

Prácticas en la enseñanza de la lectura en grado primero en instituciones oficiales municipales

Luz Stella Fuentes Fuentes
Corporación universitaria del Caribe CECAR-Colombia
Luz.fuentes@cecar.edu.co

Nelcy Calderin Careth
Corporación universitaria del Caribe CECAR. Colombia
nelsy.calderin@cecar.edu.co

Resumen

En esta investigación se describen las prácticas de enseñanza de la lectura en grado primero. La muestra se constituyó de 27 docentes. Los instrumentos utilizados fueron: la observación directa, el video, la guía de observación y grupo focal. Se utilizó el análisis de contenido. Los resultados confirman predominio en el empleo del método sintético. En lo concerniente a las prácticas se observa una tendencia centrada en implantar normas y orden en el salón, implementación de actividades lúdicas y abandono en el uso de recursos tecnológicos. Asimismo, se encontró mayor predominio en el rol tradicional respecto al rol constructivista y progresista.

Palabras clave: Práctica docente, lectura, enseñanza, enfoque de lectura.

Practices in the teaching of reading in first grade in municipal official institutions

Abstract

In this research describes the practices of teaching reading in first grade. The sample was constituted of 27 teachers. The instruments used were: direct observation, video, a guide of observation and focus group. We used the analysis of content. The results confirm the predominance in the use of the synthetic method. With regard to the practices there is a trend toward focusing on implementing rules and order in the classroom, implementation of activities and abandoned in the use of technological resources. It is also found in the traditional role with regard to the role of constructivist and progressive

Key words: teaching practice, reading, teaching, reading approach.

INTRODUCCIÒN

El papel del docente es determinante como un hecho comunicativo y didáctico, en la que el lenguaje juega uno de los roles principales. Así, el lenguaje como proceso de producción y de negociación de significados es un instrumento de acceso a una cultura, porque la lengua es una realidad en perpetuo movimiento, que no existe ni significa fuera de cada una de las interacciones humanas en las que es utilizada (ACOSTA, 2007). El aprendizaje del lenguaje se inicia en las interacciones que realiza el niño en la familia y comunidad. De hecho, “La mayoría de los niños ya han empezado su contacto con la lectura antes de comenzar su educación inicial” (SOLÉ. Citada en FLORES y MARTÍN, 2006).

Este trabajo investigativo surgió como producto de la reflexión pedagógica sobre el quehacer docente en la enseñanza de la lectura, su comprensión e interpretación y su impacto en los bajos

resultados académicos obtenidos en las pruebas externas que se aplican en Colombia para los grados tercero, quinto y noveno de educación básica. En consecuencia, los resultados de la prueba SABER año 2015 en el área de Lenguaje de instituciones oficiales en la ciudad de Sincelejo, (Colombia) revelan que sólo el 25% en el grado quinto se ubican en satisfactorio, es decir, muestran un desempeño adecuado en las competencias exigibles para el área y grado evaluado. Este es el nivel esperado que todos o la gran mayoría de los estudiantes deberían alcanzar. Esto implica, en lectura que el estudiante identifica elementos paratextuales, interpreta el lenguaje verbal y no verbal para la comprensión e infiere el propósito del texto a partir de su contenido y del contexto social.

Lo planteado llevó a formular la siguiente pregunta: ¿Cuáles son las prácticas de los docentes en la enseñanza de la lectura en grado primero de básica primaria de instituciones oficiales del municipio de Sincelejo? Fue necesario entrar en un proceso de búsqueda de información, lo que permitió afirmar que sobre la enseñanza de la lectura se ha hecho mucha investigación en Colombia y el mundo y que dichas investigaciones han sido desarrolladas desde las estrategias utilizadas por el docente, las creencias, conocimiento del contenido y desde las prácticas de enseñanza.

1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

La presente investigación, se ocupó de las prácticas en la enseñanza de la lectura desde tres categorías: la metodología utilizada por el docente, la organización y estructuración de la clase y el rol del profesor. Tuvo como objetivo principal efectuar una descripción, para ello se identificó y caracterizó las prácticas de lectura y su respectiva relación con los enfoques actuales.

