



**TRANSFORMAR LAS PRÁCTICAS DE LECTURA EN LA ESCUELA, UNA
ALTERNATIVA PARA PROMOVER EL HÁBITO LECTOR EN LOS ESTUDIANTES
DE BÁSICA PRIMARIA**

MARÍA LIGIA BAQUERO

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA
CONVENIO SUE-CARIBE
2017**

**TRANSFORMAR LAS PRÁCTICAS DE LECTURA EN LA ESCUELA, UNA
ALTERNATIVA PARA PROMOVER EL HÁBITO LECTOR EN LOS ESTUDIANTES
DE BÁSICA PRIMARIA**

MARIA LIGIA BAQUERO

**Director:
RUDY DORIA**

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA
CONVENIO SUE-CARIBE**

2017

Nota de aceptación

Presidente del Jurado

Jurado

Jurado

Dedicatoria

A mi esposo e hijos por haberme apoyado en todo momento, por aceptar mi ausencia mientras me dedicaba a este sueño.

A mis padres por la motivación constante que me ha permitido ser una persona de bien y llegar a culminar esta fase de formación profesional en mi vida.

Agradecimientos

A Dios Todopoderoso, que siempre me acompañan en mi vida personal y profesional.

A mi familia quienes siempre apoyaron mis decisiones y me motivaron para alcanzar esta meta.

Resumen

La presente investigación se desarrolló en la Institución Educativa Rafael Núñez del Municipio de Sincelejo, bajo un enfoque cualitativo y siguiendo una metodología de Investigación Acción Participativa. La población de estudio estuvo conformada por 5 docentes y 116 estudiantes de básica primaria divididos en los grados 3°, 4° y 5° con el fin de transformar las prácticas de lectura realizadas por los docentes y secuencialmente desarrollar hábitos de lectura en los estudiantes. Se cumplieron 3 fases secuenciales; la primera denominada fase de indagación diagnóstica, fase de planificación y acción y por último una fase de evaluación. Dentro de las conclusiones más sobresalientes están la de reconocer que el disfrute de un libro es contagioso y que el cambio en las prácticas de lectura por parte de los docentes es fundamental en la obtención de hábitos de lectura por parte de los estudiantes.

Palabras Claves: Prácticas de lectura, estrategias, hábitos de lectura, GET.

Abstract

The present investigation was developed in the Educational Institution Rafael Núñez of the Municipality of Sincelejo, under a qualitative approach and following a methodology of Investigation Participatory Action. The study population consisted of 5 teachers and 116 primary school students divided into grades 3, 4 and 5 in order to transform reading practices carried out by teachers and sequentially develop reading habits in students. Three sequential phases were performed; the first so-called diagnostic investigation phase, planning and action phase and finally an evaluation phase. Among the most outstanding conclusions are that of recognizing that the enjoyment of a book is contagious and that the change in the practices of reading by the teachers is fundamental in obtaining reading habits on the part of the students.

Keywords: Reading practices, strategies, reading habits, GET.

Tabla de Contenido

Abstract	7
Introducción	12
1.Descripción Del Problema.....	14
2.Justificación	19
3.Objetivos.....	22
4. Marco De Referencia.....	23
4.1 Estado del Arte	23
4.1.1. Investigaciones sobre Lectura y Hábitos de lectura	23
4.1.2. Investigaciones sobre prácticas de enseñanza.....	26
4.1.3. Investigaciones sobre buenas prácticas.....	27
4.1.4. Investigaciones sobre prácticas de lectura	28
4.1.5. Investigaciones sobre Grupos de Estudio de Trabajo y su relación con la lectura	33
4.2 Marco Teórico-Conceptual	39
4.2.1Prácticas de lectura	39
4.2.2Hábitos lectores	42
4.2.3Prácticas lectoras y trabajo colaborativo en la escuela	44
4.2.4 La lectura y su importancia	46
4.2.5. Objetivos de la lectura.	47
4.2.6. La Comprensión lectora una competencia básica	47
5. Metodología	49
5.1 Enfoque y tipo de investigación.....	49
5.2 Diseño Metodológico	50
5.2.1 Población y muestra.....	51
5.2.2 Fases o etapas de la investigación Acción Participativa.....	51

Fase de indagación diagnóstica.....	52
Fase de planificación y acción	56
Fase de evaluación	58
5.2.3 Técnicas e instrumentos de investigación.....	58
6. Diseño Y Aplicación De Estrategias Para Mejoramiento Del Habito Lector	60
6.1 Consideraciones generales:.....	60
6.2 Estrategias para mejoramiento del hábito lector	60
6.2.1 Un libro a mano	60
6.2.2 Socializa y comparte tu libro.....	62
6.2.3 El maestro como ejemplo.....	63
6.2.4 ¿Dejas que te cuente mi cuento?	64
6.2.5 Cinco minutos de lectura	66
6.2.6 Visitemos la biblioteca.....	67
6.2.7 Bibliotecas móviles de aula.....	68
6.2.8 Lee, comprende y gana	69
7. Resultados.....	71
7.1 Análisis de resultados fase de indagación diagnóstica.....	71
7.2. Análisis de resultados fase de planeación y acción.....	86
7.3. Proceso evaluativo.....	89
8. Conclusiones Y Recomendaciones	91
Referencias Bibliográficas.....	93

Lista De Figuras

Figura 1. Ruta conceptual seguida por las investigaciones en lectura	40
Figura 2. Representación de la fase de indagación diagnostica del GET	53
Figura 3. Fase de planificación-acción.....	56
Figura 4. Fases de evaluación	58

Lista De Tablas

Tabla No. 1. Sistemas de preguntas y objetivos de investigación	22
Tabla No. 2. Coinvestigadores.....	51
Tabla No. 3. Plan de Trabajo del GET – Fase de indagación diagnóstica	54
Tabla No. 4. Cronograma	57
Tabla No. 5. Técnicas e Instrumentos de Evaluación.	59

Introducción

En el desarrollo cognitivo del niño no pueden considerarse habilidades innatas la lectura y su capacidad de comprensión. Estas se construyen tal como los hábitos a medida que el niño crece y aprende en sus entornos de la escuela primaria, la secundaria y aun niveles superiores como lo es la Universidad.

Siendo así, es necesario darle valor a los primeros ciclos de la escuela primaria donde a través de técnicas, metodología y estrategias se desarrolla el niño en esta primera instancia de aprendizaje. Es allí donde se construyen los hábitos, particularmente el de la lectura. Considérese entonces el proceso lector, como un instrumento de aprendizaje que más allá de los códigos que esto implica, aporta significativamente al desarrollo de habilidades cognitivas fundamentales como observar, argumentar, comparar y definir, entre otras acciones, congruentes con lo afirmado por Cassany (1994) quien considera que aquel que aprende a leer eficientemente y lo hace con constancia, desarrolla en parte su pensamiento, así que el tratamiento didáctico que se le dé a la lectura repercutirá en los niños de tal manera que los acercará o alejará para siempre de los niños.

Es importante considerar entonces, que además de una relación dialéctica de aprendizaje, el aula de clase se convierte en el principal escenario didáctico donde se crean relaciones afectivas entre maestros, alumnos y estrategias y allí cobra vital importancia la lectura como instrumento de motivación que impacte a los niños positiva y significativamente, dándole sentido a la vida del niño como ser social y sujeto de aprendizaje.

De esta forma, el presente trabajo de investigación realiza su abordaje desde la posibilidad de transformar las prácticas de lectura en la escuela como una alternativa para promover el hábito lector en estudiantes de la básica primaria, para tal fin se toma una muestra de 116 estudiantes de los grados 3º, 4º y 5º de la Institución Educativa Rafael Núñez de la Ciudad de Sincelejo.

Con el fin de dar soporte científico al mismo, se consultan investigaciones en torno a las variables lectura, hábitos, hábitos de lectura, buenas prácticas, prácticas de enseñanza y para tal fin se acude a la conformación de Grupos de Estudio de Trabajo (GET) donde los co-investigadores aplican estrategias contextualizadas para desarrollar hábitos de lectura.

La investigación es desarrollada desde el enfoque cualitativo caracterizada por ajustarse al escenario particular de aprendizaje (Bonilla-Rodríguez, 1997), se direcciona bajo el enfoque de Investigación Acción Participativa, el cual resulta de vital importancia para comprender el universo de los niños donde el docente entra como mediador del proceso, tal como se propondría en un paradigma constructivista.

Considerando que las dinámicas de aprendizaje ejercen un poder de atracción hacia los estudiantes, la investigación dentro de sus fases, muestra el trabajo realizado por los coinvestigadores, con el ánimo de proporcionar el gusto y hábito por la lectura, de tal forma que las experiencias aquí plasmadas constituyan una experiencia valiosa en contextos similares donde se revaloren cada vez más las competencias lectoras como una estrategia de formación integral que lleve a los niños a comprender el mundo más allá de los códigos develados en los textos.

1. Descripción Del Problema

La lectura es una actividad consciente que va más allá de la decodificación de grafías y que permite, y en cierta medida exige, pensar, comprender, observar el mundo, interpretar y analizar, produciendo efectos en tres líneas de desarrollo de la persona como son: estímulo de la imaginación, el procesamiento de información y la producción de conocimiento. La primera, de una libertad sin fronteras en cuanto a posibilidades de creación, las dos últimas validadas en el diálogo permanente que ellas mismas establecen como puerta de acceso a la gestión del conocimiento y a la inserción de los sujetos lectores al campo del trabajo, de la producción y el desarrollo social.

Sin embargo, el problema actual es que la práctica consciente y habitual de la lectura, en el ámbito de las instituciones educativas es bastante deficiente. Así lo reflejan las dificultades de comprensión lectora que arrojan evaluaciones externas, que miden cuantitativamente los avances de nuestros estudiantes en materia de competencias en comprensión de textos, tal como lo afirmó Andreas Schleicher, Director de Educación y Competencias de la OCDE, en su presentación del informe del año 2016, en Barranquilla. Al respecto dijo:

(...) en Colombia el desempeño de los estudiantes de 15 años está tres años por detrás del de sus pares de los países de la OCDE. (Y afirma que) a medida que Colombia se incorpore a la economía global, su éxito educativo se medirá por un progreso de los estándares nacionales que permita que el desempeño de los niños colombianos iguale al de sus pares de todo el mundo. (OCDE, 2016, p.1)

En respuesta a estas exigencias internacionales, en Colombia, niños y jóvenes se enfrentan a las estandarizadas Pruebas Saber. Y fue precisamente en el análisis que año tras año realizan los docentes de los establecimientos educativos, en el que se originó la discusión a partir de los resultados de las pruebas saber para la Institución Educativa Rafael Núñez año 2013- 2014, analizando qué es lo que puede estar generando las dificultades de comprensión lectora en los estudiantes de los grados 3 y 5 específicamente. Debate en el que se expone en la voz de uno de los docentes:

“Es imposible avanzar en los resultados de las pruebas saber si los estudiantes no leen; y no leen porque sencillamente no les gusta.”

Una de las afirmaciones más preocupantes: *“no leen porque sencillamente no les gusta”*, afirmó la discusión sobre el tema del hábito de lectura. Y se concluyó que si no hay hábito de lectura las actividades que se adelanten serán insuficientes. Por tanto, la tarea quedó planteada: fomentar el hábito de lectura en la escuela. El reto de la tarea estaba ahora en cómo lograrlo.

En una segunda instancia, se gesta como resultado de esta discusión una dinámica más consciente, bajo la motivación que en su momento propició la titular de esta investigación, en el sentido de abordar esta problemática de manera más crítica y de forma colectiva. Los análisis y las reflexiones iniciales condujeron a la comprensión de que el asunto de lograr que los niños lean o no, depende de decisiones y acciones institucionales y no de propósitos individuales de cada maestros. Y se comprende, además, que el tema amerita estudio y reflexión desde los conceptos y los métodos necesarios para orientar los procesos de lectura en todas las áreas del conocimiento. De ahí surge la idea de formar un Grupo de Estudio y Trabajo, dando lugar a un ejercicio reflexivo más riguroso y concreto sobre los factores que pudieran estar incidiendo en la falta de hábitos de lectura y su consecuente bajo nivel de comprensión lectora en los estudiantes.

El diálogo y la reflexión entre maestros, en el seno del GET, permitió comprender que el problema no es de los estudiantes, sino de factores mucho más profundos como: la falta de unificación de criterios pedagógicos y didáctico entre los docentes, respecto de la enseñanza de la lectura, lo que quiere decir que cada cual trabaja por su cuenta, desde sus propias concepciones y experiencias. Esto, asociado a la falta de una política sólida de lectura y escritura a nivel institucional (tampoco existe a nivel municipal ni departamental), es decir, en el currículo de la institución, hasta ahora, no se ha planteado el problema del hábito de la lectura y de las concepciones de la lectura como eje fundamental para el desarrollo de la calidad educativa.

Se identifican así, factores institucionales, pedagógicos y de carácter político que repercuten notablemente en el desarrollo de hábito lector en los estudiantes. Dentro de los elementos institucionales, es preciso nombrar la limitación de la lectura, encasillada a tiempos muy marcados dentro de un horario académico, la dificultad para acceder a los pocos textos de los que dispone la

institución, el desinterés de algunos docentes y la limitante didáctica de quienes usan los libros para estricta transcripción de textos e imágenes, coartando las bondades del texto escrito, para el desarrollo de habilidades cognitivas.

No menos importante que todos los aspectos ya señalados, encontramos el renglón político del problema. Dentro de este, se toman dos realidades muy concretas. La primera atiende a la calidad de los espacios que para la lectura se ofrecen en el municipio. En el caso específico de la Institución Educativa Rafael Núñez, las sedes de primaria carecen de bibliotecas, entendidas como un espacio agradable, silencioso, cómodo y con la suficiente iluminación y ventilación para disfrutar de un libro. Y en segunda instancia, las políticas educativas propiamente dichas, entre las que encontramos el Plan Nacional de Lectura y Escritura, el cual, ha dotado muy parcialmente a la institución, con la colección semilla. Ésta es muy rica en contenido, pero lastimosamente no cubre las necesidades de la institución, además, solo tiene acceso a ésta, una de las sedes de primaria. Sin embargo, la directiva ministerial está dada para que la maleta viaje a las distintas sedes. Aun así es limitado el acceso a los libros.

Esto repercute en la relación afectuosa de los estudiantes con la lectura, lo cual se ve reflejado en la apatía que manifiestan ante la presentación de textos diversos para leer de distintas formas. Expresiones como: “nombre profe, eso es aburrido”, “ni quien lea ese poco e vainas”, “eso da sueño”, son comunes en las clases de lenguaje. Y si se ofrece un texto en otra área del conocimiento, son prontos a decir: “no estamos en español”. Se confirma así la concepción de abordaje de la lectura solo desde el área de lenguaje y el desinterés por la lectura, que caracteriza a los estudiantes de la básica primaria.

Si bien en algunos estudios como el “Harvard home-school study of language and literacy development” se ha llegado a afirmar que es inapropiado explicar las causas del fracaso en la lectura a partir de la ausencia de recursos y habilidades en los hogares de bajos ingresos. Cabe precisar que en el contexto en el que se ubica la investigación, esa condición es determinante pues el acceso a libros y a una cultura de lectura es muy escasa como se precisó en apartados anteriores. En efecto, la institución está ubicada en la zona sur del Municipio de Sincelejo y sus estudiantes de básica primaria, quienes oscilan entre los 7 y 13 años, son de estrato socio económico 1.

Elemento este a ser considerado como influyente, en lo que corresponde a esta investigación; en donde es preciso destacar factores económicos, sociales y culturales en torno al hábito lector.

Dentro del factor económico vale la pena mencionar que debido a los pocos recursos financieros, los padres de familia deben priorizar sus necesidades vivenciales; para quienes la lectura, no lo es, ni en el más remoto de los casos. Leer carece de sentido, de necesidad en medio de esta comunidad, lo que afecta directamente la compra de libros y, sobretodo, el desarrollo de hábitos de lectura.

De hecho, más allá de la compra de libros por parte de las familias, escasea la oferta de materiales de lectura en el entorno. Niños y jóvenes guiados por un patrón cultural de desaprovechamiento del tiempo libre, se dejan absorber fácilmente por otros medios de comunicación. No es la lectura un instrumento de distracción, y menos de valor; que si bien lo tiene, no se ve reflejado en las prácticas de lectura. En los hogares escasea la lectura de periódicos o libros y en la comunidad no se cuenta con parques de lectura o espacios dispuestos para esta práctica.

Al mismo tiempo, y como un componente sociocultural, existen gran cantidad de padres quienes considerando que sus hijos deben aprender a leer, manejan la concepción de la lectura como una estricta decodificación fonética; concepto este muy limitado frente a lo que significa leer realmente. Pareciera que la comunicación está restringida a la oralidad. Leer carece de valor en la comunidad en general. De este modo la lectura no encaja como un patrón a seguir generacionalmente. Leer es necesario, aunque para algunos no funciona socialmente. Lo cual nos permite inferir que la comunidad educativa nuñista, carece de visión sobre el campo aplicativo de la lectura.

Si no hay hábitos de lectura en los estudiantes, en los maestros, en la escuela en general, no hay posibilidades de avanzar hacia los procesos de calidad educativa, ya que la lectura y la escritura son ejes transversales en el proceso educativo, necesarios para acceder a la información y para la construcción del conocimiento. En consecuencia y atendiendo a los argumentos soportados en el apartado anterior, en aras de aminorar el flagelo del desánimo hacia la lectura, y reconociendo la

responsabilidad que recae sobre los docentes, el grupo investigador se plantea el siguiente interrogante:

¿Cómo generar un proceso colectivo de transformación de las prácticas de lectura, como alternativa para el desarrollo del hábito lector en los estudiantes de básica primaria de la Institución Educativa Rafael Núñez?

2. Justificación

La ley general de educación plantea en el artículo 20 y 21 los objetivos de la educación básica y básica primaria respectivamente; todos ellos apuntan de forma directa o indirecta al desarrollo de habilidades comunicativas, la necesidad de formar personas con capacidad crítica, con una iniciativa personal hacia el conocimiento y la comprensión básica del medio que le rodea, acorde a su edad. Para lo cual es preciso la lectura asumida como una actividad de carácter transversal. De forma específica el artículo 21 inciso C culmina trazando como propósito “el fomento de la afición por la lectura”. De modo que este proyecto de investigación pretende responder a una exigencia de carácter legal. Que beneficia de manera directa a los niños de básica primaria de la Institución Educativa Rafael Núñez.

En este orden de ideas el Ministerio de Educación Nacional, en aras de hacer de Colombia la más educada, y reconociendo el valor que la lectura tiene para tal fin ha adelantado una serie de proyectos como el Plan Nacional de Lectura y Escritura, el Programa Todos a Aprender y Leer es mi cuento. Encaja esta investigación en la proyección ministerial, con la cual la escuela debe estar comprometida. Y fortalece el Plan Lector Institucional Nuñista (PLIN) el cual ha establecido para cada grado un listado de textos a trabajar periódicamente. De esta manera se atiende una normativa y una exigencia curricular.

