla en la Institución Educativa Colegio Eustorgio Colmenares Baptista, representada por el proyecto Lectores Competentes dela Fundación Social Alberto Merani, que es una iniciativa enfocada en fomentar la lectura y eldesarrollo de habilidades de comprensión lectora en niños y jóvenes desde el nivel de preescolar hasta el grado undécimo. Esta propuesta se ha implementado principalmente en colegios privados, pero ha sido beneficiosa su extensión a los colegios públicos.

En ella, en primer lugar, es importante destacar que la lectura es una herramienta

fundamental en el proceso de formación de los estudiantes. Un buen nivel de lectura no solo les permite comprender correctamente los contenidos académicos, sino que también les brinda una base sólida para el desarrollo de habilidades como el análisis, la reflexión crítica y la expresión de ideas de forma clara y coherente. Sin embargo, los colegios públicos muchas veces se ven limitados por la falta de recursos e infraestructura necesarios para llevar a cabo proyectos de lectura de calidad, por ello, la implementación de dicho proyecto en la institución educativa permitiría cerrar la brecha existente entre la educación privada y la pública, brindando a todos los estudiantes la oportunidad de desarrollar habilidades de lectura adecuadas.

Además, el proyecto Lectores Competentes se basa en metodologías didácticas innovadoras, que buscan despertar el interés por la lectura en los estudiantes. Estas metodologías incluyen la utilización de recursos multimedia, el uso de libros digitales, físicos y la realización de actividades prácticas que promueven el diálogo y la reflexión en torno a los textos. Estas estrategias motivadoras son especialmente beneficiosas en los colegios públicos, como en el mencionado, donde muchos estudiantes provienen de entornos desfavorecidos y pueden carecer de motivación para leer.

Asimismo, entre otros beneficios, se capacita a profesores, asegurando así la calidad en la implementación del proyecto. De esta manera, se mejoran ambos, quienes serán los encargados de replicar estas prácticas en futuros proyectos educativos dentro de la institución y en todas sus sedes. En resumen, extender iniciativas como la referida es necesario y beneficiosa, permitirá brindar a todos los estudiantes igualdad de oportunidades en el desarrollo de habilidades de lectura; además, las metodologías innovadoras utilizadas contribuirán a la formación integral de todos los estudiantes de la institución, mejorando su nivel en las pruebas Icfes.

Dimensión: Formación de ciudadanos con actitud crítica

La finalidad de la educación conforme a las características propias que cada país con su respectivo sistema educativo otorgue, se orienta hacia la formación de un ciudadano que se considere integral, es decir, con un adecuado desarrollo intelectual, físico, afectivo, entre otros; desde lo cual pueda incorporarse a la sociedad, contribuir

con su progreso; y es desde esta premisa que por lo general gira el proceso formativo que se imparte a través de las instituciones educativas.

Sin embargo, la realidad ha permitido ver fisuras en tal cometido, puesto que no es garantía que un estudiante debidamente escolarizado, que curse todo su proceso educativo, logre el aspiradodesarrollo integral y quizás más difícil aún que se vincule a la vida social como se requiere. Tal situación puede tener diferentes causales, en este momento interesa centrar la atención a lo que compete al proceso de enseñanza que desde la escuela se adelante para lograrlo, en especial lo quecorresponda al desarrollo de su actitud crítica, para lo cual necesariamente desde cada área del saber y en especial desde lengua castellana debe trabajarse actividades que propendan al desarrollo del pensamiento crítico, para lo cual el diseño y ejecución de estrategias de lectura acertadas resultan de gran valor.

En este orden de ideas, formar con actitud crítica implica tanto educar al estudiante desde lo que él es y su realidad, así como en hacerlo para lo que socialmente se espera de él, ideas queconlleva una vez más a reconsiderar las prácticas educativas que desde cada institución los docentes hayan desarrollado y conforme a ello vislumbrar posibilidades que se puedan tomar; eneste sentido Sosa (2023), focaliza un poco esta acción en el rol del maestro en tal proceso:

Cabe resaltar de que, la educación abre nuevos caminos para la formación de los nuevos ciudadanos, para eso, es necesario que los educadores sean democráticos yno traten de imponer sus ideas subjetivas a los estudiantes, por el contrario, generenen ellos la formación del pensamiento crítico. Necesitamos una nueva generación que apueste por una educación ética, que sirva para construir puentes entre los pueblos y no la separación de estos, una educación que apueste por educar a la población en su contexto real y no fuera de ella. (p.2)

El docente del área de lenguaje no puede estar ajeno, mucho menos cuando desde el programa que dirige y los contenidos que imparte para cumplir con lo curricular tenga la responsabilidad de enseñar aspectos inherentes a la lectura crítica, en razón de lo cual su prácticapedagógica debe valorar e incorporar actividades que privilegien la generación de ideas, su expresión y argumentación desde la autonomía o independencia

de pensamiento que el estudiante pueda ofrecer en un momento dado, es decir, se trata de facilitar experiencias en las cuales él pueda hacer uso de sus facultades mentales, desde lo que piensa, siente y considera que debe manifestar en una situación determinada, bien sea para la consolidación de logros en lo académico, así como también desde su papel como miembro de una sociedad.

En tal sentido, como docentes en cuanto a la intencionalidad del proceso de enseñanza que se desarrolle, a dirigir la mirada más allá de las aulas o espacios institucionales, pero desde allí proyectar la formación de jóvenes con la suficiente independencia intelectual que les faculte para esgrimir toda información que reciben para luego decidir su modo de actuar ante ella; en concreto una actitud crítica, acerca de la cual Wong, Peña y Falla (2016) desde una perspectiva educativa refieren:

La actitud crítica se debe propiciar en la educación, si por esta entendemos la formación de sujetos autónomos capaces de decidir por sí mismos. En este sentido, dicho concepto implica un ethos, una forma de ser y de actuar, de estar en el mundo. De tal suerte, esta facultad se relaciona, por una parte, con aspectos epistémicos y lógicos, por otra, con elementos éticos, como la responsabilidad intelectual, la importancia de la evaluación de lo que implican moralmente nuestras creencias y las preocupaciones de orden social y político. (Párr. 43).

En tal sentido, es claro que cada institución la interacción entre los actores educativos ocurre bajo sus propias particularidades, seguramente sujeta a la carga cultural presente en dicho contexto; sin embargo, precisamente este aspecto es el que hay que tomar en cuenta y abordarlo suficientemente puesto que en él yacen determinados elementos que pueden ayudar al docente a conocer y comprender mejor la realidad de las personas que enseña, lo que le permitiría desde una visión epistémica la forma más asertiva de guiar el proceso para facilitar la apropiación de conocimientos, y al mismo tiempo sumarle el debido componente axiológico que considere necesario.

Desde esta óptica, el docente mediante sus prácticas para la enseñanza de la lectura crítica en los estudiantes de secundaria, debe considerar lógicamente todo lo que corresponda en lo académico pero sin deslindarse de lo moral, particularmente valores que moldeen su ser social, de tal manera que se procure un balance entre lo intelectual

y la responsabilidad entre lo que él es y el comportamiento que asume frente a la información que recibe, también frente a sí mismo, su realidad y la del otro que es su semejante, todo ello como un ser pensante y social. Entonces con todo ello, no resulta suficiente ya sólo enseñar lectura en los espacios educativos, es decir, el saber el conocer, sino además que mediante ella se promueva el saber ser, el saber convivir.

Dimensión: Carácter holístico e integrador de los saberes pedagógicos en la lectura crítica

El saber pedagógico construido por el docente a partir de sus prácticas de enseñanza de la lectura crítica, lógicamente ha girado en función del momento histórico que le ha correspondido, así como de las respectivas interacciones con el resto de actores del proceso educativo. Es por ello, que la dinámica actual le exige de alguna manera apertura su forma de pensar y actuar con respecto a la forma como lleva a cabo tal proceso; sentido desde el cual corresponde acercarse a modelos que desde una postura filosófica permitan la construcción de conocimientos mediante procesos integracionistas o de carácter holístico, de manera que se superen parcelamientos o enseñanzas con elementos fragmentados y no relacionados ni entre sí ni con la realidad de quien aprende. En este sentido, conviene precisar la holística a partir de lo expresado por Barrera (2010):

La holística corresponde a la comprensión filosófica que propicia una visión del mundo, de la vida y de sí mismo desde la integralidad, con sentido en la trascendencia. Pudiera ser interpretada como una teoría explicativa, pero, más que ello, es una manera compleja e integrativa de saber, de conocer... Puede ser vista como un movimiento filosófico y cultural y una tendencia de la praxis y del conocimiento, así como también como una actitud que valora la condición integrativa del saber, que auspicia la vivencia de ideas y valores que orientan lo humano hacia una vida con sentido. (p.11).

Al respecto, desde esta mirada son variadas las posibilidades que tiene el docente al momento de concebir sus prácticas educativas para orientar la enseñanza de la lectura crítica en secundaria, en todo caso resulta elemental a que mediante ellas los estudiantes comprendan y valoren el mundo de vida, del que son parte, desde el cual

construyen, utilizan y aportan saberes que otorgan sentido a sus experiencias de vida.

Aunado a ello, esta condición de integralidad de saberes, invita al docente a buscar la comunicación de los distintos saberes que puedan coexistir en el entorno educativo y contexto social del estudiante, de allí que se necesita una exploración cuidadosa, dirigida a identificarlos y utilizarlos, pues la riqueza de la enseñanza que pueda desarrollar dependerá en gran medida de la manera como se integren y complementen los conocimientos formales que desde la escuela se pretenden, con aquellos experienciales o propios de la cotidianidad del estudiante; todo ello en un marco global, que reconoce las partes de un todo y busca la manera de interrelacionarlas.

