



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR INSTITUTO
DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO



**REFLEXIONES TEÓRICAS DESDE LA DIDÁCTICA DE LA LECTURA EN LA
EDUCACIÓN PRIMARIA**

Tesis de Grado Presentada como Requisito Para Optar el título de Doctor en Educación

Autor: Carlos Julio Cárcamo Coronado

Tutora: Doris S. Guerrero Contreras

San Cristóbal, mayo 2024





REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO
EXTENSIÓN ACADÉMICA SAN CRISTÓBAL

ACTA

Reunidos el día martes, veinticinco de junio de dos mil veinticuatro, en la sede de la Extensión Académica San Cristóbal, del Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, los Ciudadanos Doctores: **Domingo Rafael Toledo F., Nelly Mendez, Nancy Acevedo Quintero, Henry D. Castillo Sayago y Doris Guerrero Contreras** (Tutora), Cédulas de Identidad N° V.-6517288, V.-9128734, V.-9223806, V.-10177814 y V.-2813984 respectivamente, jurados designados de conformidad con el Artículo 164, del Reglamento de Estudios de Postgrado, para evaluar la Tesis Doctoral titulada: **“Reflexiones teóricas desde la Didáctica de la Lectura en Educación Primaria”**, presentada por el ciudadano: **Carlos Julio Carcamo**, Pasaporte No. **AW181285**, como requisito parcial para optar al título de **Doctor en Ciencias de la Educación**, acuerdan de conformidad con lo estipulado en los Artículos 178 y 179 del Reglamento de Estudios de Postgrado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, el siguiente veredicto **APROBADO**, por su aporte significativo a la Ciencias de la Educación en la Didáctica de la Lectura, en fe de lo cual firmamos.


Domingo Rafael Toledo F.
C.I. N° V.-6517288


Nelly Mendez
C.I. N° V.-9128734


Nancy Acevedo Quintero
C.I. N° V.-9223806




Henry D. Castillo Sayago
C.I. N° V.-10177814



Doris Guerrero Contreras
C.I. N° V.-2813984
Tutora

TABLA DE CONTENIDO

Resumen.....	9
Introducción	92
Capítulo I. UNA REALIDAD EN OBSERVACIÓN.....	12
Aproximación al Objeto de Estudio.....	212
Objetivos de la investigación	23
Objetivo General.....	23
Objetivos Específicos.....	23
Justificación de la Investigación	23
Capítulo II. MARCO TEÓRICO	26
Antecedentes de la Investigación.....	26
Bases Teóricas.....	30
Teorías de Entrada.....	30
Teoría Sociocultural de Vygotsky	30
Aprendizaje Significativo	32
Enfoque comunicativo funcional	34
Competencia Lingüística	34
Competencia Sociolingüística.....	35
Competencia Psicolingüística	36
Enfoques Teóricos que explican el Proceso de Lectura	36
Enfoque Lingüístico.....	36
Enfoque psicolingüístico.....	37
Enfoque sociocultural	399
La Enseñanza de la Lectura	40
Fundamentos teóricos de la didáctica	43
Didáctica de la lectura.....	46
Capítulo III. MARCO METODOLÓGICO.....	49
Sustento Epistemológico.....	49
Naturaleza de la investigación	50
Diseño de la Investigación	51

Método de la Investigación.....	51
Descripción del Escenario de Investigación	53
Informantes Claves	53
Técnicas e instrumentos para la recolección de la información	54
Criterios de validez y rigor científico	55
Fiabilidad	55
Análisis de la información	56
CAPITULO IV ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN	58
Primer momento	59
Categoría: Concepciones docentes	61
<i>Subcategoría Conceptualización sobre la didáctica</i>	61
Subcategoría Conceptualización sobre la lectura	69
Categoría: Enseñanza y aprendizaje de la lectura	72
Subcategoría El currículo	73
Subcategoría Enseñanza de la lectura	76
Subcategoría Aprendizaje de la lectura	82
Subcategoría Niveles de comprensión lectora	86
Subcategoría Tipologías textuales	89
Subcategoría Propósitos de lectura	91
Categoría: Acción didáctica para la enseñanza y aprendizaje de la lectura	93
Subcategoría Organización de la acción didáctica de la lectura	94
Subcategoría Estrategias y actividades	97
Subcategoría Evaluación	104
Categoría: Lectura y contexto pedagógico	106
Subcategoría El ambiente pedagógico	107
Subcategoría Relaciones socioafectivas	107
Segundo momento: Análisis de las observaciones a los docentes	111
Categoría: Enseñanza y aprendizaje de la lectura	112
Subcategoría Enseñanza de la lectura	114
Subcategoría El estudiante	11

Subcategoría Niveles de comprensión lectora	120
Subcategoría Tipologías textuales	122
Categoría: Acción didáctica para la enseñanza y aprendizaje de la lectura	123
Subcategoría La clase	124
Subcategoría Estrategias y actividades	127
Subcategoría Evaluación	134
Categoría: Contexto pedagógico	134
Subcategoría Ambiente pedagógico físico	134
Subcategoría Ambiente pedagógico	136
Subcategoría Recursos didácticos	138
Subcategoría Relaciones socioafectivas	139
Triangulación de la información	141
CAPITULO V APORTES TEÓRICOS	148
La didáctica de la lectura en educación básica primaria	150
CAPÍTULO VI REFLEXIONES FINALES	164
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	167
ANEXOS	176
Anexo A: Guion de entrevista semiestructurada	177
Anexo B: Guion de observación	178
Anexo C: Constancia de validez de entrevista semiestructurada y observación.....	179
Anexo D: Protocolos informativos de entrevistas y observación	180

LISTA DE TABLAS

CUADROS	P
Tabla 1. Sistema de Categorías Emergentes. Entrevistas a Docentes	59
Tabla 2. Sistema de Categorías Emergentes. Observaciones a los docentes.....	111
Tabla 3. Matriz de integración de resultados	142
Tabla 4. Proceso de Construcción Teórica	149

LISTA DE FIGURAS

FIGURAS	p
Figura 1. Categoría Concepciones docentes	62
Figura 2. Subcategoría Conceptualización de la didáctica	63
Figura 3. Subcategoría Conceptualización sobre la lectura	69
Figura 4. Categoría Enseñanza y aprendizaje de la lectura	73
Figura 5. Subcategoría El currículo	74
Figura 6. Subcategoría Enseñanza de la lectura	76
Figura 7. Subcategoría Aprendizaje de la lectura	82
Figura 8. Subcategoría Niveles de comprensión lectora.....	86
Figura 9. Subcategoría Tipologías textuales	89
Figura 10. Subcategoría Propósitos de lectura.....	92
Figura 11. Categoría Acción didáctica para la enseñanza y aprendizaje de la lectura.....	93
Figura 12. Subcategoría Organización de la acción didáctica de la lectura.....	94
Figura 13. Subcategoría Estrategia y actividades	97
Figura 14. Subcategoría Evaluación	104
Figura 15. Categoría Lectura y contexto pedagógico	107
Figura 16. Subcategoría El ambiente pedagógico	108
Figura 17. Subcategoría Relaciones socioafectivas	110
Figura 18. Categoría Enseñanza y aprendizaje de la lectura	114
Figura 19. Subcategoría Enseñanza de la lectura	115
Figura 20. Subcategoría El estudiante	120
Figura 21. Subcategoría Niveles de comprensión lectora.....	121
Figura 22. Subcategoría Tipologías textuales	122
Figura 23. Categoría Acción didáctica para la enseñanza y aprendizaje de la lectura	124
Figura 24. Subcategoría La clase.....	125
Figura 25. Subcategoría Estrategias y actividades.....	128
Figura 26. Categoría Contexto Pedagógico	133
Figura 27. Subcategoría Ambiente pedagógico físico	135
Figura 28. Subcategoría Ambiente pedagógico	137

Figura 29. Subcategoría Recursos didácticos	138
Figura 30. Subcategoría Relaciones socioafectivas	140
Figura 31. Elementos que conforman la didáctica.....	153
Figura 32. Conceptualización de lectura.....	154
Figura 33. Enseñanza y aprendizaje de la lectura	157
Figura 34. Acción didáctica para la enseñanza y aprendizaje de la lectura.....	160
Figura 35. Lectura y ambiente socioemocional	162
Figura 36. Representación gráfica de la realidad estudiada	163

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO
Doctorado en Ciencias de la Educación

Línea de Investigación Pedagógica (CIEGC)

REFLEXIONES TEÓRICAS DESDE LA DIDÁCTICA DE LA LECTURA EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA

Doctorado en Ciencias de la Educación

Tesis de Grado para Optar el Título de Doctor en Educación

Autor: Carlos Julio Cárcamo Coronado

Tutora: Doris Guerrero C

Fecha: mayo de 2024

RESUMEN

La presente investigación de tesis doctoral, tuvo por objetivo principal generar aportes teóricos sobre la didáctica de la lectura. El estudio realizado en una institución educativa del Distrito de Barrancabermeja se implementó en el paradigma interpretativo bajo un enfoque cualitativo amparado en la Teoría fundamentada como apoyo al método hermenéutico, Se generaron aportes teóricos desde el uso de la didáctica de la lectura empleada por los docentes de la básica primaria a partir del uso de dos técnicas: Entrevista semi estructurada y notas de campo para la técnica de la observación. Identificada. Luego, del análisis detallado de la información se generaron las categorías y subcategorías y finalmente los aportes teóricos sobre la didáctica de la lectura en básica primaria. Como resultados se tiene que en La Didáctica de la Lectura en Educación Básica Primaria confluyen cuatro constructos, que se interrelacionan entre sí y configuran los aportes teóricos para el contexto particular de estudio que es el de determinar las concepciones *docentes* sobre la didáctica en general y sobre el proceso de lectura en particular; *enseñanza y aprendizaje de la lectura y por último, la didáctica para la Enseñanza y aprendizaje de la lectura. Lectura y ambiente socioemocional.*

Descriptor: Didáctica, Proceso de Lectura, Educación Primaria.

INTRODUCCIÓN

La didáctica en las prácticas educativas son un conjunto de acciones desarrolladas por el docente con el fin de facilitar los procesos de enseñanza y los procesos de aprendizaje; en este sentido, el docente organiza sus clases con una serie de estrategias didácticas seleccionadas previamente. En esta área del conocimiento se ha generado discusión acerca de su utilización en las prácticas educativas; en este sentido, como instrumento pedagógico se ha convertido en un tema muy interesante ya que muchas son las investigaciones acerca de lo que realmente se necesita indagar: mejorar los procesos de enseñanza y procesos de aprendizaje a partir de los procesos didácticos. Entendidos estos como los métodos, principios y procedimiento pedagógicos el desarrollo de las prácticas pedagógicas y generar aprendizajes significativos en los estudiantes, en este caso en la lectura, y que a su vez proporcione una educación de calidad, ya que es indispensable en la formación académica integral del educando.

Es por ello que en la presente investigación se abordó la didáctica de la lectura en la Educación Básica Primaria, que es fundamental y necesaria para la consolidación académica del estudiante desde la escuela. Igualmente, la participación y conocimiento de su entorno social. Por tanto, estos dos elementos investigativos, ayudaron a lograr los objetivos educacionales previstos. En consecuencia, el reto del presente estudio, fue generar aportes teóricos sobre la didáctica de la lectura en la Institución Educativa “El Castillo” ubicada en la comuna 4 del Distrito de Barrancabermeja.

Ahora bien, el proponer elementos teóricos desde lo didáctico, el acompañamiento en el proceso de enseñanza de la lectura dentro de la educación básica primaria es una tarea compleja pero ineludible. Se tiene consciencia de que la dificultad está en que resulta difícil hacer abstracción de tales procesos, independientemente de su uso dentro de las estrategias didácticas. El valor pedagógico de la lectura brota del contexto metodológico en el que se usan más que de sus propias cualidades y posibilidades intrínsecas. Para operacionalizar lo anterior, la tesis se organizó en seis capítulos: el capítulo I comprende la aproximación al objeto de estudio, los objetivos de la investigación y la justificación e importancia. El capítulo II se refiere al marco teórico, el cual comprende las teorías de entrada y otros referentes teóricos planteados por diferentes autores los cuales, permiten fundamentar el proceso de conocimiento; aquí también se

reseñan los antecedentes de la investigación, los cuales relacionan el estado del arte en relación con el objeto de estudio.

El capítulo III, horizonte metodológico. En este se dio a conocer la metodología investigativa, el sustento epistemológico, la naturaleza y el diseño de la misma, el nivel y tipo de investigación, el método de investigación, la descripción del escenario, los informantes clave, las técnicas e instrumentos de recolección de información, los criterios de calidad de la investigación o de rigor científico y el análisis de la información. Un IV capítulo, que hizo referencia al análisis de la información a través de dos técnicas con sus respectivos instrumentos, aplicados a los docentes de una institución del Distrito de Barrancabermeja con respecto al concepto de didáctica y su uso en facilitar la lectura y la escritura de sus estudiantes. Seguidamente, en el V capítulo, las distintas reflexiones en atención a la perspectiva y acciones didácticas de los docentes, como actores clave de la investigación, y considerando los datos recopilados y su sistematización y análisis respaldados por la teoría y la experiencia del investigador, ofreciendo una visión integral del proceso de investigación descrito en el capítulo anterior, a lo largo del cual, se abordaron diversos momentos y niveles de complejidad que permitieron comprender y destacar procesos y elementos fundamentales, base de la teorización sobre el objeto de estudio.

Por último, en el capítulo VI, las conclusiones y recomendaciones, en las que el investigador invita y abre el espacio a que este proceso no se quede sólo en un proceso reflexivo, sino, que ayude en el Distrito y sea fuente de investigación frente a otras investigaciones que a través de la didáctica quieran mejorar la comprensión lectora y escritora para facilitar la aprehensión del contexto social y cultural en el que se esté.

CAPÍTULO I

UNA REALIDAD EN OBSERVACIÓN

Aproximación al Objeto de Estudio

En las postrimerías del pasado siglo e inicios del actual, se ha generado un evidente apogeo en las investigaciones, en relación con la formación integral de los estudiantes dentro de las instituciones educativas, la inquietud dejó de estar centrada únicamente en la inclusión y en los servicios que presta la escuela y el foco de interés radica ahora en los contenidos programáticos que proponen los entes reguladores del conocimiento a través de los currículos oficiales. Razón por la cual, se ha venido ofreciendo a las personas todas las posibilidades, de un rápido y eficaz desarrollo, y la de adquirir una cultura integral adecuada a sus necesidades e intereses, la sociedad ha instituido los establecimientos educativos y ha hecho de la educación una función obligatoria del Estado, ampliando los beneficios que por naturaleza les corresponde a todos sus miembros. Por tanto, la escuela es el órgano de consolidación y sistematización de toda la acción educativa que tiene entre sus fines; el desarrollo pleno de la personalidad, dentro de las potencialidades y limitaciones individuales, crear hábitos a fin de corregir las deficiencias y fortalecer las potencialidades. Como lo expresa la Ley 115 de educación (1994) en su artículo 4 segundo inciso, “El Estado deberá atender en forma permanente los factores que favorecen la calidad y el mejoramiento de la educación; especialmente velará por la cualificación y formación de los educadores, la promoción docente, los recursos y métodos educativos del proceso educativo” (p 50). Por ende, existe en el contexto educativo, un conjunto de pautas o preceptos que el educador emplea para alcanzar los fines inmediatos y mediatos de la educación, es decir, que entre las finalidades de la educación se tiene mostrar y asociar con nociones ya aprendidas.

Por tanto, esta idea supone que la instrucción que tenía casi exclusivamente el matiz didáctico referenciaba un doble aspecto formal que en lo educativo tenía repercusión en la configuración del estilo cognitivo personal; es decir, un sujeto que instruye a otro, puede coincidir ambos en el alcance operativo del contenido tratado.

A razón de ello, Sevillano (2004) indica que:

En el siglo XX en el campo de la didáctica emerge la concepción de enseñanza... la enseñanza tiene rasgos característicos entre los que se destacan: a) exige un ser que enseña o muestra y un sujeto a quien se enseña; b) se realiza mediante signos que ponen en

comunicación al docente y discente con el objeto de enseñanza; c) requiere un objeto enseñable o situación concreta. (p.86).

Como se menciona para el desarrollo de la enseñanza se requiere la intervención de un sujeto que enseña quien se encarga de facilitar o mediar el proceso y uno que aprende, es decir, que recibe la información suministrada por el facilitador del proceso. No obstante, la enseñanza es definida por Gimeno y Pérez, (1993) como: “un proceso que facilita la transformación permanente del pensamiento, las actitudes y los comportamientos de los alumnos” (p. 59). Por su parte, la instrucción es un término preferentemente utilizado que asume la concepción tecnológica del currículo, y que pretende maximizar el control efectivo sobre el contenido y forma de lo que los alumnos aprenden en la escuela. De acuerdo con esta prospectiva, Sevillano (Ob.Cit) la define como en términos de: “actividad y producto. Como actividad-proceso en la conquista del saber que puede hacerse por sí mismo. Como producto es el resultado de esta actividad: la instrucción o perfección alcanzada” (p.86). Se trata de un proceso de síntesis, enseñanza y aprendizaje, que, acorde con los valores educativos, proporciona formación intelectual.

Mediante estas apreciaciones conceptuales, se puede decir que la didáctica tiene por objeto de estudio cuatro elementos esenciales como son: Enseñanza, Aprendizaje, Instrucción y Formación. Desde esta perspectiva, la didáctica en la práctica educativa para Villalpando (2000) se entiende como:

La parte de la pedagogía que estudia los procederes para conducir al educando a la progresiva adquisición de conocimientos, técnicas, hábitos, así como la organización más conveniente del contenido que ha de ser asimilado y los elementos con que se ha de auxiliar al educador. (p.88) Bajo esa perspectiva, la didáctica comprende todo lo concerniente a la enseñanza, aprendizaje, mediación y formación, que, desde la propuesta sociocultural, dirige su mirada hacia la situación ideal del hecho educativo; podría decirse, que la didáctica actúa como engranaje entre las explicaciones y las interpretaciones, esta como propuesta a la acción docente. (p.89)

Por otra parte, la didáctica dentro de las ciencias de la educación proporciona técnicas, procedimientos, métodos, a través de las cuales los profesores desarrollan los procesos de enseñanza y procesos de aprendizaje; tiene como propósito la competencia formativa íntegra e integrada posibilitando el conocimiento y apropiación de la cultura y el desarrollo individual y social del ser humano.

En este sentido Herrera y Paredes (2008) establecen que:

La didáctica es una disciplina “caracterizada por su finalidad formativa y la aportación de los modelos, enfoques y valores intelectuales más adecuados para organizar las decisiones educativas y hacer avanzar el pensamiento, base de la instrucción y el desarrollo reflexivo del saber cultural y artístico. (p.151).

Como se puede apreciar, la didáctica es una disciplina de naturaleza pedagógica, orientada por las finalidades educativas y comprometida con el logro de la mejora de todos los seres humanos, mediante la comprensión y transformación permanente de los procesos socio-comunicativos, la adaptación y desarrollo apropiado del proceso de enseñanza y del proceso de aprendizaje. Por su parte, Rivila y Mata (2009) consideran que la didáctica ha de responder a los siguientes interrogantes:

Para qué formar a los estudiantes y qué mejora profesional necesita el profesorado, quiénes son nuestros estudiantes y cómo aprenden, qué hemos de enseñar y qué implica la actualización del saber y especialmente cómo realizar la tarea de enseñanza al desarrollar el sistema metodológico del docente y su interrelación con las restantes preguntas como un punto central del saber didáctico, así como la selección y el diseño de los medios formativos, que mejor se adecuen a la cultura a enseñar y al contexto de interculturalidad e interdisciplinaridad, valorando la calidad del proceso y de los resultados formativos (p. 98)

Tomando como referencias los autores anteriores, se puede afirmar, que la intención de la didáctica está en precisar la manera más idónea de enseñar con criterio propio, mediante la elección de argumentos teóricos y la puesta en práctica de los procesos de enseñanza y aprendizaje para construir el conocimiento con el estudiante en su proceso de formación con la mediación del profesor. De allí, se diseñan en función de las técnicas y/o actividades, las estrategias de enseñanza permitiendo la producción del conocimiento desde el propio proceso de aprendizaje. Bajo esta perspectiva, las transformaciones pedagógicas efectuadas dentro del marco de la modernización de la educación pretenden mejoras en la calidad educativa, profundizar la enseñanza en todos los niveles; luchar contra el fracaso escolar y generar organizaciones que admitan al estudiante formarse de una manera integral. Estos sucesos conllevan a transformar la didáctica educativa, con la cual se pretende afianzar el proceso de enseñanza y aprendizaje; al señalar estos procesos, un argumento de gran importancia actualmente para que el estudiante desarrolle habilidades y destrezas que le ayuden en su desenvolvimiento en la vida cotidiana, es sin lugar a duda la didáctica educativa como proceso que se desarrolla dentro de un conjunto de elementos interrelacionados

entre sí, permite establecer las racionalizaciones de esfuerzos cooperativos donde a través de ellos se pueden alcanzar los objetivos institucionales.

En este sentido, puede expresarse que la práctica educativa e instruccional amerita de cambios que postulen un encuadre nuevo, y estos cambios a su vez permitan insertarse en un compendio emergente y dar respuestas a situaciones críticas e imprevistas, ya que la educación se encuentra en crisis debido a una didáctica educativa ejercida impositivamente, no como práctica administrativa dirigida a ofrecer las orientaciones a los docentes para su acción pedagógica. Es de acotar, que el empleo de la didáctica por parte de los docentes permite formar criterios y utilizar otras estrategias para que de esta manera se aborden los contenidos de una forma más pragmática. Es por ello, que se puede expresar que la educación necesita de cambios y más aún en los procesos de enseñanza de la lectura, que éstos sean bajo un enfoque diferente que responda al contexto de la educación del siglo XXI. Aquí, es importante, tener en cuenta los componentes ontológicos de la didáctica de la lectura, pues, la argumentación de su idea primaria se basa en la responsabilidad y autodeterminación, que debe asumir las formas de crear nuevos entornos de aprendizaje y ámbitos de experiencia y competencia en los procesos de lectura; así, como la vinculación del proceso de enseñanza como arte; por tanto, una nueva cultura de la enseñanza y del aprendizaje, debe asumir una visión de formación permanente aprendizaje.

Por consiguiente, el proceso de lectura como identificación, interpretación y reflexión en textos para los estudiantes se debe interrelacionar de manera directa con la motivación, la comprensión, la vinculación de lo que se adquiere con las necesidades propias y con el contexto social en donde se desarrolla, así se podrá lograr una formación integral en el educando; puesto que estos, permiten el desarrollo de las competencias lingüísticas y la comprensión efectiva de contenidos. Además, no hay que perder de vista que, la lectura es definida como un proceso de construcción de significados que requiere la codificación de las palabras hasta obtener un significado, lo que supone un proceso activo de coordinación de informaciones de distinta naturaleza en donde el texto, el lector y el contexto aportan elementos significativos a este proceso. Por tanto, se puede inferir que la lectura le permite al individuo comunicarse, entender, analizar textos, así como mejorar la redacción y expresión de ideas a través de producciones escritas.

En este orden de ideas, Ríos (2004) señala que: “La lectura es una actividad caracterizada por la traducción de símbolos o letras en palabras y frases que tienen significados para una persona” (p. 139). En función a lo expuesto, se puede asumir que la lectura es la acción de

reproducir ideas para ser compartida o interactuada entre los individuos, a esto se le denomina comprensión lectora debido a que permite adquirir en el lector habilidades de lenguaje y procesos de comunicación y así generar aprendizajes significativos que le permitirán desenvolverse con mayor eficacia, efectividad y eficiencia en su entorno social.

El mismo autor Ríos (Ob.Cit.), también destaca que la lectura es:

Un proceso complejo en el cual concurren de manera interactiva cuatro componentes, que son: El escritor, quien actúa como emisor, el lector o receptor, el texto que constituye el mensaje y el contexto en el cual ocurre todo el proceso el lector es quien reconstruye el significado del texto a través del procesamiento de los signos impresos, el establecimiento de las relaciones con sus experiencias, sus conocimientos y su competencia lingüística. (p. 139)

Como se puede observar en lo expresado por el autor, la lectura es la interacción entre el lector y el texto, permite una serie de experiencias para la libre elección y ayuda a ampliar los conocimientos. En consecuencia, la lectura es un acto interpretativo en el cual inciden los conocimientos y creencias previas del lector. Indica también que las personas aprenden un contenido cualquiera, cuando son capaces de atribuirle un significado, éste se realiza integrando o asimilando el nuevo material de aprendizaje a los esquemas que se posee de la comprensión de la realidad. Aunque se debe considerar que los infantes o cualquier persona no alfabetizada aprende a leer en el momento en que logran establecer una relación sólida entre grafía o letra y fonema o emisiones orales de la palabra, esto es solo la base para iniciar el proceso de aprendizaje de la lectura.

Por consiguiente, la lectura es un proceso de construcción de significado e interpretación del texto por parte del lector; es por ello, que Cassany (2006) define la lectura como:

“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 hace mucho 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. Más moderna y científica es la visión de que leer es comprender. Para comprender es necesario desarrollar varias destrezas mentales o procesos cognitivos: anticipar lo que dirá un escrito, aportar nuestros conocimientos previos, hacer hipótesis y verificadas, elaborar inferencias para comprender lo que sólo se sugiere, construir un significado” (21).

De lo planteado se considera la lectura como el proceso de leer caracterizado por la traducción de símbolos o letras que representan palabras, y que por tanto producen una idea de información para ser transmitida al conocimiento de forma secuencial y permanente. Así pues, la lectura está construida sobre la base del lenguaje: experiencias, habilidades cognoscitivas, vida diaria, formado en un todo integral para manifestar la expresión oral y escrito. La lectura, entonces, implica un proceso continuo que se inicia mucho antes de la escolarización, ya que la mayoría de los estudiantes llegan a la escuela con muchos conocimientos sobre el tema. Por lo que, la lectura se aprende a lo largo del tiempo, a través de la interacción con el contexto social.

Lomas (2006), al respecto, explica que: “Leer es un acto interpretativo que consiste en saber guiar una serie de razonamientos hacia la construcción de una interpretación del mensaje escrito a partir tanto de la información que proporciona el texto como de los conocimientos del lector”. (p. 178). De modo que, un proceso de lectura implica una serie de razonamientos para reconocer el avance de la interpretación de tal forma que se puedan detectar y corregir las posibles incomprendiones producidas durante la lectura. Es importante revelar aquí, los constituyentes ontológicos del objeto de estudio en donde se puede hacer referencia a que la didáctica de la lectura es compleja, pues la argumentación de su idea primaria se basa en la responsabilidad y autodeterminación de este constructo en el contexto de estudio, que debe asumir las formas de crear nuevos entornos de aprendizaje y ámbitos nuevos de experiencia y competencia; entra aquí la vinculación del proceso de enseñanza como arte; por tanto, una nueva cultura de la enseñanza y del aprendizaje asumir una visión de formación permanente y aprendizajes más autónomos, lo cual generará un aprendizaje significativo y constructivista e el estudiante.

Cabe mencionar, que el Ministerio de Educación Nacional (2006) ha dispuesto una cartilla que rige para todo el territorio colombiano los lineamientos específicos y de estricto cumplimiento lleva a cabo desde las instituciones educativas públicas y privadas la enseñanza de la lectura; estos lineamientos están relacionados directamente con el diseño curricular de cada nivel de educación; además hace énfasis que el área de lengua castellana es de carácter obligatoria y fundamental en la formación integral del estudiante.

En esta cartilla se expone que:

Leer es un proceso de construcción de significados a partir de la interacción entre el texto, el contexto y el lector. El significado, a diferencia de lo que sostenía el modelo perceptivo motriz de la lectura, no está sólo en el texto, tampoco en el contexto ni en el lector, sino en la interacción de los tres factores, que son los que, juntos, determinan la comprensión...

Cada uno de estos factores aporta en el proceso de construcción de los significados, los cuales son relativos, es decir, cada lector comprende un texto de acuerdo con la realidad interior, con su experiencia previa, con su nivel de desarrollo cognitivo. (p. 72).

Es así como, desde el currículo se plantea la obligatoriedad de la enseñanza de la lengua a través del fortalecimiento de las competencias comunicativas, especialmente en lo referido a la lectura, a la comprensión e interpretación de todo tipo de textos; puesto que, la comprensión lectora mejorará el nivel de pensamiento de los aprendices porque les permite descubrir nuevos significados y sentidos, nuevos gustos y deleites. Aparte de la atracción que debe ejercer la lectura misma, el gusto se amplía si el niño le descubre sentido entre las líneas a lo que lee. Entonces, es tarea del docente la implementación y abordaje teórico, pedagógico y didáctico en la enseñanza de la lectura.

Es importante mencionar que, la Ley General de Educación 115 (1994) en el Art. 21, Literal “c”, expone:

El desarrollo de las habilidades comunicativas básicas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente en lengua castellana y también en la lengua materna, en el caso de los grupos étnicos con tradición lingüística propia, así como el fomento de la afición por la lectura. (p.42)

Por consiguiente, se puede decir que el docente actúa como un promotor de experiencias significativas, con capacidad para utilizar estrategias y recursos que produzcan en el estudiante la creatividad, la participación activa en su aprendizaje, la transferencia de los conocimientos, habilidades y destrezas a situaciones de la vida real y la consolidación de actitudes y valores y más aún el fortalecimiento de la lectura. En este sentido, de acuerdo a Robles (2020) las estrategias más utilizadas en el desarrollo del proceso de lectura durante los primeros años de formación académica son las siguientes:

Lectura Independiente: Método de lectura en la que cada alumno lee de forma independiente un texto en silencio, con el mínimo apoyo del docente. Lectura Silenciosa: Es la que se realiza sin emitir ningún sonido o palabra. Tiene la ventaja de una mayor rapidez en la captación directa del significado de la lectura. Es más rápida, menos fatigosa y más adecuada para desarrollar la aptitud para interpretar las grafías. Lectura Socializadora: Es aquella que permite o hace posible la relación de grupo y la comunicación colectiva. Se realiza a efectos de desarrollar habilidades o compartir intereses comunes. Lectura Creadora/creativa: Es aquella que se realiza a través de actividades creadoras en las que el niño enriquece y socializa su lenguaje, supera su egocentrismo y valora el lenguaje como medio de comunicación. Lectura Oral: Se produce cuando leemos en voz alta. Es una forma empleada con mucha frecuencia por la mayoría de los docentes. Permite

mejorar la pronunciación de los sonidos que conforman las palabras, así como el ritmo o la entonación que tiene un texto. (p.149)

Por su parte, Sánchez (2014) plantea tres estrategias básicas en el desarrollo del proceso de lectura son: “Anticipación, predicción y regresión. La anticipación posibilita determinar el tema, la predicción, permite completar enunciados antes de haberlos visto y la regresión tiene que ver con las hipótesis que se plantean frente a lo que se está leyendo” (p. 14). Estas estrategias manejarlas y aplicarlas el docente en su didáctica, ya que son fundamentales en la consolidación del proceso de lectura en el educando. De esta forma, la sociedad del conocimiento demanda en la actualidad la revisión de los procesos didácticos por parte del docente en donde se pueda lograr que el estudiante se sienta altamente identificado con su aprendizaje, permitiendo asumir su responsabilidad con claro conocimiento de su misión; es por ello, que una de las acciones que se abordan dentro del área educativa es la implementación de actividades, métodos, técnicas y estrategias de enseñanza a fin de producir mejoras en los procesos de lectura; de este modo, se podrá consolidar en los estudiantes el aprendizaje de este proceso.

En función de todo lo expresado anteriormente, se destaca que se han hecho esfuerzos para atender el proceso de lectura en los estudiantes; sin embargo, los resultados no han sido los esperados. La lectura en la actualidad se considera un problema que afecta a los estudiantes colombianos desde la educación primaria hasta la universitaria, porque la comprensión lectora a nivel nacional está muy por debajo de los estándares esperados en las pruebas PISA aplicadas en el año 2019; Las cuales según el (MEN Ob. Cit.) tienen como propósito general obtener evidencia comparativa del desempeño de los estudiantes en las áreas de lectura, matemáticas y ciencias, y de su evolución en el tiempo” (p.29). A diferencia de otros estudios, esta evaluación se concentra en las competencias y no en los contenidos aprendidos en la escuela.

Por consiguiente, en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura en la educación primaria son muchos los factores que influyen en el trabajo docente y se toman en cuenta, como lo es la metodología, la actitud, la experiencia, la motivación, el contexto, el conocimiento y la influencia de la institución; en donde también influye la concepción que tiene el docente sobre el proceso de lectura y es de allí que se deriva el cómo se logra. De allí, que las dificultades en la lectura se evidencian en todas las aulas desde primero a quinto grado de primaria, esto pasa posiblemente por la poca difusión, experimentación e implementación de estrategias pedagógicas que favorezcan el fomento del proceso de lectura en los estudiantes; así como también, producto

a que los docentes solo se limitan a realizar actividades de lectura para mantener ocupados a los estudiantes y evitar desorden en el aula de clase.

De esta forma, se puede subrayar la importancia de la didáctica desarrollada por los profesores de la educación primaria para generar aprendizaje significativo, en donde el estudiante aplique los conocimientos logrados durante el desarrollo de toda su vida. No obstante, la sociedad del conocimiento demanda en la actualidad la revisión de la didáctica por parte del docente y de esta manera se pueda lograr que el estudiante se sienta altamente identificado con su aprendizaje, permitiendo asumir su responsabilidad con claro conocimiento de su misión; es por ello, que una de las acciones a abordar dentro del área educativa es la implementación de actividades, métodos, técnicas y estrategias pedagógicas para generar mejoras en los procesos de lectura generando de este modo un aprendizaje más consolidado por parte de los alumnos.

Las aulas de Educación Primaria en la Institución Educativa “El Castillo” ubicada en la comuna 4 del Distrito de Barrancabermeja, está inmersa dentro de esta realidad; pues el investigador desde la realización de observaciones informales ha pudo detallar que la didáctica que los docentes están implementando en la enseñanza de la lectura, tiene poco éxito, porque cuando efectúan lecturas solo entran en descodificar símbolos y hacen poco análisis, inferencias y preguntas sobre lo leído. De igual manera, se observa que, en las actividades relacionadas con la lectura los niños tienen dificultad en pronunciar correctamente, presentan confusión en la redacción y la producción escrita, desconocimiento del código lingüístico, dificultad para enunciar nuevas ideas. Esto puede ser producto a que no han desarrollado estrategias para la comprensión lectora., cayendo en un activismo que no posibilite un buen quehacer pedagógico y por ende no se posibilitaría el proceso de enseñanza y aprendizaje con estrategias significativas y motivadoras; solo se estarían limitando a enseñar a decodificar a leer por leer mas no enfocan e la comprensión y en la función social de la lectura para que sirva como elemento significativo en el proceso de comunicación. En consecuencia, algunos docentes sostienen una didáctica con poco beneficio pedagógico, pues así, el quehacer formativo carece de estrategias didácticas que promuevan el aprendizaje autónomo, colaborativo y significativo, el pensamiento crítico, creativo y reflexivo.

Del mismo modo, es conveniente señalar que los docentes desarrollan actividades didácticas en la promoción de enseñanza de la lectura de manera homogénea para múltiples actividades, situación que conlleva el éxito parcial, pues estos recursos no se adaptan de manera lineal a todas y cada una de las actividades del quehacer educativo. Otro aspecto a considerar en

este referente, es el papel que desempeñan los docentes en la incorporación de la didáctica en los procesos educativos.

En este entendido, se puede decir que el valor que el docente le dé a las estrategias didácticas le garantizarán el éxito o fracaso en su propósito de fomentar la enseñanza de lectura. Así, el proceso se asume como un sumario más dentro de la formación académica del estudiante, sin importar si el mismo es logrado por los niños o no. También hay que destacar, que las estrategias didácticas para el desarrollo de las competencias comunicativas en la enseñanza de la lectura tienen poca función social, ya que no se genera un aprendizaje autónomo, colaborativo, significativo, el pensamiento crítico, creativo y reflexivo se produce de manera deficiente.

En función de la realidad que se gesta en el escenario de estudio, se puede señalar que existe dos estilos de docentes, unos que carecen de conocimientos con respecto a estrategias didácticas de enseñanza y aquellos profesores que conocen las estrategias, pero están poco interesados en incorporarlas a su práctica pedagógica; del mismo modo, existe una falta de elementos pedagógicos que deben acompañar una formación en los procesos de lectura para que ésta responda satisfactoriamente a las necesidades e intereses de los estudiantes. A lo anterior, se le suma la apatía del docente frente al tema de la enseñanza de la lectura, prefieren obviarla y facilitar otros contenidos donde se obvие la lectura. En fin, la lectura es un proceso al que el docente le otorga poca atención; situación, que ocasiona su escaso uso en los contextos escolares de educación primaria.

Al respecto, Newman (2015) señala:

Los docentes han perdido el interés por la formación de la comprensión lectora, en esto ha tenido mucho que ver, el desinterés de los estudiantes, incluso de los mismos padres y representantes, es lamentable observar cómo desde la escuela se ha ido promoviendo la poca importancia por la lectura (p. 36).

El desinterés por la formación de las habilidades lectoras es inminente, tanto los docentes, como los padres y los estudiantes les prestan muy poca atención a este proceso, sin importar las consecuencias ocasionadas en la educación de los estudiantes que subyacen de allí; razón por la cual, se considera que, tanto la escuela, como la sociedad, son responsables del escaso valor que se le da a la lectura. Probablemente, una de las causas de este problema, es que los docentes de educación primaria, desconocen estrategias pedagógicas para la enseñanza y promoción de la lectura; a esto se le puede agregar que el docente maneja una concepción tradicional sobre lo que

significa leer, de allí es que las estrategias que emplean dificultan la construcción de aprendizaje en el escolar.

Ante el panorama que se presenta en el contexto de la investigación, se resalta que el retraso en los procesos de enseñanza de lectura no sólo dificulta el avance escolar, sino que tiene efectos a largo plazo, el fracaso escolar es el primer escalón para la contrariedad social por sus secuelas en el autoconcepto y autoestima de los niños, en sus metas y aspiraciones, en sus relaciones sociales y en la toma de decisiones relativas a su futuro académico y profesional. Cabe destacar, que esta realidad ha podido ser evidenciada por el profesor investigador de este estudio, quien ha constatado de primera mano a través de su participación en eventos pedagógicos, visitas institucionales y en reuniones de trabajo en la institución en la que labora, la poca adecuación didáctica de la lectura en la Educación Básica Primaria.

Por lo cual, el investigador de este estudio, desde su experiencia laboral valora y señala que en un alto grado los profesores no tienen suficientes conocimientos conceptuales didácticos y no sienten la necesidad de incorporar innovaciones educativas a su práctica docente; del mismo modo, son faltantes los elementos pedagógicos que acompañan una formación basada en promover la enseñanza de la lectura. Esto último, se forja bajo el amparo de una formación descontextuada, debido a que desconocen los factores de éxito con esas prácticas y el favorecimiento del aprendizaje desde el plano de las relaciones con otros; de allí que la investigación debe direccionar las oportunidades que se ofrecen a los docentes a fin de alcanzar un conocimiento apropiado sobre el tema, así como la didáctica y su uso correcto en el quehacer pedagógico.

Generar aportes teóricos sobre la didáctica de la lectura en la educación primaria en el quehacer pedagógico es el interés superior en la presente investigación, pues ello significa, poder dar al profesor el apoyo para una didáctica con el firme propósito de promover la enseñanza de la lectura en la educación primaria, que le dé la importancia al procesamiento activo y el descubrimiento autónomo que debe adquirir el estudiante, con el fin de que lo lleve, no solo a determinar lo que debe ser aprendido, sino a buscar y evaluar críticamente, así como a seleccionar la información relevante a fin de utilizarla eficazmente en la realización de tareas y en la solución de problemas.

La enseñanza sustentada en la lectura ofrece grandes posibilidades de concreción para esta propuesta teórica didáctica; pero ello amerita responder en el estudio a las siguientes interrogantes. ¿Cuáles son las concepciones sobre el proceso lector que sustenta la didáctica de los docentes de

educación básica primaria?, ¿Qué elementos utilizan los docentes en su práctica educativa en la enseñanza de la lectura en la educación básica primaria?; y, ¿Qué elementos teóricos se pueden derivar desde la subjetividad de los docentes que enriquezcan la didáctica de la lectura en el contexto seleccionado?

Objetivos de la investigación

Objetivo General

Generar aportes teóricos sobre la didáctica de la lectura en Educación Básica Primaria, en la Institución Educativa “El Castillo” ubicada en la comuna 4 del Distrito de Barrancabermeja.

Objetivos Específicos

Develar las concepciones sobre el proceso lector que sustenta la práctica educativa de los docentes.

Reconocer los elementos que utilizan los docentes en su práctica educativa para la enseñanza de la lectura en la educación básica primaria.

Derivar constructos teóricos que enriquezcan la didáctica de la lectura en el contexto seleccionado.

Justificación de la Investigación

Tomando en cuenta el valor que tiene para una sociedad y en este caso la colombiana la utilización del recurso humano en la solución de los problemas de orden político, cultural, económico, social y moral, tanto colectiva, como individualmente y resaltando la necesidad del personal docente de contar con estrategias didácticas para canalizar las inquietudes y así lograr una conducta activa, consciente, solidaria en los procesos de transformación social, se considera pertinente generar aportes teóricos sobre la didáctica de la lectura en la Institución Educativa “El Castillo” ubicada en la comuna 4 del Distrito de Barrancabermeja. Por tanto, la didáctica en el proceso educativo, bajo el amparo de la mediación y la consecuente evolución del concepto de enseñanza, producto a su vez de una transformación social, ven perturbados elementos como la propia organización, las características, necesidades e intereses del alumno, el tipo de asignaturas y, evidentemente, la metodología y los medios técnicos que se utilizan en los procesos de

enseñanza y en los procesos de aprendizaje. Desde el planeamiento anterior se justificó la pretensión de esta investigación, ya que en lo teórico aportó elementos significantes con una visión de la didáctica en la práctica educativa para la enseñanza de la lectura en la Educación Básica Primaria. Su relevancia está en que las instituciones de educación básica primaria y el sector de la educación en general aportan como rectoras del proceso educativo las soluciones que la sociedad demanda, traducido esto en la nueva formación que deben recibir y las estrategias a utilizar de modo que se garantice el éxito del proceso de enseñanza y aprendizaje de las nuevas generaciones. Así pues, en el contexto seleccionado la rigurosidad investigativa permitirá aportarle un enriquecimiento didáctico al quehacer pedagógico en la práctica educativa para la enseñanza de la lectura en la educación básica primaria, lo cual es una necesidad institucional en virtud del perfil de formación del educando.

Ahora bien, la investigación justifica su accionar en diversos aspectos, que permitirán el logro de beneficios y de aportes, que orienten su desarrollo. En el campo de lo teórico, la investigación pretende revisar y hacer uso de teorías que abarcan la conciencia y el conocimiento, previendo naturalmente el surgimiento de nuevas posturas que interrelacionen a dichos preceptos, por lo cual, se espera la composición de nuevas teorías, ya que el objetivo final de la tesis, no es otro que el diseño de un aporte teórico, ajustado a las realidades dentro de un equilibrio educativo, en donde se coloque de manifiesto la libertad de pensamiento y práctica de poder educativo propicio a las necesidades reinantes.

En lo metodológico, la investigación se justificó en el ideal que, permite observar e interpretar los fenómenos con el fin de recolectar la información necesaria, apoyados en la teoría fundamentada, a fin de comprender la información que de allí se genere, capaz de organizar aportes a teorías que favorezcan la praxis educativa libre en los docentes, del mismo modo, el paradigma a ser utilizado es el de la investigación cualitativa, que permitirá conocer el mundo subjetivo de los informantes y sus propias maneras de visualizar la problemática que se estudia dentro de un contexto educativo, social y cultural en el que se desenvuelve el estudiante de la Básica Primaria en una institución concreta del Distrito de Barrancabermeja.

En lo práctico, la pretensión de generar un aporte teórico sustentado, en este caso en la inmediata aplicación de concienciar y de adquirir conocimientos, que les permitirá a los docentes, generar políticas instructivas que mejoren los niveles de adquisición de discernimientos básicos

sobre la problemática que le interesa, para ser puestos en ejecución dentro de su labor académica. En lo social, el estudio se justifica, porque sus resultados pueden favorecer un amplio espectro de la población docente, no sólo los que se congregan en la institución a ser estudiada, sino que puede servir de guía práctica para otras instituciones de educación.

Finalmente, a nivel educativo el estudio se justifica, porque el fin del contexto docente en general, no es otro que el de formar un recurso de altas capacidades para el desarrollo de la nación, de allí que lograr mejorar los niveles de la participación a través del uso de los criterios de la masificación del contexto educativo en el conocimiento de sus educadores, es un logro que permitirá mejorar no sólo al docente sino al proceso educativo en general. A nivel investigativo, con este estudio se tuvo en cuenta que el mayor reconocimiento del docente está dirigido a alcanzar el mejor resultado con los estudiantes; por ello, la lectura es el puente directo al saber y al conocer, para que luego sean portavoces de su conocimiento en el entorno social al que pertenecen. Así, la institución está cumpliendo con el estudiante, con los representantes, con la sociedad, el aparato productivo de país y sobre todo consigo misma. Por último, se destacó que la investigación estuvo inscrita en la línea de Investigación pedagógica del Centro de Investigación Educativa Georgina Calderón de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador-Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio. Este proceso fue parte de la formación académica y laboral del investigador, en su motivación científica con respecto a la enseñanza de la lectura que se desarrolla en el escenario educativo donde se desempeña como docente.

CAPITULO II

MARCO TEÓRICO

Este capítulo, da cuenta de la orientación teórico referencial que sustenta el proceso investigativo por desarrollarse. Desde el objeto de estudio planteado, se ofrecieron dos perspectivas para la sustentación teórica; en primer lugar, se presentan los estudios previos relacionados con la didáctica y la enseñanza de la lectura; seguidamente, las teorías sustantivas y complementariedad teórica, líneas básicas que dan significado a los elementos de la realidad estudiada. Igualmente, se determinaron las bases teóricas que sirvieron como fundamento a la investigación, así como los conceptos, temas, relaciones, que se derivan de cada una de ellas, ayudando a la organización y estructura del estudio.

Antecedentes de la Investigación

Con la intención de dar a conocer la temática de la didáctica de la lectura en la educación básica primaria a partir de las categorías implicadas en el proceso, fue necesario efectuar una indagación con el fin de ampliar la perspectiva a partir de la cual se ubica el objeto de estudio. En este sentido se presentaron estudios desarrollados en el contexto internacional, nacional y local que por su relevación, relación y aporte con el objeto de estudio fueron importantes para el trabajo en desarrollo.

En el plano internacional, Torrealba (2019) desarrolló una tesis doctoral denominada: “El empleo de la didáctica desde las competencias lectoras”. Esta investigación tuvo como objetivo general establecer el impacto de la didáctica desde las competencias lectoras. En este contexto se desarrolló una investigación de tipo aplicada, de diseño Cuasi experimental y de nivel explicativo. Se manipulo la variable independiente y se aplicó una ficha de observación para las variables independientes en ambos grupos (control y experimental) de segundo grado de primaria. El análisis univariante se determinó las frecuencias y porcentajes. Para el análisis Inferencial se utilizó la prueba U de Mann- Whitney, es una prueba no paramétrica (escala de valoración) aplicada a dos muestras independientes. La investigación se concluye determinando que el desarrollo de estrategias didácticas influye significativamente en el logro de las competencias lectoras de los estudiantes de educación básica primaria, según el Test U de Mann- Whitney =

271,500 y con un ***p valor de 0,000 y 0,001 respectivamente. La investigación de Torrealba, (Ob.Cit) ofrece aportaciones que se concretan en el empleo de la didáctica desde las competencias lectoras en estudiantes de Primaria, lo cual corresponde con la presente investigación en la medida que emergen inquietudes referentes al empleo de la didáctica de la lectura en la educación primaria y su vinculación con la didáctica efectuada por el docente en la enseñanza. De este modo, se puede determinar el aporte que poseen las ideas, conceptos de los docentes con respecto a la enseñanza de la lectura.

Por su parte, Barrientos (2019) desarrolló un estudio doctoral denominado: “El uso de recursos didácticos en la enseñanza de la lectura de estudiantes de educación básica primaria”; el propósito general de la investigación fue proponer el uso de recursos didácticos en la enseñanza de la lectura de estudiantes de educación básica primaria. Para su desarrollo metodológico se empleó el paradigma positivista bajo un enfoque cuantitativo en un método hipotético deductivo siendo un estudio de campo de carácter descriptivo. La población estuvo conformada por 56 docentes de básica primaria, la muestra fue de tipo censal, en los cuales se emplearon las variables: recursos didácticos y enseñanza de la lectura.

El diseño que utilizó para abordar la investigación fue el pre experimental de corte transversal, que recogió la información en un período específico, que se desarrolló al aplicar los instrumentos: recursos tecnológicos y enseñanza de lectura, el cual estuvo constituido por 25 Ítems en la escala politómicas; siempre, casi siempre y nunca; estas preguntas brindaron información con la intención de presentar gráficos y cuadros. El estudio concluye que existen evidencias a fin de afirmar que los recursos didácticos con la enseñanza de la lectura en los estudiantes de básica primaria, representa una alta correlación entre las variables. En cuanto al estudio el autor concluyó que los recursos didácticos durante el proceso de enseñanza de la lectura son esenciales para lograr desarrollar en los estudiantes competencias lectora. Este estudio es considerado relevante para esta investigación ya que aborda la misma problemática y metodológicamente involucra aspectos interesantes que pueden ser evaluados a la hora de generar mejoras en la problemática en desarrollo. De igual forma, tiene relación directa con la investigación en desarrollo, ya que posee estrategias relacionadas a los desempeños docentes en los procesos de lectura es esencial, en la presente investigación.

Torres (2018) presentó un trabajo titulado: “La comprensión lectora de estudiantes de educación básica primaria”; cuyo objetivo general fue determinar la influencia de la comprensión

lectora de los estudiantes de educación básica primaria. La población estuvo conformada por 34 estudiantes, la muestra fue no probabilística, en los cuales se han empleado la variable: comprensión lectora. El método de investigación fue el hipotético-deductivo. El estudio que se utilizó para su propósito el diseño pre experimental de corte transversal, que recogió la información en un período específico, que se desarrolló al aplicar los instrumentos: estrategias de aprendizaje, el cual estuvo constituido por 10 Ítems en la escala politómicas: totalmente inicio, proceso, logro y logro destacado a través de la evaluación de sus distintas dimensiones, que brindaron información acerca de la comprensión lectora, se presentan gráficos, afiches, certificados, cuadros y cupones. En el estudio se utilizó la T de Student, dentro de sus conclusiones tiene que existen evidencias en afirmar que la comprensión lectora en los estudiantes, representa una alta correlación entre las variables. Además, concluyó que la comprensión lectora dentro del proceso de enseñanza de la lectura es esencial para lograr desarrollar en los estudiantes competencias lectora. El aporte de este estudio se centra en las bases teóricas; puesto que facilita información valiosa en el desarrollo de los constructos teóricos del trabajo específicamente referentes a la enseñanza de la lectura y la didáctica desarrollada por los profesores en la educación primaria.

En el plano nacional, Rodríguez (2019) desarrolló una tesis doctoral titulada: La Didáctica y la Pedagogía: una diatriba en tiempos modernos; la investigación planteo como objetivo el análisis de ambos conceptos bajo un carácter constructivo a fin de plantear algunos principios básicos aplicables al proceso educativo. La metodología se corresponde con un estudio hermenéutico con base a la interpretación y análisis del contenido. Las conclusiones de su tesis resaltan la primacía de superar el individualismo marcado en la planificación de la enseñanza del docente para que éste se convierta en un agente motivador, mediador y promotor social aplicando distintas herramientas de organización curricular. Un aspecto clave de la planificación educativa bajo un carácter crítico radica en entender que ya los estudiantes no deben ser vistos como receptores pasivos de información, sino como sujetos activos del aprendizaje que participan en diálogos intersubjetivos generadores de prácticas transformadoras a través del conocimiento. El aporte de Rodríguez (2019), a esta investigación radica en la manera como se aborda conceptualmente el termino didáctica, y este es una de las categorías de esta investigación lo que sirve como referente en la construcción de las bases teóricas a la vez que se explica la construcción social ligada a las prácticas docentes ceñidas a la idea de actuar y transformar la realidad, mediante

estrategias de aprendizaje que admitan al estudiante apropiarse del conocimiento además de adquirir un aprendizaje significativo

Laguna (2016) desarrolló su tesis doctoral titulada: “Aproximación Teórica a la Didáctica Universitaria desde la Práctica Profesional” en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. El propósito general de la investigación fue construir una aproximación teórica de la didáctica universitaria desde la práctica profesional, bajo la mirada de la innovación curricular, en la Universidad Nacional Experimental Francisco de Miranda. De este modo, el trayecto metodológico estuvo enmarcado en el paradigma interpretativo, bajo un enfoque introspectivo vivencial, orientado por un estudio hermenéutico apoyado en la teoría fundamentada de Strauss y Corbin y complementado con el proceso de teorización de Martínez (2007).

El grupo de informantes clave estuvo conformado por los docentes y los estudiantes cursantes de la unidad curricular Práctica Profesional IV y Didáctica Especial del Programa Educación de la UNEFM. Las técnicas de investigación se fundamentaron en el análisis de contenido y la entrevista en profundidad. Los hallazgos pusieron en evidencia la relación entre la formación didáctica del futuro docente y su desempeño en las prácticas profesionales, siendo las innovaciones curriculares un producto constructivo de relación dialógica entre el saber teórico y práctico. El antecedente mencionado aporta fundamentos teóricos en cuanto a la didáctica del docente en su práctica pedagógica este es una categoría del trabajo de investigación en desarrollo.

En el plano local, Colmenares (2018) realizó una investigación denominada: “Empleo de la didáctica desde la práctica docente en el proceso de construcción de la lectura”; el objetivo general de este estudio fue el de establecer aportes teóricos de la didáctica desde la práctica docente en el proceso de construcción de la lectura en la educación primaria. El estudio desde el ámbito metodológico se ubicó en la investigación cualitativa, la misma fue de carácter descriptiva de campo. La población que atendió fue de 125 docentes de básica primaria y la muestra se realizó de forma aleatoria simple y la conformaron 33 estudiantes a los cuales se les aplicaron los criterios de validez y confiabilidad. Se aplicó como instrumento la escala de estimación. El estudio encontró que los docentes presentan debilidades notorias en la aplicación de estrategias con base a la construcción de la lectura, las cuales no se ajustan a la realidad existente dentro del sistema educativo colombiano. La investigación concluye que se hace necesario utilizar estrategias didácticas por parte de los docentes en los procesos de construcción de la lectura y así se genere un aprendizaje significativo en los estudiantes. Este estudio es considerado un antecedente valioso

ya que el mismo guarda estrecha relación con la problemática en desarrollo desde el punto de vista teórico

Bases Teóricas

Teorías de Entrada

Teoría Sociocultural de Vygotsky

La historia reciente de la educación se caracteriza por diversos y complejos fenómenos como la globalización, el desarrollo tecnológico y la diversificación de fuentes de acceso al conocimiento; esto ha permitido que se desarrollen modificaciones en la función docente, particularmente en lo que concierne a la tarea de generación de conocimiento. Ante lo cual, se refuerza la transformación de los procesos pedagógicos de forma tal, que los estudiantes construyan verdaderos aprendizajes, participen activamente en su proceso y cooperen entre ellos. En consonancia con el argumento anterior, es preciso acotar que el docente y su acción son el soporte del contexto educacional, pues su responsabilidad trasciende de la mera actividad planificada a un actor y mediador del proceso de aprendizaje y en la configuración de su propio conocimiento didáctico.

En referencia a ese planteamiento, González (2002) indica:

...el docente es la referencia más constante del quehacer educativo y didáctico (...) en la medida que operativiza, concreta o define los procesos de enseñanza-aprendizaje y su desarrollo (...) Es también un agente activo capaz de controlar las condiciones de su actuación a través de su propia intencionalidad, su propio conocimiento y de la construcción subjetiva del espacio cultural que le sirve de marco de referencia (...) la enseñanza que es el centro de la actuación docente, exige una cierta aplicación profesional, quehacer sujeto a ciertas normas que emanan también de lo socio-cultural. (p. 26)

El docente es el que en todo momento asume la completa responsabilidad de su labor educativa, que además está atento al desarrollo individual y colectivo de su grupo. En tal sentido, se puede caracterizar al docente como un experto y como tal domina los contenidos curriculares, planifica, anticipa problemas y soluciones pedagógicas, revisa continuamente el proceso de aprendizaje. Por tanto, ser docente es establecer metas para sí y con sus estudiantes, con un constante favorecimiento hacia el aprendizaje significativo; es decir, aquel que luego pueda transferirse a la conformación de la vida del estudiante. Además, el rol del profesor es el de animar

a sus estudiantes en la búsqueda de la novedad, fomentar la curiosidad intelectual, la originalidad y el pensamiento divergente.

Sin duda, el docente es un agente imprescindible en el proceso educativo, donde su caracterización le reviste de un protagonismo importante en la adquisición de aprendizajes de los estudiantes. Por tanto, el espacio educativo y la interacción social orientan las capacidades de los estudiantes en una formación que se prolongará para toda su vida y el docente tiene la responsabilidad de apoyar y ayudar a organizar el contexto en el que se desarrollará el proceso de aprendizaje de ese alumno. De allí, se prepondera al aprendizaje como un proceso reorganizador de los conocimientos, al incorporar nuevas relaciones entre ellos. En otras palabras, toda persona puede acrecentar su potencial, su capacidad de aprender a partir de la mediación de otro con mayores competencias. Por otra parte, Carrera y Mazarella (2002), citando a Vygotsky, Aducen que su teoría socio-cultural, da gran importancia al medio social como mediador o instrumento de transformación de la realidad durante el proceso de aprendizaje.

En la concepción de Vygotski no existe desarrollo de los procesos psicológicos superiores sin la presencia de la actividad instrumental. En lugar de aplicar directamente la función natural a la solución de una tarea concreta, gracias a la mediación instrumental los sujetos interponen entre su función y la tarea un determinado medio auxiliar propio de la cultura. Por ende, la mente opera indirectamente gracias a la intervención de medios auxiliares de origen cultural. La teoría sociocultural, constituye en su conjunto una fuente amplia y rica para emprender el análisis del valor de la interacción social, como del papel de la mediación instrumental en el desarrollo de la cognición. Asimismo, provoca una mirada específicamente diferente sobre las condiciones de aprendizaje, trata al medio social y cultural no solo como una variable accesoria del proceso, sino como parte de una única explicación, pues se vuelca como impulso en su desarrollo.

En esa dirección, el trabajo colaborativo de pares contribuye a la solución independiente de problemas y favorece la internalización que haga el estudiante de las herramientas culturales. Para Vygotsky, la internalización es un concepto central de su estructura teórica y ser entendido como la reconstrucción interna de una operación externa, donde esta serie de transformaciones psíquicas se sintetizan, en una operación que inicialmente representa una actividad externa, se reconstruye y comienza a suceder internamente, en otras palabras, un proceso interpersonal queda transformado en otro intrapersonal. Para ello, se hace énfasis dentro del marco sociocultural del aprendizaje, respecto a las relaciones que existen entre el funcionamiento interpsicológico y el

funcionamiento intrapsicológico, ante lo cual Vygotsky establece la noción de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) como:

...la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de problemas bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz. (p. 94)

Como tal, el constructo anterior ofrece la posibilidad de identificar dos niveles de intervención en el desarrollo de una persona, lo que se puede hacer solo, representado por aquello que se puede hacer independientemente sin asistencia de otros, y aquello que se puede aprender y hacer en el futuro gracias a la ayuda o cooperación con otras personas más capaces o de diferente experiencia. Se reafirma, que el desarrollo potencial se debe entender como la capacidad interna para efectuar aquellas actividades que los estudiantes todavía no son capaces de realizar por sí mismos; pero que pueden llegar a solucionar, en cooperación con otros.

Aprendizaje Significativo

El aprendizaje significativo, es aquel que conduce a la creación de estructuras de conocimiento, mediante la relación que se da con la nueva información y las ideas previas. Díaz y Hernández (2002): “Durante el aprendizaje significativo el alumno relaciona de manera no arbitraria y sustancial la nueva información con los conocimientos y experiencias previas y familiares que ya posee en su estructura del conocimiento cognitivo” (p. 41). Es decir que las experiencias previas de los estudiantes son el pilar del nuevo aprendizaje, gracias a ellas se hace posible enriquecer el conocimiento y relacionarlo con lo que lo rodea, además permiten al estudiante reflexionar, analizar, discernir entre otras actividades durante el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Para Ausubel,

En la segunda dimensión del aprendizaje establece una clara diferencia entre lo que es el aprendizaje significativo y el memorístico, donde se puede destacar, en el aprendizaje significativo, la información nueva es relacionada con la ya existente, el estudiante tiene una disponibilidad de extraer la información, se presta para establecer un entramado o red conceptual, el material significativo es lógico, este aprendizaje se puede promover mediante estrategias. El memorístico consta de una asociación arbitraria, memorización y es un aprendizaje mecánico. (p.56)

Según lo anterior, se puede concluir que el aprendizaje significativo tiene libertad a la hora de utilizar los conocimientos nuevos y relacionarlo con los ya adquiridos, generando de igual forma interacción entre el docente y el estudiante mediante la aplicación de estrategias de aprendizaje. En este mismo sentido, la Teoría del aprendizaje significativo aborda todos y cada uno de los elementos que garantizan la adquisición, la asimilación y la retención del contenido que la escuela ofrece al alumnado, de modo que adquiera significado del mismo. En palabras de Pozo (2002) el aprendizaje significativo: “se construye desde un enfoque organicista del individuo y que se centra en el aprendizaje generado en un contexto escolar. Pues el propio individuo-organismo el que genera y construye su aprendizaje” (p.2). Esto significa que el estudiante termina siendo el autor de su propio aprendizaje, en la medida que tome lo que está aprendiendo, lo relacione con sus conocimientos.

El aprendizaje significativo como se evidencia en las líneas anteriores, ha sido desarrollado por Ausubel y Novak, y responde a una concepción de aprendizaje que busca la acomodación de conocimientos previos a conocimientos nuevos, otorgándoles significaciones propias por parte de quien aprende, a través de actividades, en las que una persona que aprende relaciona los nuevos conocimientos con los que ya posee respecto de un tema o problema y se manifiesta cuando ella puede expresar el nuevo conocimiento con sus propias palabras, en forma oral, escrita, con diagramas, dibujos, dramatizaciones, ensayos; da ejemplos y responde a preguntas que implican el uso del conocimiento logrado.

Es por ello, que Ausubel (1973), expresa:

En el aprendizaje significativo hay tres ventajas esenciales respecto del aprendizaje memorístico. En primer lugar, el aprendizaje que se adquiere en forma significativa se retiene y se acuerda durante más tiempo. En segundo lugar, aumenta la capacidad de aprender otros materiales o contenidos relacionados de una forma más sencilla, incluso si se ha olvidado la información aprendida originalmente. En tercer lugar, y una vez olvidado, facilita el aprendizaje subsiguiente el “reaprendizaje”, de la información original o de otra parecida. (p. 31)

Partiendo de lo expuesto anteriormente, puede decirse que el aprendizaje significativo depende del estudiante, del docente y de la información. Por parte del estudiante se requiere que exprese sus ideas previas, que tenga actitud favorable hacia la comprensión y que busque explícitamente relacionar las ideas previas con el nuevo conocimiento.

Enfoque comunicativo funcional

En lo que a competencias comunicativas se refiere, este trabajo investigativo, tuvo como referente a Heymes (2001) quien considera que: “las competencias comunicativas son un conjunto de habilidades y conocimientos que permiten que los hablantes de una comunidad lingüística puedan entenderse” (p.95). De aquí, la importancia de las competencias comunicativas como teoría de entrada en la presente investigación. De igual forma, se toma en cuenta la postura de Pulido (2014), quien hace referencia a que la competencia comunicativa es: “...la habilidad para expresar, interpretar y negociar significados socioculturales en la interacción entre dos o más personas. O entre una persona y un texto oral o escrito de forma tal que el proceso de comunicación sea eficiente...” (p.33). En este sentido, resulta trascendental para el desarrollo de la investigación entender la importancia los procesos de comunicación efectivos en el desarrollo de la didáctica en la enseñanza de la lectura. También en las competencias comunicativas, se asume la postura de Bermúdez y González (2011), quienes consideran las competencias comunicativas como “...un compendio de saberes, capacidades, habilidades o aptitudes que participa en la producción de la convivencia y las relaciones interpersonales e intergrupales, ya que la coexistencia humana requiere la mediación de una eficaz comunicación” para poner en común diferentes formas de pensar en un contexto determinado (p.12).

Competencia Lingüística

Las competencias lingüísticas para Espinel (2016), es: “la capacidad para descifrar y emplear adecuadamente el significado social de las variables lingüísticas, a partir de cualquier acontecimiento, en relación con las funciones y variedades lingüísticas propias de cada región con los imaginarios culturales inmersos en el entorno de la comunicación” (p. 146). Requiere el conocimiento de las reglas gramaticales (vocabulario, formación de palabras y oraciones, pronunciación y semántica) y la habilidad de utilizarlas correctamente”. (p.24). Aquí se describe lo importante de los procesos gramaticales en el desarrollo correcto de los procesos de lectura. Por su parte, Chomsky (1972) las definen las competencias lingüísticas como:

“Aquella capacidad y disposición que posee el sujeto para la actuación y la interpretación, no limitándolas a simples habilidades y destrezas, sino a la combinación de actitudes, conocimientos, habilidades, encaminadas a un desempeño pertinente y adecuado en diferentes contextos” (p.65). En este sentido, las competencias lingüísticas deben responder a las realidades

sociales en el cual se desenvuelve el educando, ajustándose a un conjunto de reglas de orden fonéticas, semántica y sintácticas, que le permitan al individuo elaborar nuevos constructos significativos desde los procesos de lectura y así mejorar y consolidar su interrelación con el entorno social en el cual se desenvuelve. Con las posturas anteriores, se evidenció la importancia de generar en el estudiante a través de los procesos de lectura habilidad para usar e interpretar las formas lingüísticas correctamente: De ahí lo significativo e importante de las competencias lingüísticas como teoría de entrada en la presente investigación.

