

**INFLUENCIA DE LAS CONCEPCIONES DE LECTURA DE LOS DOCENTES EN EL DESARROLLO DEL PROCESO DE COMPRENSIÓN LECTORA DE LOS ESTUDIANTES.**

HANNIA KARINA HERNÁNDEZ SALCEDO

ELIZABETH RAMÍREZ VILLAR

[hkhernandez.148@gmail.com](mailto:hkhernandez.148@gmail.com)

[lizth.053@gmail.com](mailto:lizth.053@gmail.com)

SUE CARIBE

UNIVERSIDAD DE SUCRE

**RESUMEN**

El presente documento muestra los resultados de un trabajo de investigación cuyo propósito fue comprender la influencia de las concepciones de lectura de 6 maestros de educación básica de diferentes especialidades, en el proceso de comprensión lectora que desarrollan sus estudiantes. Por medio de la conformación del GIR y el desarrollo de un diseño de investigación acción participación se propició un intercambio de opiniones que reveló sus motivaciones y generó un crecimiento conceptual que ayudó a crear conciencia de sus prácticas de lectura en el aula, lo cual permite la significativa y pertinente orientación del maestro frente el proceso lector de los estudiantes, valorando la reflexión como herramienta de transformación real y permanente.

**ABSTRACT**

The following statement shows the results of a research the influence of reading conceptions of 6 elementary school teachers from different specialties, during the reading comprehension process developed by students. Their motivations to shape and promote exchange of views and conceptual growth to create awareness through the formation of GIR as well as development of an action research for design participation that allows the teacher a significant intervention for the student reading process, allowing reflection assess as a tool for real and permanent transformation.

**PRESENTACIÓN**

La lectura como proceso dinámico, interactivo y transaccional (Goodman, 1982), (Rosenblat L. M., 1985) (Smith, 1990), requiere el compromiso y vinculación consciente de acciones reflexivas generadoras de cambios e innovaciones constantes basadas en la planeación fundamentada teóricamente en un ejercicio contextualizado (Lerner D, 2004). Razón por la cual esta investigación enfatiza en el valor de la reflexión sobre las prácticas de aula, cuya finalidad es comprender la influencia de las concepciones de lectura de los docentes en el desarrollo del proceso de comprensión lectora de los estudiantes, mediante el análisis y aplicación de estrategias capaces de generar transformación en el estado actual de la orientación del proceso lector de los docentes de preescolar y educación básica de la Institución Educativa Indígena Sabanas de la Negra.

Para dar cumplimiento al objetivo de este proyecto de investigación se consolidaron diversos capítulos dentro de los cuales es posible identificar la descripción del problema, marco de referencias, metodología de investigación, presentación de resultados, conclusiones y recomendaciones. Cada uno de ellos encaminado al análisis y comprensión de las concepciones de lectura en relación con los objetivos de aprendizaje, metodologías de enseñanzas y didácticas utilizadas para que el estudiante alcance un aprendizaje significativo con cada una de sus lecturas (Klimenko, 2010).

Con la finalidad de generar los procesos de reflexión trazados, de forma más específica se orientó la investigación hacia aspectos como: Describir las prácticas de lectura que realizan los docentes en sus clases, y la manera cómo se comportan los estudiantes frente a éstas; Develar las concepciones de lectura y de comprensión lectora que subyacen a las prácticas de aula de los maestros y sus posibles relaciones con los niveles de comprensión de los estudiantes; Generar un proceso de trabajo colectivo con los maestros, orientado a transformar sus concepciones y sus prácticas de lectura, para mejorar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes. Valorar y sistematizar los alcances y limitaciones del proceso de transformación de las concepciones de lectura de los docentes, en relación con las prácticas de aula propuestas para el mejoramiento de la comprensión lectora.

**EL PROBLEMA**

“Ver el problema como una oportunidad de mejoramiento, nos deja contemplar las variadas alternativas que pueden surgir para su cambio”, (Martí, 2002).