Entretanto la sociedad reclama ciudadanos críticos que accedan fácilmente al conocimiento a través de la comprensión de la información de diversa índole. Lo que sería imposible sin no ha sido adquirido el hábito lector, que permita niveles de comprensión crítico – creativo. En otras palabras, así lo expone el catedrático de la Universidad de Sevilla, Javier Gil Flores (2011):

(...) una lectura frecuente de textos literarios, con un propósito recreativo, se asocia a niveles altos de competencia en los ámbitos matemático, lingüístico y científico. En cambio, la frecuencia con que se practica una lectura instrumental, dirigida a la mera localización de información o a la participación en situaciones de comunicación a través de Internet, no se vincula a diferentes niveles de aprendizaje. (p.117)

Dándole valor a la lectura placentera y habitual, para el desarrollo competencias. En este sentido se hace necesario abordar el problema de la falta de hábito de lectura si se anhela superar las dificultades en materia de comprensión lectora y demás áreas del conocimiento.

La investigación además, posibilita el hecho de repensar las formas de impartir conocimiento en el aula y sobretodo de acercar a los estudiantes al proceso de lectura y escritura, algo que año tras año se torna una problemática a solucionar debido a la persistencia de metodologías tradicionalistas y sin fundamentación teórica.

Si bien el tema de la lectura es de amplio abordaje en el campo, vale la pena dedicar esta investigación a la promoción de hábitos de lectura examinado por los mismos docentes. Dado que las transformaciones a las que diere lugar se adelantarán basados en un análisis consiente de la propia práctica educativa. En la cual es posible sistematizar la reflexión de nuestro quehacer, lo cual es un acto propio de nuestra labor. En esta ocasión hecho desde el colectivo, enlazado de este modo con la operatividad de la IAP que requiere de un proceso continuo de planificación, acción y evaluación.

Punto en el que fue posible reconocer la participación determinante que como maestros tenemos en la adquisición de hábitos de lectura, nos reconocimos como fuentes de promoción de buenas prácticas y modelamos una tipología de prácticas de lectura en aras de impactar la relación de nuestros niños con los libros, desde la evaluación y transformación de nuestro hacer en torno al acto de leer, que desde la escuela es posible promocionar. Generando al interior de la escuela una cultura de la lectura y del aprendizaje que impacte a docentes, estudiantes, padres de familia y a la comunidad en general.

De igual forma vale la pena reconocer la oportunidad de abrir campo a nuevas investigaciones que apunten al impulso de competencias escritoras o que retomen el abordaje de situaciones que afecten la calidad educativa desde el colectivo de GET. Reconociendo la relevancia que en materia de desarrollo social, tecnológico y científico, tiene la investigación educativa. En este orden de ideas, se tiene que el cuerpo docente de la institución podrá generar espacios de interacción pedagógica conjunta y se obtendrá también el hábito de formar equipos interdisciplinarios para atender las problemáticas que se presentan en el aula. Además, será una

muy buena forma de emplear la investigación al interior del plantel y de reconocer la efectividad de reinventar estrategias pedagógicas para generar un impacto positivo en el desempeño académico de los estudiantes.

3. Objetivos

Tabla No. 1. Sistemas de preguntas y objetivos de investigación

Pregunta	Objetivo general
¿Cómo generar un proceso colectivo de transformación de las prácticas de lectura, como alternativa para el desarrollo del hábito lector en los estudiantes de básica primaria de la Institución Educativa Rafael Núñez?	Generar un proceso colectivo de transformación de las prácticas de lectura, como alternativa para el desarrollo del hábito lector en los estudiantes de básica primaria de la Institución Educativa Rafael Núñez
Subpreguntas	Objetivos específicos
¿Qué tipo conceptos y prácticas de lectura implementan los docentes de básica primaria a través de su ejercicio didáctico y qué incidencia tienen éstas en la construcción del hábito lector de los estudiantes?	Interpretar, colectivamente, los conceptos y el tipo de prácticas de lectura que realizan los docentes de básica primaria de la I-E Rafael Núñez y la incidencia de éstas en el desarrollo del hábito lector de los estudiantes.
¿Cómo avanzar hacia la construcción de una tipología de prácticas de lectura que favorezcan el desarrollo del hábito lector de los estudiantes?	Modelar, mediante la acción conjunta de los maestros, una tipología de prácticas de lectura que propicien el desarrollo del hábito lector en los estudiantes de básica primaria.
¿Cuál sería el impacto de la transformación de las prácticas de lectura, para el desarrollo del hábito lector en los estudiantes de básica primaria?	Evaluar el impacto de la transformación de las prácticas de lectura encaminadas al desarrollo del hábito lector en los estudiantes de básica primaria

FUENTE: Elaboración propia

4. Marco De Referencia

4.1 Estado del Arte

4.1.1. *Investigaciones sobre Lectura y Hábitos de lectura*

En el ámbito Internacional se publica un estudio denominado “El desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes del tercer semestre del nivel medio superior de la Universidad Autónoma de Nuevo León”, desarrollado por Patricia Salas Navarro en el año 2012 en el campo de las Ciencias con Especialidad en Educación.

La investigación mencionada tuvo como propósito responder a los interrogantes desde el punto de vista que implica el nivel de desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes del nivel medio superior, las dificultades que presentan y las estrategias tomadas por los docentes. Analiza igualmente cuales son los logros obtenidos en la básica primaria y secundaria y como estos déficits presentes se reflejan en la Educación Superior.

El mencionado trabajo de Investigación, metodológicamente es descriptivo y explicativo por cuanto da sentido al quehacer docente, en primer lugar descriptivo por cuanto reseña atributos y rasgos de la población objetivo y explicativo al aportar razones del porqué de los fenómenos estudiados, el método utilizado por el autor se basa en la llamada investigación-acción y realiza los siguientes aportes desde el marco de las conclusiones:

En un primer lugar los cuestionarios utilizados y aplicados a los docentes son coincidentes con las pruebas estandarizadas PISA, ENLACE y CENEVAL ubicando a los estudiantes en un nivel básico en cuanto a comprensión lectora se refiere, ellos identifican lo que significa una parte del texto pero su análisis global es deficiente.

De otra parte concluye que las estrategias utilizadas por los docentes en el aula de clase son insuficientes para promover el desarrollo de la comprensión lectora, dado que solo llegan a reforzar estrategias postinstruccionales dado que solicitan escritos donde lo que el estudiantes plasma es su opinión mas no la comprensión de contextos (Salas, 2012 p.111).

Ahora bien, enfatizando los antecedentes Investigativos desde la perspectiva de la lectura como hábito y las buenas practicas desarrolladas en el aula de clase en planteles de educación básica primaria en Colombia, encontramos la investigación titulada “Las prácticas de enseñanza de la lectura de la Fundación educativa de Montelíbano (Córdoba) y sus relaciones con las pruebas nacionales de lenguaje en el periodo 2007-2011” realizada por Luz Adriana Torres Guzmán para la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.

La autora propone desde los objetivos el realizar un análisis interpretativo y cualitativo de aquellas relaciones configuradas en las prácticas de la enseñanza de lectura y compararlas con los resultados nacionales de las pruebas nacionales de lenguaje durante el periodo 2007-2011. Igualmente generar un modelo que describa las prácticas de enseñanza de la lectura de los profesores de la institución y generar escenas emergentes de dichas lecturas, identificando además al sujeto lector y al maestro que configura dicha práctica (Torres, 2014. p.37).

La investigación mencionada aborda el problema de las pruebas externas o estandarizadas denominadas para el contexto Colombiano Pruebas Saber, las cuales convocan cada año a estudiantes del grado once y cada tres a los grados 3°, 5° y 9° a fin de medir sus competencias en áreas específicas dentro de las cuales se encuentran las competencias lectoras. De esta forma los resultados de dichas evaluaciones se informan a estudiantes, directivos y autoridades educativas y tienen como fin orientar tareas y planes de mejoramiento que propendan por elevar el nivel de desempeño de los estudiantes (Grupo, 2005).

Ahora bien cuando se habla de cambio o mejoramiento en las prácticas de enseñanza, se infiere que estas prácticas se han transformado gradualmente por las exigencias de las pruebas externas midiéndolas y clasificándolas en rendimiento bajo, medio, alto, superior y muy superior (Castillo, 2007).

Dicho de otra forma se genera una competencia entre instituciones a lo cual se hace necesario desarrollar buenas prácticas en la enseñanza de habilidades lectoras a través de estrategias aplicables su contexto.

Como valiosas conclusiones del estudio se encuentran las siguientes:

Existe una clara naturalización de la prueba como práctica Institucional, lo cual lleva a los directivos y docentes a generar procesos de preparación y entrenamiento con sus alumnos para la presentación de las pruebas estandarizadas:

En el caso de Colombia y para el resto de América Latina, la aplicación de las pruebas estandarizadas es una práctica relajadamente nueva, y anteriormente sus resultados no ejercían una influencia de gran peso en decisiones relacionadas con las prácticas educativas institucionales o con la posibilidad de ingreso a la educación superior.(Torres, 2014 p.133)

Por otra parte estima que las pruebas estandarizadas no evalúan al sujeto ni tienen en cuenta su proceso de aprendizaje y precisamente porque se discute si la aplicación de estas pruebas estandarizadas logran medir eficazmente la calidad de la Educación:

Uno de las más amplias discusiones que giran en torno a la aplicación de las pruebas estandarizadas es si están logran o no medir de manera exitosa la calidad de la educación. En éste sentido, los resultados del presente trabajo muestran opiniones diferentes, puesto que los coordinadores de área, quienes no necesariamente viven de manera directa el proceso de enseñanza con los estudiantes, pero quienes son los encargados de gestionar las directrices bajo las cuales debe apoyarse dicho proceso, aseguran que las pruebas y simulacros que de preparación que se realizan en la institución sí han permitido la reestructuración de las prácticas y metodologías orientadoras en la FEM, sin embargo se reconoce que las mismas no se constituyen como un instrumento derrotero y completamente viable, por lo cual requiere de acompañarse de otras herramientas de medición y análisis.(Torres, 2014 p.135)

Por último la autora infiere que los resultados de las pruebas por encima del proceso de aprendizaje, ya que generan un condicionamiento para la institución tanto a maestros, como directivos y alumnos para desarrollar preparación específica para la presentación de las pruebas pero estas pruebas posiblemente no midan la calidad educativa ni el proceso de aprendizaje, sin tener en cuenta el proceso evolutivo del alumno.

4.1.2. Investigaciones sobre prácticas de enseñanza

Resaltando la importancia que confiere la práctica docente como mediador del proceso enseñanza-aprendizaje en el ámbito Internacional la Investigadora Marcia Prieto Parra, Ph. D en Educación de la Universidad Católica de Valparaíso, Chile publica en 2012 el artículo titulado: “La práctica pedagógica en el aula: un análisis crítico”, realiza una reflexión importante partiendo de la premisa de la Internacionalización de la cultura a partir de la cual el estudiante es un ser global y la educación se convierte en un medio eficaz para su transmisión, realizando una función de control social no solo por formar individuos de acuerdo a patrones preestablecidos sino por la marginación que puede hacer de ellos al no poder dotarlos de herramientas fundamentales que les permitan una participación activa en la sociedad, una de ellas es la capacidad de comprender lo leído y esto derivado de erróneas prácticas de enseñanza (Anyon, 1980, Prieto y Bertoglia, 1987).

La investigadora asume una posición crítica en el sentido de que si bien los docentes se han preocupado por estudiar el proceso educativo más no la practica pedagógica desde una perspectiva cotidiana. El estudio por tanto se centra en metodologías, sistemas e instrumentos técnicos de evaluación y medios para el aprendizaje (Prieto, 2012 p.22).

Referida a este tema plantea la falta de un análisis crítico respecto a los contenidos propuestos por el docente y la materialización de planes y programas objetivos a fin de potenciar las concepciones pedagógicas y los modelos curriculares aplicados, concibiendo al proceso educativo como un medio por el cual los estudiantes aprenden contenidos e informaciones solamente.

Con relación al lenguaje y a la lectura la autora precisa la necesidad de reconocer los elementos simbólicos a partir de la relación entre pensamiento y lenguaje y por tanto las inherentes dificultades de la comunicación (Walker y Adelman, 1975). En este aspecto simbólico ubica la capacidad de entender lo que se lee, dado que los textos comunican y los mensajes no siempre son explícitos. Esto lleva a inferir que la primera instancia comunicativa es la interacción del docente y el alumno en el aula, dando por hecho la necesidad de redefinir constantemente las rutinas en el aula.

Relacionado con este tema, el Congreso Iberoamericano de Educación realizado en Buenos Aires en 2010, plantea unas metas a 2021 en una publicación titulada “Prácticas de enseñanza en sala de clase de contextos sociales vulnerables” por Marco Antonio Villalta Paucar y María Angélica Guzmán Droguett.

Un planteamiento valioso del autor y discutido en el Congreso mencionado afirma que la práctica de enseñanza no viene determinada por la formación inicial del docente (Cuadrado & Fernández, 2008), sino que esta se construye en la experiencia de la docencia (Torre & Godoy, 2004), conformando esto una cultura escolar como sistema de creencias compartido por una comunidad educativa, transformados dinámicamente en la interacción docente-alumno en un contexto cultural específico (Villalta, 2006). Ahora bien, si este quehacer se construye, la dinámica real debe generar hábitos en torno a la lectura por ejemplo como una dinámica de entender la realidad y comunicarla.

Una de las conclusiones plasmadas por el autor hace referencia al rol docente, como una tarea común de acoger, enseñar y lograr aprendizajes en los alumnos ante los cuales profesores y directivos debe asumir un papel igual al convertirse en apoyo emocional para los alumnos. El alumno no distingue entre lograr buenos aprendizajes y mantener la disciplina en clase y el docente debe esmerarse por lograr que su pupilo se mantenga en el sistema escolar.

Por último la publicación mencionada plantea la diferencia entre “formar personas” y “logro de aprendizaje”, siendo la primera una meta a largo plazo a través de la construcción de ciudadanía y los logros como objetivos a corto plazo, vinculando la labor del docente como mediador instruccional.

4.1.3. Investigaciones sobre buenas prácticas

Un concurso realizado en el Perú en el año 2014 dio pie a una publicación titulada “Experiencias pedagógicas premiadas en el I Concurso Nacional de Buenas Prácticas Docentes” por el Ministerio de Educación peruano y da luces a las siguientes conclusiones:

- Gran parte de las buenas prácticas parte inician con un proceso de reflexión y diagnóstico colectivo a partir de las necesidades del alumno. El docente planifica y estructura las unidades de aprendizaje a través de la participación colectiva y en algunos casos con la intervención de los estudiantes.
- El aporte de las Tics es fundamental aun para la motivación de experiencias lectoras, influyendo en el ámbito emocional y afectivo de los estudiantes.
- Dentro de las habilidades básicas se hace imprescindible desarrollar estrategias comunicativas que partan de la lúdica y la apropiación de la lectura a través de experiencias colaborativas donde la lectura puede realizarse grupalmente.
- El proceso de aprendizaje debe contemplar la interdisciplinariedad ante lo cual por ejemplo, la promoción de la lectura por placer y curiosidad, por investigar el lugar donde uno vive, por conocer la alimentación y el ciclo reproductivo de especies de su entorno, entre otros, completando así áreas de aprendizaje como Comunicación, Ciencia y Ambiente, Matemática, Arte y Persona, Familia y Relaciones Humanas.(Arrunátegui, 2014)

Esta perspectiva nutre aspectos básicos en relación con la lectura y el desarrollo de prácticas docentes que tienen en cuenta al estudiante como sujeto activo del proceso. La contextualización del aprendizaje resulta también en un aporte importante de estas buenas prácticas. Los argumentos que se plantean hacen alusión al ambiente. Un efecto de la innovación se expresa en la gestión interna de la Institución Educativa, en la toma de decisiones en equipo, la mayor vinculación con la comunidad inmediata y el establecimiento de redes con actores locales, nacionales e internacionales.

4.1.4. Investigaciones sobre prácticas de lectura

En contextos Internacionales, la Universidad Nacional de la Plata en Argentina publica el trabajo de López, Aldana como Tesis presentada para la obtención del grado de Magíster en Escritura y Alfabetización en el año 2012, titulado : “Las prácticas de lectura en las situaciones didácticas en las salas de Nivel Inicial en los Centros Educativos Complementarios”

Los objetivos específicos de la Tesis de maestría indagan acerca de las prácticas de lectura realizadas por los docentes en situaciones didácticas con niños de nivel inicial y la diferencia existente entre estos y los de nivel jardín, que tipo de representaciones y concepciones manejan los docentes respecto a la lectura y como esto influye en sus propuestas de enseñanza. Analiza igualmente si a formación del docente repercute en las situaciones didácticas y estrategias utilizadas para el desarrollo de habilidades lectoras.

La principal conclusión respecto al tema de práctica de la lectura afirma que esta aparece como disipador o motivación para aprender otros contenidos, abordándose la enseñanza de la lengua escrita e híbridos en la propuesta que la lectura se utiliza como una práctica social con un énfasis puesto en el aprendizaje de las letras. Siendo esto así, en la lectura se deberían aprender en primer lugar los elementos menores que componen las palabras (las letras) (López, 2012 p.134)

En nuestro contexto, la Fundación leer pública la cartilla “Criterios orientadores de buenas prácticas para la enseñanza de la lectura” en el año 2014, como una guía para orientar a docentes en la implementación de buenas prácticas de lectura, las cuales resume así:

- Como primer punto de la tarea docente es el diseño y coordinación de diversas situaciones de lectura, la diversidad propuesta está referida a un conjunto de elementos como los propósitos que guían la lectura, las modalidades de lectura a través de las cuales se pueden diseñar estrategias, los materiales utilizados para tal fin y los espacios donde se desarrollan estas prácticas.
- Por otra parte la Promoción de la lectura responderá a las necesidades de motivar dicha práctica a través de intervenciones específicas sistemáticas y significativas, teniendo como mediadores los libros, los niños, los docentes y los padres. La promoción no se refiere entonces a un acto de animación aleatoria cuyo fin sea solo divertir, el docente debe intervenir en la relación del alumno con el texto y la valorización que le de al mismo.
- En cuanto a la promoción del pensamiento crítico este se refiere a brindarle herramientas al niño para que piensen por si mismos, considerando diversos puntos de vista y reflexionen acerca de las afirmaciones propias y ajenas. Estas clases deben crear un ambiente de

situaciones desafiantes formulada a través de preguntas que promuevan la participación de los alumnos y el llegar a acuerdos donde no se menosprecien estos criterios.

- Por último la individualización comprendiendo la diversidad de sus alumnos como patrones de crecimiento, ritmos y estilos de aprendizaje, intereses y preferencias y contextos culturales. No debe tomarse esta diversidad como un problema sino dar respuesta a la misma, a las necesidades potenciales de los niños reflejados en los materiales utilizados los textos a leer y el fomento del trabajo autónomo del estudiante.

El investigador Mauricio Alexander Gómez Pedraza de la Universidad católica de Colombia, en su maestría en Psicología Educativa del año 2014, desarrolla la Investigación titulada “Criterios que orientan a un grupo de docentes para el desarrollo de la comprensión lectora y la competencia escrita en estudiantes de Educación Básica y Media”, planteando como objetivo analizar los criterios teóricos pedagógico-didácticos orientadores de las acciones de enseñanza lecto-escritora en niveles básica y media.

El autor hace énfasis en aquellas acciones orientadas al desarrollo de la comprensión textual y competencias escritas, optando por un enfoque mixto de la Investigación a fin de integrar, complementar y triangular datos cuantitativos y cualitativos.

En el marco final de las conclusiones el autor afirma que aunque su intención original fue plantear una propuesta curricular que orientara la cualificación de la comprensión lectora en docentes y estudiantes de básica y media, se encontró que primaba la caracterización y comprensión de cuáles eran los criterios usados por los docentes en la enseñanza de sus procesos de lectura individual y grupal y apegado a los principios de la investigación cualitativa que llevan a comprender más los fenómenos que intentar definir generalizaciones, por tanto cobran mayor valor las categorías inductivas que las deductivas (Maxwell, 1996; Sandoval, 1996; Strauss & Corbin, 2002).