En este orden de ideas, a objeto de aprovechar el carácter holístico en los procesos educativos, deben valorarse diferentes elementos formativos; acerca de los cuales, Gluyas y otros (2015) consideran:

Los siguientes elementos formativos son considerados detonadores del diseño del proceso de enseñanza aprendizaje del MEH: La búsqueda del sentido del alumno a través del aprendizaje; la convivencia requerida para socializar el aprendizaje, construirlo y aplicarlo en vinculación con otros; la cultura de la que emanan las diversas manifestaciones del hombre y la mujer en un ambiente de aprendizaje dentro de un contexto global; y, la situación política y económica como variables detonadoras de la aplicación de aprendizaje para promover el cambio y el desarrollo de la humanidad. (p.6).

Por consiguiente, corresponde al docente en el momento explorativo, pero a su vez a lo largo del proceso de enseñanza considerar en primera instancia, el orientar la posible motivación de los estudiantes por el dominio de la lectura en forma crítica, mediante actividades que capturen el interés y desarrollen el deseo de participar activamente; para lo cual puede apoyarse en estrategias que fomenten el trabajo colaborativo, y otras que promuevan el reconocimiento y tolerancia y manejo ante las diferencias personales, sean estas biológicas, culturales o de otra índole que puedan incidir en el aprendizaje.

Por último, lo descrito constituye un desafío fuerte, cuyo primer paso a dar pueda estar relacionado con el quiebre de la resistencia mental que puedan tener los docentes al cambio, a salir de su zona de confort, que quizás por años ha brindado la ejecución de

prácticas educativas bajo esquemas tradicionales, que por demás está decirlo, no han logrado los resultados deseados, hecho que por sí solo debe ser suficiente para provocar la búsqueda de opciones que reviertan la situación y contribuyan a adecuar su enseñanza a la dinámica actual, con la esperanza que los resultados sean más prometedores en un futuro cercano.

Dimensión: Pensamiento crítico del estudiante en tiempos de postmodernidad

El desarrollo del pensamiento, en especial el crítico representa tal vez en los últimos años la finalidad anhelada en proceso formativo típico de la educación secundaria, por lo cual desde las distintas áreas del saber que ofrezca una determinada institución, se procura que se desarrollen estas habilidades, pues serán fundamentales para todo cuanto el estudiante pueda construir en su aprendizaje.

En este orden de ideas, en lenguaje, las prácticas orientadas a la enseñanza crítica deben ajustarse a esta necesidad, desde la premisa que es mediante el proceso lector que el estudiante accede a la mayoría de información que recibe en la escuela y desde la que tiene la posibilidad de construir conocimientos, razón por la cual esta debe llevarse a cabo con la suficiente intencionalidad de actividades, experiencias u otras similares que le brinde la oportunidad de estimular todas sus funciones mentales, en especial aquellas que le orientan para hacerse de la información, comprender significados y argumentar sus razones sobre lo leído, cuya ejercicio frecuente puede consolidar bases para el desarrollo de un pensamiento crítico.

En tal sentido, realizar actividades que contribuyan al desarrollo de este tipo de pensamiento en los estudiantes, amerita buscar alternativas que orienten lo que se debe hacer y la forma de realizarlo, ante lo cual los pasos sugeridos por Paul y Elder (2003, p.22) representan una guía para iniciar este proceso; entre ellos se encuentran inicialmente un estado denominado pensador irreflexivo, en el cual la persona no es consciente de problemas acerca de su pensamiento; seguidamente corresponde el llamado pensador retado, que refiere el momento en que la persona se enfrenta con un problema en su pensamiento; a partir de allí sobreviene el pensador principiante, inherente al intento que realiza de mejorar, pero sin la ejercitación constante que

debería; es justamente en ese estado al lograr conciencia sobre la necesidad de practicar que pasa al llamado pensador practicante; el cual de mantener esta práctica constante se convierte en un pensador avanzado; hasta que por último al consolidar dichos hábitos de pensamientos, los incorpora a su naturaleza y por tanto se transforma en lo que se considera pensador maestro.

Desde esta óptica en el nivel de secundaria, las prácticas de enseñanza de lectura crítica pueden de alguna manera integrar los referidos pasos para el desarrollo del pensamiento, conforme a las necesidades y expectativas propias, sin embargo, es de hacer notar el carácter de conciencia que en los primeros momentos ocurre, puesto que por lo general docentes y estudiantes poco se detienen a pensar al respecto, con lo cual al lograr reconocer la posible existencia de un problema de comprensión crítica, y luego mediante su ejercicio o práctica constante, lógicamente diseñada, guiada y valorada por el docente al momento de la enseñanza, se puede avanzar progresivamente hacia un nivel de pensamiento más estructurado y considerado crítico.

De igual manera, sobreviene la inquietud que ya no es suficiente que desde la escuela las prácticas del docente contribuyan a que los estudiantes consoliden una lectura y pensamiento crítico, sino que además corresponde pensar este proceso desde lo que implica la posmodernidad, como época que con sus consideraciones comprende elementos presentes en cualquier esfera social. En tal sentido, Trujillo, Lamo y Barroso (2022) expresan que la posmodernidad:

...es una condición social establecida a través de un conjunto de pautas de relaciones sociales, económicas, políticas y culturales específicas, en donde se duda de las creencias ilustradas del progreso y la emancipación a través del conocimiento y de la investigación científica... (p.2).

Por consiguiente, educar en estos tiempos invita a la consideración de todos los elementos de orden, que demarcan las relaciones de una sociedad, desde sus distintos ámbitos y concepciones acerca de los cambios que atraviesa el mundo y que la afectan. Y es desde este panorama que cada educador, en especial aquellos que enseñan desde el área de lengua castellana debe apropiarse de estos significados con sus implicaciones, de tal manera que su proceso formativo, tenga en cuenta lo que

realmente sume al desarrollo un pensamiento crítico, el cual se acerque más hacia el reconocimiento y uso de lo colectivo, junto con ello de la necesidad de procesos formativos que equilibren lo intelectual con la responsabilidad social, es decir, formar jóvenes que dominen los conocimientos necesarios, pero que además sepan convivir junto otros y que sus acciones vayan en favor de la sociedad.

Dimensión: Pensamiento complejo desde la perspectiva del saber pedagógico

Este se ha construido por el profesor en desde enseñanza del área de lenguaje en el nivel secundaria, ha estado supeditado en gran medida por elementos propios de las exigencias curriculares, desde las cuales ha orientado sus prácticas, por lo general de modo tradicional para responder a las mismas, posiblemente porque a pesar que es consciente de la constante e influyente dinámica social, se ve superado en su experiencia y formación para asumirla. Tal es el ejemplo claro de aspectos como desarrollar actitudes críticas en sus estudiantes, formarlos en lectura con las consideraciones que implican los tiempos posmodernos, constituyen circunstancias excepcionales a las cuales debe hacer frente, en especial porque el modo de interacción entre las personas evoluciona a un ritmo acelerado, alentado por el avance de la ciencia y tecnología, hecho que ocasiona un entramado de relaciones complejas, por ello entender la dinámica del mundo como un sistema de elementos que se interrelacionan entre sí, pasa a ser elemento necesario.

En este orden de ideas, repensar las prácticas educativas del docente en secundaria al momento de asumir la enseñanza de la lectura en forma crítica, amerita considerar al sujeto que se debe formar, en este caso representado por el estudiante inmerso en una realidad compleja, en la cual cotidianamente recibe información muy variada, por distintas vías sensoriales y en altas cantidades, de lo cual el docente no siempre es consciente y por lo tanto no considera y deja de aprovechar en favor de enseñar desde lo que vive y requiere a diario el estudiante. En tal sentido, corresponde centrar la mirada en estos aspectos, y desde el escenario educativo valorar al ser en un mundo complejo al momento de la enseñanza, tal como lo sugiere Echeverría (2018):

Al considerar al hombre como un ser complejo, hay que considerar también así sumodo de aprender. El proceso educativo, es decir, su manera de adquirir conocimiento hay que considerarlo no solo como un condicionamiento o como unconstructo, sino como un proceso complejo, el cual debe fomentar una inteligenciamultidimensional, capacitada en un conocimiento general y global (p.267).

Al respecto, enseñar a leer críticamente debe hacerse de cara al reconocimiento de un mundo complejo, en cual el estudiante en su día a día tiene la posibilidad de enfrentarse a innumerables situaciones que le influyen en la construcción de conocimientos sobre la realidad que le rodea, por lo que los contenidos que recibe desde la escuela deben servirle para orientarse, interactuar ante tal cumulo de información y poder discernir la que le sea de utilidad en sus actividades escolares, como en sus actividades sociales.

Procurar su logro, invita necesariamente al docente a interesarse por el otro, al que educa, hacerlo no solo como un diagnóstico para precisar debilidades acumuladas del proceso escolar quedeben cubrirse en el programa de la asignatura actual, para dar cumplimiento a los aspectos meramente administrativos o curriculares con los que debe lidiar, sino además a saber leer desde su aula de clase los rasgos de esta complejidad y la manera como inciden en su espacio educativo; la cuestión sería el cómo hacerlo, para lo que seguramente hay también que pensar en las vías deformarse para ello, lo cual si no procede o no es del interés actual desde lo ministerial, indica que tendrá que hacerlo de manera autodidacta, al menos para obtener un grado de comprensión ante este fenómeno y herramientas básicas para afrontar la enseñanza desde su realidad educativa.

Desde este panorama, implica que en el proceso de enseñanza se asuma la realidad que vive el estudiante, pero igual de importante aún que se logre interiorizar la necesidad que este cumpla un rol activo en su propio aprendizaje de los contenidos escolares, para lo cual haga uso de las bondades que representa la información e interacción en el marco de la complejidad, de modo que sea significativo para él y articule el mundo escolar con su mundo de vida; elementos de gran importancia en la actualidad, como se pueden inferir de lo señalado por Echeverría (ob. cit.):

En definitiva, el sujeto cognoscente no es pasivo, sino activo, pero su manera de conocer no ha de ser parcializada sino ampliada, donde se tomen en cuenta no solo que se quiere aprender, sino como se quiere aprender, y la realidad desde donde se quiere aprender. Ya no es mito, ya no es solo una razón instrumentalizada, sino que la razón juega un papel de actividad para formar un pensamiento crítico, donde no acepta la verdad como dogma impuesto sino la verdad que ha sido refutada, “masticada” y digerida. La complejidad necesariamente me lleva a la “críticidad” (p.269).