Competencia Sociolingüística

La competencia Sociolingüística es vista como: “la capacidad de adaptar nuestra producción lingüística, al contexto social que define la relación entre los interlocutores de una situación comunicativa. Se trata de hacer un uso adecuado de los diferentes significados según la situación de comunicación” (p.24). Por lo tanto, la competencia sociolingüística permite a través del desarrollo del proceso de lectura en el estudiante relacionarse con su contexto social y así generar procesos de comunicación efectivos que conllevan a una formación integral del educando; razón por la cual en la construcción teórica es necesario como teoría de entrada la competencia sociolingüística.

Además de la postura anterior, para la presente investigación se toma en cuenta a Risco (2008) quien afirma que la competencia sociolingüística se refiere a:

Las destrezas y a las condiciones socioculturales relacionadas con el uso de la lengua: normas de cortesía, variaciones lingüísticas, digástricas, según la edad, sexo, clases y grupo social; los usos rituales, refranes y modismos; dialectos y acentos de la lengua. El componente sociolingüístico determina toda la comunicación entre interlocutores procedentes de diferentes cultural (p.32)

Por lo tanto, se entiende aquí que la competencia sociolingüística es la habilidad de producir enunciados apropiados de acuerdo con las reglas que rigen su uso, la situación comunicativa y los participantes de los actos de habla, las cuales se van perfeccionando a través del proceso de lectura en el estudiante.

Competencia Psicolingüística

La competencia psicolingüística la cual es muy fundamental para el desarrollo de los procesos de lectura en los estudiantes de educación primaria. En este sentido, se puede decir que

este tipo de competencias hace referencia a psicolingüística enfocando el análisis de los procesos de decodificación y codificación del lenguaje, entendido como la facultad propia de los seres humanos, que permitan adquirir y usar códigos (lengua). Desde la postura psicolingüística como teoría de entrada, en la presente investigación se toma en cuenta los aportes de Tobón (2005) quien hace referencia que la psicolingüística es producto de los:

Factores de la personalidad, sociocognición y el componente afectivo que distinguen la psicologización de las competencias, reconociendo de este modo su componente subjetivo, ya que en las características individuales del hablante y de los interlocutores hay que tomar en cuenta que cada uno posee un nivel intelectual, cultural, sistema de motivaciones, edad, sexo y estrato social, diferentes. (p.16)

De igual forma se toman en cuenta los aportes de Bermúdez y González (2011) quienes tiene una concepción humanista sobre la psicolingüística; ya que hacen referencia a que: “los esquemas mentales, las actitudes y los valores son el resultado de la interacción de las mentes de una comunidad, es decir un hecho social; los miembros de una comunidad tienen la base común para calificar situaciones, eventos y actos de habla y por supuesto interpretar la ausencia de otros. (p.6) Aquí se observa lo importante y significativo que representa el contexto social para el desarrollo de los procesos de lectura en los estudiantes.

Enfoques Teóricos que explican el Proceso de Lectura

Enfoque Lingüístico

Múltiples autores, en especial Hymes (2011), durante mucho tiempo han considerado que el enfoque lingüístico de la lectura es una operación filológica y léxica; de allí, se puede decir que el lector requiere simplemente echar de ver las palabras, sus formas y significados según el diccionario y las pautas que las rigen tales como su ciencia, configuración, la sintaxis y la semántica, todas ellas determinantes a la hora de acceder a la información clara del texto. Durante el transcurrir de los tiempos se ha creído que el significado estaba exclusivamente en el texto; esto es, el contenido brota de la anexión del significado de todas sus palabras, oraciones, conectores, prefijos, conjunciones, pronombres, entre otros. Por tanto, es que se considera que el significado es único, invariable, imparcial y autónomo de los lectores y de las situaciones de lectura. Es por ello, que educarse a leer sería un asunto solamente lingüístico, se trataría de interiorizar el léxico de una lengua y su sintaxis; es decir, tanto lo oracional como lo discursivo; orientándose solo hacia la descodificación del contenido.

Cabe destacar, que, este enfoque se apoya el proceso denominado leer las líneas, que se concibe como una dimensión sólida en el reconocimiento de información clara, derivada, corrientemente, en la primera revisión del texto. Es de acotar, que en este particular el lector está capacitado en dar cuenta del contenido que se explicita en el texto; para ello acude a su capacidad de síntesis, entre varios aspectos.

Cabe destacar, que, en palabras de Andújar, (2016) se puede decir que:

En el salón de clase se puede examinar este enfoque con varias estrategias, a saber: el parafraseo (enunciar con palabras propias, y de forma breve, la información manifiesta del texto); el mapa conceptual (figurar la información importante en un esbozo, hecho a partir de concepciones claves articuladas mediante el uso de conectores); el esquema (registrar en un gráfico la investigación clara y precisa); el ideario (confeccionar una lista, con las ideas más importantes mencionadas en enunciados breves y continuando el orden semántico, o enlace de las ideas y fragmentos que conforman el texto). Es pertinente aseverar que si el lector no ha asimilado la información explícita del texto, no conseguirá identificar la implícita, o la figurada. (Pág.89)

Ahora bien, para percibir críticamente un discurso es imprescindible que el lector posea habilidades y sapiencias gramaticales, que le admitan manifestar cómo marchan en cada discurso los diferentes elementos terminologías y lingüísticas. De allí, que el lector puede comprender de una forma lucida el significado denotativo y connotativo y, además, el impacto sociolingüístico de las mismas; es decir, la formalidad y la especificidad de cada vocablo utilizado; así como también, las distintas formas de inscripción del autor en el texto desde las diversas estructuras informativas que puede adoptar cada género y de los diversos recursos retóricos que utilice el discurso. En síntesis, se hace importante señalar desde este enfoque lingüístico que la lectura de textos agrega reconocimiento a la información explícita en los mensajes orales, así como también a todos los elementos que constituyen las iconografías.

Enfoque psicolingüístico

A partir de este enfoque, la lectura según Andújar, se vislumbra como una reconstrucción de significados, que resulta de la interacción entre quien lee y el texto. Apunta al hecho de situar en tendencia a los procesos cognitivos, tales como las deducciones, suposiciones, dobles interpretaciones, a fin de erigir múltiples sentidos. Es importante mencionar que el acto de la lectura no solo demanda descodificar el significado manifiesto, sino que además requiere aportar

los sentidos que el texto presupone, pero no puntualiza, no expresa; esto muestra que el lector recobra sobrentendidos para montar el sentido general del texto.

Por lo tanto, concebir la lectura a partir de este enfoque significa situar en camino una sucesión de procesos cognitivos, de acuerdo con Ríos, (2004), los más notables son: “anticipar lo que se halla en el texto, enunciar conjeturas de sentido comprobables, recobrar los sobrentendidos, deducir por su tejido los significados de la terminología” (pág.56). A lo anteriormente señalado es lo que denomina Andújar, (2016) leer entre líneas. Dentro del mismo orden de ideas, en función a lo antes mencionado se puede decir que el significado del texto no mora simplemente en las frases, expresiones, palabras, oraciones, conectores, prefijos, enlaces, entre otros; debido a que el mismo no es único e instituye puntos que están en la imaginación del lector, quien lo construye de acuerdo con sus saberes antepuestos, experiencias de vida, maneras de rumiar y de concebir, y sus tramas sociales y culturales; por ello, el significado de un texto cambia de un lector a otro. Es por ello, que cada lector concibe un texto de forma distinta a como lo concibe otro. Además, el mismo lector consigue significados distintos de un mismo texto si lo lee en tiempos diferentes o condiciones específicas de su existencia.

En el enfoque psicolingüístico, el hecho de leer demanda conocer el aspecto meramente gramatical del texto, desplegar habilidades cognitivas adecuadas de la interpretación; es decir, al mismo tiempo de descodificar el texto, quien hace las veces de lector descubre varios sentidos que subyacen, que se encuentran ocultos e implícitos. Es importante mencionar, que en este enfoque tiene que ver la comprensión de la manera como se entrelazan las partes del texto para cimentar su sentido global a lo que se lee. Es por ello, que en la medida en que el lector vaya identificando el contenido visible del texto, dejara ver sentidos subrepticios a partir de sus presaberes y procesos cognoscitivos y explicativos; así como también, asociaciones, deducciones, similitudes, símiles, entre otras. En otras palabras, el lector descubrirá lo que no se dice, pero que se deduce en el texto.

En este enfoque el lector descubre la manera de cómo se relaciona semántica y explícitamente los elementos particulares que componen la adaptación del texto mostrando los mecanismos que constituyen el texto oral, así como también, este enfoque ayuda a descubrir las estrategias complejas que utiliza el autor para exhibir su pensamiento, sus opiniones o su ilusión; además este enfoque accede irrumpir en labores de comentario descubriendo la materia central y los temas unidos, el propósito o intención expansivo del texto, las relaciones de intertextualidad o

relaciones manifiestas o sobrentendidas que guarda con otras disertaciones; manifestando sentidos que subyacen en el texto.

Enfoque sociocultural

Esta idea de lectura no excluye que el significado se erige por el conocimiento del carácter gramatical inmerso en el texto y por lo que posee en su mentalidad el lector, pero destaca otros aspectos despreciados, tales como el significado de las terminologías, las palabras, oraciones, frases y los saberes antepuestos que aporta el autor y el lector tienen una naturaleza social. De allí, que Mota y Villalobos (2007) desde la teoría de Vygotsky, nos dicen que “la estructura del lenguaje es modificada cuando comienza a transferirse al plano interno y se hace autocomunicativa. Además, la función del lenguaje atraviesa por procesos de revisión cuando se transforma de acción dirigida por otro a una que es autodirigida” (p. 3), acotando, que el texto no se origina de la nada, siempre surge de otros, de los tejidos particulares y socioculturales de quien lo construye, de su enfoque de cosmos, de sus adecuadas representaciones, de sus pensamientos, dogmas e impresiones; texto, autor y lector no son entelequias solitarias, detrás de cada uno de ellos se esconden unos contextos concluyentes, los tres se superponen en un proceso de lectura. Para el enfoque sociocultural, leer no simplemente es un sumario psicobiológico tratado con mecanismos gramaticales y capacidades intelectuales es, además, una acción cultural sumida en una sociedad específica usufructuaria de una rutina, una tradición, unos hábitos y unas maneras de comunicación propias.

Es de acotar, que leer demanda echar de ver esas peculiaridades de la comunidad en donde se origina el texto; no basta con sólo descodificar los registros gramaticales o efectuar deducciones, es necesario, reconocer los escenarios del autor; es decir, dónde y cuándo germinó, cuál es su formación culta, a qué ciencia concierne, cuál es su corriente política, ideológica, dogmática, cómo aprecia la sociedad al escritor; y echar de ver la superestructura de cada variedad discursiva en el ámbito de los diversos métodos. De allí, que se dice que en todo proceso de lectura crítica deben concurrir los tres enfoques: el lingüístico, el psicolingüístico y el sociocultural.

Ahora bien, el lenguaje escrito ha sido considerado en la época moderna como una construcción social y no como algo alterable a variables de conocimiento individual. Es por ello, que la lectura no solo es una destreza cognoscitiva, sino que además es una acción sociocultural, debido a que el lector se emplaza en un contexto social y cultural al que pertenece y en el que interacciona desde que aparece. Por tanto, la destreza lectora varía en función de componentes

sociales; es decir, que existe una gran multiplicidad de objetivos de lectura afines a los escenarios socioculturales en los que se encuadra la práctica; por consiguiente, el lector actual ha de educarse en perfeccionar su sentido crítico y ello se consigue con cualidad científica, debatiendo los propósitos, las intenciones, los beneficios y los condicionantes de cada uno de los mensajes; la lectura crítica es la que adjudica que el discurso no correr el velo a la situación con moderación, sino que, echa un vistazo singular y ubicado, en el saber que plantea no es verdad autoritaria e indiscutible, pues solo manifiesta una postura particular. Por lo tanto, quien cumple las veces de lector debe valorar el discurso desde su propia perspectiva, reconocer lo que le cautiva, rechazar lo que no y plantear otras opciones. El conocimiento que une el discurso y la interpretación que se alcanza dependen de la cultura tanto del escritor como del que lee. Es por ello, que se considera que, también, para leer críticamente es determinante contar con la motivación; es decir, el deseo de leer, de aprender y de descubrir lo nuevo; además el arrojo propio, la concentración, el esmero y unos objetivos templados.

La Enseñanza de la Lectura

Los educadores deben suplir las exigencias reales de la sociedad actualizándose en conocimientos, técnicas y estrategias para enseñar de acuerdo a las necesidades e intereses de los educandos. Esto con el fin de hacer que sus prácticas generen interés, motivación y significado en donde se brinden espacios en el desarrollo de la personalidad a través de su formación, de su capacidad de análisis, lectura y comprensión. Por lo tanto, las estrategias de enseñanza en lectura son fundamentales a fin de generar el desarrollo intelectual del individuo. Es decir, enseñar a leer, es lograr reconstruir el significado global y específico de un texto, cuyo ejercicio implica una alta complejidad epistémica.

El proceso de lectura se debe enmarcar en una serie de actividades, como lo expone Sánchez (2014), donde plantea tres estrategias básicas para la comprensión: “Anticipación, predicción y regresión. La anticipación posibilita determinar el tema, la predicción, permite completar enunciados antes de haberlos visto y la regresión tiene que ver con las hipótesis que se plantean frente a lo que se está leyendo” (p. 14). En este mismo sentido vale la pena destacar lo propuesto por Andújar quien propone tres momentos en el proceso lector:

a) Antes de leer; cuyo propósito es dotarse de objetivos concretos de lectura y aportar a ella los conocimientos previos relevantes, b) durante la lectura; cuyo propósito es establecer inferencias

de distinto tipo, revisar y comprobar la propia comprensión mientras se lee y tomar medidas ante errores y dificultades para comprender, y c) después de la lectura; cuyo propósito es identificar el núcleo, sintetizar y, eventualmente, resumir y ampliar el conocimiento obtenido mediante la lectura.

Específicamente, estas estrategias apuntan a unos fines específicos como los que se plantean en los lineamientos curriculares de lengua castellana, referidos a las actividades antes y durante, que pretenden focalizar en los niños la atención, despertar su interés, activar el conocimiento previo, movilizar los procesos imaginativos y creativos, y promover la predicción; mientras que las estrategias para después de la lectura, buscan facilitar la reconstrucción del significado global y específico del texto, así como el reconocimiento de su estructura organizativa. Estas estrategias se fundamentan en el desarrollo de las destrezas, que han promoverse dentro del proceso de la lectura sin permitir la fragmentación de las mismas.

Otras de las estrategias planteadas por Salinas (2014) son:

Fortalecer la formación de los docentes para convertirse en mediadores. Desarrollar habilidades para la lectura en voz alta y la lectura compartida. c) Consolidar un discurso docente que valore la literatura infantil de calidad. d) Organizar actividades, secuencias didácticas, talleres y proyectos planeados que estimulen el interés por la lectura de textos literarios. e) Aprender a seleccionar la variada oferta de las editoriales, libros que sean pertinentes al grado y al interés de niños, niña y jóvenes. (p. 32).

Con lo anterior el docente planifica las actividades pedagógicas de manera dinámica; proponer y aplicar estrategias innovadoras que motiven al estudiante, que lo cautive y así este se inicie en el mundo mágico de la lectura. También, el docente, pone en práctica todas las habilidades, actitudes y aptitudes para que la actividad lectora cumpla con los objetivos específicos en cuanto a la interpretación, comprensión del texto y por consiguiente el hábito lector; lo cual generara un aprendizaje significativo en el educando, así como también, la adquisición de hábitos y consolidar los procesos de lectura. El tema del apego por la lectura, debe ser creado o infundado por algo o por alguien; pues, cada vez que se trata el tema de la animación a la lectura hay que pensar, que no constituye tan sólo un juego, sino que constituye una estrategia para alcanzar un objetivo bien preciso. El papel preponderante del docente, quien está en constante interacción con los estudiantes, siempre tiene en cuenta que los niños no se emocionan con el cerebro, sino con el corazón, aprendiendo las cosas que aman; de allí, que los niños necesitan de una motivación. Entonces, el docente aprovecha el potencial imaginativo y expectante de los pequeños a fin de

crear, recrear y trabajar con la lectura, por la lectura y desde la lectura; porque, es posible implicar a los estudiantes en la lectura.

En este sentido, se generan líneas de acción didáctica con el firme propósito que los alumnos puedan escoger sus lecturas, vincular la lectura a proyectos globalizados, diversificar objetivos, textos, formas, organización y tareas, permitir el acceso a una amplia oferta de libros y documentos variados en todos los formatos incide en la motivación por la lectura. Así como también, la implicación profesional y afectiva del profesor incide en el compromiso y motivación de los estudiantes. Siempre que a un estudiante se le dé la oportunidad de escoger lo que desea leer, es más fácil, que se aproxime a la lectura, y se tracen unos objetivos claros que conlleven a dar sentido a lo que se va a hacer con la lectura del texto. Pero, para que la motivación se dé de manera acertada, es necesario que el docente muestre un alto grado de interés en la forma como asume el tema de la lectura, y que antes de asignar responsabilidades, muestre las producciones que ha desarrollado en torno a las exigencias, que imprima aliento y reconocimiento ante aciertos y desaciertos de sus aprendices.

Ahora bien, en el espacio del aprendizaje de la lectura, las averiguaciones hechas por Ferreiro, (1998) con relación al camino que se desarrolla en la construcción del conocimiento en este campo, lo que la autora denomina niveles de conceptualización de la lectura, implica de trascendente importancia para poder establecer las labores de conciliación formativa pertinente. Cabe destacar, que no se trata de un método lector, pues las etapas en el proceso de construcción de la lectura no se logran enseñar, sino que por el contrario el rol que el docente debe cumplir en este particular se basa en desarrollar actividades que beneficien la movilización, el progreso de los aprendientes de un nivel al subsiguiente, en el cuadro de una destreza pedagógica significativa y respetando los tiempos de cada estudiante. Lo antes mencionado, tiene una implicación que no es viable homogenizar; ya que se hace necesario respetar los estilos de cada estudiante en un contexto de regodeo y de tasación de la pluralidad. Ferreiro, (ob. cit.) hace acotación que: “entre las estrategias más prácticas para evaluar el aprendizaje de la lectura, se recalca el favorecimiento de actividades entre estudiantes que se hallan en niveles de conceptualización próximos”. (p. 89). Es decir, que esto beneficia las construcciones lingüísticas, pues la asistencia entre pares afianza el desarrollo de los estudiantes al forjar compromisos cognitivos y por consiguiente la reconstrucción del aprendizaje.

En función a lo señalado, se puede decir que el rol del docente es el de propiciar la reflexión y la invención empleando interrogantes que debatan las ideas entre los estudiantes, así como recalcando las creaciones que se van transformando. Es también de suma importancia para el desarrollo de competencias desde la lectura forjar el estudio por medio de la comparación de analogías y desacuerdos entre las diversas producciones. Ferreiro, (Ob.Cit) considera entre otras cosas que las nuevas concepciones requieren engancharse a los conocimientos anteriores para lograr un aprendizaje significativo, para que el estudiante halle el sentido de lo que hace, piensa y siente, y pueda, por tanto, fundar sus nociones. Es importante precisar que el aprendizaje de la lectura implica comprensión, de allí, que la reproducción no beneficia en el desarrollo de pensamiento crítico y en muchas oportunidades no es más que el calco de ideas sin sentido.

De igual manera, Goodman, (2003) considera entre otras cosas que: “el aprendizaje debe ir de la mano con el proceso de la lectura ya dicho proceso tiene grandiosas implicaciones con base a la comprensión de cómo se aprende y cómo se edifica una enseñanza” (p. 77). Es por ello, que desde la acción didáctica que desarrolla el docente dentro del aula de clase es necesario redefinir los procesos lectores a fin de que el estudiante promueva un aprendizaje significativo. Es importante destacar, que no preexiste una unión continua entre el conocimiento de las capacidades de la lectura y la comprensión de cómo se desarrolla o cómo se enseña la misma, ya que la correlación entre teoría y práctica es un camino de doble vía. Por tanto, en esta materia en particular todo tiende a estar axiomático, de allí, que la enseñanza de la lectura implica en momentos tener un juicio acerca de lo que representa leer de forma correcta. Para Goodman, un enfoque conveniente para la enseñanza, va de la mano con el conocimiento científico, siendo efectivo sobre lectura, y a su vez debe basarse en el conocimiento sobre adelanto del lenguaje, las teorías sobre el aprendizaje y, sin dejar de lado, una comprensión curricular.

Fundamentos teóricos de la didáctica

Al hablar de los fundamentos teóricos de la didáctica resulta fructuoso analizar este vocablo, en particular cuando se trata de la enseñanza en el ambiente educativo. La didáctica en este escenario se concentra en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por consiguiente a través de ella se analizan los elementos inherentes a la práctica pedagógica desarrollados por los profesores, en el cual se requiere la participación de estudiantes, estrategias didácticas, recursos y materiales

que favorezcan en el desarrollo del proceso de enseñanza y la construcción del aprendizaje. Carrasco (2004) refiriéndose a la esencia de la didáctica en contextos escolares asevera que:

...éste consiste en la enseñanza sistemática, cuyo contenido es la cultura organizada y cuyo fin es la educación del alumno” (p. 20). En esta misma dirección Parcerisa (2007), puntualiza que la didáctica es una “disciplina científica que estudia los procesos de enseñanza y aprendizaje que se producen en ambientes organizados de relación y comunicación intencional (escolares y extraescolares) con la finalidad de orientar sobre cómo mejorar la calidad de aquellos procesos. (p.40)

De las enunciaciones antepuestas se deduce que la didáctica es un proceso metódico transcendental en el ámbito pedagógico, cuyo objeto de estudio se circunda en los procesos de enseñar y aprender, bajo una organización escolar formal o no formal, en el contexto social. Desde esta perspectiva, se incorporan los procesos derivados sobre cómo acontece el aprendizaje a partir del enfoque biopsicosocial del ser humano, lo cual genera puntos críticos de complejidad paradigmática en las concepciones interdisciplinarias. Por consiguiente, la didáctica se asume como un método científico de la pedagogía que se dedica a mejorar la enseñanza partiendo del análisis reflexivo sobre la comprensión del proceso de aprendizaje.

Para Median y Mata (2013) la definición exacta de didáctica “en su doble raíz docere: enseñar y discere: aprender, se corresponde con la evolución de dos vocablos esenciales, dado que a la vez las actividades de enseñar y aprender, reclaman la interacción entre los agentes que las realizan” (p.6). Teniendo en cuenta lo anterior, el profesor es quien dirige el proceso de enseñanza; su participación es activa y dinámica el “docere” además de ser quien enseña aprende al estar en una formación permanente para su perfeccionamiento profesional. El segundo significado que atañe con el término «discere», hace referencia a quien aprende, apto de aprovechar una enseñanza de calidad que permite entenderse a sí mismo y dar respuesta a los desafíos a los que se enfrenta en un mundo en constante cambio.

No obstante, en este proceso la interacción entre docentes y estudiantes es fundamental puesto que de ella depende la construcción del conocimiento, por ello la didáctica es considerada una disciplina de naturaleza-pedagógica, dirigida por los fines educativos y comprometida con el florecimiento de los seres humanos, mediante la transformación constante de los procesos socio-comunicativos, el ajuste y desarrollo adecuado del proceso de enseñanza y aprendizaje. Ahora bien, Antúnez et. al. (2003.) conciben la didáctica como una ciencia social orientada por el

objetivo de: “comprender determinadas actividades sociales, como enseñar y aprender, ya que la enseñanza formal tiene lugar dentro de un sistema institucional y éste se inscribe, a su vez, en el marco de un sistema sociocultural y político más amplio” (p. 58). Por esta razón, la didáctica comprende no sólo el estudio del proceso de enseñanza, sino que también comprende una reconstrucción social del contexto educativo, con énfasis en la interpretación de los procesos internos y externos que establecen el modo de proceder y de pensar de los sujetos del aprendizaje, para alcanzar una configuración ideal sobre las dimensiones prácticas y comunicacionales que proveerán la correspondencia entre docentes y estudiantes enmarcada en una estructura curricular

Ante esta posición es de resaltar que la didáctica aumenta, sustenta el saber pedagógico y psicopedagógico proporcionando los modelos socio-comunicativos y las teorías implícitas en las labores realizadas por el profesor y los estudiantes, brindando la interpretación y el compromiso más coherente para el cambio continuo del proceso de enseñanza y aprendizaje. Aunado a ello, la didáctica demanda de un proceso reflexivo comprometido con el diseño de modelos teóricos que viabilicen la mejor definición de la labor del docente y de las expectativas e interés de los estudiantes. La didáctica tiene una proyección práctica interconectada con los inconvenientes que enfrentan los docentes y los estudiantes en el contexto educativo.

Por consiguiente, la Didáctica debe dar respuesta a las siguientes preguntas según Median y Mata (2013):

Para qué formar a los estudiantes y qué mejora profesional necesita el Profesorado, quiénes son nuestros estudiantes y cómo aprenden, qué hemos de enseñar y qué implica la actualización del saber y especialmente cómo realizar la tarea de enseñanza al desarrollar el sistema metodológico del docente y su interrelación con las restantes preguntas como un punto central del saber didáctico, así como la selección y el diseño de los medios formativos, que mejor se adecuen a la cultura a enseñar y al contexto de interculturalidad e interdisciplinariedad, valorando la calidad del proceso y de los resultados formativos (p.7).

De manera que, las respuestas a las interrogantes ¿para qué enseñar?, ¿cómo enseñar?, ¿a quién enseñar?, ¿con qué enseñar?; ¿dónde enseñar?; son quienes sostiene el proceso de la enseñanza mediante la ejecución de diversos procedimientos para el desarrollo de los contenidos programáticos que permiten la construcción de los aprendizajes y por ende del conocimiento. De allí, la didáctica tiene relación directa con los métodos de enseñanza implantados por los docentes

en su práctica pedagógica; así como también en el contexto en donde se efectúan las actividades educativas, propias del proceso pedagógico que formulan los centros educativos.

La gran mayoría de los investigadores en didáctica están de acuerdo en atribuir la paternidad del concepto de transposición didáctica a Verret (1975), este autor sostiene en 1974, que la didáctica como la transmisión de aquellos que saben a aquellos que no saben. De aquellos que han aprendido a aquellos que aprenden. A partir de entonces, se plantea la pregunta de la caracterización del tipo de saber transmitido. No se puede enseñar un objeto sin transformación. Cabe destacar, que toda práctica de enseñanza de un objeto presupone, en efecto; la transformación previa de su objeto en objeto de enseñanza. La transmisión del saber se autonomiza con relación a la producción y la elaboración del saber. Esta transposición implica no solamente un trabajo de separación y de transformación, sino también de selección. La transmisión didáctica va en efecto a privilegiar el logro, la continuidad y la síntesis.

Didáctica de la lectura

La didáctica de lectura se refiere a las acciones desarrolladas en el salón de clase con el fin de convertir un explícito saber en un saber hacer. En el caso concreto de la lengua, la didáctica está determinada a la enseñanza de contenidos lingüísticos definidos cuyo aprendizaje correspondiera verse manifestado en el comportamiento de los estudiantes al consumir todo el sumario educativo; es decir, es una transposición de sapiencias del lenguaje por parte del pedagogo hacia el estudiante.

Esta didáctica en específico invade un mercado ajustado de evolución de los datos que diferentes ciencias le han contribuido; por una parte, la sociología le aporta el conocimiento de recapitulaciones sociales y culturales que trasgreden en el aprendizaje; por otra, la lingüística que trasmite un saber concerniente a la lengua, su uso y el progreso comunicativo. La psicología, el conocimiento de las tipologías del individuo y su desarrollo cognoscitivo. Y por último la pedagogía le suministra los elementos y técnicas que influyen en su enseñanza.

Tal como señala Bonilla (2015):

La didáctica de la lengua es determinada; es decir, es un trabajo que influye no sólo en las operaciones de instrucción, sino que además en los de formación. El profesor de lengua media en la enseñanza de contenidos gramaticales concluyentes; pero también debe poner en claro los procesos comprometidos en el desarrollo de estas destrezas en escenarios específicos. (pág.123)

Es decir, que para aseverar que todos los estudiantes logren estas destrezas, sin que interese el tejido sociocultural de los alumnos, al profesor le corresponderá emplear diversos métodos a fin de conseguir su fin.

Por su parte, Medina y Mata, (2013) consideran que la didáctica de la lectura es un: “procedimientos (conjuntos de operaciones o habilidades), que un docente emplea en forma consciente, controlada e intencional como instrumentos flexibles para enseñar hábitos de lectura a fin de desarrollar competencia en el alumno”. (p.175). De acuerdo con el autor, la manera como el profesor de educación primaria utiliza recursos didácticos a la hora de promover la enseñanza de la lectura es la clave para el éxito como educador, pues gracias a esto es como los estudiantes asimilan esta información a fin de hacerla significativa y generar sus propios conocimientos.

En este sentido, la didáctica de la lectura constituye desde el punto de vista de Bonilla (2015)

Acciones que realiza el maestro con el propósito de facilitar la formación y el aprendizaje de los hábitos de lectura en los estudiantes. Además, un medio de introducción que utiliza el docente para propiciar en los alumnos la construcción de un criterio propio y un sentido de interpretación de las realidades. (p.5)

Ahora bien, la didáctica desarrolla estrategias las cuales son una especie de reglas que permiten tomar las decisiones adecuadas en cualquier momento dentro de un proceso determinado. Definidas de esta forma tan general, tal como señala Bonilla (Ob. Cit) las estrategias pertenecen a esa clase de conocimiento llamado procedimental (conocimiento cómo), que hace referencia a cómo se hacen las cosas (por ejemplo, cómo hacer una composición plástica), frente a otra clase de conocimiento, llamado declarativo (conocimiento qué), que hace referencia a lo que las cosas son (qué es una composición plástica). En este caso particular se refiere, a las actividades u operaciones mentales que el estudiante puede llevar a cabo para facilitar y mejorar su tarea, cualquiera que sea el ámbito o contenido del aprendizaje. Igualmente, las estrategias de aprendizaje en la enseñanza de la lectura no son otra cosa que las operaciones del pensamiento enfrentadas a la tarea del aprendizaje. Por ello son las grandes herramientas del pensamiento puestas en marcha por el estudiante cuando este tiene que comprender un tema en particular; por ejemplo, entender un cuento, adquirir conocimientos o resolver problemas.

Por otra parte, Bonilla sostiene que: “la didáctica de la lectura es vista como estrategias desarrolladas por el profesor que permiten mediante diversas acciones el enriquecimiento y

desarrollo psicolingüístico del estudiante” (p.39). De allí que, la didáctica de la lectura se apoya en estrategias de enseñanza las cuales son un conjunto de instrucciones que ayudan a los profesores que facilitan la construcción de competencias lectoras en los niños, mediante el uso de recursos seleccionados de manera minuciosa y con ello favorecer el ambiente escolar. En este mismo orden de ideas, Benítez, (2010) dice que: “la didáctica de la lectura deberá orientar al aprendizaje auténtico que está representado por cinco características: pensamiento de alto nivel, profundidad del conocimiento, conexiones con el mundo real, diálogo sustantivo y apoyo social para el aprovechamiento del alumno”. (p. 93). En este sentido, la didáctica de la lectura ofrece a la educación un nuevo tipo de tecnología especialmente eficiente para la intervención educativa.

Con el empleo de estrategias de aprendizaje desde la didáctica a la hora de promover la enseñanza de la lectura en los escolares, es posible diseñar, con grandes probabilidades de eficiencia, esa triple tarea que la acción educativa ha soñado siempre: prevenir, identificando en el estudiante las estrategias poco eficaces a la hora del rendimiento y cambiándolas por otras más eficaces; optimizar, potenciando las estrategias eficaces ya utilizadas por el estudiante; y recuperar, identificando las estrategias responsables del bajo rendimiento o ayudando a utilizarlas mejor si se había hecho mal uso de las mismas. Por último, las estrategias promueven un aprendizaje autónomo, independiente, de manera que las riendas y el control del aprendizaje vayan pasando de las manos del profesor a las manos de los educandos.

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

La metodología implementada en el proceso de investigación representó el camino a seguir para el desarrollo de la misma, en este sentido, en este capítulo se describió cómo se estructura la metodología a abordar en el trabajo titulado “Reflexiones teóricas desde la didáctica de la lectura en la educación primaria”

Sustento Epistemológico

La presente investigación se desarrolló dentro del paradigma interpretativo. Al respecto, Tamayo (2005) enfatiza lo planteado por Thomas Kuhn, quien otorga gran importancia al desarrollo de la investigación científica. En otras palabras, se puede afirmar que todo estudio investigativo promueve su desarrollo dentro de una tipología única, la cual sirve para distinguir las sociedades del conocimiento, en el caso del presente estudio el sentido de la didáctica de la lectura en la educación básica primaria. La comprensión del objeto de estudio se generó a partir de la interpretación que se estableció de los datos aportado por los informantes sin alterarlos, como una forma de reconocer la necesidad de la cultura científica, dado desde el conjunto de valores y saberes compartidos por ese colectivo, quienes al ser entrevistados convalidaron el proceso investigativo, de modo que se contará con la fiabilidad necesaria.

En este sentido, vale la pena referir a Gadamer (citado en Tamayo, 2005) al imprimir un carácter universal al método hermenéutico, concibió que el ser humano experimenta la comprensión a través del lenguaje. A partir de este aporte, se asumió la entrevista como un medio que permitió consolidar el propósito de obtener un fundamento científico valiéndose de la comunicación entre el investigador y los informantes. De esta forma, se formularon constructos teóricos sobre la didáctica de la lectura en la educación básica primaria como resultado del proceso investigativo a fin de dar respuestas a la problemática que se abordó. Por tal razón, a lo largo del estudio se señaló la didáctica y la lectura como elementos que pueden concebirse como supuestos sobre la naturaleza de la situación que se investiga, con el fin de obtener un conocimiento científico.

Además, se utilizó la teoría fundamentada como método adecuado al interés que se le brindó a la comprensión e interpretación del estudio, relacionado al fin último el cual es generar aportes teóricos sobre la didáctica de la lectura en la Institución Educativa “El Castillo” ubicada en la comuna 4 del Distrito de Barrancabermeja. En concordancia con los objetivos planteados, al desarrollar la entrevista se obtuvieron datos, permitiendo el desarrollo de un proceso interpretativo, concebido desde la comprensión de la realidad de manera profunda, dentro de un escenario: la Institución Educativa “El Castillo” ubicada en la comuna 4 del Distrito de Barrancabermeja. A tal efecto, Martínez, (1998) refiere que: “el paradigma interpretativo presenta entre sus objetivos comprender en profundidad las realidades en las cuales se está desarrollando el estudio generando transformaciones durante todo el proceso investigativo...” (p. 178). Entonces, el paradigma interpretativo, tiene como objetivo la descripción de las cualidades de un fenómeno, buscando un concepto que pueda describir una parte de la realidad, y, que no se trata de evaluar en qué grado una cualidad se halla en un suceso dado, sino que se trata a partir de este paradigma de revelar tantas cualidades como sea posible del objeto de estudio.

Naturaleza de la investigación

El enfoque en el que se llevó a cabo en el presente estudio es el cualitativo, porque coincide con lo planteado por Sandín (2003) en “descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos que son observables, incorporando la voz de los participantes, sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones tal y como son expresados por ellos mismos” (p.121). En efecto, la investigación cualitativa deriva en la obtención de información de tipo descriptiva, partiendo de la comunicación, en este caso ya sea de manera oral o escrita,

como medios para gestionar la información y al considerar a los autores precedentes, se puede decir que el enfoque cualitativo en la investigación abarca indagaciones sobre los docentes, sus representaciones, procederes, entre otras, a fin de dar respuesta a la situación de estudio, todo esto con el propósito determinante de generar conocimiento sobre un hecho, en este caso, conocer y develar las concepciones que tienen los docentes sobre la didáctica empleada en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura en la básica primaria.

Diseño de la Investigación

El estudio se corresponde con una investigación de campo, debido a que se describen particularidades educativas en donde se analizó el argumento del docente de acuerdo a la didáctica y su incidencia en la enseñanza de la lectura, dicha indagación se apoyó en informaciones primarias que se extrajeron de los datos proporcionados por los informantes en las entrevistas aplicadas, desde este punto la investigación de campo es definida por el manual de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL 2016), como:

El análisis sistemático de problemas en la realidad, con el propósito bien sea de describirlos, interpretarlos, entender su naturaleza y factores constituyentes, explicar sus causas y efectos, o predecir su ocurrencia, haciendo uso de métodos característicos de cualquiera de los paradigmas o enfoques de investigación conocidos o en desarrollo. Los datos de interés son recogidos en forma directa de la realidad; en este sentido se trata de investigaciones a partir de datos originales o primarios. (p. 14).

Por lo expuesto en la cita, el estudio se realizó con el objetivo de interpretar la realidad de un campo de análisis, para luego poder explicar sus efectos, con miras a orientar el estudio y generar a partir de estos constructos teóricos sobre la didáctica de la lectura en Educación Básica Primaria, en la Institución Educativa El Castillo del Distrito de Barrancabermeja.

Método de la Investigación

Es pertinente señalar ahora el tipo de método por el cual se desarrolló el estudio, de allí, que para la presente investigación se tomará en consideración el método hermenéutico el cual facilitará la obtención de significados como producto de la comprensión, la cual es esencial en este método, debido a la producción de información con significado. Considerando que los docentes actúan sobre una determinada situación y se relacionan con sus estudiantes a partir de los significados que les permite a ambos trascender, de allí que comprender la didáctica de la lectura permitió hacer un abordaje concretamente, desde el apoyo del método para desarrollar un análisis de contenido, con la finalidad de categorizar al apreciar los significados emergentes.

En este sentido, la investigación alude a un método hermenéutico apoyado en la teoría fundamentada de Strauss y Corbin (2002), lo que permite conocer con mayor profundidad el tema en cuestión porque se proveen eventos de análisis de los datos aportados por los informantes. Desde la perspectiva interpretativa, se refiere aspectos cónsonos con las interrogantes ontológicas sobre el argumentó del docente de educación básica primaria de acuerdo a la didáctica de la lectura

sobre la cual fundamenta su práctica pedagógica, generando procesos de reflexión. En este sentido,

Lo fundamental en el trabajo hermenéutico está en asumir que el referente es la existencia y la coexistencia de los otros, a través de señales sensibles; en función de las cuales y mediante una metodología interpretativa, busca traspasar la barrera exterior sensible de acceder a su interioridad (p.205)

Se puede deducir, que la hermenéutica guarda un estrecho vínculo entre los actores del hecho investigativo, en donde se manejan elementos comunicacionales los cuales son de vital importancia a la hora de promover el intercambio entre los informantes.

A tal efecto, Sandin, (2003) señala que:

La hermenéutica tiene como fundamental propósito, revelar el verdadero significado de los sucesos que ocurren dentro del escenario investigado; así como también. La hermenéutica busca descifrar de manera clara y precisa el lenguaje desarrollado en la investigación, ya sea de manera oral, escrita y gestual. De igual forma, este método pretende interpretar la conducta humana sin alterar en ningún momento su esencia y génesis a fin de conservar su particularidad. (p.167).

Es así que se recurre a la hermenéutica como método investigativo con la finalidad de adentrarse en la dinámica del docente de educación básica primaria en la Institución Educativa “El Castillo” en referencia a su didáctica de la lectura a partir de su argumento. Esto buscó generar unidades de análisis para consolidar interpretaciones a fin de dar respuestas a las interrogantes previamente planteadas, todo esto con el firme propósito de generar aportes teóricos sobre la didáctica de la lectura en la Institución Educativa “El Castillo” ubicada en la comuna 4 del Distrito de Barrancabermeja. Al referir la hermenéutica no se puede dejar a un lado a su precursor y máximo representante el filósofo alemán Gadamer, el cual es considerado como el impulsor del giro hermenéutico en la filosofía contemporánea para el desarrollo del saber, el cual se fundamenta, a través de la comprensión e interpretación de los fenómenos en estudio, mediante el uso aplicado de la dialéctica, como preámbulo a la significación del ser que genera el conocimiento, determinado como la auto comprensión en el hombre de lo que desea indagar y saber. Para Gadamer citado en Tamayo, (Ob. Cit.): “la comprensión sólo se convierte en una tarea necesitada de dirección metodológica a partir del momento en que surge la conciencia” (p.4).

En este sentido, la comprensión en el proceso analítico obedece a elemento crítico–explicativo, y desde ahí suministrar los elementos pertinentes a fin de consolidar el generar aportes

teóricos sobre la didáctica de la lectura en la Institución Educativa “El Castillo” ubicada en la comuna 4 del Distrito de Barrancabermeja. El método, por lo tanto, muestra siempre el camino a seguir, para sustituir la doxa sobre las cosas, por el conocimiento de las mismas e inducir el proceso analítico.

Descripción del Escenario de Investigación

Al hablar de la descripción de escenario es conveniente traer acotación los señalamientos hechos por Pérez, (2000) para llevar a cabo un estudio amparado en el paradigma interpretativo dentro del enfoque cualitativo debe poseer lugar en entornos físicos donde se lleve a cabo la investigación, ya que esto le brinda la oportunidad al investigador a que observe de primera mano la situación que se le presenta. Por lo tanto, se valoró el contexto en la exploración de la realidad de los hechos. Por consiguiente, el contexto donde se desarrolló el estudio fue la Institución Educativa “El Castillo” ubicada en la comuna 4 del Distrito de Barrancabermeja, la cual cuenta con cinco sedes educativas: Sede A, donde funciona bachillerato de sexto a once grados (mañana y tarde) y dos grados de primaria (cuarto y quinto en la jornada tarde). En las Sedes B, C D y E se trabajan primaria y preescolar. Se trabaja bajo el enfoque pedagógico basado en las concepciones vigotskianas, donde predomina el aprendizaje colaborativo bajo la orientación pedagógica de un docente experto en diferentes áreas de la enseñanza y aprendizaje. El nivel socio económico de la comunidad es de estrato uno, dos y tres. Las familias se dedican principalmente al comercio informal y a trabajar en las diferentes empresas públicas o privadas del Distrito.

Informantes Clave

La selección de informantes es de gran importancia en el desarrollo de una investigación, de allí, que Sandin, (2003) determina que: “las personas que suministran información al investigador son necesarias para que éste comprenda con significado el problema a estudiar”. (p.145). Igualmente, Martínez, (2006) expresa que: “Los informantes en una investigación cualitativa son seleccionados con carácter dinámico y con una intencionalidad...” (p.89). Los autores afirman que los informantes dentro de un estudio se escogen con criterios establecidos por el investigador y esto lo define el tipo de información que se necesite en cada momento o etapa del estudio. Por esta razón, dentro del marco de la investigación se llevó a cabo un proceso de búsqueda de la información a través de un análisis metódico y a la vez minucioso que comprendiera

las particularidades del objeto de estudio que se adaptó en los criterios considerados más adecuados y oportunos para lograr los fines perseguidos en la investigación.

Igualmente, es esencial mencionar que esta investigación se realizó con procesos dinámicos, integradores, contruidos por los informantes clave a propósito de la interacción sobre el tema de estudio, derivados de una realidad compleja, posiblemente producto del nivel educativo, específicamente la educación básica primaria, en la cual existe una participación comunicativa entre el investigador y los sujetos de la investigación. Además de lo anterior, se tomó como base la intencionalidad del investigador con el propósito de seleccionar a seis (6) docentes de educación primaria como muestra intencional y cuáles fueron los criterios de selección en el desarrollo de la presente investigación.

Técnicas e instrumentos para la recolección de la información

La recolección de la información es un medio a través del cual los informantes generan datos necesarios para alcanzar los objetivos iniciales planteados. La técnica que se utilizó fue la entrevista definida por Pérez, (Ob.Cit.) como: "...un proceso deliberado, sistemático, para obtener información en forma directa del contexto donde tienen lugar las acciones" (p.79). Asimismo, el instrumento que se aplicó fue el guion de la entrevista. Según Martínez, (Ob.Cit.): "la entrevista es un encuentro en el cual el entrevistador intenta obtener información, opiniones o creencias de una o varias personas" (p.91). Es importante acentuar que la entrevista es vista por Tamayo, (Ob.Cit.) como: "la técnica que, desde un marco interpretativo, hace posible la recogida de datos para profundizar en los aspectos deseados, mediante la incorporación de matices del contexto y del marco de interpretación del entrevistado". (p.681). La ventaja básica de la entrevista reside en que son los mismos actores quienes proporcionan los datos relativos, sus conductas, opiniones, deseos y expectativas, cosa que por su misma naturaleza es casi imposible observar desde fuera.

Por lo cual, su implementación para el estudio en desarrollo empleando como instrumento un guion de entrevista semiestructurada con planteamientos generadores que direccionen el diálogo y al mismo tiempo, para obtener la información sobre la necesidad de generar aportes teóricos sobre la didáctica de la lectura en la Institución Educativa "El Castillo" ubicada en la comuna 4 del Distrito de Barrancabermeja. En función de lo expuesto, Martínez, (1998) manifiesta que: "El guion de entrevista semiestructurada consistió en una guía prediseñada, que contiene una serie de preguntas que serán formuladas al sujeto entrevistado" (p.84).

Igualmente, mediante la observación, que fue indispensable para registrar la disposición del maestro en el aula de clases se logró constatar el uso de la didáctica para potenciar lectura y escritura, registrando los momentos metodológicos empleados por los maestros a través de la didáctica y así llevar a los estudiantes a un buen uso del lenguaje como función social. Como lo expresa Díaz Sanjuan (2011) “La observación es un elemento fundamental de todo proceso de investigación; en ella se apoya el investigador para obtener el mayor número de datos. Gran parte del acervo de conocimientos que constituye la ciencia ha sido lograda mediante la observación”.

Criterios de validez y rigor científico

Esta investigación se desarrolló desde el punto de vista cualitativo que determinó el grado en que los resultados reflejaron claramente la realidad de la situación dada. De esta manera, Martínez (2008) considera: “una investigación tiene un alto nivel de validez si al observar, medir o apreciar una realidad, se observa, esa realidad y no otra cosa” (p.198). Por lo tanto, la validez y rigor científico dentro de una investigación es definida como un aspecto relevante que permite valorar la solidez y el grado de reflexión que genera desde el enfoque cualitativo, es decir, hasta qué punto los datos son aceptables o atienden el crédito de ser discutidos en otras situaciones educacionales similares.

Fiabilidad

La fiabilidad puede definirse como aquello que tiene valor por sí mismo en donde se explica de manera consistente la naturaleza de alguna situación en particular, en términos de investigación cualitativa, de acuerdo con Tamayo, (ob.cit), lo concerniente a la validez coherentemente asumida como fiabilidad se puede sintetizar en una cuestión de si el investigador realmente ve lo que piensa que ve; es decir, se trata de poder establecer el vínculo auténtico entre los hechos y concepciones que se estudian y la versión que sobre ellos tiene el investigador. En consecuencia, se puede asegurar que un estudio es fiable cuando se evidencian atributos, sin ser alterados, exponiendo confianza. Al respecto, Pérez (2007) sostiene que los criterios de fiabilidad de un estudio son los resultados obtenidos en un momento dado por los diferentes instrumentos aplicados. Al respecto, el autor estableció un equilibrio entre los datos suministrados por los sujetos informantes y una vez aplicados los instrumentos, se determinó la fiabilidad a través de la triangulación, como requisito fundamental del estudio. Según Tamayo, (Ob.Cit.): “Se llama

triangulación a la combinación de un estudio de distintos métodos o fuentes de datos”. Es relevante porque permitió confrontar los datos aportado por los sujetos informantes. Ante lo descrito, es importante considerar qué se determinó la coherencia de los datos y de la veracidad de la información suministrada, y ser contrastada con los referentes teóricos. Por ende, se elevó el nivel de certidumbre de la información en función al trabajo de recopilación de datos e interpretación de los mismos. Por tanto, la triangulación dio las garantías necesarias para poder cotejar los datos obtenidos de los informantes y la teoría, con la interpretación del investigador, de este modo, se pudo obtener un conocimiento más distinguido del objeto de estudio, repercutiendo a posteriori en la credibilidad aceptable de la información, requisito primordial para la investigación.

Análisis de la información

El análisis de la investigación se inició solicitando el permiso institucional a fin de aplicar las entrevistas a los docentes que conforman la unidad de análisis del trabajo, con el propósito de obtener datos para generar aportes teóricos sobre la didáctica de la lectura en la Educación Básica Primaria, garantizando el carácter estrictamente confidencial de la información. El análisis y procesamiento de la información se presentará en forma cualitativa. Una vez desarrollada la fase recolección de información (trabajo de campo), se procedió realizar el proceso de análisis de la información, partiendo de una categorización abierta, que, de acuerdo a Tamayo, (Ob.Cit.), “Es proceso analítico por medio del cual se identifican los conceptos y se descubren en los datos sus propiedades y dimensiones” (p.110). El proceso se asumió desde una posición inductiva, a partir de la revisión de los datos, seguido de la conceptualización e interpretación, que en consecuencia referirán los sustentos teóricos, que permitió validar cada uno de las relaciones desde la comparación permanente, y a su vez hacer construcciones de categorías que conlleven a los aportes teóricos sobre la didáctica de la lectura.

De igual manera, en el desarrollo del proceso de análisis de la información, se recurrió a la categorización y a la triangulación como herramientas donde se llevó a cabo la interpretación de los resultados. De acuerdo con Martínez (2006): “el proceso completo implica la categorización, la estructuración propiamente dicha, la contrastación y la teorización” (p. 140). En el caso de la presente investigación, se realizó un proceso de interpretación a partir de las categorías

emergentes, que reflejaran la realidad, lo que conllevando a organizar la información y generar relaciones que permitió analizar las concepciones y el discurso sobre la didáctica de la lectura.

De igual forma, se recurrió a la técnica de categorización, de acuerdo a Martínez (2006): “Las verdaderas categorías que conceptualizan la realidad deben emerger del estudio de la información que se recoja” (p. 133). En relación con lo expuesto, del análisis de la información recogida, se estableció categorías emergentes, que en definitiva orientarán el momento de la interpretación. Dicho proceso se llevó a cabo mediante el análisis cualitativo de la información de acuerdo a esto, el procedimiento consistió en: La recolección de material discursivo, a través de entrevistas y observación a los sujetos de estudio. Se sometió el discurso a la técnica de análisis de datos cualitativos. La teoría emergente refiere un conjunto de categorías, subcategorías, y dimensiones relacionadas entre sí, que dio cuenta del fenómeno determinado. Se desarrolló el proceso de interpretación y triangulación. Se expusieron las construcciones emergentes, refiriendo la interpretación del fenómeno en el contexto particular de estudio.

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN

En este capítulo, se presenta una de las etapas más importantes del proceso investigativo: el análisis e interpretación de la información que fue recopilada a través de las entrevistas y las observaciones. Este proceso precisó de una postura crítica, se realizó un examen riguroso de los datos, basado en la reflexión y la creatividad, lo que condujo a una sistematización de la información en correlación con la teoría y la experiencia investigativa, académica y profesional del investigador. El proceso de análisis partió de una categorización abierta, se fueron identificando términos y conceptos, a través de lecturas caracterizadas por la recursividad y comparación permanente. Es así que se fueron organizando los conceptos, lo que generó un tejido relacional que dio paso a las categorías emergentes; pues, siguiendo a Martínez (2006): “Las verdaderas categorías que conceptualizan la realidad deben emerger del estudio de la información que se recoja” (p. 133). Todo esto permitió analizar el discurso y la actuación de los docentes en torno a la didáctica de la lectura.

En este sentido, en la investigación, al ser cualitativa, se asumió un enfoque inductivo; y como su sustento metodológico corresponde a la teoría fundamentada, la cual se advierte como: “...una teoría derivada de los datos recopilados de manera sistemática y analizados por un proceso de investigación” (Strauss y Corbin, 2002, p.13), la interacción con la información recopilada fue permanente. De esta manera, en lo referente al proceso de codificación, se realizó una codificación abierta, para revisar datos y establecer códigos; luego se realizó una codificación axial para establecer categorías; por último, se llevó a cabo una codificación selectiva para la integración de las categorías. Con la Teoría Fundamentada, la dimensión de los informantes clave estuvo relacionada con la teoría. asimismo, la recogida y análisis de los datos se realizaron de forma alterna desde la aplicación de las técnicas e instrumentos de recolección de datos, y de esta forma, se generaron códigos, y se especificó la información el investigador debe calculó permanentemente hacia dónde se dirigen las cuestiones teóricas, y dónde se llevarán a cabo ésta comenzó sistemáticamente con la muestra seleccionada para la selección de los informantes clave, es conveniente mencionar a Martínez (2010) que asevera que para la selección se eligen una

serie de criterios necesarios y altamente convenientes para obtener una unidad de análisis favorable con los objetivos que persigue el estudio.

De manera más específica, desde lo práctico y lo técnico del proceso de análisis, el investigador realizó lo siguiente: una vez se recopilaron las entrevistas en un archivo de audio (Mp3), se transcribieron y organizaron en un documento de formato Word, al igual que las observaciones. Seguidamente se realizaron varias revisiones y lecturas minuciosas que dieron paso al establecimiento de conceptos y términos significativos que fueron describiendo fragmentos de los instrumentos; a partir de esto se fueron creando y sistematizando los códigos, de los que emergieron subcategorías que se fueron agrupando según su temática, lo que dio paso a la emergencia de las categorías. Es necesario aclarar que este proceso no fue lineal ni consecutivo, sino que fue recursivo y se volvía a los datos cuantas veces fuera necesario. En virtud de lo anterior, se presenta el análisis en tres momentos: primer momento, análisis de las entrevistas; segundo momento, análisis de las observaciones y tercer momento, triangulación. Con respecto a las entrevistas y observaciones, a los informantes se les asignó un código, por ejemplo, Entrevista I1 que quiere hacer referencia a un fragmento de la entrevista realizada a la Informante 1.

Primer momento: Análisis de las entrevistas a los docentes

Tabla 1

Sistema de Categorías Emergentes. Entrevistas a Docentes

Códigos	Subcategorías	Categoría
Estrategias, técnicas y herramientas Interacción docente-estudiante La formación y experiencia docente Particularidad de las acciones didácticas El contenido Intencionalidad	Conceptualización sobre la didáctica	Concepciones docentes

Proceso complejo Acto de comunicación Comprensión	Conceptualización sobre la lectura	
Área de lengua castellana Los estándares y competencias	El currículo	Enseñanza y aprendizaje de la lectura
Práctica permanente El docente mediador Método analítico-sintético Actores educativos	Enseñanza de la lectura	
El estudiante Leer por obligación Hábitos de lectura Aprendizaje autónomo	Aprendizaje de la lectura	
Nivel literal Nivel inferencial	Niveles de comprensión lectora	
Literatura Lectura en la red. Diversidad textual	Tipologías textuales	
Lectura para los siguientes niveles Lectura como ocio y diversión	Propósitos de lectura	
Planeación Diagnóstico Necesidades e intereses	Organización de la acción didáctica de la lectura	
Refuerzo lector Lectura de calidad	Estrategias y actividades	
Lectura de acuerdo con la edad Lectura colectiva		

Lúdica El arte Lectura en voz alta La postlectura		
Evaluación permanente Evaluación cuantitativa y cualitativa Evaluación formativa Autoevaluación	Evaluación	
Momentos para leer Ambiente ameno Motivación Actitud	El ambiente pedagógico	Lectura y contexto pedagógico
Docente-estudiante Estudiante- estudiante	Relaciones socioafectivas	

Categoría: Concepciones docentes

Si se busca conocer y comprender la manera en que los docentes desarrollan sus prácticas de enseñanza y aprendizaje y, por ende, sus acciones didácticas, se hace necesario acercarse y analizar sus concepciones, creencias o perspectivas sobre este asunto (Pérez et al. 2006; Pozo, 2008). En primer lugar, es pertinente reconocer que las concepciones se adquieren a través de procesos no conscientes, los cuales son el resultado de acciones reiteradas con pautas que se van repitiendo. Es así que las creencias, entonces, son efecto de las experiencias vividas por cada persona en un contexto específico del cual forma parte.

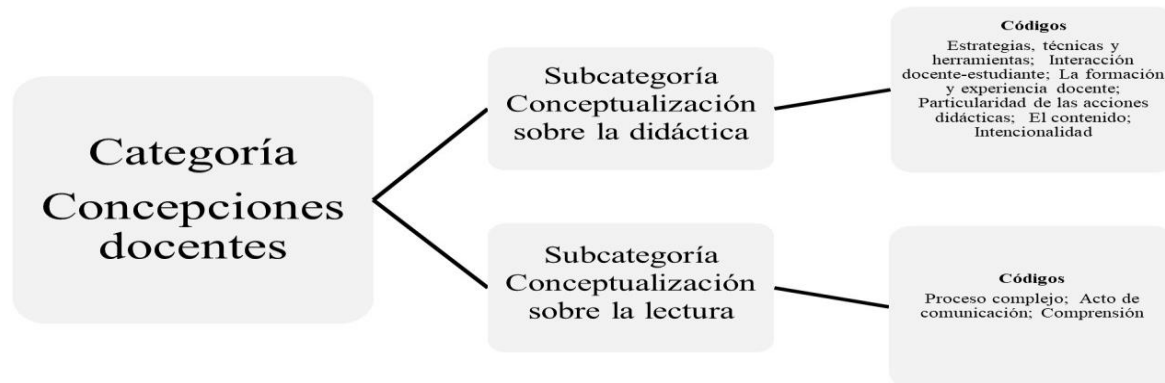
Pozo et al. (2006) señalan que las concepciones pueden ser opuestas a las teorías explícitas, pues aquellas se conforman desde un aprendizaje más informal y vivencial, aun si se han construido desde lo formal; sin embargo, esta relación de implícito y explícito, más que una dicotomía, se precisa como un continuo (Rodrigo, 1994). En este sentido, las concepciones de cada docente pueden interpretarse como un sistema personal integral de constructos que se desarrollan y ajustan de manera constante. Constituyen una comunión singular entre teorías formales del

conocimiento (conocimientos teóricos) y experiencias extraídas tanto de lo personal como de lo profesional (Córdova et al., 2008).

Con respecto a la lectura, Camps (2003) indica que las concepciones sobre esta se hallan sujetas a los puntos de vista en cuanto a las prácticas escritas, la intertextualidad, los textos y las relaciones entre texto, escritor, lector y contexto. De este modo, siguiendo a Errázuriz et al. (2020), se puede hablar de diversos tipos de concepciones de lectura: la reproductiva, representativa de lectores novatos; su característica se basa en la reproducción del conocimiento, sin tomar en cuenta el contenido textual, la ideología autoral, el acto comunicativo, el propósito y la comunidad discursiva. La epistémica, por su parte, es propia de lectores expertos y activos, quienes planifican la lectura, construyen el significado textual y progresivamente su conocimiento a partir de la lectura, dialoga con las voces presentes en el texto, problematizan las ideologías, fijan postura ante el contenido y toman en cuenta contexto, el propósito, las propiedades del texto y la comunidad discursiva. La presente categoría emergió de las subcategorías *Conceptualización sobre la didáctica* y *Conceptualización sobre la lectura* lo cual ha permitido analizar lo que los docentes consideran sobre la didáctica en general y en particular sobre el proceso de lectura y su didáctica para el nivel de primaria.

Figura 1

Categoría Concepciones docentes



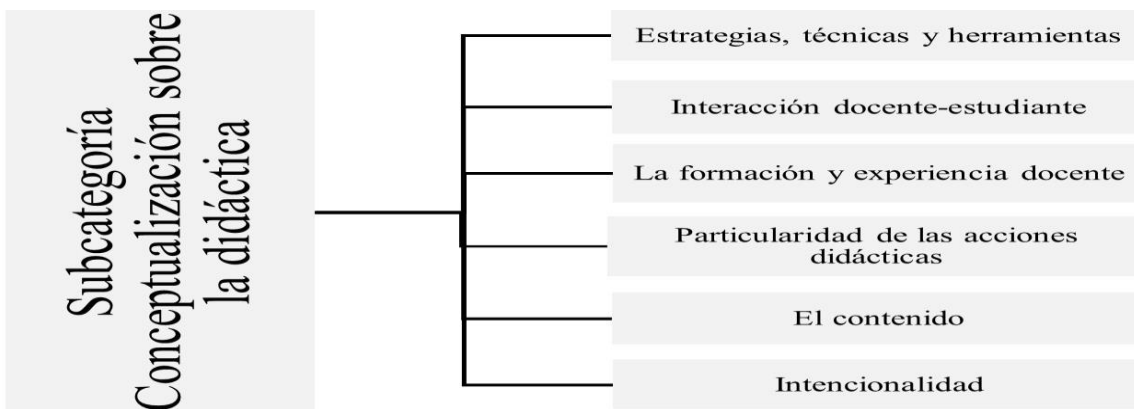
Subcategoría Conceptualización sobre la didáctica

La didáctica abarca todos los aspectos relacionados con la enseñanza, el aprendizaje, la mediación y la formación. Desde una perspectiva sociocultural, se enfoca en la situación ideal del proceso educativo; de esta manera, se puede apuntar que la didáctica actúa como un eslabón entre las explicaciones teóricas y las interpretaciones prácticas que hace el docente en su acción educativa. Para ello, la didáctica proporciona técnicas, procedimientos y métodos que cada docente emplea para llevar a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje. Al respecto, Herrera y Paredes (2008) apuntan que la didáctica se caracteriza por un propósito principal: formar y aportar modelos pertinentes para organizar las decisiones educativas y hacer avanzar el pensamiento. Asimismo, se precisa que la didáctica se despliega en las situaciones efectivas de enseñanza y aprendizaje y comprende la relación entre el docente, el estudiante y el objeto de conocimiento. Ante esto, se citan las palabras de Runge (2013) en las que se señala que:

La enseñanza es una interacción entre docentes/enseñantes y alumnos/aprendices en la que a estos últimos se les ayuda, mediante diferentes métodos, a acceder al conocimiento y a ciertas disposiciones que se consideran institucional y/o socialmente como importantes de manera que con ello logren un estado de formación que les permita tomar parte activa, autónoma y crítica dentro del mundo (p. 206).

Figura 2

Subcategoría Conceptualización de la didáctica



Partiendo de lo anterior, para que se desarrolle una acción didáctica efectiva y propicia, y así los estudiantes alcancen aprendizajes significativos, el docente debe tener claridad sobre esta disciplina y los elementos que conforman el acto didáctico, pues esto define la manera en cómo el docente se relaciona con sus estudiantes, desde qué postura teórica y práctica. De esta manera, el

primer código hace referencia a las *Estrategias, técnicas y herramientas*, que para los docentes son elementos básicos de la didáctica. En sus palabras:

Desde mi experiencia como maestra, la didáctica agrupa todas las herramientas y técnicas que pueda utilizar durante mi proceso de enseñanza aprendizaje tanto dentro como fuera del aula; hablo de esas estrategias que yo creo con esas técnicas que tengo como docente. (Entrevista I1)

La didáctica desde mi perspectiva son todas las herramientas de las cuales yo hago uso con la intención de alcanzar el objetivo pedagógico que es el conocimiento y las destrezas que han de adquirir los niños, mediante las actividades que se desarrollan en la institución e incluso las que dejo para que ejecuten en casa. (Entrevista I2)

Desde mi perspectiva, yo pienso que la didáctica son todas las herramientas y técnicas que se utilizan para enseñar de tal manera que, dentro del proceso pedagógico, eso quiere decir que las explicaciones las actividades de aula las actividades didácticas el uso de las herramientas de la tecnología videos eh canciones juegos incluso todo hace parte de lo que se reconoce como didáctica. (Entrevista I3)

Como se aprecia, los docentes señalan que la didáctica hace referencia a todas aquellas herramientas y técnicas de las que se sirven para llevar a cabo el acto de enseñanza. Con herramientas y técnicas los docentes se refieren a las acciones diseñadas por ellos, como actividades, estrategias, explicaciones etc. que desarrollan los niños para alcanzar aprendizajes, dentro y fuera del aula. Es así que, desde una mirada más técnica de la didáctica, en efecto, esta contempla varios elementos, y entre ellos están los recursos que utiliza el docente, lo que responde al con qué y cómo enseña el docente. En tal sentido, a partir de las decisiones metodológicas de cada docente, se seleccionan estrategias y recursos didácticos, los cuales son herramientas procedimentales que guían el acto de enseñanza con el fin de alcanzar su propósito. De este modo, la estrategia “Se comprende como un sistema de planificación, de procedimientos organizados, formalizados y orientados a obtener una meta definida a través de un conjunto articulado de acciones” (Casasola, 2020, p.40).

Otro aspecto importante en la didáctica es la *Interacción docente-estudiante*; pues en la didáctica confluyen diversos elementos, entre ellos esa relación entre el docente y el estudiante; es así como elemento central se encuentran los agentes de conocimiento: docente y estudiante; cuya interrelación humana es fundamental para la didáctica (Addine, 2007). Al respecto, los docentes señalaron:

Pues lo primero es que el acto pedagógico es una interacción constante entre diversos elementos dentro de los que están cada uno de los integrantes del grupo de estudiantes y sus características particulares, las afinidades del maestro es más las características del

maestro y su dominio frente a las diversas situaciones que se pueden presentar en el aula. (Entrevista I1)

Un elemento importante es ese intercambio entre el docente y los estudiantes, eso es importante porque si no hay comunicación entre nosotros y ellos, pues no se da como la didáctica para que haya verdaderamente (Entrevista I3)

En las palabras de las docentes, se apunta al acto de enseñanza como interacción constante entre varios elementos; se destacan las figuras del estudiante y sus características particulares como elementos clave en esta interacción; junto a esto se señala la importancia de las características del maestro y se resalta la relevancia de sus afinidades y sus características personales. También se hace énfasis en el dominio de este frente a diversas situaciones que puedan surgir en el aula. De esta manera, hay un énfasis en el intercambio entre docentes y estudiantes, al subrayar la importancia del intercambio comunicativo entre estos. Es así que los docentes reconocen que este intercambio es decisivo para la efectividad de la didáctica, pues, como apunta I3, sin una comunicación adecuada, la enseñanza no se desarrolla como debería.