En la Institución Educativa Indígena Sabanas De La Negra, luego de reflexiones suscitadas en el GIR a través de encuentros con sus diversos miembros (padres de familia, docentes y estudiantes) se focalizaron problemas relacionados con el tema de comprensión lectora de los estudiantes, tales como: a) carencia de políticas institucionales, y sistematización de estrategias para el mejoramiento de la comprensión lectora. b) bajos desempeños en los resultados en pruebas externas, c) poco acompañamiento de los padres de familia en el proceso de enseñanza, d) debilidades lectoras en los estudiantes y e) uso de prácticas de lectura tradicional (Dubois M. E., 1989).

La carencia de políticas institucionales en la transformación y sistematización de estrategias para el mejoramiento de la comprensión lectora, pues tras años de observar la dinámica curricular de la escuela, se puede afirmar que el Proyecto Educativo Institucional (PEI), en su componente académico, no está articulado con las respectivas competencias y estándares curriculares planteados por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y sus planes de estudio no responden a criterios de selección, articulación, secuenciación y desarrollo de habilidades. Problemática que hace necesaria la unificación de criterios a nivel disciplinar, pedagógico y didáctico que den cuenta de una continuidad y articulación en cada una de los procesos formativos al interior de los diferentes grados y áreas. En consecuencia, se hace evidente la disociación entre las prácticas de lectura y la implementación de políticas educativas reflejando la ausencia de ejercicios institucionales reflexivos entre docentes y directivos docentes.

Los resultados de pruebas externas (ICFES, PIRLS Y PISA) como consecuencia de continuas prácticas de enseñanza sin reflexión, revelan que los estudiantes deben fortalecer habilidades que le ayuden a hacer una lectura no fragmentada de textos cotidianos y habituales; reconocer su estructura superficial y lograr una comprensión específica de partes de los mismos (oraciones, párrafos), atendiendo a las exigencias de tópico, propósito, intención y tipo de texto; identificar el posible interlocutor, revisar y corregir escritos cortos y sencillos, siguiendo reglas básicas de cohesión oracional.

El informe que da el ICFES sobre el resultado en la prueba alertan para profundizar en las aulas actividades que permitan al estudiante el manejo de tipos de preguntas, como un insumo de reflexión con respecto a lo que se está

haciendo, cómo y quién lo hace. Por tal razón una de las primeras actividades con el GIR fue el análisis reflexivo de los resultados, que guiara el cambio en el manejo de esta información y como datos para la reflexión sobre la actuación de los docentes frente a las prácticas de lectura que realizan.

Los padres como fuente generadora de habilidades y acompañantes en el proceso de enseñanza, no afianzan ni consideran desde el núcleo familiar la obligación propia del proceso de lectura de los hijos, aun cuando esta es una de las destrezas más importantes que un niño puede desarrollar de forma trascendental (ICFES, 2012). El común denominador de este grupo dentro de la comunidad educativa, es ser analfabetas o jóvenes bachilleres, razón que explica el por qué no pueden fortalecer el proceso de aprendizaje de escritura y lectura convencional en los niños y niñas, sin dejar de mencionar que por su trabajo, dedican muy poco tiempo a esta labor, ofreciendo, en algunos casos, asesorías con base en la educación que un día recibieron.

En charlas informarles con padres de familia, es común escuchar expresiones que reflejan la construcción generacional que han obtenido con las experiencias de lectura que vivieron en prácticas escolares, y dan muestra de la concepción mecánica y repetitiva del proceso reflejado que confirman la poca orientación que han recibido acerca del aporte que ellos pueden hacer en la interacción diaria con sus hijos al brindarles las habilidades necesarias para interpretar y comprender el mundo que les rodea, al motivarlos a observar, describir detallar, comparar, predecir, expresar sus opiniones (Solé M., 2005) (Bloom B., 1984) habilidades que se producen naturalmente en actividades cotidianas.

Por otra parte las debilidades lectoras en los estudiantes en diferentes grados de escolaridad y áreas del saber, ha permitido observar elementos que facilitan detalles para hacer un análisis completo de la problemática de lectura en los niveles de preescolar y educación básica de la institución y proporcionan las bases para generar resultados que permiten afirmar los siguientes aspectos:

En el grado de transición los niños (as) son inquietos frente al conocimiento, hacen

preguntas constantes, hacen relaciones entre el saber y otros saberes de su vida cotidiana de forma sencilla y algo tosca. En el grupo de grados de 1° a 3°se observa que los estudiantes, presentan dificultades lectoras con el uso del lenguaje convencional, poseen dificultad cuando el nivel de comprensión aumenta en cada actividad, y el desarrollo de talleres, producciones orales y escritas coherentes, que ameriten de una argumentación aunque sea sencilla. Problemas que continúan agudizándose a través de los años de escolaridad.