Óptica desde la cual, resalta la valoración que el docente debe hacer sobre su práctica pedagógica si la manera como está enseñando, en forma concreta la lectura corresponde con que sea realmente en forma crítica, es decir, es decir, el estudiante como eje central del proceso y beneficiario de los resultados, realmente tiene la posibilidad de participar, de hacer uso de saberes previos como resultado de sus experiencias, para a partir de ellos y en conjunto con lo que la escuela proporciona, construir significados para comprender su mundo y desenvolverse en él.

Dimensión: Transposición didáctica de la lectura crítica

Desde que Chevallard inició la discusión sobre este aspecto en las prácticas de enseñanza hace ya más de tres décadas, a pesar de ello, para muchos docentes puede resultar poco conocido y más aún, al menos en el escenario estudiado puede señalarse como un concepto que seguramente fue manejado en el área de lenguaje en algún momento por los profesores en su formación universitaria, pero que desde su acción escolar posiblemente no ha sido utilizado o atendido, y mucho menos aprovechado. En torno a este concepto, Chevallard (1998) plantea:

El concepto de transposición didáctica, en tanto remite al paso del saber sabio al saber enseñado, y por lo tanto a la distancia eventual, obligatoria que los separa, da testimonio de ese cuestionamiento necesario, al tiempo que se convierte en su primera herramienta. Para el didacta, es una herramienta que permite recapacitar, tomar distancia, interrogar las evidencias, poner en cuestión las ideas simples, desprenderse de la familiaridad engañosa de su objeto de estudio. En una palabra, lo que le permite ejercer su vigilancia epistemológica. Es uno de los instrumentos de la *ruptura* que la didáctica debe ejercer para constituirse en su propio dominio; es aquel por el cual la entrada del saber en la problemática de la

didáctica pasa de la potencia al acto: en la medida en que el “saber” deviene para ella *problemático* puede figurar, en adelante, como un término en el enunciado de problemas (nuevos o simplemente reformulados) y en su solución (p.12).

Del mismo, resulta interesante señalar como desde el campo de la didáctica, en el entendido de todo aquello que se realiza para llevar a cabo la enseñanza, enmarcado en una determinada estrategia con su respectivo método y recursos, la transposición procura que el docente idee la forma de articular saberes considerados como formales y bien constituidos de tal modo que se hagan más entendibles y por tanto accesibles para que el estudiante se apropie de ellos. Sin embargo, es en ese proceso que pueden coexistir miradas distintas atendiendo a la realidad de cada actor, bien sea el que enseña o el que aprende; es justo allí, que debe trabajarse la habilidad de cada profesor para cuestionarse si lo que pretende desde lo educativo es lo necesario, o si lo está realizando de la manera adecuada, y más aún a pesar que sea necesario y adecuado, si estos saberes ofrecen la utilidad que a lo mejor en lo social el estudiante amerita.

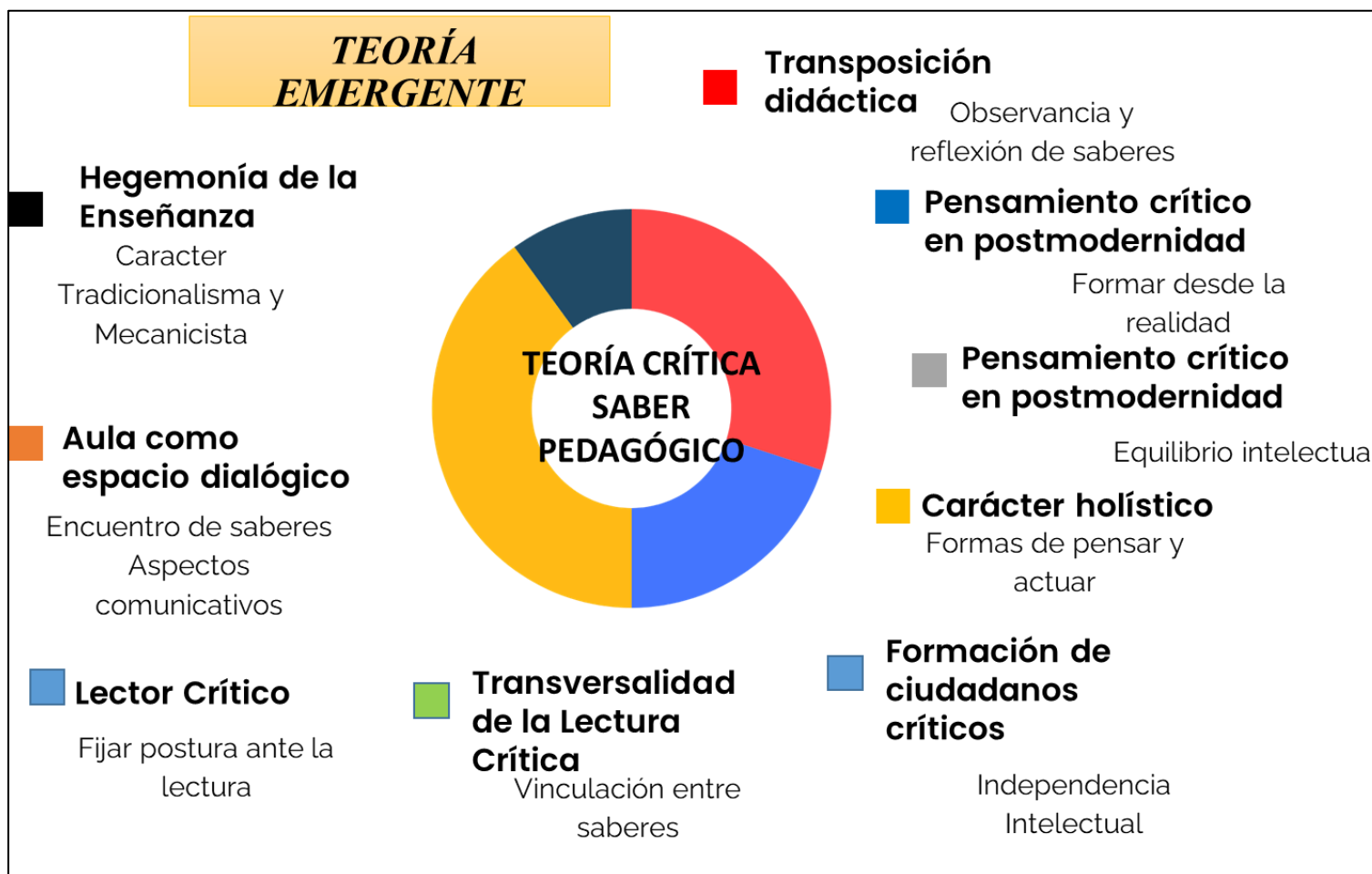
Atendiendo a esto, y como lo refiere el autor la transposición didáctica debe constituir una herramienta; que en el caso concreto del docente que imparte lengua castellana y tiene la responsabilidad de contribuir desde su clase con la formación de lectores críticos, la necesaria observancia de sus saberes, con el debido cuestionamiento desde lo epistemológico, a objeto de auto reflexionar las prácticas que desarrolla, de igual manera debe tener la precaución de indagar los saberes con que llegan al aula los estudiantes, de modo que tenga la posibilidad de valorar puntos de encuentro a partir de los cuales, su acción pedagógica realmente fomente una relación dialógica entre ambos saberes.

En este orden de ideas, el marco del área de lenguaje, desde la cual con sus respectivos presupuestos teóricos o metodológicos que el docente en su práctica diaria asume, resulta oportuno considerar formas mediante las cuales se aproveche este proceso de transposición de saberes que sean de utilidad en la lectura crítica. Desde esta postura, resulta oportuno considerar la precisión que ofrece Avendaño de Barón (2016)

La transposición didáctica, en el campo de las ciencias del lenguaje, se manifiesta en la adaptación del saber científico (el de las teorías lingüísticas, texto lingüísticas, literarias, semióticas, discursivas, comunicativas, lectoras y escriturales), a un saber escolar, básico –que no cambie su esencia semántica–, accesible a los estudiantes. (p. 221).

A partir de lo señalado, emergen interrogantes quizás esenciales para cada docente de esta área, según su realidad educativa, y es que a esta instancia se trata de cuestionar sus saberes y la manera como los ha venido instrumentalizando en la práctica educativa; así, por ejemplo, para el caso de la enseñanza de lectura en forma crítica, desde que teoría o concepción teórica inscribe supraxis, y si realmente está siendo efectiva en esa adquisición de saberes que el estudiante requiere. Claro está que por lo general esto ha correspondido a los enfoques lingüísticos y psicolingüísticos con los aciertos y desaciertos que ello ha significado; sin embargo, la dinámica actual invita a considerar y aprovechar otros enfoques que faciliten la integración de los aspectos sociales y culturales propios de la vivencia de los estudiantes.

Figura 15.
Teoría emergente



REFLEXIONES FINALES

El desarrollo del proceso investigativo significó una experiencia invaluable para la autora, en primera instancia porque hizo posible un acercamiento y comprensión de la realidad presente en el escenario seleccionado y viven los actores del hecho educativo, además en el cual se desenvuelve profesionalmente; lo que le ha permitido apreciar y ser testigo de las constantes preocupaciones de los docentes, en su afán de llevar a cabo prácticas pedagógicas acordes a los nuevos tiempos, hecho que resulta complejo dadas las condiciones en las que debe educar, no solo estructurales, sino también personales, propias de las situaciones que se presentan en la interacción humana, a lo cual es necesario sumarle lo inherente a la dinámica social, y avances tecnológicos, que por lo general dificultan su labor, en el sentido que resulte necesaria y atractiva para los jóvenes.