Se entiende la práctica docente, como el proceso de interacción que establece el maestro con los estudiantes en un contexto específico llamado escuela. En consecuencia, son la variedad de acciones como planeación, desarrollo de las actividades de enseñanza para favorecer el aprendizaje y por supuesto la

evaluación, que efectúa en el aula para beneficiar el desarrollo de competencias lectoras en los estudiantes. De hecho, una actividad compleja, que se sintetiza en escenarios y contextos específicos. “La práctica docente es una actividad dinámica, reflexiva, que comprende los acontecimientos ocurridos en la interacción entre maestro y alumnos” (GARCÍA, LOREDO Y CARRANZA, 2008: 2).

Respecto a la lectura, los niños en el proceso de alfabetización inicial precisan de un excelente apoyo por parte de maestros y padres. Por consiguiente, es imprescindible se les muestre la importancia de la lectura en la vida diaria. Del mismo modo, “es significativo que el docente además de enseñar a leer, logre que el estudiante sienta amor por la lectura, despertando el deseo incondicional por leer”(CIFUENTES, PALACIOS, PINZÓN, PRIETO y QUINTERO, 2009. Citado en FUENTES, CALDERIN y PÉREZ, 2017: 346).

De hecho, (DE ZUBIRÍA, 2005: 32) sostiene que “leer requiere dominar múltiples operaciones intelectuales, como el reconocimiento, análisis, síntesis, comparación e inferencia”. Desde esta mirada se confirma que la lectura es un proceso que requiere el desarrollo de habilidades cognitivas para que el estudiante pueda comprender el texto en el contexto.

2. METODOLOGÍA

El enfoque metodológico está orientado desde la investigación cualitativa. El tipo de investigación es descriptivo de corte etnográfico. El muestreo es no probabilístico o por conveniencia. La muestra es intencional, constituida por 27 docentes que enseñan lectura en primer grado en Instituciones Educativas Oficiales Municipales, con más de tres años de experiencia y deseos de pertenecer al grupo muestra. Las técnicas e instrumentos utilizados fueron: observación directa/Guía de observación, video/Guía de observación y grupo focal/ protocolo de preguntas. La información se manejó con la técnica análisis de contenido cualitativo y cuantitativo, teniendo en cuenta las categorías pre-establecidas de

acuerdo con el contexto teórico – conceptual alrededor de la enseñanza en lectura.

Para obtener la información, fue necesario efectuar visitas a las escuelas focalizada, para pactar con los docentes el día y hora en que se llevaría a cabo la observación o grabación de los segmentos de la clase de lectura. Posteriormente, tanto las observaciones directas de la clase como la de los videos, se registraron de forma escrita usando el programa Word. Esto permitió proceder a la codificación del contenido, construyendo así el proceso de codificación (abierta, axial y selectiva.) como se muestra en la figura 1. Lo cual facilitó interpretar los datos agrupados y establecer tendencias desde lo teórico.

Figura 1. Codificación de las categorías de análisis



Fuente: Elaboración propia

En la codificación abierta, se sistematizaron todos los videos y observaciones realizadas; luego en el texto producido se buscó identificar y agrupar datos en categorías que conciliaran con las categorías preestablecidas en la unidad de análisis.

Lo que surge inicialmente son unas **categorías simples** como: Método lector, desarrollo del contenido, didáctica de la clase, evaluación, normas, orden, motivación, recursos, rol constructivista, rol progresista y rol tradicional (Ver figura 1).

Seguidamente, se agrupan en **codificación axial** (subcategorías) en este momento, se revisó la lista de categorías simples que surgieron en la codificación abierta, procediendo a agruparlas en categorías más abarcadoras, obteniéndose nuevas categorías de significación más complejas orientadas al tema objeto de estudio en esta investigación: Metodología, organización y estructuración de la clase y rol del docente (Ver figura 1).