Igualmente y en relación con lo anterior el autor afirma que la literatura pedagógica opta por asumir enfoques de la enseñanza y aprendizaje de corte inter-estructurante, por lo cual formular modelos de lectura sin tener en cuenta las condiciones reales de los alumnos y sus hábitos de

lectura, puede resultar contraproducente y llevar a que el alumno adquiera una mayor distancia frente al ejercicio de la lectura que amor hacia ella. Esto en el marco del conductismo, el alumno opta para prepararse y pasar la prueba de lectura mas no lo convierte en hábito como debiera ser.

Consultando la cartilla denominada “Prácticas de lectura en el aula” publicada en el año 2014 por el Ministerio de Educación Nacional Colombiano, da unas pautas interesantes para el desarrollo de habilidades lectoras entre las cuales pueden nombrarse:

- Leer es un derecho y un factor de inclusión social determinante, vivimos en un mundo escriturado (Meek, 2004), por lo cual es necesario que el desarrollo de la habilidad lectora se desarrolle desde temprana edad con el debido cuidado e interés como una práctica habitual.
- La lectura permite construir sentido al mundo, a la vida misma. Cuando se enseña a leer se debe considerar enseñar a vivir.
- La lectura debe ir más allá del producto final (saber leer) a fin de adentrarse en el proceso por el cual se lee partiendo de una motivación intrínseca.
- Dado que todos los textos se leen igual, es necesario distinguir entre una lectura eferente (publica o denotativa) u otra estética (literatura y arte), en todo caso ambos deben motivar por igual al niño.

La cartilla en mención refiere a los fines de la educación en su numeral 5° y 9°

La adquisición y generación de los conocimientos científicos y técnicos más avanzados, humanísticos, históricos, sociales, geográficos, y estéticos, mediante la apropiación de hábitos intelectuales, adecuados para el desarrollo del saber, y el desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico, y tecnológico nacional, orientado con prioridad al mejoramiento cultural, y de la calidad de la vida de la población, a la participación en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas y al progreso social y económico del país. (Ley 115 de 1994).

Igualmente sugiere la necesidad de planear rutinas de lectura en voz alta, generar espacios para la lúdica y convertir la lectura en una experiencia y no un producto.

Con respecto a la lectura como un proyecto de aula, la Investigadora Luisa Fernanda Morales Rojas de la Universidad de la Salle, publica en el año 2012 un trabajo titulado “Leer para construir”: proyecto de animación y promoción de lectura en los estudiantes de quinto grado del Gimnasio Campestre Beth Shalom”

El objetivo principal del trabajo de grado fue entregar al colegio Gimnasio Campestre Beth Shalom un proyecto de promoción y animación a la lectura que incluye estrategias didácticas para niños entre los 8 y los 13 años para el fomento de la promoción y la animación a la lectura para ser aplicada en espacios como la biblioteca escolar o el aula de clase. (Morales, 2012)

Para lograr lo anterior se fundamenta la investigación en lo sugerido por Comfenalco-Antioquia en la literatura referida a la promoción de lectura y el entrenamiento de promotores de lectura.

Dicha investigación parte de un núcleo problemático donde se plantea que en las sociedades modernas son manifiestas variedad de formas para acceder a la información y el conocimiento ante lo cual los medios de comunicación han transformado la cosmovisión y por tanto los hábitos de lectura en las nuevas generaciones, dando como resultado un nuevo lector y por tanto un estudiante con nuevos perfiles y formas de aprender.

Ante tales circunstancias se hace necesario tener en cuenta los hábitos de los estudiantes con respecto a la lectura lo cual influye en su desempeño académico, por lo cual es imprescindible diseñar estrategias que lleven al estudiante a leer, entender y proponer como parte de un proceso de construcción crítica de un mundo adaptado a su perspectiva y punto de vista.

El proyecto quiere dar respuesta a las necesidades de los estudiantes en términos de nuevos lectores y referidos a:

- Reconocer la función social y comunicativa de la lengua.

- Coadyuvar en la construcción de las competencias cada vez más finas y complejas
- Formar y consolidar las competencias: interpretativa, argumentativa y propositiva.
- Desarrollar estrategias de búsqueda de significados, predicción, inferencia, ejemplificación, confirmación y autocorrección

Como conclusión general el autor puntualiza que:

Este proyecto ha permitido conocer las condiciones, expectativas, intereses y necesidades de orden cognoscitivo y lingüístico de los niños de quinto de primaria del Gimnasio Campestre Beth Shalom; incluso esta perspectiva puede considerarse desde la perspectiva del artículo 14 de la Nueva Ley General de Educación “actividades dentro del plan de estudios que de manera planificada que ejercitan al educando en la solución de problemas cotidianos, seleccionados por tener relación directa con el entorno social, cultural, científico y tecnológico del estudiante, cumplen la función de correlacionar y hacer activos los conocimientos, habilidades, destrezas, actividades y valores logrado en el desarrollo de diversas áreas, así como la experiencias acumulada”. Es así como este proyecto de lectura permite promover y animar a los niños hacia la lectura y la escritura, dos acciones que interactúan en un proceso integral de aprendizaje (Morales, 2012)

4.1.5. Investigaciones sobre Grupos de Estudio de Trabajo y su relación con la lectura

Uno de los puntos esenciales del presente proyecto fue la consolidación de un Grupo de Estudio Trabajo (GET) con el que se pudo contar en la institución, para que se diera una transformación de las prácticas educativas y con ello mejorar el hábito lector de los estudiantes.

En líneas seguidas se presentará una reseña de algunos Grupos de Estudio Trabajo que se han consolidado a nivel internacional y que, indistintamente de la sigla que los precedan, encaminan su funcionalidad al trabajo en equipo y la consolidación de estrategias pertinentes en la solución de diversos problemas.

Pero, ¿cuál es la funcionalidad real de los GET?

Para responder esa pregunta la investigación se remonta cerca del año 2006 en Bolivia, donde el escritor Hipólito Peralta Cama, menciona los GLEST como estrategias de trabajo grupal, en lo entendido a la educación a distancia y a las tutorías grupales, aludiendo a un grupo de docentes de una de las instituciones objeto de estudio, quienes se refieren al término de la siguiente manera:

Nosotros cambiamos aquello en dos dinámicas: uno el taller en sí y otro que llamamos los GLEST que son los grupos locales de estudio y trabajo. Ellos conforman de acuerdo a su simpatía, cercanía y una serie de cosas, sus grupos de estudio. (Peralta Ccama, 2006, p. 120)

Véase entonces que la necesidad del trabajo en equipo es imperante en todas partes del mundo. El solo hecho de poseer un problema y de intentar darle solución obliga circunstancialmente a los individuos a buscar la manera de trabajar en conjunto y plantear alternativas de solución. Un auténtico trabajo colaborativo.

Asimismo, y continuando con la científicidad del término, nos encontramos con que para el año 1998 ya el término gozaba de acogida en el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), organismo que en el numeral 25 del artículo 2 capítulo 1 de la **RESOLUCIÓN 1970 DE 23 de julio 1998** ya se atribuían la aplicabilidad de esta estrategia como popular y utilizable al interior de la Institución, marcando expresamente “**GET: Grupo de Estudio-Trabajo.-** Una de las estrategias metodológicas más populares y de uso continuo entre los servidores(as) públicos(as) y agentes educativos(as) del ICBF.” (ICBF, 1998).

Entiéndase entonces la funcionalidad de la estrategia como notable en diversos campos y viable en cualquier parte del mundo.

Ahora bien, en lo referido al territorio colombiano, tenemos la tesis de Maestría de Doria y Pérez titulada “Prácticas de enseñanza de lectura y escritura en instituciones educativas de la ciudad de Montería: concepciones y metodologías”

Gracias a su investigación y a la concepción clara de mejorar los niveles lectoescritores en los estudiantes de las Instituciones Educativas ASODESI y La Pradera, de la ciudad de Montería, partiendo del trabajo pedagógico y didáctico de los docentes de los mencionados establecimientos educativos se obtuvieron resultados favorables en materia de lectura y escritura, pues los GET actuaron como centro de acopio, debate y consenso de actividades y estrategias a aplicar por parte de los docentes con miras a mejorar las prácticas lectoescritoras de los estudiantes, en el marco de una IAP. (Doria & Pérez, 2008)

Dicha investigación consideró los GET como un colectivo de trabajo académico e investigativo, conformado por tres o más docentes, de manera voluntaria, que se define por ser:

Autónomo: capacidad de actuar de manera libre, acorde con la unificación de criterios conceptuales y prácticos en el ámbito de las diferencias ideológicas. En este sentido, el colectivo, no se rige por reglas externas preestablecidas, sino por aquellas generadas por el grupo. Esto le da vida propia al GET.

Creativo: capacidad de crear y re-crear experiencias con fines de transformación e innovación para beneficio del colectivo y de otros grupos afines. Un indicador de la creatividad es la producción intelectual y el diseño de propuestas para el mejoramiento de las prácticas de enseñanza.

Sostenible: posibilidad de ser constante y productivo, con rigor tanto conceptual como práctico. Esto se logra, sólo cuando se asumen compromisos verdaderos. Depende, además, de la madurez en la visión de mundo y del autoreconocimiento de los actores participantes. También se reconoce que un grupo es sostenible cuando hay producción intelectual académica, cuando se publican, divulgan y comparten los productos tanto individuales como colectivos. (Doria & Pérez, 2008, pp. 53-54)

Se está frente a una buena forma de ver el trabajo en equipo desde otra perspectiva. Durante mucho, el docente se ha enfocado explícitamente en trabajar única y exclusivamente en los estudiantes, dejando por sentado e inamovible la idea de repensar el quehacer educativo, en donde cabe la posibilidad de dar una opción adicional, como el hecho de que sean ellos mismos quienes

construyan su propio aprendizaje, o también la opción de que el docente aprenda de sus pares y deje de lado el egoísmo cognitivo y el trabajo insular que caracteriza a algunos.

Con esta estrategia, el docente se convierte en un alumno más, quien se sorprende, aprende, se integra en el proceso formativo, se evalúa y evalúa a los demás. Modifica su conducta al tiempo que perfecciona su didáctica y lo que consideraba como único y valedero en su actuar, es revalorado y puesto en consideración de otros.

A raíz de lo anterior variados fueron también los esfuerzos que desde la academia fueron surgiendo para desarrollar hábitos lectores desde temprana edad y en distintas esferas sociales del país europeo. Uno de ellos es la investigación desarrollada por Santiago Yubero Jiménez y Elisa Larrañaga Rubio quienes para el 2010 publicaron un artículo titulado: “El valor de la lectura en relación con el comportamiento lector. Un estudio sobre los hábitos lectores y el estilo de vida en niños”. Un estudio muy interesante hecho con una población de 1.669 niños de educación primaria a los que se les aplicó un seriado de cuestionarios de lectura y otros de orden psicológico arrojando como resultado general una importante relación entre el hábito lector con familias lectoras, la incitación de la lectura en la escuela y los espacios propicios para la lectura. En este estudio sobresale la idea de incluir como participantes activos a todos los miembros de la comunidad como piezas claves en la consolidación de una cultura lectora. Tal como afirman los autores:

Los resultados de la socialización lectora confirman que los lectores, básicamente, se hacen en casa, con acompañantes lectores y con los padres como modelo. Aun así, el que los padres sean lectores no garantiza hijos lectores, pero es una buena cimentación en la construcción lectora. Los lectores frecuentes se encuentran, en unos porcentajes elevados, inmersos en contextos familiares lectores. Este hecho va a facilitar que se valore leer y que se descubra el gusto por la lectura. Los datos muestran que los no lectores y lectores ocasionales, a estas edades lo son porque no han descubierto el gusto por la lectura. (Yubero & Larrañaga, 2010, p. 16)

Obsérvese cómo la incidencia del ejemplo en el hogar terminan siendo determinantes en la consolidación de un modelo a seguir en cuanto a la lectura y con ello, en cuanto a la obtención de conocimientos.

Fíjese además, que al hablar de cultura lectora lo que se debe hacer es precisamente generar espacios desde lo básico; del hogar, ese mismo espacio que desde la génesis de la humanidad se ha consolidado como el más propicio para formar tanto valores, como buenos hábitos.

Otra de las investigaciones que se destacan en este estudio, corresponde a Javier Gil Flores, quien para el 2011 publicó un estudio denominado “Hábitos lectores y competencias básicas en el alumnado de educación secundaria obligatoria”. Tal estudio fue aplicado en el ciclo 2008-2009 a 82.961 estudiantes de centros educativos públicos y privados. El estudio demostró la interrelación existente entre el hábito y la cultura lectora con el mejoramiento en los resultados de matemáticas, lingüística y ciencias. Puntualiza además que:

En cuanto a la relación entre aprendizaje escolar y hábitos lectores, reiteradamente constatada en estudios previos, los resultados aquí obtenidos nos llevan a hacer alguna matización en función de las modalidades de lectura que consideremos. Los mayores niveles de desarrollo en las competencias básicas del alumnado se registran cuando los sujetos poseen el hábito de leer como forma de experiencia literaria, dirigida fundamentalmente al disfrute personal. En cambio, la realización frecuente de una lectura instrumental, orientada a la adquisición de información, a la comunicación o a la participación en diferentes contextos no se corresponde del mismo modo con altos niveles de aprendizaje. (Gil Flores, 2011, p. 128)

Queda entendido hasta este punto, la indiscutible correlación existente entre el hábito lector y la culturalización del hábito, en el que prima, antetodo, el ejemplo de lectura. Esto es, que para enseñar en un niño o niña hábitos de lectura es menester demostrar en ellos cultura lectora en el hogar, la escuela, la calle, las políticas de gobierno y en distintos medios de comunicación en donde la recurrente propaganda del hábito se inmiscuya en la conciencia, en las costumbres y en los quererres de los infantes. Tal como se afirma en las siguientes líneas:

El niño pequeño puede tener el gusto por la lectura —es decir por las historias escritas, leídas o contadas por los adultos— antes de aprender a leer. Por eso es muy importante que los criterios que se propongan para la selección de lecturas por edades contemplen al niño también en esos primeros años de su vida. (Cerrillo & Yubero, s.f, p. 288)

En esta misma línea y aterrizando la reseña investigativa al contexto colombiano, se tiene que para el 2010 el Gobierno Nacional, encabezado por el Ministerio de Educación y Cultura crean el denominado Plan Nacional de Lectura y Escritura (PNLE). Una iniciativa que pretende desarrollar competencias comunicativas a través del mejoramiento del comportamiento lector (colombiaaprende.edu.co, s.f).

Lo anterior, gestionado en 5 componentes estratégicos descritos a continuación:

1. Materiales de lectura y escritura
2. Fortalecimiento de la escuela y la biblioteca escolar
3. Formación de mediadores de lectura y escritura
4. Comunicación y movilización
5. Seguimiento y evaluación

La iniciativa gubernamental cuenta con el propósito de generar los espacios y brindar garantías para que la mayoría de la población colombiana no tenga excusas para no leer. Brinda materiales de lectura, genera espacios de discusión en el aula y otros sitios pero todos de orden académico.

Por mencionar algunos puntos prácticos en la estrategia, se tienen por ejemplo, La Colección Primera Infancia, con la que se destinan libros a las bibliotecas públicas, Centros de Atención del Bienestar Familiar y Hogares de Bienestar del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar para formar espacios de lectura a niños y niñas entre los 0 y 8 años. El proceso pasó por una exhaustiva revisión de los libros y el estudio de un grupo de expertos que seleccionaron los documentos pertenecientes a esta línea. (Ministerio de Cultura, 2014).

Otro de los proyectos que corresponden esta iniciativa es acentuado en las instituciones de educación pública denominada Serie Leer es mi cuento que cuenta con alrededor de 600.000 ejemplares que van a igual número de familias en el país a través de la Red Unidos, las Bibliotecas Públicas, El ICBF y las Instituciones Educativas públicas, entre otras. Asimismo, se destaca la inversión locativa y en material que ha desplegado el Estado en relación al fortalecimiento de los hábitos lectores. (Ibídem).

Ahora bien, evaluando el progreso o retroceso de tal iniciativa, parece que los resultados desde el 2010 hasta 2015 no han sido los mejores. Según algunos medios, el problema aún persiste, es más, aunque se destaca el hecho de generar los espacios y brindar el material de estudio, también no se ve con buenos ojos el intentar que los niños y jóvenes lean por imposición.

Ante ello, La Encuesta de Consumo Cultural publicada por el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) en diciembre de 2014 dio a conocer cifras en materia de cómo, cuándo y por qué leen los colombianos. Según la investigación, menos del 50% de los nacionales leen libros y, cuando lo hacen, en muchas ocasiones es por obligación. (Universia.net, 2015).

4.2 Marco Teórico-Conceptual

4.2.1 Prácticas de lectura

Las prácticas lectoras están íntimamente ligadas con el proceso escritor. Asimismo, la escritura es una de las muestras de evolución cultural más fehacientes que posee la humanidad, tanto que a la vista de nuestros tiempos y desde hace más de un siglo es tomada indiscutiblemente como necesaria para las poblaciones. Desde esta perspectiva, tal como afirma Moreno (2008), dicha necesidad social, se hizo pertinente desde que la oralidad resultó insuficiente para la transmisión de conocimientos de mayor envergadura y complejidad. De este modo, la escritura, esa interpretación de signos verbales (audio-gráficos) y no verbales, comenzó a ubicarse en un plano importantísimo de las actividades humanas y con ella su inseparable complemento, la lectura. De igual forma y debido a la amplificación de esas necesidades y prácticas, la humanidad se vio envuelta en la obligación de adquirir modos y formas de lectura que facilitaran el compartir del conocimiento y lo acercaran cada vez más a las comunidades e inclusive a él mismo. Es así como la lectura va adquiriendo su importancia y trascendencia hasta convertirse en regla esencial de la vida humana, sea cual sea el idioma y la forma de aplicarla.

