



Concepciones metodológicas que usan y conocen los docentes en lectura crítica*

Johnny Danilo Luna Martínez**✉
Carolina Rodríguez Vallejo***

Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artículo: Luna, J. y Rodríguez, C. (2019). Concepciones metodológicas que usan y conocen los docentes en lectura crítica. *Revista UNIMAR*, 37(1), 35-49. DOI: <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar37-1-art2>

Fecha de recepción: 25 de octubre de 2018

Fecha de revisión: 08 de marzo de 2019

Fecha de aprobación: 29 de abril de 2019

RESUMEN

El presente artículo es el resultado de una investigación y del objetivo de hacer visibles las concepciones metodológicas en lectura crítica, como un insumo de análisis para que los docentes de media académica fortalezcan los procesos de enseñanza y aprendizaje a partir del diálogo entre pares y de una formulación de líneas de formación.

La escasa fundamentación teórica que los docentes tienen respecto al uso de la lectura crítica en sus procesos de formación, hace de su importancia para la enseñanza y el aprendizaje, un aspecto reduccionista en la educación. Dentro de la lectura crítica y el desarrollo del lector crítico, es necesaria una formación desde el conocimiento, la metodología y la evaluación de este proceso. Además, se debe establecer que son importantes los diálogos entre docentes, para resaltar de esta forma las metodologías más propicias y los métodos más idóneos para desarrollar y fortalecer los procesos de formación de lectores críticos.

Palabras clave: Concepciones metodológicas, lectura crítica, líneas de formación, práctica docente.

Methodological conceptions that teachers apply and know in critical reading

ABSTRACT

This article is the research and the objective result of making visible the methodological conceptions about critical reading, as an analysis input so that high school teachers strengthen their teaching and learning processes, starting from the dialogue between peers and training lines formulation.

The scarce theoretical foundation that teachers have regarding the use of critical reading in their training processes, makes their importance for teaching and learning, a reductionist aspect in education. Inside the critical reading and the critical reader development is necessary a formation from knowledge, methodology and evaluation of this process. In addition, the most important aspects of the communication between teachers need to be established so that this form highlights the most appropriate methodologies and the best methods to develop and strengthen the processes of training critical readers.

Key words: Methodological conceptions, critical reading, lines of training, teaching practice.

* Artículo Resultado de Investigación. El proceso de esta investigación se desarrolló desde agosto de 2016 hasta octubre de 2018, con base en la necesidad presentada por los docentes, en cuanto a llevar procesos de formación acerca de la lectura crítica; además, determinar la importancia que tienen la lectura y el fortalecimiento del pensamiento crítico en los estudiantes. La investigación se concentró en los grados superiores del bachillerato (media académica) en un colegio privado de la ciudad de Pasto.

**✉ Magíster en Pedagogía. Docente de la Institución Educativa Ciudad de Pasto, Pasto, Nariño, Colombia. Correo electrónico: jd luna37@misena.edu.co

*** Magíster en Pedagogía. Docente del Colegio Sagrado Corazón de Jesús – Hermanas Bethlemitas, Pasto, Nariño, Colombia. Correo electrónico: acrodri guez1187@gmail.com



Concepção metodológica que usam e conhecem os docentes em leitura crítica

Resumo

O presente artigo é resultado da investigação e do objetivo de fazer visíveis as concepções metodológicas em leitura crítica, como entrada de análises para que os docentes do meio acadêmico fortaleçam os processos de ensinamento e aprendizagem, a partir do diálogo entre pares e de uma formulação de linhas de formação.

A escassa fundamentação teórica que os docentes têm com respeito ao uso da leitura crítica em seus processos de formação, faz de sua importância para o ensinamento e aprendizagem, um aspecto reducionista na educação. Dentro da leitura crítica e o desenvolvimento do leitor crítico é necessária uma formação desde o conhecimento, a metodologia e a avaliação deste processo. Além disso, se requer estabelecer que os diálogos entre docentes são importantes, a fim de destacar as metodologias e os métodos mais adequados e apropriados para desenvolver e fortalecer os processos de formação de leitores críticos.

Palavras-chave: concepções metodológicas, leitura crítica, linhas de formação, prática do ensino.

1. Introducción

La lectura crítica, desde la presente investigación, aporta a consolidar fuertes bases de construcción semántica, cuando es el docente quien la usa como herramienta y estrategia metodológica en sus procesos de enseñanza y aprendizaje; es decir, ésta permite llegar a niveles de interpretación más profundos, siempre y cuando el docente la considere como fuente de fortalecimiento académico.

Los docentes del Instituto San Francisco de Asís (ISFA) consideran la importancia de la lectura dentro de los procesos de aula, pero no cuentan con los conocimientos suficientes para desarrollar prácticas significativas; es más, no tienen un modelo institucional de lector definido como base para poder formar, sino que, por el contrario, las diferentes áreas consolidan un lector que solamente funciona en un escenario de disciplina.

Por esta razón, es importante que los docentes amplíen su escenario de interpretación, debido a que los textos requieren de todas las ciencias para poder ser descifrados. De esta forma, los estudiantes de secundaria podrían lograr niveles de comprensión y pensamiento de lector crítico a partir de sus lecturas; además, detallar en cada diálogo con el texto, qué recursos metódicos son necesarios para llegar a establecer una lectura crítica de los textos en el ISFA, con los estudiantes de grados décimo y décimo primero.

Conocer qué tan eficientes son las metodologías que se imparte dentro del salón de clase es tan im-

portante, como saber los objetivos de formación de un área o asignatura; por ello, la metodología de investigación se ciñó desde la perspectiva cualitativa, dado que aporta para la comprensión de los fenómenos en torno al manejo de los significados y experiencias, porque lo que se estableció en este encuentro fueron los diálogos y la implicación de estos en las metodologías para el fortalecimiento de la lectura crítica.

Así, se hizo necesario conocer las bases conceptuales con las cuales los docentes se basan para planificar y ejecutar sus clases, desde el ámbito de la lectura como proceso para llegar a un desarrollo crítico del texto, pensamiento que colaboró dentro del ISFA, a fortalecer la evaluación que cada uno de ellos hace de su propia práctica pedagógica.

De esta forma, si las prácticas pedagógicas son resignificadas y evaluadas constantemente, los desempeños lectores de los estudiantes pueden lograr un fortalecimiento, porque al evaluar las metodologías, se diseñará nuevas planificaciones para lograr los objetivos del área, a partir del uso de la lectura dentro de cada disciplina.

Por esta razón, es importante manifestar que en las Pruebas Saber 11 de 2017, los estudiantes, desde un nivel de desempeño de lector crítico, no lograron los resultados esperados, y obtuvieron 59 puntos, en promedio. Si bien estos deben deducir y combinar procedimientos para realizar tareas, 28 no lograron identificar la tarea que estas pruebas soli-

citaban, y esto corresponde al 78 % de ellos, que no leen críticamente.