Al avanzar en los grupos de grados de 4° a 5° se observa a los estudiantes leer fluidamente, aunque hacen pausas voluntarias inadecuadas que cambian el sentido de la idea desarrollada en el texto, muestran dificultades en establecer relaciones entre dos situaciones (semejanzas, diferencias, cambios, entre otros.) y la poca participación del estudiantado en las actividades académicas propuestas. Actitudes que reflejan el evidente desinterés de los estudiantes hacia el tema de la lectura, y permite asociar esta como una actividad no apetecida.

Las anotaciones anteriores son el producto de observaciones, charlas informales e intercambios académicos con estudiantes, que evidencian dificultades en los procesos de lectura y comprensión lectora de los aprendices, y la percepción que estos tienen sobre la lectura, partiendo de los resultados obtenidos en las actividades propuestas por su orientador, que les permite ver la lectura como una experiencia académica, tensa, regida por criterios externos y no por motivaciones propias que enriquezcan su experiencia para desarrollar las habilidades que los docentes no estimulan en el aula de clase (Treviño, 2007). Lo anterior conlleva a cuestionar ¿Qué está pasando con las prácticas de lectura en el aula? ¿Se hace necesario reflexionar los objetivos, estrategias y recursos utilizados en ella?

El uso de prácticas de lectura tradicional debe entonces motivar a los maestros a investigar y reflexionar para cambiar. El cuerpo docente de la institución, en reuniones académicas o extraordinarias, identifican esta problemática de comprensión lectora y exceptúan al docente de cualquier responsabilidad en el proceso de enseñanza, lo que hace que exista negación en el análisis objetivo de sus prácticas al contemplar esta actividad como evaluativa y sancionatoria. Lo anterior supone que entre docentes no existe unidad conceptual con respecto a métodos de enseñanza de la lectura y la escritura y hacen que el estudiante cada vez que es promovido se enfrente con objetivos, propósitos y metodologías diversas que generan confusión en el aprendizaje.

Las diferencias antes citadas no son tema de conversación y discusión formativa, sino de molestias e inconformidades entre compañeros. Es decir, falta capacidad de trabajo colectivo. Así mismo el proceso de lectura es relacionado con el uso de textos escritos y complejos que permite:

* La vinculación de textos escritos para desarrollar talleres, mesas redondas en torno a preguntas propuestas con muy poca retroalimentación.
* La labor y responsabilidad de la comprensión lectora sobre el docente de lengua castellana.
* Prácticas de lectura repetitivas y muy centradas en lo fonético, a nivel de educación básica primaria.

Lo anterior despierta interés en un grupo de docentes que busca lograr cambios institucionales y han decidido utilizar su experiencia como herramienta para valorar los aportes desde distintos entes institucionales y actitudes constantes, que ralentizan el proceso, entre las que se mencionan:

* Aplicación de estrategias variadas y dispersas que ocasionaban una mejoría momentánea en el proceso con los estudiantes.
* Preocupación por los resultados de las pruebas y descuido del proceso para lograr mantener el mejoramiento de las competencias y que esto se fuera reflejando en los resultados de pruebas internas y externas.
* Ausencia de seguimiento por escrito a los procedimientos implementados. Poseen poco hábito escritural y por ello son pocas las redacciones que surgen por motivación intrínseca. Generalmente requieren de un estímulo externo, y en ocasiones, de acompañamiento directo en la redacción de los hechos.
* Planeaciones centradas en el desarrollo de temáticas y no de competencias claras y pertinentes.

Aspectos que justifican la necesidad de trabajar sobre las concepciones de lectura que ayuden en el crecimiento profesional del grupo de docentes y la reflexión sobre su acción en la formación lectora de sus estudiantes.