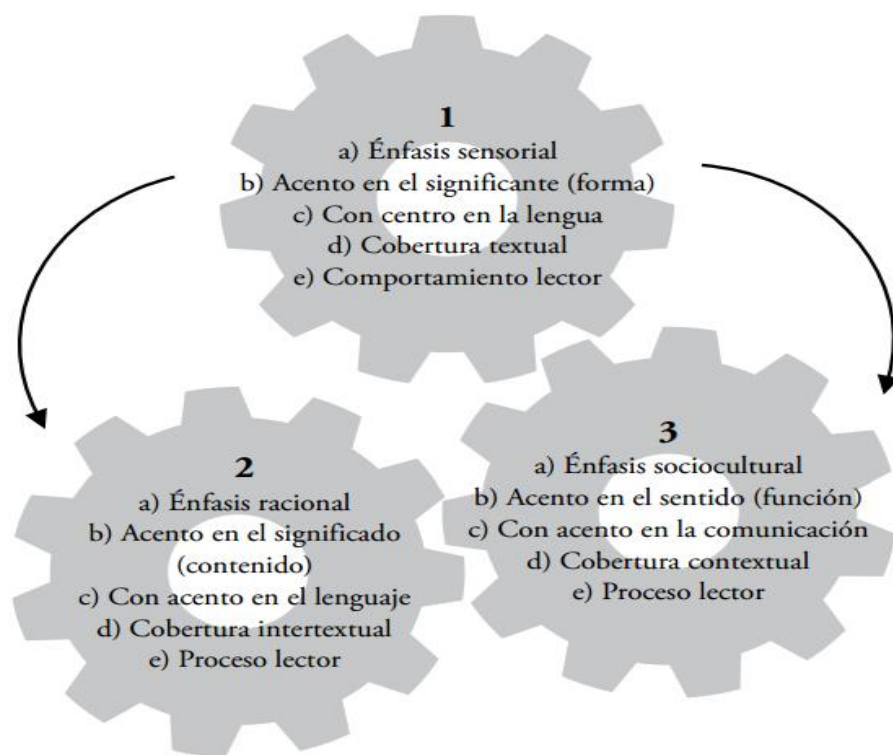
Esto concurrió además en que:

La decodificación de los textos escritos se convirtió entonces en la mejor estrategia para recopilar la tradición acopiada paulatinamente por la humanidad y conservada en la

memoria de los libros. Conversar con personas distantes en el tiempo y en el espacio empezó, con la aparición de la escritura, a ser no solo un acto cotidiano, sino además una práctica inmejorable para afinar la convivencia, alimentar la inteligencia y sellar la concordia democrática. (Moreno Castro, Ayala Sáenz, Díaz Pardo, & Vásquez García, 2010, p. 147)

Ha sido tanta la importancia del buen desarrollo de las prácticas lectoras, que ciencias como la pedagogía, la sociología, la psicología y demás han visto en ella posibilidades de progreso y crecimiento humano. No en vano, tal proceso es complementado y amerita habilidades más profundas como: procesos neurobiológicos, cognitivos, psicolingüísticos, socioafectivos y pedagógicos. De esto trata la lectura, de un proceso que en su correcto proceder integra al individuo con el mundo en una interrelación holística con la razón y el ser. Tal como lo expresa la siguiente figura.

Figura 1. Ruta conceptual seguida por las investigaciones en lectura



Fuente: (Moreno Castro, Ayala Sáenz, Díaz Pardo, & Vásquez García, 2010).

De allí que durante décadas y hasta la luz de nuestros tiempos la lectura se entienda no solo como esencial sino como la demostración del intelecto humano. De hecho, tanto al leer, como al escribir suceden en el individuo procesos de compleja envergadura a nivel mental y cognitivo, que colocan de manifiesto la innegable necesidad e importancia de la lectura (Rumelhart, 1997).

Por lo anterior, se hace importante adherir al campo formativo en la escuela, las prácticas lectoras acordes con la necesidad cultural y social, así como a la visión integral y humanista que atañe a la educación. Pues en este punto, la lectura y sus prácticas son entendidas más allá de la mera identificación de grafemas o de los procesos sonoros emitidos por el lector. Esa mirada retrógrada del concepto es también revalorada por diversos autores hasta considerar que “La lectura requiere de procesos de pensamiento; es la nueva propuesta, leer es encontrar el significado manifiesto y latente en el texto. Leer es comprender, y comprender es una actividad compleja en la que el componente psicolingüístico es el eje vertebral.” (Moreno J. A., s.f, p.8)

Pero, ¿quién posee mayor responsabilidad para mejorar y promover las prácticas de lectura en la escuela? ¿serán los estudiantes? ¿es el cuerpo docente? Lo cierto es que si bien todos participan en el desarrollo de la habilidad y hacen uso de las prácticas o métodos empleados para leer, también es cierto que a quien corresponde mayor responsabilidad en ello es al docente. Pues es éste el didácta, orientador y gestor primario de la formación. En efecto, Delia Lerner (2001) respecto a dicha responsabilidad manifiesta que en la enseñanza de la lectura “un nuevo método no resuelve los problemas es necesaria la reflexión didáctica la cual permite cambios en la práctica del docente.” (p. 23)

Entendido ello, ha de tenerse muy en cuenta lo productivo que resulta cambiar las formas tradicionales de impartir la lectura en el aula, de manera que se concuerde con los avances culturales, motivacionales y circunstanciales que atraviesan los estudiantes actuales y que muchas veces son obviados con tal de cumplir con programas y currículos inflexibles, bajo métodos y estrategias disfuncionales. De igual manera, como expresa Lerner en líneas anteriores, el detalle de ese éxito se encuentra en pensar y repensar las prácticas utilizadas y qué mejor manera de hacerlo que teniendo en cuenta las apreciaciones, gustos y necesidades de los que van a leer. No se trata de emplear entonces prácticas definidas unilateralmente y pensadas para apaciguar el

comportamiento y los sueños de quienes toman un texto en sus manos. Se necesita pensar en el contexto y en el colectivo. En donde lo social, la interacción y el intercambio de ideas actúen en pro de desequilibrar la tradición y generar cambios positivos en cuanto a las prácticas lectoras en la escuela. Un punto en el que se aprenda a leer leyendo y a escribir escribiendo pero en la comodidad y utilidad de lo que las vivencias y el compartir de experiencias presuponen. Al respecto, “aprender a leer y escribir pasa a ser un aprendizaje de la práctica social correspondiente a ese escrito en particular”. (Cassany, 2006, p. 21).

Así las cosas y a sabiendas de lo indispensable de las prácticas lectoras, surge otro punto a trabajar y del cual depende el éxito de todas las bondades que la lectura permite, se habla en el siguiente apartado, de los hábitos lectores. Antes de ello, es válido destacar en este espacio una definición bastante oportuna de lo que se conoce como prácticas lectoras. Algo que puede ser entendido como aquel conjunto de procesos, operaciones mentales y estrategias cognitivas (Rinaudo & González, 2002).

4.2.2 *Hábitos lectores*

El hábito lector es un tema de amplia transcendencia en las escuelas de Colombia. Su importancia radica en que existe la creencia que al desarrollar hábitos lectores se facilita no solo el gusto por la lectura, sino además la preparación para el mundo de la comprensión lectora, algo que a final de cuentas permitirá que los estudiantes del país se destaquen en las diversas pruebas nacionales e internacionales, y con ello, se obtengan frutos favorables en relación con el desempeño estudiantil y formativo. Desde este punto de vista, desarrollar hábitos lectores desde la edad temprana se ha vuelto no solo una meta a conseguir, sino una prioridad para la educación. Pero, ¿qué se entiende por hábito lector?

Muchos tienen el erróneo concepto de considerar hábito lector a la cantidad de libros que una persona lea en el transcurso de su vida, presumiendo ante todo que lo hace por gusto o placer. Vale la pena hacer la claridad en este punto, debido a que ha sido una constante en diversos países, a parte del nuestro. En España por ejemplo, “se produce el hecho de que, aunque (los estudiantes de básica primaria) han leído bastantes libros, la lectura no les resulta atractiva y no va más allá de

un mero instrumento curricular de obligatoria ejecución en la escuela.” (Yubero Jiménez & Larrañaga Rubio, 2010, p. 08).

Desde este norte, aunque la escuela pregone de que sus estudiantes leen muchos libros, y con ello puedan reafirmar estadísticas y aumentar índices de valoración, en el fondo, se conoce la verdad. No se ha de confundir entonces cantidad de libros por calidad de lectores, y mucho menos obligatoriedad con placer por la lectura, y es que precisamente en este último aspecto en el que se recalca el término de hábito lector. En palabras de Gabilondo, “la lectura no es un instrumento para acceder a no sé qué conocimiento o placer. Tiene sentido en sí misma y comporta su propio disfrute, no solo por los resultados” (Gabilondo, 2012, p. 57).

Ha sido tanta la mala costumbre emanada desde la escuela en cuanto al intento por conseguir el hábito lector, que hoy día un estudiante no puede leer un texto sin preguntar luego cuáles son las preguntas a responder. Como afirman Carmen Álvarez y Julián Pascual (2013) citando a Mendoza (1998) y Mata (2010):

Pocas veces se le pregunta (al educando) si ha disfrutado o no con la lectura y son limitadas las ocasiones en que se invita al estudiante a explicar sus razones sobre este aspecto (...) Se produce así una contradicción entre ciertos planteamientos teóricos y prácticas de aula, de modo que, en muchas ocasiones, la literatura “queda reducida a una simple materia de estudio. (Álvarez & Pascual, 2013, p. 31)

Estamos entonces frente a un panorama en el que se debe conseguir hábitos lectores pero desde la perspectiva del disfrute y del reconocimiento de su valor. Nunca impositivo, siempre ligado a la voluntad de quien se ha de beneficiar de ella. Así las cosas, el presente proyecto mostrará en apartados subsiguientes cuáles han de ser las estrategias óptimas en este sentido, y cómo se puede iniciar y mantener hábitos lectores en la escuela y de por vida, alejado eso sí, del valor instrumental que se le ha conferido durante décadas. No en vano y de alguna forma “la consideración de la lectura por su valor instrumental aleja al niño de leer como actividad placentera y la delega al tiempo que se dedica en el colegio y al estudio, lo que no facilita el desarrollo del hábito lector” (Yubero Jiménez & Larrañaga Rubio, 2010, p. 16).

En este sentido, el lector del siglo XXI ha cambiado notablemente, es más hay quienes consideran que los niveles de lectura han aumentado, sólo que lo han hecho en plataformas diferentes, más digitales y menos estáticas que el libro tradicional. En esto, el lector actual, el infante o joven, mantienen un interés notable hacia lo audiovisual y dinámico, ¿por qué no entonces, aprovechar esta motivación intrínseca de los estudiantes para formar en ellos hábitos de lectura? Ante tal opción algunos manifiestan que los gustos del joven de hoy distan mucho de los de los jóvenes de hace 20 o 30 años y sin embargo se sigue incitando a la lectura como si se estuviera en esa época. En lo referido, La Vanguardia, periódico digital español puntualiza lo siguiente:

No puede decirse por tanto, que internet esté retrotrayendo los hábitos de lectura, sino más bien que los está cambiando, cumpliendo algunas funciones que en otro tiempo desempeñaba la literatura, como es poder tantear la vida desde la barrera: las modas, opiniones, las relaciones sexuales... **La red se está perfilando como una oportunidad sin precedentes para el conocimiento y desde edades muy tempranas.** (Lavanguardia.com, 2009)

Tomando lo anterior como referente, la presente investigación, relaciona algunas estrategias y métodos empleados en el fomento del hábito lector, que parten de la interacción, lo dinámico y audiovisual como motivador en los estudiantes y útil en el proceso de cambios en la transformación de prácticas de lectura.

4.2.3 Prácticas lectoras y trabajo colaborativo en la escuela

El trabajo o aprendizaje colaborativo es sin duda una de las necesidades más latentes en las escuelas de hoy. El hecho de aprender con otros, alude al funcionamiento de un término conocido como Zona de Desarrollo Próximo (ZDP). Dicho término nos relata la manera de cómo el individuo en su proceso educativo puede sacar mayor provecho al interactuar en conjunto, con miras al aprendizaje de algo en específico. La importancia que se le asigna a este punto, hace evidente la posibilidad de generar estrategias de enseñanza-aprendizaje centradas en el diseño colectivo (Vygotsky, 1979).

Se habla entonces de nutrir el proceso formativo del estudiante, a través de sus mismos compañeros, esto es, aprender en conjunto. Visionar en equipo y acrecentar la sabiduría individual. No en vano, la humanidad está destinada a trabajar en sociedades y para las sociedades, algo que brinda fuerzas al trabajo colaborativo en el aula, dadas las innegables aplicaciones laborales y vivenciales que ello implica.

Con lo anterior, se hace evidente la funcionalidad de este modo de trabajo, que durante décadas ha traído al campo escolar resultados llamativos. Al respecto, Rogers y Kutnick (1992) manifiestan que el éxito y las bondades del trabajo grupal en el aula, no solo ocurre porque el profesor les pide que trabajen efectivamente en equipo, sino que amerita emplear técnicas de trabajo colaborativo en el aula, mediados por el interés, la sistematización y el control bajo un seguimiento respectivo al proceso. Vale la pena puntualizar, que centrarse en el grupo no implica aminorar la importancia al individuo como miembro del equipo. Pues es más que notable la consideración que se le da al grupo como unidad social de aprendizaje.

En efecto. Si se hace mayor énfasis en la pedagogía del trabajo en equipo, las comunidades de aprendizaje pueden obtener mejores resultados en cuanto a los procesos lectores. Es más, el hecho de formar comunidades de trabajo como los GET y afinar el desempeño estudiantil a lecturas grupales como aquellas en donde se interpretan y socializan apreciaciones de lo leído, fue uno de los puntos aplicados en el presente estudio que dio frutos visibles desde la primera vez que se aplicaron. Se destaca en este apartado que las prácticas de lectura conjunta, al momento de traer consigo una interacción entre individuos, converge además en cuestionamientos, dudas e inquietudes que enriquecen el actuar en equipo, así como la criticidad de lo que se lee. Situación que de conformidad con lo mencionado en líneas anteriores, produce cambios en las prácticas lectoras y como en el caso de la presente investigación, genera interés por la lectura y la transmisión de lo leído. Punto este, que deja por sentado lo benéfico que resulta dinamizar y hacer las clases lo más prácticas posibles.

Es más, son las mismas dinámicas educativas las que están tornando dichas comunidades de aprendizaje, no solo al factor estudiante, sino también al docente. De esta manera el rol de los maestros en la sociedad actual, se consolida como mayormente complejo y estructurado, en donde

el dominio de la especialidad que se enseña no es suficiente (Darling y Hammond, 2001), pues su propósito va mucho más allá de la orientación temática o la impartición de un conocimiento, y por lo tanto, su contribución a la mejora educativa es clave. Esto implica mayor preparación, conocimiento de los avances técnicos y tecnológicos en materia educativa, manejo de herramientas y material innovadores, inmiscuirse en el desarrollo de proyectos investigativos, en fin, todo un andamiaje de posibilidades estratégicas que ven con muy buenas luces la aplicabilidad de sociedades de trabajo – aprendizaje, en donde las GET, por ejemplo, se postulan como la mejor opción.

Así las cosas, se puede esperar que al fomentar el trabajo en equipo, el grupo de estudiantes generen espacios de interacción y confrontación de ideas. Se aprenda a escuchar al otro, así como argumentar lo que se dice o se piensa. Allí, el papel mediador del docente resulta ser crucial. Éste, debe direccionar las participaciones y posibles inconformidades que se generan al intercambiar ideas, también debe estar al tanto de lo sucedido en el grupo por si se requiere de aclaraciones o profundizaciones en las inquietudes de los jóvenes. Esta dinamización del proceso lector es lo que a fin de cuentas ha de generar hábitos por la lectura, pues como se ha tocado en líneas predecesoras, el buen lector no sabe que es buen lector hasta que descubre lo interesante y apasionante de la lectura.

4.2.4 La lectura y su importancia

La lectura en opinión de Isabel Solé, es un proceso interactivo en el que quién lee construye de una manera activa su interpretación del mensaje a partir de sus experiencias y conocimientos previos, de sus hipótesis y de su capacidad de inferir determinados significados (Citado en Lomas, 2009, p. 119).

La lectura de cualquier material contribuye a mejorar la comprensión lectora de los estudiantes hasta el nivel en que éstos sean capaces de seguir aprendiendo por ellos mismos, a lo largo de sus vidas, de manera que puedan desarrollar un papel constructivo en la sociedad como ciudadanos.

El enseñar a leer es uno de los objetivos fundamentales de la escuela y es ésta, quien se debe responsabilizar en gran parte por fomentar la lectura de textos y por promover el desarrollo de la

comprensión lectora. Con este objetivo es necesario profundizar en los contenidos sobre los textos, así como técnicas y estrategias aplicadas en actividades escolares que puedan facilitar la capacidad de comprensión lectora en los estudiantes.

4.2.5. Objetivos de la lectura.

Es una estrategia propuesta por Isabel Solé, en la cual es importante que el estudiante responda a las siguientes preguntas, ¿Qué tengo que leer?, ¿Para qué tengo que leer?, ¿Cuál es la información esencial que el texto proporciona y qué es necesaria para lograr el objetivo de la lectura? (Citado en Pérez, 2007, p.72).

Los objetivos de la lectura están relacionados con la consciencia del estudiante en torno a las instrucciones y a la intención de la lectura. Saber leer equivale a saber cómo hacerlo de acuerdo con las intenciones de la actividad lectora. Es decir, la actividad de lectura está dirigida por los objetivos, por lo tanto no es lo mismo leer para ver si interesa seguir leyendo, que leer para buscar información determinada, o leer para formar una idea global del contenido y transmitirlo a otra persona.

La estrategia de los objetivos de lectura, deja en claro que es una estrategia crucial para alumnos a la hora de la enseñanza, ya que si ellos no tienen establecidas las metas a seguir y la utilidad de las mismas, no pueden poner en marcha los procesos pertinentes de la comprensión. Para Camacho (2007, p.180) en esta estrategia es necesario que el enunciado establezca las condiciones así como el tipo de actividad y la forma de evaluación del aprendizaje del alumno.

El efecto de la estrategia en el alumno es que conoce la finalidad y el alcance del material y cómo manejarlo. También sabe qué se espera de él al terminar de revisar el material, además de ayudarlo a contextualizar sus aprendizajes y a darles sentido.

4.2.6. La Comprensión lectora una competencia básica

En buena medida los conocimientos que adquiere un estudiante le llegan a través de la lectura. Durante el proceso de enseñanza aprendizaje, desde la primaria hasta la educación

postgraduada, se necesita leer una variedad de textos para apropiarse de diferentes conocimientos y la importancia del hecho, no sólo radica en los contenidos, sino en la cantidad, estilo y propósitos de la lectura.

Con frecuencia se considera que los alumnos saben leer, porque pueden visualizar los signos y repetirlos oralmente, o bien porque tienen la capacidad para decodificar un texto escrito. Sin embargo, la decodificación no es comprensión y esto es el resultado de un primer nivel de lectura con el cual no debería conformarse el lector (Huerta, 2009, p.2).

La OCDE, señala que el concepto de comprensión lectora retomada por muchos países, es un concepto mucho más amplio que la noción tradicional de la capacidad de leer y escribir (alfabetización), en este sentido, señala la OCDE, que la formación lectora de los individuos para la efectiva participación en la sociedad moderna requiere de la habilidad para decodificar el texto, interpretar el significado de las palabras y estructuras gramaticales, así como, construir el significado.

La comprensión lectora involucra por tanto, la habilidad de comprender e interpretar una amplia variedad de tipos de texto y así como de dar sentido a lo leído al relacionarlo con los contextos en que aparecen.

El proyecto “Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora” (PIRLS) siglas en inglés, (2006) perteneciente a la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA) siglas en inglés, evalúa las capacidades lectoras de los estudiantes y afirma que la lectura tiene como finalidad entender cómo es el mundo y cómo ha sido y por qué las cosas funcionan de la manera en que lo hacen, y que los lectores pueden ir más allá de la adquisición de información y utilizarla para practicar el razonamiento y la acción (Citado en Pérez, 2007, p. 28).

5. Metodología

5.1 Enfoque y tipo de investigación

La presente investigación se desarrolló atendiendo a un enfoque cualitativo caracterizado por su ajuste a las condiciones del escenario en el que se llevó a cabo. La cual Bonilla y Rodríguez (1997) conceptualizan así:

La Investigación Cualitativa intenta hacer una aproximación global de las situaciones sociales para explorarlas, describirlas y comprenderlas de manera inductiva... a partir de los conocimientos que tienen las diferentes personas involucradas en ella... esto supone que los individuos interactúan (p.70)

Se optó por consolidar esta investigación desde el accionar del GET, el cual surge a partir de una necesidad latente en torno a la calidad de la educación y que permite el análisis de una situación muy propia, desde la óptica del colectivo de los maestros investigadores, quien no pretenden establecer en qué grado existe o no el hábito lector en los estudiantes si no descubrir las posibilidades de desarrollarlo desde la labor docente.