Frente a esta situación, surgieron las siguientes preguntas, las cuales orientaron el diseño metodológico y permitieron abordar el fenómeno para conocer las concepciones metodológicas que usan y conocen los docentes:

- ¿Cómo fortalecer los procesos de formación en el servicio del profesorado a partir de la comprensión de las concepciones metodológicas que usan y conocen los docentes en lectura crítica, en la educación media académica del Instituto San Francisco de Asís?
- ¿Cómo describir la percepción que el profesorado tiene acerca de su metodología, importancia y pertinencia de la lectura crítica en su práctica pedagógica?
- ¿Cómo analizar las ideas metodológicas que usan y conocen los docentes en lectura crítica para la enseñanza y el aprendizaje de sus áreas?
- ¿Cómo proponer líneas de acción formativa docente según el conocimiento, la metodología y la evaluación de la lectura crítica?

Surge entonces una hipótesis al respecto: si los docentes del ciclo de media no conocen hacia dónde deben ir los estudiantes para poder llegar a desarrollar una lectura crítica, la institución estará desarrollando actividades y usando herramientas que pueden no estar aportando al fortalecimiento de esta competencia; así, las prácticas pedagógicas no le otorgarían herramientas al estudiantado para que pueda desarrollar procesos de metacognición con el uso de la lectura.

La primera pregunta justifica la importancia de la investigación, porque está orientada a lograr el fortalecimiento de las prácticas pedagógicas a partir de los procesos de formación de los docentes. Gómez y Zemelman (2006) tienen en cuenta que el hecho de formar, depende del formarse, porque los docentes son constructores de su propio conocimiento, y al hacerlo, se va a ver reflejado el impacto en los estudiantes; incluso, solamente al generar que el docente se cuestione, caso que se presentó al ejecutar

una de las técnicas de recolección de información, se puede originar un cambio significativo de las prácticas pedagógicas que promueven el buen desempeño académico de los estudiantes.

El objetivo de la segunda pregunta describe las metodologías que los docentes tienen cuando hacen uso de la lectura dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje, resaltando la importancia y la pertinencia de este proceso dentro de las prácticas.

La tercera pregunta enfatiza el impacto que tienen en el escenario estudiantil, las metodologías, desde el uso y conocimiento para la enseñanza y el uso y conocimiento para el aprendizaje, porque no siempre lo que es usado en la enseñanza es visto como opción para el aprendizaje.

Finalmente, la investigación desarrollada es de gran impacto académico porque los resultados arrojados lograron establecer una concepción de la lectura crítica institucional; además, se logró resaltar los aspectos fuertes y débiles cuando los docentes utilizan la lectura dentro de sus prácticas pedagógicas, tan necesario para que la base epistemológica, metodológica, gramatical y evaluativa de la lectura se considere un campo en el cual se deben formar los docentes.

En consideración a lo anterior, el conocimiento, el proceso y la valoración, diseñan las líneas de formación, porque el propósito fundamental es reconocer que la lectura crítica no es netamente un proceso del área de Castellano, sino por el contrario, de cada una de las áreas en las cuales los estudiantes están siendo preparados.

De esta forma, la preparación del lector crítico se fortalece por cada disciplina de interacción, a partir de unos objetivos propuestos dentro de la investigación; el objetivo general está concebido en el fortalecimiento de los procesos de formación en servicio del profesorado, a partir de la comprensión de las concepciones metodológicas que usan y conocen los docentes en lectura crítica, en la educación media académica del ISFA. Por otra parte, los objetivos específicos están diseñados para describir la percepción que el profesorado tiene acerca de la metodología, importancia y pertinencia de la lectura crítica en su práctica pedagógica, como también para ana-

lizar las ideas metodológicas que usan y conocen los docentes en lectura crítica para la enseñanza y el aprendizaje de sus áreas, y para proponer líneas de acción formativa docente según el conocimiento, la metodología y la evaluación de la lectura crítica.

Todo lo anterior responde a las preguntas de orientación mencionadas, ya que la lectura es de gran relevancia para iniciar con una alfabetización crítica dentro de los escenarios académicos, dado que, según Cassany (2006), ésta no debe concebirse desde un pensamiento medieval que implica oralizar la grafía; no; se debe pensar desde el aporte cultural e histórico que tiene la interacción con la realidad, a partir de su uso como medio para conocerla.

2. Metodología

Para hacer visibles las concepciones metodológicas de los docentes se usó como primera medida, una prueba piloto diseñada específicamente para detallar cómo conciben la lectura crítica desde sus prácticas pedagógicas. Los conceptos que esta prueba manifestó otorgaron la importancia a la investigación, porque este proceso no era considerado importante dentro de las clases. A esta etapa se la llamó de exploración, ya que, basándose en el conocimiento previo de los investigadores, hubo un insumo pertinente para discurrir el hito investigativo.

A partir de la contextualización del problema con la bibliografía y del contraste otorgado con el análisis de las Pruebas Saber 11 de 2017, se pudo evidenciar que los niveles de desempeño de los estudiantes en pruebas de lectura crítica no eran alentadores. Por esta razón, y a partir de la propia descripción de las prácticas pedagógicas de los docentes, se reconoce que ellos, al no manejar dentro de sus clases procesos de lectura, podrían mejorar sus prácticas a partir de una formación.

Desde un enfoque interpretativo, con un método descriptivo comprensivo, se diseñó dos instrumentos de recolección de datos: el guion de observación y la entrevista al grupo focal, los cuales fueron aplicados, previo juicio de expertos y validación del instrumento a dos docentes del área de Castellano, dentro de una unidad de trabajo de trece docentes con asignación académica en los grados décimo y décimo primero, para extraer información del proceso académico institucional.

Para la aplicación del guion de observación se tuvo una muestra de seis docentes, seleccionada con ayuda de la percepción de un directivo docente del Instituto, ya que el criterio para la selección de una cantidad menor fue porque se deseaba trabajar con las asignaturas blandas: Sociales, Castellano y Filosofía; y duras: Matemáticas, Física y Química.

Posteriormente se hizo el vaciado de la información, la reducción del dato, la utilización de los recursos de análisis (codificación abierta, axial y selectiva), el análisis del dato y su descripción e interpretación a partir de una matriz diseñada por los autores de la investigación, instrumento que colaboró para encontrar las recurrencias semánticas, para detallar las categorías inductivas que resultaron del proceso de investigación.

3. Resultados

Percepción de la lectura crítica

La lectura crítica puede fortalecerse en los ámbitos educativos, según los imaginarios que los docentes tengan de ésta, porque depende de cómo ellos perciben la realidad, y si los recursos que encuentran para poder interpretarla están basados en el uso de la lectura como fundamento del aprendizaje. Así, cuando se desarrolla procesos de evaluación a estudiantes, es cuando los docentes evalúan su práctica pedagógica; es más, surgen ideas en torno a que los malos resultados que obtuvieron los estudiantes en los exámenes, tienen su base en la mala lectura de los mismos.

Por ello es importante que los docentes, al reconocer que la lectura es la base fundamental del problema de resolución de pruebas, originen una percepción de lectura crítica según el planteamiento aristotélico, como menciona Burlando (2005), en el cual como base se tenga el conocimiento de qué es o a qué se refiere, cuando hablamos de lectura crítica y qué hacer con eso que sabemos que es.

Es necesario que la percepción de la lectura crítica y el saber qué hacer con ella en los escenarios académicos se analice desde la metodología, la importancia y la pertinencia de los docentes en sus procesos de enseñanza, para así determinar las estrategias que ayudarán a fortalecer los aprendizajes de los estudiantes.