En este sentido, los resultados obtenidos, salvadas las consideraciones mencionadas, y remitiéndose directamente al espacio educativo y el quehacer del maestro, invitan a continuar esfuerzos investigativos, mediante los cuales se siga originando conocimiento pertinente a la realidad del contexto, desde el cual posiblemente lo sugerido para cada docente esté relacionado con la necesidad de conocerse y reconocerse ante tal realidad, es decir, hacer uso de su reflexión sobre los significados y formas de llevar a cabo su labor de enseñanza, además de los efectos que ella está generando, principalmente para el estudiante, que incidan en su proceso formativo, y posiblemente en su desempeño académico y social.

En este orden de ideas, dicho proceso reflexivo amerita considerar la claridad que se requiere en los docentes acerca de los elementos conceptuales y metodológicos, que guardan relación con la enseñanza de la lectura crítica, puesto que quizás el primer paso es que cada uno de ellos, domine a ciencia cierta en qué consiste, las razones por las cuales se necesita y la manera adecuada para ser llevada a cabo, conforme a las condiciones propias, así como de los estudiantes e institucionales para ser llevada a cabo; desde lo cual gana cada vez más importancia tener presente que el proceso de enseñanza debe responder a lo que quien aprende, desea o necesita para resolver no solo las actividades escolares, sino más importante aún, aquellas que constantemente

debe afrontar en su realidad cotidiana.

Desde esta óptica, resulta conveniente precisar que en gran medida, la labor de enseñanza del docente no ha logrado vincular los contenidos teóricos con su vinculación en la práctica, dicho de otro modo, lo que desde sus conocimientos o disposiciones curriculares debe enseñar, realmente no está ocurriendo en la práctica, hecho que puede obedecer a limitaciones tanto profesionales en su proceso formativo o profesional específico del área, así como otras situaciones ya de carácter institucional o propias de la dinámica educativa, como las condiciones del espacio educativo, el manejo de los procesos administrativos en cada nivel, que presiona al cumplimiento de requisitos desde lo curricular y en un momento dado pueden dificultar lo pretendido por el docente.

De igual modo, otro elemento a considerar en esta realidad corresponde al debido reencuentro que debe procurarse entre la escuela y el hogar, un binomio inseparable, cuya naturaleza complementaria de los procesos formativos en los jóvenes, debe aprovecharse al máximo, de tal modo que ambas partes se reconozcan, valoren y apoyen en cada uno de sus roles. Tal aspiración pasa considerar desde la escuela la realidad que viven los padres, representantes o adultos responsables de los estudiantes, sus condiciones, expresadas en posibles limitaciones y potencial para desde su nivel de conocimiento poder integrarse efectivamente al aprendizaje que su hijo o representado construye; igualmente, corresponde a los padres consolidar formas para apoyar las actividades de aprendizaje que desde el aula cada docente desarrolla; de tal modo que exista una relación de mutua colaboración, en la que seguramente se verá favorecido cada estudiante.

Todas estas situaciones referidas, guardan parte del sentir de la investigadora, a sabiendas que queda mucho trabajo por realizar, que se necesita de más esfuerzos investigativos propios de cada realidad educativa orientados a la debida comprensión de los procesos que entraña el acto educativo, tanto para quien enseña, como para aquel que aprende; y desde lo cual, con las dimensiones descritas en el constructo teórico considera que se apertura diferentes escenarios, que ayuden en este cometido; los cuales pueden representar desafíos, pero necesarios de ser asumidos, en especial la ruptura de lo que ha significado el paradigma de la enseñanza tradicional o mecanicista

de la lectura, para dar paso a otras formas más acordes a los tiempos actuales, inherentes al desarrollo de habilidades del pensamiento y habilidades de carácter crítico y todo lo concerniente al aprovechamiento y transposición de saberes en los distintos escenarios, entre otros aspectos, por ello, esta posibilidad queda abierta para ser asumida y transformarlas en oportunidades.

REFERENCIAS

- Aguirre, G. y Jaramillo, E. (2012). Aportes del método fenomenológico a la investigación educativa. *Revista latinoamericana de estudios educativos*, vol. 8, núm. 2, julio-diciembre, 2012, pp. 51-74 Universidad de Caldas Manizales, Colombia <https://www.redalyc.org/pdf/1341/134129257004.pdf>
- Aguirre, S (1997). *Entrevistas y Cuestionarios*. En Aguirre B, A (1997), Metodología Cualitativa en la Investigación Sociocultural. México: Alfaomega.
- Albelais, M (2015). Desarrollo de Competencias Comunicativas en los alumnos universitarios, tomando en cuenta su Estilo de Aprendizaje <https://repositorio.tec.mx/ortec/bitstream/handle/11285/621382/02Tathiana%20Mar%C3%ADa%20Albelais%20Le%C3%B3n.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Álvarez, C. (2013). ¿Puede superar el profesorado la quiebra teoría-práctica? Un estudio de caso. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(4), 109-127. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4468933.pdf>
- Arancibia, S e Iturra, X. (2007). Reflexiones en torno a la familia- escuela: una integración necesaria. *Rumbos TS* (2), 14-21 <https://revistafacso.ucentral.cl/index.php/rumbos/article/view/195/190>
- Aranda, G. (2020). Hegemonía y fetichismo de la lectura en el aprendizaje escolar y universitario. *El Toldo de Astier*. 11 (20-21), pp. 57-71. <http://www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero20/pdf/Aranda.pdf>
- Avenidaño de Barón, G. (2016). La lectura crítica en Educación Básica Secundaria y Media: la voz de los docentes. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 28, 207-232 <https://www.redalyc.org/pdf/3222/322246463011.pdf>
- Barboza, F., y Peña, F. (2014) El problema de la enseñanza de la lectura en educación primaria. *Revista Educere*, 18 (59), 133-142. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35631103015.pdf>
- Barrera, F. (2010). *Holística*. 2ª.ed. Caracas: Quirón Ediciones.
- Benavides, C y Ruíz, A. (2022). El pensamiento crítico en el ámbito educativo: una revisión sistemática. *Revista Innova Educación*, 4(2), pp. 62-79. <https://revistainnovaeducacion.com/index.php/rie/article/download/572/535>
- Bonfil R., Cavallo, G., Roger, Ch., et.al. (2004) 4ed. Historia de la lectura en el mundo occidental. Editorial Taurus. https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4413761/mod_resource/content/1/CAVALL_O_CHARTIER_HistoriaDeLaLectura.pdf

- Blandón, C. (2020). Importancia del fomento de la lectura crítica para el desarrollo de la comprensión de textos. *Revista Multi-Ensayos*, 6 (12), pp. 14-20. <https://multiensayos.unan.edu.ni/index.php/multiensayos/article/download/319/363/36>
- Brailovsky, D. (2018). Lo nuevo y lo tradicional en educación: una oposición engañosa. *Senderos pedagógicos* 9, pp.161-176. <https://ojs.tdea.edu.co/index.php/senderos/article/download/963/1029>
- Brito, Y. (2020). La lectura crítica como método para el desarrollo de competencias en la comprensión de textos. *Revista Educare* 24 (3), pp 243-264. <https://revistas.investigacionupelipb.com/index.php/educare/article/view/1358/1347>
- Burin., D. Coccimiglio., Y. González., F y Bulla., J (2016) Desarrollos recientes sobre Habilidades Digitales y Comprensión Lectora en Entornos Digitales. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, vol. 6, núm. 1, pp. 191-206, 2016. <https://www.redalyc.org/journal/4758/475848615009/html/>
- Cassany, D (2017). Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. *Revista Tarbiya* 32. Pp. 113-132. <https://revistas.uam.es/tarbiya/article/view/7275/7623>
- Cassany, D. (2006). Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea. Anagrama: Barcelona. pp 21-43 <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/295-tras-las-lneaspdf-WB5V4-articulo.pdf>
- Cassany, D y Aliagas, C. (2007). Miradas y propuestas sobre la lectura. En Cassany (comp.). Para ser letrados. <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/capitulo/300-miradas-y-propuestas-sobre-la-lecturapdf-n4Q87-libro.pdf>
- Cassany, D y Morales, O. (2008). Leer y escribir en la universidad: hacia la lectura y la escritura crítica de géneros científicos. http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/16457/leer_universidad.pdf;jsessionid=5F7DF9128769EE8F3B1DD88C860275A4?sequence=1
- Castillo, F y Pérez. (2017). Reflexiones sobre lectura crítica como una necesidad más allá del ambiente escolar. *Revista Educación y Ciencia*, 20, 169 – 188. https://repositorio.uptc.edu.co/bitstream/001/2460/1/PPS_1079_Reflexiones_sobre_lectura_critica.pdf
- Chevallard, I (1998). *La Transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Aique. https://www.terras.edu.ar/biblioteca/11/11DID_Chevallard_Unidad_3.pdf
- Cohen, M. y Omery, A. (2003) Escuelas de Fenomenología: implicaciones para la