Pero, ¿cuál es la funcionalidad real de los GET?

Para responder esa pregunta la investigación se remonta cerca del año 2006 en Bolivia, donde el escritor Hipólito Peralta Cama, menciona los GLEST como estrategias de trabajo grupal, en lo entendido a la educación a distancia y a las tutorías grupales, aludiendo a un grupo de docentes de una de las instituciones objeto de estudio, quienes se refieren al término de la siguiente manera:

Nosotros cambiamos aquello en dos dinámicas: uno el taller en sí y otro que llamamos los GLEST que son los grupos locales de estudio y trabajo. Ellos conforman de acuerdo a su simpatía, cercanía y una serie de cosas, sus grupos de estudio (Peralta Ccama, 2006, p. 120).

Véase entonces que la necesidad del trabajo en equipo es imperante en todas partes del mundo. El solo hecho de poseer un problema y de intentar darle solución obliga circunstancialmente a los individuos a buscar la manera de trabajar en conjunto y plantear alternativas de solución. Un auténtico trabajo colaborativo.

5.2 Diseño Metodológico

La presente investigación fue direccionada bajo la Investigación Acción Participativa en tanto era necesario intervenir en una problemática social que debía ser vista desde dentro del problema pero a la vez con el suficiente control para generar acciones de cambio. Por tratarse de un problema académico y de corte social, era necesario analizarlo desde distintas perspectivas, todas ellas participantes en el proceso. Ante ello, como indica Fals Borda (1999) no hay mejor manera de llegar a una transformación social que vista desde la democratización de los procesos. Esto es, ver y sentir la investigación, su implicación, cambios y limitantes desde las voces de los principales actores en el proceso. No visto como distinción entre quien investiga y el objeto investigado, sino entendido como acción conjunta de tales elementos en la obtención de datos reales, vivenciales y objetivos. Un tipo de estudio que actuando como “espiral” lleva una y otra vez a la investigación a un proceso de reflexión, intervención y análisis continuo de resultados. Uno en donde el conocimiento científico “del investigador” converge eficientemente con el conocimiento “popular” del objeto estudiado, los cuales otorgan científicidad al proceso. Ante ello, es el mismo Fals Borda (1999), uno de los pioneros en este método de estudio, quien manifiesta que la IAP “Rompe la dicotomía sujeto-objeto. Se inspira en un concepto democrático pluralista de alteridad y de servicios, que favorece vivir con las diferencias, y que introduce perspectivas de género, clases populares y pluriétnicidad en los proyectos” (p.11).

Ciertamente el problema que aquí se aborda apunta hacia la comunidad estudiantil, sin embargo, se reconoce la influencia directa que tiene las prácticas de lectura que proponen los docentes, en el desarrollo del hábito lector de los estudiantes. Por lo cual, se opta por el método de Investigación Acción Participativa bajo el reconocimiento de la necesidad de repensar la labor docente en aras de apuntarle a transformaciones sociales y procesos de autoformación soportadas en la riqueza del colectivo docente. Validando que las grandes transformaciones sociales se pueden

lograr a partir de las reflexiones grupales, en este caso con los maestros, que actúen bajo sus propias reflexiones para resolver problemas que afecten a la comunidad, en este caso la falta de hábito lector en los estudiantes.

5.2.1 Población y muestra

Esta investigación se desarrolló en la ciudad de Sincelejo, capital del departamento de Sucre, en la Institución Educativa Rafael Núñez. Establecimiento educativo que para el año 2015 contaba con un cuerpo docente conformado por 39 docentes y 871 estudiantes de básica primaria.

A continuación se relacionan los co-investigadores que pusieron en marcha esta investigación, con su respectivo grupo de estudiantes.

Tabla No.2. Coinvestigadores

Co-investigador	Grupo de estudiantes	Grado
Co-investigador 1	17	3
Co-investigador 2	16	3
Co-investigador 3	33	4
Co-investigador 4	28	5
Co-investigador 5	22	4

FUENTE: Elaboración propia

5.2.2 Fases o etapas de la investigación Acción Participativa

Desde la década de los 70, época en la que se empezaba a forjar la estructura conceptual y metodológica de la naciente Investigación Acción Participativa; muchos han sido los autores que

han establecido etapas o fases de este tipo de investigación. Ahora bien, siendo Fals Borda uno de los pioneros en atribuirle el término y en dar a conocer esta novedosa forma de investigación, es meritorio reconocer además la influencia epistemológica que tuvo por parte de las ideas de Kurt Lewin (1946), con su clásico triángulo investigación-acción-formación.

Para Lewin, las fases implican un diagnóstico, la construcción de planes de acción, la ejecución de dichos planes y la reflexión permanente de los involucrados en la investigación, que facilita orientar y reorientar el proceso investigativo de conformidad con las reflexiones realizadas. Lo cual permitió diseñar la presente investigación en tres momentos. Lo que en términos del autor se conoce como ciclos de acción reflexiva: planificación, acción y evaluación de la acción. (Kurt Lewin, 1946). Muy de la mano con el planteamiento de, Stephen Kemmis (1988) quien sugiere dos ejes fundamentales en la investigación de este tipo; el primero que denomina estratégico, comprendiendo acción y reflexión; y el segundo organizativo, que implica la planificación y la observación. Ambos procesos, los incluye dentro de 4 fases o momentos interactivos denominados: planificación, acción, observación y reflexión.

En este orden de ideas, la presente investigación, en correspondencia con lo que ya se había percibido por parte de los investigadores y atendiendo a la extensión de 12 meses del estudio, adecuó el proyecto a tres fases fundamentales que dieron cuenta de la estructura de la propuesta y que corresponden directamente a cada uno de los objetivos específicos trazados. A continuación se hace una breve explicación de lo que concierne a las fases del proyecto.

Fase de indagación diagnóstica

Los investigadores, al hacer parte del cuerpo docente de la Institución Educativa Rafael Núñez y atendiendo lo que por observación directa se apreciaba, así como los resultados académicos y las correspondientes discusiones generadas en cuanto a los resultados de las pruebas saberes para 3° y 5°, pudieron determinar que existía un problema de falta de hábito lector que repercutía en el desarrollo de habilidades de comprensión lectora en los estudiantes.

Se convierte éste en el momento inicial de la fase de indagación diagnóstica, que abre paso a esta investigación y que el GET representa en la siguiente gráfica.

Figura 2. Representación de la fase de indagación diagnóstica del GET



FUENTE: Elaboración propia.

Bajo el reconocimiento de una situación que requería de atención investigativa, que fuera más allá de la discusión de señalamientos culposos, de quejas y reclamos sin oídos (en tanto no había quien respondiera), se declara desde el cuerpo docente la necesidad imperante de organizar un equipo que atendiera la solicitud. Fue así como en el 2015 en la que se denomina, en las escuelas oficiales de Colombia como, Semana de Desarrollo Institucional, se gesta en la Institución Educativa Rafael Núñez el primer grupo de estudio y trabajo (GET).

Apoyados en la tesis de Maestría de Doria y Pérez titulada “Prácticas de enseñanza de lectura y escritura en instituciones educativas de la ciudad de Montería: concepciones y metodologías”. Gracias a su investigación y a la concepción clara de mejorar los niveles lectoescritores en los estudiantes de las Instituciones Educativas ASODESI y La Pradera, de la ciudad de Montería, partiendo del trabajo pedagógico y didáctico de los docentes de los mencionados establecimientos educativos se obtuvieron resultados favorables en materia de lectura y escritura, pues los GET actuaron como centro de acopio, debate y consenso de actividades y estrategias a aplicar por parte

de los docentes con miras a mejorar las prácticas lectoescritoras de los estudiantes, en el marco de una IAP. (Doria & Pérez, 2008)

Dicha investigación consideró los GET como un colectivo de trabajo académico e investigativo, conformado por tres o más docentes, de manera voluntaria, que se define por ser: autónomo, creativo y sostenible.

Se está frente a una buena forma de ver el trabajo en equipo desde otra perspectiva. Durante mucho, el docente se ha enfocado explícitamente en trabajar única y exclusivamente en los estudiantes, dejando por sentado e inamovible la idea de repensar el quehacer educativo, en donde cabe la posibilidad de dar una opción adicional, como el hecho de que sean ellos mismos quienes construyan su propio aprendizaje, o también la opción de que el docente aprenda de sus pares y deje de lado el egoísmo cognitivo y el trabajo insular que caracteriza a algunos.

Organizado el equipo de trabajo, se inicia una actividad crítico – reflexiva más rigurosa que es capaz de dar valor a la labor docente, no solo para exaltarla, sino también para juzgarse a sí misma y encontrar las oportunidades que la práctica ofrece para mejorar. Para lo cual el GET una vez delimitado el problema se plantea tres interrogantes que dan lugar a los tres objetivos específicos y a su vez a las tres etapas de la investigación.

Esta etapa inicial se afrontó bajo la siguiente programación, en la que se referencia también ese primer encuentro que dio lugar a la identificación del problema.

Tabla No.3. Plan de Trabajo del GET – Fase de indagación diagnóstica

Finalidad del encuentro	Enero			Febrero			
	21	22	23	18	19	20	24
Encuentro 1: Discusión en torno a los resultados de las pruebas saber.	✓						

Encuentro 2: Consolidación del GET y análisis de causas y efectos directos e indirectos de la falta de hábito lector en los estudiantes.		✓					
Encuentro 3: Analizar y reflexionar en torno a las concepciones de lectura y la promoción del hábito lector en los estudiantes.			✓				
Encuentro 4: Acompañamiento en el aula.				✓	✓	✓	
Encuentro 5: Socialización de resultados. (Observaciones realizadas) y análisis de datos.							✓

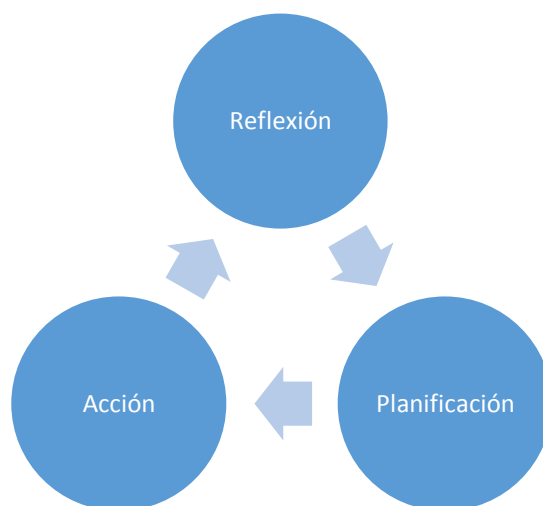
FUENTE: Elaboración propia

La etapa de indagación diagnóstica se abordó desde la técnica de observación directa, utilizando como instrumento el registro de observación propuesto por el Programa Todos a Aprender para el acompañamiento en el aula, ajustada a los requerimientos de esta investigación (ver anexo 2); y los grupos de discusión utilizando para esto el registro anecdótico como material de investigación.

Fase de planificación y acción

Tras analizar la problemática y en concordancia con una revisión exhaustiva de la literatura, se planteó la necesidad de transformar las prácticas de lectura en la escuela si se deseaban tener resultados efectivos en relación al hábito lector, ante lo que era preciso empezar a trabajar de manera organizada. Por lo cual el GET guiados por el diseño básico de la IAP, planteado por Lewin tras la etapa de diagnóstico sigue en esta segunda fase el siguiente esquema que incluye, el diseño de un plan de trabajo, la ejecución del mismo y la reflexión continua por los miembros del grupo investigador. Todo ello con el propósito de reorientar la práctica docente de conformidad con las reflexiones realizadas.

Figura No.3. Fase de planificación-acción



FUENTE: Elaboración propia.

Se trata entonces de un proceso en el que no solo se conduce a despertar hábitos lectores en los alumnos sino en un reto de desaprender y aprender a enseñar. Se trata entonces de un proceso en el que no solo se conduce a despertar hábitos lectores en los alumnos sino en un reto de desaprender y aprender a enseñar. Al respecto, Litwin (2004) afirma que:

(...) hoy podemos reconocer tres orientaciones distintivas que fueron, en las últimas tres décadas inspiradoras de los estudios didácticos y desde las que los docentes pudimos

construir perspectivas diferentes: pensar la clase anticipadamente, reflexionar en torno a ella una vez concluida y actuar en ella con sabiduría. (p.11)

Que si bien no se planificaron encuentros encasillados por una “clase”, si se trabajó en modelar de buenas prácticas que propicien el desarrollo del hábito lector en los estudiantes.

Tiempo en el que se adelantó el trabajo de campo manipulando las notas de campo como instrumento de investigación. Del mismo modo se usaron los registros de relación teórico – práctica dentro de los grupos de discusión en el análisis de textos y discursos que soportaran las buenas prácticas de lectura.

Esta labor se construyó sobre la base de un cronograma orientativo de encuentros y trabajo de campo.

Tabla No. 4. Cronograma

	Meses								
	Mar zo	Abri l	May o	Juni o	Juli o	Agost o	Septiemb re	Octub re	Noviem bre
Etapa de planificac ión y acción	T	a	a	A	a	A	A	a	a
		c	c	c	c	c	c	c	c
		r	r	r	r	r	r	r	r

FUENTE: Elaboración propia

Análisis de textos y discursos (a)

Trabajo de campo (c)

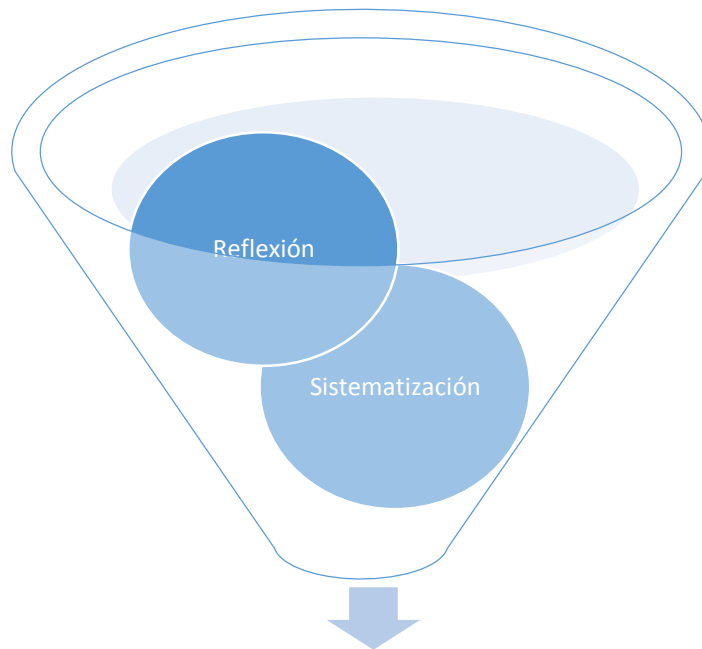
Actividad reflexiva (r)

Realización de talleres (t)

Fase de evaluación

En esta etapa de la investigación se dan dos espacios de continua reciprocidad tales como son la reflexión y la sistematización. Las cuales, si bien no han sido ajenas durante todo el proceso, se desarrollan ahora con más rigurosidad. Y factibilidad la puesta en marcha de nuevas investigaciones, tal como lo representa la siguiente gráfica.

Figura No.4. Fases de evaluación



FUENTE: Elaboración propia.
Nuevas investigaciones

Para adelantar el trabajo correspondiente a este momento fue necesario continuar con los grupos de discusión como espacios de reflexión que permitieron adelantar el ejercicio de sistematización y devolución de la información.

5.2.3 Técnicas e instrumentos de investigación

Para la recolección y análisis de la información se tuvieron en cuenta técnicas e instrumentos propios de la IAP. A continuación se relacionan según la fase en la que se usaron.

Tabla No.5. Técnicas e Instrumentos de Evaluación.

Fases de investigación	Técnicas	Instrumentos
Fase de indagación diagnóstica.	Observación directa	Registro de observación propuesto por el Programa Todos a Aprender para el acompañamiento en el aula.
	Grupos de discusión	Registro anecdótico
Fase de planificación y acción.	Trabajo de campo	
	Grupos de discusión	
Fase de evaluación	Ejercicio de Sistematización	Sistematización inicial y Registro final.
	Grupos de discusión	

FUENTE: Elaboración propia

Nótese que los grupos de discusión son la técnica por excelencia de la IAP, para esta investigación llamado GET, en otras investigaciones denominados GIAP para responder a un Grupo de Investigación Acción Participativa.

6. Diseño Y Aplicación De Estrategias Para Mejoramiento Del Habito Lector

6.1 Consideraciones generales:

Las reflexiones que tuvieron lugar en el marco de la fase de programación y acción, apuntaron a la necesidad de organizar un programa solido unificado que permeara todas las áreas y que se ajustara a las posibilidades de acción de los docentes involucrados, esto con el propósito de asegurar su ejecución. Reconociendo para ello planteamientos tan claros como el de Pennac, para quien el acto de leer no admite imperativos y el cual en muchos casos es causa de tortura para los alumnos. Por lo que una de las características principales del este programa es la distancia, entre la obligatoriedad que enmarcan las actividades en la escuela y el acto voluntario y libre que exige la lectura para la construcción de hábitos lectores (Bloom, 1995).

Se considera además, el requerimiento de adelantar un trabajo con la suficiente validez que cuente con el sustento teórico oportuno para guiar el accionar de los maestros. Por lo que cada estrategia adelantada tiene su fundamento en investigaciones a nivel nacional e internacional. Sin embargo no pretende ser una institución, sino convertirse en una guía de trabajo reconociendo las necesidades propias de la comunidad educativa y las exigencias ministeriales en materia de promoción de hábitos lectores.

6.2 Estrategias para mejoramiento del hábito lector

6.2.1 Un libro a mano

Brindar acceso fácil a los libros de la institución en horario escolar y fuera de éste en donde los estudiantes podrían seleccionar lecturas de su interés y disfrutar en un tiempo específico sin la presión de una nota o del compromiso de cumplir con una tarea.

El grupo de docentes se basó en un estudio bibliográfico realizado por Gloria Vilchez Zamalloa y Frida Castillo Mattasoglio en donde se muestran un seriado de estrategias para formar el hábito lector en los estudiantes.

Los autores puntualizan que es necesario:

“Acordar con niñas y niños un tiempo para disfrutar la lectura, en este espacio todos leen sin presiones de ninguna clase, sin preguntas ni cuestionarios, ellos y los adultos que estén en la escuela y en clase leen por placer textos de su preferencia. El docente no debe excluirse, es el ejemplo a seguir. “La hora diaria de lectura”, puede ser en cualquier momento de la jornada, lo importante es que se convierta en una práctica permanente, hasta convertirse en hábito.” (Vilchez Zamalloa & Castillo Mattasoglio, 1999, p. 03).

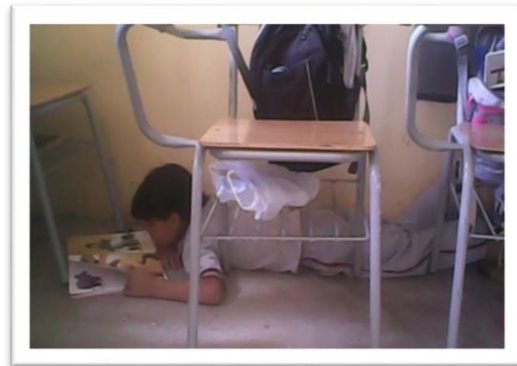


Ilustración 1 Estudiantes de 3° disfrutando de la lectura de textos de su preferencia con la máxima libertad para hacerlo.