Desde el ámbito de la metodología. La metodología de la lectura crítica se concibe como un proceso para desarrollar y lograr alcanzar un análisis crítico de los textos, pero es necesario que se reconozca que la lectura no debe definirse como una actividad centrada en un texto impreso. “Ése no es sino uno de los modos de lectura. La lectura, bien entendida, es una apropiación del mensaje de un autor y el referido mensaje puede verse en una amplia gama de medios y de soportes” (Casas, 2004, p. 411).

Para reconocer que la lectura es una herramienta que promueve el pensamiento crítico, es necesario que las instituciones educativas consoliden un modelo de lector a formar y, que los recursos y estrategias que se puede adoptar en las prácticas pedagógicas, sirvan para desarrollar metodologías pertinentes para lograr una lectura crítica.

Ahora bien, para definir la metodología es necesario reconocer que uno de los conceptos a los cuales se hace referencia cuando se hace alusión a ésta, es al proceso desarrollado en el aula y a las herramientas que los docentes usan para generar un lazo entre la información y el estudiante. “La conexión existente entre el uso de instrumentos y el lenguaje afecta a varias funciones psicológicas, especialmente a la percepción, a las operaciones sensorio-motrices y a la atención” (Vigotsky, 1978, p. 57); es por ello que cuando un instrumento está bien diseñado y tiene las preguntas idóneas para que los estudiantes puedan apropiarse de él y resolver con ayuda de él sus dudas, se genera una percepción que amplía su capacidad de análisis.

La lectura es una herramienta que promueve el aprendizaje y es un motor que impulsa el conocimiento, siempre y cuando el lenguaje esté acorde con sus herramientas para poder generar una comunicación con los textos, y sea quien coadyuve a generar formas para entender las situaciones textuales. “La lectura es un proceso que se va enriqueciendo con el tiempo, que va madurando” (Casas, 2004, p. 411). El hecho de no vincular herramientas que nos acerquen a la realidad, hace que el estudiante no entre a ese curso propedéutico, de preparación, ante la necesidad que tiene el hombre de superar ciertas debilidades interpretativas.

En este sentido, la lectura debe tener su base en el desarrollo del análisis crítico reflexivo, lo cual de-

berá “favorecer la formación de ciudadanos reflexivos, cuestionadores y con autonomía de pensamiento” (Serrano y Madrid, 2007, p. 58), ya como lo profiere la Ley 98 de 1993, hay que democratizar el libro para desarrollar el pensamiento investigativo y así éste pueda otorgar, en vez de limitaciones ininterpretativas, ayudas educativas para poder ampliar la comprensión, claro está, desde la mediación que los docentes deben hacer en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

A pesar de que la lectura sea la columna vertebral de los imaginarios de formación y de los procesos de enseñanza y aprendizaje por parte de los docentes, esto no es suficiente, porque enviar a los estudiantes a que lean sin un debido direccionamiento no provoca impacto semántico; es más, la no formación a los estudiantes en métodos que los coadyuven a no fracasar en la lectura, pueden ser los causantes de que leer sea algo fastidioso para la juventud, ya que se dice que no se gusta de leer, por el hecho de que no se sabe cómo interpretar lo que se pretende leer.

¿Cómo abordar el texto?, ¿Qué estrategias de análisis se puede ocupar?, ¿Qué sentidos tienen los textos?, ¿Qué ideas contradicen la idea principal?, son algunas preguntas que se debe abordar para no fracasar, y para poder “formar lectores que sabrán elegir el material escrito adecuado para buscar la solución de problemas que deben enfrentar” (Lerner, 2001, p. 40), problemas de comprensión que deben ser solventados con las estrategias que los estudiantes adopten para no fracasar en la lectura.

El docente debe entender que el estudiante que adquiere un nivel de análisis crítico “no es un crítico y, además, la crítica a veces se traduce en un genuino reconocimiento de la calidad de la información que un texto ostenta” (Casas, 2004, p. 432). La organización de ideas, su jerarquización, integración por categorías semánticas y la relación analógica de las mismas en contextos varios, es el objetivo de un docente que promueve el análisis crítico de los textos.

Este análisis crítico al cual desean llegar los docentes, se lo contrastará con la alfabetización crítica a la cual hace referencia Giroux (1988):

En el sentido político más amplio, el mejor modo de entender la alfabetización es concibiéndola como un sinnúmero de formas discursivas y aptitudes cultu-

rales que permiten acceder a las variadas relaciones y experiencias que existen entre los educandos y la realidad. (p. 34).

A un sistema político que entiende que un texto es una cultura por descifrar, y como tal, una organización que usa códigos que deben ser contextualizados en el campo del lector, en el campo del autor y en el contexto histórico donde se lo lee.

Desde la importancia dada en la práctica pedagógica. La lectura crítica complementa la labor del docente porque logra prepararlo para manejar las informaciones que lleguen a él, sin importar el canal de comunicación usado y las herramientas que fueron ocupadas para su captación. Son dos momentos que deberá tenerse en cuenta para generar lectura crítica: el primero, desde el uso que el docente le da al momento de aprender para enseñar, y el segundo, al momento en el que la lectura se convierte en una herramienta para la enseñanza.

A partir de las apreciaciones académicas, los docentes están preparados para poder desentrañar las ideas de los textos; por ello, Carlino (2005) expresa que,

En esta habitual configuración de la enseñanza, ¡el que más aprende en la materia es el docente!, ya que la mayor actividad cognitiva queda de su parte (investigar y leer para preparar las clases, reconstruir lo leído en función de objetivos propios –por ejemplo, conectando textos y autores diversos para abordar un problema teórico-, escribir para planificar su tarea, explicar a otros lo que ha comprendido como producto de años de estudio). La organización de las clases de esta manera no asegura que los estudiantes tengan que hacer lo mismo. (p. 11).

Al desarrollar procesos de lectura, el docente conocerá qué partes del texto deben tener más análisis y qué estrategias de comprensión son necesarias para obtener un aprendizaje significativo. Seguir un texto base y regirse por lo que escasamente se da del Ministerio de Educación, vuelve al ejercicio lector, una práctica mecánicamente asidua, sin vinculación afectiva de las partes que interactúan con él.

Desde el aspecto de la interacción con los sujetos en formación, la percepción que se maneja dentro de los docentes es que la lectura no es de interés académico de sus discentes; existen sentimientos de tedio

al leer y esto se da, según la investigación, por la escasa formulación de métodos y herramientas para poder ampliar la comprensión; si el docente expone dentro de su área mecanismos de análisis e interpretación, el texto, sea informativo, argumentativo o evaluativo, podrá ser descifrado desde el significado global.

Desde la pertinencia en el uso de los procesos de interacción. La pertinencia es una cualidad que asigna correspondencia en un momento y lugar determinado; en este caso, a la lectura en la práctica del docente; es posible que este proceso esté presente dentro de los escenarios académicos, pero sin provocar que:

...la exigencia de lectura articulada cumpla la función de problematizar cada contenido particular, en la medida en que contribuya a romper con los límites de la organización de contenidos, o sea, con los productos de la historia que han sido cristalizados por la reflexión teórica. (Gómez y Zemelman, 2006, p. 2).

