



Dirección de Postgrado
Facultad de Educación
Magíster en Gestión Escolar



Ministerio de Educación
Plan de Formación
Directores de Excelencia

“Diagnóstico de enfoques de lectura en docentes del primer nivel de la Escuela Particular “Millantú” de la Comuna de Temuco, para implementar un Plan Lector con método equilibrado”.

Realizada por
Hugo Alberto Urrea Alarcón

Profesora tutora
Dra. María Elena Mellado Hernández

Temuco – 2015

DEDICATORIA

A mi familia que ha sido mi soporte en cada instante.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a Dios, por haberme otorgado la oportunidad de volver a estudiar a través de este programa del Ministerio de Educación en la Universidad Católica de Temuco;

A mis padres, Hugo y María Nieves, que por sus valores y apoyo incondicional han sido pilares fundamentales en mi vida;
A mi esposa Victoria, mis hijos Paula y Álvaro, por su infinita comprensión y estímulo en cada momento.

PRESENTACIÓN

El lenguaje es el instrumento que permite al hombre expresar sentimientos, emociones, ideas, necesidades; es instrumento de la cultura y de interacción entre las personas. Echeverría dice: "...los seres humanos somos seres lingüísticos que vivimos en el lenguaje y que a través de éste podemos comprender los fenómenos humanos" (1998, p.20).

Escuchar, hablar, leer y escribir correctamente constituye un objetivo priorizado de la enseñanza de la lengua materna de los diferentes niveles educacionales. No obstante, por causas de diversa índole, los estudiantes no siempre logran alcanzar el nivel de habilidades esperado para la lectura y comprensión de los textos de acuerdo al progreso cognitivo asociado a la edad cronológica de éstos.

Por lo anterior, diagnosticar los enfoques de lectura y actualizar la metodología de iniciación a la lectura de los docentes de la Escuela Particular "Millantú", por medio del perfeccionamiento constante y trabajo colaborativo, significará mejorar efectivamente en un plazo razonable la competencia lectora de los alumnos desde el Primer Nivel o Ciclo resultados que se evidenciarán en la Prueba de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) de los próximos años.

El objetivo general de esta actividad es diagnosticar los enfoques de lectura presentes en los profesores de este centro educativo e implementar estrategias que permitan mejorar las prácticas docentes en función del aprendizaje de la lectura como una competencia comunicativa esencial en las distintas asignaturas. Para este fin, se contempla la ejecución de talleres de perfeccionamiento docente, monitoreo y visita a las aulas, lectura con padres de familia, concurso de lectura y visitas a Biblioteca CRA.

Índice

Resumen	
1. INTRODUCCIÓN	3
1.1 Antecedentes del problema	4-5
1.2 Justificación del problema	6-7
- Relevancia social	8
- Conveniencia	9-10
- Utilidad práctica	11
1.3 Objetivos	11
1.3.1 Objetivo General	12
1.3.2 Objetivos Específicos	12
2. MARCO TEÓRICO	12
2.1 Liderazgo Pedagógico	13
2.2 Relevancia de la enseñanza de la lectura en el centro escolar	14-16
2.3 Concepciones en la enseñanza de la lectura	16-17
2.4 Modelos de lectura	17
2.4.1 Modelo de destreza	17-18
2.4.2 Modelo o Enfoque cognitivo	19-20

2.4.3 Modelo Sociocognitivo	21-22
2.5 Métodos de lectura	22
2.5.1 Método Sintético	22
2.5.2 Método Alfabético	22
2.5.3 Método Fonético	23
2.5.4 Método Silábico	23
2.5.5 Método Onomatopéyico	23
2.5.6 Métodos analíticos o globales	23
2.5.7 Método Eclético o equilibrado	23
2.5.8 Método Matte	24
2.6 Estrategias de lectura	24
2.6.1 Lectura en voz alta	24
2.6.2 Lectura compartida	25
2.6.3 Lectura guiada	26
2.6.4 Lectura Independiente	27-29
3. METODOLOGÍA	30
3.1: Tipo y diseño de investigación	30
3.2 Participantes	30
3.3 Técnicas e instrumentos de recolección de datos	31
3.4 Procedimientos	31

4.	RESULTADOS	34
	4.1 Resultado objetivo 1 Diagnóstico de percepciones	34-36
	4.2 Resultados Diagnóstico del problema	36
	4.3 Resultados Objetivo 2: Diseño e implementación para talleres	37
	4.4 Plan de mejoramiento	37
	4.5 Resultados de intervención	38-39
5.	CONCLUSIÓN	40-42
6.	Referencias bibliográficas	43-45

Resumen

El objetivo del presente estudio es diagnosticar enfoques y metodología de iniciación a la lectura, en los docentes de primer ciclo básico de la Escuela Particular N°166 “Millantú” de la comuna de Temuco, Región de la Araucanía. El estudio es de tipo cualitativo interpretativo y la muestra está compuesta por siete profesores de enseñanza básica, los que fueron seleccionados en forma intencionada. Los datos fueron recogidos a través de una Entrevista estructurada (sometida a juicio de expertos) y observación participante, las cuales fueron aplicadas de forma inicial y final, con una intervención del investigador, para generar los procesos de actualización de los docentes y, por ende, potenciar el cambio de la realidad observada en primera instancia. Los resultados indican que después de incorporar y desarrollar un Plan Lector en forma participativa, los profesores están incorporando a sus prácticas el Modelo Equilibrado de lectura y por lo tanto se evidencia un cambio en los paradigmas que subyacen a las prácticas docentes.

Palabras clave: Modelo por destrezas, modelo equilibrado, comprensión lectora.

Abstract

The aim of this study is to evaluate approaches and methodology introduction to reading, teachers first basic cycle of Private School No. 166 "Millantú" of the commune of Temuco, Araucanía Region. The study is qualitative and interpretative exhibition consists of seven primary school teachers, who were selected intentionally. Data were collected through a structured interview (subject to expert judgment) and participant observation, which were applied for initial and final form, with an intervention by the researcher to generate the updating process of teachers and hence , enhance change the reality observed in the first instance. The results indicate that after entering Reading Plan and develop a participatory way, teachers are incorporating into their practices the balanced model of reading and therefore a change is evident in the paradigms that underlie teaching practices.

Keywords: Model for skills, balanced model, reading comprehension.

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Antecedentes del Problema.

La lectura es una habilidad esencial que permite alcanzar las competencias mínimas comunicativas necesarias para vivir en el mundo actual, por cuanto se relaciona con el desarrollo de la imaginación, creatividad, expresión de ideas y desarrollo de un pensamiento crítico. Comprender lo que se lee, corresponde a un elemento esencial en el proceso de aprendizaje, por lo tanto es necesario generar estrategias precisas y claras para mejorar este tipo de prácticas fundamentales en los establecimientos educacionales.

El auge de la cultura audiovisual, con todo lo importante y revolucionario que pueda ser como forma de conocimiento y aprehensión de la realidad, no reemplaza a la lectura y la escritura dice el Consejo Nacional del Libro y la cultura de Chile (2010) es el medio principal de expresión del pensamiento lógico y de transmisión del conocimiento de generación en generación.

De hecho, todas las reformas educacionales exitosas han puesto a la lectura y la escritura en el centro de sus preocupaciones. Pero tenemos que hacer hincapié en la estrategia, en el modo cómo se está desarrollando el hábito lector y es en este caso en que los docentes juegan un rol fundamental en este proceso.

Goodman (en Calero y otros, 1999) plantea que el profesor debe conocer qué estrategias pone en juego el lector para construir significado y limitarse a ser un motivador y un colaborador con los alumnos para que éstos internalicen estas estrategias y sean ellos los artífices en el proceso de construcción de significados a partir de ellas. El uso de estrategias de comprensión permite a los lectores ser autónomos y los hace capaces de enfrentarse a distintos tipos de textos (Solé, 1997).

En relación a información proporcionada por el Instituto Nacional de Estadísticas (INE, 2004), Chile presenta índices de lectura insuficientes. El 60% de los chilenos carece de hábitos lectores. En el nivel socio económico bajo, sólo el 18% de las personas

lee libros, y los chilenos mayores de 15 años leemos 1,08 libros al año en promedio. Por otra parte, evaluaciones internacionales, cuatro dan cuenta del hecho que el 20% de los estudiantes chilenos no alcanza el nivel más básico de comprensión de lectura. A su vez, un 78% de los estudiantes chilenos carece del nivel de lectura necesario para insertarse satisfactoriamente en el mundo de hoy (2005).

Chile tras su participación en el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (Pisa) el año 2009 se ubicó en el puesto número 44 de 65 países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD), liderando la Región, con 449 puntos en el área de Lectura, donde estudiantes de 15 años obtuvieron un promedio 40 puntos más, que el obtenido el año 2000. Detrás de él, estuvo México que obtuvo 425 puntos; luego Uruguay con 426, Colombia con 413, Brasil logró 412, Argentina 398, Panamá 371 y Perú alcanzó los 370 puntos, ubicándose en el antepenúltimo país de la lista.

En tanto, el mejor promedio de la prueba de matemáticas en la zona lo obtuvo Uruguay con 427 puntos, Chile se posicionó detrás con 421, le siguió México con 419; Argentina logró 388 y Perú obtuvo 365 puntos en el test internacional. No obstante los avances mostrados, Chile sigue bajo el promedio de los países de la OECD y con notoria inequidad entre sectores socioeconómicos.