En virtud de lo anterior, se reconoce la importancia de la interrelación y reciprocidad entre los protagonistas del acto didáctico (Ferrández, 1996). Esto se basa en la premisa que la enseñanza es comunicación e interacción social; tal como lo señala Kozulin (2000), en atención a los aportes de Vygotsky: "...el proceso de aprendizaje tiene carácter sociocultural ya desde el principio. El verdadero sujeto del aprendizaje es una totalidad integradora que incluye al niño, al adulto y al instrumento simbólico proporcionado por la cultura" (p. 17). En general, podría apuntarse que estas declaraciones sugieren una profunda comprensión de la complejidad de la enseñanza, destacando la necesidad de una interacción efectiva y comunicación constante entre el docente y los estudiantes. La consideración de las características individuales de los estudiantes y las habilidades del maestro para enfrentar diversas situaciones refleja una perspectiva integral sobre la didáctica.

Es así que la interacción entre docentes y estudiantes es fundamental, ya que de esto depende la construcción del conocimiento; por ello la didáctica es considerada una disciplina de naturaleza-pedagógica, dirigida por los fines educativos y comprometida con el florecimiento de los seres humanos, mediante la transformación constante de los procesos socio-comunicativos, el ajuste y desarrollo adecuado del proceso de enseñanza y aprendizaje. El reconocimiento de estos elementos que conforman la didáctica es producto de *La formación y experiencia docente*, así lo consideran informantes:

...además de la formación que impone la academia dentro de las licenciaturas también se va adquiriendo con la experiencia y con las necesidades que surgen de manera particular con cada grupo de estudiantes. (Entrevista I1)

Claro, una trae esa didáctica desde la licenciatura, lo que allá se vio en la teoría, pero aquí en la escuela, en la vida real, digamos, es donde uno como que adquiere la experiencia para fortalecer la didáctica. (Entrevista I4)

Como se aprecia en las palabras de los docentes, la didáctica como concepto clave en los procesos educativos se comienza a gestar en la formación académica inicial, lo cual parece ser un punto de partida donde se introducen conceptos teóricos y estrategias didácticas. Lo cual se va fortaleciendo a través de la experiencia. La experiencia en la práctica docente se presenta como un elemento clave para la adquisición de la didáctica; de esta manera, el docente obtiene un aprendizaje de la didáctica en la vida real, es decir, en la interacción diaria con los estudiantes en el entorno escolar. En esta interacción se destaca el reconocimiento de las necesidades particulares de cada grupo, como elemento que incide en la formación de la didáctica docente.

Esto lleva al siguiente código: *Particularidad de las acciones didácticas*, en el que los docentes perciben la didáctica desde un enfoque flexible y personalizado, reconociendo la complejidad inherente al proceso educativo y la importancia de la experiencia del docente para adaptarse a las necesidades individuales de los estudiantes. De esta manera, es en la práctica en donde se pueden apreciar los diferentes elementos y problemas que pueden surgir en el acto de enseñanza; de allí que, como señala Litwin (1996), se entiende la didáctica "...como una teoría acerca de las prácticas de la enseñanza significadas en los contextos socio-históricos en que se inscriben" (p. 94). En este sentido, es el acto mismo de enseñanza que se puede llegar a la configuración de un proceso educativo, alineado con las características de cada grupo. Ante esto, los docentes señalaron lo siguiente:

De tal manera que no es posible desde mi punto de vista generar si hubo un proceso en el que todo se maneje de la misma forma para todos los grupos, en la medida en la que cada grupo de estudiantes es más cada estudiante tiene sus particularidades y requieren como de ese tipo de personalización, en el que el maestro debe tener la, claro, una experiencia consolidada para dar manejo a la situación conforme se va presentando inclusive si se sale de la planeación. (Entrevista I1)

Ese es un proceso que se genera casi de manera personalizada por decirlo de alguna forma, lo que quiere decir que el acto pedagógico es una situación tan compleja y tan bonita que implica que el docente tenga la suficiente experticia para hacer la adaptación del uso de sus herramientas dentro de la didáctica. (Entrevista I3)

Como se observa, los docentes apuntan a la importancia de la personalización del proceso de enseñanza-aprendizaje, tomando en cuenta la diversidad estudiantil, pues se reconoce que cada grupo de estudiantes es único y tiene sus propias particularidades. Esto implica que no se puede aplicar un enfoque único para todos los grupos, ya que las necesidades, habilidades y estilos de aprendizaje varían entre los estudiantes. Esto lleva, entonces, a *la personalización* en la enseñanza, como lo señala I3, en tanto que el docente debe tener la capacidad de ajustar su enfoque según las circunstancias y las características específicas de cada grupo o estudiante. Asimismo, se menciona la experiencia docente como base para manejar y adaptar los procesos a las diversas situaciones que se pueden presentar en el aula de clases. Al respecto, Addine et al. (2020) señalan:

La práctica es una actividad de carácter transformador, es consciente, está históricamente condicionada y está sujeta a desarrollo. En el curso de la práctica, los maestros transforman la realidad persiguiendo determinados fines. Surgen necesidades nuevas, lo que exigirá obtener nuevas relaciones en el objeto de trabajo, esto plantea la urgencia de ampliar nuestros conocimientos sobre él; nacen así nuevos fines, tareas, cuya satisfacción conduce a interrogantes al saber constituido... (p. 3)

Es así que la enseñanza, y por ende, la didáctica, se presentan como un acto pedagógico complejo que requiere adaptabilidad y habilidades para ajustarse a las dinámicas cambiantes del aula, y de los momentos históricos en los que se desarrolla. La adaptación de las herramientas didácticas es esencial, y la experiencia del docente desempeña un papel crucial en este proceso. Otro elemento importante dentro de la didáctica es *El contenido* o las temáticas que se deben conocer y aprender en las diversas áreas y niveles educativos; es así que la didáctica procura responder varias preguntas fundamentales, entre estas: ¿Qué se enseña? y ¿Cómo se enseña? (Addine et al., 2020). De esta manera, los docentes apuntan que los contenidos inciden en la manera cómo se desarrolla su enseñanza, desde la elección de los recursos didácticos hasta la relación que se establece con los estudiantes. En sus palabras:

Dentro del acto pedagógico, la didáctica se puede generar de diversas formas a partir de los contenidos que se necesiten desarrollar dentro del proceso de enseñanza aprendizaje... Claro qué herramientas le puede servir para cada tipo de contenido porque sí y porque no usarla. (Entrevista I1)

Además de eso la interacción que tienen todos con los temas que han de trabajar durante ese periodo de tiempo, eso hace que uno haga una u otra cosa para la enseñanza. Hay que mirar eso, claro, para saber qué dar y cómo (Entrevista I2)

La clase, tal como apunta, Chevillard (1991) es un sistema didáctico con sus elementos: los estudiantes, los profesores y los contenidos. Como en todo sistema, estos elementos

interactúan, de manera que la acción docente es acertada cuando los alumnos aprenden realmente. A propósito de los contenidos, se destaca en las palabras de los docentes informantes la idea de que la didáctica puede generarse de diversas formas en el acto pedagógico. Esto sugiere que no hay un enfoque único y rígido, sino que la metodología y las estrategias pueden adaptarse según los contenidos que se estén desarrollando.

En este sentido, la flexibilidad es clave para ajustarse a las necesidades específicas de los estudiantes y los temas a tratar. Esto conduce a tomar en cuenta esa interacción de los estudiantes con los temas o contenidos, pues la forma en que los estudiantes se involucran y responden a los temas influye en las decisiones que los docentes toman en cuanto a cómo enseñar. Este enfoque centrado en el estudiante sugiere una atención a la respuesta y participación activa de estos. Por último, se menciona la importancia de elegir las herramientas didácticas de manera consciente, considerando qué herramienta es adecuada para cada tipo de contenido. Este enfoque indica una toma de decisiones informada sobre cómo presentar y enseñar diferentes temas, reconociendo que no todas las herramientas son igualmente efectivas para todos los contenidos.

Estas decisiones que se toman se corresponden con la *Intencionalidad* del acto didáctico. De esta manera, para acercarse a la didáctica y comprenderla, debe partirse del proceso de enseñanza intencional que cada docente configura y efectúa a partir de sus saberes y práctica pedagógica. Al respecto, los docentes señalaron:

...De tal manera que es como si fuese una mezcla entre todo ese tipo de situaciones las que generan, pues como la intención de la herramienta didáctica que ha de utilizarse, de lo que uno va a dar o no... Hay que tener como una claridad u objetivos claros para cada clase. (Entrevista I2)

...todas las actividades que se relaciona con el proceso de enseñanza aprendizaje de los niños que todo lo que se ejecuta y se usa debe tener un propósito claramente establecido, antes de aplicarlo (Entrevista I3)

En la narrativa de los docentes, se destaca la necesidad de tener objetivos claros para cada clase. Esto implica la importancia de establecer metas educativas específicas antes de seleccionar las herramientas didácticas y diseñar las actividades de enseñanza. La claridad en los objetivos puede guiar la planificación y ejecución efectiva de cada sesión de clase. Podría sugerirse los docentes consideran múltiples factores, como las características del grupo de estudiantes, el contenido y la herramienta didáctica seleccionada, para establecer propósitos de enseñanza. Las palabras de los docentes dejan ver una aproximación reflexiva y deliberada a la planificación,

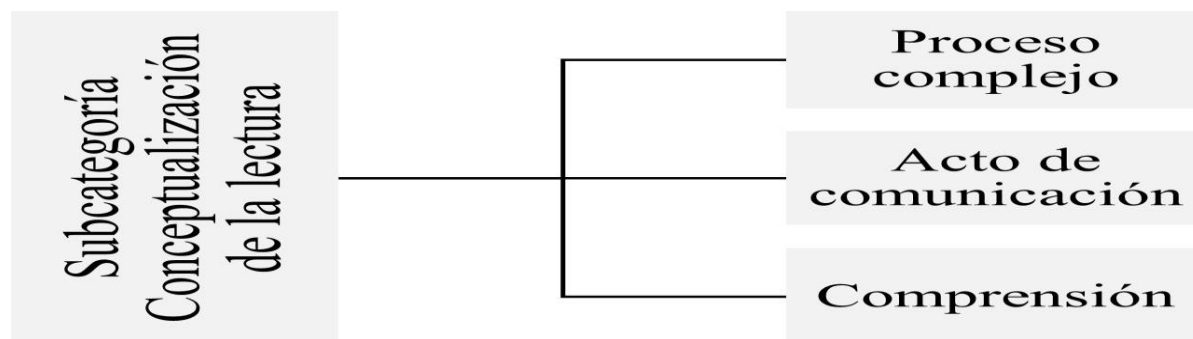
donde cada actividad tiene un propósito definido que contribuye a los objetivos generales del aprendizaje.

Subcategoría Conceptualización sobre la lectura

La enseñanza de la lectura por parte de los docentes se encuentra determinada por la visión que estos tienen sobre este proceso. De esta manera, la intervención didáctica de cada docente está sujeta a una construcción muy subjetiva de su propia concepción sobre la lectura, la cual está condicionada por su pensamiento (como se verá también en las siguientes categorías), producto de sus experiencias de aprendizaje tanto formales como informales. Esta subcategoría emergió de los códigos Proceso complejo, Acto de comunicación y Comprensión que dan cuenta de la noción de lectura que tienen los docentes.

Figura 3

Subcategoría Conceptualización sobre la lectura



Los docentes señalan que la lectura es un *Proceso complejo*, cuya enseñanza y aprendizaje amerita de un enfoque sólido y la utilización de diversas herramientas didácticas para apoyar el desarrollo de habilidades de lectura en los estudiantes:

Es un proceso bastante denso en la medida en la que es un conocimiento que ha de fundamentar o soportar el desarrollo de sus habilidades desde ese momento y en adelante todo el tiempo, eso quiere decir, es que a pesar de que se ejecuta con niños muy pequeños es un proceso bastante dispendioso que implica el uso además de muchas herramientas didácticas de la creación de hábitos y disciplina. (Entrevista I2)

La lectura exige atención y habilidades distintas como atención, visión y procesamiento mental de lo que dice el texto, es un acto que no es fácil ni espontáneo, se necesitan muchas cosas para que un lector lea bien. (Entrevista I4)

En las palabras de los docentes se puede observar que este acercamiento a la noción de lectura se advierte desde el acto mismo de lectura hasta su enseñanza. De esta manera, se resalta su complejidad -“proceso bastante denso” (I2); “no es fácil ni espontáneo” (I4)-; al tiempo que se hace una observación a la carga de trabajo asociada con el proceso de enseñanza de la lectura -“es un proceso bastante dispendioso” (I2)-; este comentario sugiere que el acto de enseñar a leer implica esfuerzos significativos y recursos. Asimismo, se describe la lectura como un proceso que debe ser sólidamente fundamentado, ya que sirve como base para el desarrollo de habilidades a lo largo del tiempo. Este enfoque sugiere que la lectura no es simplemente una habilidad aislada, sino que influye en otras capacidades para develar lo que dice el texto. Por último, como parte de la enseñanza de la lectura, se menciona el uso de herramientas didácticas, lo que sugiere que los docentes reconocen la importancia de utilizar diversos recursos y enfoques para garantizar la efectividad del proceso de aprendizaje.

Por su parte, la lectura también se precisa como un *Acto comunicativo*:

El proceso de lectura desde mi punto de vista es un proceso muy bonito, porque es el proceso en el que los estudiantes se abren a una nueva posibilidad de comunicación que efectivamente les llama muchísimo la atención, pues pueden ver mensajes ya no solo orales, sino escritos. (Entrevista I1)

Se puede observar que I1 le otorga una valoración positiva a la lectura. Se destaca, también, de las palabras del docente que el proceso de lectura es un momento en el cual los estudiantes se abren a nuevas posibilidades de comunicación. Esta perspectiva sugiere que la lectura no solo se percibe como una habilidad técnica, sino como una herramienta que amplía las formas en que los estudiantes pueden interactuar y comprender el mundo. A propósito de esto, Escarpit (1991) refiere a la lectura como un acto comunicativo, pues se realiza en el marco de un intercambio social, como parte de las conductas culturales; esto incluye una red de sistemas, organizaciones y grupos vinculados con el canal de comunicación, así como con los medios de tal comunicación. Además, la lectura es un acto comunicativo, ya que implica producción de información, en primer momento por parte del escritor, y luego por parte del lector.

Por último, y con un consenso más amplio, la lectura, para los docentes, es *Comprensión*

La lectura la debemos cultivar en nuestros estudiantes desde una edad temprana. Es el proceso de decodificar las palabras en una página y comprender su significado. A través de la lectura, los niños pueden adquirir conocimiento, desarrollar su vocabulario y mejorar sus habilidades de comprensión. (Entrevista I1)

Respecto de la lectura y todo lo que ella envuelve porque no solamente es leer por leer o interpretar los gráficos que son las letras, sino comprender qué es lo que se quiere transmitir con la información que está consignada en el texto. (Entrevista I3)

...el hecho de que interprete, porque si interpreta la información que se comparte en el texto quiere decir que la comprendió y por ende hizo una buena lectura del mismo, realmente no busco que se aprendan las lecturas de memoria, sino que por el contrario comprendan qué es lo que se quiere transmitir en el texto. (Entrevista I4)

De manera general, estas declaraciones reflejan la perspectiva de los docentes sobre la lectura como una herramienta fundamental para el desarrollo educativo, desde la niñez, haciendo hincapié en la comprensión activa, la adquisición de conocimientos y el desarrollo del vocabulario. Es así que hay un consenso en que la lectura es comprensión; en esta postura sobre la lectura se pueden observar varias cosas: se menciona que la lectura es un proceso que implica decodificación y comprensión de significado (I1) y que la lectura es comprender la información que cada texto transmite (I2, I4). Si bien los docentes van más allá de la decodificación e incluso I1 habla sobre la adquisición de conocimientos, al hablar de comprensión lectora, pareciera que le atribuyen lo que se conoce, según Lordán et al. (2015), como una visión simple de la lectura y la comprensión lectora, la cual establece una relación directa y causal entre la capacidad para descifrar el lenguaje escrito y el grado de comprensión e interpretación; porque se supone que el significado está dentro del texto. Desde esta visión de lectura, comprender el significado que otorga el texto como lo más importante en el proceso lector apunta a un acto mecánico, superficial y reproductivo, en el que el lector absorbe el significado que el escritor pretendía dar en el texto.

Por su parte, Makuc (2008) plantea que las teorías implícitas de los docentes sobre la comprensión lectora se organizan de la siguiente manera: teoría lineal, teoría cognitiva, teoría interactiva y teoría transaccional. Según la narrativa de los docentes, su concepción sobre la lectura se ubicaría en la teoría lineal de la comprensión; en el cual: “leer sería comprender, lo que implica que los procesos de comprensión lectora se inscriben dentro de un modelo general que serviría también para explicar el lenguaje oral” (Makuc, 2008, p. 408). En esta subcategoría se observa una noción sobre la lectura como comprensión, que puede interpretarse de manera general como una perspectiva simple (Lordán et al., 2015), lineal (Makuc, 2008) o marcadamente lingüística, en la que: “... se considera el acto de “leer” como comprensión del significado del texto. Algo así como una decodificación, por parte de un sujeto lector, que se basa en el reconocimiento y manejo de un código, y que tiende a la comprensión” (MEN, 1998, p. 27). Sin embargo, esto no puede tomarse de manera absoluta, pues los informantes, también refieren indicios de una conceptualización

sobre la lectura con un nivel más avanzado que el reproductivo, por ejemplo, al referirse a este proceso como complejo, medio de comunicación o que la lectura precisa de distintas habilidades, como el procesamiento mental.

Categoría: Enseñanza y aprendizaje de la lectura

La lectura, como la escritura, es un sistema de significación al que los niños están expuestos desde antes de iniciar la escolarización. Desde una mirada social, los sujetos en interacción comunicativa se acercan al código escrito de manera espontánea y no consciente. Una vez, ingresa a espacios de educación formal, el niño va alcanzando diversas etapas, hasta lograr la escritura alfabética (Ferreiro y Teberosky, 1993). De esta manera, es en la escuela donde se enseña de manera intencional la lengua escrita y donde el niño la va aprendiendo, en tanto se le provea un entorno pedagógico y didáctico idóneo para mediar y promover la construcción de aprendizajes significativos.

En virtud de lo anterior, desde la mirada sociocultural, el proceso de lectura supera el acto de decodificación de la lengua escrita y no es solo una habilidad cognitiva, es, entonces, una acción social; pues cada lector está situado en un contexto dentro del cual se interrelaciona; por tanto, su lectura variará de acuerdo con sus objetivos e intencionalidades. Al respecto, Ferreiro (1998) apunta que la lengua escrita es un objeto de uso social, y no un simple objeto de aprendizaje escolar; es así que se está en una cultura atravesada por la lengua escrita, en las que los individuos se encuentran con esta en todas partes y con diversas funciones.

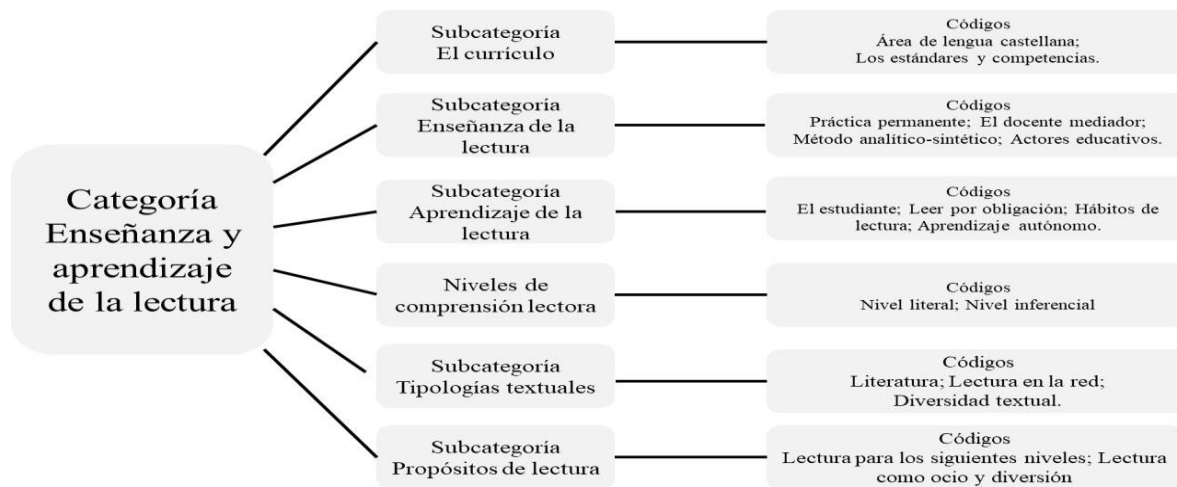
En tal sentido, en una postura formativa de la lectura en la escolarización de los primeros niveles, el proceso de enseñanza y aprendizaje se ha advertido desde tres premisas principalmente: la primera, conocida como nivel literal, refiere este acto como un conjunto de habilidades; por lo que es equivalente a decodificar las grafías; por tanto, el niño se hace de ciertas habilidades cognitivo-mecánicas que lo llevan a leer efectivamente. En esta perspectiva, el lector es pasivo y el contenido del texto ajeno. (Dubois, 1996). La siguiente perspectiva asume la lectura como un proceso interactivo entre texto y un lector activo en búsqueda de la construcción del significado textual (Goodman, 1989). La lectura se lleva a cabo en la conjunción de la información visual que aporta el texto y la información no visual que se halla en la estructura cognitiva y en la teoría del mundo de cada individuo (Smith, 2001). Desde esta mirada, como lo apunta (Dubois, 1996) se arguye que el mensaje no se encuentra en el texto, está en la mente del autor y del lector, cuya

experiencia previa juega un papel esencial para llegar a la construcción del sentido textual. La tercera perspectiva, es la postura sociocultural, en la que se caracteriza la lectura como una práctica situada, que exige una intención, que se halla influida por los valores contextuales; de allí que está la posibilidad de desentrañar un mismo texto de diversas formas (Cassany, 2006).

La presente categoría emergió de las subcategorías *El currículum*, *Enseñanza de la lectura*, *El docente*, *Aprendizaje de la lectura*, *Niveles de comprensión lectora*, *Tipologías textuales*, *Propósitos de lectura* y *Actores educativos*. En este sentido, se interpretan las palabras de los docentes con respecto a la enseñanza y aprendizaje de la lectura desde una perspectiva más amplia que la didáctica, lo que permitió conocer desde qué enfoque teórico, metodológico y práctico acercan a los estudiantes de primaria al proceso lector.

Figura 4

Categoría Enseñanza y aprendizaje de la lectura

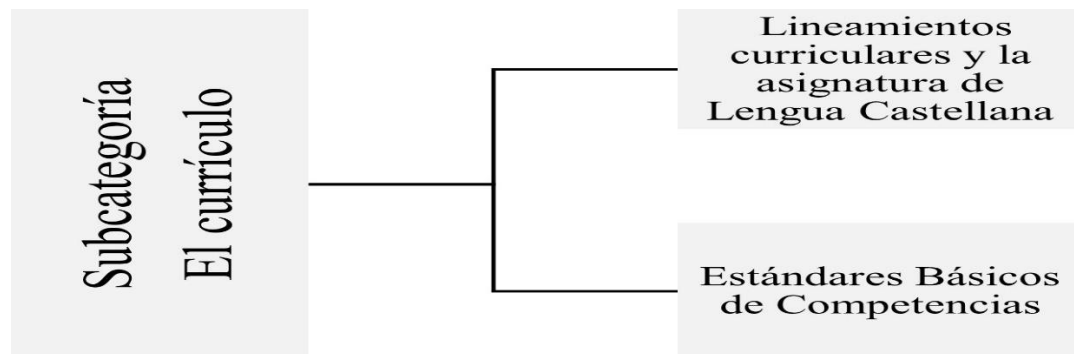


Subcategoría El currículum

El currículum puede entenderse como una guía integral que establece los objetivos educativos, define los contenidos y métodos de enseñanza, y proporciona un marco para evaluar el progreso de los estudiantes, con el objetivo de facilitar un aprendizaje significativo y completo. De esta manera, guía y estructura el proceso educativo de una institución o sistema educativo, a partir de la presentación organizada de todos los aspectos del aprendizaje, desde los contenidos académicos hasta el desarrollo de habilidades, valores y actitudes.

Figura 5

Subcategoría El currículo



El currículo define, entonces, qué se enseñará, cómo se enseñará, cuándo y con qué evaluaciones se medirá el progreso de los estudiantes. Incluye no solo el plan de estudios formal (áreas, asignaturas y temas específicos que se enseñan), sino también los métodos pedagógicos, recursos educativos, y estrategias para el desarrollo integral de los estudiantes. En palabras de Stenhouse (1984), el currículo es “una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica” (p. 29). Además, desde la didáctica, el currículo ofrece criterios pedagógicos que orientan a los docentes para su quehacer diario en los procesos de enseñanza. Al respecto, en la Ley 115 (1994) se define el currículo como:

...el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional (Art. 76).

En atención con lo anterior, se siguen las palabras de la UNESCO (2021), en las que se señala que: “El currículo es una descripción de qué, por qué, cómo y con qué calidad deberían aprender los estudiantes de una forma sistemática y deliberada” (p. 7). Esta subcategoría emergió de los códigos Lineamientos curriculares y la asignatura de Lengua Castellana y Estándares Básicos de Competencias como documentos curriculares base para práctica educativa. Con respecto a *Lineamientos curriculares y la asignatura de Lengua Castellana*, los docentes señalan que este documento, emanado por el MEN, es esencial, pues sirve de orientador para que ellos

conozcan qué deben enseñar en el área de lengua castellana, una de las áreas fundamentales en la educación primaria; además de establecer las perspectivas epistemológicas en las que se basa:

Una de las áreas más importantes en el currículum es el de lengua castellana, en primaria pues es algo básico, lenguaje es un área básica en el currículo, pues es aquí donde los niños sientan la base de la lectura y la escritura, como docentes debemos conocer qué exige esta área para lograr esa didáctica, según los lineamientos curriculares. (Entrevista I2)

Uno siempre va a los lineamientos curriculares, son como el soporte para los docentes. La lengua castellana nos da como esas orientaciones para enseñar a leer, escribir y hasta hablar a los niños. Entonces una conoce esto y se sabe de la importancia de desarrollar las habilidades comunicativas, en esta asignatura tan importante para la educación. (Entrevista I3)

Sí, los lineamientos curriculares nos orientan como desde lo teórico y pedagógico. Para el área de lenguaje se basa en varios conceptos del lenguaje, en general, claro, como la comunicación. Con la lectura, ahí se nos presenta desde lo cognitivo y lingüístico, entonces eso nos orienta para planear las clases. (I4 Entrevista)

Además, se mencionan *Los Estándares Básicos de Competencias*, como un documento orientador más específico sobre la enseñanza, pues desde este se establecen unas competencias que, de acuerdo con el nivel de estudio, cada estudiante debería alcanzar:

Claro, a diferencia de los lineamientos curriculares, los estándares de competencias nos dan como una orientación más directa, como más real de lo que los estudiantes deben aprender. Esas competencias, entonces una desde esta orientación planifica y lleva adelante el área como tal. (Entrevista I1)

Como docente debo conocer los estándares básicos y pararme en el nivel educativo en el que imparto, para buscar que los estudiantes alcancen esas competencias... Sí con respecto a la lectura en 5 grado hay unas directrices para la comprensión textual, en las que el niño debería comprender diversos tipos de texto, poder enfrentarse a un texto literario y así... (Entrevista I4)

Las instituciones educativas colombianas siguen unos documentos rectores para el diseño curricular; por encima de todos se haya la Ley General de Educación 115 (1994), seguidamente se encuentran los Lineamientos curriculares para las áreas de conocimiento y los Estándares básicos de competencias para la calidad de la educación. Los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana es un documento considerado como un marco curricular general que orienta, como lo refieren los docentes informantes, los desarrollos académicos. En los Lineamientos, se pretende fomentar aprendizajes integrales, por lo que teóricamente, han mezclado diversas perspectivas dentro de la propuesta curricular del área: la lingüística, comunicativa, pragmática y semiótica, como por competencias. Con respecto a los Estándares, estos son un documento institucional que,

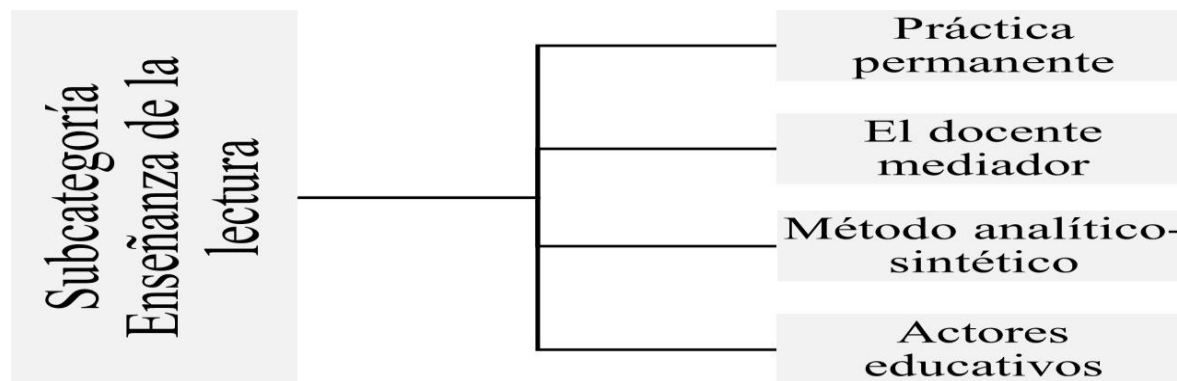
como señalaron los docentes informantes: “...especifica lo mínimo que el estudiante debe saber y ser capaz de hacer para el ejercicio de la ciudadanía, el trabajo y la realización personal, se consolidan como una meta y una medida [...] que expresa lo que debe hacerse y lo bien que debe hacerse” (MEN, 1998, p.1). Los docentes reconocen que estos documentos son una base para conducir sus procesos de enseñanza.

Subcategoría Enseñanza de la lectura

La enseñanza de la lectura en la educación formal se halla determinada por la visión y concepción que tiene el docente de esta y, aunado a ello, al referente pedagógico que sigue en su práctica educativa. En la categoría anterior se apreció que los docentes poseen una creencia sobre la lectura con una orientación hacia lo mecánico, reproductivo y lineal; ahora bien, en la presente subcategoría, que emergió de los códigos Práctica permanente, El docente Método analítico-sintético y Actores educativos, se busca revisar cómo los docentes precisan su enseñanza en el nivel de primaria.

Figura 6

Subcategoría Enseñanza de la lectura



El primer código *Práctica permanente* da cuenta del espacio y tiempo que los docentes le atribuyen a la enseñanza de la lectura:

En mi caso particular, la enseñanza de la lectura trato de hacerla de una forma muy pausada de acuerdo al ritmo de los estudiantes, pero constante, de tal manera que a partir de la constancia, la práctica constante se genera no solamente que los estudiantes aprendan a leer correctamente sino que tengan hábitos. (Entrevista I1)

Claro que la lectura cuenta con una base, un elemento de base que serían las letras palabras oraciones que uno les enseña a los niños al principio ¿Sí?, pero como docentes debemos realizar lecturas continuas, seguidas hasta que lleguen a la fluidez, ¿Sí?, la comprensión como tal. (Entrevista I4)

En las palabras de los docentes se enfatiza la práctica permanente de la enseñanza de la lectura, lo que deja ver que este proceso requiere de un compromiso sostenido por parte de estos. Se destacan la constancia y la continuidad, sujetas al ritmo de aprendizaje de los niños, lo que sugiere una sensibilidad hacia sus necesidades, todo ello con el fin de que se aprenda a leer, se lea fluidamente y se llegue a la comprensión. En efecto, para la enseñanza de la lectura en los primeros niveles escolares, como lo afirma (Barboza, 2002), se precisa de una práctica constante, con el fin de poder avanzar en la formación de lectores; es así que esto implica un trabajo importante en el aula en el que se exponga a diferentes tipos de textos, al manejo de variadas situaciones de comunicación para la apropiación de los mecanismos necesarios para ampliar la competencia comunicativa, temática, pragmática y textual.

El siguiente código *El docente mediador* hace referencia al papel que se atribuyen los docentes en la enseñanza de la lectura:

Contando con el acompañamiento del docente, esa mediación pedagógica, en la que se desarrolle procesos pedagógicos en las que el estudiante se logre identificar para que las utilice de manera permanente, no solamente durante estos años que son de educación, sino el resto de su vida. (Entrevista I2)

Nosotras como docentes, sí, somos mediadoras orientadoras de los aprendizajes de los niños; en la lectura debemos estar siempre ahí desde los más mínimo hasta en las lecturas por diversión, el docente debe estar siempre al lado de los niños. (Entrevista I3)

Lerner (2002) señala que volverse un lector activo y crítico precisa de un camino de construcción de la autonomía, pero este camino exige formación; ya que, como afirma Garrido (2004), el lector no nace, se hace. En virtud de lo anterior, al ser la lectura un proceso complejo, su adquisición y su desarrollo se favorece en la escuela con una práctica pedagógica constructivista; en tal sentido, y ser orientada por un docente con los conocimientos necesarios para que pueda conducirse como el adulto significativo que medie en la construcción de conocimiento de los niños.

De esta manera, los docentes informantes aluden a su rol como acompañantes y orientadores en el proceso de lectura y al desarrollo de situaciones de enseñanza para que sus estudiantes puedan aprovecharlas a lo largo de su vida; esto lo relacionan con la mediación pedagógica y su figura como mediador para lograr un aprendizaje real de la lectura. Al respecto,

en el marco del constructivismo, la mediación pedagógica es fundamental, ya que la acción del docente debe procurar situaciones y espacios propicios para que sus estudiantes construyan conocimientos. En este enfoque el estudiante es considerado un participante activo y el docente es un mediador entre este y los saberes. En la teoría sociocultural de Vygotsky (1996) la mediación pedagógica es entendida como una práctica social, en la cual se crea una relación entre el contexto del aprendiz y el desarrollo de su pensamiento desde niveles básicos a niveles abstractos y complejos. Sobre esto Martínez (1999) señala:

Este proceso de llegar a conocer el significado de las cosas se genera en las relaciones que establecemos con otros agentes sociales, como en la intervención deliberada de los adultos en el aprendizaje de los niños, y ocurre a través de una mediación que es eminentemente semiótica. En otras palabras, es en los procesos de instrucción donde se ponen en juego interacciones -principalmente lingüísticas- entre adultos, niños y sus compañeros, y se generan funciones psicológicas de orden superior; de ahí su carácter social e interactivo (p. 19).

En correspondencia con el código *El docente mediador*, el presente código *Método analítico-sintético*, hace referencia a los métodos de alfabetización o construcción de la lengua escrita que desarrollan los docentes en la enseñanza de la lectura:

En mi clase, para enseñar a leer a los niños de primer grado, nos enfocamos en primer lugar en empezar a leer las palabras en sílabas para que los niños puedan entender y reconocer los sonidos de cada parte. Comenzamos con las vocales y las consonantes, luego avanzamos a la combinación de sílabas para formar palabras. Yo hago esto con los de primer grado para construir una base sólida para que los niños puedan abordar la lectura de manera efectiva. Es emocionante ver cómo progresan y ganan confianza en sus habilidades de lectura. (I1)

Como se busca que los niños aprendan a leer de manera significativa, empezamos reconociendo la letras y sílabas de sus propios nombres, muchos de ellos ya llegan con ese conocimiento y eso lo aprovechamos para leer otras palabras similares, para identificar otras letras y sonidos... Entonces, sí, comienzo desde los menos hacia lo más. (I2)

Desde mi experiencia, yo pienso que a pesar de que los procesos las formas de enseñanza varían, y entonces hace un tiempo se utilizaba por ejemplo el inicio silábico de la lectura después de eso, eh se empezó a generar procesos donde se utilizaban las palabras completas de manera global y pienso que a pesar de todos esos cambios el origen debe ser el mismo porque la finalidad también lo es entonces es necesario que los estudiantes aprendan a leer bajo sus propios términos siempre contando con un elemento base. (Entrevista I3)

Ya que cuando se parten las palabras por sílabas es difícil comprender qué es lo que se quiere decir en la oración, por esa razón yo prefiero utilizar el método de enseñanza de lectura global, donde efectivamente se empieza por conocer las letras luego se conocen las sílabas, pero la lectura se hace con palabras y en oraciones completas. (Entrevista I4)

En sus prácticas de enseñanza, los docentes deben desarrollar situaciones pedagógicas y didácticas de acuerdo con las necesidades formativas de sus estudiantes, con el fin de que se genere interés y motivación y, por ende, un aprendizaje significativo. Con respecto al aprendizaje de la lectura, si bien es cierto que el contacto con la lengua escrita se da en los primeros años y fuera de la escuela, en la primaria se comienza un proceso de alfabetización formal fundamental, precedido de diferentes etapas de adquisición (Teberosky, 2000); de allí la importancia de brindar espacios y situaciones para el desarrollo de comprensión lectora, pues su práctica implica una alta complejidad epistémica.

En las palabras de los docentes, se puede observar que se hace referencia a la enseñanza de la lengua escrita en el primer grado por medio de la integración de los métodos analítico y sintético, como una forma de iniciar a los niños. En lo referente a estos métodos, Braslavsky (2014) plantea que:

... a partir del método alfabético se produjeron sucesivas innovaciones basadas en elementos no significativos –el sonido, la sílaba, respectivamente en los métodos fónicos y silábicos– que aparecieron y se desarrollaron como prácticas empíricas sin ninguna justificación. Cada uno trataba de superar las desventajas del anterior, pero todos se desentendían de la comprensión (p. 91).

En este sentido, para los docentes, enseñar por medio de los métodos centrados en el código, son un comienzo para afianzar el proceso de alfabetización y el de lectura.; tal como los señala II “...para construir una base sólida para que los niños puedan abordar la lectura de manera efectiva”. Es así que los docentes inician con el reconocimiento de las letras, sonidos y sílabas: métodos sintéticos o en marcha sintética (Braslavsky, 1985, 2014); los docentes, entonces, desarrollan un proceso de enseñanza y aprendizaje *de abajo hacia arriba*, en el que primero se reconocen, descifran y aprenden las letras, sus sonidos y sus relaciones para luego pasar a la lectura efectiva de palabras y oraciones hasta un texto. “Comenzamos con las vocales y las consonantes, luego avanzamos a la combinación de sílabas para formar palabras” (I1) y “...efectivamente se empieza por conocer las letras luego se conocen las sílabas, pero la lectura se hace con palabras y en oraciones completas” (I4).

Asimismo, se desarrolla el método analítico o en marcha analítica (Braslavsky, 1985, 2014), en el que de manera global se busca dar significado a unidades lingüísticas con sentido, como las palabras. En este método se advierte un aprendizaje de *arriba hacia abajo*, con el cual se va comprendiendo el funcionamiento de las unidades mínimas (grafemas, fonemas y sílabas) a

partir de la comprensión de las palabras y oraciones para buscar la comprensión; desde esto, el niño puede ir comprendiendo el funcionamiento de las letras, sílabas y sonidos: “...empezamos reconociendo la letras y sílabas de sus propios nombres...” (I2) y “...pero la lectura se hace con palabras y en oraciones completas” (I4). Con respecto a esta estrategia de I2, el MEN (2007) señala:

El punto de partida son los nombres de los niños, por la importancia que tienen para cada uno; a través de su nombre, el niño se identifica, se diferencia y es reconocido. Se pretende que el niño se familiarice con su nombre y el de sus compañeros, encuentre semejanzas, diferencias y comience a identificar los sonidos de las letras del alfabeto. Así se fortalece la conciencia fonológica. (p. 6)

Al respecto, Slavin et al. (2009) señalan que al concluir el primer grado de la primaria los estudiantes deberían conocer el sonido de las letras y poder leer y comprender textos simples; es decir, en esta etapa se aprenderían las habilidades básicas para entender el significado de un texto escrito, y en los siguientes niveles se afianzarán la fluidez, la comprensión y el vocabulario para leer textos cada vez más complejos. A propósito de esto, vale señalar que, en las unidades didácticas de los Derechos Básicos de Aprendizaje (MEN, s.f. a) para el área de lengua en el primer grado de Básica Primaria, se advierten como objetos de aprendizaje: la distinción entre sonidos no lingüísticos de los sonidos de las letras, pronunciación de vocales y consonantes, pronunciación de palabras, comprensión del significado de las palabras, Comprensión de oraciones y Comprensión de las ideas de un párrafo; lo que deja ver que se propone, desde los documentos oficiales, un acercamiento a la lengua escrita desde la instrucción fonética, deletreo hasta la lectura de textos.

Vale señalar que acercar a los niños solamente desde estos métodos de enseñanza tradicional, que hacen énfasis en lo mecánico, aleja al potencial lector de la construcción de significados, de la comprensión y de la creación y fortalecimiento de una identidad como sujeto crítico y reflexivo; pues el acto de leer, en palabras de Freire (1989): “... es un acto de conocimiento y de creación que no solo permite la interpretación de la realidad, sino que ante todo, posibilita transformarla” (p. 31). Si bien los docentes son los responsables principales de acercar, de manera formal, a los estudiantes de primaria a la lectura, estos señalan que esta responsabilidad debe ser compartida con los otros *Actores educativos*:

Es necesario que todo el equipo educativo que incluye tanto las autoridades del colegio, los maestros como a los padres de familia y demás entes que representan algún tipo de

autoridad frente a los niños refuercen de manera permanente la necesidad de que los mismos ejecuten lecturas constantemente y de calidad (Entrevista I1)

En muchas ocasiones los docentes trabajan solos porque una cosa se trata de establecer en el aula dentro de los hábitos de vida de los niños y otra es la que perciben como ejemplo en sus hogares ya que indistintamente con quien vivan se esperaría que sus padres o cuidadores también aportaran con el ejemplo respecto a los hábitos de lectura cosa que lamentablemente no en todos los espacios ocurre, también falta un poco más de interés por parte de las instituciones inclusive los docentes por generar procesos más sólidos respecto de la lectura. (Entrevista I3)

...Generar uso de estrategias de soporte con la intención de que los niños puedan suplir los vacíos que puedan tener en su casa; pues lamentablemente, en la casa no hay hábitos de lectura, y entonces allá no se les enseña a leer ni hay refuerzo en la lectura. (Entrevista I4)

En la narrativa de los docentes, se hace referencia a dos actores principales en la educación de los niños: la familia y el cuerpo docente y directivo de la institución en la que se encuentran matriculados. De esta manera, aluden a su trabajo pedagógico con la lectura, muchas veces en solitario, pues no hay apoyo de los otros actores responsables de la formación de los estudiantes: “En muchas ocasiones los docentes trabajan solos... se esperaría que sus padres o cuidadores también aportaran con el ejemplo respecto a los hábitos de lectura cosa que lamentablemente no en todos los espacios ocurre...” (I3). Se apela, entonces, a la colaboración y acompañamiento de la familia y de los otros docentes y directivos para reforzar el proceso de lectura en los niños de manera permanente y ayudar a cocrear hábitos lectores: “Es necesario que todo el equipo educativo ... las autoridades del colegio, los maestros como a los padres de familia y demás entes ... refuercen de manera permanente la necesidad de que los mismos ejecuten lecturas constantemente y de calidad (I1). Por su parte I4, señala la necesidad de desarrollar estrategias de refuerzo de la lectura con el propósito de que se compense la falta de atención con respecto a la enseñanza de la lectura en el hogar.

De manera amplia, con respecto a la familia, es necesario destacar que esta tiene la obligación de asistir, proteger y garantizar el desarrollo integral de los niños, tal como se apunta en el marco jurídico de protección a los menores (Constitución Política de la República de Colombia, Art. 44,1991; Ley 1098, Art. 10 y15, 2006). En este sentido, la familia tiene el deber de participar activamente en los procesos de enseñanza de los niños y velar porque los niños avancen en sus procesos de aprendizajes; ante esto, vale señalar que la influencia que ejerce la familia sobre el comportamiento y educación de los individuos puede ser determinante en su formación escolar, pues, como lo señalan Suárez y Vélez (2018), “La familia es el primer espacio donde los niños se

desarrollan socialmente a partir de un funcionamiento familiar determinado” (p. 5). Esto es importante, pues en lo que concierne a la lectura, los niños toman como modelo o referente a las personas adultas con quienes comparten, y estas son mediadores para su desarrollo social. Al respecto, Braslavsky (1997) afirma que:

La alfabetización se desarrolla en la vida real donde la experiencia de los pequeños se incorpora a actividades que tienen algún propósito más allá del aprendizaje de la lectura y la escritura como tales: ven a los adultos leer el diario, las cartas, los prospectos; usar guías, anotar llamados telefónicos; escribir listas de compras. (p.6).

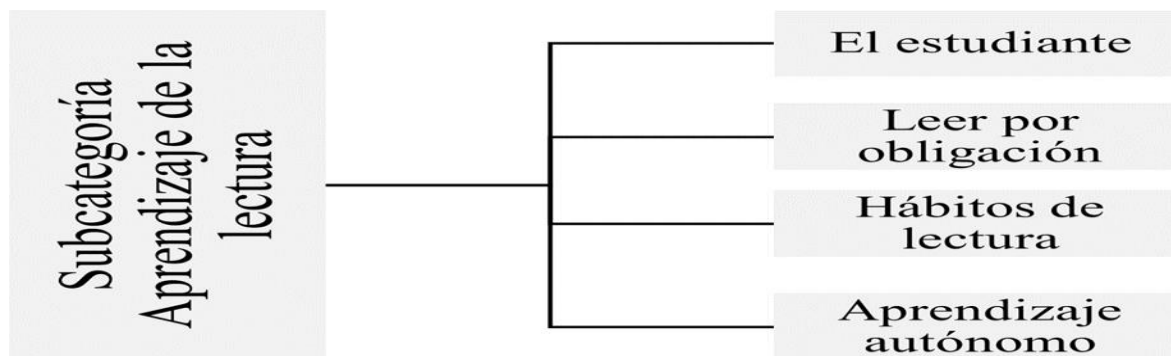
Es así que, al ser la lectura un proceso social, es fundamental que la competencia lectora se forme desde lo espontáneo y natural, pues si bien la lengua escrita comienza a construirse antes del ingreso a la escuela, la exposición a situaciones más cercanas y concretas que involucren interacción con la lectura y la escritura, sin duda, es una base fuerte para los procesos de alfabetización; esto lo reconocen los docentes participantes al señalar la importancia de la familia y la creación de hábitos de lectura.

Subcategoría Aprendizaje de la lectura

En consonancia con la subcategoría anterior, un aprendizaje significativo de la lectura en el contexto formal educativo se da en ocasión de las oportunidades y situaciones pedagógicas y didácticas en las que estén expuestos los niños, a esto se le suma la base de aprendizaje significativo desarrollado antes del ingreso a la escuela. Es así que, como el niño es un ser social, su aprendizaje se da en tanto establece relaciones y vínculos afectivos y encuentra la comprensión con el mundo que lo rodea. De esta manera, como apunta Goodman (2003), no se puede aprender a leer si no se cuenta con un acceso a la lectura auténtica.

Figura 7

Subcategoría Aprendizaje de la lectura



La presente subcategoría emergió de los códigos *El estudiante*, *leer por obligación*, *Hábitos de lectura* y *Aprendizaje autónomo*, y se refleja lo que conciben los docentes sobre el aprendizaje de la lectura, tomando en cuenta al actor principal de este proceso y su postura: el estudiante. Es así que, en el primer código, *El estudiante*, se deja ver cómo los docentes describen a este y su relación con la lectura:

El niño debe ser un participante activo en su propio proceso de aprendizaje de la lectura. Esto implica la participación activa, ¿sí?, en actividades prácticas, hacer preguntas, buscar activamente significado en el texto y buscar participar en discusiones sobre lo que están leyendo. (Entrevista I1)

El niño no es un ser pasivo que recibe la información y clases de manera pasiva, él debe explorar y descubrir todo en su entorno para aprender. Con la lectura se buscaría su interés por identificar las palabras que están por todos lados, las letras de su nombre... debe ser un estudiante activo para que tenga aprendizajes duraderos, si no se interesa, lamentablemente no aprende a leer. (Entrevista I2)

Los docentes destacan que estudiante debe ser activo en su propio aprendizaje para que sea significativo; lo que tiene correspondencia con una educación constructivista; no obstante, en sus palabras, se advierte una idea de que el estudiante por sí mismo debe involucrarse en la práctica de lectura, desde un interés propio. Esto deja ver que los docentes atribuyen la responsabilidad del aprendizaje de la lectura solo a los niños. Ante esto se señala que, si bien la lectura, como acto consolidado, es un proceso de construcción de significado e interpretación del texto por parte del lector quien forma parte de un contexto sociohistórico determinado, su aprendizaje requiere de la mediación y acompañamiento; pues, difícilmente, un niño podría alfabetizarse solo si no cuenta con la orientación de otros lectores; pues, como lo señalaba Colomer (1993):

A diferencia de los usos de la lengua oral, para la adquisición de las competencias lectoras se necesita un soporte de instrucción que se encuentra delegado a la escuela. Esta

institución se encarga de facilitar a todos los individuos la capacidad de utilizar la lectura para todas sus funciones sociales...: la adaptación a una sociedad urbana y postindustrial que exige su uso constante en la vida cotidiana, la potenciación del conocimiento y el acceso a la experiencia literaria. (p. 4)

Lo anterior, confirma la importancia de la enseñanza escolar de la lectura para convertirse en un lector activo, autónomo y crítico. Al respecto, el siguiente código, *Aprendizaje autónomo*, muestra cómo los docentes precisan que los estudiantes desarrollen acciones formativas que les permitan ser autónomos en la construcción de sus aprendizajes:

Porque la finalidad también lo es entonces es necesario que los estudiantes aprendan a leer bajo sus propios términos siempre contando con un elemento base que debe estar de manera constante, y sobre ese que cada estudiante genere su propio proceso de aprendizaje contando con el acompañamiento del docente. (Entrevista I2)

Creo que cuando los niños tienen la oportunidad de tomar el control de su propio proceso de aprendizaje, desarrollan una mayor confianza en sí mismos y una conexión más profunda con la lectura. Creo que cuando los niños son capaces de tomar las riendas de su propio aprendizaje, se convierten en lectores más seguros, competentes y apasionados. (Entrevista I4)

En efecto, desde una visión constructivista de la educación se precisa que los estudiantes construyan verdaderos aprendizajes a partir de la participación activa en su proceso; es así que este termina siendo el autor de su propio aprendizaje, en la medida que tome lo que está aprendiendo y lo relacione con sus conocimientos. Asimismo, se comprende que, aunque la construcción del aprendizaje es individual, este sucede de manera natural y se estimula en las relaciones con otros; de allí la importancia del medio en el que interactúa quien aprende (Vygotsky, 1996). En relación con esto y la lectura, los docentes apuntan a que los estudiantes encuentren sus propias maneras de leer y que se le dé la oportunidad de conducir su proceso de aprendizaje de la lectura, pues de esta forma -en compañía del docente (I2)-, lograrán acercarse a la lectura de manera significativa y consciente y no por sentirlo como una obligación o castigo. En el siguiente código, *Leer por obligación*, los docentes indican que las actividades lectoras son tomadas por los estudiantes como una imposición, por lo que ellos no logran hallar el significado de la lectura para su formación y para su vida:

Ya que lamentablemente en otros cursos se puede observar que los estudiantes leen solamente por el compromiso de sacar una buena nota y no porque el proceso de lectura le sea útil para alguna situación de su vida. (Entrevista I1)

Yo he notado, sobre todo en grados como cuarto o quinto, que algunos de los estudiantes no se entusiasman, eso me preocupa un poco. Ellos ven la lectura como una tarea que deben

cumplir; y deberían verla como una ventana hacia un mundo de posibilidades y aventuras. (Entrevista I3)

En cuanto a la preocupación de los docentes sobre las actuaciones y creencias de algunos estudiantes sobre la lectura, se hace referencia a las palabras de Colomer y Camps (1996), quien señala que se debe buscar que los estudiantes quieran leer; para estas autoras, la condición principal para una buena enseñanza de la lectura es que se le debe otorgar el sentido de práctica social y cultural que tiene, para que los estudiantes comprendan su aprendizaje como un medio para ampliar la comunicación, gozo y acceso al conocimiento; es así que los docentes deben acompañar a los estudiantes para que logren reconocer las bondades de la lectura, su utilidad en la vida, como señala I1, logren "...verla como una ventana hacia un mundo de posibilidades y aventuras", como apuntala I3.

Asimismo, en el marco del aprendizaje de la lectura en la primaria, los docentes aluden a la importancia de desarrollar *Hábitos de lectura*:

...De tal manera que es el momento oportuno para sembrar en los niños la semillita de la responsabilidad y de los hábitos de lectura. Sí, es que cuando los niños desarrollan hábitos de lectura sólidos, fortalecen sus habilidades lingüísticas, su vocabulario y su comprensión lectora. (Entrevista I2)

los hábitos de lectura son fundamentales en el desarrollo integral de los niños. Al fomentar la lectura en el aula y en el hogar, podemos ayudar a los niños a convertirse en lectores ávidos, pensadores críticos y ciudadanos comprometidos con el mundo que los rodea. Es importante que desarrollen hábitos de lectura. (Entrevista I3)

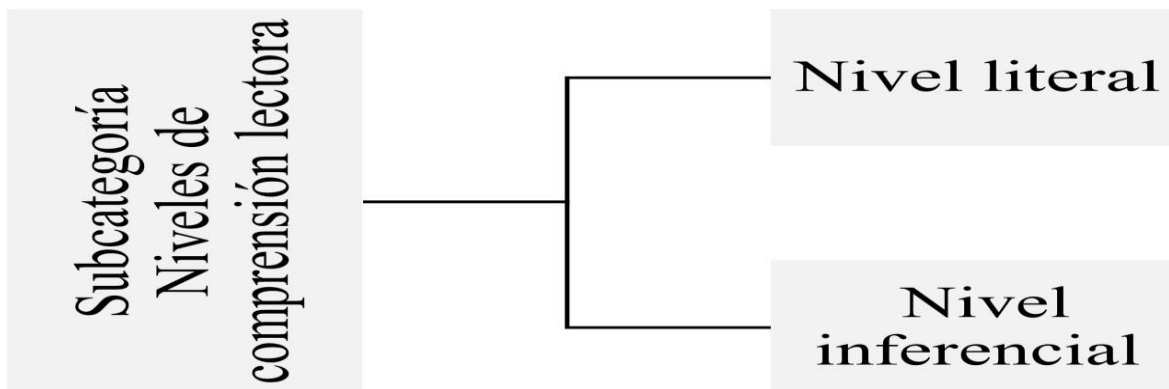
En la narrativa de los docentes se señala la intervención de los adultos significativos para promover la creación de hábitos de lectura: "... es el momento oportuno para sembrar en los niños la semillita de la responsabilidad y de los hábitos de lectura" (I2). Además señalan que los hábitos de lectura llevan al fortalecimiento de diversas competencias que se adquieren por medio de la lectura "...habilidades lingüísticas, su vocabulario y su comprensión lectora" (I2)/ "... pensadores críticos y ciudadanos comprometidos con el mundo que los rodea" (I3). Ante esto se señala que tener hábitos de lectura apunta a "...que la lectura forma parte de la vida personal, que se considera la lectura como una herramienta de la que se sirve de forma cotidiana en su vida" (Fiz et al. 2007), y esto se logra a partir de procesos de enseñanza y aprendizaje significativos y situados.

Subcategoría Niveles de comprensión lectora

La comprensión lectora es un proceso cognitivo complejo; no obstante, es fundamental para alcanzar el aprendizaje de la lectura como proceso y para alcanzar el aprendizaje a partir de la lectura. Comprender un texto está determinado por diversos elementos que inciden en esta práctica: las estrategias cognitivas que consciente o inconscientemente active cada lector, el ambiente en el que se aprendió a leer desde la niñez, el interés y motivación individuales propiciados por la interacción social, las intencionalidades de las prácticas pedagógica y didácticas en la educación formal, etc. En la presente subcategoría se muestra que los docentes advierten el acto de lectura en función de los niveles que subyacen en el proceso de comprensión lectora, estos niveles se circunscriben en dos: nivel literal y nivel inferencial.

Figura 8

Subcategoría Niveles de comprensión lectora



Con respecto al *Nivel literal*, primer código de esta subcategoría, en las palabras de los docentes se aprecia una práctica formativa lectora orientada más a la decodificación y a lo reproductivo:

Además, destacamos la importancia de la memorización y la repetición para fortalecer la comprensión. Creemos que los niños deben ser capaces de recordar detalles así importantes de lo que leen y expresar esos conceptos de manera clara. Asimismo, subrayamos la importancia de la lectura repetida para mejorar la retención y la comprensión. (Entrevista, I2)

Centro mis actividades en el análisis de la lectura que se ejecute, es decir, no necesito que el niño se aprenda el libro de memoria, sino que comprendas que quería decir el libro. La

comprensión lectora se trata de entender las palabras que están escritas en el texto. Ellos deben identificar y recordar la información del cuento, por ejemplo, los personajes, dónde sucede la historia y qué sucede en cada parte. Si pueden responder preguntas sobre estos detalles, entonces entienden el texto. (Entrevista, I4)

Como se observa en las palabras de los docentes, se parte de la lectura literal para alcanzar la comprensión. En este sentido, en su visión, la comprensión lectora se orienta a “entender” el contenido textual desde lo que se halla en las líneas del texto; por lo que los estudiantes deberían recordar “detalles” o “información” presentada en el texto y reproducirla de manera “clara” si se le pregunta. De este modo, no se interpreta más allá de lo que este aporta en el acto lector. El docente I2 hace alusión a la importancia de la memorización como medio para reforzar la comprensión; por su parte el docente I4 rechaza la memorización como parte de la comprensión lectora, pero ambos docentes coinciden en que en el proceso de comprensión la construcción de significados depende solo su contenido. En la narrativa de los docentes, su percepción sobre la comprensión lectora está estrechamente relacionada con el primer nivel de comprensión lectora, el cual, desde los educativos, es afín con una postura tradicional de la enseñanza de la lengua escrita. Es así que el acercamiento que el estudiante tiene con el texto no supera la información, que se decodifica de manera explícita en cada línea; en palabras de Cassany (2003), se leen solo las líneas:

Leer las líneas se refiere estrictamente a la comprensión literal de las palabras que componen el fragmento, a la capacidad de decodificar su significado semántico: elegir la acepción adecuada al contexto, de entre las que incluye el diccionario, y obtener todos los semas pertinentes. (p. 116)

De esta manera, la lectura se vuelve un acto superficial, a partir del cual no hay aprendizajes significativos; pues, el lector decodifica lo que el autor expone y seguidamente lo reproduce, de manera literal (Braslavsky, 2005; Dubois, 1996). Entonces, el texto “depende del significado semántico de las palabras y por tanto es estable y bastante universal” (Cassany, 2012, p. 346). Este nivel de comprensión es literal, pues se da como resultado de un acto lector interpretado como un conjunto de habilidades lingüísticas, en el que el lector avanza a partir de las unidades del lenguaje, pues el texto se advierte como un código dispuesto para ser develado (Jenkinson, 1976; Smith, 1989).

Por su parte, los docentes I1 e I3 avanzan un poco en su noción de comprensión lectora, pues en sus palabras hacen alusión a un proceso más interactivo de la lectura, Nivel inferencial:

Yo pienso que la comprensión lectora va más allá de simplemente identificar palabras. Hay que alentar a los niños a comprender el significado profundo de un texto, a identificar

detalles importantes. Hay que buscar que ellos le hagan preguntas al mismo texto, a cada párrafo y encontrar las respuestas a partir de su interpretación. (Entrevista I1)

Bueno, como en mi caso ya los niños vienen con una base importante, de hecho, si no, toda la mayoría ya vienen con una lectura suficiente para su nivel, lo que intento hacer dentro de mi proceso es que afiancen los conocimientos y alcancen la lectura fluida además de la comprensión de esta, porque ya salieron de la etapa en la que debían reconocer los símbolos y se pueden pasar a la que incluye el reconocimiento del contexto y del mensaje que enmarca la lectura propiamente dicha. (Entrevista I3)

Estos docentes dejan ver que precisan la comprensión lectura en un estadio más profundo que el literal. Apuntan que el acto lector supera la decodificación del código. I1 menciona la necesidad de orientar a los estudiantes para que logren una comprender el “significado profundo” del texto e ir más allá de lo superficial, además señala una potencial interacción entre el texto y el lector, lo que permite el establecimiento interrogante e hipótesis y sus respuestas. Por su parte, I3 habla del reconocimiento del contexto y del mensaje que ofrece el texto. Con una práctica de lectura bajo esta premisa, los estudiantes pueden realizar lecturas inferenciales; por tanto, al reconocer la información que el texto le ofrece, tal como apunta Cassany (2003), pueden leer entre líneas: “leer entre líneas se refiere a la capacidad de recuperar los implícitos convocados en el texto, que contribuyen de manera decisiva a elaborar su coherencia global y a construir el significado relevante del escrito” (p. 32).

En atención a lo anterior, Smith (1989) señala que con este tipo de acto lector el sujeto puede encontrar los implícitos que el texto trae consigo. Al respecto, desde la teoría Transaccional de lectura, la comprensión es vista como un proceso activo e inferencial, el cual se obtiene a partir del intercambio de ideas entre lector y autor, mediados por el texto, en un contexto determinado (Dubois, 1996).

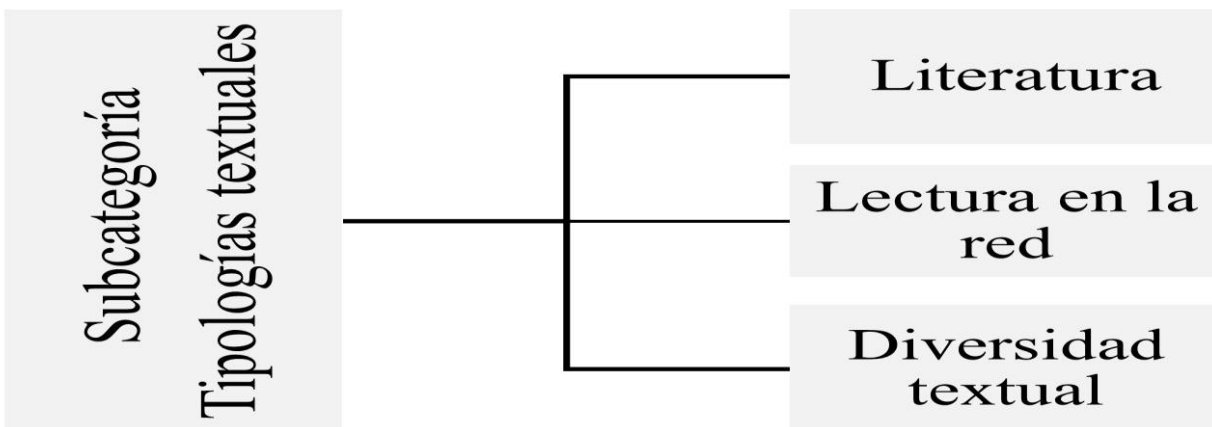
Al respecto, el nivel inferencial en la comprensión lectora implica la activación de conocimientos previos, los cuales son utilizados para organizar e interpretar nueva información a través de complejas relaciones abstractas que no son directamente proporcionadas por el texto (Jenkinson, 1976). Esto resalta el carácter constructivo de la comprensión, ya que va más allá de lo explícito en el texto, incorporando aspectos implícitos. La lectura inferencial, también conocida como leer entre líneas, trasciende el mero entendimiento de elementos léxicos y sintácticos, a numerosos aspectos semánticos y pragmáticos.

Subcategoría Tipologías textuales

Un texto se define como una unidad comunicativa, la cual puede presentar determinados modos discursivos o secuencias textuales: el narrativo, argumentativo, expositivo, descriptivo, etc.; asimismo, se halla compuesto de elementos gramaticales, estilísticos, retóricos y esquemáticos. En el plano general cada texto presenta regularidades estructurales: la macroestructura (el contenido textual) y la superestructura (el esquema básico textual, el cual es independiente del contenido) (Van Dijk y Kintsch, 1978; Van Dijk 1980). La presente subcategoría emergió de los códigos *Literatura*, *Lectura en la red* y *diversidad textual*, los cuales dan cuenta de las tipologías textuales que los docentes ofrecen a sus estudiantes para leer en clases.

Figura 9

Subcategoría Tipologías textuales



En cuanto al primer código, *Literatura*, los docentes destacan la importancia de esta tipología en la enseñanza y aprendizaje de la lectura en la primaria. Además, leer literatura no solo es un medio para alfabetizar a los niños, también es un medio para el desarrollo de la creatividad, de las emociones y para tejer relaciones sociales a través de la lectura. Asimismo, se precisa que la lectura de literatura es una vía para formar lectores activos:

La lectura de literatura en la primaria es fundamental para el desarrollo de la lectura, comprensión e imaginación. Cuando leemos cuentos, fábulas, los niños pueden explorar diferentes mundos, conocer personajes fascinantes y experimentar. Además, la literatura les ayuda a ampliar su vocabulario, analizar a intervenir y socializar: “profe, yo pienso esto

y lo otro”. Es importante fomentar el amor por la lectura desde una edad temprana, y la literatura es un buen comienzo. (Entrevista I2)

La lectura de literatura es una parte emocionante y enriquecedora de nuestras lecturas y clases. Cuando leemos cuentos, practicamos sí lectura, pero también exploramos nuevos mundos, ideas y emociones. Sí, a través de la lectura de literatura, mejoramos la comprensión, pero también desarrollamos empatía y compartimos. (Entrevista I3)

Tal como señalan Riquelme y Munita (2011), leer literatura en la infancia permite al niño lector recorrer mundos de ficción, en los cuales se proyectan distintas realidades, caracterizadas por interacciones sociales y por procesos emocionales. De esta manera, se resalta el desarrollo emocional y social de los niños que se fomenta en el acercamiento literario de la lectura; los autores precitados hablan de un proceso de lectura mediada, en la que el adulto funge de mediador en la experiencia emocional “ficcional” de los personajes en la narración, del relato y aquellos procesos reales que caracterizan el contexto y la experiencia vital de los niños. Al respecto, Calles (2005) afirma lo siguiente:

La literatura permite el desarrollo de la función imaginativa del lenguaje. Debido a las experiencias de aprendizaje relacionadas con el disfrute y la recreación, promueve la creatividad y el desarrollo de la fantasía en la producción espontánea de textos imaginativos. Por otro lado, es importante para la formación de lectores autónomos y productores de textos recreativos (p. 144).