El objetivo es que las lecturas estén diseñadas para provocar una extrapolación de sentidos; es decir, una acción complementaria que amplíe la posibilidad de comprensión, la relación con los conceptos, las ideas, los métodos, los recursos de cada disciplina, ya que la lectura es una herramienta de inicio o cierre en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La pertinencia de la lectura crítica está supeditada desde dos campos: el primero se refiere al interés lector y el segundo, a la orientación lectora; desde el interés, si el docente no es sensible ante lo que los estudiantes desean y ejerce su trabajo dialógico en contra corriente a un analista crítico, no le daría voz al sujeto discente.

Este acto democrático fracasaría y el aspecto dialógico entraría en un discurso positivista y reduccionista de la clase. Por ello, el pensamiento crítico se complementa con el método de análisis crítico del discurso, debido a que éste “intenta contribuir a dotar de poder a quienes carecen de él, con el fin de ampliar el marco de la justicia y de la igualdad sociales” (Van Dijk, 1999, p. 24), a partir de lo cual se destaca que la lectura tiene un interés inherente en la actividad diaria de los estudiantes, para ampliar así el interés que tiene y se merece el leer.

Podrá haber interés por la lectura, pero cuando no hay interés por sobrepasar la dificultad de com-

prensión, el texto no otorgará toda su construcción significativa: “la posibilidad de saber cuándo y por qué no entendemos un texto determinado y qué podemos hacer para entenderlo; es decir, en la utilización de estrategias para gestionar y regular la propia comprensión” (Monereo, Castelló, Clariana, Palma y Pérez, 2006, p. 187), es la base fundamental, ya que replantear los propios métodos de lectura provoca que se genere más estrategias para poder comprender los textos más difíciles.

Desde la orientación lectora, es importante que los docentes, indistintamente del texto usado para las clases, tengan una supervisión constante e identifiquen los problemas de comprensión de sus estudiantes; el escenario de la lectura tiene que ser un espacio planificado y programado por los docentes, con todos los requerimientos de análisis para que, si llegase a haber un problema, la lectura sea la herramienta de acercamiento a la resolución del problema causado por la misma, teniendo en cuenta que es una herramienta a partir del planteamiento de Vigotsky (1978), porque tiene la posibilidad de acercar a los estudiantes a la realidad.

Ideas metodológicas que se usa y conoce en lectura crítica

En la labor del docente se hace relevante visibilizar las herramientas que usa para enseñar, y cómo éstas posteriormente pueden ser convertidas en recursos para sobrepasar las dificultades que los estudiantes pudieran encontrar en sus lecturas, además de ser parte de las metodologías que tiene.

Uso de herramientas metódicas para la enseñanza y el aprendizaje. El proceso de enseñanza y aprendizaje se fortalece con la recursividad de cada docente; sin embargo, es pertinente aclarar que este trabajo debe “obrar de una manera ordenada y calculada para alcanzar unos objetivos previstos; en otras palabras, con un orden y disposición determinados” (Carrasco, 2004, p. 33); cada actividad debe tener las instrucciones para el desarrollo adecuado y esto se lo logra con el uso preciso de las herramientas.

Desde el campo metodológico, los docentes tendrán que reconocer que la herramienta es muy importante para despertar el interés; es decir, ésta puede convertirse en una estrategia que posibilite a los estu-

diantes la mejor comprensión de los textos; a su vez, si es asimilada, podrá convertirse en una estrategia de aprendizaje que los promueva a llegar a otro conocimiento,

Los procesos de decir y transformar el conocimiento tienen su par conceptual en el campo del aprendizaje. Éste puede ser concebido como adquisición e incremento del conocimiento por medio de la reproducción de información ya elaborada o como proceso creativo donde construyen significados. (Narváez y Cadena, 2008, p. 38).

Por esta razón, es necesario manifestar en la Tabla 1, algunas estrategias institucionales que se tiene en cuenta para desarrollar procesos de aprendizaje alrededor del uso de la lectura en los escenarios académicos, según los testimonios de los sujetos:

Tabla 1. Estrategias institucionales para desarrollar la lectura crítica

Testimonio	Estrategia con base en
“Las herramientas que uno puede utilizar para acercarse al individuo hacia la lectura de una forma analítica” (S2, E, Prl, 23)	Desarrollo de pensamiento crítico. (Preguntas precisas)
“Leer bastante para que se informen en otros contextos; por ejemplo, sociales, política, textos históricos, filosóficos para tener una metodología precisa” (S4, E, Prl, 23)	Dinámicas de intertextualidad. (Textos varios)
“Hace que nuestros estudiantes se vuelvan críticos y ellos mismos tengan posibilidad de analizar, de interpretar, de argumentar” (S7, E, Acr, 16)	Aprendizaje por descubrimiento. (Motivación por parte del docente)
“El proceso de la lectura debe ser continuo, renovando este tipo de lecturas” (S10, E, Acr, 16)	Lectura dirigida y continua. Actualización docente.
“Básicamente, cada uno es una forma de lenguaje; como es una forma de lenguaje, todo se integra en la lectura” (S6, E, Lcd, 21)	La lectura como base del lenguaje. (Todo se puede leer)

“Si un estudiante no lee, no tiene este proceso, no va a ampliar su conocimiento” (S7, E, Lcd, 21)	La lectura como mediación entre el estudiante y el conocimiento.
“La docente se apoya en los estudiantes para lograr los objetivos de la actividad” (S1, O, Lce, 22)	Aprendizaje colaborativo. (Conocimiento compartido)
“Los estudiantes presentan cuestionamientos constantes frente a la lectura que desarrollan” (S1, O, Lce, 20)	Pregunta problematizadora.
“Ampliar el interés que tiene y se merece el leer” (S4, E, Ile, 13)	Despertar el interés por la lectura.
“Si nosotros mantenemos a los estudiantes preparándose para esto desde todas las asignaturas, entonces para ellos va a ser más fácil poder analizar e interpretar esas lecturas” (S7, E, Orl, 19)	Preparación institucional e interdisciplinaria.
“Adentrar al sujeto a la lógica; si yo adentro a la lógica a los estudiantes, cumpliré con esos desempeños, desde lo literal, lo inferencial y la proposición” (S1, E, Orl, 19)	Niveles de lectura (literal, inferencial y crítico-intertextual).
“Fortalecimiento dentro de cada área, donde el estudiante pueda desarrollar sus habilidades analíticas y comprensivas” (S2, E, Orl, 19)	Desarrollo de habilidades de lectura.
“Utilizo diferentes programas, software, aplicaciones para realizar a partir de una lectura, diferentes actividades” (S7, E, He, 47)	Utilización de las TIC para la enseñanza de la lectura crítica.
“Es necesario que más que una capacitación, se dé un estado de formación” (S1, E, Flcd, 19)	Formación docente y diálogo entre áreas.

El análisis de los testimonios de los sujetos permite entender el componente metodológico y estratégico de los docentes, y los recursos que tienen cuando usan la lectura como una fuente de enseñanza y aprendizaje; no obstante, no se especifica el cómo ni el qué hacer con lo que los docentes saben, para poder lograr mejores resultados. Ésta es la invitación: ampliar los conocimientos del docente para saber qué hacer con lo que sabe y

maneja, y así despertar el pensamiento crítico de los estudiantes.