Múltiples evidencias revelan hasta el momento de modo categórico de la creciente carencia de hábitos de lectura de la población en diferentes estratos y diferentes grupos etarios, lo que conlleva a repensar la didáctica del uso de la lectura como fuente de adquisición de conocimientos por parte de los estudiantes y en metodologías didácticas y motivantes por parte de los docentes.

Además, respecto a la manera de acceder a los libros, Chile figura como uno de los países con menor adquisición de libros, con un 35%, muy diferente a España y a Argentina, con un 57% y 56%, respectivamente. Esta situación se puede apreciar diacrónicamente en la siguiente tabla:

Tabla 1:

Tendencia en el promedio de PISA lectura en Chile y la OECD entre 2000 y 2009.

2000	2003	2006	2009
Lectura	Lectura	Lectura	Lectura
410		442	449
Matemática	Matemática	Matemática	Matemática
		411	421
Ciencias	Ciencias	Ciencias	Ciencias
		428	447

*Chile no participa en PISA 2003.

Los resultados obtenidos en Chile en la enseñanza básica, tras la aplicación de la Prueba Simce, desde el año 2000 al 2009 se pueden apreciar en la siguiente figura:

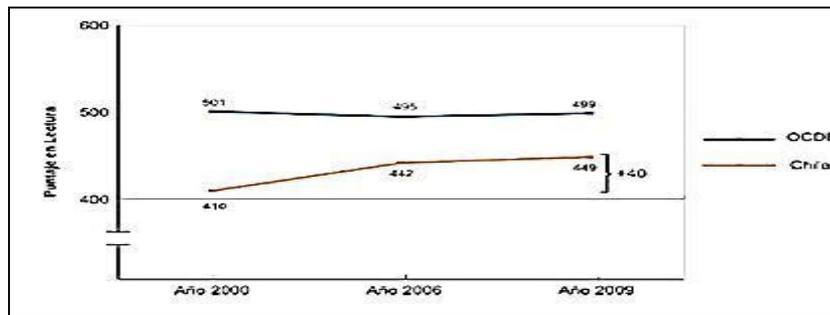


Figura 1. Resultados SIMCE en Chile.

Evidentemente, se constata un estancamiento en los resultados de las últimas pruebas Simce aplicadas en 2014 a estudiantes de segundo, cuarto y sexto básico.

Según los nuevos datos –entregados por la Agencia de Calidad de la Educación el año 2014, en la prueba de cuarto año básico, tanto en Matemática como Lectura, si

bien los resultados registraron un alza en la última década, en el último año éstos no presentaron ninguna variación.

Así, en Matemática el puntaje promedio se mantuvo estable en 256 puntos y en Lectura fue de 264, igual que el año pasado. En tanto, en la prueba de sexto básico –que se comenzó a aplicar en 2013– se registraron resultados disímiles en ambas pruebas. Mientras en Matemática el puntaje se mantuvo estable, bajando sólo un punto (de 250 a 249) respecto del año anterior; en Lectura se produjo una fuerte caída, pasando de 250 a 240 puntos.

Del mismo modo, en el test de lectura de segundo básico, también se evidenció un estancamiento respecto del año pasado, ya que el puntaje subió sólo un punto (de 254 a 255). No obstante, si se compara con la medición de 2012 –cuando se comenzó a aplicar el test– se registra un alza de 5 puntos (de 250 a 255), que es estadísticamente significativa.

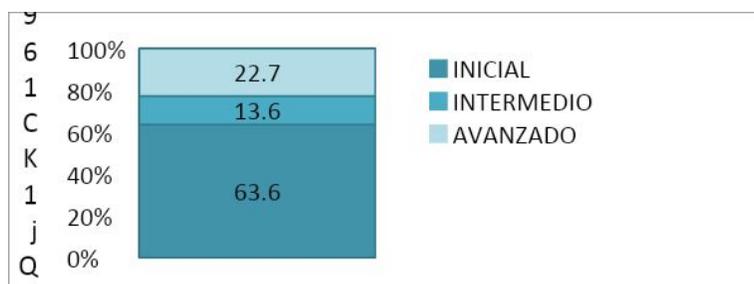
1.2. Justificación del problema

La presente investigación en la Escuela Particular “Millantú” del sector rural Rengalil, Labranza, se fundamenta en la tendencia a la baja de resultados académicos en pruebas estandarizadas (SIMCE) de lenguaje, específicamente en comprensión lectora, lo cual denota una influencia en los procesos iniciales de la enseñanza de lectura, en donde se tiende a potenciar un modelo por destrezas, más que uno equilibrado; por lo tanto los estudiantes están expuestos a la decodificación más que la comprensión del texto, hecho que no permite avanzar a niveles más amplios y profundos de la comprensión lectora; y cuando ellos se ven enfrentados a la evaluación mencionada alrededor del 60% no logra llegar al nivel avanzado de comprensión lectora, puesto que además los docentes trabajan en sus prácticas diarias con mayor constancia el modelo por destrezas, que está influenciado por un paradigma más bien tradicional y conductista, aun cuando son docentes jóvenes.

A modo de ejemplo, se puede considerar el nivel de lectura diagnosticado a inicios del primer semestre 2015 en 22 estudiantes de 2° Año Básico.

Tabla 2:

Nivel de lectura de 2° Año Básico. Primer semestre 2015.



Y en velocidad lectora, los resultados de esta medición han sido los siguientes:

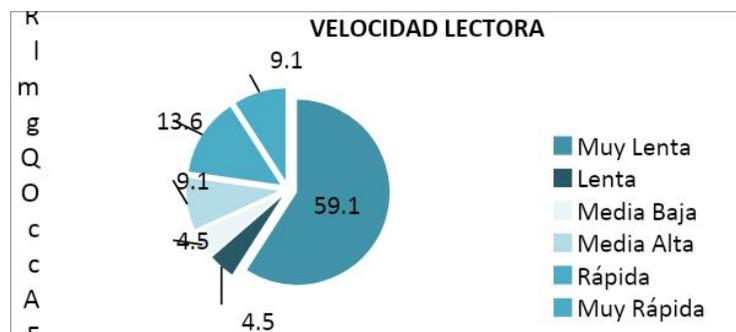


Figura 2. Resultados de medición en velocidad lectora de 2° Año Básico

Existen para este estudio, además, otros aspectos de relevancia, que se detallan a continuación:

- Relevancia social:

La lectura como herramienta de aprendizaje, para cualquier asignatura, es fundamental si se mira como una forma de construcción de conocimientos y desarrollo para la vida, que no sólo es útil al interior del aula, sino que también en el proceso de socialización de los individuos:

Conseguir que los alumnos aprendan a leer correctamente es uno de los múltiples retos que la escuela debe afrontar. Es lógico que así sea, puesto que la adquisición de la lectura es imprescindible para moverse con autonomía en las sociedades letradas, y provoca una situación de desventaja profunda en las personas que no lograron ese aprendizaje. (Solé, 1992. p.27).

Enseñar a leer y a escribir es hoy, como ayer, uno de los objetivos esenciales de la educación obligatoria, quizá porque saber leer (y saber escribir) ha constituido en el pasado y constituye también en la actualidad el vehículo por excelencia a través del cual las personas acceden al conocimiento cultural en nuestras sociedades (Lomas, 2002). Este mismo imperativo lo señala conjuntamente el Consejo nacional de la Cultura y las Artes y la Política Nacional del Libro y la Cultura 2015-2020, cuando dice en su Objetivo General, que se deben crear las condiciones para asegurar a todos los habitantes del país, incluyendo a los pueblos originarios con sus lenguas y a las comunidades tradicionales, rurales y de inmigrantes, la participación y el acceso a la lectura, el libro, la creación, el patrimonio y los saberes, protegiendo y fomentando la diversidad cultural y territorial, con equidad e integración social.

A este respecto, Andruetto (2014), planea que:

Cuando leemos, enseñamos, escribimos o ayudamos a otros a leer, enseñar o escribir, las palabras nos vinculan al mismo tiempo a lo individual y a lo social, porque la lectura es, además de aquella práctica solitaria y exquisita que a menudo referimos, un instrumento de intervención sobre el mundo que nos permite pensar, tomar distancia, reflexionar;

también es una espléndida posibilidad para dar lugar a las preguntas, a la discusión, al intercambio de percepciones y a la construcción de un juicio propio” (p.5).

La interacción de los niños con sus amigos y compañeros tiene mucha importancia en sus logros vinculados a la lectura. Al respecto Craig (2009) afirma: “En conjunto, las interacciones sociales sientan las bases de la alfabetización en una forma mucho más decisiva que el simple hecho de dominar unidades del lenguaje escrito” (p.289).

En efecto, se deduce que los profesionales de la educación siempre debieran estar muy conscientes de la extraordinaria trascendencia del aprendizaje de la lectura en los estudiantes. Sobre ello numerosas evidencias demuestran que sólo el desarrollo gradual y sostenido de esta habilidad desde sus primeros años les permitirá adquirir autonomía suficiente en su desarrollo como personas, así como en la construcción y ampliación de su espectro de conocimientos, habilidades y destrezas de diversos ámbitos del saber. Por el contrario, si el centro educativo no logra avanzar sostenidamente en este ámbito, deberá implementar un diagnóstico que revele entre otras posibles variables, determinadas creencias de los docentes que pudieran estar generando barreras y obstaculizando los aprendizajes de los estudiantes, para luego replantear con urgencia metas, objetivos, estrategias y técnicas de mejora.