Es así que en la literatura infantil se advierte un germen valioso para motivar a los niños a leer, a imaginar, crear, analizar e interpretar. A propósito de esto, en los Estándares Básicos de Competencias para Lenguaje en la educación básica se señala lo siguiente:

...La formación en literatura busca también convertir el goce literario en objeto de comunicación pedagógica para incidir en el desarrollo de competencias relacionadas con lo estético, lo emocional, lo cultural, lo ideológico, lo cognitivo y lo pragmático. En tal sentido, se requiere abordar la obra literaria en la escuela, de tal suerte que se generen lectoras y lectores críticos de su propia cultura, creativos y sensibles ante el lenguaje poético, con un amplio conocimiento cultural y con la disposición necesaria para disfrutar la ficción literaria y la libertad expresa de poder leer cuando y como se desee. (MEN, 2006, p. 26)

Otro acercamiento a la lectura se da por medio de las tipologías presentes en la red. De este modo, el docente II hizo alusión a la *Lectura en la red*, como una posibilidad coherente de aprendizaje de la lectura, debido al impacto y familiaridad de este recurso:

Ya que no solamente se debe leer literatura y por así citar un ejemplo ahora a tiempo presente todo mundo tiene mucha interacción por medio de los chats y las redes sociales y

todo se hace por medio del lenguaje escrito de tal manera que el hecho de que aprenden a leer implica que pueden hacer uso de ese tipo de recursos que son tan llamativos (Entrevista I1)

Como lo señalan Gasca y Díaz Barriga (2018), en la sociedad de la información y del conocimiento, es necesaria la formación permanente en competencias lectoras como de gestión informacional-digital y multimedia, pues es a lo que los estudiantes se enfrentan diariamente, y no necesariamente lo hacen desde la comprensión y criticidad. De allí la importancia que en este tipo de acto lector los niños sean acompañados y orientados, y leer en la red en la escuela supone una formación coherente con el mundo actual. Es así que leer en la red demanda plantear objetivos de lectura claros y conocer las distintas herramientas de navegación, así como la estructura hipertextual y la prudencia sobre la confiabilidad de las fuentes (Zayas, 2012).

La lectura en la red ya no es una lectura lineal, por lo que es el lector quien organiza sus propias rutas lectura a través de los hipervínculos, en atención de sus intereses y gustos. Para esto se precisa de un rol activo por parte del lector; de allí la necesidad de formar en la lectura en la red, pues, aunque sea una práctica cotidiana y extendida, la mediación en su práctica hará lectores más críticos.

Por su parte el docente I4 apunta a la a la lectura de la *Diversidad textual*, con el fin de acercar a los estudiantes a diversas macroestructuras y superestructuras, intencionalidades de lectura, como el académico y finalidades formativas:

Eh además de eso eh hacemos lectura de diferentes tipos de textos, no solo literarios, acordes a su edad y con diversas extensiones, como lo académico para que ellos lean algún concepto, con la intención de que los niños aprendan a manejar todos los tipos de lectura y no pasen dificultades cuando lleguen a los cursos superiores. (Entrevista I4)

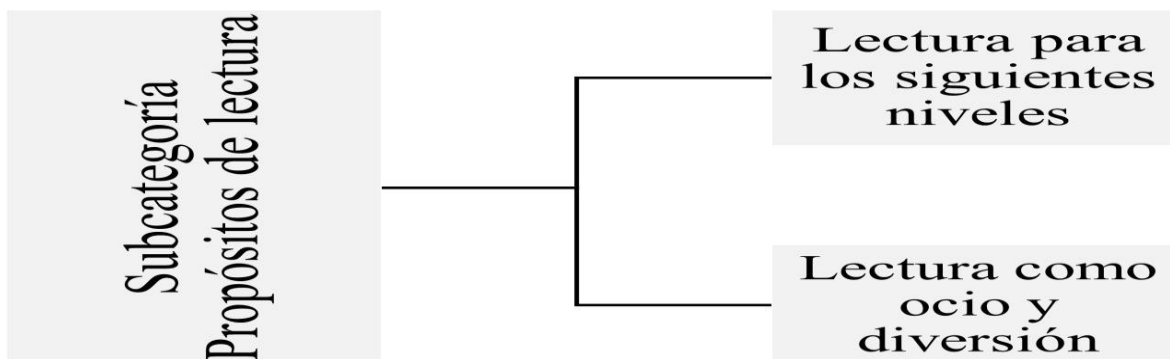
En efecto, leer en la escuela supone la exposición a diversas textualidades y se pueda asumir una conducta que permita comprender cómo se aborda un determinado texto y con qué propósito se está leyendo. Si bien la literatura es una textualidad fundamental para acercar a los niños a la lengua escrita en los procesos de alfabetización temprana, en la escuela la lectura de variados formatos ampliaría la perspectiva lectora de los niños.

Subcategoría Propósitos de lectura

Con respecto a la subcategoría *Propósitos de lectura*, los docentes señalan para qué se dan las prácticas lectoras: *Lectura para los siguientes niveles* y *Lectura como ocio y diversión*.

Figura 10

Subcategoría Propósitos de lectura



De esta manera, con respecto al primer código, desde una mirada alfabetizadora, la enseñanza de la lectura se ciñe a la formación escolar, por lo que, como los docentes lo señalan, se realiza con el fin de preparar a los niños, para unificar su aprendizaje en el grado en curso y, sobre todo, para prepararlos para los siguientes grados:

El proceso de aprendizaje de mis estudiantes es bastante diverso, hay algunos que vienen, con bases muy sólidas y con un aprendizaje bastante avanzado y hay otros que tienen muchas más dificultades, donde pienso que ese es el reto conseguir que todos lleguen al mismo nivel independientemente de la base formativa con la que llegan. Entonces, lo primero es nivelarlos, y con la lectura me concentro más para que en los próximos grados lleguen todos nivelados, o sea, con el mismo nivel de lectura. (Entrevista I3)

Desde mi llegada a la institución es generado cambios positivos en mis estudiantes y que al llegar a los cursos superiores cuentan con unas bases sólidas que les permiten afrontar la formación sí no más fácilmente por lo menos con menos dificultad respecto de sus hábitos de lectura y de estudio además de la comprensión de la lectura. (Entrevista I4)

Otro propósito se orienta a la *Lectura como ocio y diversión*:

No solo se lee por obligación, todos deberíamos leer por placer porque nos gusta, porque nos queremos informar, leyendo el periódico ¿Sí?, literatura y hasta cuestiones académicas, pero por gusto. Eso es algo que desde las familias se les debe inculcar a los niños. (Entrevista 12)

Algo en lo que tenemos que trabajar un poco más desde la academia y es mostrarles a los niños el placer que implica la lectura y que se puede convertir en una actividad de ocio similar a los videojuegos solo que con un aporte importante a la creatividad de cada persona. (Entrevista, I4)

Los docentes señalan que se debe formar a los niños para que se conviertan en lectores activos, y lleven este proceso desde sus propios intereses y gustos, y no por obligación, como lo

señala I2. Además, se precisa que la escuela debe ir más allá de lo académico y favorecer la lectura por entretenimiento, al tiempo que se señala que desde las familias esto debe fomentarse. Hay entonces una preocupación por Esta preocupación por generar una actitud positiva hacia los libros y por consolidar hábitos de lectura; al respecto, Lomas y Matas, (2007) señalan que la constancia es un elemento esencial del hábito lector, es más importante una buena disposición por parte del lector: deseo de leer y la capacidad para obtener placer en el acto de la lectura.

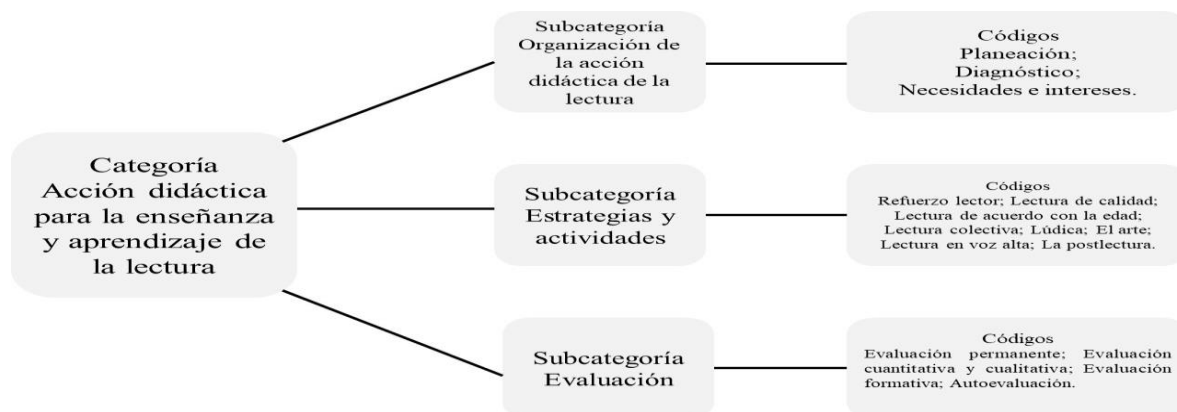
Categoría: Acción didáctica para la enseñanza y aprendizaje de la lectura

La acción didáctica hace referencia al proceso de la interacción que se da entre docentes y estudiantes; este proceso es fundamental puesto que de este depende la construcción de los conocimientos por parte del estudiantado. Es así que la didáctica es asumida como una disciplina de naturaleza pedagógica, dirigida por los fines educativos y comprometida con el florecimiento de los seres humanos, mediante la transformación constante de los procesos socio-comunicativos, el ajuste y desarrollo adecuado del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Por su parte, la didáctica de lectura se refiere a las acciones desarrolladas en el salón de clase, e incluso fuera de esta, con el fin de convertir un explícito saber en un saber hacer. Para el caso de la construcción de la lengua escrita en la primaria, la didáctica estaría determinada a la enseñanza de prácticas sociales, cognitivas y lingüísticas, cuyo aprendizaje se construiría en el comportamiento letrado de los niños, asumiendo este como el uso de la lectura y escritura para comunicarse, aprender, intercambiar opiniones y asumir posturas ante los textos y sus contenidos.

Figura 11

Categoría Acción didáctica para la enseñanza y aprendizaje de la lectura



Para Hernández (2017), la didáctica de la lectura es un: “procedimientos (conjuntos de operaciones o habilidades), que un docente emplea en forma consciente, controlada e intencional como instrumentos flexibles para enseñar hábitos de lectura a fin de desarrollar competencia en el alumno” (p.175). De acuerdo con el autor, la manera como el profesor de educación primaria utiliza recursos didácticos a la hora de promover la enseñanza de la lectura es la clave para el éxito como educador, pues gracias a esto los estudiantes adquieren los medios para construir aprendizajes significativos.

En la categoría anterior se pudo observar cómo los docentes comprenden los aspectos relacionados con la enseñanza y aprendizaje de la lectura en la educación primaria; esto representa una dimensión más amplia que la didáctica de la lectura, pues hace referencia a las nociones que tienen sobre este proceso en la escolaridad, al tiempo que funda las bases para su actuación en el aula. Es así que para comprender la didáctica se hace un acercamiento, en primer lugar, de los saberes teóricos y prácticos y las perspectivas docentes sobre el objeto de estudio y, seguidamente, de la transposición didáctica que hace de estos (Chevallard,1991).

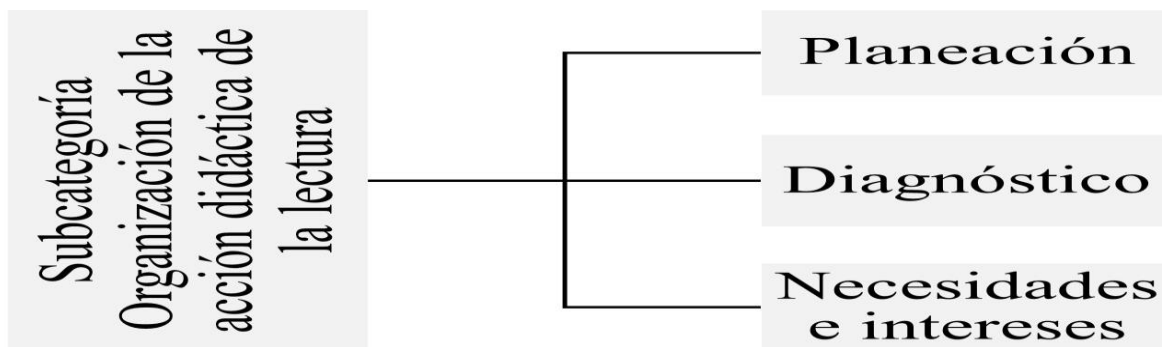
En este sentido, en la presente categoría se podrá apreciar cómo, según los propios docentes, es su acción didáctica para llevar adelante los procesos de la enseñanza y aprendizaje de la lectura. A continuación, se presenta el análisis de la primera subcategoría.

Subcategoría Organización de la acción didáctica de la lectura

Para emprender las situaciones de enseñanza, se hacen necesarios las planificaciones, los diagnósticos y el conocimiento de las necesidades e intereses de los niños. Esto permite al docente adecuar su enseñanza de manera efectiva, promover la motivación y el compromiso de los estudiantes, detectar y abordar tempranamente las dificultades de aprendizaje y garantizar un aprendizaje significativo de todos los estudiantes en su proceso de alfabetización. La presente subcategoría emergió de los códigos *Planeación, Diagnóstico y Necesidades e intereses*.

Figura 12

Subcategoría Organización de la acción didáctica de la lectura



Con respecto al primer código, *Planeación*, los docentes reconocen que sus acciones didácticas requieren de previa planificación que les permite establecer la secuencia y orden de enseñanza, el uso de recursos y el despliegue de actividades. Para I3, esto conlleva un acto de responsabilidad y compromiso para que se cumpla y de allí la importancia de planear cada sesión de clases; I2 concede un espacio para la flexibilidad y señala que eso pudiera enriquecer la clase. En sus palabras:

Bueno en primer lugar el acto pedagógico debe contar con un orden claramente establecido, lo que implica una planeación previa de cuáles van a ser las actividades que se van a ejecutar y además de eso cuáles son las herramientas que se van a utilizar para alcanzar el objetivo de la actividad, en mi caso particular yo sí trato de seguir la planeación de manera muy específica y las cosas adicionales se convierten en un plus dentro del aula. (Entrevista I2)

Todo tiene un orden lógico que se debe respetar, y que además de eso el uso de tantas herramientas y posibilidades implica un acto de responsabilidad importante tanto para los estudiantes como para el maestro, de tal manera que efectivamente hay que contar con una planeación mínima y además de eso con un orden que conlleve cumplimiento de todos los procesos, de los estándares básicos. (Entrevista I3)

Los docentes informantes parten del razonamiento de que se debe organizar previamente todas intenciones e ideas didácticas, con un margen de flexibilidad, para poder materializarlas en el aula y lograr un proceso de enseñanza significativo y conforme al currículo, la metodología, el contenido y los propósitos de aprendizaje. Para Antúnez (2002), la planeación es un “proceso reflexivo sobre la práctica, reporta calidad a la enseñanza, facilita la autonomía pedagógica al aumentar su capacidad de decisión e investigación de lo que acontece en el aula, debe ser flexible, contextualizada y completa” (p. 76).

En la planeación de clases, se deben considerar los resultados del *Diagnóstico*, como premisa importante para tomar decisiones sobre el desarrollo de la clase:

Sí, yo me baso en un diagnóstico, creo en la importancia de realizar un diagnóstico integral y continuo. Para este diagnóstico uso varias herramientas para conocer las habilidades de lectura de mis estudiantes; entonces uso las observaciones en el aula por ejemplo cuando los niños participan, cuando compartimos alguna lectura, lo que me permite identificar las fortalezas y debilidades. Con esto adapto cada clase y actividades. (Entrevista I1)

El diagnóstico al inicio del año me da conocimiento importante sobre el nivel de lectura de cada estudiante; con esto es que yo arranco para diseñar mis clases, las lecturas, etc. Algo que me funciona mucho es involucrarlos, en el sentido, de que les pido que compartan sus experiencias de lectura, como ya están en quinto los que tengo ahorita, pues ellos ya tienen experiencias para contar. Este diagnóstico me permite como tener una base sólida para la enseñanza de la lectura. (Entrevista I3)

El docente I1 realiza un diagnóstico a lo largo del año, mientras que I3 señala que lo hace al inicio; la finalidad de ambos es tener claridad sobre los conocimientos de los niños, y partir de esto para llevar a cabo su planeación y el desarrollo de las clases. Mencionan variados medios para realizarlos, como la observación y el diálogo. Se reconoce, entonces, la importancia de contemplar qué saben los niños sobre la lengua escrita y qué nivel de lectura tienen. Conocer los conocimientos previos de los estudiantes a partir de un diagnóstico; pues como lo señalan Ausubel et al. (2003): "Si tuviese que reducir toda la psicología educativa a un solo principio, enunciaría este: El factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averígüese esto y enséñese consecuentemente" (p.2). Otro elemento importante para desarrollar situaciones didácticas significativas en la enseñanza de la lectura es la consideración de las *Necesidades e intereses* de los estudiantes:

Cuando comienzo un nuevo año escolar, lo primero para mí es comprender las necesidades individuales de mis estudiantes para adaptar mi enseñanza a eso. Es que entender las necesidades para mí es importantísimo, por eso pues me tomo el tiempo para conocer a cada uno, sus intereses con la lectura, juegos deporte, todo lo que me lleve a conocerlos. (Entrevista I2)

Es que sí, al tomar en cuenta las necesidades de aprendizaje de los niños yo puedo orientar mi enseñanza de la lectura para que sea más relevante y significativa para ellos. Por eso, trato de traerles textos de sus intereses para que lean y participen y se motiven. (Entrevista I3)

Para los docentes, el conocimiento y la comprensión de las necesidades e intereses de los niños es un factor importante para desplegar interacciones más cercanas de redundan en un aprendizaje de la lectura significativo. A propósito de esto, desde el MEN (2007) se propone “escuchar” a los niños, conocer sus intereses, necesidades, sentimientos e inquietudes; ya que, al tener esto como premisa, se puede despertar la conciencia del lenguaje a través de actividades

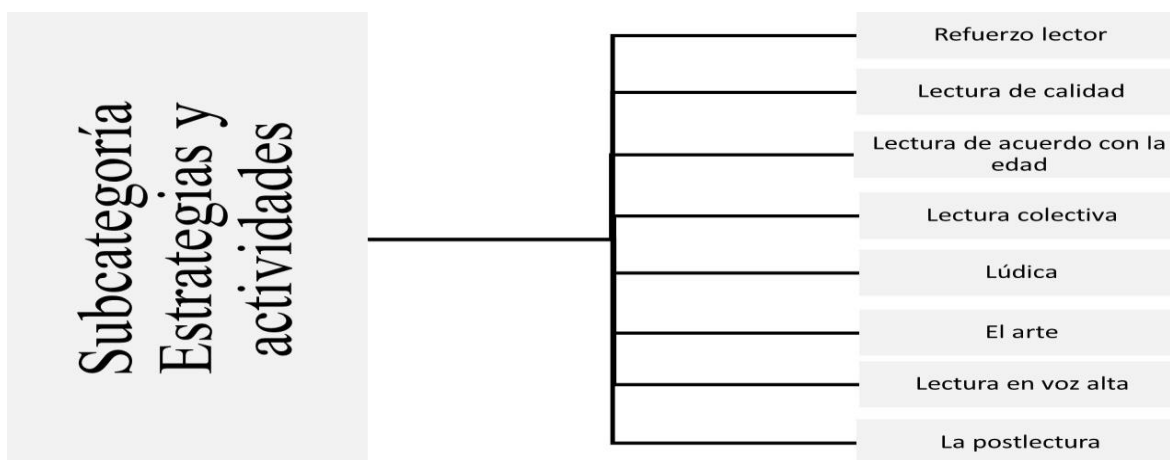
contextualizadas; pues, el aprendizaje está inmerso en la cotidianidad de los niños, esto es lo que hace que tengan sentido y significado para ellos.

Subcategoría Estrategias y actividades

La enseñanza precisa de las estrategias y actividades intencionadas por parte de los docentes para apoyar de manera más activa a los estudiantes en la construcción de sus aprendizajes; de esta manera, las estrategias, siguiendo a Díaz-Barriga y Hernández (2006), son “procedimientos que el agente de enseñanza utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos en los alumnos” (p. 141). La consideración de las estrategias o actividades debe hacerse a partir de diversas premisas, que permitirán escoger acertadamente: tomar en cuenta las características de los estudiantes (desarrollo cognitivo, conocimientos previos, necesidades, intereses, etc.); nivel de manejo del contenido general y particular del contenido de las clases; los propósitos de aprendizaje y las competencias. El análisis de estos elementos orientará al docente a tomar una decisión pertinente con respecto a la conducción de su proceso de enseñanza.

Figura 13

Subcategoría Estrategia y actividades



Con respecto a la enseñanza de la lectura, desde una mirada didáctica, se puede apuntar que su aprendizaje pasa por una negociación de significados; y en la educación formal es el docente, quien, en su calidad de experto como lector y como adulto significativo, es quien, debe traspasar progresivamente su experiencia y el monitoreo al lector inexperto (Bustos et al., 2017), mediante el uso de estrategias y actividades, las cuales deben ser pensadas a partir de un propósito

pedagógico y didáctico. Al respecto, Barboza y Peña (2014) aclaran que las estrategias didácticas son:

...Aquellos planes y programas que elabora y lleva a la práctica un profesor para la consecución de una meta determinada, en un todo de acuerdo con la didáctica de la enseñanza de la lectura. Se parte de hipótesis, que al ser corroboradas con la aplicación de las estrategias y mostrar un grado de validez, se considera que se ha logrado el objetivo propuesto. (p. 134)

La presente subcategoría emergió de los códigos *Refuerzo lector*, *Lectura de calidad*, *Lectura de acuerdo con la edad*, *Lectura colectiva*, *Lúdica*, *El arte*, *Lectura en voz alta*, *Diálogo poslectura*; y da cuenta de la estrategias y actividades que llevan los docentes de primaria para la enseñanza de la lectura. A propósito de esto, uno de los docentes señala:

Teniendo claridad respecto de las necesidades didácticas para la enseñanza de la lectura es importante hacer uso de muchas herramientas, con la intención de que el proceso no se vuelva tedioso o aburridor y no se convierta en una situación monótona donde los niños no le encuentren gusto al proceso, sino todo lo contrario la lectura debe estar inmersa en el uso de diversas estrategias para que ellos puedan visualizar y comprender la necesidad que tiene todo el mundo de aprender a leer correctamente. (Entrevista I1)

De esta manera, con respecto al primer código, *Refuerzo lector*; se señala lo siguiente:

Yo pienso que hay que darles a los niños oportunidades repetidas para que practiquen y consoliden sus habilidades de lectura, con esto puedan mejorar su fluidez, comprensión y velocidad de lectura. Esto también ayuda a fomentar el gusto por la lectura. Hay que estar en constante refuerzo para que los que viene un poco desnivelados puedan lograr leer como sus compañeritos y los que ya vienen más avanzados puedan seguir aprendiendo. (Entrevista I1)

Sin embargo, pienso que ha obtenido buenos resultados, dentro de las posibilidades de acceso herramientas que contamos en la institución, hago uso de todo lo posible con la intención de afianzar conocimientos, de robustecer esos conocimientos que ya traen, siempre leyendo para que ellos afiancen su comprensión lectora. (Entrevista I2)

Además de las actividades que hago de manera constante en el aula cuando siento que hay algún estudiante que está flojo con su proceso lo que hago es generarle talleres adicionales, con la intención de que por medio de la ejecución de los mismos y todas las actividades que incluyan de acuerdo a la temática que se esté desarrollando los niños se logren nivelar con los demás y todos alcancen el objetivo que es el éxito académico y en este caso la fluidez en la lectura y la comprensión. (Entrevista I3)

En las palabras de los docentes se deja ver un enfoque por ofrecer a los niños oportunidades reiteradas para practicar y consolidar sus habilidades de lectura. Se puede señalar que este enfoque se basa en la idea de que la práctica constante puede mejorar la fluidez, la comprensión y la

velocidad de lectura de los estudiantes, al tiempo que fomenta el gusto por la lectura, tal como lo señala I1. Asimismo, reconocen la importancia de estar en constante refuerzo para ayudar a los estudiantes que pueden estar rezagados en su proceso de lectura, así como para desafiar y seguir apoyando a aquellos que están más avanzados. De esta manera, los docentes se sirven de diversas herramientas para afianzar los conocimientos existentes -como el desarrollo de talleres adicionales, como lo apuntó I3- para ayudar a nivelar a los estudiantes que puedan necesitar un apoyo extra.

El refuerzo académico se entiende como un conjunto de estrategias que el docente planifica para consolidar o enriquecer la acción didáctica (Guerrero, 2018). Generalmente, siguiendo a Waldegg (2012), el refuerzo escolar se imparte a aquellos estudiantes que presentan bajos procesos de aprendizaje o determinadas necesidades, por lo que precisan de una atención más individualizada a fin de favorecer el desempeño de cada uno. No obstante, y en el caso particular de los docentes informantes, el refuerzo de la lectura no está dirigido solo a aquellos estudiantes que presentan algunas debilidades en su proceso. En este sentido, este refuerzo, en principio para todos, busca fortalecer las habilidades lectoras; además, podría favorecer la confianza y la motivación.

Otra estrategia orientada a la enseñanza de la lectura es ofrecer a los niños una *Lectura de calidad*:

Que los mismos ejecuten lecturas constantemente y de calidad es decir que no todos los contenidos son apropiados para todas las poblaciones, por eso se requiere muchísimo acompañamiento ya que en esta misma medida los estudiantes van a llegar a los contenidos adecuados para su desarrollo que además de eso son llamativos y que les van a fomentar el hábito de la lectura. (Entrevista I1)

La lectura de calidad en la enseñanza de la lectura en primaria es algo básico para el desarrollo integral del niño, ya que ofrece numerosos beneficios para su formación académica, social y emocional. No se puede leer cualquier cosa, porque eso podría desmotivar... Una como docente debe saber escoger lecturas apropiadas para que los niños aprendan de verdad. (Entrevista I2)

Como se observa, para los docentes las “lectura de calidad” son lecturas apropiadas no solo para el nivel de los niños, sino también para su contexto, y en general para su formación integral; de ahí la importancia del docente como mediador en la escogencia de lecturas aptas para la alfabetización y la consolidación de lectores. A propósito de esto, Bustos et al. (2017), señalan que favorecer los procesos de comprensión supone mediaciones que permitan al lector novato acceder a un modelo de la situación del texto, es decir, aprender a leer y aprender de lo leído. Las interacciones didácticas buscan acortar la distancia entre un texto y un lector que aún no está

preparado, para representarse su significado autónomamente, sobre todo en la primaria. En este sentido, esta preocupación de los docentes por facilitar lectura de calidad es producto de una reflexión didáctica sobre qué contenidos ofrecer a los niños para que aprendan a comprender el contenido de un texto.

El siguiente código *Lectura de acuerdo con la edad*, está estrechamente ligado con el anterior

Claro, es fundamental adaptar la lectura a la edad y nivel de desarrollo de los niños para fomentar un aprendizaje efectivo y significativo. Al seleccionar materiales de lectura que sean apropiados para su edad, podemos garantizar que los niños se sientan motivados, comprometidos y capaces de comprender lo que están leyendo. (Entrevista I2)

Es que cuando las lecturas, los textos están pensados con el nivel de desarrollo de los estudiantes, se vuelven más comprensibles, pues, claro, los libros hechos para su edad hablan de temas y situaciones con los que los niños puedan relacionarse fácilmente, lo que facilita la comprensión del contenido, desarrollo de vocabulario. (Entrevista I3)

Si bien es cierto que al llegar al primer grado, muchos niños se encuentran en la etapa alfabética (Ferreiro y Teberosky, 1993) (o eso es lo que esperan los docentes) en la que ya puede distinguir letras, puede interpretarlas y comenzar el camino de la lectura, el docente debe tener claridad sobre el tipo de actividades y textos a los que expone a los niños para que estos puedan alcanzar las competencias, según su desarrollo, edad y grado en curso; por ejemplo, en primer grado, el niño debe alcanzar un aprendizaje de la lectura que se evidencie en: “Lee palabras sencillas. Identifica la letra o grupo de letras que corresponden con un sonido al momento de pronunciar las palabras escritas” (MEN, 2016, p. 10), y al terminar el tercer grado una de las competencias de comprensión que el estudiante debe alcanzar es “Elaboro hipótesis acerca del sentido global de los textos, antes y durante el proceso de lectura; para el efecto, me apoyo en mis conocimientos previos, las imágenes y los títulos” (MEN, 2006, p. 32) Ante esto, los docentes participantes tienen claridad y apuntan a su responsabilidad de escoger cuidadosamente los recursos de enseñanza en favor del aprendizaje y para “garantizar que los niños se sientan motivados, comprometidos y capaces de comprender lo que están leyendo, tal como lo razona I2.

Otra estrategia de la que se sirven los docentes participantes para la enseñanza de la lectura es la *Lectura colectiva*:

...Asociado más a la comprensión de las situaciones, entonces, en la lectura colectiva, todos los estudiantes presten la suficiente atención como para que la comprendan, y que además de eso cuando se indague ellos sepan dar una respuesta suficiente frente a un

fragmento, no necesariamente tiene que ser una lectura extensa pero sí puede ser un fragmento, un párrafo. (Entrevista I1)

La lectura en grupo es una estrategia valiosa que utilizamos en el aula para fomentar la participación y el desarrollo de habilidades de lectura en nuestros niños. Esta actividad implica que los niños lean en voz alta juntos, compartan ideas y discutan el contenido del texto entre todo. (Entrevista I3)

Al realizar la lectura en grupo, los estudiantes tienen la oportunidad de escuchar diferentes voces y estilos de lectura, y esto enriquece su comprensión y les ayuda a desarrollar habilidades de fluidez. Además, la interacción con sus compañeros les brinda un espacio para hacer preguntas, aclarar dudas y explorar diferentes perspectivas sobre el texto. (Entrevista I4)

Los docentes reconocen la lectura colectiva como una estrategia interesante y efectiva para enseñar a leer, pues por medio de esta se fomenta la participación, la concentración y, por ende, la comprensión lectora; todo ello con actividades como las preguntas y las respuestas que se dan por medio de explicaciones, discusiones y visiones personales de cada niño sobre el contenido del texto. La lectura colectiva o compartida es una actividad de alta frecuencia en las aulas de primaria, por los beneficios que brinda al ser un espacio para compartir la lectura, los textos y opiniones (Bustos, et al. 2017).

En mi caso particular acudo bastante a la ludopedia, es decir recorro a actividades como por ejemplo los juegos de mesa, las competencias por ejemplo que se pueden generar durante una lluvia de ideas a partir de una lectura de un contexto. (Entrevista I1)

bastantes actividades manuales lúdicas en las que los niños efectivamente hacen uso de los recursos más cercanos a ellos, donde además de eso desarrollan su motricidad tanto gruesa como fina, y estimuló la creatividad, ya que desde mi punto de vista el hacer uso de muchas cosas como los videojuegos para enseñarles a los niños a leer, pienso que adormece o disminuye la posibilidad de que los niños hagan uso de las habilidades creativas porque sienten que todo ya está hecho, mientras que cuando tienen que utilizar situaciones de creación, donde no tienen otra alternativa que exponen sus ideas plasmarlas de alguna manera pues empiezan a transmitir más fácil sus emociones sentimientos y demás y va a ser más sencillo para ellos generar procesos de comunicación asertiva. (Entrevista I2)

Pero también desarrollamos actividades más de juego por lo menos una vez por semana por ejemplo en el día que destinamos a lectura, ya que a partir de la lectura se pueden generar un sinnúmero de posibilidades de actividades y siempre busco la manera de que la actividad sea diferente a las anteriores de tal manera que los niños vienen al día de lectura con mucha expectativa por saber cuál es la actividad que les traigo preparada. (Entrevista I4)

Los docentes expresan el uso del juego para la enseñanza de la lectura. De este modo, en el marco de esta estrategia se pueden hacer diversas actividades que los niños pueden disfrutar al tiempo que aprenden; por lo general, esas actividades son manuales y no mediadas por la

tecnología, como lo aclara I2; con ello se busca, a la par de la intención principal que es la lectura, estimular motricidad, favorecer la creación, desarrollar las habilidades socioemocionales.

Respecto a esto, se puede decir que una de las actividades más cercanas y familiares a los niños es el juego; de allí que usar esta estrategia para enseñar a los estudiantes de primaria a leer es significativo, ya que los relaciona con la lectura de una manera más vivencial y natural. En efecto, como apunta Solé (2001), enseñar a leer en la etapa infantil no es un asunto de decodificación; es un asunto de acercarlos a algo que ellos ya conocen, desde experiencias divertidas y gratificantes; entonces, en esa aproximación los niños sentirán la necesidad de explorar el código, por lo que el docente no tendrá inconveniente en orientarlos, adaptando esta atención a sus necesidades. Asimismo, *El arte*, como estrategia puede acercar a los niños a lectura de manera entretenida y agradable. Así lo expresa I1:

Las actividades didácticas en las que se involucra el arte definitivamente esa es una de las más grandes herramientas con las que se cuenta, en la medida en la que un cuento una narración se puede convertir en una pieza de arte tanto física como teatral y musical, y para los niños estos procesos son mucho más a menos y llamativos, en la medida en la que involucran no solamente el sentarse a leer un texto sino que a partir de ese texto desarrollan un sinnúmero de actividades que involucran el análisis de la lectura. (Entrevista I1)

El arte como estrategia para la enseñanza de la lectura es interesante ya que permite hacer actividades postlectura que involucran creación y análisis, a partir del contenido de un texto; esto daría paso a procesos ejecutivos, a la atención, creatividad, la narrativa, etc.

Otra estrategia de enseñanza de la lectura que los docentes señalan es la *Lectura en voz alta*:

Conmigo sí ejecutamos lectura tanto social como personal donde yo escucho y corrijo la lectura que los estudiantes desarrollan, ya que de esa manera puedo asegurarme de que se ejecute la entonación, el uso adecuado de los tiempos de la respiración y la pronunciación... (Entrevista I2)

La lectura en voz alta es una herramienta poderosa que utilizamos en el aula para fomentar, primero el amor por la lectura, y desarrollar las habilidades lingüísticas y de comprensión de nuestros estudiantes. Además, cuando leo en voz alta frente a mis niños, les brindo la oportunidad de sumergirse en historias emocionantes, descubrir nuevos mundos y explorar conceptos y temas interesantes, pero además los hace querer leer también. (Entrevista I3)

Con la lectura en voz alta los docentes comparten la lectura. En cuanto a sus intenciones particulares, se aprecia que I2 se sirve de esta estrategia para revisar asuntos relacionado más con lo vocal: respiración, entonación y respiración. Por su parte I3, la utiliza para acercar a sus estudiantes a la lectura y para favorecer el desarrollo lingüístico y la comprensión; al tiempo que

busca que se descubra el placer por la lectura por las bondades que esta implica. Ambas posturas e intenciones de los docentes sobre la lectura en voz alta se podría ver como un complemento para esta estrategia, de la cual se han precisado varias nociones; por ejemplo, Solé (2000) señala que la lectura en voz alta debe tener varias cualidades: “claridad, rapidez, fluidez y corrección, pronunciando adecuada, respetando las normas de puntuación y con la entonación requerida” (p. 85); por su parte, Pacheco (2012) la precisa como un acto para pensar y sentir; Arias y Narváez (2010), como un acto de acción entre lector y receptor y Marín (1999), como un espacio de socialización.

Otra estrategia que los docentes consideran importante es la *La postlectura*. En este sentido, después del acto de lectura se abre un espacio de discusión sobre el contenido del texto que fortalece la comprensión y favorece el aprendizaje; asimismo, en el marco de esta estrategia se realizan actividades que favorecen el proceso de escritura:

Las actividades después de terminar una lectura son una parte esencial de nuestro proceso. Después de que los estudiantes leyeron un texto, es importante que puedan reflexionar, discutir y profundizar en su comprensión del contenido, y entre todos es mejor. Estas actividades no solo refuerzan lo que han aprendido, sino que también los ayudan a internalizar lo que han leído. (Entrevista I1)

Una de las actividades poslectura que solemos realizar es la discusión en grupo. Los niños se animan a compartir sus opiniones, hacer preguntas y analizar el texto juntos. Esto les ayuda a procesar la información de manera más profunda y analítica. También realizamos actividades de escritura, allí pueden expresar sus ideas, resumir etc., y de una vez practican escritura (Entrevista I3)

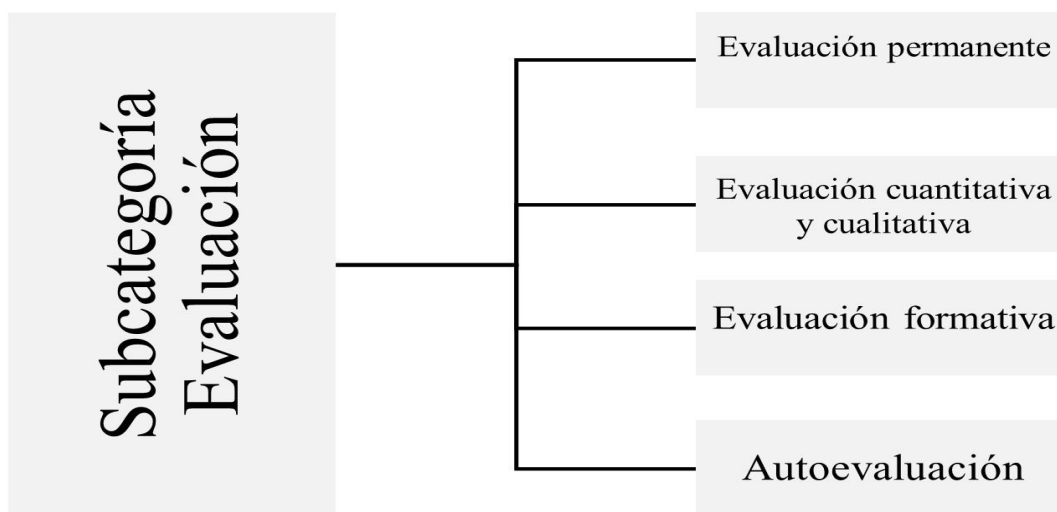
En referencia a lo anterior, Solé (2000) describe el modelo lectura práctica, como un esquema funcional y participativo de aprendizaje continuo; señala tres (3) pasos necesarios para su enseñanza: antes de la lectura, durante la lectura y después de la lectura que corresponde a actividades posteriores que favorezcan la profundización y motiven el interés del lector. Esta fase es importante para seguir comprendiendo y aprendiendo, permite a los estudiantes reforzar la experiencia de la lectura, y es, en palabras de Solé (2000): “Un espacio donde se realizan inferencias, actividades enfocadas en el análisis información, planteando tres puntos importantes: La idea principal, el resumen y las preguntas” (p. 165). Es así que se reconoce la riqueza interactiva de la postlectura en una situación colectiva, como el caso de estos docentes que la desarrollan en grupo.

Subcategoría Evaluación

La evaluación en el ámbito de la educación formal no puede utilizarse solo como un medio para medir, comprobar y calificar aprendizajes; también es un instrumento que se usa para asistir y favorecer los procesos escolares. Es así que, dado su impacto en la enseñanza y aprendizaje, la evaluación es compleja ya que está sujeta a variados elementos, como las intenciones particulares del contenido que se pretende valorar hasta las propias creencias sobre esta y sobre el objeto de aprendizaje, como la lectura. Basurto-Mendoza et al. (2021) hace alusión a la complejidad de la evaluación, pues su preparación implica recopilar y organizar la información de las actividades realizadas dentro y fuera del aula. A esto se le añade que su propósito no es solo verificar conocimientos; es, también, un proceso continuo y debe apuntar a la consecución del logro académico, al desarrollo individual y cambios de comportamientos de los estudiantes.

Figura 14

Subcategoría Evaluación



Con respecto a la evaluación de la lectura, igualmente, es un proceso complejo, pues deben valorarse procesos y no productos. El docente debe partir de lo que sabe cada estudiante y no fijar expectativas homogéneas para todo el grupo, sino individuales para que se pueda apreciar los avances y aprendizajes de los estudiantes (Kaufman et al., 2009). La presente subcategoría da

cuenta del proceso evaluativo que los docentes desarrollan para valorar el aprendizaje de la lectura en el nivel de primaria. El primer código es *Evaluación permanente*:

Aunque efectivamente tengo que dejar actividades para que se ejecuten en casa evito hacerlo con la intención de que las que se hacen en casa no las puedo verificar durante su proceso mientras que las del aula sí, pues mi evaluación es permanente. (Entrevista I3)

La evaluación permanente de la lectura es una parte integral de mi práctica docente, ya que me permite hacer como un seguimiento al avance lector de mis estudiantes, identificar áreas de fortaleza y debilidad, y adaptar mis clases y actividades a sus necesidades. (Entrevista I4)

Como se deja ver en las palabras de los docentes I3 e I4, en sus clases desarrollan la evaluación permanente de la lectura. I3 señala que busca siempre hacer un seguimiento personal en las actividades; mientras que I4 apunta que en su evaluación puede identificar elementos clave en el aprendizaje de los niños para orientar sus clases. De esta manera, esta evaluación implica un examen del proceso de lectura, no para calificar cuantitativamente el producto, sino para valorar los alcances de la enseñanza y tener claridad de los avances de los niños en su proceso de alfabetización. A propósito de esto, García et al. (2013) señalan la dificultad de la evaluación permanente, pues esta debe ser un proceso es un proceso difícil; debe ser un proceso completo y metódico que permita recabar y obtener información rigurosa, con el fin de que las decisiones que se tomen redunden en mejorar el proceso de enseñanza y, por ende, el de aprendizaje. Ante esto, se siguen las palabras de Hidalgo (2005) quien comenta que: “La evaluación es un proceso que incentiva un cambio permanente en las personas y se produce entrelazando la enseñanza con el aprendizaje del alumno” (p. 112).

Otro tipo de evaluación mencionada fue la de tipo cualitativo y cuantitativo (código Evaluación cuantitativa y cualitativa), las cuales se diferencian en el tipo de instrumento o medio y resultados para evaluar y medir los aprendizajes:

Para evaluar cuantitativamente, hago como unos cuestionarios para evaluar comprensión y vocabulario de los estudiantes. En cuanto a las cualitativas yo evalúo observándolos cuando hacen actividades de lectura, solos o en grupo, entonces evalúo las habilidades, comprensión participación y compromiso con la lectura. (Entrevista I1)

En efecto, desde una perspectiva cuantitativa, la evaluación se determina como una medición y desde una perspectiva cualitativa se relaciona como una acción de apreciar, valorar, comparar y comprender (Galantón, 2013). El docente I1 reconoce esto al establecer diversas maneras para evaluar, pues, por ejemplo, desde los cuantitativo aplica cuestionarios con preguntas

cerradas cuyas respuestas arrojan conclusiones “exactas” sobre el aprendizaje de los niños. Además, los docentes señalaron la Evaluación formativa, como un tipo de evaluación procesual y permanente, cuyo propósito principal es permitirles a los niños que conozcan sus aciertos y desaciertos, orientarlos mediante la retroalimentación para que sigan avanzando en su aprendizaje:

Evaluación formativa más que todo, claro que evalúo cuantitativamente, pero a lo largo del periodo una evaluación más formativa, entonces, hago la retroalimentación inmediata durante las actividades de lectura, para ayudar a los estudiantes a identificar sus debilidades y fortalecerlas... (Entrevista I2)

Por otro lado, evalúo constantemente la forma en la que los estudiantes leen con la intención de retroalimentarles y así mismo evidenciar si sus procesos son o no los adecuados para el nivel y si necesitan de algún estímulo adicional. (Entrevista I3)

Desarrollar la evaluación formativa en el aula es esencial, pues, como lo señalan Pérez et al. (2017), esta, al ofrecer información oportuna para la retroalimentación y orientación, los estudiantes podrán superar sus debilidades en el aprendizaje. Asimismo, siguiendo Martínez-Mínguez et al. (2019), motiva a los estudiantes al reconocer sus aciertos al tiempo que los orienta sobre sus progresos y logros. De esta manera, la evaluación formativa es una actividad de aprendizaje, que llama la atención de los estudiantes para conocer sus avances y reflexionar sobre ello; pero además es un insumo para el docente, pues le permite reconsiderar sus estrategias didácticas.

Por último, el docente I2 manifestó que realiza *Autoevaluación* para que los propios niños desde la reflexión puedan valorar su acto lector:

Me gusta también involucrar a los niños en su propia evaluación, alentándolos a reflexionar sobre su progreso: “oye, qué te pareció tu lectura, cómo sientes que lo hiciste”, que ellos mismos hasta que se pongan una nota según crean como lo hicieron. (Entrevista I2)

Con respecto a la autoevaluación, Zimmerman y Moylan (2009) señalan que esta se configura como un proceso importante para la autorregulación, ya que implica reflexión sobre el proceso de aprendizaje y su resultado. Es así que esta reflexión sobre lo que se ha hecho, permite, si se ha hecho bien, rehacer es práctica hasta hacerse experto; si ocurre que lo que se ha ejecutado no está bien, tomar conciencia de ello permite corregir y mejorar los procesos.

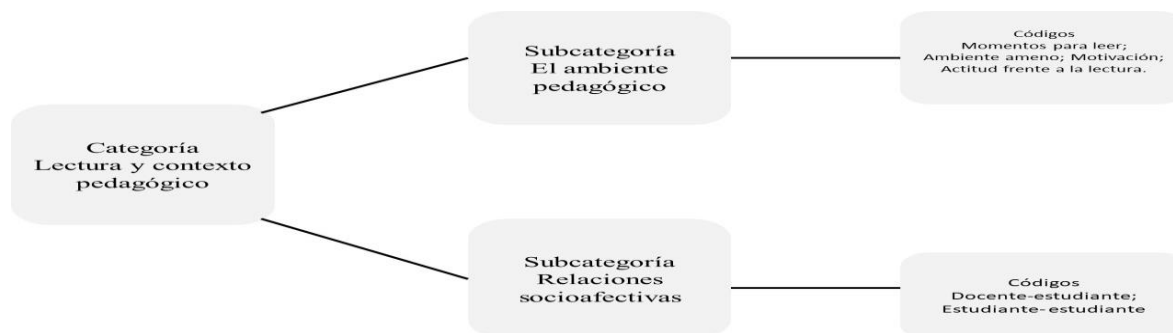
Categoría: Lectura y contexto pedagógico

En el aprendizaje hay una relación de varios factores que inciden para que este se construya o no. En cuanto a la lectura, se ha constatado que los estudiantes se encuentran predispuestos a

esta práctica pues muchos no tienen un hábito o no han tenido experiencias enriquecedoras, por ello encuentran el aprendizaje de la lengua escrita como algo difícil y alejado de sus intereses. De allí que es importante disponer de ambientes formadores que puedan atender a los niños de manera integral. La presente categoría emergió de las subcategorías *El ambiente pedagógico* y *Relaciones socioafectivas* en torno a la enseñanza y aprendizaje de la lectura.

Figura 15

Categoría Lectura y contexto pedagógico

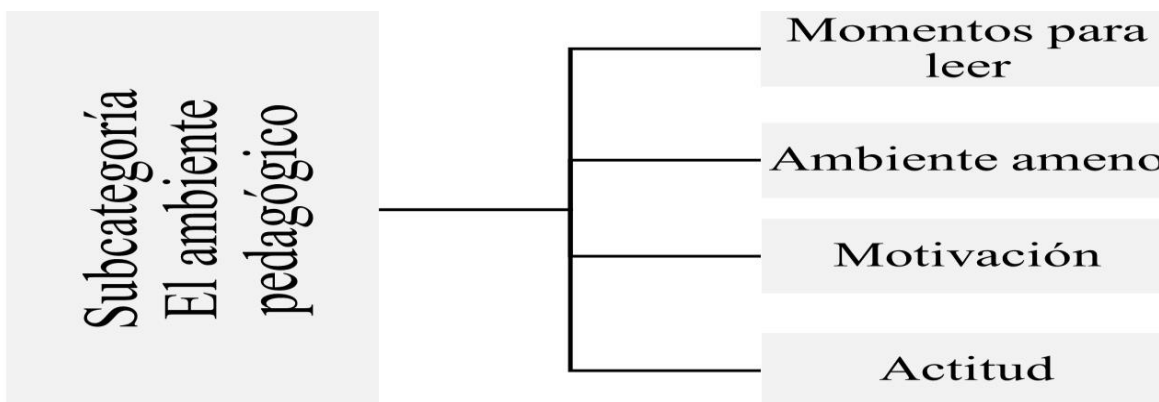


Subcategoría El ambiente pedagógico

Con respecto a la primera subcategoría, esta hace referencia a la disposición conductual y cognitiva de los estudiantes a partir de las situaciones y escenarios didácticos que el docente proyecta en la enseñanza de la lectura, más allá del espacio físico. De esta manera, González (2010) plantea que el aspecto conductual hace referencia al compromiso y a la participación de los alumnos en las actividades escolares y no escolares, en esto se incluye aspectos la asistencia, la puntualidad, el cumplimiento de las tareas y la participación activa. implicación activa en las actividades y trabajos que los docentes proponen a propósito del aprendizaje de las diversas áreas de conocimiento. En cuanto al aspecto cognitivo, para González (2010), este se enfoca en la inversión psicológica del estudiante en su aprendizaje: percepciones de competencia, disposición, dedicación, esfuerzo e implicación activa en la construcción del conocimiento, motivación y actitud frente al objeto de aprendizaje.

Figura 16

Subcategoría El ambiente pedagógico



El primer código de esta subcategoría es *Momentos para leer*, en el cual se puede apreciar que el docente I1 tiene presente que para llevar procesos de lectura hay que precisar un tiempo conveniente en el que los niños tengan disposición anímica, puedan dedicarse y concentrarse en el acto lector. Se toman en cuenta, entonces, los aspectos conductuales y cognitivos señalados por González (2010), para que pueda haber en la interacción didáctica un aprendizaje activo:

En el caso de la lectura particularmente, no es conveniente llevar a los estudiantes ni a la euforia en la que se encuentran después de la clase de educación física por ejemplo ni a la extrema disminución del ánimo como ocurre cuando están cansados cuando tienen frío o cuando están recién llegados porque muchas veces vienen medio dormidos por estar en las rutas y demás, eso quiere decir que la didáctica que se utilice dentro del acto pedagógico debe estar en capacidad de llevar a los estudiantes a un estadio intermedio en el que centren su atención en lo que se necesita que lo hagan, se disminuya la oportunidad del distractor, y además de eso tenga la energía suficiente para no dormirse mientras está generando la lectura. (Entrevista I1)

Asimismo, los docentes I3 e I4 plantean la importancia de crear un *Ambiente ameno*, en el sentido de que en el aula de clases debe haber una disposición e intencionalidad ajustadas a las necesidades y expectativas de los niños; de modo que la clase les sea interesante y, por tanto, se activen en la construcción de conocimientos.

...Porque la clase no se puede convertir en un juego o en algo desordenado o improvisado, Sino que por el contrario debe ser un proceso ameno y armonioso cumpliendo con los requerimientos. (Entrevista I3)

...Por otro lado, también eh la relación con el entorno y con la actualidad del contexto es decir si los estudiantes están acostumbrados a hacer uso constante de algunas herramientas o algunas actividades en casa pues es de ahí de donde yo me puedo pegar para eh que para ello sea más agradable el proceso académico y no vean el proceso de lectura como un ladrillo dentro de su desarrollo. (Entrevista I4)

Desarrollar un ambiente de clase ameno puede ayudar *Motivación*, de allí que los docentes reconocen lo importante de la motivación en el aprendizaje de la lectura y de su responsabilidad de brindar los medios necesarios para crear motivación, como lo señala I2; entonces, realizan actividades y se sirven de distintos recursos con la intención de que los niños se motiven en el proceso de lectura, como lo refieren I1e I3:

Cuando se lee en grupo se motiva para comprender y concentrarse... Entrevista I1

Es que la motivación para leer es fundamental para aprender a leer. Como docente, mi deber es hacer un ambiente en el aula que inspire a los niños y sembrar esa semillita de amor por la lectura y a verla como una actividad placentera y significativa. (Entrevista I2)

Para motivarlos a leer, les ofrezco variedad de libros y materiales de lectura que reflejen sus intereses, experiencias y nivel escolar. Les brindo la libertad de elegir qué libros quieren leer, lo que les permite sentirse empoderados y comprometidos con su propia experiencia de lectura. Además, reconozco y celebro los logros de cada uno de ellos. (Entrevista I3)

Otro elemento importante que sitúa a los estudiantes para aprender es la Actitud que tienen sobre el objeto de estudio. Así lo refiere I1, quien apuntó que lo principal en un proceso de aprendizaje es la actitud que se tiene, en este caso frente a la lectura; de esta manera, I1 señala que la actitud de los estudiantes es una disposición que se tienen antes de ingresar a clases y que de esta depende la motivación y la participación:

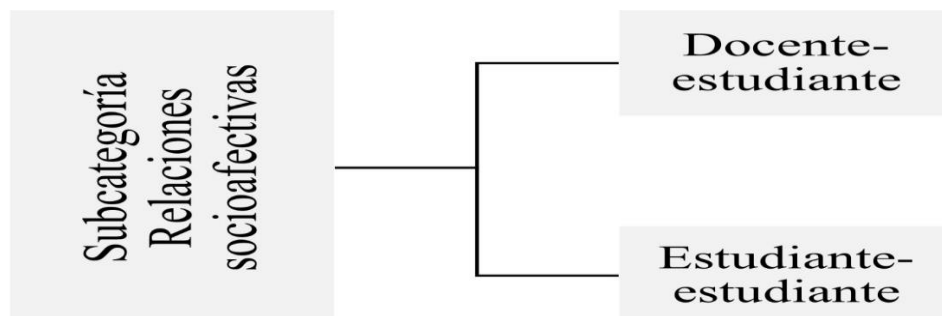
El primer elemento que yo considero fundamental para todos los procesos académicos es la actitud frente a las actividades, no es lo mismo trabajar con un grupo que está motivado que llega a clase con gusto a trabajar...es difícil trabajar con un grupo que está pensando en que no quiere asistir porque le da pereza a lo que van a hacer, o porque simplemente no le gusta ni tiene afinidad con la con los contenidos en fin el principal elemento debe ser la actitud frente a las situaciones de lectura. (Entrevista I1)

Subcategoría Relaciones socioafectivas

Ante todo, el ser humano es ser social, cuyo desenvolvimiento en el mundo se realiza a través de la interacción con otros; en estos espacios de interacción los niños aprenden a expresarse, comunicarse, sentir, pensar y hacer; y la escuela se configura como un espacio social fundamental en el desarrollo de los individuos. Vale decir que el ambiente escolar no está limitado solo a lo material y tangible para el desarrollo curricular; también se distinguen, por su importancia formativa, las relaciones interpersonales entre el docente y los estudiantes y las acciones involucradas a experiencias y vivencias socioafectivas vinculadas al aprendizaje.

Figura 17

Subcategoría Relaciones socioafectivas



La presente subcategoría da cuenta de las relaciones socioafectivas que se tejen en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura, a partir del acompañamiento y orientaciones y actividades que ofrecen los docentes durante esta situación didáctica. El primer código de esta subcategoría es la relación que se crea entre el *Docente-estudiante*:

Es que a medida que exploramos juntos el maravilloso mundo de las palabras, no solo estoy enseñándoles a leer, sino que también estoy construyendo una base sólida, fuerte ¿Sí? de confianza y apoyo mutuo. Ver cómo progresan desde las primeras sílabas hasta la fluidez en la lectura es gratificante, pero lo más importante es esa conexión que se crea. Estar ahí para celebrar sus logros y apoyarlos en los desafíos les muestra que estoy aquí para ellos, no solo como su maestra, sino también como alguien que se preocupa por su crecimiento y bienestar. (Entrevista I3)

Como se observa en las palabras del docente I3, la lectura crea vínculos cercanos entre el docente y los niños, que fortalecen en estos la confianza y el apoyo. Además, se aprecia a un docente amable y afectivo quien se halla presente para reconocer sus avances y sus logros, y para acompañarlos en su desarrollo. A propósito de esto, Navarro y Cantillo (2018) apuntan lo siguiente:

Se entiende que la interacción del profesor con sus alumnos conlleva procesos afectivos, un docente, más que un guía durante el desarrollo intelectual, debe sentir cierto afecto por el alumno para poder contribuir de manera asertiva a su desarrollo, lo que generaría un clima social en el aula, y propicio para el aprendizaje (p. 258)

Otra relación fundamental que se despliega en el aula de clases es la relación que se teje entre *Estudiante- estudiante*; se destaca que la lectura es un medio que favorece las relaciones afectivas sanas:

Observo cómo se ayudan mutuamente, se animan y comparten sus experiencias al descifrar nuevas palabras o comprender historias emocionantes juntos. Estas interacciones no solo fortalecen su comprensión lectora... Los niños aprenden a respetar las diferencias, a ser

pacientes y a trabajar en equipo mientras exploran el mundo de la lectura. Además, la lectura compartida crea un espacio seguro donde los estudiantes pueden expresar sus emociones y opiniones, fomentando así un ambiente de aprendizaje inclusivo y enriquecedor. (Entrevista I3)

Entre ellos [los niños] se crean conexiones, se crea como cierta complicidad cuando compartimos los cuentos, las historias... no solo eso, ellos se ayudan mutuamente en las lecturas o cuando escriben, se alegran cuando el amiguito logra algo, es que se va más allá de aprender a leer o escribir, porque va aprendiendo a ser empáticos, a respetarse, a escucharse, a hablar. Es muy bonito ver cómo con la lectura se fortalecen la amistad. (Entrevista I4)

En la narrativa de los docentes se deja ver cómo la lectura compartida crea espacios socioafectivos en los que se desarrollan valores como el respeto, la empatía y la cordialidad; además es un espacio que les permite a los niños expresarse, escucharse activamente y trabajar de manera colaborativa. Es así que se advierte la importancia del desarrollo socioafectivo en el aula de clases; pues esto, en palabras de Córdoba-Palacio et al. (2021): “coadyuva al aprendizaje significativo de los estudiantes, además de ser el cimiento para alcanzar comportamientos sociales adecuados como parte del desarrollo integral y, dado que es de gran ayuda para el desarrollo de la personalidad” (p. 126). Si bien la intención primordial de los docentes no es el desarrollo de estrategias socioafectivas de manera explícita, ellos reconocen lo positivo de la lectura, más allá de los límites estrictamente académicos que puede imponer su enseñanza.

Segundo momento: Análisis de las observaciones a los docentes

Tabla 2

Sistema de Categorías Emergentes. Observaciones a los docentes

Códigos	Subcategorías	Categorías
Acompañamiento docente	Enseñanza de la lectura	Enseñanza de la lectura y aprendizaje de la lectura
Monitoreo docente		
Método analítico-sintético		
Modelos pedagógicos		
Participación	El estudiante	
Nivel literal	Niveles de comprensión lectora	
Nivel inferencial		

La ficha de lectura La tarjeta didáctica La guía de clases	Tipologías textuales	
Inicio Desarrollo Cierre	La clase	Acción didáctica para la enseñanza y aprendizaje de la lectura
Colorear Dibujo Lúdica Clase magistral Lectura en voz alta Lectura en grupo El subrayado Poslectura	Estrategias y actividades	
Evaluación punitiva	Evaluación	
Iluminación Ventilación Disposición del mobiliario Decoración	Ambiente pedagógico físico	
Momentos para leer Actitud	Ambiente pedagógico	
Recursos materiales Recursos para la lectura	Recursos didácticos	
Docente-estudiante Estudiante-estudiante	Relaciones socioafectivas	

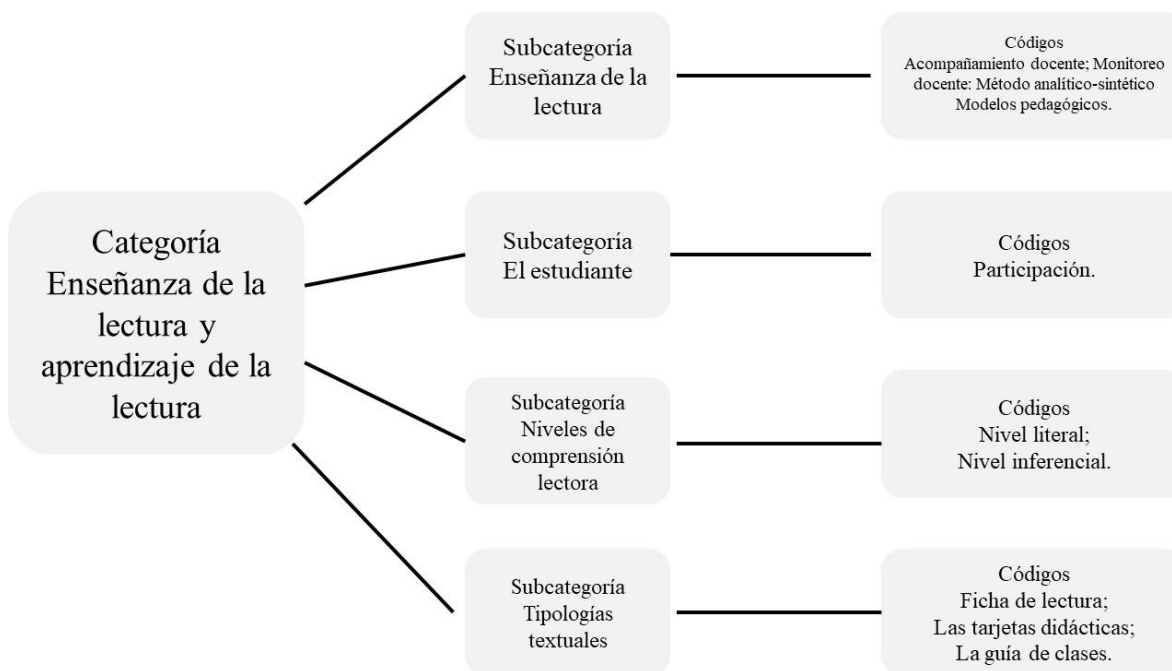
Categoría: Enseñanza y aprendizaje de la lectura

En la escuela se enseña y aprende a leer y a escribir intencional y formalmente; pues, tal como lo señala Colomer (1996): “a diferencia de los usos primeros de la lengua oral, para la adquisición de las competencias lectoras se necesita un soporte de instrucción que se encuentra delegado a la escuela”. Entonces, el aprendizaje de la lengua escrita será significativo si se

posiciona al estudiante como el centro de la enseñanza y si está expuesto a un ambiente didáctico en el que se haga énfasis en el aprendizaje (Ferreiro y Teberosky, 1993; Goodman, 2003).; dado que, en palabras de Leal et al. (2011), “El niño no es un sujeto pasivo al que se le ‘enseña’ a leer, sino que es un ser humano que activamente trata de entender el mundo a su alrededor y para ello formula teorías, hipótesis o modelos para describirlo, explicarlo y sobre todo actuar en él” (p.97).

Figura 18

Categoría Enseñanza y aprendizaje de la lectura



En este sentido, como apunta Kaufman et al. (2009), desde una perspectiva constructivista, se contempla el proceso de construcción del conocimiento por parte de los estudiantes y las características del objeto de enseñanza, en este caso la lectura, concebida como una práctica social. De esta manera, el accionar didáctico basado en este modelo pedagógico parte de la premisa de que se aprende a leer leyendo, y este aprendizaje implica un largo proceso a lo largo y ancho de la educación formal (Bustos et al. 2017; Kaufman et al. 2009).

La presente categoría emergió de las subcategorías *Enseñanza de la lectura*, *Aprendizaje de la lectura*, *Niveles de comprensión lectora* y *Tipologías textuales* y da cuenta de los diversos aspectos pedagógicos que marcan la actuación docente y, por ende, su didáctica en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura.

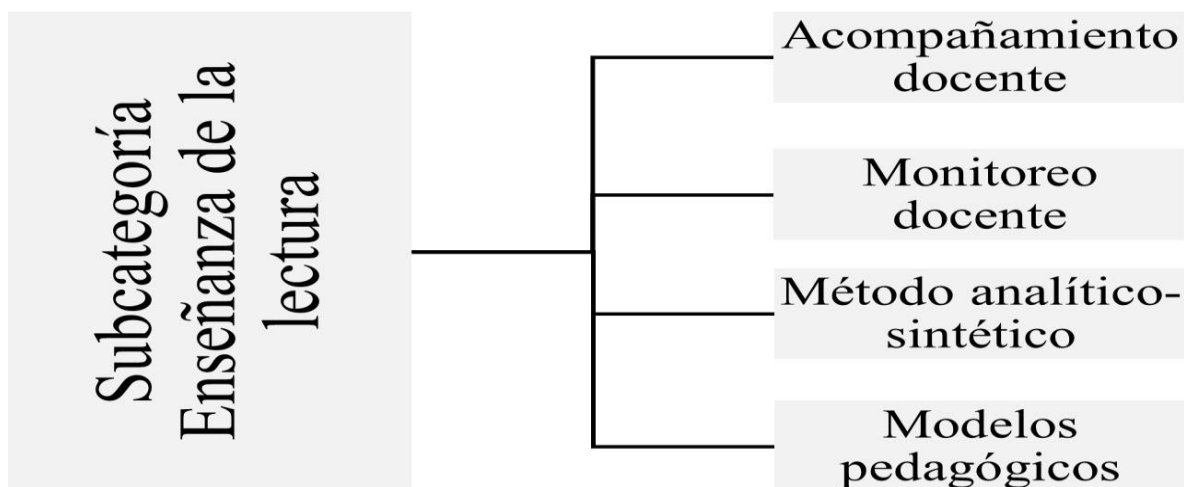
Subcategoría Enseñanza de la lectura

El aprendizaje formal de la lengua escrita en los primeros años de vida exige de una enseñanza, orientado por parte de un docente que se conduzca como el adulto significativo que medie y acerque al niño a este sistema de significados, y logre leer y escribir desde una visión

reflexiva que permita ir construyendo las prácticas y competencias necesarias para seguir aprendiendo a lo largo de la vida con una postura crítica y reflexiva.

Figura 19

Subcategoría Enseñanza de la lectura



Es así que se enfatiza en el docente y su rol de mediador, en su responsabilidad como actor social en el despliegue de una labor educativa coherente con el contexto y asistida por una didáctica conforme a las necesidades y exigencias de aprendizaje. La presente subcategoría emergió de los códigos *Acompañamiento docente*, *Monitoreo docente*, *Método analítico-sintético* y *Modelos pedagógicos*, y da cuenta de las prácticas docentes de enseñanza de la lectura como base de su didáctica.