**FORMULACIÓN DEL PROBLEMA**

¿Cómo influyen las concepciones de lectura de los docentes en el desarrollo del proceso de comprensión lectora de los estudiantes?

**JUSTIFICACIÓN**

La preocupación por la lectura dentro del sistema educativo lo ha llevado a ser un tema abordado frecuentemente en el campo de la investigación, ya que la consideración del fracaso de los estudiantes en las habilidades de lectura, convierte esta problemática en tema que debe ser afrontado desde todos niveles educativos, por parte de quienes tienen bajo su responsabilidad la orientación del proceso de enseñanza y aprendizaje.

La constitución política de Colombia de 1991 en sus artículos 44 y 67 manifiesta que la educación y la cultura, la recreación y la libre expresión son derechos fundamentales de los niños y que el servicio público tiene una función social que debe permitir el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura. La ley 1286 del 2009 en su artículo 2, propende al fortalecimiento de esa cultura basada en la generación, la apropiación y la

divulgación del conocimiento y la investigación científica, el desarrollo tecnológico, la innovación y el aprendizaje permanentes.

En la ley 115 de 1994, reconoce que esta formación permanente, personal, cultural y social se fundamenta en una concepción integral del ser humano (Art 1). En el que El servicio público educativo se atenderá por niveles y grados secuenciados, teniendo en cuenta los principios de integralidad y complementación (Art 12, 15). En la que el educando es el centro del proceso educativo y debe participar activamente en su propia formación integral (art 91). Con la inclusión de aquellas poblaciones con limitaciones físicas, sensoriales, psíquicas o mentales (Art 46). El conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional estarán establecidos en el currículo. (Art 76).

En este sentido, los lineamientos curriculares propician la creatividad, el trabajo solidario en los microcentros o grupos de estudio, el incremento de la autonomía y fomenten en la escuela la investigación, la innovación y la mejor formación de los colombianos. Los lineamientos curriculares de la lengua castellana buscan fomentar el estudio de la fundamentación pedagógica de las disciplinas, cuya propuesta es centrar la atención en el proceso de significación, además de la comunicación, al imprimir a esta un carácter que enriquece mucho el trabajo pedagógico. Esto hace necesario reconceptualizar permanentemente lo que es el leer, escribir, hablar, escuchar, y asignar una función social y pedagógica clara

dentro de los procesos pedagógicos de la institución, y el desarrollo de los Proyectos Educativos Institucionales.

El análisis de esta problemática, es una forma de lograr ser conscientes del porqué no se consiguen los objetivos de lectura deseados en los procesos de aula e interacción con los estudiantes, además, del aporte que sugiere acciones de mejoramiento frente a este problema. Con el uso de la oportuna reflexión, determinan las fortalezas y debilidades en la reconstrucción de una concepción de lectura que cualifica el desempeño profesional; a través de la observación cualitativa de experiencias pedagógicas, implementación de metodologías,

actividades, y ambientes lúdicos donde se desarrollen progresivamente habilidades de lectura y comprensión.

El motivo relevante para mostrar la necesidad de transformación en las prácticas

de aula radica en conocer, identificar y evaluar concepciones de lectura para comprobar la relación existente entre la enseñanza y los modelos de aprendizaje (Dubois M. E., 1993) reflejadas en la organización y sistematización de la adquisición y uso de herramientas que hacen del leer un elemento fundamental para el aprendizaje y del rol del docente un acto facilitador en la construcción del conocimiento.

Lograr la concientización y participación del docente en una autoevaluación de su quehacer (Arroyo, 1992), beneficia a estudiantes, padres de familia, comunidad local y regional, pues define aspectos que operacionalizan las concepciones pedagógicas y la forma como pueden ser utilizadas las estrategias para lograr el aprendizaje (Dubois M. E., 1993), para dar cabida a los procesos de producción y comprensión (MEN, 2006). La fortaleza de este trabajo investigativo está en la implementación del modelo espiral (Lewin K., 2001) que orienta, metodológicamente, la secuenciación del trabajo colectivo de los maestros en tres fases: exploración, ejecución y de valoración y sistematización, mediante un proceso de reflexión permanente y progresivo que posibiliten el análisis de la influencia de las concepciones y las prácticas de lectura (Alberich Nistal, 2007)

(Arroyo, 1992).