La estrategia resulta ampliamente oportuna debido al limitado espacios y tiempo que para la lectura se tenía en la institución, ya que siempre que se hacían era bajo la presión de una actividad evaluativa o por compromiso. Cada maestro llevó al aula de clases tantos libros como alumnos tuviese y en la medida en que finalizaban las actividades correspondientes al área, les ofrecía un libro. De este modo, una vez el primer estudiante hizo su selección, se convirtió en estímulo para el resto de sus compañeros. Se resalta además, que algunos de los niños hacían la selección de textos a partir de las ilustraciones de los mismos y compartían al respecto con sus pares.

6.2.3 El maestro como ejemplo.

El aprendizaje asumido como un proceso de asimilación y acomodación de la información está determinado en gran manera por la percepción mediante los sentidos y por los elementos mentales propios de la edad. Sin embargo hay un elemento característico del aprendizaje independiente de la edad del individuo; este es la observación. Es por ello, que Joseph Joubert (1996) considera que los niños necesitan más modelos que críticas; dado que aun cuando a los niños se les pueden decir muchas cosas, ellos imitaran lo que vean en sus iguales o cercanos.

La teoría cognitiva social de Bandura (1977), que muchos teóricos inscriben dentro del conductismo, resalta el valor de la observación, abordada por otros como “modelado”. Bandura articula sus consideraciones en esta afirmación: “afortunadamente, la mayor parte de la conducta humana se aprende por observación mediante el modelado”. Tesis que pretende hacer hincapié en la importancia de la práctica como continuidad a la observación. De modo que la vigilancia de un suceso no determina el aprendizaje, si no la puesta en marcha del modelado.

Dentro de las bondades del aprendizaje observacional es posible mencionar la adquisición de nuevas habilidades, la incorporación de nuevos patrones de conducta e incluso la asimilación de respuestas emocionales. Sin embargo recordemos que no todo lo que tenemos a nuestro alrededor es propicio para la imitación; por lo cual, la imposibilidad de limitar el campo de observación se convierte en el principal enemigo de este rasgo del aprendizaje. Más nos permite desarrollar destrezas de selección y discriminación de patrones.

Así, el acompañamiento del adulto se torna de vital importancia, tanto para direccionar los accesos de los pequeños, como para evaluar los patrones en que nos convertimos para ellos. Por lo cual e identificando las bondades de las estrategias anteriores, se hace necesario que como maestros seamos patrones a imitar para nuestros estudiantes. Para ello y con miras al desarrollo del hábito lector en los estudiantes, cada maestro investigador llegaría al aula con un libro a fin a su catedra. Y daría cuenta del disfrute de su lectura, mediante risas y

gestos (cual si estuviera frente a un dispositivo electrónico). Llamando la atención de los alumnos y propiciando cuestionamientos en torno a la lectura, para entrar luego a compartirla.

6.2.4 *¿Dejas que te cuente mi cuento?*

Esta estrategia aspiraba vincular a los padres de familia en los procesos lectores que se estaban gestando en la escuela y adicionalmente ampliar el campo de afectación del trabajo investigativo. Mediante el montaje de un stand, llamado el mundo de los libros (así lo bautizó un estudiante), llevaríamos al exterior de las aulas esa primera estrategia que inicialmente se desarrolló en las aulas de clase y que estaba limitada a cada grupo de grado, vinculado al proyecto mediante el maestro investigador. Cada niño presentaría uno de sus libros leídos, a un compañero de otro grado, con la pregunta: *¿Dejas que te cuente mi cuento?*



Ilustración 3 Socialización de textos leídos. Stand el mundo de la lectura.

La particularidad del stand radicaba en que cada presentador debía estar disfrazado atendiendo al libro que presentaría, personificando uno de los personajes o vistiéndose acorde al ambiente en que transcurría la obra. Para esto era indispensable la colaboración de padres de familia, quienes tendrían que conocer el libro que sus hijos llevarían al stand. Abriendo espacio en la familia para compartir un libro.

En cuanto a la inserción de las representaciones mímicas o teatrales en el desarrollo de las clases, vale la pena retomar lo que autores como O'Neill (1995), Froese (1996), Edwards (1997), Wagner (1998), Balsdwin, Fleming y Neelands (2003), Laferriere y Motos (2003) y Navarro (2006), citados por Motos (2009), manifiestan. Para ellos las vinculaciones de las dramatizaciones en el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, se convierten en todo un movimiento motivacional y productivo para los estudiantes. Dentro de los múltiples beneficios se destaca el hecho de vincular kinésica y emocionalmente las lecciones por lo que el aprendizaje se hace más profundo y significativo. De igual forma promueve la imaginación y el pensamiento creativo, así como facilita, induce y estimula la imaginación y el pensamiento crítico. Todas ellas bondades necesarias en todo proceso formativo y para el caso de la presente investigación un paso necesario hacia el aprendizaje significativo que se requiere.

Otro aporte indiscutiblemente significativo en materia pedagógica es la vinculación de los padres de familia al proceso formativo de sus hijos. La UNESCO (2004) como órgano rector internacional en materia educativa y cultural, aboga por la participación permanente de los padres y madres de familia en el proceso formativo de sus hijos. Según la entidad, son ellos los primeros educadores de sus hijos e hijas, por lo que el impacto anímico ejemplarizante y formativo de la participación de los padres se convierte en algo sumamente importante en el proceso. De igual forma Miranda (1995) citado por Valdés, Martín y Sánchez – Escobedo (2009) es puntual al referirse que:

(...) la participación de los padres se puede evaluar a través de dos aspectos: uno relativo a la información de los mismos acerca de la escuela y el otro referido a su intervención en las actividades e la misma, y sostiene que la información de los padres sobre

lo que acontece en la escuela, les facilita una mayor participación en las actividades escolares de sus hijos. (p. 4)

Vale la pena aclarar que esta actividad era totalmente voluntaria, tanto el compartir, como el disfrazarse para ello. Todo dentro del disfrute que debe caracterizar al acto de leer.

6.2.5 Cinco minutos de lectura

Esta estrategia se seleccionó a partir del interés de los niños por la lectura de los maestros. Fue tal la inquietud por el libro que su maestro leía, que se propuso al interior del GET, compartir con los estudiantes la lectura, pero sin desatender la programación del curso para cada área. Por lo cual se estableció que se tomarían, de la hora de clase, cinco minutos diarios para dedicarlos a la lectura. Esta la haría el maestro y alternaría con los estudiantes que voluntariamente se ofrecieran. De esta manera queda evidenciada la necesidad de hacer práctico el aprendizaje. Esto es, que si se espera desarrollar en los estudiantes hábitos lectores a través de la transformación de las prácticas de lectura, un paso esencial es precisamente dedicarle tiempo a dicha habilidad. Durante esos cinco minutos se abre espacio a una lectura prácticamente dialógica entre el docente y sus estudiantes en las que caben espacios de interacción entre el texto y cada lector, asimismo recrea el contenido de la lectura desde el instante en el que cada uno imagina, escucha o lee las líneas del texto en donde “la clave es la intersubjetividad o interacción en los diferentes espacios y momentos de aprendizaje lector —aula, centro, hogar, etc.” (Jimenez y O’shanahan, 2008, p.2).



Ilustración 4 Interacción de estudiantes con la lectura

6.2.6 Visitemos la biblioteca

El GET seleccionó esta estrategia debido a la falta de contacto con este espacio en la institución dado a la carencia de condiciones locativas y administrativas de la biblioteca escolar.

De hecho, de acuerdo con algunas investigaciones este espacio está relativamente subvalorado en muchas instituciones públicas del país en cuanto al potencial que tiene, tal como afirma Perla Noemí Barnes Anco “el espacio de la biblioteca, tanto como el del aula, el del patio de recreos o el del laboratorio, posee una particular e intransferible riqueza formativa que no puede dejarse de lado, ni puede ignorarse.” (Barnes Anco, 2002, p. 40).

Sin duda alguna un espacio que debía ser habilitado y empleado con sus respectivas bondades era la biblioteca escolar, Lastimosamente para ello se necesita más que deseos. Por ello se optó por la biblioteca del Banco de la República. De hecho, esta estrategia fue una de las más oportunas, dado que permitió evidenciar un cambio comportamental y académico frente a la lectura. Los niños se mostraron deseosos de leer, incluso ante la oportunidad de ver películas en la biblioteca, optaron por la lectura.

6.2.7 Bibliotecas móviles de aula

Reconociendo la escases de libros con que cuenta la sede en la que se adelantó el proyecto, los cuales habían sido abordados casi que en su totalidad, y motivados tras la visita a la biblioteca se decide, desde el GET, organizar al interior de las aulas de clases, bibliotecas móviles. Estas serían dotadas por los mismos niños, quienes diariamente pondrían a disposición su libro, los cuales estarían ubicados a un lado del salón para que cualquier niño pudiera acceder a él. Retomando así la estrategia, *Un libro a mano*.

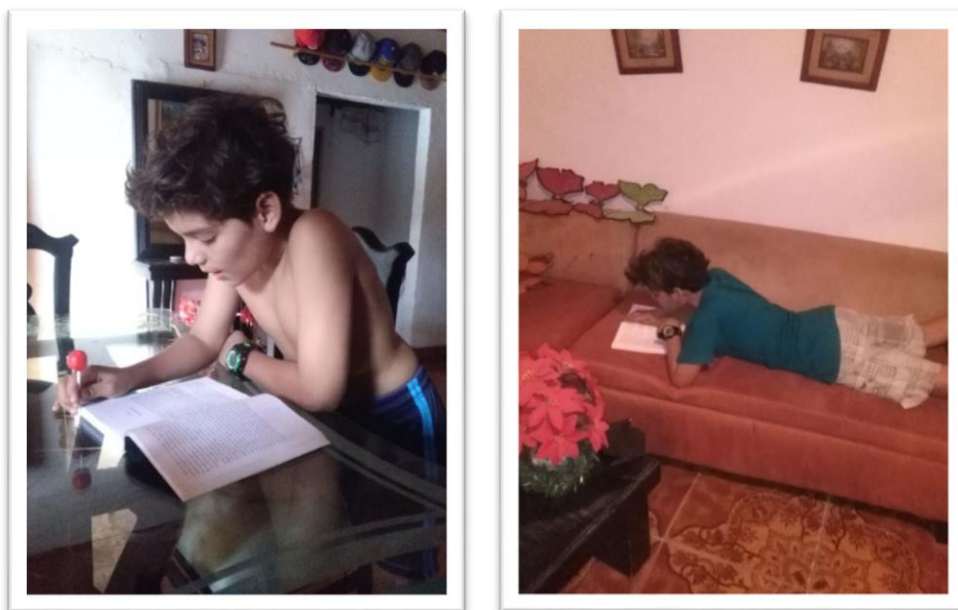


Ilustración 5 Fotografía dotada por un padre de familia, quien reconoce el disfrute de su hijo en la lectura.

Además y como elemento de valor agregado a esta estrategia, los libros que llevarían los niños debían ser elegidos por ellos. Cada estudiante pediría a sus padres un regalo, este sería un libro. La idea era que los estudiantes pudieran tener una mayor opción de selección. Lo anterior, es considerado en algunos estudios como biblioteca móvil o biblioteca itinerante, en donde se abren espacios de acceso público de la lectura. Con ello, no sólo se suple la necesidad de adquirir espacios de lectura, sino que se forma un ambiente agradable, conjunto

y práctico en el que todos los lectores pueden hacer uso de los materiales de lectura. Tal como manifiesta Soto Arranz (s.f):

Una biblioteca itinerante tiene entidad propia, procesos propios y público propio y, como tal, tiene la obligación de prestar los servicios que se esperan de cualquier biblioteca pública, sin que incidan, al menos de forma negativa, los factores relativos a su facultad de desplazarse físicamente. (p.5)

6.2.8 Lee, comprende y gana

Ciertamente uno de los elementos que permitió identificar la problemática abordada fue el análisis de los resultados de las pruebas saber. Pruebas en la que los estudiantes deben responder cierto número de preguntas, a partir de un texto con la presión del tiempo. Razón por la que el GET diseñó el juego: ***Lee, comprende y gana***, que cumple con esas mismas características. En amplias teorías se reconoce el papel importante del juego en la educación. De hecho, una de las principales bases teóricas acerca de ello recae sobre Lev Vigotsky (1988) quien dentro de sus postulados reconoce la indiscutible relevancia de ello en la obtención de Zonas de Desarrollo Próximo (ZDP) en los estudiantes. En tal sentido vale precisar que:

En primer lugar: no toda actividad lúdica genera ZDP (del mismo modo en que no todo aprendizaje ni enseñanza lo hacen). En segundo término, es necesario recordar la manera particular en que Vigotsky caracterizaba el juego. Como lo recuerda la cita, esencialmente todo juego (y se refería obviamente al juego que pasa a tener en las descripciones clásicas un carácter simbólico) comporta la instalación de una situación imaginaria y la sujeción a ciertas reglas de conducta ("reglas de juego" al fin). (Baquero, 1997, p.5)

Instrucciones del juego: Lee, comprende y gana

El juego consiste en resolver pruebas cronometradas, basados en un texto que los guiará a una nueva pista. Los participantes deben organizarse por equipos, cuyo número lo

determina el docente encargado según el número de estudiantes del curso. El juego finaliza una vez se agote el tiempo.

Las pistas las diseña el maestro según el espacio en el que desarrolla el juego, dado que estas guiarán a cada grupo al lugar donde encontrarán la siguiente prueba. Y para este proyecto las pruebas fueron preguntas tomadas de las cartillas de prueba diagnóstica del PTA, para los grados 3º, 4º y 5º.

Se vuelve al juego puesto se reconocen las apreciaciones de Meneses Montero y Monge Alvarado (2001) para quienes el juego ofrece al participante una coyuntura para aplicar comportamientos nuevos a la vida cotidiana, en este caso el hábito lector. Además, estos mismos apuntan que el maestro debe involucrarse en la actividad del juego, esto va a permitirle estrategias didácticas bien orientadas hacia la consecución de los objetivos propuestos.

La estrategia aplicada demostró ser pertinente con las necesidades del grupo, pues facilitó en todo tiempo la interacción de los estudiantes y sobretodo el compartir de apreciaciones acerca de lo leído. Con base a ello, es de destacar el valioso aporte motivacional que ejerció esta estrategia.

7. Resultados

En este apartado se presentan y se analizan los resultados de la investigación en las diferentes fases de la IAP. Partiendo de etapa de indagación diagnóstica en torno a las consideraciones iniciales del GET y los espacios de observación de clase que se adelantaron. Luego la etapa de planeación y acción en la que se diseñó y se puso en marcha un programa organizado de estrategias para la promoción de hábitos de lectura en la escuela. Finalmente la etapa de evaluación que da lugar a la sistematización de la información de forma más rigurosa, estableciendo el alcance y los límites de la investigación.

7.1 Análisis de resultados fase de indagación diagnóstica.

Esta fase surge a partir de un encuentro inicial dentro de la dinámica natural de las instituciones educativas llamada semana de desarrollo institucional, en el que se examinaban los resultados de las Pruebas Saber para los grados 3° y 5°. Aquí se anotó la dificultad de comprensión lectora en los estudiantes de la básica primaria (nivel en el que se hacía el análisis). Dentro de la reunión uno de los docentes expuso: *“volvemos al círculo de todos los años, siempre es lo mismo, y nada pasa”* lo cual fue propicio para identificar una situación que requería intervención. Luego una docente hacía hincapié en que *“los resultados no pueden ser otros si los alumnos ni siquiera leen las preguntas, ellos solo van a la hoja de respuesta, para terminar y punto”*. Lo cual provocó la intervención de un docente quien manifestó *“Es imposible avanzar en los resultados de las pruebas saber si los estudiantes no leen; y no leen porque sencillamente no les gusta.”* Esta discusión se hizo el punto pivote para que la coinvestigadora dinamizadora del presente proyecto motivara la organización del cuerpo docente para adelantar una reflexión crítica y sistematizada de la problemática en mención.

En un segundo encuentro se decide consolidar un equipo de trabajo al que llamaríamos GET. El cual queda conformado por 5 docentes de básica primaria de la sede Bolívar. Para su organización se establecen cargos básicos tales como el líder y el secretario. El primero encargado de llevar la batuta de la investigación y el segundo tendría la responsabilidad de recopilar y administrar las memorias de la misma. La primera discusión del GET, gira

entonces alrededor de los entes directos e indirectos que afectan el desarrollo del hábito lector en los estudiantes. Identificando en este punto como actores responsables, la familia desde el testimonio vivo y el carácter de importancia que merece un libro; la sociedad y la cultura desde el valor de significado, perdido, de un libro, en el entorno inmediato de los estudiantes, así como la ausencia de espacios para la lectura; el MEN, con las políticas de promoción de la lectura limitada a la dotación de textos. Y finalmente, no se desconoce la responsabilidad que recae sobre la institución educativa, en tanto no se identifica desde el currículo una política clara de promoción de hábitos de lectura y no existía la unificación de criterios para la misma.

Una vez identificados los factores en mención, el GET reconociendo su imposibilidad de transformar universos ajenos, concluye:

“... es imposible cambiar patrones sociales de familias enteras o la cultura de una comunidad ya formada, más podemos replantear nuestra labor docente para promover el hábito lector en los estudiantes”

Se da paso a un diálogo abierto, responsable y sincero para examinar las concepciones de lectura y las prácticas lectoras de los docentes. Conversatorio el que se confiesan verdades veladas, tales como, *“siempre me he dedicado a las matemáticas, dejando la responsabilidad de la lectura a los profes de castellano”*; y otras más cercanas a la lectura que afirman *“trabajo la lectura solo cuando quiero trabajar con talleres”*. O lo que es peor: *“les exijo que lean cuando no tienen nada que hacer”*.

Como se puede notar en las apreciaciones de los coinvestigadores, inicialmente, una cercenada relación y transversalidad de la lectura hacia las otras áreas. Y más cercano a la promoción del hábito lector (mas no, carente de error) la vigilancia de la lectura que, vale la pena aclarar, no es que no se deba evaluar comprensivamente un texto, sino que no es esta precisamente una estrategia para promover el hábito lector en los estudiantes. En una última instancia, como un asesinato a la apasionada relación que debe existir con el libro, el imperativo de leer presentado como algo mejor que nada, o cual les resta valor a la lectura.

Se acuerda luego, pasar a la observación de las prácticas propiamente dichas, para lo cual se retoma el formato de observación de clase, propuesto por el programa Todos a Aprender con algunas modificaciones realizadas por el GET, que apuntaban a la identificación de las prácticas lectoras en el desarrollo de las clases.