Evidentemente, los padres tienen un rol importante en el desarrollo de esta habilidad en sus hijos. Sobre ello Snow (1993), citado por Craig (2009) dice: “Los padres, por ejemplo, pueden favorecerla al máximo si sostienen conversaciones con sus hijos en lugar de concentrarse nada más en actividades relacionadas con el texto impreso” (p.287).

- Conveniencia:

Las creencias o concepciones en el ámbito educacional se pueden entender como un sistema personal de constructos que se van elaborando y reformulando continuamente

recogen ideas, conceptos, teorías a través de las cuales se interpreta lo que se percibe, integrando aspectos relacionados con el mundo del afecto y del sentimiento.

Estas ocupan un lugar central en la estructura cognoscitiva de los individuos. Ellas afectan poderosamente la forma en que percibimos, interpretamos e incluso, recordamos los acontecimientos. Las creencias constituyen verdaderas "teorías" acerca del mundo social y no social. Son consideradas como elementos constitutivos de diversos conceptos, tales como actitudes, valores, ideologías y prejuicios y éstos, a su vez, han demostrado una gran relevancia para la explicación del comportamiento humano (Myers, 2000, p.34).

Desde hace más de una década, a nivel internacional, los estudios han focalizado su atención sobre cómo las convicciones y creencias de los profesores afectan su modo de procesar las demandas educativas. Los profesores, y eso incluye a los futuros profesores, adoptan convicciones y creencias sobre lo que es enseñar; sobre posibilidades o factores que inhiben la enseñanza; sobre tipos de alumnos y sus capacidades; sobre estrategias didácticas y sobre contenidos curriculares y otras materias relacionadas (Rival, 2007, p.7).

Por lo anterior, diseñar una actividad centrada en mejorar aquellas percepciones con respecto a la lectura es muy necesario para que los profesores del centro educativo intercambien experiencias pedagógicas constantemente, identifiquen las creencias que subyacen en sus prácticas de enseñanza de la lectura y establezcan métodos y técnicas en común, para abordar con mayor eficacia y eficiencia el desarrollo de esta habilidad en los estudiantes.

En efecto, se hace necesario recoger experiencias, compartir ideas y mejorar a través de un modelo o plan de lectura, que nos permita establecer una mirada crítica acerca de cómo se está trabajando la lectura en el aula, más allá de actividades que en ocasiones se tornan mecánicas y, por consiguiente, poco motivadoras a la lectura.

- Utilidad práctica:

Una adecuada comprensión lectora desde los primeros años permite a los estudiantes entender de manera más eficaz los textos utilizados en el resto de asignaturas, además de contribuir a su desarrollo cognitivo y social como personas.

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, citado por Salas, 2012).

Para Solé (1992), leer no es solamente saber descodificar el lenguaje escrito de un texto, sino que es una acción en la que el lector comprende lo escrito relacionándolo con sus conocimientos previos, con su motivación e interés y con los objetivos que se ha fijado al empezar la lectura. Siempre tenemos unos motivos que nos empujan a leer un texto en concreto.

Pues bien, los resultados de este estudio conducirán a establecer cuáles son efectivamente las creencias que están presentes en los profesores en sus prácticas de enseñanza de la lectura y a partir de este diagnóstico con instrumentos validados, generar un plan de desarrollo lector con enfoque socio - cognitivo y acorde con la realidad del centro, que haga posible en el mediano y largo plazo mejorar los resultados académicos en lectura inicial y comprensión de lectura.

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo General

Diagnosticar las creencias y enfoques presentes en los Profesores de la Escuela Particular “Millantú”, para implementar estrategias que permitan mejorar las prácticas docentes en función de la lectura como una competencia comunicativa relevante en el proceso de aprendizaje.

1.3.2 Objetivos Específicos

1. Identificar percepciones y creencias de los profesores en torno a la enseñanza de la lectura.
2. Implementar talleres prácticos de modelo equilibrado de enseñanza de lectura para docentes de primer nivel de educación básica.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 Liderazgo pedagógico del Director

El Director como líder pedagógico debe trabajar porque su centro educativo se transforme en un espacio amplio y propicio para el aprendizaje; donde se produzca sinergia a través de la articulación de todos los actores educativos, se integren recursos y acciones, en pos de este gran objetivo.

El cambio efectivo en la escuela requiere que los directores se involucren en el proceso y se enfoquen en el trabajo realizado en la sala de clases. La mejora en la enseñanza debería ser la más alta prioridad de los directores. Reconocer que los maestros son la principal vía de esta mejora es un gran paso en el plan de acción de cualquier escuela. La enseñanza y el aprendizaje son asuntos prioritarios de las escuelas, no las instalaciones, los servicios relacionados o cualquier otro tipo de distractores que toman tiempo y esfuerzo de los directores (Swartz, 2013).

Porque sólo se conseguirán escuelas de calidad y más equitativas si los directivos se comprometen en la tarea de transformar la cultura de la escuela, transformación que pasa inevitablemente por una reformulación profunda del modelo de dirección tal y como está planteado en la actualidad. Si queremos otra sociedad, necesitamos otras escuelas, y también otro modelo de dirección (Murillo, 2006).

En consecuencia, el Director tendrá siempre como una prioridad insoslayable, focalizar su gestión en este proceso, de manera que junto al equipo técnico – pedagógico y docentes de aula no pierdan de vista la idea fuerza que todos los estudiantes logren avanzar según su particular ritmo en el desarrollo de esta importante habilidad.

2.2 Relevancia de un modelo para la enseñanza de la lectura en el centro escolar:

Existe en la actualidad un amplio consenso entre investigadores y especialistas para entender la lectura como una práctica cultural, asociada estrechamente con los contextos sociales y culturales donde ella se desarrolla. Los acelerados cambios producidos en el ámbito cultural, social, económico y científico en el mundo globalizado y en la sociedad del conocimiento han impactado fuertemente en las exigencias que hace la sociedad al sistema escolar, en términos de formar personas con capacidades para desenvolverse de manera competente ante los nuevos desafíos que ella impone.

Dentro de este contexto se puede apreciar la importancia de implementar un modelo de lectura y escritura que trascienda al contenido y que se instale como una necesidad de establecer mejoras en los resultados académicos de los estudiantes provocando cambios culturales y sociales en ellos.

Los maestros deben considerar la lectura y la escritura como una estrategia fundamental de enseñanza que genera una facilidad al momento de impartir contenidos. Los maestros tienen entrenamiento para utilizar las mejores prácticas didácticas en lectura y escritura como su principal método de enseñanza, independientemente de la materia que estén instruyendo. En función de esto, los educadores no deberíamos perder de vista el hecho de que la lectura es una habilidad, un medio y no un fin. Queremos que los niños sean buenos lectores porque a través de la lectura tendrán acceso a los libros, con todo el placer y el conocimiento que ellos traen. (Swartz, 2013).

Y sobre la lectura entendida como un proceso, otros autores señalan:

La lectura es un proceso que toma tiempo y requiere de un espacio para tener contacto con ella. La única forma para lograr su aprendizaje es a través de la práctica, es decir, se aprende a leer leyendo. Lo que realmente importa es la presencia de una persona que

ejecuta la actividad y demuestra su funcionalidad; una persona que evidencie que la lectura es un valor no sólo porque es importante en sí misma, sino porque se lleva a cabo su práctica en contextos reales; una práctica que permita que los textos sean los que enseñen cómo leerlos y muestren cómo desenmascararlos. Así las ideas que se tengan acerca de la lectura y de lo que ella pueda ofrecer se irán construyendo, ampliando, indagando, modelando y remodelando. (Solís, Suzuki, Baeza, 2013; p.75).

Según Bravo (2003):

El aprendizaje de la lectura es la culminación de un proceso cognitivo que se inicia algunos años antes de ingresar al primero básico y el cual se produce con mayor o con menor facilidad, según sean las condiciones con que los niños han desarrollado algunas habilidades verbales.(p. 19).

Solé (2006) explica que la lectura como proceso se puede dar dentro de varios propósitos, pero dentro del proceso de aprendizaje se especifica la necesidad de generar conocimiento en el lector y es ahí donde el docente tiene una responsabilidad fundamental en ser parte activa del proceso de motivación a la lectura de los estudiantes.

Por lo tanto, la lectura inicial y los avances en comprensión lectora, son procesos que implican el desarrollo integral del estudiante y donde todos los docentes, con independencia de la asignatura que impartan deben contribuir hacia el éxito del colegio en este ámbito. Generando estrategias y planes de trabajo que contribuyan de manera significativa a esta instancia de aprendizaje graficados en procedimientos “Un procedimiento -llamado también a menudo regla, técnica, método destreza o habilidades un conjunto de acciones ordenadas y finalizadas, es decir, dirigidas a la consecución de una meta” (Coll, 1987, p. 89).