**SUSTENTOS TEÓRICOS QUE ORIENTAN LA INVESTIGACIÓN**

Los procesos desarrollados en torno a la práctica de lectura y comprensión lectora de los maestros se han constituido en los últimos años como una línea de investigación, que se evidencia a través de la revisión de investigaciones en el ámbito europeo, latinoamericano y colombiano. Desde cada ámbito estudiado se

definieron relaciones entre: propósitos de las investigaciones, tipo, objeto- sujeto de investigación, nivel educativo en el cual se desarrolló y resultados alcanzados. En torno a cada uno de los datos obtenidos y la reflexión general hecha después del minucioso análisis de los trabajos relacionados, se determinó que el rendimiento escolar del estudiantado es directamente proporcional a las fortalezas en comprensión lectora. Al igual que la relación de las estrategias promovidas por el docente con la concepción de lectura que posee, reiterando la necesidad de una constante reflexión y meditación de las prácticas que favorecen la evaluación del currículo, la reflexión pedagógica y la prácticas de aula (Peralbo, Porto, Barca, Risso, Mayor, & García, 2009) (Marín & Aguirre, 2010) (Gómez Palomino, 2011) (Klimenko, 2010) (Uribe & Camargo, 2011) (Rojas I. O., 2013).

**BASES CONCEPTUALES**

Describir las representaciones que tienen los docentes con relación a la lectura y comprensión lectora (Dubois M. E., 1993), para generar una coherente y articulada reflexión, acción y producción colectiva de conocimientos capaces de transformar las prácticas de enseñanza de la lectura y comprensión de los estudiantes, hace necesaria la conceptualización de diversos referentes teóricos como: **Concepciones y tendencias sobre leer, lectura y lector**. El acto de leer comprende factores cognitivos, psicólogos, culturales que combina experiencias afectivas y vivenciales del lector en conjunto con lo expuesto por los textos (Rosenblatt L. M., 1978), su ejercicio es analizado desde varias perspectivas con las cosmovisiones tradicional (Dubois M. E., 1984), interactiva (Goodman, 1982), transaccional (Rosenblatt L. M., 1985). Lo cual permitió enfocar el desarrollo de prácticas de lectura y uso de las estrategias con miras a plantear iniciativas transaccionales capaces de transformar una realidad. Pues al conocer las concepciones se pudo establecer relación entre el accionar del docente en el aula, (Dubois M. E., 1993) y su desempeño en la promoción lectora.

**La lectura en educación básica** **enfoques y énfasis**. Propone una posición crítica frente a las prácticas de la lectura en docentes de la educación básica al

involucrar procesos de comprensión y producción que responden a la intención comunicativa y desenvolvimiento académico (Cámara, 2004).En este aparte se considera prioridad el desarrollo de habilidades para fomentar la interacción, análisis, evaluación y compartir información empleando los conocimientos adquiridos, a fin de interpretar, explicar procesos, y estimular el uso de operaciones mentales necesarias para la comprensión lectora.

**La comprensión lectora. Conexiones entre la mente y el contexto sociocultural**, elementos que son importantes en la interacción inter-contextual (Camargo, Uribe, Caro, & Castrillón, 2008) (Tiburcio, 2009) (Rojas Oviedo, 2013), e implica la mediación pedagógica para apuntar a la formación de lectores participativos, autónomos y críticos (Sánchez, Rosales, & Suárez, 1999) (Ramos, 2005) (Gómez Palomino, 2011).

**Concepciones de comprensión lectora** como producto de formaciones y experiencias socioculturales individuales que denominada bajo el concepto lingüístico psicolingüístico y sociolingüístico se refieren tanto a las unidades léxicas de un idioma como al aporte de los conocimientos previos generados por las condiciones de vida del lector y el contexto social (Cassany, 2006).