PROPUESTA FORMATO UNIFICADO OBSERVACIÓN DE CLASE – PTA					
Fecha: FEBRERO DE 2015		Lugar: I.E. RAFAEL NÚÑEZ – SEDE BOLIVAR			
COINVESTIGADOR 2		Hora de inicio: 7:00 AM		Docente:	
		Observación No. 1			
A. Completamente en desacuerdo B. Algo en desacuerdo C. Algo de acuerdo D. Completamente de acuerdo					
	AFIRMACIÓN	A	B	C	D
Clima de aula	a. La interacción entre el docente y sus estudiantes, está orientada por el buen trato.				X
	b. La interacción entre estudiantes está orientada por el buen trato y el respeto.			X	
	c. La clase tiene normas claras, conocidas y seguidas por todos. El docente recuerda estas normas cuando corresponde y los estudiantes rectifican su comportamiento			X	

Gestión de aula	a. El docente da instrucciones claras para el desarrollo de las actividades.				X
	b. Los estudiantes participan de una clase con estructura clara, definida y con un ritmo apropiado para su edad (motivación hacia el logro de aprendizaje, desarrollo de la clase, realimentación y cierre).				X
	c. Los estudiantes cuentan con tiempo necesario para desarrollar las actividades solicitadas y desarrollar el proceso de aprendizaje.				X
	d. Los estudiantes evidencian aprendizajes a través de la participación en actividades conectadas con los objetivos de clase.			X	
	e. Los estudiantes participan en rutinas que apoyan el uso efectivo del tiempo de clase (distribución de material, roles en actividades de trabajo cooperativo).		X		
	f. El docente crea un ambiente de aprendizaje seguro y accesible considerando la organización del			X	

	espacio físico y los recursos disponibles.				
	g. Los estudiantes disponen de material educativo en la cantidad requerida para el desarrollo de las actividades de la clase.			X	
Práctica pedagógica	enseñanza y aprendizaje	a. Todos los estudiantes se involucran cognoscitiva y activamente en actividades planeadas y orientadas al aprendizaje, a través de la interacción entre ellos, preguntas, respuestas, acciones, reacciones, propuestas y creaciones.		X	
		b. Los estudiantes potencian sus aprendizajes a través del uso del material que propicia el desarrollo del hábito lector.	X		
		c. El docente del GET refleja una profunda comprensión de la relación de su área con el desarrollo de hábitos lectores en los estudiantes, y la didáctica	X		

Evaluación formativa	pertinente para la promoción del mismo.				
	d. Los estudiantes participan en actividades de trabajo propuesto.			X	
	a. El docente genera estrategias para mejorar y reorientar las actividades de la clase, si es necesario, con el fin de garantizar los aprendizajes de los estudiantes que se plantearon.			X	
	b. Los estudiantes reconocen los objetivos de aprendizaje.		X		
	d. Los estudiantes reciben realimentación objetiva y positiva que propende por el desarrollo y logro de aprendizajes en el aula, sin juicios valorativos ¹ en el proceso.			X	

¹ La realimentación objetiva se sustenta en hechos y evidencias concretas de momentos identificados durante el acompañamiento en aula. La realimentación objetiva no se basa en caras felices, marcas positivas o negativas sobre una hoja de trabajo.

		e. Los estudiantes participan del uso de diferentes instrumentos y ejercicios de evaluación para verificar sus aprendizajes (rúbricas, listas de chequeo, portafolios, realimentación escrita por parte del docente en los textos, autoevaluación).			X	
--	--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--	---	--

PROPUESTA FORMATO UNIFICADO OBSERVACIÓN DE CLASE – PTA					
Fecha: FEBRERO DE 2015		Lugar: I.E. RAFAEL NÚÑEZ – SEDE BOLIVAR			
COINVESTIGADOR 1		Hora de inicio: 7:00 AM		Docente:	
Observación No. 2					
A. Completamente en desacuerdo B. Algo en desacuerdo C. Algo de acuerdo D. Completamente de acuerdo					
	AFIRMACIÓN	A	B	C	D
Clima de aula	a. La interacción entre el docente y sus estudiantes, está orientada por el buen trato.		X		

	b. La interacción entre estudiantes está orientada por el buen trato y el respeto.		X		
	c. La clase tiene normas claras, conocidas y seguidas por todos. El docente recuerda estas normas cuando corresponde y los estudiantes rectifican su comportamiento		X		
Gestión de aula	a. El docente da instrucciones claras para el desarrollo de las actividades.			X	
	b. Los estudiantes participan de una clase con estructura clara, definida y con un ritmo apropiado para su edad (motivación hacia el logro de aprendizaje, desarrollo de la clase, realimentación y cierre).			X	
	c. Los estudiantes cuentan con tiempo necesario para desarrollar las actividades solicitadas y desarrollar el proceso de aprendizaje.				X
	d. Los estudiantes evidencian aprendizajes a través de la participación en actividades conectadas con los objetivos de clase.				X

	e. Los estudiantes participan en rutinas que apoyan el uso efectivo del tiempo de clase (distribución de material, roles en actividades de trabajo cooperativo).				X	
	f. El docente crea un ambiente de aprendizaje seguro y accesible considerando la organización del espacio físico y los recursos disponibles.					X
	g. Los estudiantes disponen de material educativo en la cantidad requerida para el desarrollo de las actividades de la clase.				X	
Práctica pedagógica	enseñanza y aprendizaje	a. Todos los estudiantes se involucran cognoscitiva y activamente en actividades planeadas y orientadas al aprendizaje, a través de la interacción entre ellos, preguntas, respuestas, acciones, reacciones, propuestas y creaciones.				X
		b. Los estudiantes potencian sus aprendizajes a través del uso del material		X		

		que propicia el desarrollo del hábito lector.				
		c. El docente del GET refleja una profunda comprensión de la relación de su área con el desarrollo de hábitos lectores en los estudiantes, y la didáctica pertinente para la promoción del mismo.	X			
		d. Los estudiantes participan en actividades de trabajo propuesto.			X	
	Evaluación formativa	a. El docente genera estrategias para mejorar y reorientar las actividades de la clase, si es necesario, con el fin de garantizar los aprendizajes de los estudiantes que se plantearon.		X		
		b. Los estudiantes reconocen los objetivos de aprendizaje.		X		
		d. Los estudiantes reciben realimentación			X	

	objetiva y positiva que propende por el desarrollo y logro de aprendizajes en el aula, sin juicios valorativos ² en el proceso.				
	e. Los estudiantes participan del uso de diferentes instrumentos y ejercicios de evaluación para verificar sus aprendizajes (rúbricas, listas de chequeo, portafolios, realimentación escrita por parte del docente en los textos, autoevaluación).		X		

PROPUESTA FORMATO UNIFICADO OBSERVACIÓN DE CLASE – PTA					
Fecha: FEBRERO DE 2015		Lugar: I.E. RAFAEL NÚÑEZ – SEDE BOLIVAR			
COINVESTIGADOR 3		Hora de inicio: 8:00 AM	Docente:		
		Observación No. 3			
A. Completamente en desacuerdo B. Algo en desacuerdo C. Algo de acuerdo D. Completamente de acuerdo					
	AFIRMACIÓN	A	B	C	D

² La realimentación objetiva se sustenta en hechos y evidencias concretas de momentos identificados durante el acompañamiento en aula. La realimentación objetiva no se basa en caras felices, marcas positivas o negativas sobre una hoja de trabajo.

Clima de aula	a. La interacción entre el docente y sus estudiantes, está orientada por el buen trato.				X
	b. La interacción entre estudiantes está orientada por el buen trato y el respeto.			X	
	c. La clase tiene normas claras, conocidas y seguidas por todos. El docente recuerda estas normas cuando corresponde y los estudiantes rectifican su comportamiento			X	
Gestión de aula	a. El docente da instrucciones claras para el desarrollo de las actividades.				X
	b. Los estudiantes participan de una clase con estructura clara, definida y con un ritmo apropiado para su edad (motivación hacia el logro de aprendizaje, desarrollo de la clase, realimentación y cierre).				X
	c. Los estudiantes cuentan con tiempo necesario para desarrollar las actividades solicitadas y desarrollar el proceso de aprendizaje.			X	
	d. Los estudiantes evidencian aprendizajes a través de la participación en actividades conectadas con los objetivos de clase.				X

	e. Los estudiantes participan en rutinas que apoyan el uso efectivo del tiempo de clase (distribución de material, roles en actividades de trabajo cooperativo).				X	
	f. El docente crea un ambiente de aprendizaje seguro y accesible considerando la organización del espacio físico y los recursos disponibles.					X
	g. Los estudiantes disponen de material educativo en la cantidad requerida para el desarrollo de las actividades de la clase.					X
Práctica pedagógica	enseñanza y aprendizaje	a. Todos los estudiantes se involucran cognoscitiva y activamente en actividades planeadas y orientadas al aprendizaje, a través de la interacción entre ellos, preguntas, respuestas, acciones, reacciones, propuestas y creaciones.			X	
		b. Los estudiantes potencian sus aprendizajes a través del uso del material que propicia el desarrollo del hábito lector.		X		
		c. El docente del GET refleja una profunda comprensión de la relación de su área con el		X		

Evaluación formativa	desarrollo de hábitos lectores en los estudiantes, y la didáctica pertinente para la promoción del mismo.				
	d. Los estudiantes participan en actividades de trabajo propuesto.				X
	a. El docente genera estrategias para mejorar y reorientar las actividades de la clase, si es necesario, con el fin de garantizar los aprendizajes de los estudiantes que se plantearon.				
	b. Los estudiantes reconocen los objetivos de aprendizaje.			X	
	d. Los estudiantes reciben realimentación objetiva y positiva que propende por el desarrollo y logro de aprendizajes en el aula, sin juicios valorativos ³ en el proceso.				X

³ La realimentación objetiva se sustenta en hechos y evidencias concretas de momentos identificados durante el acompañamiento en aula. La realimentación objetiva no se basa en caras felices, marcas positivas o negativas sobre una hoja de trabajo.

		e. Los estudiantes participan del uso de diferentes instrumentos y ejercicios de evaluación para verificar sus aprendizajes (rúbricas, listas de chequeo, portafolios, realimentación escrita por parte del docente en los textos, autoevaluación).		X		
--	--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	---	--	--

Posterior a los eventos de observación de clase se dio lugar a un espacio de reflexión en el que se pudo establecer la convergencia de las prácticas de los docentes con relación a la promoción de hábitos de lectura. De lo cual se concluye, en palabras de los coinvestigadores, como había sido reflejado en los iniciales encuentros del GET, *“no existe una inclinación a la promoción de los hábitos de lectura desde el desarrollo natural de los eventos de clase”, “los espacios que se ofrecen para la lectura al interior del aula, están sujetos a una actividad evaluativa que dé cuenta de la comprensión del material ofrecido”, “no es la lectura una actividad indispensable para la comprensión de la temática abordada”*.

Con lo anterior se confirma la relegada responsabilidad, que para la promoción de hábitos de lectura, se ha delegado a los docentes del área de lenguaje. Desconociendo, desde la práctica, el valor mismo de la lectura para el acceso a la información y la gestión del conocimiento en general.

Con este punto ha de cumplirse secuencialmente el primer objetivo específico de la investigación, relacionado con *“Interpretar, colectivamente, los conceptos y el tipo de prácticas de lectura que realizan los docentes de básica primaria de la I-E Rafael Núñez y la incidencia de éstas en el desarrollo del hábito lector de los estudiantes”*.

7.2. Análisis de resultados fase de planeación y acción

“Un libro a mano” fue la primera estrategia, la cual se apoya en los planteamientos de Vélchez y Castillo (1999), que permite no solo el acceso de los estudiantes a una variedad de textos sino que convierte a la lectura en algo natural, divertido y espontáneo que se realiza voluntariamente y desde el control de sus gustos.

En el proceso de aplicación de la estrategia se pudo percibir por parte de los estudiantes expresiones tales como “*me gusta esta historia*”, “*me parece bonita esta carátula*” que denotan lo agradable que es para ellos esta experiencia de tener un libro a mano y lograr una interacción emotiva. Esto nos lleva a inferir que el primer paso para desarrollar hábitos lectores, es hacerlo bajo iniciativa propia y tomar como recursos documentos de interés donde los aspectos gráficos cobran vital importancia así como los títulos llamativos.

Se observó igualmente cómo los estudiantes después de realizar su lectura intercambiaban los textos a tal punto que al final terminaban leyendo tres o cuatro libros o cuentos cortos, sin presión alguna y bajo un ambiente de libertad y encuentro con la lectura.

Se pudo presenciar además que uno de los docentes afirmó “*nunca los alumnos se habían comportado tan bien*” lo cual es signo de que el factor interdisciplinar se ve controlado en la medida que el estudiante realiza actividades de interés particular. Otra expresión común fue “*se nota el brillo en los ojos del estudiante cuando toma uno de esos cuentos*” reiterando la acogida de la dinámica por parte de los estudiantes y la relación amena con los docentes.

Por otro lado, la estrategia “socializa y comparte” se realizó posterior a la primera en la cual cada docente cedería parte de su clase para que cada estudiante voluntariamente contara lo leído a la vista de sus compañeros. Se escucharon afirmaciones por parte de los docentes en el sentido que “*entre risas y una insistencia muy agradable por participar, los estudiantes pasaron adelante*” contando lo que más les había gustado e identificándose en alguna medida con la historia narrada.

“*Algunos incluso intervenían para aportar a lo narrado*” fue otra expresión de los docentes, dejando claro el interés colectivo desatado por la estrategia, como algo útil que facilitó la participación de los niños. La atmósfera generada fue satisfactoria a tal punto que otro docente afirmó “*esto facilita que los chicos quieran leer*”

La estrategia denominada “el maestro como ejemplo” basada en la teoría de Joubert (1996) a partir de la cual los estudiantes necesitan más modelos que críticas, pusieron al docente como referente de los alumnos dado que ellos aprenden más por la imitación y el buen ejemplo que lo que se dice banalmente.

En este caso los docentes realizaban lecturas frente al grupo realizando inflexiones de voz y demostrando interés por la lectura al punto de teatralizar algunas frases. La lectura de esta forma se realizó con los intereses de los alumnos y con algunos títulos sugeridos por ellos. Por parte de los estudiantes se escucharon expresiones como “*el profe también se equivoca*”, “*que buen contenido el de ese tema*”, entre otras expresiones que demuestran la cercanía que puede tener un docente y su alumno al compartir intereses.

Con respecto a “dejas que te cuente mi cuento” se logró la participación de los padres de familia y a través de un stand cada niño se disfrazó como un personaje del libro. La actividad netamente lúdica permitió una agradable interacción de los grupos y los padres al conocer anteriormente el libro que representarían sus hijos, lógicamente fortalecieron los lazos emotivos. Una característica intrínseca en este tipo de vinculaciones académicas (O’Neill 1995).

El ejercicio permitió mostrar el orgullo de los padres al afirmar “*mi hijo parece un actor*”, “*esa es una historia interesante*” al identificar a sus hijos como personificación de lo leído, algunos niños mostraron profundo interés en referir más allá de la lectura del libro y aportar elementos de construcción para ampliar la historia y sus contextos. Fue común escuchar expresiones de los docentes como “*mis alumnos estaban fascinados escuchando esas historias*” dando cuenta así, del interés que despertó en los otros estudiantes el desarrollo de la actividad. También se escucharon voces diciendo “*el niño es todo un actor, no le*

conocía esas cualidades”. De esta manera, se puede resaltar el hecho de que la lectura puede despertar interés también por lo artístico.

La Estrategia “Cinco minutos de lectura” en la cual como parte de la experiencia del GET se tomaban cinco minutos de clase para la lectura de textos sugeridos por los estudiantes manifestó tal interés que los niños querían tener el rol protagónico y hasta se ofuscaban al no tener su turno para leer ese día.

Entre texto y texto se daba lugar para una interacción con los compañeros y el docente escuchándose expresiones como “*Yo leeré mañana*”, “*no te entiendo pero mira, haz esto para leer mejor*”, denotando una relación participativa y proactiva que hizo del momento una experiencia gratificante.

En cuanto a las “Bibliotecas móviles” los estudiantes mostraron interés en conseguir títulos que fuesen atractivos para ellos. Cabe resaltar que igualmente compartieron con los niños los libros traídos para que ellos leyeran donde se observó camaradería y deseos de compartir. Expresiones como “*tú tenías ese libro, me los prestas después*”, “*mi papá lo compró*” o “*lo tenía guardado*” despertaron el interés por conocer además el gusto de otros niños. Como resultado los estudiantes leyeron sus libros y algunos de otros de sus compañeritos lo cual enriqueció la dinámica.

Ante la estrategia algunos docentes manifestaron jocosamente “*y quien me regala un libro a mí*” con lo cual queda claro la universalidad de la lectura y la integración de edades, gustos y preferencias cuando hay interés por una actividad como leer.

Vale destacar que algunos estudiantes se llevaron libros intercambiados para leer en casa lo cual fue un gesto de compartir u apoyar a otros en el desarrollo de hábitos lectores.

“*Lee comprende y gana*” asumió los postulados de Vygotsky (1988) a través de sus Zonas de Desarrollo Próximo, generó un juego donde a través de pistas que los estudiantes debían seguir secuencialmente, indujo comportamientos y sentido a la vida cotidiana desde la perspectiva del aula (Monge 2001). Ante este juego de pistas los estudiantes lo toman

como reto y no como competencia y fue común escuchar apreciaciones como “*lee bien la pista que no entiendo*”, “*yo creo que esto quiere decir tal cosa*” lo cual infiere la contextualización de lo que se lee y la sana discusión del grupo. En este juego el docente fue observador y moderador tomando los tiempos.

De esta manera, se da cumplimiento al segundo objetivo específico del proyecto “Modelar, mediante la acción conjunta de los maestros, una tipología de prácticas de lectura que propicien el desarrollo del hábito lector en los estudiantes de básica primaria”

7.3. Proceso evaluativo.

A continuación se da a conocer la fase evaluativa de la investigación, la cual por sus características estuvo activa en todo momento. En un primer momento se evaluó el desarrollo de las actividades con base en las experiencias de lectura en cada momento, teniendo en cuenta:

- Colaboración y disposición de los estudiantes
- Participación activa y sugerencias dadas por los niños.
- Aportes nuevos en el proceso que pudiera dar el grupo de estudiantes.
- Fortalecimiento del hábito lector

Esto a fin de conferir un sentido cualitativo a la actividad.

La segunda realizada con mayor profundidad correspondía a las reuniones de los GET donde se evaluaban alcances, desarrollo, pertinencia y sugerencias a partir de la intervención de los coinvestigadores. Aquí prima el sentido colaborativo y la definición de estrategias para ser implementadas en la institución.

La tercera fue la presentación de informes a fin de sistematizar el desarrollo de la estrategia y los alcances de la misma desde la mirada de docentes y estudiantes en cada una de las fases desarrolladas y enunciadas en la metodología.

Cabe aclarar que fue importante observar los roles en los cuales se situaban coinvestigadores, docentes y estudiantes todos participes activos de la experiencia expuesta en la presente investigación. Con esta se da por cumplido el tercer objetivo específico del estudio relacionado con “Evaluar el impacto de la transformación de las prácticas de lectura encaminadas al desarrollo del hábito lector en los estudiantes de básica primaria” que tendrá amplitud en el siguiente apartado.

8. Conclusiones Y Recomendaciones

Una investigación desarrollada sobre la plataforma de un GET permite dar cuenta inicialmente de cómo el trabajo colectivo puede ser una salida importante para los problemas que enfrenta la calidad educativa. Asumir el rol de ser maestro con la capacidad de desacomodarse para enfrentar los retos propios del ejercicio docente, concede la construcción de nuevas oportunidades de acción a favor de los estudiantes y la sociedad en general. Si los maestros no reflexionan, no meditan, no proponen, resulta difícil (casi imposible) transformar las prácticas al interior de los establecimientos educativos. Reflexiones estas, que conceden hoy la comprensión de las prácticas de lectura, como una responsabilidad de todos, lo cual moviliza un accionar más consciente frente a la vinculación de la lectura en los procesos naturales de los eventos de clase.