- investigación. En Morse, J. (2003), *Asuntos Críticos en los Métodos de Investigación Cualitativa*. Colombia: Universidad de Antioquia.
- Constitución Política de Colombia. [Const]. Art. 16, Art. 20, Art. 27. Actualizada con los Actos Legislativos a 2016 (República de Colombia)
- Contreras, F. (2016). El aprendizaje significativo y su relación con otras estrategias. *Horizonte de la ciencia*, 6 (10), pp. 130-140. <https://www.redalyc.org/journal/5709/570960870014/html/>
- Corchete, T. (2014). La familia, un aliado indispensable para fomentar la lectura desde los espacios profesionales. *Aula* 20, pp. 123-132. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5013402>
- Cruz, G. y López, K. (2014). Las poderosas prácticas educativas. *Aletheia*, 6(2), pp. 136-163. <https://aletheia.cinde.org.co/index.php/ALETHEIA/article/view/215/185>
- Cuesta, V., Labra, D., Planas, J. (2017). Historia de las prácticas de lectura y escritura: Fronteras, enfoques, y perspectivas. I Jornada de Enseñanza de la Lengua, 31 de marzo y 1 de abril de 2017, Ensenada, Argentina. EN: Actas publicadas. Ensenada: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Centro de Estudios e Investigaciones Lingüísticas. En Memoria Académica. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.10924/ev.10924.pdf
- Deroncele, A., Nagamine, M., y Medina, (2020). Desarrollo del pensamiento crítico. *Maestro y sociedad* 17(3), Pp532-546 <https://maestrosociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/5220/4730>.
- Diario Semana. (2019). Mala comprensión lectora tiene a Colombia en el fondo de las pruebas Pisa: ¿Qué hacer? <https://www.semana.com/educacion/articulo/mala-compension-lectora-tiene-a-colombia-al-fondo-de-las-pruebas-pisa-que-hacer-para-mejorar/643045/>
- Díaz, V. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. *Revista Laurus* 12, pp.88-103. <https://www.redalyc.org/pdf/761/76109906.pdf>.
- Echeverría, A. (2018). Teoría Educativa desde el Paradigma de la Complejidad para Formar Pensamiento Crítico y Complejo. *Revista Científica*, 3 (9), 257-274. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7011941>
- Encabo, E. (2014). *Lectura crítica, diccionario digital de nuevas formas de lectura y escritura*. España: Ediciones Universidad de Salamanca. <http://dinle.usal.es/searchword.php?valor=Lectura%20cr%C3%ADtica>
- Espinoza, E., Rivas, H., Lema, R., y otros (2019) Formación de competencias

comunicativas. Carrera de Educación Básica. *Revista Espacios*. 40 (41), 21
<http://www.revistaespacios.com/a19v40n41/a19v40n41p21.pdf>

Institución Educativa Colegio Eustorgio Colmenares Baptista. (2021) Proyecto Educativo Institucional “Hacia una verdadera formación integral”

Farfán C, y Gutiérrez, M. (2022) Enseñar a leer en las asignaturas: Revisión sistemática de la comprensión crítica en la educación media colombiana. *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*. Vol. 9/N° 18/2022. 146-167. Editorial Facultad de Educación.
<https://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/traslaciones/article/view/6418>

Fernández, P. (1996). Modelos sobre la adquisición del lenguaje. *Didáctica* 8, p. 105-116. Universidad Complutense de Madrid. <https://revistas.ucm.es>

Foucault, M. (2002). *La Arqueología del Saber*. (1 ed). Buenos Aires: Siglo XXI. Traducción de Aurelio Garzón del Camino.
https://monoskop.org/images/b/b2/Foucault_Michel_La_arqueologia_del_saber.pdf

Gantus, V. (s.f.)). La importancia de la mediación docente en los procesos de lectura de niños, adultos y jóvenes. Facultad de Educación Universidad Nacional del Cuyo.
<https://feeye.uncuyo.edu.ar/web/posjornadasinve/area3/Lengua%20-%20Didactica%20de%20la%20lengua%20-%20TICs/245%20-%20Gantuz%20-%20FEEyE.pdf>

Garrido, L. (2011). Habermas y la teoría de la acción comunicativa. *Razón y palabra*.
https://www.researchgate.net/publication/277270449_Habermas_y_la_teor%C3%ADa_de_la_acci%C3%B3n_comunicativa/link/5e9a1aa3299bf13079a24b4b/download.

Gluyas, R., Esparza, R., Romero, M y Rubio, J. (2015). Modelo de educación holística: una propuesta para la formación del ser humano. *Revista Actualidades de Investigación en Educación*. 15 (3). 1-25.
<https://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v15n3/1409-4703-aie-15-03-00462.pdf>

Gómez, L. (2008). Los determinantes de la práctica educativa. *Udual* 38, pp. 29-39.
<https://biblat.unam.mx/hevila/UniversidadesMexicoDF/2008/no38/4.pdf>

González del Yerro, A. (s.f.)). Perspectivas teóricas sobre la adquisición del lenguaje. Universidad Autónoma de Madrid.
<http://storage.ning.com/topology/rest/1.0/file/get/2966380212?profile=original>

González, H. (2016). Caracterización del Saber Pedagógico de los Profesores del Proyecto Académico de Investigación y Extensión de Pedagogía - PAIEP- en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cindeumz/20160630111243/HamletSantiagoGonzalez.pdf>

- González, J. (2020). Trascendencia de la lectura crítica para la educación. <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/31129/2020jessicagonzalez.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- González, W. (2021). Los espacios de aprendizaje y las formas de organización de la enseñanza: una caracterización desde la subjetividad. *Revista Rexe* 20 (42), 313-328. <http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/article/view/922/650>
- Guerra, P. (2022). Análisis de la enseñanza de la lectura crítica en la Educación Secundaria en Colombia y la necesidad de nuevas formas de intervenciones didácticas para su abordaje. *Revista Humanismo y Sociedad* 10 (2), pp. 1-9. <http://portal.amelica.org/ameli/journal/617/6173822008/6173822008.pdf>
- Habermas, J. (1999). *Teoría de la acción comunicativa*, I. Racionalidad de la acción y racionalización social. Taurus. Trad. Manuel Jiménez Redondo. Madrid: Grupo Santillana de ediciones, S.A. pp.517.
- Hondoy, M. (2021). La práctica docente y su influencia en la motivación de los estudiantes. *Revista Humanismo y Cambio Social*. 17(8), pp 91-102. <https://www.lamjol.info/index.php/HCS/article/download/11708/13582/43226>
- Hymes, D. (1996). Acerca de la competencia comunicativa. *Forma y Función*. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/article/view/17051/17909>
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación. [ICFES]. (2021). Informe Nacional de Resultados del examen Saber 11°. Volumen I. <https://www.icfes.gov.co/documents/20143/2211695/Informe+nacional+de+resultados+Saber+11+2020.pdf>
- Jara, V. (2012). Desarrollo del pensamiento y teorías cognitivas para enseñar a pensar y producir conocimientos. *Revista Sophia* 12, pp. 53-66. <https://www.redalyc.org/pdf/4418/441846101004.pdf>
- Jáuregui, S. (2018). La transversalidad curricular: Algunas consideraciones teóricas para su implementación. *Revista Boletín Redipe* 7 (11), pp. 65-81. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6729074.pdf>
- Jauraritz, F. (2017). *Competencia en comunicación lingüística*. Gobierno vasco, educación secundaria obligatoria.
- Junquera, R. (1997). *Los Informantes*. En Aguirre B, A (1997). Metodología Cualitativa en la Investigación Sociocultural. Alfaomega Marcombo: México.
- Madrid, R., Saracostti, M., Reininger, T y Hernández, M. (2019). Responsabilización, obediencia y resistencia: perspectivas de docentes y padres sobre la colaboración familia-escuela. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*,

- 22 (3), pp. 1-13. <https://revistas.um.es/reifop/article/view/389801> En Hernández, M y Gomariz, M. Coord (2019). Familia y escuela. Dos contextos unidos por la educación. Reifop. 22 (3).
- Márquez, A. (2017). Sobre lectura, hábito lector y sistema educativo. *Perfiles Educativos* 39 (155). http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982017000100003
- Martínez, M (1996) *Comportamiento humano. Nuevos métodos de investigación*. México: Trillas
- Martínez, M (2006). *Ciencia y Arte en la Metodología Cualitativa*. México: Trillas.
- Martínez, M. (2017). Saber pedagógico, práctica pedagógica y formación docente. <https://www.magisterio.com.co/articulo/saber-pedagogico-practica-pedagogica-y-formacion-docente>
- Martos, E y Martos, A. (2012). De los espacios de lectura a los espacios letrados. *Pulso* 35. Pp 109-129. <http://hdl.handle.net/10017/13001>
- Ministerio de Educación Nacional. [MEN] (1998). Lineamientos curriculares para lengua castellana. Bogotá. Colombia. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-89869_archivo_pdf8.pdf
- Ministerio de Educación Nacional [MEN] (2006). Estándares de Competencias Básicas del Lenguaje. https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional [MEN] (2009). Educación superior. https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-92779_archivo_pdf_Boletin13.pdf
- Ministerio de Educación Nacional [MEN] (s.f.)). Serie Indicadores de Logros Curriculares. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-89869_archivo_pdf11.pdf.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN] (2016). Dirección de calidad de Preescolar, Básica y Media. https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-156179_recurso_12.unknown
- Monsalve, M., Franco, M., Monsalve, M., Betancurt, V y Ramírez, D. (2009). Desarrollo de las habilidades comunicativas en la escuela nueva. *Revista Educación y Pedagogía*, 21 (55), pp. 189-210 https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/3032/1/RamirezDoris_2009_De_sarrolloHabilidadescomunicativasenlaescuelanueva.pdf
- Núñez, J. (2017). Nociones para el desarrollo de la comprensión lectora. <https://www.edelvives.com/urlmanager/38985/89349/29c9ab9ebdc509874bfc40d05c>

ee51d3e61c338f.

Ley 115. (1994) https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Linde, A. (2009). La educación moral en Lawrence Kohlberg: Una utopía realizable. *Praxis filosófica* 28, pp.7-22. <https://www.redalyc.org/pdf/2090/209014646001.pdf>

Owens, R. (2003). *Desarrollo del lenguaje*. (5 ed). Madrid: Pearson-Prentice Hall. <https://pdfcoffee.com/qdownload/desarrollo-del-lenguaje-pdf-free.html>

Pang, E., Muaka, A., Bernhardt, E y Kamil, M. (2006). La enseñanza de la lectura. México: IBE-UNESCO <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P1C710.pdf>.