Líneas de acción formativa en lectura crítica

Los resultados de las percepciones y de las ideas metodológicas acerca de la lectura crítica indican que se debe fortalecer la formación permanente de los maestros y que, como parte de su formación continua, se proponga y establezca líneas de acción enfocadas a la construcción de nuevos conceptos, métodos y metodologías sobre lectura crítica, para así adecuarlos en el desarrollo académico de lo que usan y conocen.

Hay que reconocer que el docente, cuando aprende, modifica sus metodologías, porque ahonda en la comprensión de los posibles problemas de interpretación que haya tenido para llegar a comprender el mensaje, puesto que la curiosidad epistemológica genera cimientos más significativos para llegar a decodificar críticamente.

Es que el proceso de aprender, en el que históricamente descubrimos que era posible enseñar, como tarea no solo incrustada en el aprender sino perfilada en sí, con relación a aprender, es un proceso que puede encender en el aprendiz una curiosidad creciente, que puede tornarlo más y más creador. (Freire, 2004, p. 12).

Por esta razón y, según el análisis de las concepciones metodológicas en torno a la lectura crítica de los docentes, se hace necesario proponer unas líneas de formación de manera unificada para todos ellos, sin importar el área o disciplina en la que estén titulados, desde el conocimiento, la metodología y evaluación de la lectura crítica.

Aunque se haya dado unas líneas de formación a partir del análisis de las debilidades y fortalezas de los docentes, se ha diseñado un folleto de interacción con el cual contará la institución, para subsanar algunas debilidades desde la epistemología, metodología y evaluación de la lectura crítica, y que puede ser detallado en <http://lectuisfa.blogspot.com/>, como aporte a la formación autónoma de los docentes.

En él se detalla las metodologías más adecuadas al trabajo pedagógico dentro del contexto, el tipo de evaluaciones que más impacto puedan causar y estrategias de preguntas para diseñar herramientas

que lleven a los estudiantes a producir y fortalecer su pensamiento crítico.

Formación pedagógica y didáctica. Es necesario que los docentes tengan una formación teórica con respecto a la lectura crítica. A pesar de que los procesos empíricos son importantes y de gran valor cultural, se hace evidente que la teoría sea asimilada desde la metodología, método, herramientas y acciones didácticas, porque el trabajo académico depende del proceso de autoformación que se lleve para ser recursivo.

Capacitar a los docentes brindará seguridad al momento de discurrir sus prácticas pedagógicas, lo cual generará en su discurso, características argumentativas fuertes que harán del escenario educativo, un encuentro seguro para los estudiantes, dado el caso que ellos tengan en cuenta la lectura como una herramienta para resolver las dudas de éstos, y así ampliar el panorama de comprensión.

Finalmente, así como lo manifiesta Carlino (2005), los docentes, al ser direccionados por un camino de análisis de sus prácticas pedagógicas, pueden aportar a la transformación de las prácticas de enseñanza; de esta forma, todo lo que se evidencie en este escenario podrá ser asimilado por los estudiantes, para que posteriormente las herramientas didácticas usadas por los primeros, puedan ser usadas por los segundos, para lograr sobrepasar las limitaciones que se tiene al intentar comprender un texto, y así lograr procesos de metacognición en ellos.

Espacios de diálogo para innovar en el aula. El conocimiento puede desarrollarse a partir del diálogo que los docentes puedan establecer, porque las experiencias de las prácticas pedagógicas pueden ejemplificar cómo las estrategias de enseñanza y aprendizaje están funcionando dentro del aula; por ello, en ese diálogo íntimo entre docentes puede compartirse ideas, reformular estrategias, incluso forjar nuevos paradigmas, para tener en cuenta en la enseñanza.

En este diálogo en el cual se evidencia poderes discursivos, es relevante manifestar que el docente “debe estar consciente del poder del discurso ideológico, comenzando por el que proclama la muerte de las ideologías” (Freire, 2004, p. 126), por cuanto ese diálogo puede censurar a otros al querer implantar modelos que, según perspectivas

unidireccionales, son los que más funcionan; por otra parte, el discurso debe darse entre las distintas áreas sin discriminación, puesto que en cada una de ellas se puede desarrollar las competencias de comprensión, análisis, interpretación, reflexión y proposición.

Se reconoce que las asignaturas pueden tener una relación en alguno de sus componentes, porque es posible que la lectura sea ese eje que las atraviesa, tocando con su ayuda, conceptos, teorías, paradigmas, modelos de pensamiento y estructuras semánticas y, de esta forma, al habilitar un espacio de diálogo entre docentes, se revive la palabra y el discurso como la base del encuentro con el conocimiento.

Al habilitar un diálogo, la autoevaluación está inherente a los procesos comunicativos interdisciplinarios porque las experiencias harán que la propia práctica pedagógica de cada docente se evalúe personalmente; además, en este encuentro, las metodologías y herramientas que usa y conoce, pueden convertirse en un modelo institucional para utilizar en los procesos de formación.

Siempre y cuando se habilite el espacio de diálogo dentro de la evaluación institucional, se podría manifestar la comunicación entre docentes como estrategia de fortalecimiento, desde la forma como manejan la lectura dentro de sus disciplinas, qué herramientas son más efectivas para lograr mejores resultados y las experiencias con métodos de lectura. Así, la institución tendrá al diálogo, como una estrategia dentro de su plan de mejoramiento.

Formación para la evaluación. Dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje es necesaria la evaluación, como un recurso para poder extraer datos que serán analizados para realizar ajustes a un método y a una metodología. Con esto se conoce las fortalezas y debilidades del estudiante, se reconoce las fortalezas y debilidades del docente, ya que una evaluación se debe analizar desde dos enfoques: el primero, desde el estudiante, al cuestionarse ¿Qué extraje con ayuda de una herramienta evaluativa? ¿Qué tanto conozco, aprendo, recuerdo, hago, discuto, propongo, critico?; y el segundo, desde el docente: ¿Me sirvió el instrumento evaluativo diseñado?, ¿Qué tan eficaz es la clase para que el conocimiento

de los estudiantes se amplíe?, entre otras preguntas que se podría originar en esta discusión.

La evaluación de la formación hecha por los docentes es un proceso fundamental para que desde los dos campos se analice las alternativas para mejorar y fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje. Es en este campo donde la lectura representa un papel fundamental, como herramienta que le permite al docente evaluar ciertos procesos de su área y, al estudiante, como una estrategia para ampliar la comprensión de la clase.

Al establecer una evaluación dentro de los procesos de formación, se debe reconocer que ésta es continua y de tipo heteroevaluativo, co-evaluativo y autoevaluativo, momentos que tanto por parte del estudiante como del docente, están en la necesidad de ser llevados, por cuanto habilitan el diálogo unidireccional, bidireccional y entre pares de diferentes disciplinas. Por ello se piensa que:

...la misma pedagogía como teoría, como disciplina en construcción, no tiene otro objetivo que el de validar conceptos e interpretaciones sobre tales encuentros de enseñanza como encuentros formativos, en medio de los cuales los individuos se habilitan como pensadores e interlocutores competentes. (Flórez, 1999, p. 150).

En esos diálogos se da la validación de la experiencia de los docentes, desde los conceptos que estos manejan, las metodologías, el modelo pedagógico y la evaluación de sus prácticas. La formación es muy necesaria ya que si se tiene, por parte de los docentes, un modelo para aprender; inherentemente a este proceso está el de enseñar, porque reconocerán las dificultades que llevó el hecho de aprender.