**Comprensión:** procesos y estrategias recurso necesario en el proceso de comprensión lectora, orientadas por el docente o asumidas por el estudiante en los ejercicios de lectura independiente. Goodman, (1982). Didácticamente las estrategias encaminan la acción docente, y permiten alcanzar el éxito de los lectores” (Solé M., 2007), al hacer énfasis en la interacción ofrece reorganización de esquemas de conocimientos por medio de la pregunta (Solé I., 1992) que utilizada antes, durante y después, se convierte en una técnica y recurso que coadyuva a la interacción del lector, texto y contexto (Rosenblatt L. M., 1978).

**Niveles y evaluación de la comprensión lectora** los cuales confluyen en habilidades representadas en variadas taxonomías, Bloom (Losada & Iturbide, 2011) y Barret (Solé M., 2005). Definidas como una secuencia de proceso según las habilidades que se desarrollen en la construcción del significado de un texto.

El conocer las habilidades, orienta el uso de las preguntas para guiar el proceso lector a una comprensión más crítica e interactiva que refleje la transaccionalidad entre los participantes. De esta forma se facilita al docente el diseño de planeaciones y actividades que garanticen la interacción del estudiante con la lectura en la reconstrucción de significados de forma crítica.

**Concepciones de los maestros** describe la relación con los enfoques de formación y experiencias desde el plano de la concepción transmisionista; que forma individuos repetidores, receptores pasivos del saber, desinteresados por la lectura y la escritura. La concepción constructivista; como mediación del pensamiento, práctica social y herramienta intelectual para fomentar los procesos de aprendizaje y construcción del conocimiento (Camargo, Uribe, Caro, & Castrillón, 2008). Tendencias que caracterizan la práctica pedagógica y que deben ser identificadas a conciencia para la realización consciente de una práctica reflexiva que permite al profesor aprender de su labor, reforzarla potencialmente y aprender sobre ella (Brockbank, McGill, & Beech, 2002).

**METODOLOGIA**

El trabajo se desarrolla a través de un enfoque cualitativo pues busca interpretar el porqué de los hechos mediante el establecimiento de relaciones causa-efecto (Tamayo, 2004), permitiendo estudiar un fenómeno social, mediante la reconstrucción de conceptos, acciones y descripciones (Ruiz, 2012). Utilizando la observación, descripción, autorreflexión, reflexión colectiva y seguimiento durante todo el proceso (Kemmis, 1983; en (Fuente Aguilar & Gómez Campillejo, 1991). Pues su propósito es determinar la influencia de representaciones y funciones en el GIR (Hessen, 2005).

El diseño de investigación fundamentado es el método de Investigación-Acción Participación (IAP), se puede destacar su finalidad orientada a la transformación social (Universitat Jaume, 2007). Permitió la búsqueda de resultados, el avance, desarrollo del conocimiento y el proceso de maduración colectiva (De Miguel & Álvarez, 2012), mediante el desarrollo de fases y el funcionamiento de instrumentos como entrevistas, observaciones, actas y estrategias de socialización. El diseño representa la relación dialógica y creadora entre los sujetos que comparten la investigación y proporciona resultados cuya utilización y gobierno corresponde a los propios implicados, y determina el proceso de conocimiento a la vez que experimentaron un proceso de maduración colectiva” (De Miguel M. , 1993).

**Procedimientos, técnicas e instrumentos** el diseño de este proyecto sigue tres fases cíclicas en espiral (Kemmis y McTaggart, 1992; en (Romera-Iruela M. J., 2011) que permiten la continuidad y el funcionamiento de ciclos internos que se cumplen continua y articuladamente con el propósito de describir procesos de observación, planeación-acción y evaluación desarrollados así:

**FASE DE EXPLORACIÓN:** Esta fase tiene como objetivo describir las prácticas de lectura que realizan los docentes en sus actividades de aula y develar las concepciones de lectura y comprensión lectora que poseen los maestros, a través de la observación activa. Con dicha finalidad se busca “identificar y plantear los aspectos del orden social actual que frustran el cambio racional, y presentar propuestas teóricas que permitan a los docentes tomar conciencia de cómo superarlos..."(CARR y KEMMIS, 1983 en (Elliot, 2000)