Paramio, M. (2017). La adquisición del lenguaje en el primer ciclo de Educación Infantil. [Trabajo de fin de grado, Facultad de Educación Universidad de Valladolid]. https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/164983/PARAMIO_Cristina_TFG.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Parra P., y Mejía E. (2022). El impacto del aprendizaje significativo en la educación del siglo XXI. <http://scielo.sld.cu/pdf/rces/v41n3/0257-4314-rces-41-03-7.pdf>

Partido, M. (s.f.). Lectura y práctica docente: un acercamiento. https://www.uv.mx/cpue/colped/n_2526/pubmari.htm

Paul, R y Elder, L. (2003). *Mini-guía para el pensamiento crítico. Conceptos y herramientas*. Fundación para el pensamiento crítico. <https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-ConceptsandTools.pdf>

Pedragosa, M. (2022). La clase como espaciodialógico y significativo. EN: A.M. Palacios, M.A. Pedragosa y M. Querejeta (Coords.). *Lenguaje, pensamiento y construcción del conocimiento La Plata: Universidad Nacional de La Plata ; EDULP. pp. 43-50. En Memoria Académica.* <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.5581/pm.5581.pdf>

Peralta, J. (2000). Adquisición y desarrollo del lenguaje y la comunicación: una visión pragmática constructivista centrada en los contextos. *Límite* 7, pp 54-66. <https://www.redalyc.org/pdf/836/83600704.pdf>

Pérez, G. (2007). Desafíos de la investigación cualitativa. https://www.researchgate.net/publication/237798499_DESAFIOS_DE_LA_INVESTIGACION_CUALITATIVA/link/544a86880cf2bcc9b1d2f599/download.

Pinchao, L. (2020). Estrategia pedagógico-didáctica para promover la lectura crítica. *Educación* 29 (56). <http://dx.doi.org/10.18800/educacion.202001.007>

- Pompa, Y, y Pérez, I. (2015). La competencia comunicativa en la labor pedagógica. *Revista Universidad y Sociedad* 7 (3) pp.160-167 http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-6202015000200023
- Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la Lengua Española*. (Edición del Tricentenario). <http://del.rae.es/lectura?m=form>
- Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la Lengua Española*. (Edición del Tricentenario). <https://dle.rae.es/pensar?m=form>
- Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la Lengua Española* (Edición del Tricentenario) <https://dle.rae.es/saber>
- Reyzábal, M (2012). Las competencias comunicativas y lingüísticas, clave para la calidad educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 10 (4). <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55124841006>
- Rivera D, (2021) *Aproximación teórica de la lectura crítica como macrohabilidad cognitiva y lingüística en la práctica pedagógica*. [Tesis Doctorado, UPEL-IPRGR]<https://espacio-digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/202/202>
- Rivera, D. (2019). Aportes de la lectura crítica y su necesaria influencia en el sistema educativo colombiano. *Revista Dialéctica*, 2019-2. <http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/88/88837019/html/>
- Rodríguez G, Gil J, García E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Rondón, G. (2014). Condiciones y Características de un Lector crítico en el Aula de clase. En Páez, R y Rondón, G. (Comp.), *La lectura crítica. Propuestas para el aula derivadas de proyectos de investigación educativa* (1 ed). Bogotá: Kimpes <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/fce-unisalle/20170117041131/lecturacr.pdf>
- Sánchez, L. (2013). La comprensión lectora: hacia una aproximación sociocultural. *Revista Diálogos*, 7(12) pp 7-16 <http://www.redicces.org.sv/jspui/bitstream/10972/2094/1/La%20comprension%20lectora%20hacia%20una%20aproximacion%20sociocultural.pdf>
- Serrano de Moreno, E y Madrid de Forero, A. (2007). Competencias de lectura crítica. Una propuesta para la reflexión y la práctica. *Acción pedagógica*, 16, pp.58-68. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2968602.pdf>
- Serrano, S. (2008). La alfabetización crítica. Conceptualización de las competencias y estrategias de lectura crítica. *Letras* 50 (76) http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0459-12832008000100004

- Strauss, A y Corbin, J. (2002). *Bases de la Investigación Cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia: Bogotá.
- Sosa, V (2023). Educación y pensamiento crítico en la formación de la persona. *Phainomenon* 22 (1).
<https://revistas.unife.edu.pe/index.php/phainomenon/article/view/2774/3096>
- Tardif, M. (2014). *Los saberes del Docente y su Desarrollo Profesional*. (1 ed). Ebook pdf. Narcea, S.A de Ediciones. Madrid.
<https://flomige.files.wordpress.com/2019/04/los-saberes-del-docente-y-su-desarrollo-profesional.pdf>
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. 3ª ed. Editorial Paidós.
- Trujillo, J., Lamo, I y Barroso J. (2022). Análisis sobre la figura del profesor en tiempos de posmodernidad. *Revista internacional de humanidades*, 11, 1-13.
<https://journals.eagora.org/revHUMAN/article/download/4012/2387/14787>
- Viñao, A. (2002). La enseñanza de la lectura y la escritura: análisis socio-histórico *Anales de Documentación*, núm. 5, pp. 345-359.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=63500517>.
- Wong, E., Peña, J y Falla, S. (2016). La actitud crítica un aspecto fundamental en la educación. *Sophia*, 12(1), pp. 107-114
<https://www.redalyc.org/journal/4137/413744648008/html>/
<https://www.redalyc.org/journal/4137/413744648008/html/>
- Xin, Y. (2016). *Teoría de los actos de habla. Una sinopsis*. [Tesis Maestría Internacional en Lengua Española y Lingüística. Centro Internacional de Posgrado de la universidad de Oviedo, España]. <https://dibiguo.uniovi.es>
- Zambrano, A. (2019). Naturaleza y diferenciación del saber pedagógico y didáctico. *Revista Pedagogía y Saberes* (50) pp. 75–84.
<http://www.scielo.org.co/pdf/pys/n50/0121-2494-pys-50-75.pdf>

ANEXOS

ANEXO - 1

Subcategoría: Concepción de Lectura Crítica

| Código Hallado | Voces de los Informantes | Subcategoría |
|---|---|--|
| <p align="center">Concepción de lectura crítica</p> | <p>Es un proceso complejo de lectura que lleva implícito la capacidad de interpretar y realizar juicios sobre la información que subyace en el texto (ECBD₁: L 2-4)</p> <p>La lectura crítica es la base del pensamiento crítico y reflexivo, aquella que permite adquirir de mejor forma los aprendizajes en los estudiantes (ECBD₁: L 57-59)</p> <p>Se habla de una lectura crítica cuando el lector comprende realmente el sentido del texto y es capaz de realizar una interpretación con las ideas principales, y aspectos de la lectura que no están explícitos, pero que son importantes para ayudar a comprender el texto, lo que da un paso amplio al pensamiento crítico, ya que el lector sólo puede dar una opinión o postura crítica frente a una lectura o tema en particular (ECBD₁: L 101-106)</p> <p>Es una forma de comprender las clases, y los tipos de texto que se encuentran de manera explícita o no explícita para darle una comprensión lógica de acuerdo a las competencias que se encuentra literal e inferencial para darle un sentido global al texto que es que se esté tratando (ECBD₂: L 2-6)</p> <p>El análisis de un texto el cual permite entender, comprender o interpretar la información a la que se refiere, para ver mucho más allá de lo que ésta solo en palabras (ECBD₄: L 2-4)</p> <p>Proceso por el cual se realiza un análisis profundo de lo que se lee, para comprender</p> | <p align="center">Concepción de la lectura crítica</p> |

| | | |
|--|--|--|
| | <p>y contextualizar un texto de manera que (ECBD₅: L 2-3)</p> <p>Desarrollo de su conocimiento, la crítica y la anexión de pre-saberes que da sentido y significado a lo que se lee, mediante diversas estrategias para establecer comparaciones, relaciones, interpretaciones, inferencias e ideas nuevas, así como la emisión de juicios de los textos (ECBD₅: L 10-14)</p> | |
| Profundiza el saber reflexivo | Es una clase de lectura donde se profundiza el saber de forma reflexiva (ECBD ₃ : L 2) | |
| Afianzar pensamiento reflexivo y propositivo | El lector se apropie de ello con el objeto de afianzar el pensamiento reflexivo y propositivo (ECBD ₅ : L 3-4) | |

Subcategoría: Prácticas Tradicionales

| Código Hallado | Voces de los Informantes | Subcategoría |
|----------------------|--|-------------------------|
| Práctica tradicional | <p>En los currículos que se plantean en la escuela se evidencia un trabajo con la lectura a nivel lingüístico, es decir de forma mecánica y se le da poco espacio a la lectura comunicativa y como una práctica social y cultural (ECBD₁: L 7-10)</p> <p>Tradicionalmente se ha creído que los problemas asociados con la comprensión lectora le conciernen particularmente al estudiante, debido a que se señala que este no tiene hábitos de lectura, ni conciencia de la importancia de esta actividad comunicativa. Sin embargo, muy pocas veces se cuestiona el papel y la responsabilidad del maestro en estas dificultades evidenciadas en los estudiantes. (ECBD₁: L 67-72)</p> | Prácticas tradicionales |
| Prácticas comunes | <p>Es una jornada de lectura permanente, la cual me permite a través de su realidad identificar el componente humano y de esta manera lograr la interpretación directa de acuerdo al significado de cada palabra (ECBD₄: L 7-9).</p> <p>Con prácticas de lectura, identificando su perfil, de acuerdo a sus gustos de lectura se presenta el análisis, se seleccionan los grupos de acuerdo a los perfiles y se realizan prácticas de lectura con definiciones de palabras (ECBD₄: L 27-30).</p> <p>Se comienza en la clasificación textual por texto continuo dando así la utilización de los textos narrativos como el cuento la fábula La leyenda el mito afianzando desde el punto de vista con preguntas relacionadas de los textos vocabulario desconocido y análisis de las oraciones simples y compuestas (ECBD₂: L 43-47).</p> | |