Ahora bien, los docentes deben estar preparados para identificar qué tipo de modelo pedagógico tienen sus evaluaciones y, dado el caso, poder cambiar de paradigma sobre la evaluación y ver este proceso como una posibilidad de mejoramiento y enriquecimiento profesional. Es más: la evaluación permite la integración institucional porque todos los agentes que están inmersos en la formación pueden posibilitar el intercambio de saberes y experiencias para el procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación.

4. Discusión

El significado que se les otorga a los resultados en un momento determinado es un añadido semántico a las prácticas que eran invisibles antes de que emergieran con la investigación, porque al ingresar al campo, los docentes, quienes son la unidad de trabajo, manifiestan que esta clase de trabajos es importante, dado que ayuda a evaluar cada práctica pedagógica desde otros puntos de vista, en especial desde el campo de la lectura crítica.

Por ello es relevante, desde un planteamiento freireano, el cual se basa en la democratización del acto de formar y del no adiestramiento, planteamientos y posturas neoliberales (Freire, 2004), habilitar el sonido de las experiencias y actividades invisibles de los maestros, puesto que con esta investigación se le otorgó al docente la confianza que se merece dentro de los procesos de formación de estudiantes; además, se manifiesta que pocos estudios se concentran en una población de educadores, resaltando entonces que se reconoce la importancia de los conocimientos, prácticas, ideas, teorías y aspectos empíricos como fuente esencial de la labor docente.

En este orden de ideas, se tiene en cuenta el objetivo principal del estudio, el cual era, fortalecer los procesos de formación en el servicio del profesorado a partir de la comprensión de las concepciones metodológicas que usan y conocen los docentes en lectura crítica en la educación media académica del ISFA, como insumo analizado para proponer unas líneas de formación que vigoricen su servicio; además, detallar en este caminar metodológico investigativo, los hallazgos, las limitaciones, las experiencias, las dudas y las recomendaciones que a lo largo de las diferentes fases del estudio se fue captando, tanto de los sujetos de estudio como de toda la unidad de análisis.

Esta investigación deja una impronta que les da relevancia a esas concepciones olvidadas de los docentes, que habilita un espacio para la reflexión y la evaluación constante de las prácticas pedagógicas; además, reconocer que la teoría y la práctica deben desempeñar un papel importante, pues la práctica, cuando no se apoya en la teoría, puede no tener un objetivo claro de aprendizaje; en otras palabras, "la reflexión crítica sobre la práctica se torna una exigencia de la relación Teoría/Práctica sin la cual la

teoría puede convertirse en palabrería y la práctica en activismo" (Freire, 2004, p. 24). Así, las herramientas sin un uso preciso pueden provocar que no se alcance los objetivos de enseñanza o que se vean confusos a la hora de querer lograrlos. Esto, como parte investigativa y como base para futuras investigaciones.

La base fundamental del estudio fue analizar cómo las concepciones de los docentes marcan un surco de planificación y metodología de clase con base en los procesos de lectura en cada clase; saber cómo esas ideas que pertenecen algunas veces al campo positivista de acción, tienen desde su creación sin praxis, una intención hacia el ámbito de la enseñanza constructivista, lo cual quiere decir que los docentes, al desarrollar su idea metodológica en el aula, evidencian escasez de recursos de análisis para la lectura.

Según lo anterior, las metodologías de las que disponen los docentes del ISFA son idóneas para desarrollar la lectura crítica y, como manifiesta Facione (2007), hasta el pensamiento crítico; pero en la aplicación, los recursos de análisis que éstos tienen son escasos, impidiendo una clase generadora de nuevos conocimientos, por cuanto no hay bases teóricas que la respalden.

La formación del docente nunca termina; ésta es un caminar que se re-significa cada vez que avanza, debido a las nuevas comunidades que desean educarse. Cada vez que hay nuevos estudiantes, hay nuevos retos educativos, nuevas perspectivas, nuevos paradigmas de pensamiento que requieren que los docentes se preparen constantemente; por tanto, deberán reconocer que:

Quien se está formando, desde el principio mismo de su experiencia formadora, al asumirse también como sujeto de la producción del saber, se convenza definitivamente de que enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades de su producción o de su construcción. (Freire, 1996, p. 24).

Y entonces, crear posibilidades para que sean los estudiantes, quienes con ayuda de la mediación hecha por parte del docente, sean coautores de su conocimiento; esto quiere decir que la democratización del acto de enseñanza debe darse de forma que habilite la voz de los participantes, que reconozca sus estilos

de aprendizaje y facultades, para que de esta forma, todos, sin excepción, lleven a cabo las actividades programadas dentro de la metodología de clase.

Como fundamento metodológico se destaca el paradigma cualitativo, el cual con su método descriptivo comprensivo, analizó testimonios a partir de la recolección de información con base en la aplicación de una entrevista semiestructurada a un grupo focal y un guion de observación, instrumentos que fueron ejecutados en un grupo de docentes con asignación académica educativa de media de los grados décimo y décimo primero.

La Unidad de trabajo estuvo constituida por trece docentes con quienes se desarrolló la investigación; a partir del diálogo con las directivas, seis de ellos fueron escogidos como práctica situada para captar información con el guion de observación, dado que pertenecen a las áreas fundamentales: Castellano, Filosofía, Sociales, Matemáticas, Física y Química.

De los trece docentes, once terminaron satisfactoriamente la entrevista a Grupo focal; los dos restantes, por motivos personales se retiraron transcurridos unos minutos de la reunión programada. Con los datos captados se logró analizar, con ayuda de la sistematización de la información, las ideas metodológicas que presentaron los docentes en servicio, en torno a la lectura crítica.

Por otra parte, como criterio de credibilidad de los datos, los instrumentos que se ocupó para la captación fueron revisados por dos expertos y se hizo una prueba *in situ* a dos docentes de áreas afines a las humanidades, para que ellos manifestaran su apreciación de los instrumentos. Se contó aproximadamente con 2.000 datos cualitativos en bruto; para su vaciamiento se usó el paquete de Office; a partir de las jerarquías semánticas de los testimonios se redujo los datos, que fueron consignados en la codificación abierta; posteriormente fueron categorizados a partir de una matriz de recurrencias diseñada por los investigadores, y agrupados en tres categorías macro: Percepción, Metodología y Formación en lectura crítica.

La información recolectada menciona con frecuencia y reafirma la importancia de la aplicación del guion de observación, el cual permitió corroborar qué correspondencia hay entre la teoría y la práctica

de los docentes, porque es necesaria la coherencia entre lo que se dice, se piensa y se hace; y por otra parte, el paradigma de saber que “quien forma se forma y re-forma al formar, y quien es formado se forma y forma al ser formado” (Freire, 2004, p. 25), con el ánimo de que el proceso de enseñanza sea dialéctico y no reduccionista con aspiraciones positivistas.

A partir de esto se pudo conocer las inquietudes, ideas, significados que los docentes tienen de la lectura crítica y la concepción metodológica, entendida ésta como el proceso de enseñanza-aprendizaje; no obstante, al expresar sus percepciones alrededor de su práctica pedagógica, desde su interés aportaron ideas acerca de las líneas de formación en las cuales desean formarse; incluso, a partir de la inmersión de los investigadores, surgieron inquietudes en los docentes en servicio, porque fue el diálogo el espacio propicio para que su práctica pueda verse evaluada desde su propia percepción, con base en que enseñar es aprender y al aprender, se conoce los problemas de enseñar.