**FASE DE EJECUCIÓN:** Esta fase tiene como objetivo generar un proceso de trabajo colectivo con los maestros orientado a transformar sus concepciones y sus prácticas de lectura, para mejorar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes (Kemmis y McTaggart, 1992; en (Romera-Iruela M. J., 2011). Toma mayor fuerza y trascendencia pues el accionar en esta ocasión va guiado por la revisión teórica realizada, con objetivos definidos y criterios establecidos por el GIR luego de la revisión bibliográfica. Haciéndolos “…capaces de despertar la sed de conocer y de orientar al alumno en la búsqueda de los medios que le darán acceso al conocimiento (Dubois M. E., 1993). Entonces, se procede a la ejecución

de clases con características, estrategias y tareas que apunten al desarrollo de la comprensión lectora basado en la percepción interactiva – transaccional de lectura que genera mayor participación de los lectores con el texto.

**FASE DE VALORACIÓN Y SISTEMATIZACIÓN:** Esta fase tiene el objetivo de valorar y sistematizar los alcances y limitaciones del proceso de transformación de las concepciones de lectura de los docentes, en relación con las prácticas de aula propuestas para el mejoramiento de la comprensión lectora de estudiantes. Además, presentar un informe, en el que se registren los efectos y resultados del plan de acción con el fin de comunicarlos, corroborarlos y criticarlos para asegurar la confiabilidad de los resultados obtenidos.

**RESULTADOS**

El diagnóstico comprensivo de la perspectiva docente frente a las dificultades en el proceso de lectura y escritura en el aula permitió que los integrantes del GIR valoraran el estado de las prácticas de lectura y fuesen conscientes de la necesidad y oportunidad de mejoramiento emergente.

La metodología cíclica utilizada hizo evidente la necesidad de implementar un enfoque dialéctico de formación y acompañamiento, priorizo la sensibilización constante frente a la realidad investigada y promovió la interacción entre maestros y sus estudiantes.

Revisión teórica para generar un proceso de trabajo colectivo orientado a la transformación de concepciones y prácticas de lectura, por medio de estrategia de formación intercambio conceptual, pedagógico y social, generó conclusiones que permitieron valorar la importancia de aspectos como la claridad conceptual necesaria para una buena orientación de las prácticas de aula, integración de criterios, dinamismo entre los roles de los integrantes del GIR, el desarrollo de habilidades y la aplicación de estrategias, la autoevaluación y una respuesta diferente y positiva en los estudiantes.

La valoración y sistematización de los alcances y limitaciones del proceso de transformación de concepciones de lectura en los docentes con relación a las prácticas de aula, provocó cambios en las prácticas de aula que generaron ambientes educativos propicios pertinentes en las prácticas de lectura tanto de docentes como estudiantes que trajeron consigo la participación funcional y

significativa de los estudiantes en los procesos de lectura y comprensión lectora (Dubois M. E., 1993) al propiciar la interacción con el conocimiento y la lectura mediada por el uso de preguntas que guían a la transaccionalidad y la exploración.

**CONCLUSIONES**

El delimitar la problemática de lectura desde el punto de vista del docente, fue una forma de sensibilizar y comprender la influencia que tienen las concepciones de estos sobre las metodologías, estrategias y recursos que utilizan para desarrollar las habilidades de comprensión de lectura de los estudiantes. Es por esto que al analizar el proceso de investigación realizado se puede destacar que:

* La selección de estrategias de lectura con finalidades transmisionista y la elección de contenidos alejados de los intereses del estudiante, reflejan la concepción tradicional del docente frente al proceso lector, y subvalora la funcionalidad que tienen los textos en el significativo acercamiento al conocimiento. Así mismo, refleja la formación académica y pedagógica recibida por el orientador.
* Las prácticas de lectura de los docentes desde las concepciones tradicionales sólo permiten desarrollar niveles literales de lectura en los estudiantes su participación es poca y cuando existe es de carácter reproductivo.
* Las prácticas de lectura desde una concepción interactiva- transaccional promueven en el estudiante el desarrollo de habilidades de comprensión lectora a nivel inferencial y crítico, su participación en el proceso de construcción del significado es más activa y productiva.
* La reflexión formativa y colectiva del quehacer pedagógico entre docentes que se reconocen respetuosamente como pares ayuda a la valoración y transformación paulatina de concepciones y prácticas de lectura.
* El trabajo en equipo ayuda a contemplar diferentes perspectivas de una problemática estudiada, lo cual facilitó la comprensión de la influencia de las concepciones de lectura de docentes en relación con el desarrollo del proceso de comprensión lectora en el estudiante.
* Las prácticas de lectura no se limitan sólo al trabajo en el área de lengua castellana sino que su uso y estudio está vinculado a las distintas áreas.

**REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS**

Brockbamk, A. M. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Morata.

Cámara, C. G. (2004). Comunidad de aprendizaje: *Cómo hacer de la educación básica un bien valioso y compartido.*Méxicoo: Siglo XXI Editores S.A.

Camargo, Z., Uribe, G., Caro, M. Á., & Castrillón, C. A. (2008). *Estado del arte de las concepciones sobre prácticas de lectura y escritura en la universidad colombiana.* Recuperado el 10 de Diciembre de 2012, de catálogo de recursos educativos digitales. MEN: <http://186.113.12.12/discoext/collections/0023/0045/02590045.pdf>

Cassany, D. (2006). Tras las lineas. Sobre la lectura contemporánea. *Anagrama*, 21-43.

De Miguel, M. (1993). *La investigación accion participativa*. En G. M. Ochoa, J. H. Olaizola, L. C. Espinosa, & M. M. Martinez, Introduccion a la Psicología comunitaria (págs. 149-157). Barcelona: UOC.

Dubois, M. E. (1984). Algunos interrogantes sobre comprensión de la lectura. *Lectura y vida*.

Dubois, M. E. (1993). Actividad educativa y formación del docente. *lectura y vida*, primer articulo.

Gómez Palomino, J. (2011).Comprensiónn lectora y rendimiento escolar: una ruta para mejorar la comunicación. *Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo*, 27-36.

Goodman, K. (1982). El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo. En E. ferreiro, & M. G. Palacio, Nuevas perspectivas sobre los proceso de lectura y escritura (págs. 13-28). Argentina: Siglo XXI editores.

Hessen, J. (2005). *Teoría del conocimiento.* Bogota, D.C.: Union.

Klimenko, O. (2010). Reflexiones sobre el modelo pedagógico como un marco orientador para las prácticas de enseñanza. Pensando psicología, 103-120.

Lerner, D. (2004). Leer y Escribir en la Escuela: Lo Real, lo Posible y lo Necesario. México : Fondo de Cultura Económica, 2004.

Marín, J., & Aguirre, D. (2010). universidad tecnológica de pereira. Recuperado el 31 de enero de 2013, de universidad tecnológica de pereira. biblioteca.: <http://repositorio.utp.edu.co/>

Peralbo, M., Porto, A., Barca, A., Risso, A., Mayor, M., & García, M. (2009). *Comprensión lectora y rendimiento escolar: cómo mejorar la comprensión de textos en secundaria obligatoria*. XCongresoo Internacional Galego-Português de Psicopedagogía. Braga: Universidade do Minho, (págs. 4127-4142). Braga- Portugal.

Rojas, I. O. (2013). Concepción Epistemológicaa y Didáctica de los Docentes sobre Lectura Inferencial. *Revista Pedagógicaa Nueva Escuela*.

Rosenblatt, L. M. (1978). *the reader, the text, the poem. the transactional theory of the literacy work. .* estados unidos : illinois university.

Rosenblatt, L. M. (1978). *The reader, the text, The poem.* USA: Southern Illinois University.

Rosenblatt, L. M. (1985). *Language, literature and values.* New York: Language schooling and society.

Ruiz, J. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa.* Bilbao: Universidad de Deusto.

Solé, I. (1997). Aprendizaje de la lectura al aprendizaje. *teoría yprácticaa de la educación*, 16-23.

Tamayo, M. T. (2004). *EL proceso de la Investigación Científica.* Mexico D.F.: Limusa.

Uribe, G., & Camargo, Z. (2011). Prácticas de lectura y escritura académicas en la universidad colombiana. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 317-341

Romera-Iruela, M. J. (2011). La investigación-acción en la formación del profesorado. *Española de documentación científica*, 597-614.