En efecto, la planificación, discusión y reflexión permanente y conjunta de procesos de enseñanza – aprendizaje forman un ambiente de solidez cognitiva, estratégica, investigativa y didáctica que tarde o temprano dará resultados positivos ante cualquier inconveniente académico que se presente, pues es gracias a esta reflexión permanente que se pueden detectar falencias así como encontrar alternativas de solución pedagógicas y consensuadas por los miembros de la institución para subsanar cualquier problemática que desde la academia pueda ser abordada.

Esta investigación crea además, la necesidad de leer para fundamentar las prácticas lectoras, y de este modo ofrecer posibilidades certeras de desarrollo de hábitos y habilidades. Permite reconocer que el disfrute de un libro es contagioso y que se logra solo en contacto con la fuente. Esa, tan maravillosa que transforma la manera en que pensamos y asumimos el mundo; el libro.

Asume la lectura es una actividad consciente que va más allá de la decodificación de grafías y que permite, y en cierta medida exige, pensar, comprender, observar el mundo, interpretar y analizar, produciendo efectos en tres líneas de desarrollo de la persona como son: estímulo de la imaginación, el procesamiento de información y la producción de conocimiento. Y puntualiza, que el hábito lector es un reflejo de la organización en el aula y

la institución. Que se deben abrir espacios permanentes para ello y que encaminados con estrategias acordes con las necesidades del grupo podrán facilitar el desarrollo de competencias lectoras y asimismo escritoras que tanto necesitan los estudiantes de básica primaria.

Por lo anterior, se recomienda seguir con el GET establecido y continuar con los procesos investigativos por parte del cuerpo docente para suplir las necesidades que en materia educativa se puedan generar al interior de las clases. Así mismo, se sugiere que por jornadas preestablecidas se les permita a los estudiantes gozar del placer y del espacio que se necesita para leer diversas clases de textos sin ataduras normativas o conductuales y sin la necesidad de calificar con números lo que solo con la práctica puede evidenciar frutos.

Se reconoce una nueva visión de la escuela; un espacio que permite compartir y aprender, sin el forzado marco de la evaluación. Considerar la evaluación en materia de cualidades, las cuales no precisamente deben cuantificarse, o que no podrían encajar en el valor que ofrece un número, sino en función de un accionar social.

De igual forma, la presente investigación, abre un espacio para las transformaciones desde el currículo en torno a la lectura. Construir una política curricular en la institución que movilice la lectura desde la transversalidad, reconociendo sus bondades en el acceso a la información y a la gestión del conocimiento. Así como la necesidad de abordar investigativamente las prácticas en torno a la escritura, elemento que si bien no fue abordado en la presente, tiene tanto valor como el acto de leer; y cuya práctica debe ser tan libre y apasionada como la lectura.

Referencias Bibliográficas

- Aguirre-García, J. (2008). Consideraciones acerca de la investigación en el aula: más allá de estar a la moda. *educ.educ*, 43-54. Obtenido de <file:///C:/Users/usuario/Downloads/717-2957-1-PB.pdf>
- Álvarez, C., & Pascual, J. (2013). Estudio de caso sobre la formación de lectores críticos mediante textos literarios en la Educación Primaria. *Ocnos*, 10, 7-20.
- Alvis Estrada, L. R. (2013). Aprendizajes pedagógicos de la estrategia educativa. *Lectores Saludables. Educ. Educ*, 25-40. Obtenido de <file:///C:/Users/usuario/Downloads/2480-14593-1-PB.pdf>
- Anónimo. (21 de Agosto de 2011). ¿Por qué los chicos no leen? *El Meridiano de Córdoba*. Obtenido de <http://www.mineducacion.gov.co/observatorio/1722/article-279886.html>
- Araya, V., Alfaro, M., & Andonegui, M. (mayo-agosto de 2007). CONSTRUCTIVISMO: ORIGENES Y PERSPECTIVAS. *Laurus*(vol. 13, núm. 24), 76-92. Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/761/76111485004.pdf>
- Barnes Anco, P. N. (2002). LA BIBLIOTECA ESCOLAR COMO RECURSO CENTRAL DEL APRENDIZAJE: PROPUESTA DE FORMACIÓN EN EL CENTRO EDUCATIVO. *ANALES DE DOCUMENTACIÓN*, N.º 5, 21-49.
- BBC Mundo. (10 de Febrero de 2016). Los países de América Latina "con peor rendimiento académico". *BBC*. Obtenido de http://www.bbc.com/mundo/noticias/2016/02/160210_paises_bajo_rendimiento_educacion_informe_ocde_bm

- Caron, B. (S.f). Leer por placer: leer para siempre. Obtenido de https://drive.google.com/folderview?id=0B_I2Pyv8CkbBM1dmM3RaQzliazg&usp=sharing
- Cassany, D. (2006). *Tras las Líneas: sobre la Lectura Contemporánea*. Barcelona: Anagrama
- CERLALC. (2012). *Comportamiento lector y hábitos de lectura - Una comparación de resultados en algunos países de América Latina*. Bogotá - Colombia: CERLALC. Recuperado el 11 de Junio de 2016, de http://www.cerlalc.org/files/tabinterno/33c91d_Comportamiento_Lector.pdf
- Cerrillo, P. C., & Senís, J. (2005). Nuevos tiempos, ¿nuevos lectores? *OCNOS* n° 1, 19-33.
- Cerrillo, P., & Yubero, S. (s.f). *Qué leer y en qué momento*. Universidad de Castilla-La Mancha, 285-292. Obtenido de https://www.chiclana.es/fileadmin/_migrated/content_uploads/Que_leer.pdf
- colombiaaprende.edu.co. (22 de Octubre de s.f). colombiaaprende.edu.co. Obtenido de colombiaaprende.edu.co: <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/competencias/1746/w3-article-244105.html>
- De Munck, V. C., & Sobo, E. J. (1988). *Using methods in the field: a practical introduction and casebook*. AltaMira Press.
- DeWalt, K. M., & DeWalt, B. R. (2002). *Participant observation: a guide for fieldworkers*. AltaMira Press.
- Doria, R., & Castro, M. (2012, p. 453). *La investigación-acción en la transformación de las prácticas de enseñanza de los maestros de lenguaje*. *Lenguaje*, 447-468. Obtenido de <http://www.scielo.org.co/pdf/leng/v40n2/v40n2a07.pdf>

Doria, R., & Pérez, T. (2008). PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA DE LECTURA Y ESCRITURA EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE LA CIUDAD DE MONTERÍA: CONCEPCIONES Y METODOLOGÍAS. Montería: Tesis de Maestría, Universidad de Córdoba SUE - Caribe. Obtenido de [file:///C:/Users/usuario/Downloads/DORIA%20R %20PEREZ%20TCordoba_08_d oc%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/usuario/Downloads/DORIA%20R%20PEREZ%20TCordoba_08_doc%20(1).pdf)

Fals Borda, O. (1999). Análisis Político, no. 38. ORÍGENES UNIVERSALES Y RETOS ACTUALES DE LA IAP. Obtenido de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsd/ cgi-bin/library.cgi?e=d-11000-00---off-0co%2FcoZz-023--00-1----0-10-0---0---0direct-10-DS--4-----0-0l--11-es-Zz-1---20-home-%22Cult%C3%ADvos+il%C3%ADcitos%22--00-3-1-00-0--4----2-0-01-00-0utfZz-8-00&a=d&c=co/co-023&cl=CL1.1&d=HASH01dca819500df7572c93000f.5>

Gabilondo, A. (2012). Darse a la lectura. Barcelona: RBA.

Gardner, H. (S.F). La Teoría de las Inteligencias Múltiples. Análisis de la Propuesta Original. Obtenido de [http://www.institutoconstruir.org/centrosuperacion/La%20Teor%EDa%20de%20las %20Inteligencias%20M%FAltiples%20\(cortad\).pdf](http://www.institutoconstruir.org/centrosuperacion/La%20Teor%EDa%20de%20las%20Inteligencias%20M%FAltiples%20(cortad).pdf)

Gil Flores, J. (2011). Hábitos lectores y competencias básicas en el alumnado de educación secundaria obligatoria. Educación XX1. , 117-134.

Gómez Soto, I. (1999). Mito y realidad dela lectura. Madrid: Endimión.

Gros, B., & Silva, J. (2006, p. 03.). Metodologías para el análisis de espacios virtuales colaborativos. RED. Revista de Educación a Distancia, 1-16. Obtenido de <http://revistas.um.es/red/article/view/24251/23591>

Hernández Sampieri, R. (2014, p. 43). Metodología de la Investigación (Vol. 6°). México: Mc Graw Hill.

ICBF. (1998). RESOLUCIÓN 1970 DE 1998. Obtenido de http://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/resolucion_icbf_1970_1998.htm

IFLA/Seccion de Servicios Bibliotecarios para Personas con Necesidades Especiales. (2012). Directrices para materiales de lectura fácil. Creacesible - traducción al castellano.

Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1999). El aprendizaje cooperativo en el aula. Buenos Aires: Paidós. Obtenido de <file:///C:/Users/usuario/Downloads/116392798.El%20aprendizaje%20cooperativo%20en%20el%20aula.pdf>

Lavanguardia.com. (13 de Octubre de 2009). ¿Qué leen los jóvenes? LA VANGUARDIA. Obtenido de <http://www.lavanguardia.com/libros/20090411/53681200409/que-leen-los-jovenes.html>

Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de cultura económica. Obtenido de: <https://www.fce.com.ar/ar/libros/detalles.aspx?IDL=2808>

Ley 10. (2007). de la lectura, del libro y de las bibliotecas. España. Obtenido de <https://www.boe.es/boe/dias/2007/06/23/pdfs/A27140-27150.pdf>

Malave, N. (Febrero de 2007). TRABAJO MODELO PARA ENFOQUES DE INVESTIGACIÓN ACCIÓN PARTICIPATIVA PROGRAMAS NACIONALES DE FORMACIÓN. ESCALA TIPO LIKERT.

Martí, J. (s.f). LA INVESTIGACIÓN - ACCIÓN PARTICIPATIVA. ESTRUCTURA Y FASES. UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID. Obtenido de

http://www.redcimas.org/wordpress/wp-content/uploads/2012/08/m_JMarti_IAPFASES.pdf

Martínez, M. (2000). La investigación-acción en el aula. *Agenda Académica Volumen 7*, 27-39. Obtenido de http://brayebran.aprenderapensar.net/files/2010/10/MARTINEZ_InvAccionenelAulapag27_39.pdf

MEN. (2005, Convenio No. 307 de 2005). Hábitos de lectura, asistencia a bibliotecas y consumo de libros en Colombia. Bogotá, Colombia. Recuperado el 20 de Febrero de 2016, de http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-115093_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Cultura. (2014). Informe: Plan Nacional de Lectura y Escritura - Leer es mi cuento. Bogotá. Obtenido de <http://www.mincultura.gov.co/areas/artes/publicaciones/Documents/Plan%20Nacional%20de%20Lectura%20y%20Escritura,%20PNLE.pdf>

Morales Rojas, L. F. (2010). "LEER PARA CONSTRUIR": PROYECTO DE ANIMACIÓN Y PROMOCIÓN DE LECTURA EN LOS ESTUDIANTES DE QUINTO GRADO DEL GIMNASIO CAMPESTRE BETH SHALOM. UNIVERSIDAD DE LA SALLE - Tesis de grado para optar el título de Licenciatura en Lengua Castellana, Inglés y Francés. Obtenido de <http://repository.lasalle.edu.co/bitstream/handle/10185/7936/T26.10%20M7921.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Moreno Castro, J., Ayala Sáenz, R., Díaz Pardo, J., & Vásquez García, C. (2010). PRÁCTICAS LECTORAS: COMPRENSIÓN Y EVALUACIÓN. TENDENCIAS, ESTADO Y PROYECCIONES. *Forma y Función*. Obtenido de <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/article/view/18168/36074>

Moreno, J. (2008). Leer y escribir: mitos y trampas en la escuela. *Revista Areté* (15), 6-11.

- Moreno, J. A. (S.f). *COMPRESIÓN Y PRÁCTICAS LECTORAS*. Obtenido de http://estudiaen.jalisco.gob.mx/cepse/sites/estudiaen.jalisco.gob.mx.cepse/files/moreno_jairo._compresion_y_practicas_lectoras.pdf
- Peralta Ccama, H. (2006). *Educación a Distancia y EIB*. Bolivia: UMSS/ PROEIB Andes/ Plural Editores. Obtenido de https://books.google.com.co/books?id=nOqe6fHM6koC&pg=PA120&lpg=PA120&dq=Los+Grupos+de+Estudio-Trabajo+en+educaci%C3%B3n&source=bl&ots=s0IoBv4qVD&sig=SGwZR2lhV8qhH7O8YTzX8VNFt9o&hl=es-419&sa=X&ved=0ahUKEwj3xeDG_9LLAhUJ_R4KHX35DVYQ6AEIJzAC#v=onepage&q=GLEST
- PNFL. (2009). *Plan Nacional de Fomento de la Lectura*. Chile. Obtenido de http://eprints.rclis.org/13323/1/serie_45_Enrique_Ramos.pdf
- Resnick, L. B., & Collins, A. (1996, p. 190). *Cognición y aprendizaje*. *Anuario de Psicología* No 69, 187-197. Obtenido de <http://www.raco.cat/index.php/anuariopsicologia/article/viewFile/61324/88958>
- Rinaudo, María Cristina & González, Antonio. (2002). *Estrategias de aprendizaje, comprensión de la lectura y rendimiento académico*. *Revista Lectura y vida*, año 23, n.º 3, septiembre.
- Rumelhart, D. (1997). *Hacia una comprensión de la comprensión*. En Rodríguez, Ema (Comp.) *La lectura*. Cali: Universidad del Valle.
- Salinas, J. (1997). *Nuevos ambientes de aprendizaje para una sociedad de la información*. *EduTec*, 1-17. Obtenido de http://sistemas.dti.uaem.mx/evadocente/programa2/Farm007_14/documentos/nuevos_ambientes_de_aprendizaje.pdf

Stenhouse, L. (1985). Investigación y desarrollo del currículum. Morata, 194-221. Obtenido de <http://www.lie.upn.mx/docs/semopta/profesor.pdf>

Universia.net. (27 de abril de 2015). Colombianos leen poco: Menos de la mitad leyó libros en 2014. Obtenido de <http://noticias.universia.net.co/cultura/noticia/2015/04/27/1124055/colombianos-leen-menos-mitad-leyo-libros-2014.html>

Universidad Autónoma de Barcelona. (1987). GRET - Grupo de Investigación en Educación y Trabajo. Barcelona. Recuperado el 14 de Febrero de 2016, de <http://grupsderecerca.uab.cat/gret/es/content/gret-grupo-de-investigaci%C3%B3n-en-educaci%C3%B3n-y-trabajo>

Universidad de Buenos Aires. (2011). Grupos de Estudio y Trabajo. Recuperado el 14 de Febrero de 2016, de <http://www.agro.uba.ar/GET>

Universidad de Chile. (2010). Grupo Estudios y Trabajo en Educación Popular (GETEP). Recuperado el 14 de Febrero de 2016, de http://www.facso.uchile.cl/psicologia/epe/epe_grupos_actuales_getep.html

Universidad de Puerto Rico. (2010). GRUPO DE ESTUDIOS DEL TRABAJO. Puerto Rico. Recuperado el 14 de Febrero de 2016, de <http://getupr.weebly.com/>

Vilchez Zamalloa, G., & Castillo Mattasoglio, F. (1999). CONSTRUYAMOS EL HÁBITO DE LECTURA. Plan lector- DINEIP, Ministerio de Educación. Obtenido de https://www.educantabria.es/docs/recursos/plan_de_refuerzo/acompanantes/habitolectura.pdf?phpMyAdmin=DxoCAdBlc%2CANuNIkvc-WZcMiFvc

Yubero Jiménez, S., & Larrañaga Rubio, E. (2010). El valor de la lectura en relación con el comportamiento lector. Un estudio sobre los hábitos lectores y el estilo de vida en niños. Revista OCNOS nº 6, 7-20.

Zabala, J. R. (11 de Octubre de 2013). ¿Por qué los colombianos leen tan poco? Revista Semana. Obtenido de <http://www.semana.com/opinion/articulo/los-colombianos-leen-poco-opinion-joaquin-robles/360609-3>

ANEXOS

Anexo 1. Formato de observación de clase

PROPUESTA FORMATO UNIFICADO OBSERVACIÓN DE CLASE - PTA Fecha: FEBRERO DE 2015 Lugar: I.E. RAFAEL NÚÑEZ – SEDE BOLIVAR Hora de inicio: 9AM Docente: COINVESTIGADOR 2 Observación No. 1					
A. Completamente en desacuerdo B. Algo en desacuerdo C. Algo de acuerdo D. Completamente de acuerdo					
	AFIRMACIÓN	A	B	C	D
Clima de aula	a. La interacción entre el docente y sus estudiantes, está orientada por el buen trato.				
	b. La interacción entre estudiantes está orientada por el buen trato y el respeto.				
	c. La clase tiene normas claras, conocidas y seguidas por todos. El docente recuerda estas normas cuando corresponde y los estudiantes rectifican su comportamiento				
Gestión de aula	a. El docente da instrucciones claras para el desarrollo de las actividades.				
	b. Los estudiantes participan de una clase con estructura clara, definida y con un ritmo apropiado para su edad (motivación hacia el logro de aprendizaje, desarrollo de la clase, realimentación y cierre).				
	c. Los estudiantes cuentan con tiempo necesario para desarrollar las actividades solicitadas y desarrollar el proceso de aprendizaje.				
	d. Los estudiantes evidencian aprendizajes a través de la participación en actividades conectadas con los objetivos de clase.				
	e. Los estudiantes participan en rutinas que apoyan el uso efectivo del tiempo de clase (distribución de material, roles en actividades de trabajo cooperativo).				

		f. El docente crea un ambiente de aprendizaje seguro y accesible considerando la organización del espacio físico y los recursos disponibles.				
		g. Los estudiantes disponen de material educativo en la cantidad requerida para el desarrollo de las actividades de la clase.				
Práctica pedagógica	enseñanza y aprendizaje	a. Todos los estudiantes se involucran cognoscitiva y activamente en actividades planeadas y orientadas al aprendizaje, a través de la interacción entre ellos, preguntas, respuestas, acciones, reacciones, propuestas y creaciones.				
		b. Los estudiantes potencian sus aprendizajes a través del uso del material que propicia el desarrollo del hábito lector.				
		c. El docente del GET refleja una profunda comprensión de la relación de su área con el desarrollo de hábitos lectores en los estudiantes, y la didáctica pertinente para la promoción del mismo.				
		d. Los estudiantes participan en actividades de trabajo propuesto.				
	Evaluación formativa	a. El docente genera estrategias para mejorar y reorientar las actividades de la clase, si es necesario, con el fin de garantizar los aprendizajes de los estudiantes que se plantearon.				
		b. Los estudiantes reconocen los objetivos de aprendizaje.				
		d. Los estudiantes reciben realimentación objetiva y positiva que propende por el desarrollo y logro de aprendizajes en el aula, sin juicios valorativos ⁴ en el proceso.				
		e. Los estudiantes participan del uso de diferentes instrumentos y ejercicios de evaluación para verificar sus				

⁴ La realimentación objetiva se sustenta en hechos y evidencias concretas de momentos identificados durante el acompañamiento en aula. La realimentación objetiva no se basa en caras felices, marcas positivas o negativas sobre una hoja de trabajo.

		aprendizajes (rúbricas, listas de chequeo, portafolios, realimentación escrita por parte del docente en los textos, autoevaluación).				
--	--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--	--	--

Anexo 2. Estrategia “dejas que te cuente mi cuento”