Se necesitan múltiples oportunidades de leer en la escuela. Sin minimizar la importancia de las demás materias escolares, el aprendizaje de la lectura y escritura se ha establecido como una prioridad. Aún hay salones de clases en los que la cantidad de tiempo empleado en la lectura todos los días está por debajo del nivel deseable. También

es un problema que los profesores no envíen lecturas como actividad para la casa. Estas condiciones nos hacen preguntarnos qué tan importante es considerado el proceso en el proceso escolar. (Swartz, 2013).

Jolibert (1990), propone entre otras ideas para incentivar la lectura, que es conveniente usar textos seleccionados que permitan hacer cosas, como afiches, juegos, recetas; que los niños relacionen la información del texto con el conocimiento de su vida cotidiana, como por ejemplo, recetas de cocina; que los niños interroguen el texto; que sistematicen lo aprendido en carpetas de metacognición; y, que realicen Caminatas de lectura en su comunidad.

2.3 Concepciones en la enseñanza de la lectura

Diferentes investigaciones de actualidad, dan cuenta de la significativa influencia de las creencias que actúan como variables intervinientes en el quehacer pedagógico de los profesores. “En este contexto, ahondar en el accionar pedagógico del profesorado permite dilucidar las creencias implícitas que explican el enfoque de enseñanza que prima en sus decisiones de aula” (Mellado y Chaucono, p. 4) .Al respecto, a estas construcciones mentales que están siempre asociadas con imágenes, se les otorga validez, llegando prácticamente al nivel de orientar conductas, sostener ideas y tomar decisiones.

Entre las múltiples acciones formativas de la escuela, enseñar a leer es una de las tareas más importantes asignadas a las escuelas, tarea que debe ser ejecutada con efectividad por cada uno de sus docentes. Particularmente, la lectura ayuda al desarrollo y perfeccionamiento del lenguaje, mejorando la expresión oral y escrita, la ortografía y aumentando el vocabulario. Constituye una extraordinaria herramienta de trabajo intelectual, ya que pone en acción las funciones mentales del alumno activando su inteligencia y repercute directamente en el rendimiento escolar (Córdova, Ochoa, Rizk, 2009).

Sin embargo, por lo afirmado anteriormente, es pertinente y necesario además, tener claridad en relación a qué concepción, modelo o paradigma los profesores(as) llevan a cabo este proceso de aprendizaje de la lectura. Cuando se piensa en cómo perfeccionar a los docentes, provocando cambios efectivos en sus prácticas, se debe pensar necesariamente en diagnosticar sus creencias, para desde ahí a través de la reflexión pedagógica generar nuevas ideas para la mejora.

“Es decir, el perfeccionamiento debiera transformarse en una comunidad de aprendizaje sistemática que favorezca la toma de conciencia y el cuestionamiento de las creencias con el propósito de afectar su pensamiento pedagógico” (Mellado, 2015, p.2). Según, Pearson & Stephens (1994), se distinguen tres paradigmas o modelos en relación a la enseñanza de la lectura inicial.

2.4 Modelos de lectura:

Actualmente existe consenso de los expertos en lectura inicial que en todo proceso lector existe como estructura de base un modelo que se puede definir como la representación teórica del proceso lector. Al respecto, cabe señalar que un modelo no es un método, sino un enfoque o perspectiva. Actualmente los modelos que destacan son los modelos de destrezas y los modelos holísticos e interacción. Estos enfoques son los que regulan de manera fundamental el proceso de aprendizaje de los alumnos guiados por los docentes en el aula.

2.4.1 Modelo de destreza:

Con el modelo de destreza, de rasgos netamente conductistas, el foco se centra en que el estudiante adquiera dominio del código, la comprensión no es una prioridad. Bajo este modelo o enfoque, se encuentra el método silábico o de silabario. Al emplear este método, el énfasis de la enseñanza está en el aprendizaje de los símbolos fónicos, es decir, en establecer gradualmente la relación entre grafemas y fonemas. Otra modalidad conocida es la enseñanza de palabras del entorno inmediato del niño, que luego se transforman modificando vocales y consonantes.

Bajo este paradigma conductista, se concibe la lectura como un conjunto de habilidades o como una mera transferencia de información (Bottom Up o down-top); este modelo se conoce como abajo-arriba, porque el texto es más importante que el lector. Al lector se le trata como un ente pasivo, que sólo puede memorizar las ideas del texto.

Cuando abordamos el aprendizaje de la lectura desde esta perspectiva, debemos atender necesariamente a conceptos como:

- a) **Conciencia fonológica:** La habilidad de notar, pensar y trabajar con los sonidos individuales del lenguaje oral. Antes de ser un lector se debe de tener conciencia de los sonidos que están en las palabras. Los lectores entienden que las palabras escritas pueden hablarse y que utilizan fonemas o sonidos particulares del discurso cuando se leen (Swartz, 2013). Por su parte, Bravo (2003) afirma además, que es “una habilidad metalingüística que se observa cuando los niños empiezan a tomar conciencia que el lenguaje oral tiene componentes fonémicos que se pueden aislar o añadir a voluntad” (p. 25).
- b) **Correspondencia fonema grafema:** La correspondencia fonema grafema es la relación entre los sonidos del lenguaje oral (fonemas) y las letras del lenguaje escrito (grafemas). Aprender a leer palabras requiere del establecimiento de una correspondencia entre fonemas y grafemas, las letras del alfabeto y sus sonidos correspondientes, cuando están almacenados en la memoria, se utilizan para decodificar palabras. (Swartz, 2013).
- c) **Fluidez:** La fluidez es la habilidad de leer un texto con precisión y velocidad. Los lectores fluidos decodifican automáticamente y, por lo tanto, son capaces de concentrar su atención en el mensaje del texto. Es decir, estos lectores reconocen y comprenden palabras al mismo tiempo.

2.4.2 Modelo o Enfoque cognitivo:

El enfoque cognitivo considera que la lectura es el producto de la interacción entre el pensamiento y el lenguaje. Un proceso donde el lector interpreta el mensaje escrito y construye su significado, interviniendo varios factores: los esquemas de conocimiento del lector, sus metas y propósitos y la estructura del texto y el contexto. Bajo esta concepción, se integran las informaciones que transmite el texto con la estructura cognitiva del lector.

Para Bake (1994), citado por Córdova et al (2009), la lectura coexiste como un proceso interactivo, constructivo y comunicativo. Donde lo interactivo está representado por la interacción que ocurre entre el texto y el lector. Lo constructivo por cuanto al procesar la información del texto, el lector, recrea en sí un texto nuevo y comunicativo porque el autor escribe un texto con el propósito de comunicar algo dentro de un contexto determinado al lector que trata de comprender.

Según Rincón (2004) citado por Córdova et al (2009), leer es mucho más que pasar de los signos gráficos a los pensamientos de estos símbolos; significa entender que vivimos en una época de imágenes, que los niños y jóvenes de finales del siglo XX no acceden a la cultura y al conocimiento sólo a través de los libros, como lo hicieron las generaciones anteriores, sino que también contribuyen a ese proceso los medios de comunicación con su lenguaje matizado de códigos diferentes. Hoy en día han surgido canales y soportes donde se generan textos e información. Los textos aparecen en varios soportes como: impresos, electrónicos y audiovisuales con variados lenguajes. La alfabetización también supone una alfabetización visual, el saber leer los códigos de la imagen en el lenguaje audiovisual, televisivo, cinematográfico, el texto electrónico y la publicidad.

Sostiene el mismo autor citado, que toda persona debe estar consciente de las operaciones mentales que acontecen cuando se ejecutan tanto el acto de leer como el de

escribir, a fin de que estas actividades intelectuales sean realmente intencionales, funcionales y fructíferas. Además, argumenta que las operaciones mentales fundamentales que todo maestro formador de lectores debe atender en sus alumnos son las que hacen referencia a los diversos procesos de análisis, comprensión, interpretación y crítica, ya que éstos son los procesos por los cuales todo buen lector capta, adquiere y desarrolla conocimientos.

Rincón (2004) citado en Córdova et al (2009) afirma que un verdadero análisis es un proceso de esclarecimiento de ideas dentro de un texto, es la observación y estudio de cada una de las palabras en sus variados significados con las que se deben ordenar y reordenar los saberes, “leer es pensar, leer es trabajar, leer es formarse criterios a través del análisis (p. 6). Después de analizar ocurre que cada persona, muy particularmente, alcanza, cada una a su ritmo y a su tiempo, cierto grado de comprensión. Bravo (2003) expresa además: “Una lectura sin una comprensión adecuada y sin motivación por parte del niño es insuficiente para el aprendizaje escolar y pone un techo al desarrollo cognitivo del pensamiento verbal y a la motivación afectiva y cultural, que proporciona el aprendizaje de la lectura” (p.117).

Comprender entonces será apropiarse del mensaje, atrapar el pensamiento del escritor, internalizarlo hasta entenderlo. La comprensión será entonces la base para la interpretación, ya que una vez aprehendido el mensaje, es posible reconocer el sentido de aquello que el texto comunica, lo objetivo del texto se convierte en algo subjetivo, característico de quien asimila el conocimiento, pues cada lector es una persona diferente, con criterios y experiencias diferentes, que le hace tener su propia interpretación de la realidad. Una vez realizada la interpretación del texto, el lector será entonces capaz de argumentar, emitir juicios, producir sus propios discursos, es decir, de ser un lector crítico.