El primer código, *Acompañamiento docente*, muestra cómo el docente asiste a los niños en las diversas actividades realizadas en el aula de clases:

También se les próxima a los pupitres o las mesas donde están los grupos de estudiantes y les va explicando 1:1 qué es la actividad, cómo la tienen que hacer la razón de la actividad y generando retroalimentación de toda la temática tratada: “deben leer las palabras colorear el dibujo” (Observación O1I1)

Durante la actividad efectivamente la docente se traslada de grupo en grupo generando el debido acompañamiento y aclarando las dudas que se puedan presentar respecto del taller y de la lectura base.... Mientras los niños leen, la docente circula por el aula, deteniéndose en cada grupo para escuchar su progreso y ofrecer ayuda si es necesario. (Observación O2I2)

La docente va puesto por puesto, acompañando la actividad y respondiendo alguna duda. (Observación O3I3)

Como se aprecia en las observaciones, las docentes se aproximan a los puestos de los niños para orientarlos en el desarrollo de sus tareas, hay retroalimentación y disposición para aclarar dudas y responder inquietudes. Al respecto, se siguen las palabras de Zabaleta et al. (2022): “La lectura con ayuda, también denominada colectiva, conjunta, guiada o supervisada, ha sido considerada como una actividad típica de aula que pone en primer plano la importancia del andamiaje en el aprendizaje de esta compleja habilidad cultural” (p. 86). Se destaca la importancia de las interacciones orales que se dan entre el docente y estudiantes para el proceso de enseñanza de la lectura, sobre todo si estas interacciones implican acompañamiento y asistencia para que los estudiantes tengan apoyo en sus dificultades.

Otro proceder observado en las docentes fue el *Monitoreo docente*, entendido en este estudio como un examen que las docentes realizan para ir conociendo y analizando los avances de los niños en la lectura; no hay un intercambio verbal entre la docente y los estudiantes:

La docente se moviliza por toda el aula escuchando a los estudiantes la forma en la que leen, para identificar quiénes se ejecutan lectura de corrido y quienes tienen dificultades en la fluidez, pero no ofrece retroalimentación al respecto. (Observación O2I2)

En el siguiente código se hace referencia a los métodos de alfabetización o construcción de la lengua escrita que desarrollan los docentes en la enseñanza de la lectura; de esta manera en las observaciones se confirmó lo que se asumió en la narrativa de las docentes durante la entrevista:

Método analítico-sintético

Su enfoque en la enseñanza por decodificación es evidente cuando instruye a los niños a identificar letras y sonidos. Luego busca las tarjetas con letras y palabras y oraciones simples para reforzar la asociación entre letras y sonidos, construcción de palabras y oraciones. (Observación O1I1)

Para iniciar la clase, la maestra realiza un breve repaso de letras y sonidos. Hace un recuento a la clase pasada, lo que hicieron, algunas palabras que leyeron y las copia en el tablero. Seguidamente, utiliza las tarjetas con letras del abecedario y objetos que empiecen con esas letras para reforzar la asociación entre grafemas y fonemas. Por ejemplo, muestra la letra "m" y un objeto como un muñeco, para que los niños asocien el sonido de "m" con la palabra "muñeco". Hace énfasis en el sonido de la “ñ” que puede resultar difícil para algunos niños... También usa las tarjetas, y pide que abran las guías para buscar palabras con “ñ”. Luego, los niños practican la decodificación de palabras simples, dividiéndolas en sílabas y pronunciando cada una de estas lentamente. (Observación O3I3)

Un elemento que, sin duda, incide en el aprendizaje de la lengua escrita son los métodos desarrollados por los docentes al momento de enseñar. En las observaciones se apreció que durante la clase de lengua castellana, se destina un tiempo para la instrucción magistral de la lectura, en esta se desarrolla una enseñanza mediada por el método analítico-sintético, pues el adiestramiento se enfoca en “identificar letras y sonidos” y en “...reforzar la asociación entre letras y sonidos, construcción de palabras y oraciones” (Observación O1I1)/ “...utiliza las tarjetas con letras del abecedario y objetos que empiecen con esas letras para reforzar la asociación entre grafemas y fonemas” (Observación O3I3).

Si se parte de la premisa de que la lengua escrita tiene una función social, su enseñanza formal debe promoverse desde lo funcional y significativo, por lo que su instrucción metódica y rígida debe superarse. Desde esta práctica tradicional, en la que se suelen usar métodos asociacionistas, repetitivos enmarcados en una concepción técnico instrumental de la lengua escrita, se pone al estudiante en una situación de pasividad y reproducción descontextualizada de las lecciones, por lo que se creando una idea de que leer y escribir no tienen una utilidad definida.

Goodman (2003) señala que los maestros que se sirven de estos métodos para enseñar asumen que los niños desconocen la lengua escrita y que aprenden de manera mecánica lo que les ofrece el maestro. Es así que los métodos sintéticos (el deletreo, el silábico y el fonético) van de la parte (letras, sílabas o fonemas), y que luego se combinarán para formar palabras, frases y oraciones; en cuanto al método analítico, este va del todo a la parte: se parte de un texto u oración y se analizan sus partes mínimas (Braslavsky, 1985, 2014).

Otros elementos importantes que inciden en la enseñanza y, por ende, el acto didáctico, son los *Modelos Pedagógicos* que sigue el docente; de estos deriva la manera de interactuar y de acercar a los estudiantes al objeto de estudio. De Zubiría (1994) apunta que es en el desarrollo diario cada clase en el que se manifiestan las acciones pedagógicas y didácticas que indican el enfoque pedagógico asumido por el docente. En el desarrollo de la práctica pedagógica subyacen y se exteriorizan los modelos pedagógicos que el docente trae, incluso de manera implícita, pues responden a un conocimiento tanto teórico como experiencial tácitos que el docente trae y que ha venido construyendo a lo largo de su formación; en este sentido, un modelo pedagógico es, en palabras de Flórez Ochoa (1994), “la representación de las relaciones que predominan en el acto de enseñar. Es también un paradigma que puede coexistir con otros y sirve para organizar la búsqueda de nuevos conocimientos en el campo de la pedagogía” (p. 60).

En efecto, como apunta Flórez Ochoa (1994), los modelos pedagógicos pueden coexistir en la práctica docente pueden coexistir distintos modelos pedagógicos. En las observaciones, se pudo apreciar que coexisten los modelos conductistas, tradicional y, en menor medida, el constructivista, evidenciado en algunas actividades interactivas y participativas que mantienen el interés y motivación de los niños, y sobre todo, les permite reflexionar sobre la lengua escrita de manera autónoma y activa:

Los niños se entretienen y se concentran en buscar las letras y armar las palabras, se ayudan y colaboran. Un niño se da cuenta de que se armó la palabra “mamá” sin la tilde y lo comenta a todos. La docente lo felicita y recuerda que “mamá” como “papá” llevan tilde, porque si no se leería “mama” y papa”, los niños se ríen. (Observación O3I3)

En atención a los aportes de Vygotsky, el aprendizaje ocurre y se favorece en la interacción y colaboración con otros. La didáctica de la lengua escrita debe fundamentarse en el modelo constructivista (Kaufman et al., 2009); desde este marco se enfatiza en la idea de que el conocimiento es resultado de un proceso de construcción de nuevos conceptos de forma más autónoma, los cuales son relacionados con la experiencia, se encausa en la acción producida a partir de la interacción y con el estudiante como centro del proceso de aprendizaje.

En cuanto al modelo pedagógico conductista se observó lo siguiente:

A medida que avanza la lección, la docente guía a los estudiantes a través de ejercicios de repetición y lectura en voz alta. Ella elogia a los niños que pronuncian correctamente las palabras, pero también es rápida para corregir errores, enfatizando la importancia de la precisión en la lectura. (Observación O1I1)

Utiliza técnicas conductistas como reforzar positivamente las respuestas correctas y corregir, amablemente, las respuestas erróneas, aunque haciéndoles la observación de que están siendo evaluados. (Observación O2I2)

Durante las clases, se apreció que, en algunos momentos, las docentes utilizaban algunos refuerzos positivos, al tiempo que hacen correcciones con el fin de tomar el control de la situación didáctica. En este sentido, como apunta Flórez Ochoa (1994), desde un despliegue de enseñanza delimitado por el conductismo, el maestro configura situaciones de aprendizaje donde los estímulos y los reforzadores se disponen para lograr las conductas deseadas; los estudiantes tienen un rol pasivo frente al docente quien activamente crea las instancias de aprendizaje e informaciones que sirven de estímulo. De esta manera, desde este enfoque, el maestro asume el papel de diseñador de comportamientos, motivando y guiando a sus alumnos hacia el logro de los objetivos

educativos. Además, proporciona refuerzos positivos y negativos, evaluando de manera continua el progreso individual de cada estudiante.

Asimismo, durante la clase también se apreciaron acciones didácticas orientadas hacia el Modelo pedagógico tradicional:

Seguidamente, viene la otra parte de la clase de lengua, esta parte es más magistral y la docente toma el marcador y comienza esta parte distribuyendo las guías de lectura para cada estudiante. (Observación O1I1)

Utiliza el marcador y el tablero principalmente para mostrar la letra y ejemplos de palabras que contengan esa letra o sílaba. Ponen de ejemplo varias palabras, unas desconocidas para los niños como “coñac”, “desdeño”, un niño dice que “ñero” es con “ñ” y la docente le dice que esa es una mala palabras. (Observación O3I3)

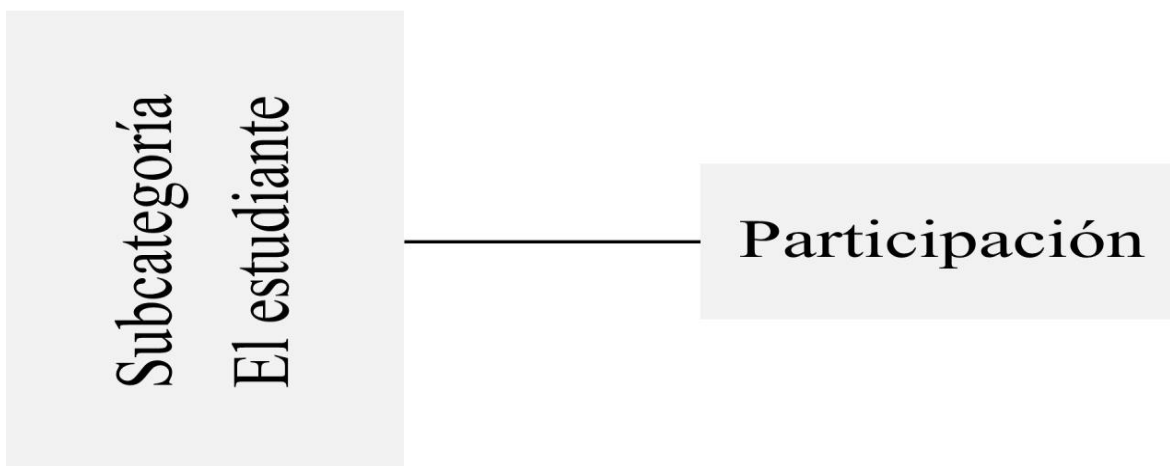
Las observaciones revelaron que estas docentes, en algunos momentos de la clase, ocupan una posición central en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Mayormente, dirigen el contenido de las clases mediante la estrategia de la clase magistral y frecuentemente ejercen autoridad sobre los alumnos; por ejemplo, el hecho de no permitir como ejemplo una palabra de la cotidianidad de los estudiantes y reprenderlo por mencionarla. Además, se evidencian actividades enfocadas en la memorización y la repetición, pero un poco descontextualizada, con palabras desconocidas que no explica. Se advierte, entonces, en el marco del modelo pedagógico tradicional, que las docentes se posicionan las poseedoras del conocimiento, que ofrecen a sus estudiantes conocimiento para que ellos lo asimilen; en este momento se nota que la participación de los niños se reduce considerablemente. Al respecto, De Zubiria (1994) señala que, en este modelo pedagógico, “...el maestro cumple la función del trasmisor, dicta la lección a un estudiante que recibe la información y las normas transmitidas... el aprendizaje también es un acto de autoridad” (p.9).

Subcategoría El estudiante

Como se ha advertido, en el marco de una enseñanza constructivista, el estudiante se configura como el centro de la práctica formativa; entonces, el aprendizaje de la lectura se da en la ocasión de estar expuesto a la educación formal, y al ser esta un acto complejo y una práctica social en la que el lector construye el significado, su aprendizaje requiere de la mediación y acompañamiento; pues, el proceso de alfabetización se da con la orientación de otros lectores.

Figura 20

Subcategoría El estudiante



De esta manera, en las observaciones se apreció que, en los momentos que la actuación docente lo permitía, se abría un espacio de *Participación* activa por parte de los niños, en las que hay preguntas, respuestas e incluso intercambios de conocimientos valiosos para todos; además, se destaca que las docentes favorecen estas situaciones de participación:

Durante la discusión, los niños muestran diferentes niveles de participación. Algunos están entusiasmados y levantan la mano ansiosos por compartir sus pensamientos, mientras que otros son más reservados y necesitan un estímulo adicional de la maestra para participar. (Observación O2I2)

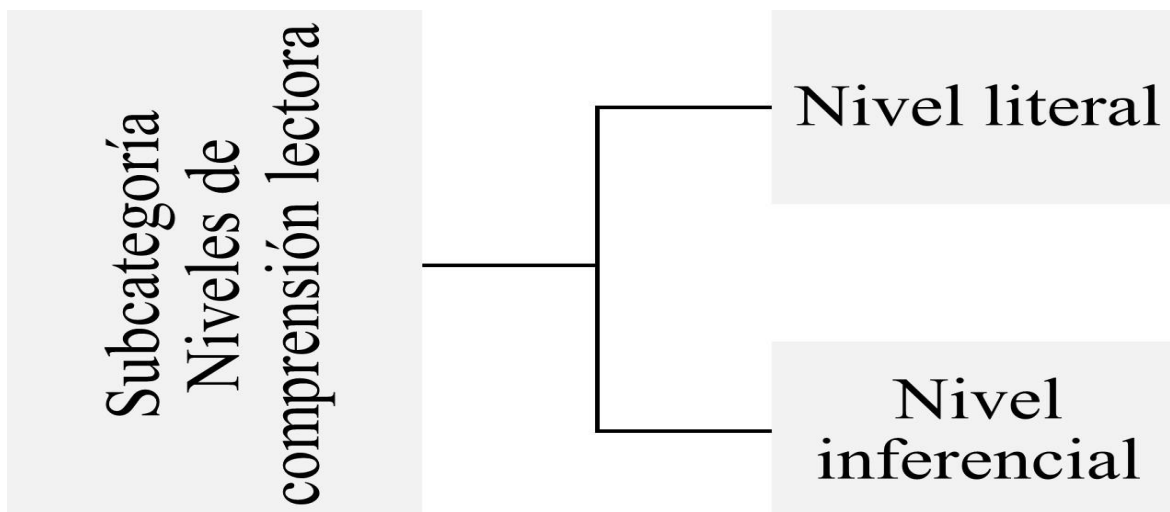
La maestra promueve la participación activa de los niños y crea oportunidades para que se expresen, compartan ideas y trabajen juntos en proyectos y actividades colaborativas, y los niños responden bien a esto... Un niño se da cuenta de que se armó la palabra “mamá” sin la tilde y lo comenta a todos. La docente lo felicita y recuerda que mamá como papá llevan tilde, porque si no se leería “mama” y papa”, los niños se ríen. Los niños participan activamente en la clase, sobre todo en la actividad lúdica y en la actividad de lectura, levantando la mano para responder preguntas, pronunciar letras y palabras. La maestra fomenta un ambiente de apoyo y alienta a los niños a participar. (Observación O3I3)

Subcategoría Niveles de comprensión lectora

Otro aspecto que influye en el aprendizaje significativo de la lectura es el nivel de comprensión lectora que se estimula en el aula de clases. La comprensión lectora es un proceso cognitivo complejo. Comprender un texto está determinado por diversos elementos que inciden en esta práctica; entre ellas se hace referencia al contexto educativo en el que se aprendió a leer.

Figura 21

Subcategoría Niveles de comprensión lectora



La siguiente subcategoría emerge de los códigos *Nivel literal* y *Nivel Inferencial*, y da cuenta de los niveles de comprensión lectora que se desarrollan en las aulas de los tres grados observados (primero, segundo y tercero de básica primaria). Con respecto al Nivel literal, se apreció lo siguiente:

Entonces, un estudiante le preguntó a la docente qué era una “gakela” y la docente le corrige “gacela”, el niño pregunta si es como venado y ella le responde que es una gacela es una gacela y no un venado. El niño se sienta, pero se nota su confusión, pues a pesar de que lee lo que dice su ficha no logra comprender esa palabra, pues él desconoce cuál es ese animal. (Observación O1I1)

La lectura se centra en palabras y frases que contienen las letras o sílabas que se están enseñando en ese momento, para reforzar la conexión entre la decodificación y la comprensión... Se centran en palabras simples y en la formación correcta de letras. No se comenta o profundiza sobre el contenido del cuento, los personajes, si les gustó o no. (Observación O3I3)

En las observaciones se deja ver una práctica lectora basada en un nivel de comprensión literal, pues, aunque se desarrolla en las aulas de primer grado (Observación O3I3) y segundo grado (Observación O1I1), y los estudiantes se hallan en su etapa formal de alfabetización, se advierte que estos primeros acercamientos a la lectura no promueven un nivel inferencial. En este sentido, el hecho de que la lectura de una palabra desconocida en la que no hay mediación para acercarse a su significado y el hecho de que no se comente el contenido de un texto y solo haya un

enfoque en las letras, sílabas y frases, permite ver que esta “lectura” se centra en la decodificación, pero sin contexto ni posibilidad de contextualización. En esta situación, la lectura se vuelve un acto superficial, a partir del cual no hay aprendizajes significativos; solo se decodifica y se reproduce (Braslavsky, 2005; Dubois, 1996); pero en este caso particular, no hay ni siquiera el conocimiento de los significados semánticos de las palabras.

En cuanto al *Nivel inferencial*, se aprecia esta práctica de enseñanza de comprensión lectora en el aula de tercer grado; a diferencia de los otros grados, el nivel literal apunta a entender el significado que aporta el texto de las palabras y oraciones e ir más allá de lo que este aporta. En esta práctica, hay un acercamiento al nivel inferencial de la comprensión lectora; con esto se prepara a los niños a leer entre líneas (Cassany, 2003), y por tanto a construir el significado del texto.:

La actividad favorece un nivel básico de comprensión lectora, ya que se centra principalmente en la identificación de detalles explícitos en el texto y en la interpretación básica de su significado, palabras y oraciones. Sin embargo, la docente intenta fomentar habilidades más profundas de comprensión mediante preguntas que requieren inferencias simples y conexiones personales con la lectura. (Observación O2I2)

Subcategoría Tipologías textuales

La presente categoría permite apreciar los textos con lo que los niños tienen la oportunidad de aprender a leer. De esta manera, en la clase de segundo grado, se hizo uso de la *Ficha de lectura* que es un texto corto y sencillo con una ilustración. El propósito de este texto es relacionar el mensaje escrito con el dibujo, y con esto contextualizar la lectura:

Entonces, la docente también reparte el material: unas fichas de lectura con oraciones sencillas y su respectivo dibujo para colorear... a lectura de unas fichas ilustradas y la forma en la que se va a ejecutar las actividades (Observación O1I1)

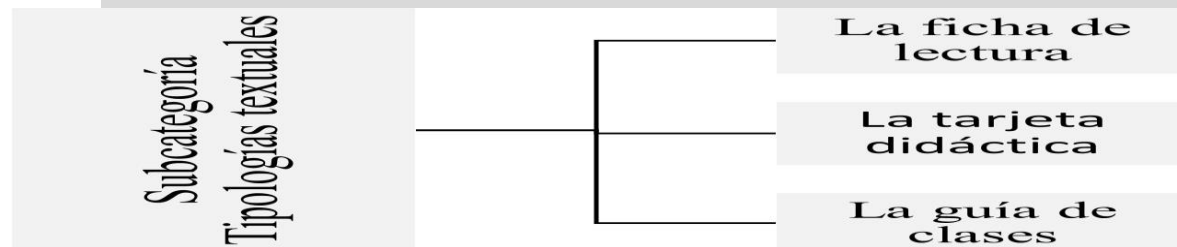


Figura 22

Subcategoría Tipologías textuales

Otro texto utilizado durante la clase observada en segundo y primer grado es *La tarjeta didáctica*, que es un texto sencillo también con un dibujo; a diferencia de la ficha de lectura, la tarjeta no se puede colorear, pero el propósito de lectura es el mismo:

Luego busca las tarjetas con letras y palabras y oraciones (Observación O1I1)

Seguidamente, utiliza las tarjetas con letras del abecedario y objetos que empiecen con esas letras... También usa las tarjetas (Observación O3I3)

Otro texto que se utilizó durante las observaciones fue *La guía de clases*, que es un texto escolar para el área de lenguaje, cuyo contenido son diversos textos, en su mayoría literarios, apropiados para el nivel de educativo de los niños. El propósito es ofrecer a los niños lecturas seleccionadas para que apoyen su proceso de alfabetización:

Un cuento que está dentro del libro base de la asignatura... y a cada grupo le entregan una guía. (Observación O2I2)

Pide que abran las guías para buscar palabras con “ñ” ... un cuento infantil que se halla en la guía de primer grado (Observación O3I3)

Categoría: Acción didáctica para la enseñanza y aprendizaje de la lectura

El aprendizaje de la lengua escrita es un procedimiento complejo y gradual, que depende del desarrollo, nivel de alfabetización o situación en la que se encuentre el aprendiz. Ante esto, los docentes de la escuela primaria tienen un rol determinante en la enseñanza de la lectura y la escritura. Se remarca su responsabilidad de organizar y crear condiciones para que sus estudiantes puedan confrontar sus saberes, reflexionen sobre ello y se apropien gradualmente del sistema de la lengua escrita a partir de múltiples experiencias comunicativas en las cuales se debe responder a diferentes propósitos y destinatarios. Al respecto, Vargas (2012) apunta que:

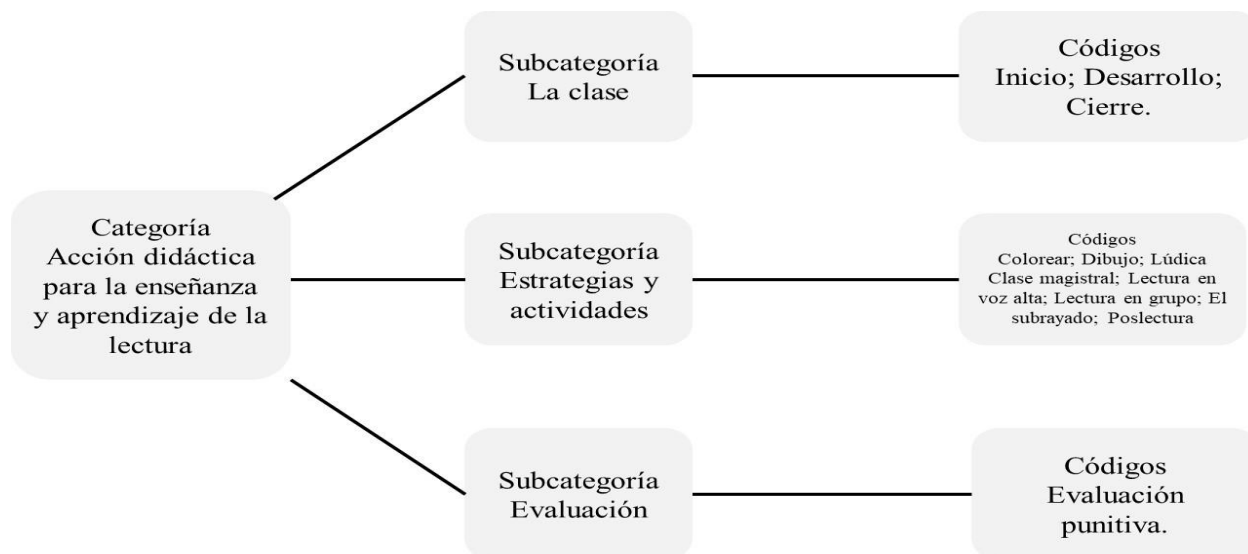
La escuela cumple un rol crucial en el aprendizaje de la comprensión lectora, es la misma la que rige los espacios de la educación primaria, desde niños, nuestros maestros nos enseñan a cómo lograr comprender lo que estamos leyendo, mediante ejercicios didácticos, recursos que motivan al estudiante para el desarrollo de esta capacidad. (p. 119).

En virtud de lo anterior, la didáctica de la lectura implica esa interacción entre el docente y el estudiante con el propósito de llevar a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje. En la

primaria, las acciones didácticas para alfabetizar y enseñar a leer a los niños están determinada por el desarrollo intencional y mediado de prácticas sociales, cognitivas y lingüísticas, que redundaría en un aprendizaje significativo para comunicarse, comprender, intercambiar opiniones y asumir posturas ante los textos y sus contenidos. Entonces, la didáctica de lectura se refiere a las acciones desarrolladas en el salón de clase, e incluso fuera de este, con el fin de convertir un explícito saber en un saber hacer. La siguiente subcategoría emergió de las subcategorías La clase, Estrategias y actividades y Evaluación, las cuales dan cuenta de las acciones sistemáticas intencionadas que desarrollan los docentes en el aula de clases para llevar a cabo la enseñanza de la lectura.

Figura 23

Categoría Acción didáctica para la enseñanza y aprendizaje de la lectura

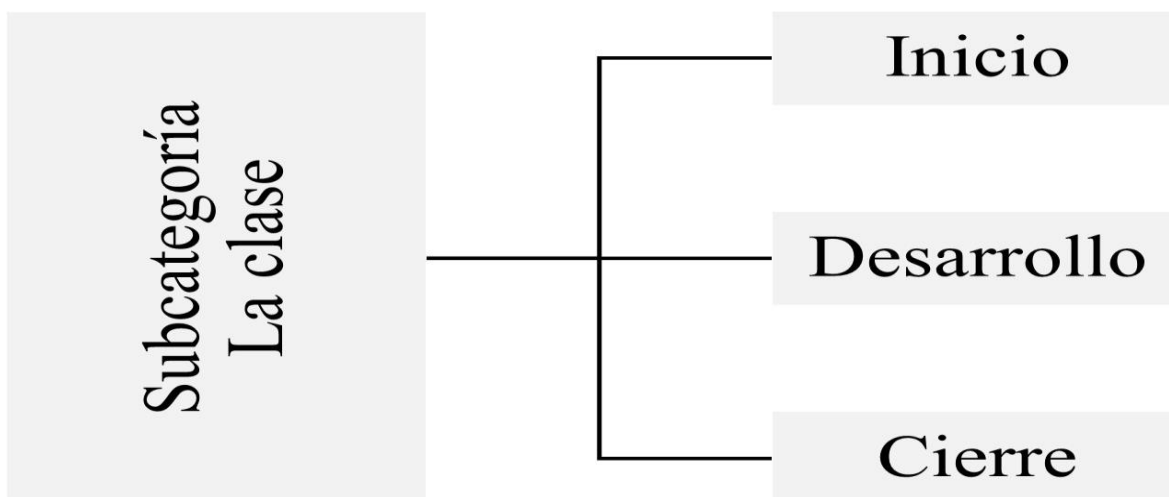


Subcategoría La clase

La clase se configura como un espacio de interacción social donde el objetivo primordial es la construcción del conocimiento, mediada por un diálogo complejo entre el experto (el docente) y el aprendiz (el estudiante). La clase representa, entonces, el punto de encuentro donde se llevan a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje intencional. Este entorno se halla enmarcado por las normas escolares y es el espacio convenido para concretar el acto educativo, mediante la relación entre docente, estudiantes y objeto de estudio.

Figura 24

Subcategoría La clase



En las clases, el acto educativo está determinado por diversos elementos como el modelo pedagógico subyace en la práctica docente, las creencias y saberes sobre los contenidos, las planeaciones y estrategias. Al respecto, Sanjurjo (2012) señala que la clase:

...es un espacio de construcción de conocimiento por parte del estudiante o aprendiz, ayudado por las estrategias de enseñanza, es un espacio pedagógico de poder, de comunicación, de relaciones, de orden y desorden; de consenso y conflicto. Todo esto porque en ese espacio pedagógico el grupo de sujetos recibe el mismo grado de enseñanza o instrucción. (p.76)

De esta manera, en este espacio físico que es el aula, se concreta la situación educativa que sería la clase; la cual, generalmente se halla organizada en tres fases o momentos (Suárez, 2002) que se desarrollan de manera consecutiva y deben llevar una progresión coherente y adecuada para responder a las exigencias de aprendizaje. La presente subcategoría emergió de los códigos Inicio, Desarrollo y Cierre. En referencia al primer momento, el inicio, se observó lo siguiente:

Hay un momento inicial, en este la docente saluda a los niños, estos responden con entusiasmo, se reza una oración corta y se da las gracias por el nuevo día... (Observación O1I1)

Da apertura a la actividad hablándoles de una anécdota relacionada con la lectura que han de desarrollar en el siguiente segmento de la clase, donde todos los niños terminan riéndose y genera empatía entre todos para realizar la lectura que ese proceso que sigue. (Observación O2I2)

La maestra da la bienvenida a los niños al aula con una sonrisa cálida y un saludo amistoso. Los niños llegan contentos. Da la bienvenida a la clase de lengua con la canción de las vocales para captar la atención de los niños y establecer un ambiente de aprendizaje positivo. (Observación O3I3)

Como se aprecia, el inicio de la clase es, en primer lugar, el encuentro diario de los estudiantes con las docentes; de allí que haya un momento para saludar y mostrar disposición para estar allí con el fin de aprender. En este comienzo de jornada las docentes realizan algunas acciones para introducir el contenido que se verá durante el desarrollo de la clase; por ejemplo, I2 abre el espacio de instrucción con una anécdota jocosa relacionada con la lectura que se desarrollará en breve; por su parte, I3 lo hace con la canción de las vocales, a propósito de lo que se verá más adelante. Es así que hay una apertura cercana y jovial que hace que los niños comiencen con buena actitud y se motiven. Al respecto, Malagón (2005) comenta que el inicio de la clase es un momento decisivo para el proceso de enseñanza y aprendizaje; en consecuencia, debe ser un aliciente para motivar, animar y producir actitudes positivas hacia el acto de aprender; asimismo, Valenzuela et al. (2015) expresan que la motivación es un aspecto imprescindible y primordial al inicio de una clase.

Seguidamente, se da el *Desarrollo* de la clase, el cual se entiende como el momento de la construcción del conocimiento, y se caracteriza por la participación de los estudiantes, en atención a las estrategias y actividades que el docente despliega de manera intencional para enseñar los contenidos. En la observación se apreció lo siguiente:

Luego de esto [el saludo y la oración], todos se ponen en disposición para la ejecución de las actividades, seguido del momento en el que el docente hace su proceso de explicación de la temática a trabajar, (Observación O1I1)

Una vez terminan de cantar, la maestra realiza un breve repaso de letras y sonidos. Hace un recuento a la clase pasada, lo que hicieron, algunas palabras que leyeron y las copia en el tablero. Seguidamente, utiliza las tarjetas con letras del abecedario y objetos que empiecen con esas letras para reforzar la asociación entre grafemas y fonemas... (Observación O3I3)

En el espacio de tiempo destinado al desarrollo de la clase, se establece la interacción formativa entre el docente y los estudiantes a través de estrategias y actividades que el docente trae planificadas; se dan instrucciones, se trabaja, se acompaña, se vuelve a los que se ha visto para reforzar y se evalúa, todo ello mediado por la comunicación establecida entre los participantes. Al respecto, García (2020) plantea que: “En esta etapa el profesor desarrolla estrategias didácticas

que permiten el logro de los aprendizajes esperados y el enriquecimiento de situaciones planteadas, donde se organizan y articulan las actividades a partir de la metodología utilizada” (p. 217).

En el *Cierre* de la clase se apreció lo siguiente:

Al terminar la clase de lenguaje, la docente asigna tarea que consiste en la práctica de lectura en casa. Los estudiantes empaacan sus libros y se preparan para el próximo tema. (Observación O1I1)

La maestra recapitula lo aprendido durante la clase y refuerza los conceptos clave. Asigna tareas para la práctica en casa (les recomienda leer con los papás), elogia el esfuerzo y progreso de los niños. La clase concluye con un recordatorio de la importancia de la lectura y la escritura en la vida cotidiana. (Observación O3I3)

En el cierre que se desplegó en la clase de I3, se deja un momento para sintetizar y reforzar lo que se vio en el desarrollo, esto se hace de manera intencional y explícita; además se refuerza la idea de mantener el hábito de lectura en sus hogares, reconoce la participación de los niños y cierra con unas palabras sobre la importancia de leer y escribir no solo para la escuela si no para la vida. Es así que, como lo señala Suárez (2002), el cierre es un momento en que estudiantes, con el acompañamiento docente, pueden hacer metacognición sobre sus aprendizajes, sus avances y reflexionar sobre esto,

Subcategoría Estrategias y actividades

El proceso de enseñanza escolar exige que el docente planifique y desarrolle estrategias y actividades con el fin de mediar activamente en la construcción de los aprendizajes de sus estudiantes. Estas estrategias son procedimientos que se proyectan de manera intencionada y en forma reflexiva y flexible (Díaz-Barriga y Hernández, 2006). Las decisiones docentes para desplegar ciertas estrategias y actividades en clases deben reposar en unos criterios claros, para que sean pertinentes en la formación estudiantil: las características de los discentes, en cuanto a lo cognitivo, sus necesidades, e intereses, etc.; conocimientos previos; los objetivos y competencias a alcanzar etc. De este modo, estos criterios son una guía para tomar decisiones acertadas para las clases, en cuanto a las estrategias.

Las estrategias didácticas son el conjunto de procedimientos respaldados por técnicas de enseñanza, cuyo objetivo es llevar a cabo de manera efectiva la acción didáctica para alcanzar los objetivos de aprendizaje establecidos. Así lo señalan Barboza y Peña (2014), quienes sostienen que las estrategias didácticas son planes y programas que un profesor desarrolla y aplica para

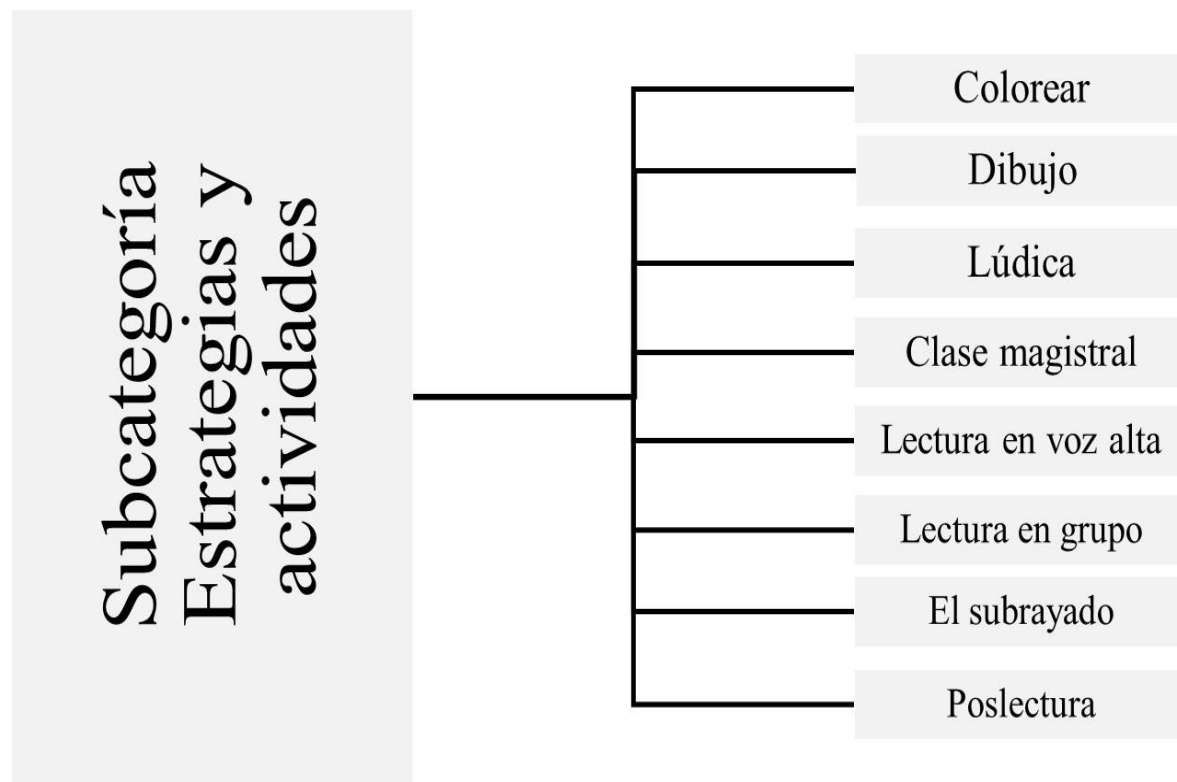
alcanzar metas específicas. Cuando estas estrategias son puestas en práctica y demuestran ser efectivas, se considera que se ha alcanzado el propósito establecido desde la planeación.

Desde esta perspectiva, es responsabilidad del docente facilitar el proceso de aprendizaje mediante la mediación entre el estudiante y el conocimiento. Es crucial que los procedimientos utilizados se adapten a las necesidades de aprendizaje y promuevan la construcción adecuada de actividades para lograr los objetivos planteados. Se subraya, entonces, el compromiso docente en cuanto a la configuración de acciones didácticas para apoyar el aprendizaje de sus estudiantes; pues, tal como lo propone Gómez (2022):

Aunque el alumno es quien construye y es el centro del aprendizaje, el profesor desempeña un papel fundamental porque elige, organiza gradúa y presenta los estímulos a los estudiantes, ya sea mediante la organización física y social del entorno o mediante el trato directo en que, además, presenta retos y desafíos procurando que el conocimiento nuevo se vincule con lo que los aprendices ya saben. (p.53)

Figura 25

Subcategoría Estrategias y actividades



Con respecto a la formación de lectores, esta es una tarea de alta complejidad, y esta responsabilidad formativa y sus resultados van más allá de la clase de lengua, pues se aprende a leer leyendo (Bustos et al. 2017; Kaufman et al. 2009) y, en muchos casos, en la clase de lengua la enseñanza de la lengua escrita suele ser artificial y descontextualizada; pues para el nivel de primaria la enseñanza de la lectura se centra solo en la decodificación. Si bien se ha señalado que es importante desarrollar las habilidades fonológicas para que los niños puedan leer, no hay que sobresimplificar esta idea; ya que no basta con que los niños puedan leer palabras, es requisito indispensable que comprendan; de esta manera, en los primeros años de alfabetización, según señalan Gómez (2022): “habría que atender dos asuntos: enseñar a los niños a decodificar y, asimismo, de manera explícita, enseñar estrategias de comprensión. (p.49).

Para Solé (1992), las estrategias de comprensión son “procedimientos que implican la planificación de acciones que se desencadenan para lograr los objetivos” (p. 68). Las estrategias son acciones que el lector realiza de manera activa antes, durante y después de la lectura. Estas acciones le permitirán construir el sentido al texto, ampliar sus competencias y ser más eficiente. Partiendo de esto, se hace necesario que el docente enseñe estrategias de comprensión lectora que permita a cada estudiante ir perfilándose como un lector autónomo.

La presente subcategoría analiza las estrategias y actividades que los docentes participantes desarrollan en la clase de lengua con el propósito de enseñar a leer a los niños de los grados primero, segundo y tercero. De esta manera, se observaron diversas estrategias y actividades que se realizaron en torno a la lectura; el primer código de esta subcategoría es *Colorear*, esta actividad se realiza con el fin de que los niños de segundo grado se acerquen a la lectura junto con el acto de colorear:

Entonces, la docente también reparte el material: unas fichas de lectura con oraciones sencillas y su respectivo dibujo para colorear; la consigna es leer y pintar... (Observación O111)

Además, también en el aula de primer grado se realiza el *Dibujo* como una actividad para complementar otra actividad orientada a la formación de palabras:

Ahora de las 6 palabras que armaron le dice que dibujen 2 de ellas y coloreen. Los niños vuelven a sus puestos y comienzan a dibujar. (Observación O313)

En la educación primaria, junto con la alfabetización de los niños se les acompaña para que desarrollen otras habilidades; colorear y dibujar son acciones que favorecen el desarrollo, pues mediante estos se estimulan los sentidos, el desarrollo físico, contribuye a la motricidad fina, y, además, prepara a los niños para la lectura y la escritura, al tiempo que es una actividad que los hace concentrarse. A propósito de esto, Manjarrés (2015) apunta que el dibujo proporciona “grandes beneficios en su motricidad, desarrollo cognitivo, iniciación en la lectura y escritura, potenciación de su creatividad, autoconfianza, personalidad, madurez biológica y psicológica, lo que le convierte en un excelente recurso para aprender (p.129). Otra estrategia importante en la educación primaria es la Lúdica, la docente I3 en su aula de primer grado desplegó un juego que, no solo activó a los niños para el reconocimiento de letras y formación de palabras, sino que también estableció un momento de entretenimiento, participación y socialización:

Después de esto, la docente les trae un juego en el que hay piezas con todas las letras y les pide que armen palabras: mamá, gato, mesa. Los niños se entretienen y se concentran en buscar las letras y armar las palabras, se ayudan y colaboran. (Observación O3I3)

En las observaciones realizadas, esta estrategia del juego y su actividad de reconocimiento y formación de palabras llamó la atención por la manera en que los niños participaron activamente para cumplir con la consigna; se apreció una postura activa de los niños con respecto a la lengua escrita al tiempo que se divertieron. En efecto, las actividades lúdicas, basadas en el gozo, placer, la creatividad motivan a los niños a trabajar y a aprender; para Burgos et al. (2010) “es necesario resaltar que los procesos lúdicos son una serie de actitudes y predisposiciones que involucran la corporalidad humana; son procesos mentales, biológicos, espirituales, que actúan como transversales fundamentales en el desarrollo humano” (p. 334). Además, la relación que se establece a través de lo lúdico entre la docente, como adulto significativo, y los estudiantes favorece el desarrollo psicosocial, lingüístico, motor; forma la personalidad, en valores, en la construcción de saberes y la voluntad.

Otra estrategia desplegada durante la clase de lengua castellana fue la *Clase magistral*. Durante esta, la docente toma el rol protagónico del proceso de enseñanza y aprendizaje y, por ende, se reduce considerablemente la participación de los estudiantes. Los recursos usados en esta estrategia son el tablero y el marcador:

Seguidamente, viene la otra parte de la clase de lengua, esta parte es más magistral y la docente toma el marcador y comienza esta parte distribuyendo las guías de lectura para cada estudiante. (Observación O1I1)

Utiliza el marcador y el tablero principalmente para mostrar la letra y ejemplos de palabras que contengan esa letra o sílaba. (Observación O3I3)

En la clase magistral, según Rajadell, (2001), “la persona que ejerce la función de formador o docente, comunica a los alumnos un conjunto de conocimientos específicos, en un contexto totalmente controlado, desde el punto de vista de espacio y tiempo (p. 10). De esta manera, en estos momentos de clase magistral, las docentes se posicionan en el centro del proceso, por lo que se hace énfasis en el aprendizaje; los contenidos son manejados por ellas, se configuran como autoridades y no como mediadoras. En esta tendencia tradicional de enseñanza (ver código Modelos de enseñanza) las actividades se orientan a la memorización y la repetición de los componentes de la lengua escrita,

La lectura en voz alta fue otra estrategia que se desarrolló en las tres clases observadas, esta lectura la realizan tanto los niños como la docente:

A medida que avanza la lección, la docente guía a los estudiantes a través de ejercicios de repetición y lectura en voz alta. (Observación O1I1)

En ese segundo momento realizaron la lectura colectiva de un cuento que está dentro del libro base de la asignatura, donde todo sale unisonó ejecutan la lectura en voz alta... Terminado el taller, la docente comienza la siguiente actividad leyendo en voz alta el primer párrafo del libro, modelando la entonación y la pronunciación adecuadas. (Observación O2I2)

Al terminar esta parte, se hace un Ejercicios de Lectura Guiada: La maestra lee en voz alta un texto corto: un cuento infantil que se halla en la guía de primer grado. (Observación O3I3)

Para Cova (2004), la lectura en voz alta es una actividad social, la cual: “...permite, a través de la entonación, pronunciación, dicción, fluidez, ritmo y volumen de la voz, darle vida y significado a un texto escrito, para que la persona que escuche pueda soñar, imaginar o exteriorizar sus emociones y sentimientos”. (p. 55). En el caso de las docentes observadas, como lo apuntaron en las entrevistas, el propósito de la lectura en voz alta es, sobre todo, ejercitar la pronunciación y entonación; pero, este propósito no se extiende a compartir la lectura en el sentido de que de desarrolle para disfrutarla y construir significado desde la experiencia compartida.

Con respecto a la estrategia de la *Lectura en grupo*, esta se desarrolla en el aula con el fin de responder a una actividad que aparece en la guía de tercer grado. En esta actividad se puede decir que hubo un trabajo colaborativo entre los niños y la docente acompañó el proceso:

Se ejecutará en grupo de tal manera que acomodan las mesas en grupos de a cuatro estudiantes y a cada grupo le entregan una guía ya que el taller es para resolverlo en su

cuaderno. durante la actividad efectivamente el docente se traslada de grupo en grupo generando el debido acompañamiento y aclarando las dudas que se puedan presentar respecto del taller y de la lectura base. Por su parte, los niños trabajan bien, y se nota que se ayudan y apoyan entre ellos. Todo el grupo lee y colabora para avanzar en el taller. (Observación O2I2)

Como parte del proceso de lectura, la docente I2 propone la estrategia *El subrayado*, para señalar ideas o palabras desconocidas:

Luego, les indica a los estudiantes que lean en silencio el siguiente párrafo y que subrayen las partes importantes o las palabras que no comprendan. (Observación O2I2)

El subrayado es considerado una técnica que busca que los estudiantes comprendan mejor lo que leen; mediante este se puede realizar un análisis del contenido de un texto, ya que permite que se destaque los más importante de un texto (Ballenato, 2005). Como actividad parte de la lectura, permite que el lector pueda concentrarse para ir marcando lo que le llama la atención, lo que considerar importante o lo que desconoce. En el caso de la observación, los estudiantes siguieron la consigna, lo que condujo a que leyeran con más atención; además que la docente acompañó esta actividad.

Una vez se termina el acto lector, las docentes realizan la estrategia *Poslectura*, en la cual se abre un espacio para desarrollar una actividad en referencia al texto que se leyó. I2 lleva a cabo con sus estudiantes una socialización sobre la lectura, en la que se formulan interrogantes y se y se estimula a los estudiantes a participar. Por su parte, I3, a propósito de la lectura, producen un texto-copia en las que se reproducen palabras:

Después de un tiempo designado, el docente reúne a los estudiantes para discutir el texto. Comienza haciendo preguntas sobre los puntos clave de la lectura y alienta a los niños a compartir sus ideas y respuestas. (Observación O2I2)

Seguidamente, Los niños practican la escritura de letras y palabras en sus cuadernos utilizando un enfoque de copia modelada, donde la maestra escribe en el pizarrón y los niños copian, esto lo hacen a partir de la lectura que se acabó de hacer, se copia el título y se toman palabras de la lectura, como una suerte de lluvia de ideas y los niños las escriben en sus cuadernos. (Observación O3I3)

La poslectura corresponde a actividades posteriores del acto lector; favorece la profundización sobre una lectura y motiva el interés del lector. Desde la enseñanza de la lectura, la poslectura permite valorar la comprensión lectora de los estudiantes; asimismo, permite acompañarlos para que fijen postura sobre el contenido textual y permite darles voz y opinar. Al

respecto, en lo observado, la docente I2 se acerca más a esta visión de la poslectura; mientras que I3, la utiliza para desarrollar un poco la memorización y practicar la copia.

Subcategoría Evaluación

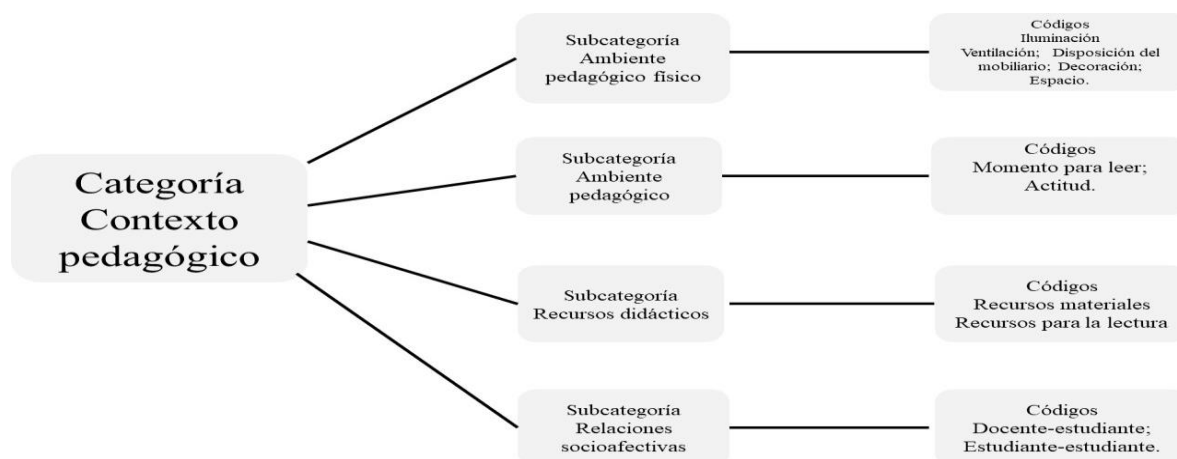
Esta subcategoría emergió del código *Evaluación punitiva*. Como se señaló, la evaluación escolar no solo se usa para medir y comprobar aprendizajes; es un instrumento para favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje a partir de la información que el docente puede recabar durante su desarrollo. En las observaciones, solo se apreció un tipo de evaluación de la lectura, que realizó I1 de manera explícita. Dado el carácter de esta, su orientación fue más hacia lo punitivo que hacia lo formativo. De este modo, la evaluación desarrollada por la docente evalúa el final o el producto, midiendo el éxito o fracaso, pero haciendo énfasis en el fracaso; resulta sancionadora por la actitud que toma la docente con respecto a las dificultades de decodificación en voz alta:

Ella elogia a los niños que pronuncian correctamente las palabras, pero también es rápida para corregir errores, enfatizando la importancia de la precisión en la lectura. En todo momento toma nota pues señaló que los estaba evaluando, llama la atención de que las notas que toma son más enfáticas o detalladas cuando los niños se equivocan, mientras que los que leen “correctamente” solo hace alguna marca en su cuaderno. Algunos niños se ponen nerviosos cuando les toca leer, por el hecho de que la docente los está evaluando. (Observación O111)

Categoría: Contexto pedagógico

Figura 26

Categoría Contexto Pedagógico



Se parte de la idea de que el aula es un elemento irremplazable de la escuela; el aula se configura como una construcción histórica que define y/o moldea una particular organización de aspectos materiales y comunicativos que fundan los procesos de enseñanza y aprendizaje (Dussel y Caruso, 2003); entretanto, la clase es “el lugar de aprendizaje del debate argumentado, de las reglas necesarias para la discusión, la toma de conciencia de las necesidades y los procesos de comprensión del pensamiento de los demás, de la escucha y el respeto de las voces...” (Morín, 2001, p. 138).

En virtud de lo anterior, se resalta la importancia del contexto pedagógico en el aula; este hace referencia al ambiente pedagógico en el que se desenvuelven los estudiantes: tanto el ambiente físico y los recursos materiales, como el ambiente que se crea desde lo cognitivo, conductual y socioafectivo, lo que crea disposición o no en los estudiantes para emprender y enfrentarse a los procesos de aprendizaje. Es así que el contexto pedagógico es visto como:

El espacio es la realidad física que permite el descubrimiento de sí mismo y el encuentro con el otro. Se constituye en escenario en el que se viven relaciones particulares, que permiten construir la identidad propia y colectiva, así como potenciar la autonomía y la participación de las niñas y los niños. También está el espacio donde se desarrolla la práctica pedagógica, en el que se encuentra dispuesto y organizado el mobiliario y los materiales que constituyen la dotación y que cobran un valor especial al ser pensados para el grupo de niñas y niños. (MEN, 2018, p. 12)

En efecto, todo esto incide en las dinámicas del aula y la formación escolar, influye en la motivación y en el interés de los estudiantes en cuanto al objeto de estudio. En este sentido, la disposición de ambientes pedagógicos que atiendan las necesidades y expectativas estudiantiles son importantes para la atención y formación integral. La presente categoría emergió de las subcategorías Ambiente pedagógico físico, Ambiente pedagógico, Recursos didácticos y Relaciones socioafectivas.

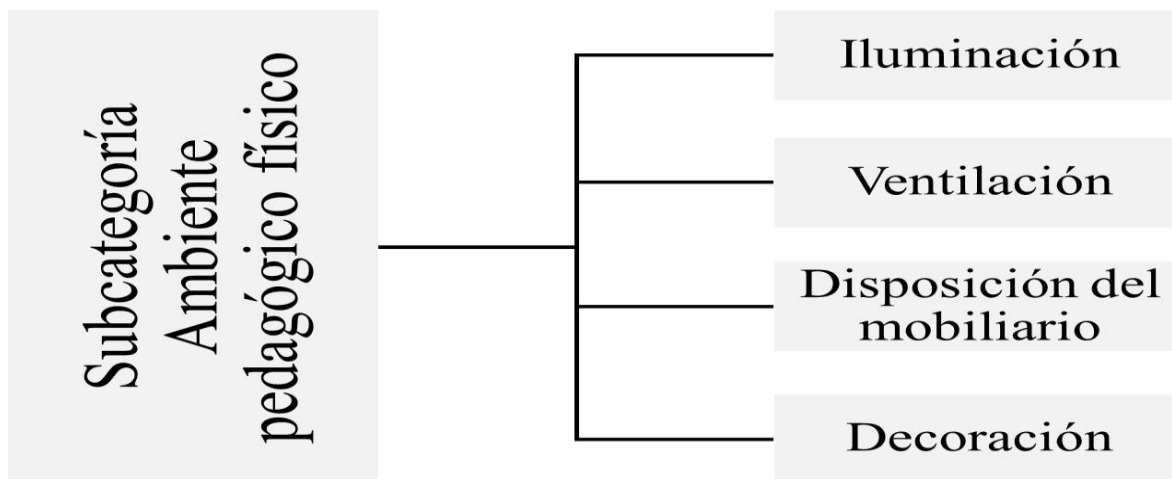
Subcategoría Ambiente pedagógico físico

El ambiente pedagógico físico del aula debe contar con los elementos mínimos para que se puedan adelantar procesos de enseñanza y aprendizajes plenos; por tanto, los estudiantes deben contar con espacios adecuados conformes al momento formativo que experimentan dentro del aula de clases. Al respecto, el MEN (s.f) señala lo siguiente:

El ambiente pedagógico trasciende los límites del espacio, implica pensar intencionadamente elementos naturales, del contexto, de las prácticas socioculturales; así como la disposición del mobiliario, los materiales y las creaciones de las niñas, niños y adolescentes y jóvenes, para que se sientan reconocidos, cómodos, apropiados de su espacio y seguros para interactuar con sus pares. (p.1)

Figura 27

Subcategoría Ambiente pedagógico físico



Se destaca que disponer de entornos físicos escolares adecuados son necesarios para una atención y enseñanza integral. Entonces, los estudiantes deben contar con un espacio amplio, iluminado y ventilado, mobiliario adecuado y en buen estado. De esta manera, por ejemplo, la luz y ventilación influyen en la eficiencia y calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje. En las observaciones realizadas, se apreció que los estudiantes cuentan con buena *Iluminación* tanto natural como artificial e, igualmente, la *Ventilación* es adecuada:

Se puede observar que el aula tiene buena iluminación... (Observación O1I1)

La iluminación es brillante pero suave, con luces naturales complementadas por lámparas para crear un ambiente acogedor y propicio para el aprendizaje. (Observación O2I2)

Está bien iluminada con luz natural y tiene ventanas que dan al patio de recreo y al jardín. (Observación O3I3)

... Tiene ventanas que dan al patio de recreo y al jardín, esto proporciona buena ventilación, lo que crea un ambiente acogedor y estimulante para el aprendizaje. (Observación O3I3)

Otro elemento importante en el ambiente pedagógico físico es la Disposición del mobiliario:

Las mesas y sillas están dispuestas en grupos pequeños para facilitar la interacción y el trabajo en equipo, con espacio suficiente para que los niños se muevan libremente durante las actividades. (Observación O3I3)

Hoyuelos (2005) resalta la relevancia de organizar el mobiliario y equipo de acuerdo con las necesidades pedagógicas o funcionales, con el objetivo de crear un ambiente acogedor, amigable y sensible que promueva el desarrollo integral de todos los estudiantes. En las observaciones se apreció que si bien el tamaño de las aulas es pequeño, es suficiente por la matrícula reducida que se maneja en la escuela; esto permite que el mobiliario (sillas, mesas y estantes) puedan disponerse de manera deliberada por la docente en atención a las necesidades comunicativas y participativas de los niños, y esto es importante, pues, tal como apunta Duarte (2003), hay una: "enorme coincidencia entre la estructura de las relaciones y la disposición espacial, elemento de gran importancia para propiciar ambientes de aprendizaje que permitan la individuación pero también la socialización" (p. 106).

Asimismo, la *Decoración* del aula juega un papel crucial, ya que la estimulación visual impacta en el bienestar general y en el ambiente del espacio; por tanto, es fundamental que la ornamentación incluya ilustraciones que reflejen las temáticas centrales de aprendizaje. Se deben utilizar letras e imágenes grandes, claras y contextualizadas, así como una paleta de colores coherente para evitar saturar el entorno. Es importante tener en cuenta la edad de los estudiantes e involucrarlos en la selección o creación de la decoración, fomentando así su creatividad y su imaginación. En cuanto a las observaciones, se apreció lo siguiente:

La sala está decorada con carteles coloridos que muestran el abecedario y palabras básicas. (Observación O1I1)

Las paredes están decoradas con carteles educativos, gráficos de matemáticas, mapas del mundo y productos didácticos creados por los propios estudiantes. (Observación O2I2)

Las paredes están decoradas con material didáctico colorido, como carteles del abecedario, números, figuras geométricas y dibujos de personajes de cuentos infantiles. (Observación O3I3)

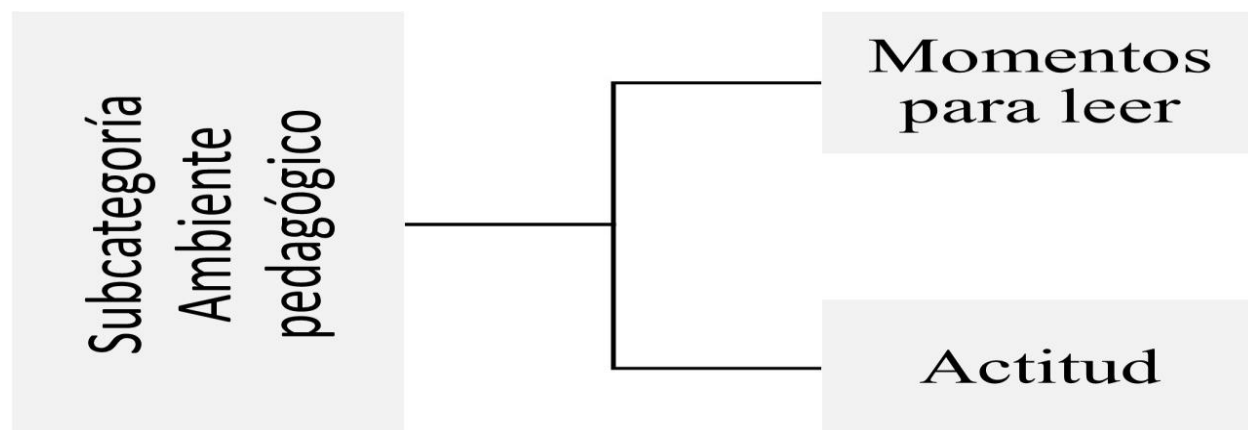
Subcategoría Ambiente pedagógico

Al hablar de ambiente pedagógico se hace referencia a la disposición conductual y cognitiva de los estudiantes a partir de las situaciones y escenarios didácticos que el docente

proyecta en la enseñanza de la lectura, más allá del espacio físico, tal como se señaló en la subcategoría Ambiente pedagógico en las entrevistas.

Figura 28

Subcategoría Ambiente pedagógico



La presente subcategoría emergió de los códigos Momento para leer y Actitud. Con respecto al primer código *Momentos para leer*, se observó que la docente II espera un tiempo oportuno para que los niños tengan disposición anímica, puedan dedicarse y concentrarse plenamente en las actividades de clase. Se consideran los aspectos conductuales y cognitivos descritos por González (2010), con el fin de fomentar un aprendizaje activo durante la interacción didáctica:

Se da inicio a las 10:15 de la mañana, los niños vienen de haber estado en su descanso de 40 minutos donde consumen el refrigerio que se les entrega a la institución y tienen oportunidad de disfrutar en el patio un tiempo para jugar. Como es de esperarse vienen sudorosos, acalorados y eufóricos, razón por la cual el docente abre la clase permitiéndoles retirarse todas las chaquetas ponerse un poco más cómodos y abriendo las ventanas del salón para fomentar la ventilación de este y que no se vayan a dormir debido al calor. Luego de eso cuando ya todos están un poco más tranquilos da apertura a la actividad hablándoles de una anécdota relacionada con la lectura. (Observación O111)

Con respecto al siguiente código *Actitud* que toman los niños frente a la lectura y su aprendizaje de la lectura. Vale decir que la actitud de los niños varía de acuerdo con la estrategia o actividades desarrolladas. En las observaciones presentadas, los niños toman una actitud negativa en las prácticas de enseñanza de la lectura orientadas a la memorización y reproducción:

Aunque la enseñanza de la docente es efectiva para algunos estudiantes, otros parecen desconectados o abrumados. Algunos niños se inquietan en sus asientos o muestran signos de distracción. (Observación O111)

Los niños se muestran atentos y con disposición de participar, tienen buena actitud en el comienzo de la clase... [En el momento de la clase magistral] Algunos niños se muestran fastidiados, otros desanimados, los que se sientan de primeros sí están atentos. (Observación O313)

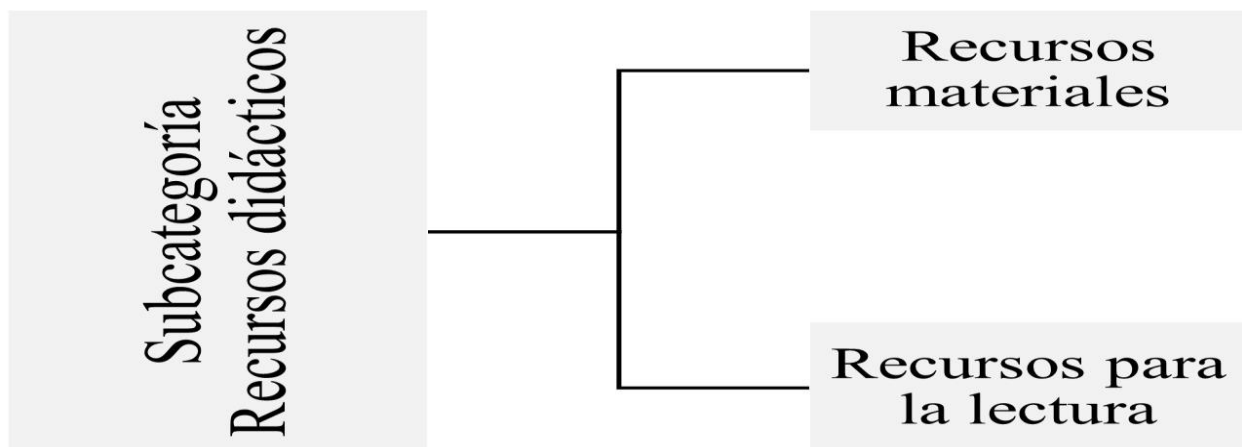
Subcategoría Recursos didácticos

Los recursos didácticos con los que se cuenta en el aula de clases representan otro elemento relevante en el contexto pedagógico. En atención a esto, es necesario contar con materiales y equipos necesarios para promover el desarrollo integral de los niños, para facilitar los procesos de aprendizaje, para crear experiencias de calidad, para estimular la creatividad, la interacción y la integración Al respecto, (Duarte, 2003) define los recursos didácticos como:

“Todos aquellos instrumentos que, por una parte, ayudan a los formadores en su tarea de enseñar y, por otra, facilitan a los alumnos el logro de los objetivos de aprendizaje, pueden ser entonces, una pizarra, como un retroproyector, libros, revistas o un ordenador” (p.19).

Figura 29

Subcategoría Recursos didácticos



Vale señalar que los recursos didácticos no son valiosos y efectivos *per se*, su uso se justifica y se aprovecha al integrarse de manera adecuada al proceso de enseñanza y aprendizaje, lo que permitirá despertar el interés de los estudiantes al proporcionarles experiencias que

contribuyan a la construcción de sus conocimientos. Esta subcategoría emergió de los códigos Recursos materiales y recursos para la lectura, y da cuenta de los recursos didácticos con los que se cuentan en las aulas observadas. En cuanto a los Recursos materiales, se apreció lo siguiente:

Se puede observar que en el aula efectivamente cuenta con todos los recursos necesarios para el desarrollo de las actividades hay un televisor computador. (Observación O1I1)

Hay un proyector para mostrar videos educativos, presentaciones y actividades en línea. Hay una Computadora. Hay una colección de materiales manipulativos, como bloques de construcción, rompecabezas, juegos de matemáticas y materiales de arte, para actividades prácticas. (Observación O2I2)

Hay un gran tablero blanco donde la maestra puede escribir y mostrar lecciones, así como un proyector para presentaciones multimedia. El aula está equipada con una variedad de recursos y materiales educativos para apoyar el aprendizaje de los niños. Esto incluye, juegos didácticos, rompecabezas, bloques de construcción, láminas de actividades, tarjetas con letras y números, y algunos pocos materiales artísticos como crayones, marcadores y papel. (Observación O3I3)

En este sentido, en las aulas, los estudiantes y las docentes cuentan con variados recursos materiales que intervienen y facilitan el proceso de enseñanza y aprendizaje: se cuenta con recursos audiovisuales y tecnológicos como vídeo beam, televisor, computadora y recursos materiales como juegos didácticos, las tarjetas didácticas y materiales para crear. La importancia de los recursos didácticos reside en la influencia que ejercen como estímulos para el aprendizaje; en su utilidad que sea medios para alcanzar el propósito de enseñanza, para contextualizar las estrategias, para facilitar la comunicación y para motivar.