Subcategoría: Prácticas Innovadoras

| Código Hallado | Voces de los Informantes | Subcategoría |
|----------------------------------|--|-----------------------|
| Praxis bajo pensamiento autónomo | En la praxis educativa la puedo describir bajo un pensamiento autónomo que se rige bajo las competencias de lectura crítica del Icfes en Colombia. (ECBD ₂ : L 9-11). | Prácticas Innovadoras |
| Fomento de comunicación asertiva | Profunda y analítica por que fomenta la comunicación asertiva (ECBD ₃ : L 5) | |
| Prácticas innovadoras | Supone adelantar procesos sistemáticos en el aula sobre cómo se lee, qué acciones desarrolla el maestro para favorecer la lectura, qué tipo de interacción genera el maestro y el estudiante en el aula frente a las dificultades de comprensión. (ECBD ₁ : L 73-76). | |
| Utilización de herramientas web | El proceso de lectura en casa lectura en el aula e implementación de las Tic, lecturas que se pueden utilizar en diferentes dispositivos electrónicos como tabletas computadores y celulares (ECBD ₂ : L 48-51). | |
| | En la educación media y técnica con la utilización de herramientas de buscadores de artículos de investigación filosóficos que pide el Icfes en Colombia (ECBD ₂ : L 51-53). | |

Subcategoría: Desarrollo del Pensamiento

| Código Hallado | Voces de los Informantes | Subcategoría |
|--|---|-------------------------------|
| Desarrollo Del pensamiento cognitivo | Desarrollar en los estudiantes una lectura que implique la práctica de sus habilidades mentales, abrir espacios para la formación y el desarrollo de las habilidades del pensamiento por medio de la práctica de la lectura crítica y finalmente renovar procesos de aprendizaje y elevar la calidad de formación de los estudiantes (ECBD ₁ L21-25) | Desarrollo del pensamiento |
| Desarrollo del pensamiento crítico | Darle un sentido del por qué y para qué se construyen los textos para darle un sentido global con un aspecto de pensamiento crítico en el funcionamiento que se tiene entre una sociedad como ser participativo (ECBD ₂ L71-74) | |
| Desarrollo del pensamiento | Allí se da aporte amplio al desarrollo del pensamiento por cuanto permite analizar tanto el lenguaje como la concepción de mundo, en tanto que se da la comprensión e identificación del contexto (ECBD ₅ L7-10) | |
| Fomento de pensamiento reflexivo | Se fomenta la reflexión de lo que se lee (ECBD ₅ L18-20) | |
| Construcción del pensamiento crítico | Surge de los saberes cognitivos, sociológicos y culturales del lector que permiten la formulación de planteamientos críticos. (ECBD ₅ L24-26) | |

Subcategoría: Fomento de la Lectura Crítica

| Código Hallado | Voces de los Informantes | Subcategoría |
|--|---|--------------------------------------|
| <p>Necesidad de fomento de la lectura crítica</p> <p>Educación de seres pensantes</p> | <p>La formación de lectores críticos es una práctica que debe fomentarse en todos los niveles educativos no solo con el fin de alcanzar una mayor calidad en los procesos educativos (ECBD₁ L 28-30)</p> | |
| <p>Priorizar criticidad y potenciar habilidades</p> | <p>Si no en educar seres humanos pensantes que no acepten de manera directa o total las ideas o razonamientos de un autor. (ECBD₁ L 30-32)</p> | <p>Fomento de la lectura crítica</p> |
| <p>Hábitos de formación e interpretación de textos</p> | <p>Por otro lado, una de las prioridades más importantes de la práctica docente debería ser, preocuparse por buscar tácticas, ejercicios o talleres que generen la criticidad en los estudiantes, integrándolos en diferentes actividades didácticas con el fin de potencializar diferentes habilidades del pensamiento en ellos (ECBD₂ L 32-36)</p> | |
| <p>Abordar requerimientos críticos y del contexto</p> <p>Necesidad de generar interés en la profundización</p> | <p>Las implicaciones del proceso educativo de los estudiantes de la institución educativa Eustorgio colmenares Batista se encuentra en el hábito lector en la formación e interpretación de palabras</p> | |

| | | |
|--|--|--|
| | <p>claves la utilización de texto discontinuos y continuos (ECBD₂L 22-25)</p> <p>El docente que es consciente de que la calidad de la educación requiere análisis crítico, transformación del entorno, mejora la formación de nuestros estudiantes en el contexto que los rodea, desde su radio de acción tanto en lo académico como en su día a día (ECBD₄L 17-20)</p> <p>La lectura crítica requiere generar interés por la profundización en el texto, sus ideas y la argumentación (ECBD₅L 20-24)</p> | |
|--|--|--|

Subcategoría: Competencias Requeridas para la Formación en Lectura Crítica

| Código Hallado | Voces de los Informantes | Subcategoría |
|--|---|---|
| <p>Competencias genéricas</p> <p>Desarrollo de competencias</p> <p>Para el contexto social</p> <p>Competencias específicas</p> <p>Competencia literal, de análisis y argumentativa</p> | <p>Las competencias genéricas comprenden un amplio rango de combinaciones del saber y del hacer, compuestas por conocimientos, habilidades y actitudes que posee un individuo (ECBD₁L39-41)</p> <p>La lectura crítica como competencia genérica, debe estar presente en todo proceso formativo, por su utilidad personal, debe estar presente en todo proceso formativo, ya que su ausencia genera deficiencia en el desarrollo de aprendizajes significativos en los estudiantes (ECBD₁L60-63)</p> <p>Especial relevancia adquiere el dominio por los estudiantes de conocimientos lingüísticos y culturales, habilidades, actitudes, valores y sensibilidades, situados en un contexto social particular. Que conforman las capacidades cognitivas, valorativas y afectivas para interpretar significados y reconocer las intenciones del autor para desenvolverse como lectores críticos y autónomos en la sociedad actual. Es decir, que las competencias cognitivas, lingüísticas y discursivas, pragmáticas y culturales y valorativas y afectivas, están</p> | <p>Competencias requeridas para la formación en lectura crítica</p> |

| | | |
|--|---|--|
| | <p>en función de la razón del funcionamiento holístico del pensamiento y de las emociones de cada individuo (ECBD₁L44-53)</p> <p>Las competencias de lectura crítica se refieren a qué tiene que saber hacer el lector crítico, cómo lo tiene que hacer y por qué se le reconoce como lector crítico (ECBD₁L42-44)</p> <p>Las competencias que requieren mayor atención en su formación en la primaria y en la secundaria de sexto a octavo grado es la competencia literal para identificar los puntos claves de los textos, por otro lado la competencia identificar las partes de un texto se encuentra entre los grados entre los grados noveno y décimo con el fin de analizar las características y complejidad cómo se encuentra el texto desde el principio hasta el fin y por último en el grado undécimo es identificar las partes de un texto para darle un sentido global de una forma implícita o explícita con apoyo de textos discontinuos y continuos para afianzar en la tipología textual argumentativa (ECBD₂ L30-39)</p> | |
|--|---|--|

Subcategoría: Competencias Requeridas para la Formación en Lectura Crítica.

| Código Hallado | Voces de los Informantes | Subcategoría |
|---------------------------|---|--|
| Competencias básicas | <p>Las competencias básicas comunicativas (ECBD₃ L13)</p> <p>Análisis de lectura, definiciones de palabras, conocimiento de cultura general, diferentes temáticas a través de la lectura en voz alta</p> <p>(ECBD₄ L23-24)</p> | Competencias requeridas para la formación en lectura crítica |
| Competencia argumentativa | <p>Es importante la identificación y la comprensión de los elementos que componen el texto, así como la articulación de los mismos para relacionarlos semánticamente y dar sentido a lo que se lee a través de la argumentación (ECBD₅ L29-32)</p> | |

Subcategoría: Desarrollo del proceso formativo en Lectura Crítica

| Código Hallado | Voces de los Informantes | Subcategoría |
|--|--|---|
| Orientada al aprendizaje significativo | Partiendo de la incidencia de la lectura crítica en el aprendizaje significativo, que es el modelo pedagógico de la institución (ECBD ₁ : L 56-57). | |
| Transversalidad | Por medio de actividades lúdicas y formativas de manera transversal con proyectos de aula (ECBD ₃ : L 16-17). | Desarrollo del proceso formativo en lectura crítica |
| Relevancia de la transversalidad | Por otra parte, al ser la lectura valorada como una actividad del lenguaje de carácter transversal, la escuela debe fortalecer las estrategias de los estudiantes que le permitan mejorar esta actividad comunicativa. La transversalidad de la lectura es relevante debido a su uso permanente en los diversos campos sociales, pero particularmente en el escolar, puesto que este ámbito tiene la misión de enseñar a leer y comprender. Por tal razón, es importante retomar el concepto de la transversalidad de la lectura, entendida como una condición presente en todo momento, tanto en la escuela como fuera de ella (ECBD ₁ : L 77-86). | |
| Alcance de un lector crítico | Para el alcance del lector como crítico, es necesario que reconozca el autor y su contexto, involucrar el texto con su ideología y <i>construir la propia interpretación</i> para luego hacer la <i>confrontación</i> con la de autores y lectores que permitan la inserción al sentido profundo de lo leído (ECBD ₅ : L 35-38). | |