2.4.3 Modelo Socio-cognitivo:

Concibe la lectura como un proceso de transacción entre el lector y el texto. El modelo socio-psicolingüístico de la lectura, presentado por Goodman (1989), así como en los trabajos de Rosenblatt (1978) y Smith (1990) entre otros, sostienen que la lectura es un proceso activo en el que el lector está buscando en todo momento sentido a la información que procesa en donde ocurren una serie de transacciones entre los conocimientos previos del mismo (esquemas) y el lenguaje escrito, todo esto dentro de un contexto determinado.

Los esquemas representan los conocimientos conceptuales de eventos, situaciones, secuencias de eventos, acciones y secuencias de acciones que cada individuo posee y su función principal es la de interpretar un evento, objeto o situación durante el proceso de comprensión. El conjunto de esquemas que cada individuo tenga representa la teoría particular de la realidad. Este modelo también sostiene que la simple decodificación del código alfabético para convertirlo en código sonoro, no es lectura, sin embargo, es este el modelo de lectura que han manejado muchos de los docentes chilenos a lo largo de los años en el cual se piensa más en la decodificación que en la construcción de significados, dándole una gran relevancia al papel que desempeña el ojo humano en el proceso de lectura, haciendo de lado la importancia del cerebro y sus funciones en este proceso.

Smith (1990) afirma que es el cerebro el que ve, oye, siente y toma decisiones perceptuales en relación con la información recibida a través de los ojos y de los oídos, ya que éstos son sólo recursos para recoger la información en nombre del cerebro, para ver, escuchar y sentir y no para tomar decisiones.

Los procesos lingüísticos (grafofónicos, sintácticos, semánticos y pragmáticos) y las estrategias de lectura (iniciación o muestreo, predicción, inferencia, autocorrección para aceptar o rechazar las anticipaciones y la finalización junto con los conocimientos

previos que se activan para el momento de comprender un texto dentro de un contexto determinado) serán los elementos que ensamblados correctamente permitirán una lectura autónoma, es decir, que permitirán la comprensión del texto leído, pues no hay lectura si no se construyen significados.

Luego, la comprensión es el fin primordial en todo acto de lectura, el cual no es un proceso unidireccional que va desde la estructura superficial hasta la estructura profunda, de la palabra al significado, sino que es un proceso en el cual la estructura profunda y el significado se imponen a la estructura superficial compuesta por palabras.

2.5 Métodos de lectura

Se conocen métodos que se caracterizan por privilegiar ya sea la decodificación, el significado o la comprensión.

2.5.1 Método Sintético: Este método aborda la lectura desde la unidad más pequeña a la más compleja, como ser grafemas, fonemas o sílabas, hasta unidades mayores como la palabra. Generalmente se enseñan primero vocales y gradualmente consonantes. Al mismo tiempo el estudiante debe aprender el grafema y el fonema.

De este método podemos destacar diferentes versiones:

2.5.2 Método Alfabético: Se inicia con el aprendizaje de las letras por su nombre “be”, “ce, de, efe”, etc, considerando la grafía en mayúscula como en minúscula. Luego se van combinando con las vocales “be” y “a”, es, “ba”, con lo cual se van formando las sílabas. Este método presentó dificultad para algunos niños que al momento de hacer la combinación “be” y “a”, lo traducían a bea”, por lo cual, algunos educadores lo descartaron como el método más efectivo, al generar dificultades para sus estudiantes.

2.5.3 **Método Fonético:** Consiste en aprender las letras por su sonido, es decir, b, c, d, f, etc. Posteriormente se combinan con vocales hasta formar sílabas y luego palabras.

2.5.4 **Método Silábico:** Como su nombre lo sugiere, se parte del aprendizaje de sílabas como **mi** de **mimo**, **lu** de luna, **lo** de loro. El silabario es evidentemente el recurso más usado con este método, que se caracteriza por usar palabras familiares a los niños.

2.5.5 **Método Onomatopéyico:** Consiste básicamente en utilizar un texto, literario o no literario, donde se destaca el sonido de la letra que se desea enseñar. El sonido o fonema es repetido por el estudiante, quien luego debe ubicar palabras en el texto que tengan este sonido. Por último, en la fase de escritura el docente escribe el sonido para que el estudiante lo escriba más de una vez para aprenderlo.

2.5.6 **Métodos analíticos o globales:** parten de unidades mayores con sentido, como un texto literario breve, frases o palabras para derivar en la descomposición de pequeñas *unidades como sílabas y letras. Este método parte de la base de que los estudiantes perciben en principio la globalidad y posteriormente los detalles.*

2.5.7 **Método ecléctico o equilibrado:** Como su nombre lo indica integra aspectos del modelo de destrezas y el modelo holístico. Se caracteriza por que los alumnos aprenden a leer a partir de textos completos y significativos para ellos; desde las primeras etapas del aprendizaje de la lectura el niño se caracteriza por construir y comunicar el significado de lo que está leyendo; las destrezas de la lectura se dan dentro de una situación auténtica de lectura, las lecturas se relacionan con su cultura oral, sus propias experiencias, intereses y necesidades; leen con un propósito definido acorde a las funciones del lenguaje, adquieren diferentes estrategias de aprendizaje de la lectura.

Escogiendo lo mejor de cada uno: del alfabético (ordenamiento de las letras por la facilidad de su pronunciación, las ilustraciones para recordar la asociación de las

palabras, letras en cartón de colores: un color para vocales y otro para consonantes) del silábico (análisis de palabras hasta llegar a la sílaba, uso del silabario como estímulo de lectura), del fonético (ilustraciones con palabras claves), del onomatopéyico (recursos onomatopéyicos para pronunciar enlazar las letras).

2.5.8 Método Matte: es fonético, analítico y sintético: Fonético, porque enseña sólo los sonidos de las letras, sin tomar en cuenta los nombres de ellas. Analítico, por la descomposición y análisis reiterado de cada palabra en forma oral y escrita. Sintético, por la recomposición de los sonidos para formar la palabra. La síntesis señala el momento que da comienzo a la lectura mental.



Figura 3. Métodos de lectura.

2.6 Estrategias de lectura: Entre las más conocidas estrategias de lectura se pueden Destacar: lectura guiada, lectura compartida, lectura en voz alta y lectura independiente.

2.6.1 Lectura en voz alta: El profesor lee un texto previamente seleccionado a los estudiantes, que puede ser de ficción o de no ficción y con un nivel algo más elevado que el nivel de lectura independiente y que por ende les resultaría más difícil de leer solos. Con esta modalidad, el profesor actúa como un modelo poniendo en práctica diferentes entonaciones, ritmos y expresiones gestuales, de manera que esta sea una experiencia motivadora para los niños/as.

A través de la lectura en voz alta, los niños/as acceden a libros de diferentes géneros literarios, aprenden de sus diferencias de forma y fondo. En otras palabras, es una técnica comparable a la lectura de abuelos y padres. (Solís, et al, 2013.p.74)

Sin embargo, aún falta que los docentes en general desarrollen más su creatividad para encantar a los niño/as con esta estrategia, al punto que se generen experiencias de mayor interacción y comprensión de los estudiantes.

2.6.2 Lectura compartida:

Esta estrategia fomenta la enseñanza y el aprendizaje entre iguales. Los alumnos se dividen en parejas y leen juntos o se turnan para leer en voz alta el uno al otro. Las parejas pueden tener la misma capacidad de lectura o pueden incluir un lector más fluido con un lector menos fluido. Cada estudiante lee y proporciona información acerca de su propia y los comportamientos de lectura de su pareja.

Otra modalidad es que el profesor y los estudiantes comparten la lectura de un texto que todos pueden ver a una distancia razonable en la sala de clases. Es conveniente que se guíe la lectura con un puntero, donde debe hacerse con fluidez y entonación adecuada.

Los profesores explican la modalidad de trabajo de los lectores expertos y activos; los lectores interrogan el texto, buscan las diferencias, interpretan ilustraciones y esquemas para favorecer la confirmación. Con esta práctica se consigue una mayor y mejor participación de los estudiantes (Solís, et al, 2013.p.88).

Es fundamental como en toda práctica en aula, que el profesor/a se preocupe de asegurar que siempre haya un clima de respeto mutuo y de motivación intrínseca de los

estudiantes. Por ningún motivo, la lectura debe transformarse en una práctica rutinaria y tediosa.

Esta estrategia se puede utilizar con muchos tipos de materiales de lectura, incluyendo cuentos y poesía. Para ello es necesario instruir a los estudiantes previamente, introduciendo una rutina para que los estudiantes conozcan los requisitos paso a paso para participar, es decir, ¿Van a leer en voz alta, a la vez? ¿Van a tomar turnos con cada persona que lee un párrafo? ¿O será una sola que leerá mientras la otra persona escucha?

Enseñar a los estudiantes un procedimiento de corrección de errores, modelar el procedimiento para asegurar que los estudiantes entiendan cómo utilizar la estrategia. Los estudiantes se pueden emparejar por su misma capacidad de lectura o de los lectores de alto nivel con los lectores de bajo nivel

2.6.3 Lectura guiada: Es un método que consiste básicamente en apoyar en forma individual a los estudiantes a desarrollar comportamientos que los lleven a ser lectores eficaces. Es decir, que logren ser lectores independientes.