En particular, en las aulas cuentan con *Recursos para la lectura*, como las fichas, cuentos y guías didácticas; además se cuenta con un mueble en el que están dispuestos diversos textos que los niños pueden tomar libremente; en el aula de primer grado hay un rincón de lectura ambientado para motivar a los niños a leer por gusto:

Para el caso de la lectura se cuenta con algunos cuentos ilustrados y fichas con palabras y dibujos y las guías con las que se ha de trabajar ya que el docente con anterioridad prepara todo el material y lo mantiene disponible dentro del aula. (Observación O1I1)

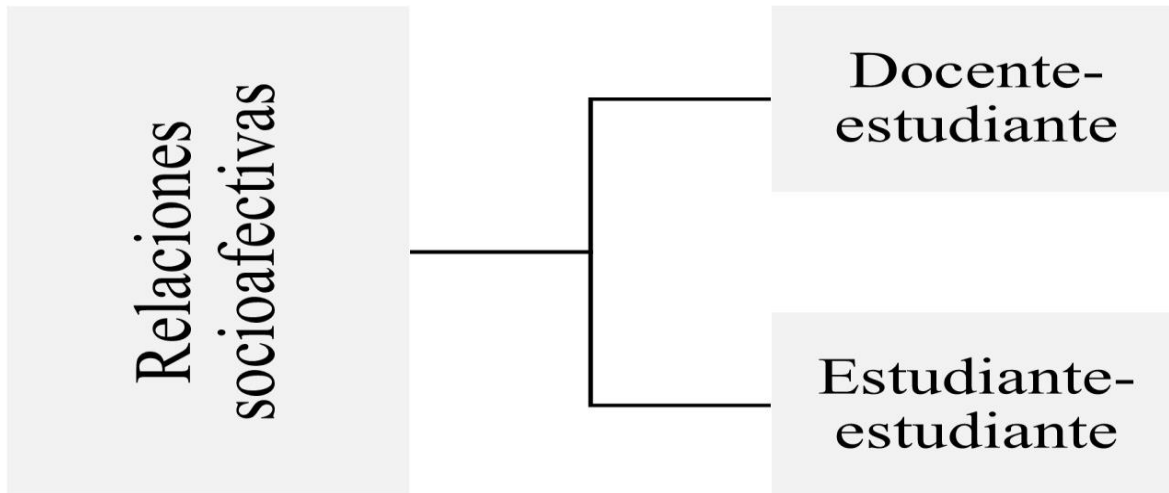
Hay estantes con libros de lectura y recursos educativos, organizados por temas y tipo de lectura (cuentos, guías, revistas). (Observación O2I2)

Hay estantes llenos de libros infantiles en un rincón de lectura, dispuesto con varias sillas para que los niños tomen los libros y lean. (Observación O3I3)

Subcategoría Relaciones socioafectivas

Figura 30

Subcategoría Relaciones socioafectivas



En todo entorno social hay elementos personales, afectivos e interpersonales que condicionan el funcionamiento de la comunidad. De esta manera, en el contexto educativo, las relaciones socioafectivas que se constituyen en el aula son muy importantes; pues, como comentan Castro y Morales (2015) "una educación adecuada solo puede ocurrir en un contexto de buen cuidado físico y cálidas relaciones afectivas" (p.142). Es así que, en el aula, según Texeido y Capell (2002), el docente, para una gestión acertada de su grupo, debe considerar varias aristas de su proceso de enseñanza: atención individualizada y grupal, el acercamiento afectivo, la equidad en el trato y el enfrentamiento acertado de los conflictos en el aula.

En las clases observadas, se pudo apreciar que en general hay un ambiente positivo y cercanos entre el docente y los niños; lo que resulta importante para que se desarrolle la confianza, la tolerancia y el respeto. En cuanto a la relación Docente-estudiante, se observó lo siguiente:

Aunque la lección ha sido tradicional en su enfoque, la dedicación y el compromiso y la cercanía de la docente con el éxito de sus estudiantes son evidentes en todo momento. (Observación O111)

El aula de primer grado se caracteriza por un ambiente de aprendizaje positivo y estimulante, donde se fomenta la curiosidad, la exploración y las relaciones sociales entre la docente y los niños es cercana. (Observación O313)

En cuanto a la relación *Estudiante-estudiante*, se apreció que existe compañerismo y amistad entre ellos: Por su parte, los niños trabajan bien, y se nota que se ayudan y apoyan entre

ellos. Todo el grupo lee y colabora para avanzar en el taller. (Observación O2I2). Esto se evidencia más en las actividades en las que ellos se apoyan y asisten para avanzar en la tarea demanda por la docente.

Tercer momento: Triangulación de la información

La triangulación de resultados es un procedimiento que se realiza en la investigación con el fin de encontrar patrones que conducen a confirmar el análisis y las interpretaciones globales de la temática de estudio. Es así que, siguiendo a Patton (2002), en esta se advierte el empleo de distintas técnicas de recolección de datos para acercarse al fenómeno de estudio, en atención a que la aplicación de una sola técnica podría ser más sensible a sesgos y debilidades propios de las mismas. En este sentido, para evitar posibles sesgos consecuencia de la aplicación de una sola técnica, como se advirtió, se usaron de dos técnicas de recolección de datos: la entrevista y la observación, las cuales, una vez analizadas, llevaron a la triangulación de sus resultados.

De este modo, en esta sección se presenta la triangulación de los resultados de las entrevistas y las observaciones; esto se muestra mediante una matriz de integración de resultados (tabla 3), En este sentido, siguiendo a Martínez (2006), mediante el proceso de triangulación, se establecieron convergencias y divergencias, a partir de un examen detallado de la correspondencia de los hallazgos de ambas estrategias de recolección de información; esto enriqueció y clarificó el proceso de teorización.

Con el proceso de la triangulación, se sistematizaron, organizaron, resumieron y contrastaron los hallazgos sustanciales de las dos fuentes de información; todo ello con el fin de reconocer la didáctica de la lectura en Educación Básica Primaria, en la Institución Educativa “El Castillo” ubicada en la comuna 4 del Distrito de Barrancabermeja, en el marco de la complejidad de los elementos que constituyen el quehacer pedagógico y didáctico de los docentes. Es necesario apuntar que de la entrevista y la observación emergieron categorías y subcategorías que se les asignaron el mismo nombre por los conceptos que se analizaron allí; de tal modo que, para evitar repeticiones innecesarias, en el cuadro matriz, aparecen algunas fusionadas con el fin de exponer una evaluación más inteligible.

Tabla 3*Matriz de integración de resultados*

CONSTRUCTO CENTRAL LA DIDÁCTICA DE LA LECTURA EN LA EDUCACION PRIMARIA		
CATEGORÍA CONCEPCIONES DOCENTES		
Subcategorías	Entrevistas	Observaciones
Conceptualización sobre la didáctica	Para conceptualizar la didáctica en general, los docentes advierten diversos elementos que la conforman, los cuales son fundamentales para su desarrollo y de los cuales hay que hacer uso adecuado para llevar a cabo procesos de enseñanza eficiente. Estos elementos son estrategias y herramientas cuyo uso es intencionado y previamente planificado; la Interacción docente-estudiante, relación fundamental para la didáctica; la formación y experiencia docente, necesaria para una enseñanza coherente; particularidad de las acciones didácticas y la personalización, en atención a las necesidades individuales de los estudiantes; el contenido a enseñar e intencionalidad, basada en objetivos claros para cada clase.	

Conceptualización sobre la lectura	Los docentes tienen una visión de la lectura en correspondencia a su proceso de enseñanza, por lo que la conceptualizan como un como un proceso complejo y acto comunicativo; asimismo, declaran que leer es comprender; no obstante, atribuyen una visión simple de la lectura y la comprensión lectora.	
CATEGORÍA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA LECTURA		
Subcategorías	Entrevistas	Observaciones
El currículo	Los docentes señalan la importancia de los documentos oficiales base de las prácticas de enseñanza: Lineamientos curriculares y la asignatura de Lengua Castellana y Estándares Básicos de Competencias	
Enseñanza de la lectura	Los docentes consideran su enseñanza de la lectura en la educación primaria como una práctica permanente de compromiso y sensibilidad, en la que el docente es un mediador que acompaña y orienta. Además, señalan que los métodos para la construcción de la lengua escrita son el Método analítico-sintético como punto de partida para alfabetizar. Se reconoce, la actuación de otros actores educativos en la enseñanza de la lectura, como los padres.	Se evidenció un acompañamiento docente explícito durante algunas actividades de lectura; asimismo, se evidencio un monitoreo por parte del docente, con el fin de comprobar el trabajo de los estudiantes. En cuanto a los métodos de construcción de la lengua escrita, los docentes usan el Método analítico-sintético; además, se evidenció que coexisten los modelos pedagógicos conductista, tradicional y, en menor medida, el constructivista.

Aprendizaje de la lectura	Los docentes proyectan este proceso a partir de la actuación del estudiante, el cual debe ser activo y responsable en su propio aprendizaje, ser autónomo y desarrollar hábitos de lectura. No obstante, sus estudiantes no tienen hábitos de lectura, por lo que la emprenden solo por obligación.	
El estudiante		Se evidenció que, en los espacios para la participación de los estudiantes, estos participaban activamente, mediante inquietudes, respuestas e intercambios de conocimientos valiosos para todos; además, se destaca que las docentes favorecen estas situaciones de participación,
Niveles de comprensión	Los docentes advierten el acto de lectura en función de los niveles que subyacen en el proceso de comprensión lectora, estos niveles se circunscriben en dos: nivel literal y nivel inferencial.	Los docentes de primer y segundo grado orientan un nivel literal de la lectura que no promueve el nivel inferencial. El docente de tercer grado, por su parte, promueve un acercamiento al nivel inferencial de la comprensión lectora.
Tipologías textuales	los docentes señalan algunas tipologías textuales que ofrecen a sus estudiantes para leer en clases: Literatura, Lectura en la red y diversidad textual	Los docentes ofrecen a sus estudiantes las tipologías textuales: las fichas de lectura, las tarjetas de lectura y la guía didáctica de lengua para desarrollar la lectura en clases.

Propósitos de lectura	los docentes señalan la finalidad superior de la enseñanza de la lectura: lectura para los siguientes niveles y lectura como ocio y diversión.	
CATEGORÍA ACCIÓN DIDÁCTICA PARA LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA LECTURA		
Subcategorías	Entrevistas	Observaciones
Organización de la acción didáctica de la lectura	En el marco de la didáctica de la lectura, los docentes aluden a acciones previas a la clase para emprender la enseñanza de este proceso: planificación, diagnóstico y las necesidades e intereses de los estudiantes. Estos elementos son tomados en cuenta para desarrollar un proceso de enseñanza y aprendizaje coherente con las exigencias y complejidad de la lengua escrita.	
La clase		La clase de lengua se desarrolla en tres momentos diferenciados: Inicio, Desarrollo y Cierre. En el inicio se entra en contacto con el grupo y se adelantan las actividades que se realizarán. En el desarrollo se establece la interacción formativa entre a través de estrategias y actividades. Y en el cierre se dan instrucciones para la siguiente clase, se refuerza lo visto y se hace un reconocimiento a la importancia de la lectura y escritura.

Estrategias y actividades	Los docentes señalan varias estrategias y actividades didácticas para acercar a los estudiantes a la lectura: refuerzo lector, lectura de calidad, lectura de acuerdo con la edad, lectura colectiva, lúdica, arte, lectura en voz alta y diálogo postlectura.	Se evidenciaron en las clases diversas estrategias y actividades didáctica para acercar a los estudiantes a la lectura: colorear, dibujo, lúdica, clase magistral, lectura en voz alta, lectura en grupo. el subrayado y poslectura.
Subcategoría Evaluación	Los docentes hacen referencia a varios tipos de evaluaciones que se desarrollan durante el proceso de enseñanza y aprendizajes de la lectura: evaluación permanente, evaluación cuantitativa y cualitativa, evaluación formativa y autoevaluación	En las observaciones, solo se apreció un tipo de evaluación explícita. de la lectura, la cual estuvo orientada más hacia lo punitivo que hacia lo formativo.
CATEGORÍA LECTURA Y AMBIENTE SOCIOEMOCIONAL		
Subcategorías	Entrevistas	Observaciones
El ambiente pedagógico	Los docentes señalan la importancia de disponer un ambiente adecuado para la enseñanza de la lectura, esto pasa por tomar en cuenta el estado anímico de los estudiantes y hacer clases amenas. Esto puede ayudar con la motivación, además de acciones didácticas que permita a los niños tomar decisiones sobre lo que quieren leer. Por último, refieren a la importancia de la actitud de los estudiantes con respecto al acto lector	Los docentes disponen el momento adecuado para que los estudiantes estén anímicamente preparados para comenzar la clase de lengua. Por su parte, la actitud de los estudiantes varía de acuerdo con la estrategia o actividades desarrolladas.

<p>Relaciones socioafectivas</p>	<p>Los docentes señalan que el proceso de lectura en el aula crea vínculos cercanos entre el docente y los niños, que fortalecen en estos la confianza y el apoyo. Además, se aprecia a un docente amable y afectivo quien se halla presente para reconocer sus avances y sus logros. Asimismo, las relaciones que se crean entre los estudiantes se basan en el respeto, la empatía y la cordialidad.</p>	<p>En las observaciones se apreció un ambiente positivo y cercanos entre el docente y los niños; lo que resulta importante para que se desarrolle la confianza, la tolerancia y el respeto. se apreció que existe compañerismo y amistad entre ellos</p>
<p>Ambiente pedagógico físico</p>		<p>En las observaciones realizadas, se apreció que los estudiantes cuentan con buena Iluminación tanto natural como artificial, con una ventilación es adecuada. El mobiliario se dispone a las necesidades comunicativas y participativas de los niños. La decoración es estimulante para el proceso de aprendizaje.</p>
<p>Recursos didácticos</p>		<p>En las aulas de clases observadas se cuentan con recursos didácticos (materiales, tecnológicos y textuales) suficientes para facilitar el proceso de enseñanza de la lectura.</p>

CAPÍTULO V

APORTES TEÓRICOS

En atención a la perspectiva y acciones didácticas de los docentes, como actores clave de la investigación, y considerando los datos recopilados y su sistematización y análisis respaldados por la teoría y la experiencia del investigador-, se expone a continuación un compendio que aspira a ser un aporte teórico. Este esbozo ofrece una visión integral del proceso de investigación descrito en el capítulo anterior, a lo largo del cual se abordaron diversos momentos y niveles de complejidad que permitieron comprender y destacar procesos y elementos fundamentales, base de la teorización sobre el objeto de estudio.

En este sentido, se recorrió un camino de análisis y reflexión, cuya meta fue la construir de los aportes teóricos. Es así que, siguiendo a Contreras Colmenares (2018): “...en lo que se refiere a la elaboración de teorías, hay que señalar que existen grados de teorización y en la medida en que la información recolectada va siendo sistematizada, organizada y estructurada tendrá la notación de ser una aproximación teórica” (p. 115), desde lo inductivo, se procedió, entonces, a la construcción del tejido relacional en tres niveles. Este tejido se inició en un primer nivel desde los códigos y su organización en subcategorías, lo que dio lugar a los conceptos emergentes de nivel III. Seguidamente, se fueron ordenando estos conceptos, que condujeron a una representación conceptual en cuatro categorías y en un nivel II de teorización; estos conceptos se integraron para establecer el constructo central (primer nivel de teorización): *La didáctica de la lectura en Educación Básica Primaria*, (ver Tabla 4).

Es importante señalar que el presente estudio se configura como un acercamiento empírico fundacional sobre la didáctica de la lectura en Educación Básica Primaria, en la Institución Educativa “El Castillo” ubicada en la comuna 4 del Distrito de Barrancabermeja; sus hallazgos se constituyen en una visión representativa del momento específico en que se realizó la investigación; por tanto, no se propuso generalizar, se buscó abrir espacios de reflexión para una verdadera transformación de las prácticas de enseñanza de la lectura en el contexto específico de estudio, con miras a otros contextos similares.

Tabla 4

Proceso de Construcción Teórica

Subcategorías	Concepto emergente. Subcategoría (nivel III)	Categorías	Concepto emergente. Categoría (nivel II)	Constructo central (nivel I)
Conceptualización sobre la didáctica	Percepciones de los docentes sobre la didáctica en general, lo que define la manera la relación con los estudiantes, la postura teórica y práctica.	CONCEPCIONES DOCENTES	Concepciones de los docentes sobre la didáctica en general y sobre el proceso de lectura en particular. Esto involucra diversos elementos que configuran la acción didáctica y las relaciones que se tejen dentro del aula de clases.	La didáctica de la lectura en Educación Básica Primaria
Conceptualización sobre la lectura	Visión y creencias docente sobre la lectura, que corresponde predominantemente a su enseñanza y no a la función social de este proceso.			
El currículo	Principios institucionales que orientan la actuación docente en cuanto a contenidos y propósitos de enseñanza y aprendizaje de la lectura.	ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA LECTURA	Prácticas, propósitos y visiones de enseñanza de la lectura que configuran y son base de la didáctica de la lectura. Desde la actuación y visión docente se comprenden los actos didácticos y las relaciones que se tejen en el aula de clases en torno a la construcción de la lengua escrita en la educación primaria	
Enseñanza de la lectura	Factores docentes y externos que configuran la enseñanza de la lectura en la educación básica primaria.			
Aprendizaje de la lectura	Factores estudiantiles que, según los docentes, configuran el aprendizaje de la lectura en la educación básica primaria.			
El estudiante	Actuación estudiantil en las prácticas de enseñanza y aprendizaje de la lectura			
Niveles de comprensión lectora	Niveles de comprensión lectora que los docentes desarrollan en sus prácticas de enseñanza de la lectura: nivel literal y nivel inferencial.			
Tipologías textuales	Diversos textos que se utilizan en las prácticas de enseñanza y aprendizaje de la lectura			
Propósitos de lectura	Propósitos superiores de la enseñanza de la lectura.			
Organización de la acción didáctica de la lectura	Acciones previas a la clase para hacer efectiva la didáctica de la enseñanza de la lectura.	DIDÁCTICA PARA LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA LECTURA	Conjunto de procedimientos y acciones respaldados por técnicas, creencias, conocimientos y modelos pedagógicos de enseñanza, cuyo objetivo es llevar a cabo de manera efectiva la acción didáctica para alcanzar los objetivos de aprendizaje establecidos.	
La clase	Espacio en el que el acto educativo se materializa y se despliegan las actividades y estrategias didácticas para la enseñanza y aprendizaje de la lectura.			
Estrategias y actividades	Estrategias y actividades de las que se sirven los docentes para hacer efectiva la enseñanza de la lectura.			
Evaluación	Proceso para valorar el aprendizaje de la lectura	LECTURA Y AMBIENTE SOCIOEMOCIONAL	Entorno en el que se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y se hacen efectivas las prácticas didácticas, a través de la cuales se crean vínculos sociales y emocionales entre los actores participantes.	
El ambiente pedagógico	Momento adecuado y propicio para generar espacios de aprendizaje de la lectura			
Relaciones socioafectivas	Interacciones positivas y cercanas que se crean en el aula de clases en torno a las actividades de lectura			
Ambiente pedagógico físico	Espacio en el que se desarrollan las prácticas didácticas de la enseñanza y aprendizaje de la lectura			
Recursos didácticos	Materiales con lo que se cuentan para las acciones didácticas de enseñanza y aprendizaje de la lectura.			

LA DIDÁCTICA DE LA LECTURA EN EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA

En la educación primaria, uno de los retos más significativos radica en la inclusión activa de los niños en procesos deliberados y estructurados de adquisición y desarrollo de la lengua escrita. Es así que tanto la lectura como la escritura requieren destreza y práctica; por tanto, su aprendizaje inicial suele ser una etapa prolongada y laboriosa, que demanda atención intencionada y consciente. Son, en efecto, procesos de gran complejidad, ya que involucran la orquestación de diversos subprocesos compartidos, como la memoria, la cognición, el lenguaje y la percepción (Condemarín, 1984; Braslavsky, 1997; Camps, 2003).

Durante la investigación empírica y referencial centrada en la didáctica de la lectura en la educación primaria, se llevó a cabo un análisis exhaustivo, una interpretación profunda y una discusión detallada sobre las diversas perspectivas y prácticas de los docentes, así como de los referentes teóricos asociados a este importante fenómeno educativo. Esta exploración se realizó bajo la implicación intersubjetiva del investigador, lo que permitió, la formulación de unos aportes teóricos sólidos que surgen a partir de la siguiente proposición general: la didáctica de la lectura en la educación primaria se halla atravesada por diversos elementos que van desde las concepciones sobre la lectura y su enseñanza hasta las acciones efectivas que dan cuenta de las visiones y prácticas de los docentes, las cuales entran en tensión al no corresponderse durante el acto didáctico con un proceso de enseñanza y aprendizaje más constructivista y significativo, con una postura más sociocultural de la lectura y su aprendizaje.

Es importante reconocer que la enseñanza y aprendizaje de la lectura durante la etapa escolar de la básica primaria es un asunto complejo en el que cada docente se enfrenta a una variedad de elementos interrelacionados que requieren atención cuidadosa y reflexión continua. De esta manera, hay un encuentro entre saberes y creencias (referentes teóricos y metodológicos y enfoques pedagógicos que respaldan las prácticas de enseñanza de la lectura) con las prácticas didácticas y la intencionalidad de su despliegue. En atención a esto, al interpretar la tabla 4, síntesis del proceso de teorización de la investigación, se tiene que en La Didáctica de la Lectura en Educación Básica Primaria confluyen cuatro constructos, que se interrelacionan entre sí y configuran los aportes teóricos para el contexto particular de estudio.

De esta manera, emerge el concepto *Concepciones docentes* sobre la didáctica en general y sobre el proceso de lectura en particular. Esto involucra diversos elementos que configuran la

acción didáctica y las relaciones que se tejen dentro del aula de clases. En este sentido, para acercarse a la didáctica de un objeto de conocimiento, como la lectura, y comprenderla, hay que acercarse a la concepción que se tiene de didáctica en general; pues, se parte de la premisa de que es esencial que el docente tenga un sólido entendimiento de esta disciplina y de los componentes que la configuran, para que se despliegue una acción didáctica efectiva, y, por ende, que los estudiantes alcancen aprendizajes significativos.

Este conocimiento no solo determina la manera en que el docente se relaciona con sus estudiantes, sino también desde qué enfoque teórico y práctico lo hace. Es así que se precisa de la responsabilidad del docente, como actor social, en el desarrollo de una práctica didáctica en consonancia con las exigencias y necesidades de los estudiantes y de la complejidad del objeto del conocimiento.

De este modo, en la conceptualización de los docentes sobre la didáctica, se enmarcan varios elementos que conjugados impulsan las acciones de enseñanza y aprendizaje escolar. Se habla, entonces, estrategias, técnicas y herramientas, como elementos básicos de la didáctica, vistos como artefactos procedimentales que orientan el acto de enseñanza con el objetivo de alcanzar los propósitos educativos establecidos. Abarcan las acciones diseñadas y recursos utilizados por cada docente para facilitar el aprendizaje de los estudiantes, tanto dentro como fuera del aula.

Otro elemento de la didáctica es la relación entre los estudiantes y el docente, actores principales del acto educativo; Addine (2007) señala que en el sistema didáctico confluyen el objeto de conocimiento y los agentes del conocimiento: docente y estudiantes, y que la interrelación de estos es esencial para la didáctica. Los docentes reconocen que la relación humana en el aula es fundamental y que el proceso de enseñanza se basa en una interacción permanente e intercambio comunicativo adecuado entre los estudiantes, el docente, sus particularidades y características; además se destaca la afinidad como factor importante para un intercambio más acertado y, por ende, para una acción didáctica más efectiva. Hay, sin duda, una comprensión de la complejidad de la enseñanza al hacer énfasis en la necesidad de que haya interacciones y una comunicación oportuna en el aula de clases.

Este reconocimiento de la necesidad de la interrelación y comunicación lleva a atender las particularidades del grupo de estudiante, y, por tanto, la particularidad de las acciones didácticas; a partir de lo cual los docentes perciben la didáctica desde la flexibilidad centrada en la adaptación

a las exigencias y necesidades individuales de los estudiantes. Es así que se busca desarrollar un proceso educativo alineado con las características de cada grupo. Se apunta a una personalización en el proceso de enseñanza, en el que se debe tomar en cuenta la diversidad estudiantil y se debe ajustar el enfoque didáctico a las circunstancias y características estudiantiles.

Otro elemento importante dentro de la didáctica es el contenido objeto de aprendizaje. Este incide en las decisiones docentes y en la manera como se despliegan las acciones didácticas en el aula de clases: desde la consideración de los recursos y estrategias hasta la relación entre docente-estudiante; por lo que no hay una metodología única y rígida y herramientas para todas las situaciones de enseñanza y cada uno de los temas, sino que esto varía de acuerdo con las necesidades, la respuesta y el compromiso de los estudiantes con respecto al contenido.

En consonancia con lo anterior, las decisiones y consideraciones de los docentes ante los componentes de una situación de formación escolar giran en torno a la intencionalidad del acto didáctico: objetivos y metas claras de enseñanza para la organización, el diseño de estrategias y selección de herramientas. Esta claridad en la intencionalidad pedagógica proyecta una aproximación reflexiva y deliberada a la planificación, en la que las actividades en el aula tienen un propósito definido que contribuye a los objetivos generales del aprendizaje.

Por último, entre los elementos que precisan los docentes como parte de la didáctica, se encuentra la formación y experiencia docente, la cuales son la base de la configuración de las actuaciones educativas. Es así que la formación docente inicial es el punto de partida para la conformación de saberes teóricos y prácticos sobre la enseñanza en general y la didáctica en particular; seguidamente, la experiencia en la práctica docente, -especialmente, la interacción diaria con los estudiantes en el aula de clases- va fortaleciendo o cambiando las visiones pedagógicas que se traen.

Las concepciones de los docentes sobre la didáctica permiten observar que estos reconocen y comprenden la complejidad de esta disciplina, la cual se concibe con la finalidad primordial de facilitar el proceso educativo, en atención al desarrollo integral de todos los individuos. Es por esto que la didáctica no solo se limita a la transmisión de conocimientos, sino que busca una comprensión profunda de las necesidades y características de los estudiantes, así como de los contextos sociales y culturales en los que se desenvuelven. Esta comprensión permite diseñar estrategias pedagógicas que fomenten un aprendizaje significativo y una participación activa de los estudiantes en su propio proceso de formación.

En la figura 31, a continuación, se resumen los elementos que enmarcan la conceptualización de los docentes sobre la didáctica en general, que surgieron en este estudio.

Figura 31

Elementos que conforman la didáctica



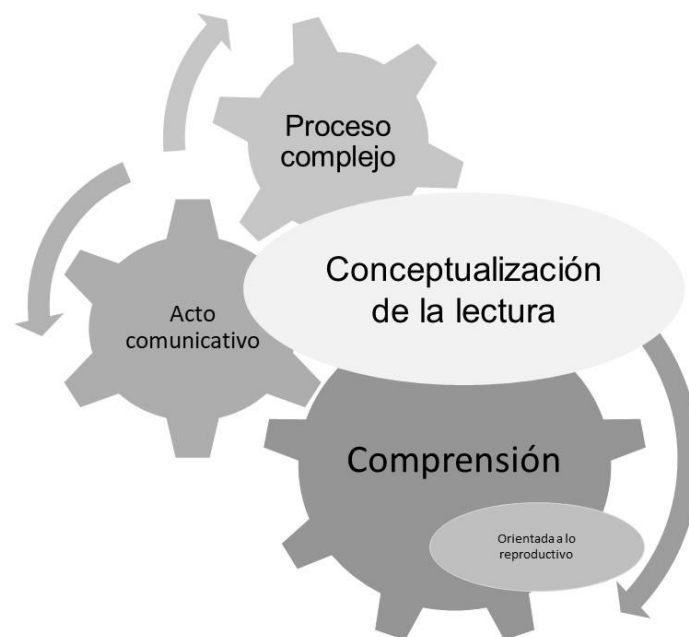
Ahora bien, para comprender mejor la didáctica de un objeto de conocimiento particular, como es el caso de la lectura, es necesario conocer las concepciones que se tienen de este, pues su enseñanza se funda en la conceptualización que cada docente haya construido. De esta manera, los docentes reconocen la lectura como un proceso complejo, de ahí que su enseñanza sea laboriosa, amerite de grandes esfuerzos y precise del uso de estrategias didácticas intencionadas para garantizar un aprendizaje significativo. Se resalta que la noción de lectura que comparten los docentes se hace desde su condición de enseñante y no desde su experiencia personal y académica como lectores. Asimismo, se tiene que la lectura se considera como acto comunicativo que les permite a los estudiantes conocer nuevas posibilidades de comunicación, por tanto, de interacción y de comprensión del mundo.

Por último, y en coincidencia de criterio, para los docentes la lectura es comprensión. Desde esta visión se agrega la importancia de la lectura para el desarrollo educativo, desde edades

tempranas, y se hace énfasis en una comprensión activa que permite la adquisición de conocimientos y el desarrollo del vocabulario. Asimismo, se establece que la lectura entraña decodificación y comprensión de la información que está en el texto. Esta conceptualización de la lectura como comprensión se orienta a un enfoque simple (Lordán et al., 2015) o lineal (Makuc, 2008), al hacer referencia que el significado del texto se encuentra solo en el texto. Es así que la conceptualización que tienen los docentes sobre la lectura tiene una orientación hacia lo reproductivo; sin embargo, hay indicios de una postura cognitiva al estimarla, también, como un proceso complejo que implica de distintas habilidades, como el procesamiento mental. La figura 32 presenta un resumen de la conceptualización que tienen los docentes sobre la lectura.

Figura 32

Conceptualización de lectura



Para profundizar la comprensión de la didáctica de la lectura en la educación primaria se hace necesario conocer, como marco más amplio y base de la didáctica, las situaciones de enseñanza y aprendizaje lectura: prácticas, propósitos y visiones de enseñanza, las cuales se entienden desde la actuación, la visión docente (concepciones y modelos pedagógicos que explicita

o implícitamente sigue, etc.) y las relaciones que se tejen en el aula de clases en torno a la lectura (segundo concepto emergente).

De esta manera, en cuanto a la enseñanza de la lectura en la primaria, se advierte que esta es una práctica permanente, continua y prioritaria, evidenciado por la asignación de significativos espacios y tiempos en el currículo escolar. Los docentes destacan un compromiso constante de su parte y señalan que es fundamental mantener la constancia y la coherencia en el proceso, adaptándose al ritmo individual de aprendizaje de cada niño. Esta flexibilidad sugiere una sensibilidad hacia las necesidades específicas de los estudiantes, con el objetivo último de lograr un dominio completo de la lectura: desde la decodificación inicial hasta la fluidez y comprensión profunda. No obstante, es necesario señalar que la enseñanza explícita de la lectura se delega solo al área de lengua castellana, en las otras áreas no se aprovechan los espacios para promover la adquisición de la lengua escrita, más allá de concebirla como un contenido de un área específica.

En cuanto al docente, este es un actor fundamental en la enseñanza sistemática y formal de la lengua escrita en los primeros años de la escolaridad. Los docentes se atribuyen el papel de mediador que acompaña y orienta el aprendizaje de la lectura. Desde esta visión sobre su rol educativo, los docentes consideran premisas del modelo constructivista para definir su labor en el aula. Si bien en la práctica, se evidenciaron acompañamientos y monitoreos explícitos por parte de los docente, durante algunas actividades de lectura, la actuación docente se orientó más a los modelos de enseñanza tradicional (clase magistral y el docente como figura de autoridad y posicionado en el centro de la enseñanza), conductista (refuerzos positivos o correcciones para moldear la conducta), y en menor medida se apreciaron interacciones desde lo constructivista (espacios para reflexión sobre la lengua escrita). Hay, entonces, cierta tensión entre cómo se percibe el docente y cómo actúa en clases.

En referencia al método de enseñanza de la lectura, desde su visión formativa, los docentes declaran el empleo de los métodos sintéticos-analíticos. Para el curso de primer grado se desarrollan los métodos analíticos con el fin iniciar a los niños en la construcción de la lengua escrita; en los grados siguientes persiste el método analítico pero integrado al método sintético. A propósito de esto, pareciera que los docentes desconocen que los estudiantes llegan con conocimientos de la lectura y la escritura que se pueden aprovechar para desarrollar métodos de enseñanza orientados más a lo sociocognitivo y sociocultural y desde lo funcional y significativo.

En la actuación en el aula de clases, se confirma el uso de los métodos analíticos-sintéticos, los cuales se desarrollan a partir de intervenciones docentes magistrales.

Este uso casi exclusivo de los métodos analíticos-sintéticos, desarrollados en el marco de clases tradicionales y conductistas, promueve mayormente prácticas de lectura en un nivel de comprensión literal. En sus declaraciones, los docentes precisan el acto de lectura en función de los niveles de comprensión lectora; para este caso, el nivel literal -basado en la decodificación y en la recuperación de información que solo aporta el texto- y el nivel inferencial -basado en una interpretación “más profunda” y en una interacción entre el lector y el texto para comprenderlo- (Braslavsky, 2005; Cassany, 2003; Dubois, 1996). En la acción docente, se apreció -y se confirmó- que los primeros acercamientos a la lectura en los grados primero y segundo, se hace desde la decodificación y no se promueven espacios para reflexionar sobre lo que se lee; en consecuencia, leer se vuelve un acto superficial y mecánico que no atiende el contexto ni los conocimientos previos de los estudiantes. En tercer grado, hay un acercamiento al nivel inferencial, pues se busca ir más allá de lo que aporta el texto, y buscar significado con lo que aporten los lectores.

Los docentes señalan que la enseñanza de la lectura también les compete a otros actores educativos como los padres y docentes de otras áreas; por lo que deben hacerse responsables de este proceso, pues en muchas ocasiones el docente de lengua y literatura debe trabajar solo. De esta manera, para fortalecer el proceso de lectura en los niños de manera continua, es fundamental contar con la colaboración y el apoyo tanto de la familia como de otros docentes y directivos; pues se considera que un trabajo conjunto apoyaría la creación de hábitos lectores sólidos y duraderos en los niños.

En cuanto al aprendizaje de la lectura, se destaca el rol que cumple el estudiante en este proceso. Los docentes tienen una visión de cómo debería ser el estudiante ante su aprendizaje de la lectura y como es en la realidad. De esta manera, resaltan la importancia de que los estudiantes sean participativos y autónomos en su proceso de aprendizaje para que este sea significativo; lo que se alinea con el enfoque constructivista de la educación. Sin embargo, sus consideraciones sugieren que los estudiantes deben comprometerse con la lectura por iniciativa propia. Esto refleja que los docentes tienden a atribuir la responsabilidad del aprendizaje de la lectura a los estudiantes. Es así que una de las conductas lectoras de los estudiantes que los docentes cuestionan es que aquellos asumen las lecturas como una obligación; por tanto, no logran construir significado a partir de esta. De allí que se precisa la formación de hábitos lectores tanto en el aula como en la

familia. En las observaciones se apreció una participación activa por parte los estudiantes, en los momentos y situaciones que la actuación docente lo permitía.

En referencia a las tipologías textuales que se comparten para enseñar la lectura en los grados de la educación primaria, los docentes señalan que la Literatura es un medio propicio para alfabetizar a los niños, como para formar lectores activos, para desarrollar su creatividad y sus emociones y para tejer relaciones sociales a través de la lectura. Asimismo, se señala la importancia de la lectura en la red, por lo cercano de este recurso en la sociedad actual. En la práctica lectora que se desarrolla en el aula, los textos con los que interactuaron los estudiantes para consolidar su proceso de alfabetización fueron la Ficha de lectura, texto corto y sencillo con un dibujo para colorear; la tarjeta didáctica, texto sencillo también con una ilustración que no se puede colorear y La guía de clases, texto escolar para el área de lenguaje, en los que se ofrecen diversos textos, entre estos lo literarios, acordes al nivel escolar.

Por último, se tiene que los propósitos de la enseñanza en la lectura se orientan a la formación y fortalecimiento lector para los siguientes niveles educativos; además, se busca formar lectores que lean con un objetivo de ocio y diversión, y no solo por cumplir con las tareas escolares. Esta intención superior de la enseñanza de la lectura no se apreció en las clases observadas, en las que las dinámicas de alfabetización se concentraron, sobre todo, en la instrucción metódica de la lengua escrita, en la que poco se disfrutó de los contenidos textuales.

La figura 33 presenta un resumen de la enseñanza y aprendizaje de la lectura como base de la didáctica de la escritura, en el marco del contexto de estudio.

Figura 33

Enseñanza y aprendizaje de la lectura



El siguiente concepto que conforma estos aportes teóricos es la *Acción didáctica para la enseñanza y aprendizaje de la lectura*, entendida como el conjunto de procedimientos y acciones respaldados por técnicas, creencias, conocimientos y modelos pedagógicos de enseñanza, perspectivas sobre el objeto de estudio y su transposición didáctica (Chevallard,1991). Es así que la acción didáctica es la concreción de los procesos de enseñanza y aprendizaje; es, entonces, la interacción entre el docente, los estudiantes y objeto de estudio.

Como premisa se expone que reconocer y enseñar la lengua escrita desde la función social es fundamental en el proceso educativo en el nivel de la primaria, y desde la perspectiva de la didáctica de la lengua escrita se aboga por superar la instrucción meramente rígida y la exposición de los niños a métodos tradicionales que los relegan a un rol pasivo de aprendizaje y los conducen hacia la memorización descontextualizada de lecciones.

Se busca, en cambio, favorecer un entorno formativo que promueva el uso funcional y significativo de la lengua escrita a través de un proceso constructivo que ocurre en situaciones cotidianas; es decir, se debe permitir a los niños interactuar de manera activa con la lectura y escritura, integrándolas en su vida diaria y en contextos significativos. Esto implica crear oportunidades para que los niños exploren, experimenten y reflexionen sobre el uso del lenguaje escrito en situaciones auténticas.

Para la acción didáctica de la lectura, en el contexto de estudio, los docentes reconocen la importancia de una organización previa que permite ajustar la enseñanza de manera adecuada, buscar formas para motivar y comprometer a los estudiantes, detectar y abordar dificultades de aprendizaje. Todo ello en coherencia con las exigencias y complejidad de la lengua escrita; lo que buscaría garantizar un aprendizaje significativo.

Esta organización enmarca la planeación, que busca conformar una secuencia didáctica, los recursos y actividades que se desplegarán en el aula. La planeación implica responsabilidad y compromiso para que se efectúe y se cumplan sus objetivos en cada clase, con un margen de flexibilidad y alineada al currículo, la metodología, el contenido y los propósitos de aprendizaje. Toda planeación considera el diagnóstico, desde el cual se consideran los conocimientos de los niños sobre la lengua escrita, como condición para determinar el desarrollo de la clase. Otra condición para la organizar la acción didáctica es el conocimiento y la comprensión de las necesidades e intereses de los niños, lo que busca generar interacciones más cercanas entre docente y estudiante, que redundaría en un aprendizaje de la lectura significativo.

Una vez en el aula de clases, como espacio de materialización de las intenciones didácticas y lugar efectivo de encuentro entre el estudiante, docente y objeto de aprendizaje, se precisan varios componentes que engloban la acción didáctica de la lectura: la clase, estrategias y actividades y la evaluación. De esta manera, la clase se da en tres momentos diferenciados y consecutivos (inicio, desarrollo y cierre), en el que se desarrollan diversas actividades y estrategias según el momento.

En cuanto a las estrategias y actividades para acercar a los estudiantes a la lectura, los docentes exponen que despliegan varias en el aula de clases: refuerzo lector, como un espacio para ofrecer oportunidades a los estudiantes con el fin de consolidar sus habilidades de lectura y nivelar a los que se tengan dificultades; lectura de calidad, hace referencia a los contenidos textuales que se les ofrecen a los estudiantes según su contexto y con la intención de brindar una educación integral; lectura de acuerdo con la edad, se escogen lecturas según etapa de alfabetización; lectura colectiva se promueve con el propósito de promover la participación, la concentración y la comprensión lectora; la lúdica, hace referencia a distintos juegos que hacen los estudiantes a propósito del aprendizaje de la lectura y el desarrollo motor y emocional pues al ser niños; el arte, como actividad de postlectura que favorece la creatividad y el análisis; lectura en voz alta, como actividad para mejorar pronunciación, respiración, entonación, desarrollo lingüístico y comprensión; por último, la postlectura, como estrategia para analizar, compartir y fortalecer los leído.

Por su parte, en las acciones didácticas concretas, se apreciaron varias estrategias y actividades: colorear y dibujos, actividades realizadas como parte de la lectura para establecer una relación entre el dibujo y el texto; lúdica, con la actividad del juego se crean situaciones para el reconocimiento de letras y palabras; clase magistral, en los momentos de instrucción sobre la lectura se asume esta estrategia que ubica al docente en el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje; lectura en voz alta, realizada con el fin de mejorar la pronunciación y entonación, como se señaló en la narrativa docente; lectura en grupo, con el fin de hacer una lectura colaborativa entre los estudiantes y la docente; el subrayado, esta actividad se realizó con apoyo a la lectura; y postlectura realizada para afianzar el proceso lector.

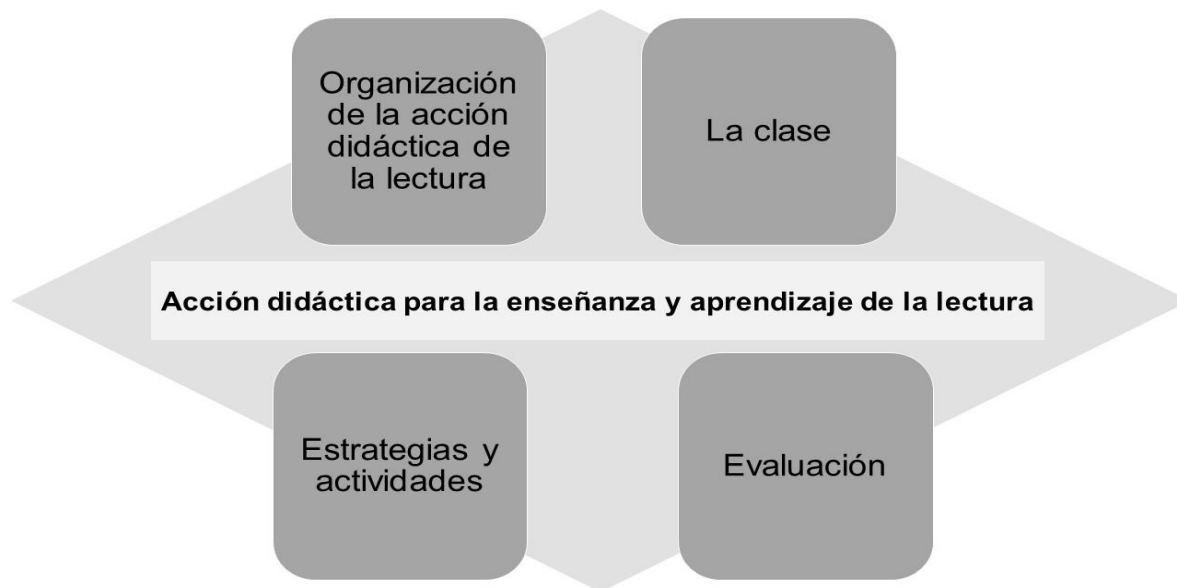
Respecto al proceso de evaluación, se hizo referencia a varios tipos de evaluaciones que se desarrollan durante el proceso de enseñanza y aprendizajes de la lectura: evaluación permanente, desde la cual se valora el proceso de lectura, no con el fin de calificar cuantitativamente el

producto, sino para valorar los alcances de la enseñanza y tener claridad de los avances de los niños en su proceso de alfabetización. La evaluación cuantitativa y cualitativa se realiza para examinar la lectura desde lo objetivo y lo apreciativo, a través de distintos instrumentos. La evaluación formativa se realiza de manera procesual y permanente, y tiene como finalidad invitar a los niños que conozcan sus aciertos y desaciertos y orientarlos mediante la retroalimentación para que sigan avanzando en su aprendizaje. Por último, se hizo referencia a la autoevaluación, como una oportunidad para que los propios estudiantes reconozcan su avance lector.

Vale señalar que, en la acción didáctica concreta del aula, no se desarrolló ninguna de estas evaluaciones mencionadas por los docentes. Al contrario, se observó un tipo de evaluación orientada más hacia lo punitivo, en la que se valoraba el producto, midiendo el éxito o fracaso, pero haciendo énfasis en el fracaso, con una actitud sancionadora en lo concerniente a las dificultades de decodificación en voz alta. Hay, pues, un cierto desfase entre lo que los docentes narran como actuación didáctica y lo que realizan en la acción didáctica efectiva. La figura 34 presenta una síntesis de este concepto.

Figura 34

Acción didáctica para la enseñanza y aprendizaje de la lectura



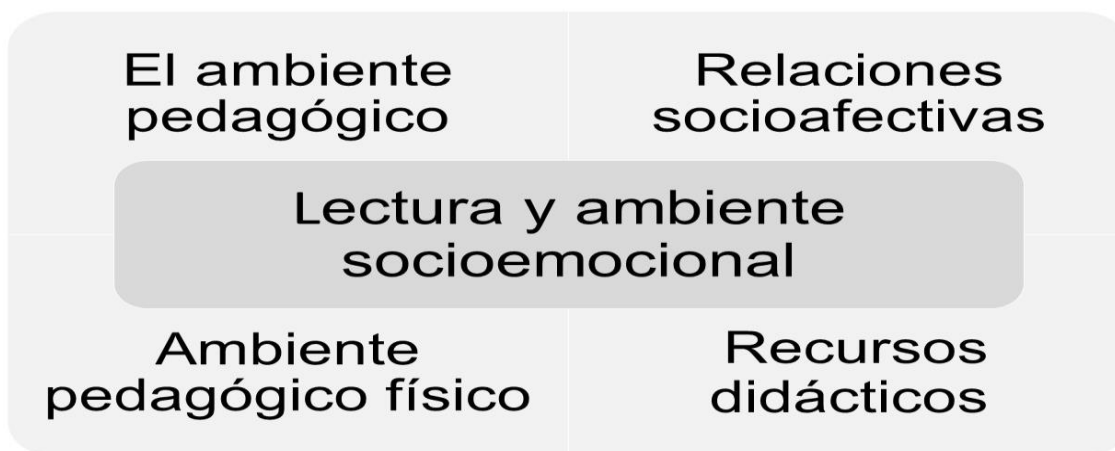
La didáctica de la lectura se fundamenta en los elementos antes mencionados (concepciones docentes, procesos de enseñanza y aprendizaje y acciones didácticas); a estos se le suma Ambiente Socioemocional y físico, entendido como el entorno en el que se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y se hacen efectivas las prácticas didácticas, a través de las cuales se crean vínculos sociales y emocionales entre los actores participantes. Es así que esto comprende desde el espacio físico en el que se desarrollan las clases hasta las relaciones socioafectivas que se tejen alrededor del aprendizaje de la lectura.

En este sentido, el ambiente pedagógico físico es propicio para el desarrollo de las clases y para el aprendizaje de la lectura, pues se cuenta con buena iluminación tanto natural como artificial y la ventilación es adecuada; el mobiliario se dispone a las necesidades comunicativas y participativas de los niños; la decoración es estimulante para el proceso de aprendizaje. Con respecto a los recursos materiales, se cuenta con una variedad que se aprovecha en las clases y que intervienen y facilitan el proceso de enseñanza y aprendizaje. Se cuenta, entonces, con recursos audiovisuales y tecnológicos y recursos materiales; en cuanto a los recursos para la lectura, se cuenta con variadas tipologías textuales que se utilizan para las clases por encargo del docente; además, se cuenta con un mobiliario ambientado en el que se hallan dispuestos textos a disposición de los niños.

Asimismo, se tiene la importancia de generar un ambiente pedagógico dispuesto para emprender el acto lector; es decir, es esencial que el momento para leer sea adecuado; además es importante, crear situaciones didácticas estimulantes para que se genere una buena actitud ante la lectura. En referencia a las relaciones socioafectivas que se tejen alrededor de la formación lectora, se destaca la importancia de un ambiente positivo y cercano entre el docente y los niños, por una parte, y entre los niños, por otra, lo que redundará en confianza, tolerancia, colaboración, compañerismo y respeto. La figura 35 sintetiza este concepto.

Figura 35

Lectura y ambiente socioemocional



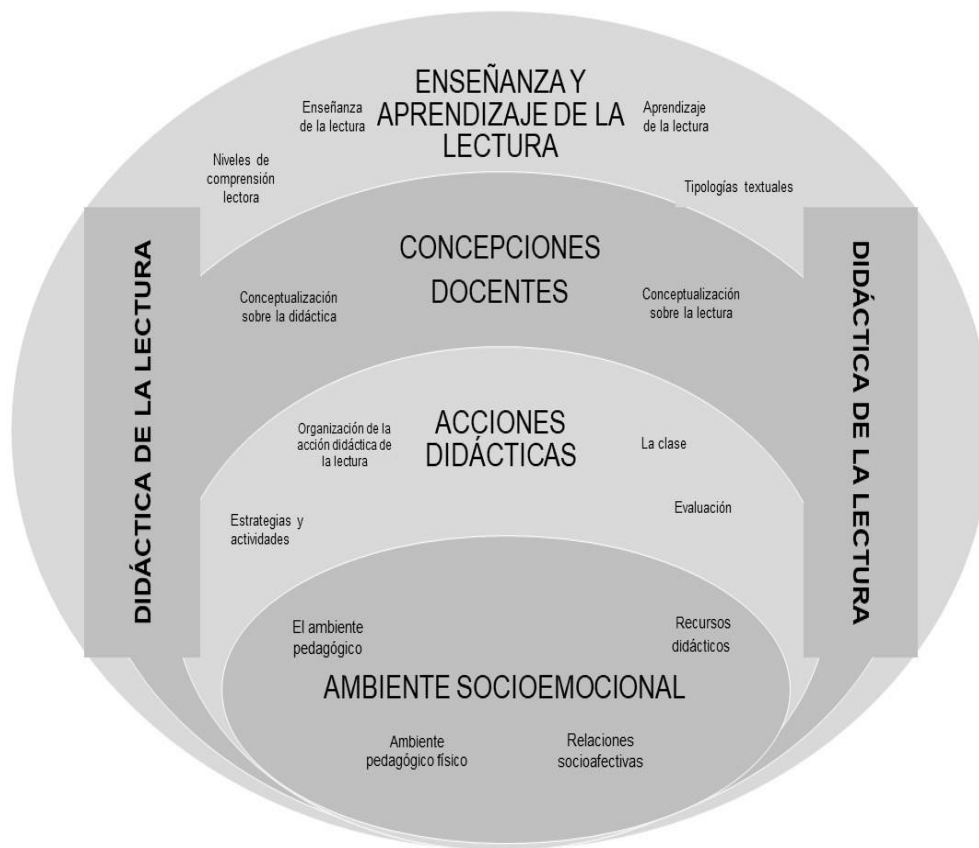
A manera de cierre, se puede decir que la didáctica de la lectura en la educación primaria, específicamente en la en la Institución Educativa “El Castillo” ubicada en la comuna 4 del Distrito de Barrancabermeja, se constituye de un entramado complejo de elementos que inciden en el aprendizaje de este proceso. El docente de Básica Primaria adquiere saberes y creencias sobre la lectura desde su mirada de enseñante y no desde su postura de lector, lo que podría condicionar su desempeño en la concreción de sus prácticas de enseñanza. Asimismo, posee saberes y conductas teóricos y metodológicos para la enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita no alineados con una educación constructivista; desde su discurso se aprecia una suerte de justificación al estimar el método analítico-sintáctico como el propicio para los primeros grados. Esto lleva a prácticas didácticas centradas en la instrucción mecánica y reproductiva, que aleja a los estudiantes de una alfabetización inicial significativa y funcional.

Los docentes se identifican desde su compromiso y actuación mediadora en el aprendizaje de la lectura y, en efecto, durante la acción didáctica, hubo situaciones que abrieron espacios para un aprendizaje significativo, pero esto no es lo que predomina en el aula de clases. Se puede decir que hay una tensión entre su percepción didáctica como enseñante y su realidad en el aula. En lo referente a las estrategias didácticas de la lectura, se advierte que son apropiadas para la edad de los estudiantes, pero se podrían intencionar más hacia el proceso de lectura -estrategias diferenciadas según los momentos de lectura: antes, durante y después (Solé, 2000) -.

De esta manera, al considerar la función social de la lengua escrita, desde la didáctica de la lectura se precisa superar la enseñanza reproductiva, sujeta a métodos mecánicos, y consolidar espacios en los que se promueva el acto lector desde lo funcional y significativo, en el marco de una enseñanza constructivista. Queda señalar y valorar la disposición de los docentes para la enseñanza de la lengua escrita en la Básica Primaria y sus acciones concretas para ello; no obstante, se precisa de una formación docente permanente para ajustar de manera consciente y crítica las concepciones y las actuaciones, pues se está perdiendo un potencial docente que, sin duda, está, pero debe atenderse desde la investigación y reflexión sistematizadas. En la figura 36, se muestra la estructura global de los aportes teóricos sobre la didáctica de la lectura en la Educación Básica Primaria.

Figura 36

Representación gráfica de la realidad estudiada



CAPÍTULO VI

REFLEXIONES FINALES

La culminación del recorrido de la investigación, encaminada por el propósito de Generar aportes teóricos sobre la didáctica de la lectura en Educación Básica Primaria, en la Institución Educativa “El Castillo” ubicada en la comuna 4 del Distrito de Barrancabermeja, implica, ahora, disponer los hallazgos para conformar algunas reflexiones finales, a manera de conclusiones, las cuales se presentan a partir de las interrogantes y objetos específicos que orientaron el camino de estudio en el contexto investigado.

Es necesario manifestar que llegar a este momento de cierre fue un desafío interesante para el autor; el recorrido de estudio, no fue lineal ni consecutivo, afinó el criterio y la reflexión sobre su propia actuación académico-científica como estudiante de doctorado, como investigador y, sobre todo, como docente que forma parte del contexto de estudio. Esto, sin duda, ha transformado la visión sobre la pedagogía y la didáctica del objeto de estudio y lo que este implica para la formación de ciudadanos.

Asimismo, se apunta que la permanencia en el campo, como investigador, exigió del autor fortalecer una conducta objetiva e imparcial, para dejar de lado perspectivas y opiniones forjadas en momentos de poca reflexión científica, y dar paso a la escucha de la narrativa y observación de la actuación de sus colegas desde una apertura de consciencia que diera paso al asombro. Además, se destaca, con gratitud, el aporte de los docentes quienes se mostraron siempre con buena disposición para colaborar con el estudio, partiendo de la confianza y de la premisa de que este trabajo buscaba mejorar la educación en general, y, en particular, la de la institución.

En lo referente a la metodología aplicada, conviene señalar que esta permitió hacer un tratamiento coherente de lo fáctico para comprender la realidad, lo que implicó otorgarle significado, tanto a las palabras como a las acciones de los docentes, desde el análisis e interpretación, apoyadas en la teoría. Todo esto se dio mediante la construcción recursiva de códigos, subcategorías, categorías y conceptos relacionantes que dieron paso a los aportes teóricos sobre La didáctica de la Lectura en la Educación Primaria.

En este sentido, sobre la base una situación problema observado se plantearon varias inquietudes que establecieron los objetivos de investigación, tanto general como específicos; desde los cuales se presentan, a continuación, las reflexiones finales.

La primera inquietud guía del estudio fue ¿Cuáles son las concepciones sobre el proceso lector que sustenta la didáctica de los docentes de Educación Básica Primaria?, la que sirvió de base para plantear el objetivo específico: *Develar las concepciones sobre el proceso lector que sustenta la didáctica de la lectura de los docentes.*

Ante esto se señala que los docentes de Básica Primaria poseen unas concepciones sobre el proceso lector desde su labor de enseñante y no desde su postura y experiencia académica y personal como lector activo. Esto puede incidir en su práctica educativa, pues el enfoque de enseñanza se condiciona más por la instrucción y cumplimiento de lo que “deberían aprender los niños según su edad” y no lo que implica acercarlos a la lengua escrita desde una mirada funcional y significativa. Es así que se tiene la lectura como un proceso complejo, por lo dispendiosa que es su enseñanza; pero no por la manera en que puede formar y transformar a las personas. Asimismo, se precisa la lectura como comprensión, sin embargo, orientada hacia lo reproductivo o literal, con algunos indicios hacia lo cognitivo; pero alejado de los sociocultural.

Una concepción meramente normativa e instructora de la lectura cierra los espacios para propiciar un contexto formativo en el que el estudiante de primaria se apropie del proceso lector, al que ya ha estado expuesto antes de ingresar a la escuela, de manera natural, reflexiva y activa. Los docentes deben saber que la lectura es una actividad intelectual que involucra no sólo palabras, frases y textos, sino también los esquemas de conocimiento, las expectativas, la motivación del lector y su entorno sociocultural.

En cuanto a la segunda inquietud de investigación ¿Qué elementos utilizan los docentes en su práctica educativa para el desarrollo de la didáctica de la lectura en la Educación Básica Primaria?, se precisa el segundo objetivo específico: Reconocer los elementos que utilizan los docentes en su práctica educativa para el desarrollo de la didáctica de la lectura en la Educación Básica Primaria.

La didáctica de la lectura en la educación Básica Primaria del contexto de estudio se sustenta en varios elementos que van desde las concepciones de los docentes sobre este acto y su enseñanza hasta su concreción didáctica en el aula de clases. De esta manera, en cuanto a las concepciones y opiniones docentes, se tiene que los docentes manifiestan que la enseñanza de la

lectura es una práctica permanente, continua y prioritaria; por lo que se resalta su compromiso, constancia y coherencia en el proceso educativo, en atención de las necesidades estudiantiles, para lograr cubrir el aprendizaje desde la decodificación inicial hasta la fluidez y comprensión profunda. Asimismo, el docente se reconoce a sí mismo como un mediador en el aprendizaje de la lectura.

En referencia al método de enseñanza de la lectura, desde su visión formativa, los docentes declaran el empleo de los métodos sintéticos-analíticos como los más propicios para iniciar a los niños en la alfabetización formal de la lengua escrita. Además, se reconoce que la enseñanza de la lectura también compete a otros actores educativos, y se resalta la formación del hogar como punto de inicio para crear y fortalecer hábitos lectores.

El estudiante, como actor más importante del proceso educativo, se precisa participativo y autónomo, pero se le atribuye una responsabilidad e iniciativa propias que pareciera prescindir de la responsabilidad del docente. Con respecto a los niveles de comprensión lectora, los docentes se acercan a estos desde una conceptualización literal predominantemente.

En lo referente a las acciones didácticas, se reconoce la importancia de una organización previa (planeación y diagnóstico) para proyectar y ajustar cada clase adecuadamente, en coherencia con las exigencias y complejidad de la lengua escrita, lo que buscaría garantizar un aprendizaje significativo. Y, en cuanto a la evaluación, se señalan varios tipos de evaluaciones, cuyo propósito principal es el desarrollo de un proceso formativo de la lectura.

En cuanto a las acciones del docente *in situ*, estas se orientan más a los modelos de enseñanza tradicional y conductista, y, en menor medida constructivista. Se confirma la visión y declaraciones de los docentes sobre el método de enseñanza de la lectura: el sintético-analítico y unas prácticas que promueven un nivel de comprensión lectora literal o reproductivo sobre todo en los grados primero y segundo. La interacción con los textos, se limitan a la Ficha de lectura, la tarjeta didáctica y la guía de clases. La clase se da en tres momentos diferenciados y consecutivos (inicio, desarrollo y cierre), en el que se desarrollan diversas actividades y estrategias según el momento.

Por su parte, en las acciones didácticas concretas, se apreciaron varias estrategias y actividades: colorear, dibujos, lúdica, clase magistral, lectura en voz alta, lectura en grupo, el subrayado y postlectura. La actitud, atención y participación de los estudiantes varía de acuerdo a

cada estrategia y actividad. La evaluación que se apreció fue la punitiva, pues la valoración se centró más en el error y su señalamiento.

Por último, se señala que el ambiente socioemocional que se despliega en el aula es positivo. El ambiente pedagógico físico es propicio para el desarrollo de las clases y para el aprendizaje de la lectura; se dispone de recursos materiales (recursos audiovisuales, tecnológicos, materiales y para la lectura) suficientes para facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Se toman en cuenta los momentos idóneos para la lectura, se crean situaciones didácticas estimulantes que llaman la atención de los estudiantes y se aprecian relaciones socioafectivas entre el docente y los niños cercanos.

La última interrogante planteada es ¿Qué elementos teóricos se pueden derivar desde la subjetividad de los docentes que enriquezcan la didáctica de la lectura en el contexto seleccionado?, la cual generó el siguiente objetivo específico: Derivar aportes teóricos que enriquezcan la didáctica de la lectura en el contexto seleccionado.

De esta manera, se establece que la didáctica de la lectura en la educación Básica Primaria es un asunto complejo, que se desarrolla efectivamente a partir de una variedad de elementos que se constituyen en concepciones y saberes sobre la didáctica, sobre la lectura y su proceso de enseñanza y aprendizaje y lo que ello implica, en atención a las actuaciones docentes en la concreción del acto didáctico. Todo esto se organizó en cuatro conceptos emergentes que englobaron los aportes teóricos. Estos elementos están interrelacionados entre sí, y precisan de atención y reflexión continua por parte de los docentes. Hay, entonces, un encuentro -y desencuentro- entre saberes y creencias, las prácticas didácticas y la intencionalidad de su despliegue, que sugieren una revisión crítica que permita mejorar la didáctica de la lectura.

En virtud de lo anterior, este recorrido investigativo permite concluir que para establecer una didáctica de la lectura sólida, significativa y funcional, se precisa de una visión de la lectura desde lo sociocultural; además, se precisa de la reflexión docente en cuanto a cada uno de los aspectos que sustentan sus prácticas educativas y su concreción en las aulas de clases, para que se puedan crear situaciones formativas que motiven y emocionen a los estudiantes, sean una base para hábitos de lectura que vayan forjando, de la mano del docente, a un lector crítico. Se apunta, para cerrar, que el docente debe actualizarse desde lo disciplinar, lo pedagógico y lo didáctico; además, buscar ser un investigador de su propia actuación, lo que le permitiría ser ese docente mediador, ese adulto significativo que acompañe al estudiante en su proceso lector.