Luego, la **codificación selectiva**, (categoría de análisis) es el resultado de la agrupación de las categorías axiales (la práctica en la enseñanza de la lectura).

Por último, se hizo el análisis del contenido, interpretando la información recolectada, codificada y agrupada en categorías a la luz de la teoría establecida con anterioridad, proporcionando los hallazgos que dieron luces para elaborar las conclusiones. Estos hallazgos ofrecen un conocimiento base para emprender acciones de intervención que pueden abordarse desde una comunidad académica o una comunidad de práctica.

De igual manera, la secretaria de educación municipal y departamental puede emprender acciones de capacitación docente en los procesos de cualificación con una temática centrada específicamente sobre un área del conocimiento y nivel de atención específico. Se considera que de esta manera es más acertada la intervención por estos organismos gubernamentales. Puesto que, la mayoría de las capacitaciones que se ofrecen en los períodos vacacionales no responden a las necesidades reales y al interés de los docentes.

Si se aprovecha esta investigación se puede empezar a resolver el problema de bajo nivel de comprensión lectora en el que se encuentra la educación oficial en el país.

3. RESULTADOS

El análisis de la práctica docente en la enseñanza de la lectura, se llevó a cabo a partir de tres categorías: la primera metodología utilizada por el docente; ésta contiene como subcategorías método lector, desarrollo del contenido, didáctica de la clase y evaluación. La segunda organización y estructuración de la clase; constituida por las subcategorías norma, orden, motivación y recursos; y la tercera rol del profesor, caracterizado desde el rol constructivista, rol tradicional y rol progresista.

Categoría: Metodología

Tabla 1. Subcategoría: Método lector

Método sintético		Método analítico		Método combinado		Total
Fre.	%	Fre.	%	Fre.	%	Fre.
13	49	12	44	2	7	27

La primera categoría desarrollada **la metodología** empleada por el docente está conformada por cuatro subcategorías y 12 indicadores, cada uno con opciones de respuestas dicotómicas (si/no). El análisis se inició con la primera subcategoría **método lector**; se identificó predominio de presencia en el método sintético con un 49% y al interior del mismo, énfasis en el uso del método alfabético y fónico simultáneamente y una ausencia en la utilización del método silábico. Se hace claridad que el método sintético está constituido por el método alfabético, fónico y silábico.

De hecho, existe una inclinación fuerte por parte del docente en promover la lectura en primer grado desde la identificación y reconocimiento de las letras y su respectivo sonido así:

(...) Inicia la clase repasando las consonantes, menciona cada uno de los nombres de las mismas. Solicita la participación de un estudiante. Realiza un dictado de palabras con la letra t. y luego copia las palabras dictadas en el tablero (...) escribe la letra ñ y al frente las “amiguitas” (las vocales a, e, i, o, u) luego pregunta a

varios estudiantes ¿cómo suena cada una de las combinaciones? Los niños responden ña, ñe, ñi, ño y ñu (...) (docente grupo muestra).

Por consiguiente, “El mero conocimiento de las destrezas de descifrado se considera insuficiente para poder desenvolverse en el mundo del siglo XXI” (TOLCHISKY,1990. Citado por SARMIENTO, 2012: 4). Además, es necesario destacar en el método sintético lo expresado por(CANTERO,2010, citado en FUENTES y CALDERIN, 2014, p.65) “una correspondencia a partir de los elementos mínimos de lo escrito, de la lectura, en un proceso consistente en ir de la parte al todo”

De igual manera, se logra identificar la utilización del método analítico de lectura con un 44% por parte de los docentes, aquí utilizan palabras del entorno social del niño y las descomponen hasta llegar a la letra. Fueron pocos, al interior de este método que partieron de frases u oraciones, de hechos, situaciones, eventos cotidianos para hacer su respectivo análisis, pues, el docente lleva planeado el léxico que le va a presentar a los estudiantes, desconociendo la importancia del interés y participación del niño en las situaciones de aprendizaje. El método analítico se compone de método de palabras normales y método global. Para este estudio la preferencia de uso de los docentes se expresó en el método de palabras normales.