En esta dicotomía entre enseñar y aprender en el proceso de formación, se puede plantear algunas preguntas: ¿Cómo la metodología del docente influye en el aprendizaje del estudiante?, ¿La lectura puede ser la herramienta base de todas las áreas? Del análisis que el docente haga de su clase y de las preguntas que él mencione ¿depende el análisis que desarrolla el estudiante? Para dar respuesta a estos interrogantes se podría retomar las percepciones que tienen los docentes frente a lo que consideran lectura crítica, porque las metodologías llegan a ser innovadoras cuando estos han tenido una planificación consciente respecto a los textos que apoyan su planeación.

Con relación a la segunda pregunta, se menciona que la lectura puede ser herramienta siempre y cuando los docentes sepan el nivel cognitivo que requiere dicho proceso; en otras palabras, que sepan el desarrollo cognitivo que provoca cada estrategia, para que de esta forma los estudiantes extraigan los mensajes de los textos.

Además, a partir de la profundización que haga el docente de la temática más las preguntas que coadyuven a explicar el significado de los textos,

el mediador puede constituirse como modelo lector. Todo esto se da a conocer con base en el paradigma cualitativo, que permitió analizar y comprender el objeto de estudio: la lectura crítica dentro de las asignaturas en media secundaria.

En las postrimerías de la investigación, los hallazgos sobre las concepciones acerca de la lectura crítica son escasos, porque algunos docentes desconocen a qué se refiere; no obstante, el interés que tienen por involucrar este proceso en sus aulas es significativo, debido a la importancia en su aprendizaje y en el de los estudiantes. Así mismo, aunque presenten herramientas didácticas que involucren a la lectura como su eje principal, no existen las bases teóricas de cómo funciona cada herramienta en los procesos de aprendizaje de los estudiantes; por ende, se infiere que los docentes son recursivos, pero desconocen qué teorías pedagógicas pueden apoyar su trabajo.

Estas concepciones son entendidas como los lineamientos que orientan la práctica pedagógica; es decir, como las ideas, -el proceso mediante el cual se raciocina una situación y surge de éste una conclusión-, que tienen acerca de la lectura crítica a partir de su percepción, asimilación y equilibrio de la información del contexto asimilable (Piaget e Inhelder, 2008), y consolidan cada una de sus metodologías desde un ámbito empírico-positivista.

Como ya se mencionó, las ideas de cada docente no consagradas en la praxis, tienen un enfoque constructivista; en otras palabras, los docentes piensan constructivamente, pero sus prácticas en la mayoría son positivistas; sin embargo, cuando éstas son ejecutadas, ellos no poseen los recursos necesarios para guiarlas por el camino del constructivismo. Se añade a esto que son conscientes que tener diálogos entre ellos (interdisciplinariedad) puede generar una evaluación integral de las áreas desde cada práctica pedagógica, y a esto desean llegar: a tener un espacio de diálogo interdisciplinario que fortalezca cada práctica.

Cada respuesta de los docentes apuntó a exaltar el papel de la lectura; no obstante, el tiempo fue una de las condiciones que tuvieron en cuenta para mencionar qué les hace falta para poder llevar otros procesos significativos, procesos que tengan de base a la lectura.

Se debe agregar que los docentes son conscientes del papel que tienen como agentes que fortalecen el pensamiento crítico ante las exigencias interpretativas de hoy en día; es más, así como lo manifiesta Habermas (1993), para entender la realidad es necesario conocer históricamente el ámbito cultural del autor y la psicología que impulsó la creación del texto, entre otros aspectos de la vida en sociedad. Los maestros reconocen que la integración de las áreas podría aportar de forma individual a un diálogo interdisciplinario que habilite en el estudiante, una puerta hacia el pensamiento crítico.

Todo lo anterior desemboca en el interés que los docentes tienen de capacitarse y poseer recursos conceptuales que les ayuden a interpretar los textos y la realidad de una manera crítica; “iniciar una relación de conocimiento exige, en primer lugar, colocarse frente a la actividad. Esto implica ver cómo ella influye en el sujeto y cómo éste puede transformarla” (Gómez y Zemelman, 2006, pp. 10-11). Para poder interpretar la realidad es necesario contar con las herramientas y conocimientos que coadyuven al docente a desenmarañar la intención de los mensajes ocultos en los textos; incluso, con esto se manifiesta que los medios y formatos que en la actualidad se tiene para leer, hacen parte de los insumos que se necesita para desarrollar las actividades.

Por esta razón, la preparación y la intención que tienen los docentes por formarse, es por antonomasia, lo más importante; por ello se trae a colación que se aprende enseñando y se enseña aprendiendo, ya que ellos deben ser conscientes de que los estudiantes generan nuevos retos educativos y que, al aceptarlos, el trabajo es democrático y vinculante a toda la población educativa.

Finalmente, para posteriores estudios se recomienda contar con la población general de los docentes, debido a que la lectura crítica puede desarrollarse desde los grados académicos inferiores, permitiendo con esto mayores contrastes ante los testimonios que se pueda encontrar, y así puedan aportar en un diálogo investigativo, nuevas ideas en torno al desarrollo de la lectura, porque el conocimiento se da en una comunicación entre varios. Por otra parte, conviene tener en cuenta que puede haber, desde el intersticio cuantitativo, otros instrumentos que a su vez podrían provocar otros análisis, siempre y

cuando se integre a este tipo de investigaciones un paradigma mixto.

5. Conclusiones

Durante esta investigación se pudo evidenciar que los docentes de nivel media del ISFA de Pasto deben fortalecer el aspecto conceptual y reformular sus prácticas pedagógicas con base en la lectura crítica, pues fueron ellos quienes siempre mostraron interés y agradecimiento por el proceso realizado, y son conscientes de su papel como agentes directos que promueven recursos para desarrollar procesos que fortalezcan el pensamiento crítico. Por lo tanto, desean, con ayuda de la lectura, ofrecer una formación integral para fomentar el análisis crítico y reflexivo a través del uso de herramientas que generen la criticidad; no obstante, en la práctica pedagógica no se pudo evidenciar el uso de la lectura como base del pensamiento crítico.

Los docentes deben contar con bases teóricas que les permitan fortalecer el proceso lector en los estudiantes, pero escasamente saben si las estrategias que están usando aportan a alcanzar un desarrollo del pensamiento crítico en éstos; la lectura en ellos se limita a ser una herramienta para la enseñanza, y no reconocen que a partir de ella se puede producir avances significativos de comprensión, interacción social y contextual, para lo cual es necesario dar un valor a la lectura crítica dentro del escenario metacognitivo.