REFERENCIAS

- Addine, F. (2007). ¡Didáctica! ¿Qué Didáctica? En F. Addine, S. Recarey, M. Fuxá y S. Fernández (Eds.), *Didáctica: Teoría y Práctica* (pp. 1-24). Pueblo y Educación.
- Addine, F.; Recarey, S.; Fuxá, M. y Fernández, S. (2020). *Didáctica: Teoría y práctica*. Editorial Pueblo y Educación.
- Andújar, R. (2016). *Saber, Opinión y Ciencia*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Antúnez, S. (2002). La acción directiva en las instituciones escolares. Análisis y propuestas. *Cuadernos de Educación*. ICE-Horsori.
- Arias, O. y Narváez, C. (2010). *Lectura en voz alta*. <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/handle/11059/1665>
- Ausubel, (1973). *El aprendizaje significativo*. 2da Reimpresión. Editorial Trillas.México.
- Ausubel, D., Novak., J. D., y Hanesian, H. (2003). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.
- Ballenato, G. (2005). *El aprendizaje activo y positivo*. Pirámide.
- Basurto-Mendoza, S.; Moreira-Cedeño, J.; Velásquez-Espinales, A.; y Rodríguez-Gámez, M. (2021). Autoevaluación, Coevaluación y Heteroevaluación como enfoque innovador en la práctica pedagógica y su efecto en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Polo del conocimiento*, (6), 3, 28-45.
- Barboza, F. (2002). La enseñanza de la lectura en los inicios de la alfabetización: concepción del docente. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, (7), 187-220. <https://www.redalyc.org/pdf/652/65200710.pdf>
- Barboza, F. y Peña, J. (2014). El problema de la enseñanza de la lectura en educación primaria. *Educere*, (18), 59, 133-142. <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/educere/article/view/12437>
- Barrientos, Z. (2019). El uso de recursos didácticos en la enseñanza de la lectura de estudiantes de educación básica primaria.
- Bermudez L y González L (2011). La competencia comunicativa: elemento clave en las organizaciones. *Quórum Académico*, vol. 8, núm. 1, enero-junio, 2011, pp. 95-110. Disponible en <https://www.redalyc.org/pdf/1990/199018964006.pdf>
- Bonilla, M (2015) Estrategias didácticas para la educación preescolar. Disponible en: <https://es.slideshare.net/fernandaximenez7/estrategias-didcticas-para-educacin-preescolar-u-a-g>. [Consulta; 14 mayo 2022]
- Braslavsky, B. (2014). *La querrela de los métodos en la enseñanza de la lectura: sus fundamentos psicológicos y la renovación actual*. UNIPE, Editorial Universitaria.
- Braslavsky, B. (2005). *Enseñar a entender lo que se lee. La alfabetización en la familia y en la escuela*. Fondo de Cultura Económica.
- Braslavsky, B. (1997). *Las nuevas perspectivas de la alfabetización temprana*. http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a21n4/21_04_Braslavsky.pdf
- Braslavsky, B. (1985). El método: ¿Panacea, negación o pedagogía? *Revista lectura y Vida* (6) – 4. pp. 4-10.
- Burgos, V. M.; Cleves, R. N. & Márquez, C. M. M. G. (2010). La creatividad como práctica para el desarrollo del cerebro total. *Tabula Rasa-Revista de Humanidades*, (13), 321-338.
- Bustos, A., Montenegro, C., Tapia, A. y Calfual, K. (2017). Leer para aprender: Cómo interactúan los profesores con sus alumnos en la Educación Primaria. *Ocnos*, 16(1), 89-106. http://dx.doi.org/10.18239/ocnos_2017.16.1.1208

- Calles, J. (2005). La literatura infantil desarrolla la función imaginativa del lenguaje. *Laurus Revista de Educación*, (11) 20, 144-155. <http://www.redalyc.org/pdf/761/76111209.pdf>
- Camps, A. (2003). Didáctica de la lengua: la emergencia de un campo científico específico. *Infancia y Aprendizaje*, 62-63, 209-217. Carrera, B y Mazarella C (2002). Vygotsky: enfoque sociocultural. *Educere*, vol. 5, núm. 13, abril-junio, 2001, pp. 41-44
- Casasola W. (2020). El papel de la didáctica en los procesos de enseñanza y aprendizaje universitarios. *Revista Comunicación*, (41) 29, 38-51.
- Cassany, D. (2012). *En línea. Leer y escribir en la red*. Anagrama.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas*, Barcelona, 2006 pp. 21 - 43
- Cassany, D. (2003). Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. *Tarbiya: revista de investigación e innovación educativa del Instituto Universitario de Ciencias de la Educación*. (32), 113-32.
- Castro, M. y Morales, M. (2015). Los ambientes de aula que promueven el aprendizaje, desde la perspectiva de los niños y niñas escolares. *Revista Electrónica Educare*, (19) 3, 138-170. <https://doi.org/10.15359/ree.19-3.11>
- Carrasco, J. (2004). Una didáctica para hoy. Cómo enseñar mejor. Madrid: Rialp.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica*. Aique.
- Chomsky, N. (1986). El lenguaje y el entendimiento. 4ta Ed. Seix Barral. Bogotá. 317 p.
- Constitución Política de Colombia. 20 de julio de 1991 (República de Colombia). http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/constitucion_politica_1991.html
- Colomer, T. (1993). La enseñanza de la lectura. Estado de la cuestión. *Cuadernos de Pedagogía*, 216, 4-8.
- Colomer, T. y Camps, A. (1996). *Enseñar a leer; enseñar a comprender*. Celeste MEC.
- Colmenares, C. (2018). Empleo de la didáctica desde la práctica docente en el proceso de construcción de la lectura.
- Condemarín, M (1984). *Relaciones entre la lectura y la escritura en el desarrollo de la comprensión de la lectura*. [Conferencia]. Primer Congreso Latinoamericano de Lectoescritura, San José, Costa Rica.
- Contreras Colmenares, A. (2018). Precisiones conceptuales y procedimentales acerca de la proposición de aproximaciones teóricas en las tesis doctorales. *Perspectivas*, 3(1). 115-132. <https://revistas.ufps.edu.co/index.php/perspectivas/article/view/1428/1380>
- Córdoba-Palacio, M. C., Márquez- Rodríguez, L. L. y González-Roys, G. A. (2021). Estrategias didácticas para el fortalecimiento socioafectivo de los estudiantes de preescolar de la Institución Educativa Rodolfo Castro Castro. *Revista UNIMAR*, 39(2), 122-146. <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar39-2-art6>
- Córdova, D, Ochoa, K, y Rizk, M. (2008). Concepciones sobre la enseñanza de la lectura en un grupo de docentes en ejercicio que se profesionalizan a nivel superior. *Revista de Investigación y Postgrado*. 24 http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S131600872009000100007&lng=es&tlng=es.
- Cova, Y. (2004). La práctica de la lectura en voz alta en el hogar y la escuela a favor de niños y niñas. *Sapiens, Revista Universitaria de Investigación* (2) 5, 53-66.
- De Zubiría, J. (1994). *Tratado de Pedagogía Conceptual: Los modelos pedagógicos*. Fundación Merani. Fondo de Publicaciones Bernardo Herrera Merino.

- Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. McGraw-Hill.
- Díaz Sanjuan, L. (2022). La observación. Textos de apoyo didáctico. Facultad de Psicología UNAM.
Disponible en: https://www.psicologia.unam.mx/documentos/pdf/publicaciones/La_observacion
- Duarte, J. (2003). Ambientes de Aprendizaje. Una aproximación conceptual. *Estudios Pedagógicos* 29, 97-113. <http://dx.doi.org/10.4067/s0718-07052003000100007>
- Dubois, M. (1996). *El Proceso de Lectura de la Teoría a la Práctica*. Capital Federal. AIQUE.
- Dussel, I. y Caruso, M. (2003). *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Santillana
- Errázuriz Cruz, M. C., Fuentes, L., Davison, O., Cocio, A., Becerra, R., & Aguilar, P. (2020). Concepciones sobre la lectura del profesorado de escuelas públicas de la Araucanía: ¿Cómo son sus perfiles lectores? *Revista Signos. Estudios De Lingüística*, 53(103). <https://revistasignos.cl/index.php/signos/article/view/219>
- Escarpit, R. (1991) *Methods in reading research y Studies on research in reading and libraries. Approaches and Results from Several Countries*. Sauer.
- Espinel, G (2016). Competencias comunicativas en el contexto de la educación colombiana: una aproximación teórica. Textos para la difusión dialéctica. Disponible en <https://orcid.org/0000-0002-6704-6797>
- Ferrández, A. (1996). El formador en el espacio formativo de las redes. *Educación*, (20), 43-67. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.407>
- Ferreiro, E. (1998). *Alfabetización: teoría y práctica*. Siglo Veintiuno Editores.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1993). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño* (Ed. 14). Siglo Veintiuno Editores S.A.
- Fiz, M.; Goicochea, M.; Ibiricu, O. y Olea, M. (2007). Los hábitos de lectura y su relación con otras variables. *Filología y didáctica de la lengua*, (5), 7-31.
- Flórez Ochoa, R. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. McGraw-Hill.
- Freire, P. (1989). *Alfabetización: Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Paidós.
- Galantón, M. (2013). Una aproximación a los paradigmas de evaluación cuantitativa vs evaluación cualitativa. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, (IV) 3, 109-122. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6628036>
- García, A. (2020). *La práctica pedagógica para el desarrollo del pensamiento matemático en estudiantes de educación básica primaria*. Tesis doctoral Universidad Pedagógica Experimental Libertador
- García, N., Nicolás, R., Gómez, I., Fuentes, M., Reséndiz, N., Sandoval, M. y Díaz, M. (2013). *El Enfoque formativo de la evaluación*. Secretaría de Educación Pública.
- Garrido, F. (2004). *El buen lector no nace, se hace. Reflexiones sobre lectura y formación de lectores*. Ediciones del Sur.
- Gasca, M. y Díaz Barriga, F. (2018). Lectura en Internet. Habilidades para la búsqueda y gestión de información en estudiantes de bachillerato. En Miguel A. Casillas Alvarado y Alberto Ramírez Martinell (Coords). *Háblame de TIC Prácticas de lectura y escritura en la era digital* (pp. 53-74). Social TIC, Asociación Civil.
- Jimeno, J. y Pérez, A. (1993). *Comprender y transformar la enseñanza*. 11ª ed. Madrid: Morata. pp. · B)
- González, A. (2002). *Enseñanza, profesores y universidad*. Tarragona: Gráficas DARC.

- Goodman, K. (2003). El aprendizaje y la enseñanza de la lectura y la escritura. *Enunciación*, 8(1), 77–98. <https://doi.org/10.14483/22486798.2480>
- Goodman, K. (1989). El proceso de lectura: consideraciones través de las lenguas y el desarrollo. En E. Ferrero y M. Gómez (Edits.), *Nuevas perspectivas sobre el proceso de lectura y escritura*. México: Siglo XXI.
- Gómez, L. (2022). Letras, niños, profesores y significados: la adquisición del código escrito. En Mónica Hermosillo (Coord.) *Leer y escribir: artefactos y mediaciones para el desarrollo de la literacidad* (pp 23-56). ITESO,
- Guerrero, A. (2018). *El refuerzo académico y la independencia cognoscitiva en los estudiantes de educación básica superior, de la Escuela de Educación Básica Manuela Espejo del cantón Ambato, provincia de Tungurahua* (Bachelor's thesis, Universidad Técnica de Ambato). <https://repositorio.uta.edu.ec/jspui/handle/123456789/27070>
- Hernández. (2017). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. Editorial MC Graw Hill.
- Herrera, A, y Paredes, J. (2008). *Didáctica General. La práctica de la enseñanza en Educación Infantil, Primaria y Secundaria*. McGraw- Hill/interamericana.
- Hidalgo, L. (2005). *La evaluación: una acción social en el aprendizaje*. Brújula Pedagógica. Editorial el Nacional.
- Hoyuelos, A. (2005b). La escuela, ámbito estético educativo. En I. Cabanellas y C. Eslava (Coords.), *Territorios de la infancia. Diálogos entre la arquitectura y la pedagogía* (pp. 166 175). Editorial Graó.
- Hymes, D. (1971). Competencia comunicativa y análisis del discurso. Disponible en https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0071-17132001003600010. P. 143-152.
- Hymes, D. (1996). Acerca de la competencia comunicativa. Forma y Función, 9. Departamento de Lingüística, Universidad Nacional de Bogotá
- Jenkinson, D. (1976). Modos de enseñar, en Staiger, R. C. (comp). *La enseñanza de la lectura. Huemul*. (pp. 36-47).
- Kaufman, A.; Gallo, A. y Wuthenau, C. (2009). ¿Cómo evaluar aprendizajes en lectura y escritura? un instrumento para primer ciclo de la escuela primaria. *Lectura y Vida*, (30) 2, 14-29. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3075180>
- Kozulin, A. (2000). *Psychological Tools: A Sociocultural Approach to Education*. Margaret edicions.
- Laguna, (2016). Aproximación Teórica a la Didáctica Universitaria desde la Práctica Profesional. Trabajo de grado no publicado.
- Leal Carretero, F., Suro Sánchez, J., López–Escribano, C., Santiuste Bermejo, V., y Enríquez de Rivera, D.Z. (2011). Un nuevo programa para el aprendizaje inicial de la lectura. *Revista de Psicología de La Educación*, 6, 95–106.
- Lerner, D. (2002). La autonomía del lector: un análisis didáctico. *Lectura Y Vida*, 23 (3). 66-75.
- Ley 115 (1994). Por la cual se expide la Ley General de Educación. Diario Oficial No. 41.214 República de Colombia, febrero 8, 1994. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=292>
- Ley 1098 (2006). Por la cual se expide el Código de Infancia y Adolescencia. Diario Oficial No.46.446. República de Colombia, noviembre 8, 2006. http://wwwsecretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley/2006/ley_1098_2006.html

- Litwin, E. (1996). El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda. En: Alicia Camilloni et al. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Paidós. <http://tribunalcalificador.mined.gov.sv/wp-content/uploads/2020/09/Campos-de-aplicacion-de-pedagogia.pdf>
- Lomas, C. y Mata, J. (2007). La construcción del hábito de leer. *Textos*, 44, 9-18.
- Lordán, E., Solé, I. y Beltran, F. S. (2015). Development and initial validation of a questionnaire to assess the reading beliefs of undergraduate students: The Cuestionario de Creencias sobre la Lectura. *Journal of Research in Reading*, 40(1), 37-56. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12051>
- Makuc, M. (2008). Teorías implícitas de los profesores acerca de la comprensión de textos. *Revista Signos*, 41(68), 403-422. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342008000300003
- Malagón, M. (2005). Las competencias y los métodos didácticos en el jardín de niños. *Editorial Trillas*.
- Manjarrez, Y. (2015). Dibujo libre y desarrollo infantil en las aulas de preescolar. *Experiencias Investigativas y Significativas*, 2, 125-132.
- Marín, C. (1999). *Animación y promoción de la lectura consideraciones y propuestas*. Comfenalco.
- Martínez, M. (2006). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. Trillas.
- Martínez, M. (1998). La investigación cualitativa etnográfica en educación. México: Trillas.
- Martínez, M. (1999). El enfoque sociocultural en el estudio del desarrollo y la educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, (1) 1, 16- 36.
- Martínez-Mínguez, L., Moya Prados, L., Nieva Boza, C., & Cañabate Ortiz, D. (2019). Percepciones de Estudiantes y Docentes: Evaluación Formativa en Proyectos de Aprendizaje Tutorados. *Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa*, 12(1). <https://doi.org/10.15366/riee2019.12.1.004>
- Median, R y Mata, S. (2013). *Didáctica General*. 2a Edición. Madrid: Editorial. UNED.
- Ministerio de Educación Nacional (s.f.a). *Colombia Aprende. Derechos Básicos de Aprendizaje, unidades didáctica lenguaje-grado 1*. https://contenidosparaaprender.colombiaaprende.edu.co/G_1/L/index.html
- Ministerio de Educación Nacional (s.f.b). *Colombia aprende. Tejiendo entornos de calidad, Fortalecimientos de entornos pedagógicos*. <https://www.colombiaaprende.edu.co/recurso-coleccion/fortalecimiento-de-ambientes-pedagogicos>
- Ministerio de Educación Nacional (2018). *Ambientes pedagógicos*. https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-379705_recurso_12.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (2007). *Altablero. Lectura y escritura con sentido y significado*. <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-122251.html>
- Ministerio de Educación Nacional (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden*. https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (2006). *Derechos Básicos de Aprendizaje. Lenguaje*. https://www.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2022-06/DBA_Lenguaje-min.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (1998). *Serie lineamientos curriculares. Lengua castellana*. https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-339975_recurso_6.pdf

- Morín, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Nueva Visión.
- Navarro y Cantillo, (2018). Importancia de la motivación socio-afectiva de maestros a estudiantes durante la práctica pedagógica en las diferentes áreas del saber. *Cultura, educación y sociedad* 9(3), 255-262.
https://repositorio.cuc.edu.co/bitstream/handle/11323/2125/29_2197.pdf?sequence=1
- Newman, J. (2015). *La Lectura en la Escuela Latinoamericana*. Editorial Trillas. México.
- Pacheco, E. (2012). Promoción de lectura: un proceso comprometedor. *Legenda*, 16(15).
<http://150.185.138.216/index.php/legenda/article/view/4269/4054>
- Parcerisa, A. (2007). *Didáctica en la educación social: enseñar y aprender fuera de la escuela*. (6a. ed.). Barcelona, España: Graó.
- Patton, M. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods*. Sage.
- Pérez, S. G. (2000). *Investigación Cualitativa, Retos e Interrogantes*. II. Técnicas y Análisis de Datos. 3era. Edición. Madrid: Editorial la Muralla, S.A
- Pozo, J. (2002). *Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje*. 2 da Edición. Ira Reimpresión. Madrid: Alianza. S.A.
- Pozo, J. (2008). *El cambio de las concepciones docentes como factor de la revolución educativa*. En: IX Jornadas del Maestro Investigador de la Facultad de Educación. Universidad Pontificia Bolivariana. Revista Q. 03. <http://revistaq.upb.edu.co>
- Pozo, J. I.; Scheuer, N.; Mateos, M. y Pérez Echeverría, M.P. (2006). Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. En J.I. Pozo, N. Scheuer, M.P. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín y M. de la Cruz, (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 95-132). Graó.
- Rajadell, N. (2001). Estrategias para el desarrollo de procedimientos. *Revista española de Pedagogía*. 217, 573- 592.
- Riquelme, E., y Munita, F. (2011). La lectura mediada de literatura infantil como herramienta para la alfabetización emocional. *Estudios Pedagógicos Valdivia*, 37(1)269-277. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052011000100015>.
- Ríos, P. (2004). *La aventura de aprender*. 4a ed. Caracas: Cognitus.
- Rivila, A y Mata, F (2009) *Didáctica General PEARSON EDUCACIÓN*, Madrid. Segunda Edición.
- Robles, G (2020). Estrategias pedagógicas para el desarrollo del proceso lector en los estudiantes de preescolar. *Revista arbitrada del CIEG - centro de investigación y estudios gerenciales*. p. 13. Disponible en <https://revista.grupociieg.org/wp-content/uploads/2022/10/Ed.58-184-196-Guerrero-Pauleth-Robles-Gisela.pdf>
- Rodrigo, M. J. (1994). Etapas, contextos, dominios y teorías implícitas en el conocimiento social. En M. J. Rodrigo (Ed.), *Contexto y desarrollo social* (pp. 26-46). Síntesis.
- Rodríguez, O. (2019). *La Didáctica y la Pedagogía: una diatriba en tiempos modernos*.
- Runge Peña, A. K. (2013). Didáctica: una introducción panorámica y comparada. *Itinerario Educativo*, 27(62), 201–240. <https://doi.org/10.21500/01212753.1500>.
- Sánchez, M. (2014). *Comprensión Lectora en la Escuela*. Colombia: Ediciones Norma.
- Sandín, M. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación, Fundamentos y Tradiciones*. Madrid: Mc.Graw. Hill.
- Sanjurjo, L. (2012). ¿Qué debe saber hacer un profesor para mejor comprender y organizar sus clases? En Trillo Alonso, F. & Sanjurjo, L. *Didáctica para profesores de a pie: propuestas para comprender y mejorar la práctica*. Homo Sapiens.

- Salinas, A. (2014). Las satisfacciones en la enseñanza de la lectura. Universidad de Los Andes. Bogotá, Colombia.
- Sevillano (2004) Didáctica en el siglo XXI. Madrid. McGrawHill. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3778534.pdf>. P 27
- Slavin, R., Lake, C., Chambers B., Cheung, A. y Davis, S. (2009). Effective Beginning Reading Programs: *A Best-Evidence Synthesis*. *Best Evidence Encyclopedia*, 1(1), 1-60.
- Smith, F. (2001). *Para darle Sentido a la Lectura*. Aprende
- Smith, F. (1989). *La enseñanza de la lecto-escritura: un enfoque interactivo*. Aprendizaje Visor
- Solé, I. (2000). *Estrategias de lectura*. Graó
- Solé, I. (2001). ¿Lectura en educación infantil? Sí, gracias. En: Bofarlo et al., *Comprensión lectora. El uso de la lengua como procedimiento*. Graó.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y Desarrollo del Currículum*. Morata.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Suárez, P. y Vélez, M. (2018). El papel de la familia en el desarrollo social del niño: una mirada desde la afectividad, la comunicación familiar y estilos de educación parental. *Revista Psicoespacios*, 12(20): 173- 198. <https://doi.org/10.25057/issn.2145-2776>
- Suárez, R. (2002). *La educación. Teorías educativas, estrategias de enseñanza aprendizaje*. Editorial Trillas.
- Tamayo, M. (2005). *El Proceso de la Investigación científica*. Editorial Limusa S.A. México.
- Teberosky, A. (2000). *Los Sistema de Escritura*. [Conferencia]. Congreso Mundial de Lecto-escritura, Valencia, España. www.oei.es/inicial/articulos/sistemas_escritura_desarrollo_nino.pdf.
- Tobón, S. (2006). Las competencias en la educación superior. Políticas de calidad. Bogotá: ECOE.
- Torrealba, J (2019). El empleo de la didáctica desde las competencias lectoras.
- Torres, A. (2018). La comprensión lectora de estudiantes de educación básica primaria. UNESCO (2021). *Currículo y estándares: elaboración y difusión*. <https://learningportal.iiep.unesco.org/es/fichas-praticas/improve-learning/curriculum-y-materiales/curriculo-y-estandares-elaboracion-y>
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Vicerrectorado de Investigación y Postgrado. (2016). *Manual de trabajos de grado de maestría y tesis doctoral*. Caracas. Autor.
- Valenzuela, J, Muñoz-Valenzuela, C, Silva-Peña, I, Viviana-Gómez N, & Precht- Gandarillas, A. (2015). Motivación Escolar: Claves Para La Formación Motivacional de Futuros Docentes. [School Motivation: Keys to Motivational Training of Future Teachers] *Estudios Pedagógicos* 41(1):351–61. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000100021>
- Van Dijk, T. (1980). *Texto y contexto*. Cátedra.
- Van Dijk, T. y Kintsch, W. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85,363-394.
- Vargas, L (2012). *Compromiso Escolar en la formación de Lectores*. Universidad Francisco de Paula Santander. Cúcuta.
- Vélez, M. (2018). El papel de la familia en el desarrollo social del niño: una mirada desde la afectividad, la comunicación familiar y estilos de educación parental. *Revista Psicoespacios*, 12(20): 173- 198. <https://doi.org/10.25057/issn.2145-2776>
- Verret M. (1975) *Le temps des études*, Paris, Librairie Honoré Champion.
- Vygotsky, L.S. (1996). *La formación social de la mente: Desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. (M. Lucci, Trad.) (5a ed.). Martins Fontes.

- Waldegg, G. (2012). El uso de las nuevas tecnologías para la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4.
- Zayas, F. (2012). *La competencia lectora según PISA. Reflexiones y orientaciones didácticas*. Graó.
- Zabaleta, V.; Roldán, L. y Simiele, M. (2022). Las prácticas de lectura en clase: consideraciones acerca de un sistema de análisis posible. *Revista de Psicología*, (21), 1, 80-101. <https://doi.org/10.24215/2422572Xe129>
- Zimmerman, B. J., y Moylan, A. R. (2009). Self-regulation: Where metacognition and motivation intersect. In D. J. Hacker, J. Dunlosky y A. C. Graesser (Eds.), *Handbook of Metacognition in Education* (pp. 299-315). Routledge.

ANEXOS

ANEXO A
GUIÓN DE ENTREVISTA
Datos generales

Lugar: __Distrito de Barrancabermeja__ Fecha: __Enero de 2022__

Informante Clave /Código: __DBPC__

Años dedicados a la actividad docente __25__

GUIÓN INICIAL DE ENTREVISTAS A DOCENTES

Objetivo (específico No 1): Develar las concepciones sobre el proceso lector que sustenta la práctica educativa de los docentes.

1. Desde su experiencia cómo define la didáctica
2. ¿Cómo desarrolla su didáctica dentro del acto pedagógico?
3. ¿Cuáles considera Ud. que son las características que marcan su didáctica dentro del acto pedagógico?
4. ¿Qué impacto tiene o ha tenido su didáctica en el contexto donde la desarrolla?
5. Desde su perspectiva cómo definiría la enseñanza de lectura
6. Desde su experiencia, cómo cree que se da el proceso de aprendizaje de la lectura en sus estudiantes
7. ¿Qué elementos considera Ud., demuestran que efectivamente su estudiante está desarrollando el proceso de lectura?

ANEXO B
GUIÓN DE OBSERVACIÓN / DIARO DE CAMPO

Datos generales

Lugar: _____ Distrito de Barrancabermeja _____ Fecha: enero de 2022_

Informante Clave /Código: _____ DBPC _____

Contexto de Observación: __ Institución Educativa El Castillo _____

Ejes de Interés /Aspectos a observar	Registro de lo observado
<i>Situaciones didácticas</i> que realiza el docente durante la clase para favorecer la comprensión lectora (Intencionalidad) Cómo presenta o introduce la lectura Texto que se va a analizar en clase Tipos de texto usado	(Describir)-
<i>Modelaje</i> de la actividad de lectura	
<i>Interacción docente – estudiantes</i> Exploración conocimientos previos/ Aclaratoria de los términos utilizados. Orientaciones sobre qué hacer antes, durante y después de la lectura.	
<i>Estrategias y recursos</i> usados por el docente para desarrollar la comprensión lectora.	
<i>Respuestas a las inquietudes</i> de los estudiantes en relación con la lectura propuesta.	
<i>Realización de actividades</i> que promueven el planteamiento de preguntas, el debate, y la exposición o demostración de los estudiantes con base en la lectura.	

Valoración/apreciación cualitativa del

experto: _____

ANEXO C
CONSTANCIAS DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS

Constancia jurado 1

CONSTANCIA DE VALIDACIÓN

Quien suscribe Marvelys Gómez, con título de Doctora en Ciencias de la Educación, a través de la presente, manifiesto que he validado los instrumentos: *Guion de Entrevista*, *Guion de Observación* diseñados por el MSc Carlos Cárcamo, estudiante del Doctorado en Ciencias de la Educación, de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, cuyo Proyecto de Tesis Doctoral tiene por objetivo: *Generar aportes teóricos sobre la didáctica de la lectura en Educación Básica Primaria, en la Institución Educativa "El Castillo"* ubicada en la comuna 4 del Distrito de Barrancabermeja.

Considero que los instrumentos presentados reúnen los requisitos de Coherencia y pertinencia con los objetivos de la investigación.

En San Cristóbal, 4 de febrero de 2023.



Experto

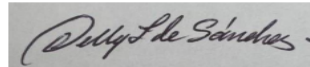
Constancia jurado 2

CONSTANCIA DE VALIDACION

Quien suscribe Nelly de Sánchez, con título de Doctor en Innovaciones Educativas, a través de la presente, manifiesto que he validado los instrumentos: Guion de Entrevista, Guion de Observación diseñados por Carlos Cárcamo, estudiante del Doctorado en Ciencias de la Educación, de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, cuyo Proyecto de Tesis Doctoral tiene por objetivo: Generar aportes teóricos sobre la didáctica de la lectura en Educación Básica Primaria, en la Institución Educativa "El Castillo" ubicada en la comuna 4 del Distrito de Barrancabermeja.

Considero que los instrumentos presentados reúnen los requisitos de Coherencia y pertinencia con los propósitos de la investigación, redacción y validez interna.

En San Cristóbal, 5 de febrero de 2023.



Experto Validador


Constancia jurado 3

CONSTANCIA DE VALIDACIÓN

Quien suscribe Rita Mora de Dukon, con título de Doctor en Ciencias de la Educación, a través de la presente, manifiesto que he validado los instrumentos: Guion de Entrevista, Guion de Observación diseñados por el Mgs. Carlos Carcamo, estudiante del Doctorado en Ciencias de la Educación, de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, cuyo Proyecto de Tesis Doctoral tiene por objetivo: Generar aportes teóricos sobre la didáctica de la lectura en Educación Básica Primaria, en la Institución Educativa "El Castillo" ubicada en la comuna 4 del Distrito de Barrancabermeja.

Considero que los instrumentos presentados: Reúnen la característica de pertinencia con el objetivo principal y secundarios planteados.

En San Cristóbal, tres de febrero de 2023.


Experto
1620000

ANEXO D
PROTOCOLOS DE INFORMACIÓN
PROTOCOLOS INFORMATIVOS DE LAS ENTREVISTAS

Categoría Concepciones docentes		
Subcategorías	Códigos	Sesiones de información
s Conceptualización sobre la didáctica	Estrategias, técnicas y herramientas	Desde mi experiencia como maestra, la didáctica agrupa todas las herramientas y técnicas que pueda utilizar durante mi proceso de enseñanza aprendizaje tanto dentro como fuera del aula; hablo de esas estrategias que yo creo con esas técnicas que tengo como docente. I1
		La didáctica desde mi perspectiva son todas las herramientas de las cuales yo hago uso con la intención de alcanzar el objetivo pedagógico que es el conocimiento y las destrezas que han de adquirir los niños, mediante las actividades que se desarrollan en la institución e incluso las que dejo para que ejecuten en casa. I2
		Desde mi perspectiva, yo pienso que la didáctica son todas las herramientas y técnicas que se utilizan para enseñar de tal manera que dentro del proceso pedagógico, eso quiere decir que las explicaciones las actividades de aula las actividades didácticas el uso de las herramientas de la tecnología videos eh canciones juegos incluso todo hace parte de lo que se reconoce como didáctica. I3
	Interacción docente-estudiante	Pues lo primero es que el acto pedagógico es una interacción constante entre diversos elementos dentro de los que están cada uno de los integrantes del grupo de estudiantes y sus características particulares, las afinidades del maestro es más las características del maestro y su dominio frente a las diversas situaciones que se pueden presentar en el aula. I1
		Un elemento importante es ese intercambio entre el docente y los estudiantes, eso es importante porque si no hay comunicación entre nosotros y ellos, pues no se da como la didáctica para que haya verdaderamente. I3
	La formación y experiencia docente	...además de la formación que impone la academia dentro de las licenciaturas también se va adquiriendo con la experiencia y con las necesidades que surgen de manera particular con cada grupo de estudiantes. I1

Conceptualización sobre la lectura		Claro, una trae esa didáctica desde la licenciatura, lo que allá se vio en la teoría, pero aquí en la escuela, en la vida real, digamos, es donde uno como que adquiere la experiencia para fortalecer la didáctica. I4
	Particularidad de las acciones didácticas	De tal manera que no es posible desde mi punto de vista generar si hubo un proceso en el que todo se maneje de la misma forma para todos los grupos, en la medida en la que cada grupo de estudiantes es más cada estudiante tiene sus particularidades y requieren como de ese tipo de personalización, en el que el maestro debe tener la, claro, una experiencia consolidada para dar manejo a la situación conforme se va presentando inclusive si se sale de la planeación. I1
		Ese es un proceso que se genera casi de manera personalizada por decirlo de alguna forma, lo que quiere decir que el acto pedagógico es una situación tan compleja y tan bonita que implica que el docente tenga la suficiente experticia para hacer la adaptación del uso de sus herramientas dentro de la didáctica. I3
	El contenido	Dentro del acto pedagógico, la didáctica se puede generar de diversas formas a partir de los contenidos que se necesiten desarrollar dentro del proceso de enseñanza aprendizaje... Claro qué herramientas le puede servir para cada tipo de contenido porque sí y porque no usarla. I1
		Además de eso la interacción que tienen todos con los temas que han de trabajar durante ese periodo de tiempo, eso hace que uno haga una u otra cosa para la enseñanza. Hay que mirar eso, claro, para saber qué dar y cómo I2
	Intencionalidad	...De tal manera que es como si fuese una mezcla entre todo ese tipo de situaciones las que generan, pues como la intención de la herramienta didáctica que ha de utilizarse, de lo que uno va a dar o no... Hay que tener como una claridad o objetivos claros para cada clase I2
...todas las actividades que se relaciona con el proceso de enseñanza aprendizaje de los niños que todo lo que se ejecuta y se usa debe tener un propósito claramente establecido, antes de aplicarlo I3		
Proceso complejo	Es un proceso bastante denso en la medida en la que es un conocimiento que ha de fundamentar o soportar el desarrollo de sus habilidades desde ese momento y en adelante todo el tiempo, eso quiere decir, es que a pesar de que se ejecuta con niños muy pequeños es un proceso bastante dispendioso que implica el uso además de muchas herramientas didácticas de la creación de hábitos y disciplina. I2	

		La lectura exige atención y habilidades distintas como atención, visión y procesamiento mental de lo que dice el texto, es un acto que no es fácil ni espontáneo, se necesitan muchas cosas para que un lector lea bien. I4
	Acto comunicativo	El proceso de lectura desde mi punto de vista es un proceso muy bonito, porque es el proceso en el que los estudiantes se abren a una nueva posibilidad de comunicación que efectivamente les llama muchísimo la atención, pues pueden ver mensajes ya no solo orales, sino escritos. I1
	Comprensión	La lectura la debemos cultivar en nuestros estudiantes desde una edad temprana. Es el proceso de decodificar las palabras en una página y comprender su significado. A través de la lectura, los niños pueden adquirir conocimiento, desarrollar su vocabulario y mejorar sus habilidades de comprensión. I1
		Respecto de la lectura y todo lo que ella envuelve porque no solamente es leer por leer o interpretar los gráficos que son las letras, sino comprender qué es lo que se quiere transmitir con la información que está consignada en el texto. I3
		...el hecho de que interprete, porque si interpreta la información que se comparte en el texto quiere decir que la comprendió y por ende hizo una buena lectura del mismo, realmente no busco que se aprendan las lecturas de memoria, sino que por el contrario comprendan qué es lo que se quiere transmitir en el texto. I4
CATEGORÍA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA LECTURA		
Subcategorías	Códigos	Sesiones de información
El currículo	Área de lengua castellana	Una de las áreas más importantes en el currículum es el de lengua castellana, en primaria pues es algo básico, lenguaje es un área básica en el currículo, pues es aquí donde los niños sientan la base de la lectura y la escritura, como docentes debemos conocer qué exige esta área para lograr esa didáctica, según los lineamientos curriculares. (Entrevista I2)

Subcategoría Enseñanza de la lectura		<p>Uno siempre va a los lineamientos curriculares, son como el soporte para los docentes. La lengua castellana nos da como esas orientaciones para enseñar a leer, escribir y hasta hablar a los niños. Entonces una conoce esto y se sabe de la importancia de desarrollar las habilidades comunicativas, en esta asignatura tan importante para la educación. (Entrevista I3)</p>
		<p>Sí, los lineamientos curriculares nos orientan como desde lo teórico y pedagógico. Para el área de lenguaje se basa en varios conceptos del lenguaje, en general, claro, como la comunicación. Con la lectura, ahí se nos presenta desde lo cognitivo y lingüístico, entonces eso nos orienta para planear las clases. (I4 Entrevista)</p>
	Los estándares y competencias	<p>Claro, a diferencia de los lineamientos curriculares, los estándares de competencias nos dan como una orientación más directa, como más real de lo que los estudiantes deben aprender. Esas competencias, entonces una desde esta orientación planifica y lleva adelante el área como tal. (Entrevista I1)</p>
		<p>Como docente debo conocer los estándares básicos y pararme en el nivel educativo en el que imparto, para buscar que los estudiantes alcances esas competencias... Sí con respecto a la lectura en 5 grado hay unas directrices para la comprensión textual, en las que el niño debería comprender diversos tipos de texto, poder enfrentarse a un texto literario y así... (Entrevista I4)</p>
	Práctica permanente	<p>En mi caso particular, la enseñanza de la lectura trato de hacerla de una forma muy pausada de acuerdo al ritmo de los estudiantes, pero constante, de tal manera que a partir de la constancia, la práctica constante se genera no solamente que los estudiantes aprendan a leer correctamente sino que tengan hábitos. I1</p>
		<p>Claro que la lectura cuenta con una base, un elemento de base que serían las letras palabras oraciones que uno les enseña a los niños al principio ¿Sí?, pero como docentes debemos realizar lecturas continuas, seguidas hasta que lleguen a la fluidez, ¿Sí?, la comprensión como tal. I4</p>
El docente mediador	<p>Contando con el acompañamiento del docente, esa mediación pedagógica, en la que se desarrolle procesos pedagógicos en las que el estudiante se logre identificar para que las utilice de manera permanente, no solamente durante estos años que son de educación, sino el resto de su vida. (Entrevista I2)</p>	

		<p>Nosotras como docentes, sí, somos mediadoras orientadoras de los aprendizajes de los niños; en la lectura debemos estar siempre ahí desde los más mínimo hasta en las lecturas por diversión, el docente debe estar siempre al lado de los niños. (Entrevista I3)</p>
	Método analítico-sintético	<p>En mi clase, para enseñar a leer a los niños de primer grado, nos enfocamos en primer lugar en empezar a leer las palabras en sílabas para que los niños puedan entender y reconocer los sonidos de cada parte. Comenzamos con las vocales y las consonantes, luego avanzamos a la combinación de sílabas para formar palabras. Yo hago esto con los de primer grado para construir una base sólida para que los niños puedan abordar la lectura de manera efectiva. Es emocionante ver cómo progresan y ganan confianza en sus habilidades de lectura. (I1)</p> <p>Como se busca que los niños aprendan a leer de manera significativa, empezamos reconociendo la letras y sílabas de sus propios nombres, muchos de ellos ya llegan con ese conocimiento y eso lo aprovechamos para leer otras palabras similares, para identificar otras letras y sonidos... Entonces, sí, comienzo desde los menos hacia lo más. (I2)</p> <p>Desde mi experiencia, yo pienso que a pesar de que los procesos las formas de enseñanza varían, y entonces hace un tiempo se utilizaba por ejemplo el inicio silábico de la lectura después de eso, eh se empezó a generar procesos donde se utilizaban las palabras completas de manera global y pienso que a pesar de todos esos cambios el origen debe ser el mismo porque la finalidad también lo es entonces es necesario que los estudiantes aprendan a leer bajo sus propios términos siempre contando con un elemento base. (Entrevista I3)</p> <p>Ya que cuando se parten las palabras por sílabas es difícil comprender qué es lo que se quiere decir en la oración, por esa razón yo prefiero utilizar el método de enseñanza de lectura global, donde efectivamente se Empieza por conocer las letras luego se conocen las sílabas, pero la lectura se hace con palabras y en oraciones completas. I4</p>
	Actores educativos	<p>Es necesario que todo el equipo educativo que incluye tanto las autoridades del colegio, los maestros como a los padres de familia y demás entes que representan algún tipo de autoridad frente a los niños refuercen de manera permanente la necesidad de que los mismos ejecuten lecturas constantemente y de calidad I1</p>

		<p>En muchas ocasiones los docentes trabajan solos porque una cosa se trata de establecer en el aula dentro de los hábitos de vida de los niños y otra es la que perciben como ejemplo en sus hogares ya que indistintamente con quien vivan se esperaría que sus padres o cuidadores también aportaran con el ejemplo respecto a los hábitos de lectura cosa que lamentablemente no en todos los espacios ocurre, también falta un poco más de interés por parte de las instituciones inclusive los docentes por generar procesos más sólidos respecto de la lectura. (Entrevista I3)</p>
		<p>...Generar uso de estrategias de soporte con la intención de que los niños puedan suplir los vacíos que puedan tener en su casa; pues lamentablemente, en la casa no hay hábitos de lectura, y entonces allá no se les enseña a leer ni hay refuerzo en la lectura. I4</p>
Subcategoría Aprendizaje de la lectura	El estudiante	<p>El niño debe ser un participante activo en su propio proceso de aprendizaje de la lectura. Esto implica la participación activa, ¿sí?, en actividades prácticas, hacer preguntas, buscar activamente significado en el texto y buscar participar en discusiones sobre lo que están leyendo. I1</p>
		<p>El niño no es un ser pasivo que recibe la información y clases de manera pasiva, él debe explorar y descubrir todo en su entorno para aprender. Con la lectura se buscaría su interés por identificar las palabras que están por todos lados, las letras de su nombre... debe ser un estudiante activo para que tenga aprendizajes duraderos, si no se interesa, lamentablemente no aprende a leer. I2</p>
	Aprendizaje autónomo	<p>Porque la finalidad también lo es entonces es necesario que los estudiantes aprendan a leer bajo sus propios términos siempre contando con un elemento base que debe estar de manera constante, y sobre ese que cada estudiante genere su propio proceso de aprendizaje contando con el acompañamiento del docente. I2</p>
		<p>Creo que cuando los niños tienen la oportunidad de tomar el control de su propio proceso de aprendizaje, desarrollan una mayor confianza en sí mismos y una conexión más profunda con la lectura. Creo que cuando los niños son capaces de tomar las riendas de su propio aprendizaje, se convierten en lectores más seguros, competentes y apasionados. I4</p>
Leer por obligación	<p>Ya que lamentablemente en otros cursos se puede observar que los estudiantes leen solamente por el compromiso de sacar una buena nota y no porque el proceso de lectura le sea útil para alguna situación de su vida. I1</p>	

		Yo he notado, sobre todo en grados como cuarto o quinto, que algunos de los estudiantes no se entusiasman, eso me preocupa un poco. Ellos ven la lectura como una tarea que deben cumplir; y deberían verla como una ventana hacia un mundo de posibilidades y aventuras. I3
	Hábitos de lectura:	...De tal manera que es el momento oportuno para sembrar en los niños la semillita de la responsabilidad y de los hábitos de lectura. Sí, es que cuando los niños desarrollan hábitos de lectura sólidos, fortalecen sus habilidades lingüísticas, su vocabulario y su comprensión lectora. I2
		los hábitos de lectura son fundamentales en el desarrollo integral de los niños. Al fomentar la lectura en el aula y en el hogar, podemos ayudar a los niños a convertirse en lectores ávidos, pensadores críticos y ciudadanos comprometidos con el mundo que los rodea. Es importante que desarrollen hábitos de lectura. I3
Niveles de comprensión lectora	Nivel literal	Además, destacamos la importancia de la memorización y la repetición para fortalecer la comprensión. Creemos que los niños deben ser capaces de recordar detalles así importantes de lo que leen y expresar esos conceptos de manera clara. Asimismo, subrayamos la importancia de la lectura repetida para mejorar la retención y la comprensión. I2
		Centro mis actividades en el análisis de la lectura que se ejecute, es decir, no necesito que el niño se aprenda el libro de memoria, sino que comprendas que quería decir el libro. La comprensión lectora se trata de entender las palabras que están escritas en el texto. Ellos deben identificar y recordar la información del cuento, por ejemplo, los personajes, dónde sucede la historia y qué sucede en cada parte. Si pueden responder preguntas sobre estos detalles, entonces entienden el texto. I4
	Nivel inferencial	Yo pienso que la comprensión lectora va más allá de simplemente identificar palabras. Hay que alentar a los niños a comprender el significado profundo de un texto, a identificar detalles importantes. Hay que buscar que ellos le hagan preguntas al mismo texto, a cada párrafo y encontrar las respuestas a partir de su interpretación. I1

		Bueno, como en mi caso ya los niños vienen con una base importante, de hecho, si no, toda la mayoría ya vienen con una lectura suficiente para su nivel, lo que intento hacer dentro de mi proceso es que afiancen los conocimientos y alcancen la lectura fluida además de la comprensión de esta, porque ya salieron de la etapa en la que debían reconocer los símbolos y se pueden pasar a la que incluye el reconocimiento del contexto y del mensaje que enmarca la lectura propiamente dicha. I3
Tipologías textuales	Literatura	La lectura de literatura en la primaria es fundamental para el desarrollo de la lectura, comprensión e imaginación. Cuando leemos cuentos, fábulas, los niños pueden explorar diferentes mundos, conocer personajes fascinantes y experimentar. Además, la literatura les ayuda a ampliar su vocabulario, analizar a intervenir y socializar: “profe, yo pienso esto y lo otro”. Es importante fomentar el amor por la lectura desde una edad temprana, y la literatura es un buen comienzo. I2
		La lectura de literatura es una parte emocionante y enriquecedora de nuestras lecturas y clases. Cuando leemos cuentos, practicamos sí lectura, pero también exploramos nuevos mundos, ideas y emociones. Sí, a través de la lectura de literatura, mejoramos la comprensión, pero también desarrollamos empatía y compartimos. I3
	Lectura en la red	Ya que no solamente se debe leer literatura y por así citar un ejemplo ahora a tiempo presente todo mundo tiene mucha interacción por medio de los chats y las redes sociales y todo se hace por medio del lenguaje escrito de tal manera que el hecho de que aprenden a leer implica que pueden hacer uso de ese tipo de recursos que son tan llamativos. I1
	Diversidad textual	Eh además de eso eh hacemos lectura de diferentes tipos de textos, no solo literarios, acordes a su edad y con diversas extensiones, como lo académico para que ellos lean algún concepto, con la intención de que los niños aprendan a manejar todos los tipos de lectura y no pasen dificultades cuando lleguen a los cursos superiores. I4
Propósitos de lectura	Lectura para los siguientes niveles	El proceso de aprendizaje de mis estudiantes es bastante diverso, hay algunos que vienen, con bases muy sólidas y con un aprendizaje bastante avanzado y hay otros que tienen muchas más dificultades, donde pienso que ese es el reto conseguir que todos lleguen al mismo nivel independientemente de la base formativa con la que llegan. Entonces, lo primero es nivelarlos, y con la lectura me concentro más para que en los próximos grados lleguen todos nivelados, o sea, con el mismo nivel de lectura. I3

		Desde mi llegada a la institución es generado cambios positivos en mis estudiantes y que al llegar a los cursos superiores cuentan con unas bases sólidas que les permiten afrontar la formación sí no más fácilmente por lo menos con menos dificultad respecto de sus hábitos de lectura y de estudio además de la comprensión de la lectura. (Entrevista I4)
	Lectura como ocio y diversión	No solo se lee por obligación, todos deberíamos leer por placer porque nos gusta, porque nos queremos informar, leyendo el periódico ¿Sí?, literatura y hasta cuestiones académicas, pero por gusto. Eso es algo que desde las familias se les debe inculcar a los niños. (Entrevista 12)
		Algo en lo que tenemos que trabajar un poco más desde la academia y es mostrarles a los niños el placer que implica la lectura y que se puede convertir en una actividad de ocio similar a los videojuegos solo qué con un aporte importante a la creatividad de cada persona. (Entrevista, I4)
Categoría Acción didáctica para la enseñanza y aprendizaje de la lectura		
Subcategorías	Códigos	Sesiones de información
Organización de la acción didáctica de la lectura	Planeación	Bueno en primer lugar el acto pedagógico debe contar con un orden claramente establecido, lo que implica una planeación previa de cuáles van a ser las actividades que se van a ejecutar y además de eso cuáles son las herramientas que se van a utilizar para alcanzar el objetivo de la actividad, en mi caso particular yo sí trato de seguir la planeación de manera muy específica y las cosas adicionales se convierten en un plus dentro del aula. I2
		Todo tiene un orden lógico qué se debe respetar, y que además de eso el uso de tantas herramientas y posibilidades implica un acto de responsabilidad importante tanto para los estudiantes como para el maestro, de tal manera que efectivamente hay que contar con una planeación mínima y además de eso con un orden que conlleve cumplimiento de todos los procesos, de los estándares básicos. I3
	Diagnóstico	Sí, yo me baso en un diagnóstico, creo en la importancia de realizar un diagnóstico integral y continuo. Para este diagnóstico uso varias herramientas para conocer las habilidades de lectura de mis estudiantes; entonces uso las observaciones en el aula por ejemplo cuando los niños participan, cuando compartimos alguna lectura, lo que me permite identificar las fortalezas y debilidades. Con esto adapto cada clase y actividades. I1

		El diagnóstico al inicio del año me da conocimiento importante sobre el nivel de lectura de cada estudiante; con esto es que yo arranco para diseñar mis clases, las lecturas, etc. Algo que me funciona mucho es involucrarlos, en el sentido, de que les pido que compartan sus experiencias de lectura, como ya están en quinto los que tengo ahorita, pues ellos ya tienen experiencias para contar. Este diagnóstico me permite como tener una base sólida para la enseñanza de la lectura. I3
	Necesidades e intereses	Cuando comienzo un nuevo año escolar, lo primero para mí es comprender las necesidades individuales de mis estudiantes para adaptar mi enseñanza a eso. Es que entender las necesidades para mí es importantísimo, por eso pues me tomo el tiempo para conocer a cada uno, sus intereses con la lectura, juegos deporte, todo lo que me lleve a conocerlos. (Entrevista I2)
		Es que sí, al tomar en cuenta las necesidades de aprendizaje de los niños yo puedo orientar mi enseñanza de la lectura para que sea más relevante y significativa para ellos. Por eso, trato de traerles textos de sus intereses para que lean y participen y se motiven. I3
Estrategias y actividades	Refuerzo lector	Yo pienso que hay que darles a los niños oportunidades repetidas para que practiquen y consoliden sus habilidades de lectura, con esto puedan mejorar su fluidez, comprensión y velocidad de lectura. Esto también ayuda a fomentar el gusto por la lectura. Hay que estar en constante refuerzo para que los que viene un poco desnivelados puedan lograr leer como sus compañeritos y los que ya vienen más avanzados puedan seguir aprendiendo. I1
		Sin embargo, pienso que ha obtenido buenos resultados, dentro de las posibilidades de acceso herramientas que contamos en la institución, hago uso de todo lo posible con la intención de afianzar conocimientos, de robustecer esos conocimientos que ya traen, siempre leyendo para que ellos afiancen su comprensión lectora. I2
		Además de las actividades que hago de manera constante en el aula cuando siento que hay algún estudiante que está flojo con su proceso lo que hago es generarle talleres adicionales, con la intención de que por medio de la ejecución de los mismos y todas las actividades que incluyan de acuerdo a la temática que se esté desarrollando los niños se logren nivelar con los demás y todos alcancen el objetivo que es el éxito académico y en este caso la fluidez en la lectura y la comprensión. I3

	Lectura de calidad	Que los mismos ejecuten lecturas constantemente y de calidad es decir que no todos los contenidos son apropiados para todas las poblaciones, por eso se requiere muchísimo acompañamiento ya que en esta misma medida los estudiantes van a llegar a los contenidos adecuados para su desarrollo que además de eso son llamativos y que les van a fomentar el hábito de la lectura. I1
		La lectura de calidad en la enseñanza de la lectura en primaria es algo básico para el desarrollo integral del niño, ya que ofrece numerosos beneficios para su formación académica, social y emocional. No se puede leer cualquier cosa, porque eso podría desmotivar... Una como docente debe saber escoger lecturas apropiadas para que los niños aprendan de verdad. I2
	Lectura de acuerdo con la edad	Claro, es fundamental adaptar la lectura a la edad y nivel de desarrollo de los niños para fomentar un aprendizaje efectivo y significativo. Al seleccionar materiales de lectura que sean apropiados para su edad, podemos garantizar que los niños se sientan motivados, comprometidos y capaces de comprender lo que están leyendo. I2
		Es que cuando las lecturas, los textos están pensados con el nivel de desarrollo de los estudiantes, se vuelven más comprensibles, pues, claro, los libros hechos para su edad hablan de temas y situaciones con los que los niños puedan relacionarse fácilmente, lo que facilita la comprensión del contenido, desarrollo de vocabulario. I3
	Lectura colectiva	...Asociado más a la comprensión de las situaciones, entonces, en la lectura colectiva, todos los estudiantes presten la suficiente atención como para que la comprendan, y que además de eso cuando se indague ellos sepan dar una respuesta suficiente frente a un fragmento, no necesariamente tiene que ser una lectura extensa pero sí puede ser un fragmento, un párrafo. I1
		La lectura en grupo es una estrategia valiosa que utilizamos en el aula para fomentar la participación y el desarrollo de habilidades de lectura en nuestros niños. Esta actividad implica que los niños lean en voz alta juntos, compartan ideas y discutan el contenido del texto entre todo. I3
Al realizar la lectura en grupo, los estudiantes tienen la oportunidad de escuchar diferentes voces y estilos de lectura, y esto enriquece su comprensión y les ayuda a desarrollar habilidades de fluidez. Además, la interacción con sus compañeros les brinda un espacio para hacer preguntas, aclarar dudas y explorar diferentes perspectivas sobre el texto. I4		

	Lúdica	<p>En mi caso particular acudo bastante a la ludopedia, es decir recorro a actividades como por ejemplo los juegos de mesa, las competencias por ejemplo que se pueden generar durante una lluvia de ideas a partir de una lectura de un contexto. (Entrevista I1)</p> <p>bastantes actividades manuales lúdicas en las que los niños efectivamente hacen uso de</p>
		<p>los recursos más cercanos a ellos, donde además de eso desarrollan su motricidad tanto gruesa como fina, y estimuló la creatividad, ya que desde mi punto de vista el hacer uso de muchas cosas como los videojuegos para enseñarles a los niños a leer, pienso que adormece o disminuye la posibilidad de que los niños hagan uso de las habilidades creativas porque sienten que todo ya está hecho, mientras que cuando tienen que utilizar situaciones de creación, donde no tienen otra alternativa que exponen sus ideas plasmarlas de alguna manera pues empiezan a transmitir más fácil sus emociones sentimientos y demás y va a ser más sencillo para ellos generar procesos de comunicación asertiva. I2</p>
		<p>Pero también desarrollamos actividades más de juego por lo menos una vez por semana por ejemplo en el día que destinamos a lectura, ya que a partir de la lectura se pueden generar un sinnúmero de posibilidades de actividades y siempre busco la manera de que la actividad sea diferente a las anteriores de tal manera que los niños vienen al día de lectura con mucha expectativa por saber cuál es la actividad que les traigo preparada. I4</p>
	El arte	<p>Las actividades didácticas en las que se involucra el arte definitivamente esa es una de las más grandes herramientas con las que se cuenta, en la medida en la que un cuento una narración se puede convertir en una pieza de arte tanto física como teatral y musical, y para los niños estos procesos son mucho más a menos y llamativos, en la medida en la que involucran no solamente el sentarse a leer un texto sino que a partir de ese texto desarrollan un sinnúmero de actividades que involucran el análisis de la lectura. I1</p>
	Lectura en voz alta	<p>Conmigo sí ejecutamos lectura tanto social como personal donde yo escucho y corrijo la lectura que los estudiantes desarrollan, ya que de esa manera puedo asegurarme de que se ejecute la entonación, el uso adecuado de los tiempos de la respiración y la pronunciación... (Entrevista I2)</p>
		<p>La lectura en voz alta es una herramienta poderosa que utilizamos en el aula para fomentar, primero el amor por la lectura, y desarrollar las habilidades lingüísticas y de comprensión de nuestros estudiantes. Además, cuando leo en voz alta frente a mis niños, les brindo la oportunidad de sumergirse en historias emocionantes, descubrir nuevos mundos y explorar conceptos y temas interesantes, pero además los hace querer leer también. I3</p>

	La postlectura	<p>Las actividades después de terminar una lectura son una parte esencial de nuestro proceso Después de que los estudiantes leyeron un texto, es importante que puedan reflexionar, discutir y profundizar en su comprensión del contenido, y entre todos es mejor. Estas actividades no solo refuerzan lo que han aprendido, sino que también los ayudan a internalizar lo que han leído. I1</p> <p>Una de las actividades poslectura que solemos realizar es la discusión en grupo. Los niños se animan a compartir sus opiniones, hacer preguntas y analizar el texto juntos. Esto les ayuda a procesar la información de manera más profunda y analítica. También realizamos actividades de escritura, allí pueden expresar sus ideas, resumir etc., y de una vez practican escritura. I3</p>
Evaluación	Evaluación permanente	<p>Aunque efectivamente tengo que dejar actividades para que se ejecuten en casa evito hacerlo con la intención de que las que se hacen en casa no las puedo verificar durante su proceso mientras que las del aula sí, pues mi evaluación es permanente. (Entrevista I3)</p> <p>La evaluación permanente de la lectura es una parte integral de mi práctica docente, ya que me permite hacer como un seguimiento al avance lector de mis estudiantes, identificar áreas de fortaleza y debilidad, y adaptar mis clases y actividades a sus necesidades. I4</p>
	Evaluación cuantitativa y cualitativa	Para evaluar cuantitativamente, hago como unos cuestionarios para evaluar comprensión y vocabulario de los estudiantes. En cuanto a las cualitativas yo evalúo observándolos cuando hacen actividades de lectura, solos o en grupo, entonces evalúo las habilidades, comprensión participación y compromiso con la lectura. I1
	Evaluación formativa	<p>Evaluación formativa más que todo, claro que evalúo cuantitativamente, pero a lo largo del periodo una evaluación más formativa, entonces, hago la retroalimentación inmediata durante las actividades de lectura, para ayudar a los estudiantes a identificar sus debilidades y fortalecerlas... I2</p> <p>Por otro lado, evalúo constantemente la forma en la que los estudiantes leen con la intención de retroalimentarles y así mismo evidenciar si sus procesos son o no los adecuados para el nivel y si necesitan de algún estímulo adicional. I3</p>
	Autoevaluación	Me gusta también involucrar a los niños en su propia evaluación, alentándolos a reflexionar sobre su progreso: “oye, qué te pareció tu lectura, cómo sientes que lo hiciste”, que ellos mismos hasta que se pongan una nota según crean como lo hicieron. (Entrevista I2)
	CATEGORÍA LECTURA Y CONTEXTO PEDAGÓGICO	
Subcategorías	Códigos	Sesiones de información

El ambiente pedagógico	Momentos para leer	En el caso de la lectura particularmente, no es conveniente llevar a los estudiantes ni a la euforia en la que se encuentran después de la clase de educación física por ejemplo ni a la extrema disminución del ánimo como ocurre cuando están cansados cuando tienen frío o cuando están recién llegados porque muchas veces vienen medio dormidos por estar en las rutas y demás, eso quiere decir que la didáctica que se utilice dentro del acto pedagógico debe estar en capacidad de llevar a los estudiantes a un estadio intermedio en el que centren su atención en lo que se necesita que lo hagan, se disminuya la oportunidad del distractor, y además de eso tenga la energía suficiente para no dormirse mientras está generando la lectura. I1
	Ambiente ameno	...Porque la clase no se puede convertir en un juego o en algo desordenado o improvisado, Sino que por el contrario debe ser un proceso ameno y armonioso cumpliendo con los requerimientos. I3
		...Por otro lado, también eh la relación con el entorno y con la actualidad del contexto es decir si los estudiantes están acostumbrados a hacer uso constante de algunas herramientas o algunas actividades en casa pues es de ahí de donde yo me puedo pegar para eh que para ello sea más agradable el proceso académico y no vean el proceso de lectura como un ladrillo dentro de su desarrollo. I4
	Motivación	Cuando se lee en grupo se motiva para comprender y concentrarse... Entrevista I1
		Es que la motivación para leer es fundamental para aprender a leer. Como docente, mi deber es hacer un ambiente en el aula que inspire a los niños y sembrar esa semillita de amor por la lectura y a verla como una actividad placentera y significativa. I2
Para motivarlos a leer, les ofrezco variedad de libros y materiales de lectura que reflejen sus intereses, experiencias y nivel escolar. Les brindo la libertad de elegir qué libros quieren leer, lo que les permite sentirse empoderados y comprometidos con su propia experiencia de lectura. Además, reconozco y celebro los logros de cada uno de ellos. I3		
Actitud	El primer elemento que yo considero fundamental para todos los procesos académicos es la actitud frente a las actividades, no es lo mismo trabajar con un grupo que está motivado que llega a clase con gusto a trabajar...es difícil trabajar con un grupo que está pensando en que no quiere asistir porque le da pereza a lo que van a hacer, o porque simplemente no le gusta ni tiene afinidad con la con los contenidos en fin el principal elemento debe ser la actitud frente a las situaciones de lectura. I1	

Relaciones socioafectivas	Docente-estudiante:	Es que a medida que exploramos juntos el maravilloso mundo de las palabras, no solo estoy enseñándoles a leer, sino que también estoy construyendo una base sólida, fuerte ¿Sí? de confianza y apoyo mutuo. Ver cómo progresan desde las primeras sílabas hasta la fluidez en la lectura es gratificante, pero lo más importante es esa conexión que se crea. Estar ahí para celebrar sus logros y apoyarlos en los desafíos les muestra que estoy aquí para ellos, no solo como su maestra, sino también como alguien que se preocupa por su crecimiento y bienestar. I3
	Estudiante- estudiante	Observo cómo se ayudan mutuamente, se animan y comparten sus experiencias al descifrar nuevas palabras o comprender historias emocionantes juntos. Estas interacciones no solo fortalecen su comprensión lectora... Los niños aprenden a respetar las diferencias, a ser pacientes y a trabajar en equipo mientras exploran el mundo de la lectura. Además, la lectura compartida crea un espacio seguro donde los estudiantes pueden expresar sus emociones y opiniones, fomentando así un ambiente de aprendizaje inclusivo y enriquecedor. I3
		Entre ellos [los niños] se crean conexiones, se crea como cierta complicidad cuando compartimos los cuentos, las historias... no solo eso, ellos se ayudan mutuamente en las lecturas o cuando escriben, se alegran cuando el amiguito logra algo, es que se va más allá de aprender a leer o escribir, porque va aprendiendo a ser empáticos, a respetarse, a escucharse, a hablar. Es muy bonito ver cómo con la lectura se fortalecen la amistad. I4

PROTOCOLOS INFORMATIVOS DE LAS OBSERVACIONES

Categoría Enseñanza de la lectura y aprendizaje de la lectura		
Subcategorías	Códigos	Sesiones de información
Enseñanza de la lectura	Acompañamiento docente	También se les aproxima a los pupitres o las mesas donde están los grupos de estudiantes y les va explicando 1:1 qué es la actividad, cómo la tienen que hacer la razón de la actividad y generando retroalimentación de toda la temática tratada: “deben leer las palabras colorear el dibujo” O1I1
		Durante la actividad efectivamente la docente se traslada de grupo en grupo generando el debido acompañamiento y aclarando las dudas que se puedan presentar respecto del taller y de la lectura base.... Mientras los niños leen, la docente circula por el aula, deteniéndose en cada grupo para escuchar su progreso y ofrecer ayuda si es necesario. O2I2
		La docente va puesto por puesto, acompañando la actividad y respondiendo alguna duda. O3I3
	Monitoreo docente	La docente se moviliza por toda el aula escuchando a los estudiantes la forma en la que leen, para identificar quiénes se ejecutan lectura de corrido y quienes tienen dificultades en la fluidez, pero no ofrece retroalimentación al respecto. (Observación O2I2)
	Método analítico-sintético	Su enfoque en la enseñanza por decodificación es evidente cuando instruye a los niños a identificar letras y sonidos. Luego busca las tarjetas con letras y palabras y oraciones simples para reforzar la asociación entre letras y sonidos, construcción de palabras y oraciones. O1I1
		Para iniciar la clase, la maestra realiza un breve repaso de letras y sonidos. Hace un recuento a la clase pasada, lo que hicieron, algunas palabras que leyeron y las copia en el tablero. Seguidamente, utiliza las tarjetas con letras del abecedario y objetos que empiecen con esas letras para reforzar la asociación entre grafemas y fonemas. Por ejemplo, muestra la letra "m" y un objeto como un muñeco, para que los niños asocien el sonido de "m" con la palabra "muñeco". Hace énfasis en el sonido de la “ñ” que puede resultar difícil para algunos niños... También usa las tarjetas, y pide que abran las guías para buscar palabras con “ñ”. Luego, los niños practican la decodificación de palabras simples, dividiéndolas en sílabas y pronunciando cada una de estas lentamente. O3I3

	Modelos Pedagógicos	<p>Los niños se entretienen y se concentran en buscar las letras y armar las palabras, se ayudan y colaboran. Un niño se da cuenta de que se armó la palabra “mamá” sin la tilde y lo comenta a todos. La docente lo felicita y recuerda que “mamá” como “papá” llevan tilde, porque si no se leería “mama” y papa”, los niños se ríen. O3I</p> <p>A medida que avanza la lección, la docente guía a los estudiantes a través de ejercicios de repetición y lectura en voz alta. Ella elogia a los niños que pronuncian correctamente las palabras, pero también es rápida para corregir errores, enfatizando la importancia de la precisión en la lectura. O1I</p> <p>Utiliza técnicas conductistas como reforzar positivamente las respuestas correctas y corregir, amablemente, las respuestas erróneas, aunque haciéndoles la observación de que están siendo evaluados. O2I2</p> <p>Seguidamente, viene la otra parte de la clase de lengua, esta parte es más magistral y la docente toma el marcador y comienza esta parte distribuyendo las guías de lectura para cada estudiante. O1I1</p> <p>Utiliza el marcador y el tablero principalmente para mostrar la letra y ejemplos de palabras que contengan esa letra o sílaba. Ponen de ejemplo varias palabras, unas desconocidas para los niños como “coñac”, “desdeño”, un niño dice que “ñero” es con “ñ” y la docente le dice que esa es una mala palabras. O3I3</p>
El estudiante	Participación	<p>Durante la discusión, los niños muestran diferentes niveles de participación. Algunos están entusiasmados y levantan la mano ansiosos por compartir sus pensamientos, mientras que otros son más reservados y necesitan un estímulo adicional de la maestra para participar. O2I2</p> <p>La maestra promueve la participación activa de los niños y crea oportunidades para que se expresen, compartan ideas y trabajen juntos en proyectos y actividades colaborativas, y los niños responden bien a esto... Un niño se da cuenta de que se armó la palabra “mamá” sin la tilde y lo comenta a todos. La docente lo felicita y recuerda que mamá como papá llevan tilde, porque si no se leería “mama” y papa”, los niños se ríen. Los niños participan activamente en la clase, sobre todo en la actividad lúdica y en la actividad de lectura, levantando la mano para responder preguntas, pronunciar letras y palabras. La maestra fomenta un ambiente de apoyo y alienta a los niños a participar. O3I3</p>

Niveles de comprensión lectora	Nivel literal	Entonces, un estudiante le preguntó a la docente qué era una “gakela” y la docente le corrige “gacela”, el niño pregunta si es como venado y ella le responde que es una gacela es una gacela y no un venado. El niño se sienta, pero se nota su confusión, pues a pesar de que lee lo que dice su ficha no logra comprender esa palabra, pues él desconoce cuál es ese animal. O1I1
		La lectura se centra en palabras y frases que contienen las letras o sílabas que se están enseñando en ese momento, para reforzar la conexión entre la decodificación y la comprensión... Se centran en palabras simples y en la formación correcta de letras. No se comenta o profundiza sobre el contenido del cuento, los personajes, si les gustó o no. O3I3
	Nivel inferencial	La actividad favorece un nivel básico de comprensión lectora, ya que se centra principalmente en la identificación de detalles explícitos en el texto y en la interpretación básica de su significado, palabras y oraciones. Sin embargo, la docente intenta fomentar habilidades más profundas de comprensión mediante preguntas que requieren inferencias simples y conexiones personales con la lectura. O2I2
Tipologías textuales	La tarjeta didáctica	Luego busca las tarjetas con letras y palabras y oraciones. O1I1 Seguidamente, utiliza las tarjetas con letras del abecedario y objetos que empiecen con esas letras... También usa las tarjetas O3I3
	La guía de clases	Un cuento que está dentro del libro base de la asignatura... y a cada grupo le entregan una guía. O2I2 Pide que abran las guías para buscar palabras con “ñ”... un cuento infantil que se halla en la guía de primer grado O3I3
	Ficha de lectura	Entonces, la docente también reparte el material: unas fichas de lectura con oraciones sencillas y su respectivo dibujo para colorear... a lectura de unas fichas ilustradas y la forma en la que se va a ejecutar las actividades O1I1
Categoría acción didáctica para la enseñanza y aprendizaje de la lectura		
Subcategorías	Códigos	Sesiones de información
La clase	inicio	Hay un momento inicial, en este la docente saluda a los niños, estos responden con entusiasmo, se reza una oración corta y se da las gracias por el nuevo día... O1I1