Para este objetivo, es necesario organizar a los niño/as en grupos pequeños, donde deben leer un texto previamente seleccionado por el profesor según su nivel. Es imprescindible que el profesor/a retroalimente al niño/a de manera constante, porque la finalidad es que llegue a ser un lector/a competente.

La organización en pequeños grupos del mismo nivel lector (de 4 a 6 estudiantes) da la oportunidad para que los alumnos/as aprendan varias estrategias de lectura con la guía del profesor/a, de modo de ir paulatinamente subiendo el nivel lector que les permitirá leer textos en forma independiente. (Solís, et al, 2013, p.106).

Cabe acotar, que siempre el profesor/a debe haber leído previamente cada texto a tratar en clases y pensar en todos aquellos aspectos que pudieran resultar de mayor provecho, como por ejemplo, en qué pueden aportar dichas lecturas a otras asignaturas o cómo puede abordar estas experiencias según el nivel lector del grupo.

2.6.4 Lectura independiente: Una de las metas más importantes de la asignatura de Lenguaje en Chile. El profesor/a debe considerar en su planificación de aula este espacio para que los niños/as lean en silencio e individualmente diferentes tipos de textos y con distintos propósitos.

Es importante atender a lo siguiente:

Los niños/as cuando se inician en la lectura no leen igual que los adultos: hojean el texto y observan las imágenes, pero disfrutan igualmente de los libros, los comparten y poco a poco aprenden lo que significa leer. Si un alumno/a lee diariamente una cantidad adecuada de textos para su edad, va adquiriendo práctica y competencia lectora. Así, la lectura. Que al principio puede ser lenta y dificultosa, con la práctica va volviéndose más rápida, agradable y atractiva. (Solís, et al, 2013, p.110).

Es preciso reafirmar, que el profesor/a no debe olvidar que los textos de lectura deben ser familiares y adecuados al nivel de lectura de los estudiantes. Al mismo tiempo, es una excelente oportunidad, para monitorear los avances de ellos en comprensión, estrategias y vocabulario.

Junto con el manejo de diversas estrategias de lectura, es fundamental que el profesor/a se preocupe porque la sala de clases sea realmente un espacio apropiado, significativo y estimulante para la construcción de los conocimientos de los niños:

“Para formar niños lectores y escritores necesitamos de una sala textualizada que gatille en los niños la necesidad de comunicarse, practicando con múltiples y variados textos” (Inostroza, 1993, p.1).



Figura

4. Estrategias de lectura.

Otras variables que inciden en la estimulación y apoyo a la lectura:

Junto con el uso de estrategias como se ha expuesto anteriormente, para el desarrollo de la competencia lectora, es importante recordar que hay condiciones ambientales y experiencias que ayudan al niño en función de este propósito.

Los investigadores, Fields y Spangler (1995), citados por Craig (2009, p. 288), destacan las condiciones que a juicio de ellos más favorecen la lectoescritura:

1. Un ambiente rico en materiales impresos con adultos que leen y escriben con fines personales, experiencias frecuentes de tiempo dedicado a historias, experiencias de dictado, literatura de gran calidad, textos impresos contextualizados, texto impreso funcional, respuestas preguntas sobre materiales impresos.
2. Un ambiente rico en lenguaje oral, con modelos de lenguaje adulto, adultos que escuchan a los hijos, exploración libre del lenguaje oral, conversación con

compañeros, participación en obras teatrales, experiencias de enriquecimiento de vocabulario e información sobre el vocabulario, cuando se pide.

3. Experiencias personales de interés, a través de juegos, vida diaria, viajes al campo, exploración de la naturaleza.
4. Experiencias de representación simbólica, como arte dramático, dibujo y pintura, música y danza.
5. Experimentación de la escritura sin presiones, como ser : dibujo, garabateo, escritura no fonética, ortografía inventada.
6. Exploración de la lectura sin presiones. Por ejemplo: lectura de memoria, lectura con pistas contextuales, acoplamiento del texto impreso al lenguaje oral.

3. METODOLOGÍA

3.1 Tipo y diseño de investigación

La presente investigación está basada en el paradigma cualitativo interpretativo, pues visualiza al ser humano y el entorno, para realizar interpretaciones de lo observado. Es decir, se basa en descripciones subjetivas de lo observado de un fenómeno determinado, tal como lo señala Taylor y Bogan (1987, p.20), que definen dicha metodología como la “investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas habladas o escritas, y la conducta observada”.

Respecto del diseño del estudio este corresponde a una investigación acción, que de acuerdo a lo planteado por Elliot (1982), el propósito principal es generar instancias de mejora en el fenómeno observado, a partir de la reflexión, modificando así la conducta humana.

Estas características esenciales de la investigación –acción permiten puntualizar claramente lo que se pretende con el presente estudio, tomando como punto de investigación las acciones del ser humano, específicamente en el ámbito escolar profundizando la comprensión de lo estudiado, como son el desempeño escolar de los estudiantes a partir de la articulación entre los estilos de aprendizaje y la evaluación de los mismos.

3.2 Participantes

Este estudio se realiza en una escuela particular subvencionada, ubicada en zona rural en contexto mapuche de la comuna de Temuco. La selección de los participantes se realiza de manera intencional, correspondiente a siete docentes que se desempeñan en el primer ciclo básico del centro escolar, de los cuales seis son mujeres y con título de profesoras de educación básica y un profesor de Inglés, cuyas edades fluctúan entre 28 y

50 años, poseen una experiencia profesional entre 2 y 7 años. Cada profesora de educación básica se ha titulado con una especialidad: 2 en Matemática, 1 en Lenguaje y Comunicación, 1 en educación intercultural mapuche. Además, cabe mencionar que dos participantes han realizado educación continua, una docente posee un postítulo y la otra ha realizado un magíster.

3.3 Técnicas o instrumentos de recolección de información

Las técnicas de recolección de datos de mayor pertinencia para la presente investigación son, la observación participante, entrevista semi-estructurada, las cuales se aplicarán de forma inicial y final para visualizar las percepciones docentes de iniciación a la lectura con los siguientes ejes temáticos: Lectura como herramienta, iniciación a la lectura y modelos o enfoques de lectura.

3.4. Procedimientos

Para llevar a cabo la investigación el modelo que resulta de mayor pertinencia es el Modelo de Elliott, el cual se compone de las siguientes fases:

- **Descripción e interpretación del problema que hay que investigar:**
Problemática en iniciación a la lectura en Primer ciclo Básico de la Escuela “Millantú”.

- **Exploración o planteamiento de las acciones que hay que realizar para cambiar la práctica:**

Búsqueda de un instrumento pertinente para la recogida de datos. Administración de Instrumentos de recogida de datos, con el propósito de identificar las concepciones que en relación a la enseñanza de la lectura que tienen los docentes en ejercicio, y cuyos ítems se han elaborado considerando los tres paradigmas que

subyacen en el estudio de la comprensión: Conductista, Cognitivo y Socio-comunicativo (Pearson & Stehens, 1994).

Construcción del plan de acción. Es el primer paso de la acción que abarca la revisión del problema inicial y las acciones concretas requeridas; la visión de los medios para empezar la acción siguiente, y la planificación de los instrumentos para tener acceso a la información. Para este propósito se realizaron las siguientes acciones:

- **Desarrollo de dos Talleres técnicos de sensibilización.** Se realizan en horario de Consejo de profesores, para reflexionar en torno a las creencias de los docentes respecto a la enseñanza de la lectura y a la necesidad de establecer y compartir metodologías y técnicas comunes entre los docentes. Recoger nuevamente datos, para visualizar las percepciones docentes de las estrategias de iniciación a la lectura.

La observación:

La justificación de este procedimiento se basa en que el campo de investigación está constituido por personas y es esencialmente significativo ya que para la presente investigación se desarrollará con docentes de la Escuela Particular “Millantú” obteniendo así resultados concretos respecto de su labor docente y sus percepciones en torno a la enseñanza de la lectura. Posteriormente se potenciará el modelo equilibrado de iniciación a la lectura.

Entrevista:

La entrevista es de carácter estructurada, y cuenta con 15 preguntas que están directamente vinculadas a los objetivos de la investigación y fue sometida a juicio de expertos para corrección de ella y se basa fundamentalmente en “La idea de que las personas son capaces de ofrecer una explicación de su conducta, sus prácticas y sus acciones a quien les pregunta sobre ellas” (Walker, 1989. p.113-114). “La entrevista es

un proceso comunicativo por el cual un investigador extrae una información de una persona” (Alonso, 1998, p. 225).

Desde esta perspectiva al recurrir a la entrevista como fuente fundamental para la obtención de datos, se hace importante destacar la mirada que tienen los entrevistados para generar una postura crítica en torno a su labor y así buscar las estrategias de mejora.