La percepción de los maestros sobre lectura crítica se basa en el proceso y recurso que utilizan para desarrollar el pensamiento crítico; no tienen claridad de la orientación y formación en este ámbito, pues utilizan cuestionarios con respuestas conclusivas sin determinar el ejercicio de lectura que el estudiante realiza, previo a la respuesta; además, no desarrollan una debida introducción a los procesos lectores como método para llevar a cabo en el aula; sin embargo, escasamente conocen que la planificación es la base para un desarrollo metodológico pertinente para lograr que los estudiantes tengan una asimilación conceptual y procedimental de los textos. Todo esto debería tener su base en un modelo pedagógico determinado; en la práctica fue posible determinar el modelo pedagógico positivista, lo cual hace entender que cuando la lectura no tiene

orientación para lograr extraer los significados, ésta no tiene validez en la formación de los estudiantes; incluso no es un recurso para generar conocimiento.

Los docentes reconocen que la lectura es un campo muy amplio que requiere acompañamiento permanente; sin embargo, la participación es limitada y se reduce a lo que el perfil del docente pueda ofrecer. La lectura puede ser una mediadora entre el sujeto y el sentido social; la integración curricular permite que la lectura se explye hacia todas las dimensiones del estudiante, para lograr un mejor aprovechamiento del contenido textual; aquí se resalta que los docentes reconocen que la lectura crítica enriquece los proyectos y los aprendizajes, y como tal, tiene una importancia significativa porque permite combatir el analfabetismo funcional, en donde los estudiantes no proponen, analizan ni reflexionan sobre lo que están leyendo y lo que se encuentra en el entorno. Por ello, es importante establecer el fortalecimiento de las prácticas pedagógicas con base en la lectura crítica, puesto que, indirectamente, los estudiantes generarán un mejor proceso, dado que el docente es uno de los tantos modelos lectores que éstos pueden seguir.

Al interior del aula se pudo evidenciar que los docentes no realizan prácticas de lectura previa para la planeación y preparación de clases, lo cual se establece como una debilidad porque al tener un contacto permanente con los estudiantes, podrían dinamizar de forma correcta el interés por el saber y usar estrategias correctas para que estos logren una adecuada lectura crítica; a partir de una adecuada orientación lectora podrían extraer los significados, conceptos, proposiciones, teorías dentro del escenario pragmático del texto, lo que hace fundamental el manejo de una base conceptual del pensamiento crítico. Los docentes desarrollan actividades sin profundidad teórica ni relación con la temática que se está abordando, los estudiantes lo perciben de la misma manera y en su mayoría las clases son de corte positivista, abordando la lectura como un proceso superficial de donde se extrae información; por ello se deduce que de la formación del docente depende la perspectiva sobre la lectura crítica.

El proceso de enseñanza y aprendizaje se fortalece con la recursividad de cada docente; ellos implementan la lectura en sus clases, pero no tienen la

debidamente supervisada, lo que no garantiza el uso adecuado de la misma como herramienta de interacción con el estudiante. La efectividad de las herramientas utilizadas en el aula depende de la pertinencia con la que el docente las aplique; contrario a esto, los maestros no buscan implementar estrategias para contrarrestar el impacto negativo en el proceso lector de los estudiantes, pues para que una estrategia de enseñanza funcione, debe existir un direccionamiento estratégico por parte del docente; por otra parte, se reconoce que dentro de los escenarios académicos debe existir motivación para llevar prácticas lectoras que desarrollen niveles de comprensión mayor. En consecuencia, el momento de la lectura debe tomarse como una oportunidad en la que se comparte significados en varios contextos.

Se requiere concientizar a la población educativa de que la alfabetización crítica debe hacerse en todas las disciplinas, porque la experiencia investigativa sumerge a los docentes en el ambiente del interés por saber más acerca de los procesos que tienen que ver con la lectura, y de esta manera se pueda establecer la relación que ésta tiene con los procesos que fortalecen el pensamiento crítico; además, que se reconozca que en los procesos de lectura siempre habrá retos de interpretación, y uno de ellos es abalanzarse a tenerla como nuestra mejor aliada en los procesos de formación.

Finalmente, como resultado de esta investigación, los docentes necesitan formarse en líneas de acción pedagógica y cognitiva para fortalecer las bases teóricas de su metodología, acompañados de un proceso de evaluación institucional que determine a profundidad y con particularidades, las dificultades que tienen en el aula con respecto a la metodología y el proceso de enseñanza y aprendizaje con base al uso de la lectura crítica; para ello es propicio establecer espacios de diálogo con el fin de lograr un intercambio de saberes a partir de sus experiencias en el aula.

A partir de lo anterior, los docentes solicitan capacitación y formación en aspectos relacionados con la lectura crítica; por lo tanto, las líneas de formación les permiten nuevas oportunidades para construir una nueva concepción de los procesos de enseñanza, al partir desde un análisis particular a lo institucional. No se debe desconocer que son ellos los pila-

res de la educación y que por tanto en ellos recae en gran medida la responsabilidad de formar integralmente al estudiante. Los docentes del ISFA de Pasto no son ajenos a esta realidad y por eso expresan su intención de formarse en los aspectos necesarios para brindar una educación de calidad basada en los principios franciscanos y profesionales que cada uno posee.

6. Conflicto de intereses

Los autores de este artículo declaran no tener ningún tipo de conflicto de intereses del trabajo presentado.

Referencias

- Burlando, G. (2005). Recepción suareciana de Aristóteles: percepción, representación y verdad. *Revista Filosófica de Coimbra*, 28, 323-348.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Carrasco, J. (2004). *Estrategias de aprendizaje, para aprender más y mejor*. Madrid, España: Rialp.
- Casas, R. (2004). *Razonamiento Verbal: lectura Crítica*. Lima, Perú: Editorial Megabyte.
- Cassany, D. (2006). *Tras la líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona, España: Anagrama Editorial.
- Congreso de la República de Colombia. (1993). Ley 98 de 1993 "por medio de la cual se dicta normas sobre democratización y fomento del libro colombiano". Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-104559_archivo_pdf.pdf
- Facione, P. (2007). Pensamiento crítico: ¿Qué es y por qué es importante? Recuperado de <http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/PensamientoCriticoFacione.pdf>
- Flórez, R. (1999). *Evaluación, Pedagogía y Cognición*. Santafé de Bogotá: McGraw-Hill Interamericana S.A.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la Autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. São Paulo, Brasil: Paz e Terra, S.A.
- Giroux, H. (1988). *Teachers as intellectuals. Toward a critical pedagogy of learning*. United States of America: Greenwood Publishing Group.
- Gómez, M. y Zemelman, H. (2006). *La labor del maestro: formar y formarse*. México: Editorial Pax México.
- Habermas, J. (1993). *El discurso filosófico de la modernidad*. Madrid, España: Santillana S.A.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Monereo, C., Castelló, M., Clariana, M., Palma, M. y Pérez, M. (2006). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela* (6.ª ed.). Barcelona, España: Editorial Graó.
- Narváez, E. y Cadena, S. (Comp.). (2008). *Los desafíos de la lectura y la escritura en la educación superior: Caminos posibles*. Cali, Colombia: Universidad Autónoma de Occidente.
- Piaget, J. e Inhelder, B. (2008). *Psicología del niño*. Madrid, España: Editorial Morata.
- Serrano, S. y Madrid, A. (2007). Competencias de la lectura crítica. Una propuesta para la reflexión y la práctica. *Acción Pedagógica*, 16, 58-68.
- Van Dijk, T. (1999). *El análisis crítico del discurso*. Barcelona, España: Antrhropos.
- Vigotsky, L. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, España: Editorial Crítica.