		Da apertura a la actividad hablándoles de una anécdota relacionada con la lectura que han de desarrollar en el siguiente segmento de la clase, donde todos los niños terminan riéndose y genera empatía entre todos para realizar la lectura que ese proceso que sigue. O2I2
		La maestra da la bienvenida a los niños al aula con una sonrisa cálida y un saludo amistoso. Los niños llegan contentos. Da la bienvenida a la clase de lengua con la canción de las vocales para captar la atención de los niños y establecer un ambiente de aprendizaje positivo. O3I3
	Desarrollo	Luego de esto [el saludo y la oración], todos se ponen en disposición para la ejecución de las actividades, seguido del momento en el que el docente hace su proceso de explicación de la temática a trabajar. O1I1
		Una vez terminan de cantar, la maestra realiza un breve repaso de letras y sonidos. Hace un recuento a la clase pasada, lo que hicieron, algunas palabras que leyeron y las copia en el tablero. Seguidamente, utiliza las tarjetas con letras del abecedario y objetos que empiecen con esas letras para reforzar la asociación entre grafemas y fonemas... O3I3
	Cierre	Al terminar la clase de lenguaje, la docente asigna tarea que consiste en la práctica de lectura en casa. Los estudiantes empaacan sus libros y se preparan para el próximo tema. O1I1
		La maestra recapitula lo aprendido durante la clase y refuerza los conceptos clave. Asigna tareas para la práctica en casa (les recomienda leer con los papás), elogia el esfuerzo y progreso de los niños. La clase concluye con un recordatorio de la importancia de la lectura y la escritura en la vida cotidiana. O3I3
Estrategias y actividades	Colorear	Entonces, la docente también reparte el material: unas fichas de lectura con oraciones sencillas y su respectivo dibujo para colorear; la consigna es leer y pintar... O1I1
	Dibujo	Ahora de las 6 palabras que armaron le dice que dibujen 2 de ellas y colorean. Los niños vuelven a sus puestos y comienzan a dibujar. O3I3
	Lúdica	Después de esto, la docente les trae un juego en el que hay piezas con todas las letras y les pide que armen palabras: mamá, gato, mesa. Los niños se entretienen y se concentran en buscar las letras y armar las palabras, se ayudan y colaboran. O1I1
	Clase magistral	Seguidamente, viene la otra parte de la clase de lengua, esta parte es más magistral y la docente toma el marcador y comienza esta parte distribuyendo las guías de lectura para cada estudiante. O1I1

		Utiliza el marcador y el tablero principalmente para mostrar la letra y ejemplos de palabras que contengan esa letra o sílaba. O3I3
	La lectura en voz alta	A medida que avanza la lección, la docente guía a los estudiantes a través de ejercicios de repetición y lectura en voz alta. O1I1
		En ese segundo momento realizaron la lectura colectiva de un cuento que está dentro del libro base de la asignatura, donde todo sale unisonó ejecutan la lectura en voz alta... Terminado el taller, la docente comienza la siguiente actividad leyendo en voz alta el primer párrafo del libro, modelando la entonación y la pronunciación adecuadas. O2I2
		Al terminar esta parte, se hace un Ejercicios de Lectura Guiada: La maestra lee en voz alta un texto corto: un cuento infantil que se halla en la guía de primer grado. O3I3
	Lectura en grupo	Se ejecutará en grupo de tal manera que acomodan las mesas en grupos de a cuatro estudiantes y a cada grupo le entregan una guía ya que el taller es para resolverlo en su cuaderno. durante la actividad efectivamente el docente se traslada de grupo en grupo generando el debido acompañamiento y aclarando las dudas que se puedan presentar respecto del taller y de la lectura base. Por su parte, los niños trabajan bien, y se nota que se ayudan y apoyan entre ellos. Todo el grupo lee y colabora para avanzar en el taller. O2I2
	El subrayado	Luego, les indica a los estudiantes que lean en silencio el siguiente párrafo y que subrayen las partes importantes o las palabras que no comprendan. O2I2
	Poslectura	Después de un tiempo designado, el docente reúne a los estudiantes para discutir el texto. Comienza haciendo preguntas sobre los puntos clave de la lectura y alienta a los niños a compartir sus ideas y respuestas. O2I2
		Seguidamente, Los niños practican la escritura de letras y palabras en sus cuadernos utilizando un enfoque de copia modelada, donde la maestra escribe en el pizarrón y los niños copian, esto lo hacen a partir de la lectura que se acabó de hacer, se copia el título y se toman palabras de la lectura, como una suerte de lluvia de ideas y los niños las escriben en sus cuadernos. O3I3

Evaluación	Evaluación punitiva	Ella elogia a los niños que pronuncian correctamente las palabras, pero también es rápida para corregir errores, enfatizando la importancia de la precisión en la lectura. En todo momento toma nota pues señaló que los estaba evaluando, llama la atención de que las notas que toma son más enfáticas o detalladas cuando los niños se equivocan, mientras que los que leen “correctamente” solo hace alguna marca en su cuaderno. Algunos niños se ponen nerviosos cuando les toca leer, por el hecho de que la docente los está evaluando. O1I1
Categoría Contexto pedagógico		
Subcategorías	Códigos	Sesiones de información
Ambiente pedagógico físico	Iluminación	Se puede observar que el aula tiene buena iluminación... (Observación O1I1)
		La iluminación es brillante pero suave, con luces naturales complementadas por lámparas para crear un ambiente acogedor y propicio para el aprendizaje. (Observación O2I2)
		Está bien iluminada con luz natural y tiene ventanas que dan al patio de recreo y al jardín. (Observación O3I3)
	Disposición del mobiliario	Las mesas y sillas están dispuestas en grupos pequeños para facilitar la interacción y el trabajo en equipo, con espacio suficiente para que los niños se muevan libremente durante las actividades. O3I3
	Decoración	La sala está decorada con carteles coloridos que muestran el abecedario y palabras básicas. O1I1
		Las paredes están decoradas con carteles educativos, gráficos de matemáticas, mapas del mundo y productos didácticos creados por los propios estudiantes. O2I2
		Las paredes están decoradas con material didáctico colorido, como carteles del abecedario, números, figuras geométricas y dibujos de personajes de cuentos infantiles. O3I3
Ventilación	...Tiene ventanas que dan al patio de recreo y al jardín, esto proporciona buena ventilación, lo que crea un ambiente acogedor y estimulante para el aprendizaje. O3I3	

Ambiente pedagógico	Momento para leer	Se da inicio a las 10:15 de la mañana, los niños vienen de haber estado en su descanso de 40 minutos donde consumen el refrigerio que se les entrega a la institución y tienen oportunidad de disfrutar en el patio un tiempo para jugar. Como es de esperarse vienen sudorosos, acalorados y eufóricos, razón por la cual el docente abre la clase permitiéndoles retirarse todas las chaquetas ponerse un poco más cómodos y abriendo las ventanas del salón para fomentar la ventilación de este y que no se vayan a dormir debido al calor. Luego de eso cuando ya todos están un poco más tranquilos da apertura a la actividad hablándoles de una anécdota relacionada con la lectura. O1I1
	Actitud	<p>Aunque la enseñanza de la docente es efectiva para algunos estudiantes, otros parecen desconectados o abrumados. Algunos niños se inquietan en sus asientos o muestran signos de distracción. O1I1</p> <p>Los niños se muestran atentos y con disposición de participar, tienen buena actitud en el comienzo de la clase... [En el momento de la clase magistral] Algunos niños se muestran fastidiados, otros desanimados, los que se sientan de primeros sí están atentos. O3I3</p>
Recursos didácticos	Recursos materiales	Se puede observar que en el aula efectivamente cuenta con todos los recursos necesarios para el desarrollo de las actividades hay un televisor computador. O1I1
		Hay un proyector para mostrar videos educativos, presentaciones y actividades en línea. Hay una Computadora. Hay una colección de materiales manipulativos, como bloques de construcción, rompecabezas, juegos de matemáticas y materiales de arte, para actividades prácticas. O2I2
	Hay un gran tablero blanco donde la maestra puede escribir y mostrar lecciones, así como un proyector para presentaciones multimedia. El aula está equipada con una variedad de recursos y materiales educativos para apoyar el aprendizaje de los niños. Esto incluye, juegos didácticos, rompecabezas, bloques de construcción, láminas de actividades, tarjetas con letras y números, y algunos pocos materiales artísticos como crayones, marcadores y papel. O3I3	
Recursos para la lectura	Para el caso de la lectura se cuenta con algunos cuentos ilustrados y fichas con palabras y dibujos y las guías con las que se ha de trabajar ya que el docente con anterioridad prepara todo el material y lo mantiene disponible dentro del aula. (Observación O1I1) Hay estantes con libros de lectura y recursos educativos, organizados por temas y tipo de lectura (cuentos, guías, revistas). O2I2	

		Hay estantes llenos de libros infantiles en un rincón de lectura, dispuesto con varias sillas para que los niños tomen los libros y lean. O3I3
Relaciones socioafectivas	Docente-estudiante	Aunque la lección ha sido tradicional en su enfoque, la dedicación y el compromiso y la cercanía de la docente con el éxito de sus estudiantes son evidentes en todo momento. O1I1
		El aula de primer grado se caracteriza por un ambiente de aprendizaje positivo y estimulante, donde se fomenta la curiosidad, la exploración y las relaciones sociales entre la docente y los niños es cercana. O3I3
	Estudiante-estudiante	Por su parte, los niños trabajan bien, y se nota que se ayudan y apoyan entre ellos. Todo el grupo lee y colabora para avanzar en el taller. Observación O2I2

Codificación Entrevistas

Preguntas y respuestas	Códigos
<p>Lugar: Informante: Entrevista II Perfil del Informante: Licenciada en Educación con énfasis en lengua castellana Años dedicados a la actividad docente: 5 años Grados a los que imparte o ha impartido lengua castellana primaria: Todos</p> <p>1. Desde su experiencia cómo define la didáctica. Desde mi experiencia como maestra, la didáctica agrupa todas las herramientas y técnicas que pueda utilizar durante mi proceso de enseñanza aprendizaje tanto dentro como fuera del aula, es importante reconocer qué está además de la formación que impone la academia dentro de las licenciaturas también se va adquiriendo con la experiencia y con las necesidades que surgen de manera particular con cada grupo de estudiantes, de tal manera que no es posible desde mi punto de vista generar si hubo un proceso en el que todo se maneje de la misma forma para todos los grupos, en la medida en la que cada grupo de estudiantes es más cada estudiante tiene sus particularidades y requieren como de ese tipo de personalización, en el que el maestro debe tener la suficiente experticia para dar manejo a la situación conforme se va presentando inclusive si se sale de la planeación.</p> <p>2. ¿Cómo desarrolla la didáctica dentro del acto pedagógico? Dentro del acto pedagógico, la didáctica se puede generar de diversas formas a partir de los contenidos que se necesiten desarrollar dentro del proceso de enseñanza aprendizaje, ya que como les había dicho antes, ese es un proceso que se genera casi de manera personalizada por decirlo de alguna forma, lo que quiere decir que el acto pedagógico es una situación tan compleja y tan bonita que implica que el docente tenga la suficiente experticia para hacer la adaptación del uso de sus herramientas dentro de la didáctica a partir de por ejemplo la actitud con la que encuentra el grupo de estudiantes, ya que no es lo mismo trabajar por ejemplo con unos niños en la primera hora cuando llegan algunos todavía con sueño con frío, hacerlo después de que han tenido su práctica educación física, ya que efectivamente en esa situación están mucho más eufóricos y es difícil contenerlos, eso implica que a pesar de que el contenido sea el mismo hay que hacer una serie de adaptaciones a las</p>	<p>Didáctica Uso de técnicas y herramientas</p> <p>Formación en didáctica</p> <p>Particularidad de las acciones didácticas</p> <p>Contenidos</p> <p>Particularidad del acto didáctico</p> <p>Situaciones para desarrollo del acto didáctico</p>

<p>herramientas que se van a usar de manera instantánea con la intención de poder trabajar con el grupo de acuerdo a sus características específicas. Es por eso que la didáctica es tan importante, porque de acuerdo como se observe la situación del grupo a sí mismo el docente sabe de qué herramienta puede hacer uso para trabajar con los niños teniendo Claro que herramientas le puede servir para cada tipo de contenido porque sí y porque no usarla.</p> <p>3. ¿Cuáles considera Ud. son las características que marcan la didáctica dentro del acto pedagógico?</p> <p>Pues lo primero es que el acto pedagógico es una interacción constante entre diversos elementos dentro de los que están cada uno de los integrantes del grupo de estudiantes y sus características particulares, las afinidades del maestro es más las características del maestro y su dominio frente a las diversas situaciones que se pueden presentar en el aula, además de eso la interacción que tienen todos con los contenidos que han de trabajar durante ese periodo de tiempo, de tal manera que es como si fuese una mezcla entre todo ese tipo de situaciones las que generan la intencionalidad de la herramienta didáctica que ha de utilizarse, razón por la cual es tan importante tener claridad de cuáles son las características y necesidades pedagógicas adecuadas para el grupo y para el contenido que sea enseñar.</p> <p>En el caso de la lectura particularmente, no es conveniente llevar a los estudiantes ni a la euforia en la que se encuentran después de la clase de educación física por ejemplo ni a la extrema disminución del ánimo como ocurre cuando están cansados cuando tienen frío o cuando están recién llegados porque muchas veces vienen medio dormidos por estar en las rutas y demás, eso quiere decir que la didáctica que se utilice dentro del acto pedagógico debe estar en capacidad de llevar a los estudiantes a un estadio intermedio en el que centren su atención en lo que se necesita que lo hagan, se disminuya la oportunidad del distractor, y además de eso tenga la energía suficiente para no dormirse mientras está generando la lectura.</p> <p>4. ¿Qué impacto tiene o ha tenido la didáctica en el contexto donde la desarrolla?</p> <p>Ha generado un impacto realmente yo pienso que muy positivo, en la medida que los niños dejan de ver la lectura como un acto que les da pereza como algo aburrido como algo insulso para ellos, y la convierten en una situación llamativa, por eso es que es necesario hacer uso de diversas herramientas porque es a partir de esa interacción que se consigue, que los estudiantes se liberen de los prejuicios y se den la oportunidad de ver conocimientos nuevos teniendo en cuenta sus afinidades.</p>	<p>Adaptaciones</p> <p>Características del grupo</p> <p>Experiencia para tomar decisiones in situ</p> <p>El acto didáctico</p> <p>Interacción</p> <p>Estudiante</p> <p>El maestro</p> <p>Contenidos</p> <p>Intencionalidad</p> <p>Herramienta didáctica</p> <p>Características</p> <p>El estudiante</p> <p>Estado de ánimo</p> <p>Momento para leer</p> <p>Acto didáctico dinámico activo</p> <p>Acto didáctico activo</p>
---	--

<p>Eso quiere decir, que el uso de las herramientas didácticas hace que los contenidos sean más cercanos a la realidad de los estudiantes, y bajo esas premisas ellos disminuyan el bloqueo o la negación al conocimiento y por el contrario se convierta en un acto placentero que es como debe verse la lectura.</p>	
<p>Puede dar un ejemplo?</p>	Diversas herramientas
<p>5. Desde su perspectiva cómo definiría el proceso de lectura y cómo es su enseñanza.</p>	
<p>El proceso de lectura desde mi punto de vista es un proceso muy bonito, porque es el proceso en el que los estudiantes se abren a una nueva posibilidad de comunicación que efectivamente les llama muchísimo la atención, pero que desconocen porque por su corta edad pues no lo hacen muy bien o no saben qué representa cada cosa, y ese es un punto a favor el hecho de lo que es de que los estudiantes tengan curiosidad por saber de repente qué quiere decir un texto que pueden opinar respecto del mismo y hasta dónde la lectura se puede convertir en una forma de comunicarse, ya que no solamente se debe leer literatura y por así citar un ejemplo ahora a tiempo presente todo mundo tiene mucha interacción por medio de los chats y las redes sociales y todo se hace por medio del lenguaje escrito de tal manera que el hecho de que aprenden a leer implica que pueden hacer uso de ese tipo de recursos que son tan llamativos y que antes no podían porque no sabían qué era lo que les estaban diciendo.</p>	<p>Herramientas contextuales</p> <p>El proceso de lectura</p> <p>Acto de comunicación Forma de comunicarse</p>
<p>En mi caso particular, la enseñanza de la lectura trato de hacerla de una forma muy pausada de acuerdo al ritmo de los estudiantes pero constante, de tal manera que a partir de la práctica permanente se genera no solamente que los estudiantes aprendan a leer correctamente sino que tengan hábitos de lectura suficientes como para cuando lleguen a grados superiores ya no tengan esa limitante respecto de si me gusta o no leer, de que si eso da pereza o no, y si realmente es un acto que me interese o prefiero más jugar el videojuego o ver la tele o hacer cualquier otra cosa menos leer, ya que lamentablemente en otros cursos se puede observar que los estudiantes leen solamente por el compromiso de sacar una buena nota y no porque el proceso de lectura le sea útil para alguna situación de su vida.</p>	<p>Diferentes lecturas</p> <p>Lectura en la red</p> <p>Enseñanza de la lectura Práctica permanente</p>
<p>Pero, pudiera decirme, específicamente en qué consiste el proceso de lectura? ¿qué piensa usted sucede entre el lector y el texto cuando se lee?</p>	Hábitos de lectura
<p>6. Desde su experiencia, cómo cree que se da el proceso de aprendizaje de la lectura en sus estudiantes</p>	
<p>El proceso de aprendizaje es una situación que se genera de manera continua sin embargo es necesario que todo el equipo</p>	

<p>educativo que incluye tanto las autoridades del colegio los maestros como a los padres de familia y demás entes que representan algún tipo de autoridad frente a los niños refuerzan de manera permanente la necesidad de que los mismos ejecuten lecturas constantemente y de calidad es decir que no todos los contenidos son apropiados para todas las poblaciones, por eso se requiere muchísimo acompañamiento ya que en esta misma medida los estudiantes van a llegar a los contenidos adecuados para su desarrollo que además de eso son llamativos y que les van a fomentar el hábito de la lectura.</p> <p>Teniendo claridad respecto de las necesidades didácticas para la enseñanza de la lectura es importante hacer uso de muchas herramientas, con la intención de que el proceso no se vuelva tedioso o aburridor y no se convierta en una situación monótona donde los niños no le encuentren gusto al proceso, sino todo lo contrario la lectura debe estar inmersa en el uso de diversas estrategias para que ellos puedan visualizar y comprender la necesidad que tiene todo el mundo de aprender a leer correctamente.</p> <p>¿De qué manera enseña usted a leer?</p> <p>7. ¿Qué elementos considera Ud. demuestran que efectivamente su estudiante está desarrollando el proceso de lectura?</p> <p>El primer elemento que yo considero fundamental para todos los procesos académicos es la actitud frente a las actividades, no es lo mismo trabajar con un grupo que está motivado que llega a clase con gusto a trabajar... es difícil trabajar con un grupo que está pensando en que no quiere asistir porque le da pereza a lo que van a hacer, oh porque simplemente no le gusta ni tiene afinidad con la con los contenidos en fin el principal elemento debe ser la actitud frente a las situaciones de lectura, el segundo ...Asociado más a la comprensión de las situaciones, entonces, en la lectura colectiva, todos los estudiantes presten la suficiente atención como para que la comprendan, y que además de eso cuando se indague ellos sepan dar una respuesta suficiente frente a un fragmento no necesariamente tiene que ser una lectura extensa pero sí puede ser un fragmento un párrafo. Cuando se lee en grupo se motiva para comprender y concentrarse... también se puede ver por ejemplo que hay cambios en la ortografía con la que escriben, y en la cantidad de palabras que utilizan ya que en la medida en la que se lee con frecuencia el vocabulario que se usa de manera frecuente para comunicarse con los demás se enriquece y cada vez los niños van ganando e incorporando más palabras a su discurso habitual.</p>	<p>Leer por compromiso</p> <p>Proceso de aprendizaje de la lectura</p> <p>Colaboración de todos los actores</p> <p>Refuerzo Lecturas de calidad acorde a la edad (organización didáctica) Acompañamiento</p> <p>Necesidades didácticas: uso de herramientas y herramientas</p> <p>Actitud del estudiante frente a la lectura</p>
---	--

<p>8. ¿Qué estrategias didácticas y recursos emplea para fortalecer el proceso de lectura de sus estudiantes?</p> <p>En mi caso particular acudo bastante a la ludopedía, es decir recorro a actividades como por ejemplo los juegos de mesa, las competencias por ejemplo que se pueden generar durante una lluvia de ideas a partir de una lectura de un contexto y las actividades didácticas en las que se involucra el arte definitivamente esa es una de las más grandes herramientas con las que se cuenta, en la medida en la que un cuento una narración se puede convertir en una pieza de arte tanto física como teatral y musical, y para los niños estos procesos son mucho más a menos y llamativos, en la medida en la que involucran no solamente el sentarse a leer un texto sino que a partir de ese texto desarrollan un sinnúmero de actividades que involucran el análisis de la lectura.</p> <p>Qué estrategias cree usted se debe desarrollar para garantizar la comprensión lectora</p>	<p>Lectura colectiva</p> <p>Extensión</p> <p>Aspectos formales de la lengua escrita</p> <p>Evaluación?</p> <p>Propósito de lectura (mejorar ortografía y vocabularios) Estrategias de lectura La lúdica.</p> <p>El arte.</p>
<p>Transcripción de Entrevista E111 / Informante I1</p> <p>Lugar:</p> <p>Informante: Entrevista I2</p> <p>Perfil del Informante: Licenciada en Educación con énfasis en lengua castellana</p> <p>Años dedicados a la actividad docente: 20 años</p> <p>Grados a los que imparte o ha impartido lengua castellana</p> <p>Primaria: primero y segundo</p> <p>1. Desde su experiencia cómo define la didáctica.</p> <p>Bueno buenas tardes yo soy maestra desde hace ya mucho tiempo y trabajo con niños pequeños debido a que considero</p>	

<p>que es la etapa en la que más se necesita solidez en los conocimientos que se les imparten a los niños porque a partir de este proceso inicial es que se generan los procesos posteriores que incluye hasta la educación superior. Y me especialicé en niños pequeños que están en proceso de aprendizaje inicial como lo es primero y segundo de primaria, didáctica desde mi perspectiva son todas las herramientas de las cuales yo hago uso con la intención de alcanzar el objetivo pedagógico que es el conocimiento y las destrezas que han de adquirir los niños, mediante las actividades que se desarrollan en la institución e incluso las que dejo para que ejecuten en casa, como es de esperarse no soy tan amiga de los medios electrónicos, por un lado porque considero que los niños deben desarrollar primero esos procesos manuales de tal manera que sí me gusta hacer uso de herramientas que correspondan a las necesidades de los niños en su etapa formativa y no adelantarlos con cosas que desde mi punto de vista son innecesarias, por eso de las herramientas digitales a gusto por ejemplo a vídeos y música pero no a juegos interactivos o ese tipo de elementos que son un poco más avanzados en la medida en la que los niños pueden desvirtuar el concepto llevándolos a hacer uso indebido de este tipo de elementos o de entornos porque son entornos virtuales fuera de lo que se espera que es el aprendizaje de la lectura.</p> <p>2. ¿Cómo desarrolla la didáctica dentro del acto pedagógico?</p> <p>La didáctica la desarrolló teniendo en primer lugar las características de los estudiantes, ya que no todas las herramientas aplican para todos entonces sí mantengo un contexto básico que por ejemplo es el uso del cuaderno eh algunos libros de texto, qué son elementales y son cosas que todo mundo debe cumplir pero sí también manejo eh algunas alternativas con la intención de que la clase no se vuelva tan monótona en la medida en la que por ejemplo eventualmente eh planteamos una obra de teatro o vemos una película que se relacione con lo que estamos trabajando o nos inventamos un cuento o generamos procesos creativos donde los niños no necesariamente tengan que vincularse con un aparato electrónico sino que utilicen su capacidad creativa a partir de los contenidos relacionados en las lecturas.</p> <p>3. ¿Cuáles considera Ud. Son las características que marcan la didáctica dentro del acto pedagógico?</p> <p>Bueno en primer lugar el acto pedagógico debe contar con un orden claramente establecido, lo que implica una planeación previa de cuáles van a ser las actividades que se van a ejecutar y además de eso cuáles son las herramientas que se van a</p>	<p>Didáctica/acto didáctico</p> <p>Necesidades estudiantiles</p> <p>Características estudiantiles</p> <p>Clase dinámica/activa</p>
--	--

<p>utilizar para alcanzar el objetivo de la actividad, en mi caso particular yo sí trato de seguir la planeación de manera muy específica y las cosas adicionales se convierten en un plus dentro del aula, es decir la planeación con todos sus elementos es el elemento básico que sí o sí debe estar y a partir de esta se puede llegar a hacer uso de otras herramientas si el tiempo y la situación lo permite, de tal manera que siempre llevo preparados algunas alternativas por si se requiere su uso como si fuese una adicional a la actividad previamente establecida.</p>	<p>Planeación didáctica</p>
<p>4. ¿Qué impacto tiene o ha tenido la didáctica en el contexto donde la desarrolla?</p> <p>La verdad pues la didáctica se tiene en cuenta dentro de la planeación, y por eso considero que tiene un impacto positivo dentro del contexto, sin embargo y a pesar de que es algo que se utiliza de manera permanente no se ha ejecutado un estudio por lo menos en la institución donde yo estoy respecto de las herramientas didácticas que se utilizan y su utilidad, de tal manera que pues la visión termina siendo muy subjetiva y desde mi opinión personal todos los docentes deben usar herramientas didáctica divertidas, que capten la atención de los niños, son supremamente útiles porque hacen que los estudiantes no se aburran y la clase no sea tan monótona en la medida en la que no solamente están llenando cuadernos, sino que hay oportunidad de hacer otro tipo de actividades que de repente para los niños son mucho más llamativas que el uso específico del cuaderno y el libro como elemento principal del aula.</p>	<p>Respuesta a situaciones imprevistas</p> <p>Tipos de herramientas didácticas</p>
<p>5. Desde su perspectiva cómo definiría el proceso de lectura y cómo es su enseñanza.</p> <p>Bueno el proceso de lectura desde los muchos años que llevo trabajando es un proceso bastante denso en la medida en la que es un conocimiento que ha de fundamentar o soportar el desarrollo de sus habilidades desde ese momento y en adelante todo el tiempo, eso quiere decir, es que a pesar de que se ejecuta con niños muy pequeños es un proceso bastante complejo y dispendioso que implica el uso además de muchas herramientas didácticas de la creación de hábitos y disciplina, de tal manera que es el momento oportuno para sembrar en los niños la semillita de la responsabilidad y de los hábitos de lectura... y hacer uso de todas las opciones disponibles en el entorno para que ellos ejecuten las actividades de la mejor manera posible, así en ocasiones no les resulten tan llamativas o no les gusten tanto, como ocurre precisamente con la lectura, debido a que les han vendido la idea socialmente de que la lectura es aburrida y las matemáticas son difíciles aun cuando ninguna de las 2</p>	<p>Herramientas divertidas</p> <p>Enseñanza de la lectura en la primaria</p> <p>Proceso complejo</p>

<p>escenas tiene que ser una condicional para el proceso de enseñanza aprendizaje.</p>	<p>Hábitos de lectura Responsabilidad</p>
<p>6. Desde su experiencia, cómo cree que se da el proceso de aprendizaje de la lectura en sus estudiantes</p>	
<p>Desde mi experiencia, yo pienso que a pesar de que los procesos las formas de enseñanza varían y entonces hace un tiempo se utilizaba por ejemplo el inicio silábico de la lectura después de eso, eh se empezó a generar procesos donde se utilizaban las palabras completas de manera global y pienso que a pesar de todos esos cambios el origen debe ser el mismo porque la finalidad también lo es entonces es necesario que los estudiantes aprendan a leer bajo sus propios términos siempre contando con un elemento base que debe estar de manera constante, y sobre ese que cada estudiante genere su propio proceso de aprendizaje contando con el acompañamiento del docente y que además de eso se han procesos o cómo decirlo situaciones pedagógicas en las que el estudiante se logre identificar para que las utilice de manera permanente no solamente durante estos 2 años que son de educación tan básica sino en todos sus procesos de aprendizaje.</p>	<p>Actividades de lectura contextualizada</p> <p>Actitud frente a la lectura</p> <p>Lectura acto aburrido</p> <p>Método silábico</p>
<p>7. ¿Qué elementos considera Ud. Demuestran que efectivamente su estudiante está desarrollando el proceso de lectura?</p>	<p>Método global</p>
<p>Pues en primer lugar, yo sí considero que la práctica hace al maestro luego entonces conmigo sí ejecutamos lectura tanto social como personal donde yo escucho y corrijo la lectura es que los estudiantes desarrollan, ya que de esa manera puedo asegurarme de que se ejecute la entonación, el uso adecuado de los tiempos de la respiración y la pronunciación, respecto de las actividades que dejo ya para su casa sí estoy muy pendiente de que los niños por ser tan pequeños al día siguiente llegan comentando lo que leyeron y en ese momento es cuando me doy cuenta que estudiante leyó y cuál no, ya aquí pues en el cuaderno se pueden plasmar muchas cosas pero eso no quiere decir que necesariamente sea el estudiante quien las ejecutó, porque me he encontrado en diversas situaciones en las que dejo actividades y es papá mamá o abuela quien los desarrolla y el Niño llega a la institución y no sabe de qué habla el texto no sabe porque razón hizo ese dibujo y ese tipo de cosas que me dicen que efectivamente los niños no están leyendo sino que son sus padres quienes hacen las actividades por ellos luego entonces sí trato de estar muy pendiente de la ejecución de las actividades y de escuchar de manera constante a los niños para sí mismo asegurarme de que sí son ellos quienes desarrollan los procesos de lectura.</p>	<p>Práctica permanente</p> <p>Aprendizaje autónomo</p> <p>Acompañamiento docente</p> <p>Lectura base de los siguientes grados</p> <p>Lectura en voz alta</p>
	<p>Actividad para la casa</p>

<p>8. ¿Qué estrategias didácticas y recursos emplea para fortalecer el proceso de lectura de sus estudiantes?</p> <p>Bueno cómo les indiqué antes no soy tan amiga de los productos de los procesos y herramientas electrónicas, hp pero eso lo compensó con bastantes actividades manuales lúdicas en las que los niños efectivamente hacen uso de los recursos más cercanos a ellos, donde además de eso desarrollan su motricidad tanto gruesa como fina, y estimuló la creatividad, ya que desde mi punto de vista el hacer uso de muchas cosas como los videojuegos para enseñarles a los niños a leer, pienso que adormece o disminuye la posibilidad de que los niños hagan uso de las habilidades creativas porque sienten que todo ya está hecho, mientras que cuando tienen que utilizar situaciones de creación, donde no tienen otra alternativa que exponen sus ideas plasmarlas de alguna manera pues empiezan a transmitir más fácil sus emociones sentimientos y demás y va a ser más sencillo para ellos generar procesos de comunicación asertiva, también lo hago por el hecho de que si yo pongo una prueba un trabajo cerca o que relacionado con un videojuego corre el riesgo de que o no lo ejecuten porque no tienen acceso permanente a un celular con internet o un equipo computador o de más, o que sean su papá o su mamá quien lo haga porque es mucho más fácil para ellos resolverlo de esa manera que ponerse a explicarle al niño como ejecutar la actividad.</p>	<p>Diálogo poslectura</p> <p>Ayuda de los padres</p> <p>La lúdica</p>
<p>Transcripción de Entrevista E111 / Informante I1</p> <p>Lugar:</p> <p>Informante: Entrevista I3</p> <p>Perfil del Informante: Licenciada en Educación con énfasis en lengua castellana</p> <p>Años dedicados a la actividad docente: 3 años</p> <p>Grados a los que imparte o ha impartido lengua castellana</p> <p>Primaria: tercero, cuarto y quinto</p> <p>1. Desde su experiencia cómo define la didáctica.</p> <p>Bueno desde mis ideas y mi corta experiencia la didáctica agrupa todo lo que ocurre en el aula de clase y además de eso todas las actividades que se relaciona con el proceso de enseñanza aprendizaje de los niños que todo lo que se ejecuta y se usa debe tener un propósito claramente establecido, antes de aplicarlo. Sin embargo, cómo estás son niños que ya vienen con un proceso iniciado desde primerito debo primero tener en cuenta cuáles son las competencias que ya trabajan y cuáles son las faltantes para el nivel de formación, y además de eso tener</p>	<p>Didáctica</p> <p>Intencionalidad</p> <p>Diagnóstico</p>

<p>claridad de la metodología con la que venían trabajando anteriormente para que el cambio de maestro no se convierta en un choque que limite o disminuye la velocidad de avance en su proceso, por esa razón me gusta siempre dedicar un periodo de tiempo importante al inicio de cada año para hacer el empalme entre el conocimiento previo y el necesario para el nivel, ya que esa manera puedo se podría llamar así nivelarlos a todos y luego sí arrancar con los contenidos pertinentes al curso que se esté desarrollando, por otro lado la didáctica se debe incluir en todos los momentos del trabajo tanto de aula como en casa pero también hay que tener precaución respecto de cuál es la técnica más adecuada de acuerdo a la situación de cada estudiante o del grupo de estudiantes es preferible en ocasiones buscar alternativas que sean generalizables en la mediana que se puede trabajar con todo el grupo y todos cuentan por lo menos con el nivel mínimo para poderlo ejecutar.</p>	<p>Nivelación</p> <p>Necesidades y características estudiantiles</p>
<p>2. ¿Cómo desarrolla la didáctica dentro del acto pedagógico?</p> <p>Cómo desarrolló la didáctica bueno eso tiene algunas variaciones respecto del concepto sin embargo desde mi perspectiva, yo pienso que la didáctica son todas las herramientas y técnicas que se utilizan para enseñar de tal manera que es algo que se hace casi que sin pensar dentro del proceso pedagógico, eso quiere decir que las explicaciones las actividades de aula las actividades didácticas el uso de las herramientas de la tecnología videos eh canciones juegos incluso todo hace parte de lo que se reconoce como didáctica y la selección es en la que hay que prestar especial atención, en la medida en la que se debe incluir un poco de todo para que se genere una variación dentro del proceso y los estudiantes no se aburran sin que necesariamente se ligue el proceso de aula a una herramienta específica, eh pienso yo desde mi experiencia que de repente mi información es un poco más presente o actual eh el hecho de ligar todo el proceso de enseñanza necesariamente al plan de estudios y al libro guía no es tan bueno en la medida en la que se disminuya la posibilidad de explorar, entonces pienso yo que el uso de las guías o el libro guía además del plan de estudios específico debe ser el contenido mínimo y de ahí para adelante todo lo demás que se implemente pues es ganancia y es un plus para los estudiantes y me permite a mí como docente generar procesos más completos frente al contexto de mis estudiantes.</p>	<p>Herramientas y técnicas</p> <p>Acto didáctico dinámico activo (variar las herramientas usar varias)</p>
<p>3. ¿Cuáles considera Ud. Son las características que marcan la didáctica dentro del acto pedagógico?</p> <p>La didáctica, como ya lo dije antes de integrar muchas cosas y las características que marca dentro del acto pedagógico se</p>	<p>Contexto</p>

<p>relaciona con el ritmo de trabajo que se ha de utilizar con los estudiantes, es decir efectivamente se usan diversas estrategias y herramientas para que los niños no se aburran pero todo tiene una secuencia un orden lógico que se debe respetar, y que además de eso el uso de tantas herramientas y posibilidades implica un acto de responsabilidad importante tanto para los estudiantes como para el maestro, de tal manera que efectivamente hay que contar con una planeación mínima y además de eso con un orden que conlleve cumplimiento de todos los procesos, porque la clase no se puede convertir en un juego o en algo desordenado o improvisado Sino que por el contrario debe ser un proceso ameno y armonioso cumpliendo con los requerimientos.</p>	<p>Planificación</p>
<p>4. ¿Qué impacto tiene o ha tenido la didáctica en el contexto donde la desarrolla?</p> <p>La didáctica tiene todo el impacto medible en la medida en la que, de acuerdo a cómo se de uso las herramientas y procesos asimismo se obtienen resultados, por eso la forma más adecuada para medirlo podría ser por ejemplo las pruebas estandarizadas donde efectivamente pues a la institución no le va tan mal aunque es un mal general de todo el país la falta de análisis y comprensión lectora estamos dentro de lo normal aunque no es tan bueno lo normal, pienso que falta bastante entre otras cosas porque muchas ocasiones los docentes trabajan solos porque una cosa se trata de establecer en el aula dentro de los hábitos de vida de los niños y otra es la que perciben como ejemplo en sus hogares ya que indistintamente con quien vivan se esperaría que sus padres o cuidadores también aportarán con el ejemplo respecto a los hábitos de lectura cosa que lamentablemente no en todos los espacios ocurre, también falta un poco más de interés por parte de las instituciones inclusive los docentes por generar procesos más sólidos respecto de la lectura y todo lo que ella envuelve porque no solamente es leer por leer o interpretar los gráficos que son las letras, sino comprender qué es lo que se quiere transmitir con la información que está consignada en el texto. Efectivamente todas las herramientas son bienvenidas siempre y cuando se te sepan utilizar.</p>	<p>Clase amena</p> <p>Comprensión lectora- prueba del Estado</p> <p>Participación de los actores en la enseñanza de la lectura</p>
<p>5. Desde su perspectiva cómo definiría el proceso de lectura y cómo es su enseñanza.</p> <p>Bueno como en mi caso ya los niños vienen con una base importante de hecho sino toda la mayoría ya vienen con una lectura suficiente para su nivel, lo que intentó hacer dentro de mi proceso es que afiancen los conocimientos y alcancen la lectura fluida además de la comprensión de esta, porque ya salieron de la etapa en la que debían reconocer los símbolos y</p>	<p>Acto de lectura/comprender</p>

<p>se pueden pasar a la que incluye el reconocimiento del contexto y del mensaje que enmarca la lectura propiamente dicha.</p>	
<p>6. Desde su experiencia, cómo cree que se da el proceso de aprendizaje de la lectura en sus estudiantes</p> <p>El proceso de aprendizaje de mis estudiantes es bastante diverso, hay algunos que vienen, con bases muy sólidas y con un aprendizaje bastante avanzado y hay otros que tienen muchas más dificultades, donde pienso que ese es el reto conseguir que todos lleguen al mismo nivel independientemente de la base formativa con la que llegan. Sin embargo pienso que ha obtenido buenos resultados, dentro de las posibilidades de acceso herramientas que contamos en la institución, hago uso de todo lo posible con la intención de afianzar conocimientos de robustecer esos conocimientos que ya traen, siempre leyendo para que ellos afiancen su comprensión lectora. y que los niños los conserven de manera permanente y no sea un conocimiento solamente por aprobar el examen, cuento con la fortuna de que los niños avanzan conmigo durante 3 años lo que me permite evaluar constantemente tanto mi actividad como docente como el desempeño de las herramientas que utilizo con la intención de estar mejorando de manera permanente los procesos que ejecuté.</p>	<p>Lectura fluida</p> <p>Comprensión Nivel interactivo?</p> <p>Nivelación</p> <p>Refuerzo lector</p>
<p>7. ¿Qué elementos considera Ud. Demuestran que efectivamente su estudiante está desarrollando el proceso de lectura?</p> <p>Bueno en primer lugar es, la forma en la que se ejecutan las actividades en clase, pienso que eso habla mucho respecto a los procesos de lectura aunque efectivamente tengo que dejar actividades para que se ejecuten en casa evito hacerlo con la intención de que las que se hacen en casa no las puedo verificar durante su proceso mientras que las del aula sí, por otro lado eh evalué constantemente la forma en la que los estudiantes leen con la intención de retroalimentar les y así mismo evidenciar si sus procesos son o no los adecuados para el nivel formativo y si necesitan de algún estímulo adicional.</p>	<p>Evaluación permanente</p> <p>Actividades/estrategias de lectura Lectura para la casa</p>
<p>8. ¿Qué estrategias didácticas y recursos emplea para fortalecer el proceso de lectura de sus estudiantes?</p> <p>Además de las actividades que hago de manera constante en el aula cuando siento que hay algún estudiante que está flojo con su proceso lo que hago es generarle talleres adicionales, con la intención de que por medio de la ejecución de los mismos y todas las actividades que incluyan de acuerdo a la temática que se esté desarrollando los niños se logren nivelar con los demás</p>	<p>Evaluación permanente</p>

<p>y todos alcancen el objetivo que es el éxito académico y en este caso la fluidez en la lectura y la comprensión desde los 3 niveles de lectura, teniendo clara la secuencia que los mismos imponen.</p>	<p>Fortalecimiento individual</p>
<p>Transcripción de Entrevista E111 / Informante I1 Lugar: Informante: Entrevista I4 Perfil del Informante: Licenciada en Educación con énfasis en lengua castellana Años dedicados a la actividad docente: 12 años Grados a los que imparte o ha impartido lengua castellana primaria: todos</p> <p>1. Desde su experiencia cómo define la didáctica. La didáctica desde mi experiencia son las herramientas que utilizo en el aula de clase para poder enseñar los conocimientos que mis estudiantes deben aprender durante el ciclo de formación en el que se encuentra que en este caso son todos los chicos de primaria, sin embargo, no todas las herramientas sirven para todos los grupos por eso debo hacer una selección de acuerdo con su nivel de formación y su edad y así mismo saber con cuáles puedo trabajar cada nivel.</p> <p>2. ¿Cómo desarrolla la didáctica dentro del acto pedagógico? Bueno primero hay que tener claridad respecto de qué la didáctica y qué es la pedagogía ya que a pesar de que son cosas que están supremamente relacionadas son diferentes, teniendo esa premisa se puede decir que en mi caso particular aprovecho todas las oportunidades disponibles las herramientas adecuadas para cada perfil o para cada grupo con la intención de que el acto pedagógico sea lo más nutrido diverso, inclusivo, con la intención de evitar la monotonía del aula de clase ya que está genera que los estudiantes se aburran y lleguen con mala actitud al desarrollo de sus actividades académicas, por esa razón trato de generar actividades en las cuales los estudiantes se sientan identificados y participen de una manera activa ya que les agrada lo que se está haciendo.</p> <p>3. ¿Cuáles considera Ud. son las características que marcan la didáctica dentro del acto pedagógico? las características principales que deben enmarcar la didáctica dentro del acto pedagógico se relacionan con la especificidad con las que se hace la planeación de las mismas hice genera el material de trabajo, ya que ese liga con las características de los estudiantes, y el entorno en el que se desenvuelven, por esa razón pienso que la principal característica es la especificidad o la posibilidad de que eh dichas herramientas y actividades</p>	<p>Herramientas</p> <p>Necesidades del grupo</p> <p>Diversidad de herramientas</p> <p>Acto didáctico dinámico activo</p> <p>Planeación</p>

<p>está en ligas específicamente a las necesidades de los estudiantes.</p> <p>Por otro lado, también eh la relación con el entorno y con la actualidad del contexto es decir sí los estudiantes están acostumbrados a hacer uso constante de algunas herramientas o algunas actividades en casa pues es de ahí de donde yo me puedo pegar para eh que para ello sea más agradable el proceso académico y no vean el proceso de lectura como un ladrillo dentro de su desarrollo.</p>	<p>Necesidades estudiantiles</p>
<p>4. ¿Qué impacto tiene o ha tenido la didáctica en el contexto donde la desarrolla?</p> <p>Bueno pienso que el impacto ha sido bastante favorable en la medida en la que desde que llegué a la institución los cambios se han visto, los estudiantes participan de una manera más activa, y generan procesos más fluidos donde prima la búsqueda de la oportunidad del conocimiento, además de aquí los mismos niños de grupos superiores exponen que efectivamente antes habían algunas dificultades en el asunto de la didáctica en la medida en la que la maestra anterior que ya en este momento goza de su pensión, y sin disminuir su mérito eh era pues más mayor y generaba procesos un poco más abstractos en la medida en la que poco hacía abuso de las herramientas didácticas y era más pegada al tablero y el cuaderno, además de que el proceso de evaluación era muy distinto lo que me hace pensar que efectivamente desde mi llegada a la institución es generado cambios positivos en mis estudiantes y que al llegar a los cursos superiores cuentan con unas bases sólidas que les permiten afrontar la formación sí no más fácilmente por lo menos con menos dificultad respecto de sus hábitos de lectura y de estudio además de la comprensión de la lectura que desde mi punto de vista es fundamental no solamente en lengua castellana sino en todas las asignaturas, porque efectivamente en todas se debe leer.</p>	<p>Contexto ameno</p> <p>Los estudiantes</p>
<p>5. Desde su perspectiva cómo definiría el proceso de lectura y cómo es su enseñanza.</p> <p>Bueno yo definiría el proceso de lectura como un proceso acumulativo, donde evidentemente hay que empezar por la raíz que ese conocimiento de las letras para luego llegar a las sílabas y así mismo a las palabras, sin embargo no es tan conveniente enseñarle a los niños a leer de forma silábica sí no solamente conocerlas para luego sin leer palabras completas, con la intención de que cuando estén ejecutando la lectura no se ejecute de manera fragmentada sino que aprendan a manejar la fluidez de las palabras desde el inicio, lo que implica que cuando ya lleguen a quinto grado por ejemplo que es donde deben contar con una fluidez suficiente de un texto extenso no</p>	<p>Aprendizajes para cursos superiores</p> <p>Hábitos de lectura</p> <p>Lectura para todas las asignaturas</p> <p>Enseñanza de lectura</p>

<p>tengan dificultades en la comprensión, ya que cuando se parten las palabras por sílabas es difícil comprender qué es lo que se quiere decir en la oración, por esa razón yo prefiero utilizar el método de enseñanza de lectura global, donde efectivamente se empieza por conocer las letras luego se conocen las sílabas pero la lectura se hace con palabras y en oraciones completas.</p>	<p>Método analítico Sintético</p>
<p>6. Desde su experiencia, cómo cree que se da el proceso de aprendizaje de la lectura en sus estudiantes el proceso de lectura en los estudiantes es bastante complejo, y en eso hay que asegurarse de que el entorno es el adecuado y en caso de que se encuentre alguna falencia hay que generar uso de estrategias de soporte con la intención de que los niños puedan suplir los vacíos que puedan tener en su casa, eh desde los hábitos de sus padres y cuidadores o de las demás personas que viven en la misma casa o en el mismo entorno ya que no necesariamente tienen que vivir con sus padres sino que la mayoría de las veces en las casas se encuentran es con familias extensas, eh de tal manera que El Niño encuentre las herramientas suficientes para salir a flote a pesar de las dificultades y llevarlo a procesos de empoderamiento, ahora también es importante tener en cuenta que cada niño aprende crece y se desarrolla de una manera diferente, entonces es difícil pretender que todos a la vez alcancen el mismo desarrollo en sus habilidades, por eso yo manejo los mínimos estandarizados y a partir de esos trato de que los niños a su ritmo desarrollen más habilidades durante los tiempos de trabajo, pero que todos aunque no esté dentro de sus afinidades la lectura alcancen por lo menos los objetivos mínimos del curso que eso sí deben ser generalizados y en los tiempos establecidos.</p>	<p>Decodificación</p> <p>Comprensión en quinto</p> <p>Método global</p> <p>Enseñanzas de la lectura Proceso complejo</p> <p>Entorno adecuado</p> <p>Fortalecimiento</p> <p>Acompañamiento de los actores (la familia)</p>
<p>7. ¿Qué elementos considera Ud. demuestran que efectivamente su estudiante está desarrollando el proceso de lectura?</p> <p>Bueno en primer lugar eh, el hecho de que interprete porque se interpreta la información que se comparte en el texto quiere decir que la comprendió y por ende hizo una buena lectura del mismo, realmente no busco que se aprendan las lecturas de memoria sino que por el contrario comprendan qué es lo que se quiere transmitir en el texto y por eso centro mis actividades en el análisis de la lectura que se ejecute es decir no necesito que El Niño se aprenda el libro de memoria sino que comprendas que quería decir el libro y para eso utilizo diversas herramientas a modo taller para verificar que efectivamente la comprensión está generando la manera adecuada.</p>	<p>Superar dificultades</p> <p>Métodos para todos</p> <p>Competencias mínimas/ nivelación</p>
<p>8. ¿Qué estrategias didácticas y recursos emplea para fortalecer el proceso de lectura de sus estudiantes?</p>	

<p>Eh bueno estrategias didácticas muchas todas de acuerdo a las características de los estudiantes y el nivel de formación, trató de trabajar siempre talleres y guías con la intención de llevar un orden respecto a los contenidos pero también desarrollamos actividades más de juego por lo menos una vez por semana por ejemplo en el día que destinamos a lectura, ya que a partir de la lectura se pueden generar un sinnúmero de posibilidades de actividades y siempre busco la manera de que la actividad sea diferente a las anteriores de tal manera que los niños vienen al día de lectura con mucha expectativa por saber cuál es la actividad que les traigo preparada. Eh además de eso eh hacemos lectura de diferentes tipos de textos y géneros literarios acordes a su edad y con diversos extensiones con la intención de que los niños aprendan a manejar todos los tipos de lectura y no pasen dificultades cuando lleguen a los cursos superiores o cuando decidan por alguna razón acceder a una lectura eh no con intención académica sino de ocio que es lo ideal pero que lamentablemente es muy poco ocurre y eso es algo en lo que tenemos que trabajar un poco más desde la academia y es mostrarle a los niños el placer que implica la lectura y que se puede convertir en una actividad de ocio similar a los videojuegos sólo que con un aporte importante a la creatividad de cada persona.</p>	<p>Leer: interpretar. Lectura ¿Inferencial?</p> <p>Comprender qué dice el texto: nivel literal?</p> <p>Talleres para verificar</p> <p>Características de los estudiantes talleres</p> <p>El juego</p> <p>Diversidad de actividades para acercarse a la lectura</p> <p>Lectura de distintos tipos de textos Preparación</p> <p>Hábitos de lectura: ocio académico</p>
--	--

Codificación Observaciones

Observaciones	Códigos
Registro de Observación (Observación O111)	

<p>Lugar:</p> <p>Fecha:</p> <p>Hora: 7.30 – 8.30 am</p> <p>Informante/Código I1</p> <p>Contexto de observación: Aula de clase de segundo grado, clase de lengua castellana.</p> <p>La observación se inicia en el aula de clase a las 7:15 AM, que es cuando el docente asignado da apertura a las actividades del día, se puede observar que el aula tiene buena iluminación, es pequeña, sin embargo suficiente para el grupo de estudiantes ya que la institución trabaja con pocos estudiantes, en este caso hay 14 estudiantes, por la por aula, con la intención de generar procesos formativos de mayor calidad por medio de la cercanía la personalización de la educación, eh se puede observar que en el aula efectivamente cuenta con todos los recursos necesarios para el desarrollo de las actividades hay un televisor computador, material didáctico, para el caso de la lectura se cuenta con algunos cuentos ilustrados y fichas con palabras y dibujos y las guías con las que se ha de trabajar ya que el docente con anterioridad prepara todo el material y lo mantiene disponible dentro del aula.</p>	<p>Ambiente pedagógico físico</p> <p>Números de estudiantes</p> <p>Recursos didácticos</p> <p>Recursos tecnológicos</p> <p>Recursos para lectura</p> <p>Decoración</p>
--	--

<p>La sala está decorada con carteles coloridos que muestran el abecedario y palabras básicas.</p> <p>Como es de esperarse la clase se desarrolló a puerta cerrada, ya que así se disminuye la posibilidad de distracción por medio del ruido y los elementos del entorno. Pude ver que la sesión está dividida en momentos, y hay un momento inicial, en este la docente saluda a los niños, estos responden con entusiasmo, se reza una oración corta y se da las gracias por el nuevo día; luego de esto, todos se ponen en disposición para la ejecución de las actividades, seguido del momento en el que el docente hace su proceso de explicación de la temática a trabajar, que es la lectura de unas fichas ilustradas y la forma en la que se va a ejecutar las actividades del plan del día y después de toda la explicación. Entonces, la docente también reparte el material: unas fichas de lectura con oraciones sencillas y su respectivo dibujo para colorear; la consigna es leer y pintar, y empiezan los estudiantes a ejecutar algunas actividades de manera autónoma, todos tienen la oportunidad de preguntar en caso de que tengan alguna duda durante el desarrollo. Entonces, un estudiante le preguntó a la docente qué era una “gakela” y la docente le corrige “gacela”, el niño pregunta si es</p>	<p>Inicio de clases</p> <p>Saludo</p> <p>Oración</p> <p>Desarrollo de la clase</p> <p>Explicación docente</p> <p>Actividad de lectura: uso de fichas con texto y dibujo (fotocopia)</p> <p>Actividad</p> <p>Acompañamiento- sugerencias docentes?</p> <p>Lectura literal y descontextualizada. decodificación</p>
--	---

<p>como venado y ella le responde que es una gacela y no un venado. El niño se sienta pero se nota su confusión, pues a pesar de que lee lo que dice su ficha no logra comprender esa palabra, pues él desconoce cuál es ese animal. La actividad se debe ejecutar completamente durante el tiempo de clase con la intención de que no quede nada pendiente para la casa y se puede hacer la evaluación incluida dentro de la clase. En general los niños se muestran motivados pues les gusta colorear.</p> <p>Mientras los estudiantes leen sus fichas y pintan los dibujos que ilustran las palabras, el docente les pone música adecuada para el desarrollo de actividades académicas con la intención de que se concentren y sea un poco más llevadera el proceso. También les sea próxima a los pupitres o las mesas donde están los grupos de estudiantes y les va explicando 1:1 que es la actividad como la tienen que hacer la razón de la actividad y generando retroalimentación de toda la temática tratada: “deben leer las palabras colorear el dibujo”. De esta manera, la docente pasa por cada niño y le dice que le lea y le explique qué ven: los niños leen “gato” y les dice que es un animal, que él tiene un gato en su casa... Otro lee “perico” y le dice que es un pájaro, pero lo pinta en color azul, y la docente le</p>	<p>La docente recalca que hay un tiempo específico para terminar la tarea y poder evaluar.</p> <p>Música. Ambiente pedagógico</p> <p>Acompañamiento docente</p> <p>Retroalimentación</p> <p>Evaluación</p> <p>Corrección</p>
--	--

<p>cuestiona eso porque el perico es verde. La docente se muestra cercana y es muy amable en la explicación, los niños se concentran porque les gusta colorear.</p> <p>Al terminar esta primera actividad, la docente recoge las fichas que colorearon los niños. Seguidamente, viene la otra parte de la clase de lengua, esta parte es más magistral y la docente toma el marcador y comienza esta parte distribuyendo las guías de lectura para cada estudiante. Su enfoque en la enseñanza por decodificación es evidente cuando instruye a los niños a identificar letras y sonidos. Luego busca las tarjetas con letras y palabras y oraciones simples para reforzar la asociación entre letras y sonidos, construcción de palabras y oraciones.</p> <p>Cada niño toma una tarjeta</p> <p>A medida que avanza la lección, la docente guía a los estudiantes a través de ejercicios de repetición y lectura en voz alta. Ella elogia a los niños que pronuncian correctamente las palabras, pero también es rápida para corregir errores, enfatizando la importancia de la precisión en la lectura. En todo momento toma nota pues señaló que los estaba evaluando, llama la atención de que las notas que toma son más</p>	<p>Acompañamiento docente (trato de la docente)</p> <p>Clase magistral</p> <p>Tablero y marcador</p> <p>Guía de tercer grado</p> <p>Enfoque de enseñanza de la lengua</p> <p>Tarjetas didácticas</p> <p>Enfoque de enseñanza de la lengua Sintético</p> <p>Repetición</p> <p>Lectura en voz alta</p> <p>Conductismo?</p> <p>Evaluación</p> <p>Lectura en voz alta</p>
--	---

<p>enfáticas o detalladas cuando los niños se equivocan, mientras que los que leen “correctamente” solo hace alguna marca en su cuaderno. Algunos niños se ponen nerviosos cuando les toca leer, por el hecho de que la docente los está evaluando. Aunque la enseñanza de la docente es efectiva para algunos estudiantes, otros parecen desconectados o abrumados. Algunos niños se inquietan en sus asientos o muestran signos de distracción. Al terminar la clase de lenguaje, la docente asigna tarea que consiste en la práctica de lectura en casa. Los estudiantes empacan sus libros y se preparan para el próximo tema. Aunque la lección ha sido tradicional en su enfoque, la dedicación y el compromiso y la cercanía de la docente con el éxito de sus estudiantes son evidentes en todo momento.</p>	<p>Actitud/comportamiento de los niños ante la actividad</p> <p>Conducta</p> <p>Cierre.</p> <p>Tarea para la casa</p> <p>Comentario.</p> <p>Relación socioafectiva</p>
--	--

<p>impartir lecciones y los estudiantes pueden compartir sus ideas.</p> <p>Hay un proyector para mostrar videos educativos, presentaciones y actividades en línea.</p> <p>Hay una Computadora. Hay una colección de materiales manipulativos, como bloques de construcción, rompecabezas, juegos de matemáticas y materiales de arte, para actividades prácticas.</p> <p>En resumen, un aula de tercer grado está diseñada para ser un entorno estimulante y enriquecedor, equipado con una variedad de recursos para apoyar el aprendizaje integral de los estudiantes.</p> <p>se da inicio a las 10:15 de la mañana, los niños vienen de haber estado en su descanso de 40 minutos donde consumen el refrigerio que se les entrega a la institución y tienen oportunidad de disfrutar en el patio un tiempo para jugar. Como es de esperarse vienen sudorosos, acalorados y eufóricos, razón por la cual el docente abre la clase permitiéndoles retirarse todas las chaquetas ponerse un poco más cómodos y abriendo las ventanas del salón para fomentar la ventilación de este y que no se vayan a dormir debido al calor.</p>	<p>Recursos materiales</p> <p>Inicio de clases.</p>
---	---

<p>taller y de la lectura base. Por su parte, los niños trabajan bien, y se nota que se ayudan y apoyan entre ellos. Todo el grupo lee y colabora para avanzar en el taller.</p> <p>Terminado el taller, la docente comienza la siguiente actividad leyendo en voz alta el primer párrafo del libro, modelando la entonación y la pronunciación adecuadas.</p> <p>Luego, les indica a los estudiantes que lean en silencio el siguiente párrafo y que subrayen las partes importantes o las palabras que no comprendan.</p> <p>Mientras los niños leen, el docente circula por el aula, deteniéndose en cada grupo para escuchar su progreso y ofrecer ayuda si es necesario. Observa atentamente a los estudiantes, haciendo gestos de aprobación o corrección según sea necesario para guiar su comprensión.</p> <p>Después de un tiempo designado, el docente reúne a los estudiantes para discutir el texto. Comienza haciendo preguntas sobre los puntos clave de la lectura y alienta a los niños a compartir sus ideas y respuestas. Utiliza técnicas conductistas como reforzar positivamente las respuestas correctas y corregir amablemente las respuestas erróneas, aunque haciéndoles la observación de que están siendo evaluados.</p>	<p>Lectura de la guía</p> <p>Acompañamiento docente</p> <p>Lectura compartida</p> <p>El subrayado</p> <p>Acompañamiento docente</p> <p>Poslectura</p> <p>Reforzamiento positiva</p>
---	---

<p>Durante la discusión, los niños muestran diferentes niveles de participación. Algunos están entusiasmados y levantan la mano ansiosos por compartir sus pensamientos, mientras que otros son más reservados y necesitan un estímulo adicional de la maestra para participar.</p> <p>La actividad favorece un nivel básico de comprensión lectora, ya que se centra principalmente en la identificación de detalles explícitos en el texto y en la interpretación básica de su significado, palabras y oraciones. Sin embargo, la docente intenta fomentar habilidades más profundas de comprensión mediante preguntas que requieren inferencias simples y conexiones personales con la lectura.</p> <p>Registro de Observación (Observación O3I3) Lugar: Fecha: Hora: 7.30 – 8.30 am Informante/Código I3 Contexto de observación: Aula de clase de primer grado, clase de lengua castellana El aula de primer grado se encuentra en la planta baja del edificio escolar, cerca de la</p>	<p>Participación</p> <p>Nivel de comprensión</p> <p>Nivel inferencial</p> <p>Iluminación</p> <p>Ventilación</p>
---	---

<p>entrada principal para facilitar el acceso de los niños más pequeños. Está bien iluminada con luz natural y tiene ventanas que dan al patio de recreo y al jardín, esto proporciona buena ventilación, lo que crea un ambiente acogedor y estimulante para el aprendizaje.</p> <p>Diseño y Distribución:</p> <p>El aula está diseñada para ser un espacio seguro y confortable para los niños en. Las paredes están decoradas con material didáctico colorido, como carteles del abecedario, números, figuras geométricas y dibujos de personajes de cuentos infantiles. Hay estantes llenos de libros infantiles en un rincón de lectura, dispuesto con varias sillas para que los niños tomen los libros y lean.</p> <p>En el frente del aula, hay un gran tablero blanco donde la maestra puede escribir y mostrar lecciones, así como un proyector para presentaciones multimedia. Las mesas y sillas están dispuestas en grupos pequeños para facilitar la interacción y el trabajo en equipo, con espacio suficiente para que los niños se muevan libremente durante las actividades.</p> <p>Recursos y Materiales:</p>	<p>Decoración</p> <p>Recursos para la lectura</p> <p>Recursos didácticos</p> <p>Espacio</p> <p>Disposición mobiliario</p> <p>Recursos didácticos</p>
--	--

<p>El aula está equipada con una variedad de recursos y materiales educativos para apoyar el aprendizaje de los niños. Esto incluye, juegos didácticos, rompecabezas, bloques de construcción, láminas de actividades, tarjetas con letras y números, y algunos pocos materiales artísticos como crayones, marcadores y papel.</p>	
<p>Ambiente de Aprendizaje: El aula de primer grado se caracteriza por un ambiente de aprendizaje positivo y estimulante, donde se fomenta la curiosidad, la exploración y las relaciones sociales entre la docente y los niños es cercana . La maestra promueve la participación activa de los niños y crea oportunidades para que se expresen, compartan ideas y trabajen juntos en proyectos y actividades colaborativas.</p>	<p>Estimulación de la participación</p> <p>Inicio</p> <p>Saludo</p> <p>Canción</p> <p>Desarrollo</p> <p>Repaso de letras y sonidos</p>
<p>Inicio de la Clase: La maestra da la bienvenida a los niños al aula con una sonrisa cálida y un saludo amistoso. Los niños llegan contentos. Da la bienvenida a la clase de lengua con la canción de la vocales para captar la atención de los niños y establecer un ambiente de aprendizaje positivo.</p>	<p>Tarjetas de lectura</p>
<p>Desarrollo Una vez terminan de cantar, la maestra realiza un breve repaso de letras y sonidos.</p>	<p>Método sintético</p>

<p>Hace un recuento a la clase pasada, lo que hicieron, algunas palabras que leyeron y las copia en el tablero. Seguidamente, utiliza las tarjetas con letras del abecedario y objetos que empiecen con esas letras para reforzar la asociación entre grafemas y fonemas. Por ejemplo, muestra la letra "m" y un objeto como un muñeco, para que los niños asocien el sonido de "m" con la palabra "muñeco". Hace énfasis en el sonido de la "ñ" que puede resultar difícil para algunos niños.</p> <p>Los niños se muestran atentos y con disposición de participar, tienen buena actitud en el comienzo de la clase</p> <p>Decodificación y Silabeo: A partir de la letra "ñ" La maestra introduce una nueva letra o sílaba y explica su sonido. Utiliza el marcador y el tablero principalmente para mostrar la letra y ejemplos de palabras que contengan esa letra o sílaba. Ponen de ejemplo varias palabras, unas desconocidas para los niños como "coñac", "desdeño", un niño dice que "ñero" es con "ñ" y la docente le dice que esa es una mala palabras. También usa las tarjetas, y pide que abran las guías para buscar palabras con "ñ". Luego, los niños practican la decodificación de palabras simples, dividiéndolas en sílabas y pronunciando cada una de ellas lentamente. Algunos</p>	<p>Lo fonético</p> <p>Decodificación y silabeo</p> <p>Actitud</p> <p>Tablero y marcador</p> <p>Guía de primer grado</p> <p>Silabeo</p> <p>Atención</p> <p>Lectura en voz alta por parte de la docente</p>
--	---

<p>niños se muestran fastidiados, otros desanimados, los que se sientan de primeros sí están atentos.</p> <p>Al terminar esta parte, se hace un Ejercicios de Lectura Guiada: La maestra lee en voz alta un texto corto: un cuento infantil que se halla en la guía de primer grado y los niños la siguen, señalando las palabras con sus dedos mientras leen. La lectura se centra en palabras y frases que contienen las letras o sílabas que se están enseñando en ese momento, para reforzar la conexión entre la decodificación y la comprensión.</p> <p>Práctica de Escritura: Seguidamente, Los niños practican la escritura de letras y palabras en sus cuadernos utilizando un enfoque de copia modelada, donde la maestra escribe en el pizarrón y los niños copian, esto lo hacen a partir de la lectura que se acabó de hacer, se copia el título y se toman palabras de la lectura, como una suerte de lluvia de ideas y los niños las escriben en sus cuadernos. Se centran en palabras simples y en la formación correcta de letras. No se comenta o profundiza sobre el contenido del cuento, los personajes, si les gustó o no.</p> <p>Después de esto, la docente les trae un juego en el que hay piezas con todas las letras y les pide que armen palabras:</p>	<p>Cuento</p> <p>Lectura literal</p> <p>Escritura</p> <p>Copia</p> <p>Copia</p> <p>Lluvia de palabras</p> <p>Comprensión literal</p> <p>Lúdica</p>
--	--

<p>mamá, gato, mesa. Los niños se entretienen y se concentran en buscar las letras y armar las palabras, se ayudan y colaboran. Un niño se da cuenta de que se armó la palabra “mamá” sin la tilde y lo comenta a todos. La docente lo felicita y recuerda que mamá como papá llevan tilde, porque sino se leería “mama” y papa”, los niños se ríen. Ahora de las 6 palabras que armaron le dice que dibujen 2 de ellas y coloreen. Los niños vuelven a sus puestos y comienzan a dibujar. La docente va puesto por puesto, acompañando la actividad y respondiendo alguna duda; y los niños se notan animados. Participación de los Niños: Los niños participan activamente en la clase, sobretodo en la actividad lúdica y en la actividad de lectura, levantando la mano para responder preguntas, pronunciar letras y palabras. La maestra fomenta un ambiente de apoyo y alienta a los niños a participar.</p> <p>Cierre de la Clase:</p> <p>La maestra recapitula lo aprendido durante la clase y refuerza los conceptos clave. Asigna tareas para la práctica en casa (les recomienda leer con los papás), elogia el esfuerzo y progreso de los niños. La clase concluye con un recordatorio de la</p>	<p>Dibujo</p> <p>Acompañamiento docente.</p> <p>Participación</p> <p>Actuación docente</p> <p>Cierre</p> <p>Reconocimiento</p> <p>Importancia de la lectura y escritura</p>
---	---

importancia de la lectura y la escritura en la vida cotidiana.

En resumen, esta clase de primer grado se caracteriza por un enfoque tradicional en la enseñanza de la lectura y escritura, con énfasis en la decodificación, el silabeo y la práctica estructurada, combinado con actividades interactivas y participativas para mantener el interés y motivación de los niños.