4. RESULTADOS

4.1 Resultado objetivo 1 Diagnóstico de percepciones

Objetivo General del instrumento aplicado	Objetivo Específico	Categoría	Subcategoría
-Diagnosticar los enfoques de lectura presentes en los Profesores de la Escuela Particular “Millantú”, para implementar estrategias en este centro educativo que permita mejorar las prácticas docentes en función de la lectura como una competencia comunicativa relevante en el proceso de aprendizaje.	-Identificar percepciones docentes de enseñanza de la lectura.	-Percepciones docentes	-Modelo de Destrezas -Modelo Cognitivo -Modelo Equilibrado

4.2 Resultados del diagnóstico del problema

Una vez aplicada la entrevista estructurada a los docentes y visualizadas sus prácticas en el contexto del aula a través de observación participante, se extrae un sistema categorial, que es analizado e interpretado a partir del programa Atlas ti, el cual grafica los siguientes elementos discursivos:

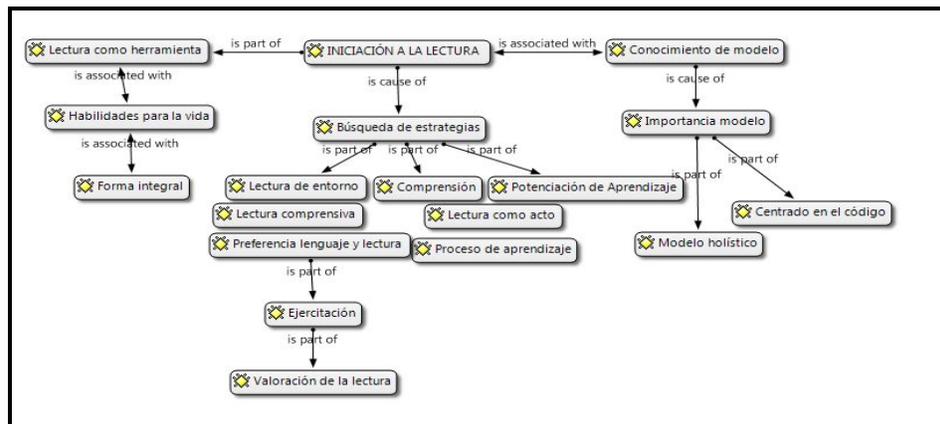


Figura 4. Diagnóstico sobre percepciones docentes de proceso de Iniciación a la Lectura

Los docentes reconocen tres categorías de la temática sobre iniciación a la lectura, las cuales corresponden a: Lectura como herramienta, búsqueda de estrategias y conocimiento del modelo. En relación a la primera categoría de acuerdo a lo indicado se reconoce a la lectura como un elemento clave, que es una herramienta para la vida, que permiten al individuo desarrollarse de forma integral, por lo tanto se reconoce la relevancia del proceso.

Respecto de la segunda categoría se indica que siempre se está potenciando un sinnúmero de estrategias para lograr el proceso lector en los estudiantes, claramente no existe una tipificación del proceso, ni progresión de las actividades, como por ejemplo de lo más simple a lo más complejo, o viceversa, simplemente se comenta respecto de todas las actividades que ellos como docentes utilizan, sin actos de conciencia metodológica que preside a las actividades, sino más bien por ensayo y error de lo que la práctica de ellos cuando eran estudiantes y luego como docentes han vivenciado e implementado.

En relación al entorno de la lectura, los docentes comentan la importancia de esta variable para mejorar la motivación y la comprensión lectora, como por ejemplo, una sala de clases textualizada o leer en un espacio abierto como un parque o la playa. Un momento de lectura puede ser compatible con muchas actividades simultáneas. Así, por ejemplo leemos en el autobús, en la sala de espera del dentista, mientras escuchamos música, bebemos café o tomamos el sol.

La comprensión lectora se define como el proceso por medio del cual un lector construye, a partir de su conocimiento previo, nuevos significados al interactuar con el texto. Esto es el fundamento de la comprensión: la interacción del lector con el texto. La lectura en el proceso cognitivo de todo ser humano es de real importancia, pues gracias a ella podemos integrar nueva información a la estructura mental. De esta forma, nos aproxima a la cultura, siendo un aporte fundamental al desarrollo intelectual del que lee. Por otra parte, el aprendizaje se produce cuando el lector comprende lo leído, incluso cuando la lectura es de carácter recreativa y no hay una intención de aprender.

La lectura como acto debe ser propuesta como un acto dinámico, vivo, que permita a los estudiantes aprender la significación profunda de lo que leen. La lectura no debe convertirse en un acto de memorización y de cumplimiento de una obligación, debe ser para los estudiantes una forma de encontrarse con otros mundos, con otras realidades que permitan aportar a su vivencia.

En la última categoría, se visualizan de forma general los modelos que potencian la iniciación a la lectura, los cuales no detallan con mucha profundidad, pues en líneas generales se recuerdan que los trabajaron en la universidad, pero que algunas no dan resultados, pues son más bien teoría.

4.3 Resultados objetivo 2: diseño e implementación de talleres para profesores.

4.4 PLAN DE MEJORAMIENTO

Objetivo General	Actividades	Percepción Docente	Observador (Elementos observados)
-Implementar talleres prácticos de modelo equilibrado de enseñanza de lectura para docentes de primer ciclo.	-Jornadas de reflexión: Se muestra a los docentes a través de dos sesiones de trabajo distintos casos de iniciación a lectura, en donde se indica que debe visualizar, cuál es el enfoque y método que más le representa.	-Los docentes claramente se ven orientados hacia un modelo de destrezas por aprendizajes vivenciados, pero estarían dispuestos a ver otros modelos, pues saben de otros, pero no los manejan.	-Reflexión Docente -Motivación a la mejora -Tiempos acotados
	-Ejecución de cuatro talleres teórico-prácticos de modelos de iniciación a la lectura en Consejos Técnicos semanales	-Planificación de actividades prácticas, para llevar a cabo en el aula. -Estudiantes con mayor motivación a participar, pues se sienten protagonistas del aprendizaje. -Padres y Apoderados participando en comunidad de aprendizaje para la enseñanza de la lectura y formación de hábito lector. Por ejemplo: lectura de cuentos y disertaciones.	-Participación activa de los docentes. -Aprendizaje de modelo equilibrado. -Motivación al nuevo Aprendizaje.
	-Evaluación de percepciones docentes luego de la realización de cuatro Talleres Prácticos	-Cambio de percepciones docente de valoración a un modelo equilibrado.	-Modelo Equilibrado. -Cambio de percepciones.

4.5 Resultados de intervención

Una vez realizada la intervención de los talleres con docentes, se aplica nuevamente la entrevista estructurada y la observación participante, surgiendo un nuevo sistema categorial que se expresa en la figura n°5.

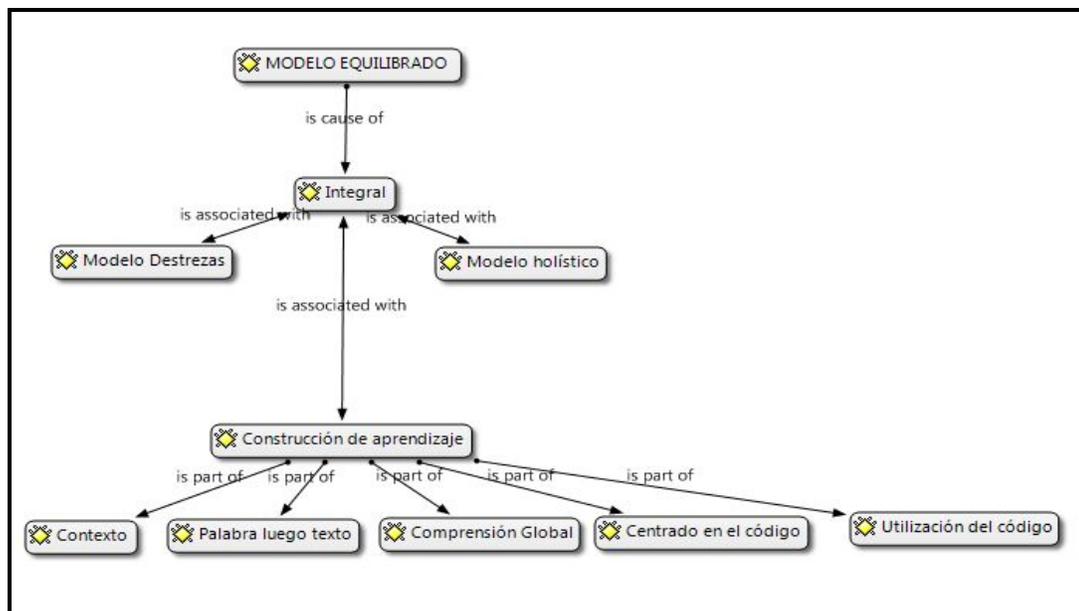


Figura 5. Nuevas percepciones docentes de Iniciación a la lectura.

Una vez realizados los distintos talleres con los docentes de la Escuela Particular “Millantú”, se observa un nuevo sistema categorial levantado de sus percepciones y prácticas al interior del aula, en donde se puede visualizar el reconocimiento del modelo equilibrado como el recomendado por distintos investigadores y además propuesto por el Ministerio de Educación, que se caracteriza por potenciar un rol más activo de los estudiantes y que va más allá de la simple decodificación. Es decir, el fin principal será el logro de la comprensión del texto, de modo que el aprendizaje sea significativo y de calidad, entendiendo siempre que leer es comprender.

Ahora bien, es pertinente agregar que este plan es una iniciación a los cambios de percepciones y prácticas de los docentes, lo que es factible lograr si se generan los espacios de participación para ellos. El cambio en la escuela se produce si hay liderazgo pedagógico y un desarrollo profesional efectivo, de largo plazo y con un plan de monitoreo permanente.