Subcategoría: Rol Docente en el Proceso Formativo

| Código Hallado | Voces de los Informantes | Subcategoría |
|------------------------------|--|-------------------------------------|
| Rol mediador | El papel mediador que el docente ejerce en la escuela es <i>fundamental</i> para fortalecer la comprensión de lectura en los educandos (ECBD ₁ : L 65-66). | Rol docente en el proceso formativo |
| Rol orientador | El rol como docente en este proceso de formación es el <i>orientador</i> donde se explica desde las bases de la importancia de la lectura que se realiza en casa en el aula y en la institución para poderle dar un sentido investigativo (ECBD ₂ : L 55-58). | |
| Rol formador | Mi rol es <i>indispensable</i> porque soy la <i>orientadora de los procesos de aprendizaje</i> (ECBD ₃ : L 19-20). | |
| | <i>Formación académica en el área de lengua castellana</i> , identificaciones de palabras, sinónimas y antónimas, análisis de lectura (ECBD ₄ : L 32-33). | |
| Rol motivador y socializador | Es un <i>motivador</i> para los estudiantes en su proceso de lectura, dando paso y <i>socialización de las opiniones acerca de lo que leen</i> , los intereses por la selección de las lecturas, el aprendizaje durante el desarrollo de competencias lectoras y la interactividad con los demás lectores desde la argumentación y la conexión de redes (ECBD ₅ : L 40-44). | |

Subcategoría: Espacios para la Formación en Lectura Crítica

| Código Hallado | Voces de los Informantes | Subcategoría |
|---|---|--|
| <p>Espacios físicos</p> <p>Reforzamiento en casa y aula</p> <p>Espacios evaluativos</p> <p>Espacios evaluativos y</p> | <p>Los espacios con los que cuenta la institución son: aula de clase, sala de audiovisuales, aulas híbridas, biblioteca (ECBD₁: L 89-90).</p> <p>Los tipos de espacios que ofrece la institución son la <i>biblioteca aulas múltiples audiovisuales y aulas de clase</i> (ECBD₂: L 61-62).</p> <p>Cabe resaltar que la lectura es un <i>proceso esencial en el aprendizaje del ser humano</i>, y se rescata de allí que estos procesos de lectura si no tienen un reforzamiento en casa y en el aula, es complejo lograr crear un hábito lector en la educación primaria en especial en grado quinto, ya que la lectura en sentido crítico brinda un elemento esencial al proceso de enseñanza-aprendizaje (ECBD₁: L 106-112).</p> <p>Los resultados de las pruebas ICFES, <i>Evaluar para avanzar en el área de lenguaje</i> ha dejado en evidencia, el poco análisis, y comprensión crítica que poseen los estudiantes, siendo la lectura, la comprensión y el análisis crítico uno de los factores principales establecidos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) no solo para evaluar en dichas pruebas, sino para trabajar dentro del aula, a través de espacios y estrategias (ECBD₁: L 113-119).</p> <p>Las <i>pruebas tipo saber</i> del Icfes a nivel nacional (ECBD₃: L 23).</p> <p>Biblioteca, aulas de clases, aulas híbridas, salón de audiovisuales (ECBD₄: L36).</p> <p><i>La institución más allá de espacios físicos</i>, logra la inquietud de los estudiantes por la lectura y la crítica por lo que leen, de manera que, tanto en el aula, como en las demás dependencias escolares, en cualquier momento, se da interés por leer, así como fuera del entorno académico, y en este sentido,</p> | <p>Espacios para la formación en lectura crítica</p> |

| | | |
|---------------------|---|--|
| momentos cotidianos | la lectura crítica trasciende a la cotidianidad, a las acciones diarias y a la proyección personal y social de quienes permanentemente tienen en cuenta la lectura para fortalecer la construcción de ciudadano.(ECBD ₅ : L47-54). | |
|---------------------|---|--|

Subcategoría: Reflexiones Sobre el Proceso Formativo en Lectura Crítica

| Código Hallado | Voces de los Informantes | Subcategoría |
|--|--|--------------|
| <p>Consideración como habilidad lingüística</p> <p>Implementación del proceso de formativo</p> <p>Necesidad de intensificación</p> <p>Necesidad de formación para situaciones cotidianas</p> <p>Desarrollo de competencias lectoras, argumentativa y reflexiva desde la familia y la escuela</p> | <p>Realizar un análisis del desarrollo de las habilidades en la lectura crítica. Es necesario, considerar la lectura crítica como una habilidad a nivel lingüístico que le permite al sujeto, lograr una mejor comprensión y análisis de un texto; así mismo se alude el hecho de que <i>leer críticamente</i> enriquece de forma permanente no sólo el léxico de cada sujeto, sino que de esta forma logra <i>mejorar la ortografía</i>, lo cual le permite tener un mayor bagaje en cuanto a <i>conocimiento y a disfrutar</i> más amenamente de la lectura (ECBD1: L122-131)</p> <p>Desde el punto de vista reflexivo durante el proceso de formación con los estudiantes para la implementación de la lectura crítica es muy importante que el pensamiento personal se debe iniciar desde la primera infancia desde el preescolar y la primaria en un segundo aspecto en la <i>construcción</i> de textos especialmente en los <i>textos literarios</i> donde se encuentra la gran mayoría de la producción imaginativa que tienen los niños y adolescentes y por último darle un sentido del por qué y para qué se construyen los textos para darle un sentido global con un aspecto de <i>pensamiento crítico</i> en el funcionamiento que se tiene entre una sociedad como ser participativo. (ECBD₂: L65-74).</p> <p>Que debe ser más intensivo para desarrollar sus capacidades al máximo (ECBD₃: L26).</p> | |

| | | |
|--|---|--|
| | <p>Se hace necesario formar a nuestros bachilleres en análisis crítico, lectura, e interpretación, pues de acuerdo a su <i>análisis crítico</i>, será su análisis ante las situaciones sociales, políticas y culturales de su día a día (ECBD4: L39-42).</p> <p>El proceso inicia desde el momento mismo en que la lectura hace parte de la vida social y académica del estudiante con el apoyo y el acompañamiento de familia y docentes para el <i>desarrollo de competencias lectoras</i> que durante la escolaridad, así como en cualquier momento y lugar, asienta para dar a conocer puntos de vista, <i>argumentaciones y reflexiones en torno a lo que se lee</i> y la <i>profundización de ideas</i> no sólo de textos sino del entorno (ECBD5: L39-42).</p> | |
|--|---|--|

Subcategoría: Relación de la Teoría y la Práctica en la enseñanza de la Lectura Crítica

| Código Hallado | Voces de los Informantes | Subcategoría |
|--|--|--|
| <p>Necesidad de analizar habilidades y falencias</p> <p>Proceso reflexivo y crítico</p> <p>Debilidad en la práctica</p> <p>Necesidad de fortalecer la lectura en diferentes áreas</p> <p>Involucrar componentes para el desarrollo del pensamiento</p> | <p>Surge la necesidad de analizar el <i>desarrollo de las habilidades</i> de la lectura crítica que poseen los estudiantes. Es necesario no solo que los estudiantes comprendan la intencionalidad de los textos y se genere una mejora en el hábito lector e igualmente los estudiantes comiencen a tener una <i>lectura más fluida y crítica</i>, como también a través de los ejercicios lectores empezar a <i>evidenciar cuales son las falencias o errores</i>, en los cuales incurren y que influyen a la hora de realizar una lectura de carácter crítico, teniendo una afectación a la hora de comprender e interpretar los textos de las pruebas ICFES y evaluar para avanzar , y por ende se ven reflejado en los resultados tanto individuales como institucional (ECBD₁: L122-131).</p> <p>La relación que existe entre la teoría y la práctica de la enseñanza de la lectura crítica el primer aspecto tiene como función los conceptos básicos de los temas específicos de la clase y tipología textual es muy importante tener el <i>concepto claro para luego sí construir argumentos</i> que sean útiles para su proceso de formación y la práctica es el proceso de un bagaje de experiencia debido a un hábito lector constante que lleva a un proceso reflexivo y crítico para hacer un ser participativo en diferentes acciones sociales</p> | <p>Relación de la Teoría y la Práctica en la enseñanza de la Lectura Crítica</p> |

| | | |
|--|--|--|
| | <p>democráticas que ofrece una institución y una sociedad (ECBD₂: L 77-85).</p> <p>La diferencia es grande porque en teoría todos los maestros lo hacemos, pero en la práctica nos falta reforzar (ECBD₃: L 29-30).</p> <p>La realidad es que se requiere <i>fortalecer la lectura</i> en las diferentes áreas académicas, como un engranaje que llevará a nuestros estudiantes a vivir la realidad de acuerdo a su propio análisis. La práctica iría desde cada área (ECBD₄: L 45-48).</p> <p>Si bien, la lectura crítica tiene su asidero en la lectura literal e inferencial y para el caso particular, en las pruebas SABER se hace reflexión de textos continuos y discontinuos, el <i>proceso de formación involucra componentes cognitivos, sociológicos, axiológicos y culturales</i> que enriquecen el pensamiento crítico y la generación de propuestas, que el <i>docente ha de orientar</i> para que los estudiantes aporten con sus cavilaciones a los textos y a las experiencias que tengan (ECBD₅: L 66-72).</p> | |
|--|--|--|

ANEXO -2

Guion de entrevista

1. ¿Qué significa para usted la lectura crítica?
2. ¿Cómo describiría su práctica educativa para la enseñanza de la lectura crítica?
3. ¿Qué valor le asigna a que los estudiantes se formen en lectura crítica?
4. ¿Desde su óptica como docente, qué implicaciones tiene el proceso formativo de los estudiantes en lectura crítica?
5. ¿Cuáles competencias requieren ser atendidas desde el aula para la formación de estudiantes en lectura crítica?
6. ¿De qué manera ha desarrollado el proceso formativo de lectura crítica en sus estudiantes?
7. ¿Cuál ha sido su rol como docente en dicho proceso formativo?
8. ¿Qué tipo de espacios educativos posee la institución para la formación de los estudiantes en lectura crítica?
9. ¿Qué puede reflexionar acerca del proceso formativo de sus estudiantes en lectura crítica?
10. ¿Qué relación existe entre la teoría y la práctica en la enseñanza de la lectura crítica en la institución?