5. CONCLUSIÓN

Al terminar esta investigación se puede concluir lo siguiente:

Objetivo 1

- Las percepciones o creencias tienen como base las vivencias que le han acompañado en el transcurso de sus vidas, tanto como estudiantes y como profesionales de la educación.
- El Principal modelo de iniciación utilizado por los docentes en la lectura corresponde al modelo de destreza, que lo consideran más rápido y efectivo de acuerdo a sus vivencias profesionales. Además se constata que hay una mayor cantidad de material pedagógico disponible, como por ejemplo: silabarios, fichas de aprendizaje y otros.
- Que los docentes pueden hacer descripciones de actividades, más que una secuencia planificada de metodología, lo que evidencia una carencia metodológica importante. En otras palabras, se utilizan estrategias de ensayo y error.
- Las estrategias de iniciación a la lectura están basadas en el paradigma tradicional o conductista, tomando como referente un modelo por destrezas, que tiene como núcleo central la medición de los contenidos, centrandó su mirada en el producto, en donde la participación del alumnado no es relevante, pues la figura de mayor importancia es el rol docente.
- El rol docente desde el punto de vista del modelo de destreza debe ser más autoritario y controlador, para lograr el cumplimiento de los objetivos curriculares, que tiene como prioridad que estudiantes logren leer.

- Los docentes justifican su práctica, pues consideran que el contexto requiere de mecanismos que controlen a los estudiantes, además de indicar que es el modelo con el que más han trabajado y han visto resultados.
- Los docentes visualizan como relevante el proceso de iniciación a la lectura como herramienta para la vida, pero desconocen los modelos que potencian aprendizajes de calidad en el largo plazo.

Objetivo 2

- Los docentes logran reflexionar en relación a las prácticas de iniciación a la lectura que están llevando a cabo, que se basan principalmente en la decodificación más que en la comprensión de lo que se está leyendo. Reconocen que están centrados en cumplir con la mayor cantidad de lectores.
- Los docentes son capaces de cambiar prácticas pedagógicas cuando se les permite reflexionar, sin la emisión de juicios y se les capacita fundadamente en relación a los modelos que potencian mejores aprendizajes para los estudiantes, lo cuales a su vez se verán reflejados en el mediano y largo plazo, debido a la potenciación de un modelo equilibrado, en donde se trabaje desde el sentido global del texto.
- Es importante potenciar instancias de capacitación con los docentes, pues muchas veces por lo acotado de los tiempos no lectivos, en donde la distribución es mayormente para el ejercicio de aula que de planificación y preparación de material adecuado para los estudiantes, los centros educativos no generan estas instancias, las que sin lugar a dudas pueden generar cambios significativos en las percepciones y prácticas docentes.

- Las capacitaciones docentes conviene generarlas desde una mirada reflexiva, más que impositiva, pues los docentes muestran ciertos grados de temor al cuestionamiento. Ellos prefieren que las capacitaciones sean una invitación a establecer parámetros de mejora, pensando siempre en los estudiantes como protagonistas del aprendizaje y ellos a su vez como mediadores preparados, con actos de plena conciencia de ir más allá de una actividad de aprendizaje. Manifiestan que es necesario potenciar una metodología claramente definida, con la planificación, secuencia, monitoreo y evaluación pertinente.
- Que, si bien esta ha sido una experiencia inicial con logros positivos en este centro educativo, es imprescindible generar un plan lector anual que involucre y comprometa realmente a todos los actores de la comunidad educativa “Millantú”, y pueda revertir la variabilidad de resultados históricamente conocidos a través de evaluaciones internas y externas. En esta misma línea de trabajo, es extraordinariamente conveniente desarrollar una labor de irradiación estableciendo vínculos con jardines infantiles y Educadoras de Párvulos de la comunidad local, a fin de compartir criterios y metas en relación a la enseñanza de la lectura.
- **Limitaciones del estudio.**

En general las condiciones fueron positivas, puesto que el colegio en estudio está llevando a cabo una evaluación interna, que derivará posteriormente en un nuevo organigrama y un ordenamiento pedagógico acorde con las metas institucionales, por lo cual para este trabajo se brindaron los espacios suficientes para la correspondiente recolección de datos.

Quizás una limitante estuvo en cierto grado, la aprehensión de algunos docentes, en el sentido de que les preocupaba que se conociera la opinión individualizada de cada uno de ellos.

6. Referencias bibliográficas

Alonso, L.E.(1995).*Sujeto y Discurso: El lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa*. Madrid, Editorial Síntesis.

Andruetto, M. (2014). *La lectura, otra revolución*. Fondo de Cultura Económica, México.

Bravo, L. (2003). *Lectura inicial y psicología cognitiva*. Ediciones UC, Santiago.

Brunner, J. & Sunkel, G. (1993). *Conocimiento, sociedad y política*. Santiago de Chile: FLACSO.

Recuperado de <https://books.google.cl/books?isbn>

Coll, C. (1987) *Psicología y currículum*. Barcelona, Editorial Laia.

Córdova, D., Ochoa, K., y Rizk, M. (2009). *Concepciones sobre la enseñanza de la lectura en un grupo de docentes en ejercicio que se profesionalizan a nivel superior*. (Tesis de post-grado)Universidad Católica de Venezuela (UCV).

Craig, G. (2009). *Desarrollo psicológico*. Pearson Educación, México.

Chile. Consejo Nacional del Libro y la cultura de Chile. (2010). *Política Nacional del Libro y la Lectura 2010*, Santiago.

Recuperado de www.cultura.gob.cl/.

Echeverría, E. (1998). *Ontología del Lenguaje*. Comunicaciones. Lom Ediciones S.A., Santiago.

Elliott, J. (1997) El cambio educativo desde la investigación acción. Madrid, España: Morata.

Galdames, V.(S.f).Desarrollo de la comprensión lectora: ¿Un desafío pendiente o un concepto en permanente evolución? Facultad de Educación. Universidad Alberto Hurtado.

Recuperado de <http://www.ceppe.cl/images/stories/recursos/publicaciones>

Goodman, K. (1989). El proceso de lectura: consideraciones través de las lenguas y el desarrollo. *Nuevas perspectivas sobre el proceso de lectura y escritura*. México: Siglo XXI.

Rosenblatt L.M. (1996) *La teoría transaccional de la lectura y la escritura*, Buenos Aires, Lectura y Vida.

Instituto Nacional de Estadística (2004).Ministerio de Economía, Chile.

Recuperado de <http://www.ine.cl/>

Inostroza, G. (1993).*Guía para el docente, Lenguaje*. Programa MECE BÁSICA RURAL Mineduc, Chile.

Jolibert, J. (1990). *Formar niños lectores de Textos*. Hachette-Dolmen, Santiago.

Lomas, C. (2002). Leer para aprender y transformar el mundo. Editorial Lomas S.A. Madrid, 2003.

Recuperado de <http://www.uv.mx/personal/lenunez/files/2013/06/LR02>

Makuc, M. (2011). Teorías implícitas sobre comprensión textual y la competencia lectora de estudiantes de primer año de la Universidad de Magallanes, *Estudios Pedagógicos* 37,(1) p.242

Recuperado de <http://mingaonline.uach.cl/scielo>

- Mellado, M. & Chaucono, J.(2015). *Creencias Pedagógicas del Profesorado de una Escuela Rural en el Contexto Mapuche*. 15, (3) Septiembre - Diciembre pp.1-19
- Myers, D. (2000). *Psicología Social*. Bogotá, Colombia: Mc Graw Hill.
- Murillo, F. (2006). Una dirección escolar para el cambio. Del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, (REICE) 4, pp. 11-24.
- Pearson, D. & Stephens D. (1994). *Learning about Literacy: A 30-Year Journey*. Singer, H. & Rudell, B. (eds.).
- Rincón, L. (2004). Portal Rocin. Red de Organizaciones Culturales de la Infancia. Recuperado de: <http://www.rocin.unicauca.edu.co/plandptal.php>
- Rival, H. (2007). *El conocimiento estratégico y procedimental implicado en la formación inicial docente*. Tesis doctoral. Barcelona: Universitat Ramon LLull.
- Salas, P. (2012). *El desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes del Tercer Semestre del nivel Medio Superior de la Universidad Autónoma de Nuevo León* (Tesis de Maestría), México.
- Smith, F. (1990). *Para darle sentido a la lectura*. México, Editorial Trillas.
- Solé, I. (1987). *Aprendizaje de la lectura al aprendizaje*. Graó/ICE.Barcelona
- Solé, I. (1992). *Estrategias de Lectura*. Barcelona: Graó/ICE.
- Solís, M.C.;Suzuki, E.:Baeza, P.(2013). *Niños lectores y productores de textos: Un desafío para los educadores*. Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Swartz, S. (2013). *Cada niño un lector: Estrategias innovadoras para enseñar a leer y escribir*. Ediciones UC, Santiago.

- Taylor, S. & Bodgan, R. (2000). *Introducción a los métodos cualitativos*, Ediciones Paidós, Barcelona.
- Vera, D., Osses, S., Schiefelbein, E. (2012). Las Creencias de los profesores rurales: una tarea pendiente para la investigación educativa. *Estudios Pedagógicos*, 38 (1), 297-310.
- Walker, R. (1989) *Métodos de Investigación para el Profesorado*. Morata. Madrid.