(CANTERO, 2010, citado en FUENTES y CALDERIN, 2014, p.66) declara:

Este método es contrario al método sintético, se presenta a los estudiantes un texto escrito con un sentido real, para él, que se lee en voz alta, poco a poco las palabras que se encuentran sucesivas veces en el texto, van haciéndose familiares. A partir de estas palabras se aíslan y reconocen elementos idénticos que pueden encontrarse en palabras desconocidas. Así, se pasa a descifrar y componer palabras nuevas.

A su vez, un porcentaje mínimo representado en un 7% se ubicó en el método combinado, es decir, transitar en la enseñanza de la

lectura entre el método sintético y analítico. Este porcentaje mínimo, se encontró desarrollando actividades creativas dentro del aula de clases. Docentes que rompen la linealidad del método tradicional en la enseñanza de la lectura y buscan generar significados en la construcción simbólica del lenguaje. Contextualizando su práctica pedagógica a las tendencias o modelos educativos del momento. “El método mixto o combinado parte de una concepción global, poniendo a los estudiantes en contacto con textos más o menos familiares pero, simultáneamente, se atiende el aprendizaje sistemático de las letras y las sílabas” (CANTERO, 2010, citado en FUENTES y CALDERIN, 2014, p.66).

(...) hay palabras que tienen igual significado, sí queremos decir “Johan está grande”, también podemos decir que está alto. Si una persona esta gorda, también podemos decir que está obesa... piensen en una palabra y después buscamos otra que sea igual; ejemplo: chiquitica. Estudiante: ¡chiquita! ¡Pequeña! (Docente grupe muestra).

Por consiguiente, aunque el docente se mueve en el aula entre el método sintético y analítico, se nota poco desarrollo de métodos de lectura con todos los elementos o pasos que éstos contienen. De hecho, se nota distante, el método utilizado y la teoría que lo sustenta. Esto corresponde con el pensamiento de (ACOSTA, 2007:6) cuando sostiene que “la mayoría de los docentes, basados en distintas teorías del aprendizaje fundamentan la práctica escolar en el empleo de estrategias repetitivas, hasta que la relación entre éstas y las teorías que las engendraron resulta cada vez más distante o inexistente”.

Es de anotar que el privilegiar en la práctica de la enseñanza de la lectura el método sintético en sus aspectos alfabético y fónico, se pasan por alto las tendencias pedagógicas constructivistas actuales, que insisten en que el niño aprende el lenguaje de forma natural y no fragmentada. Estas prácticas de enseñanza de la lectura, van en contra vía al desarrollo biológico del niño, potenciado un aprendizaje poco significativo y motivante y apostando aún más a la brecha en comprensión lectora que se tiene respecto a otros

países. Un acercamiento a la lectura inicial con este método contribuye a la poca motivación, hábito y significación del lenguaje en la vida de los niños. Entendido el método como una secuencia de pasos ordenados para obtener un fin (ARANDA, 2004:2) sostiene:

Un método puede ordenar las acciones del maestro sin predeterminedar los resultados a obtener en los alumnos; puede proponer actividades adecuadas para diferentes grados de desarrollo en las cuales cada quien obtenga avances según sus posibilidades; puede ser flexible; no necesariamente debe funcionar buscando objetivos inmediatos; puede partir de lo que el niño sabe, estimulándolo a darle expresión.

Por tanto, se requiere utilizar para la enseñanza de la lectura distintos métodos atendiendo también las individualidades, intereses y estilos de aprendizaje predominantes, para dar cuenta de una educación en la diversidad y privilegiando el aprendizaje significativo.

Otro de los aspectos favorecidos en esta investigación, al enseñar lectura es el aprendizaje memorístico, el cual no contribuye al desarrollo de habilidades de pensamiento y creatividad en los estudiantes. (DE ZUBIRÍA, 2005, citado por DE LA HOZ y DE VEGA, 2009:31) “sugiere que el aprendizaje que se produce de forma mecánica, no cualifica la capacidad para aprender materiales nuevos ya que no produce una diferenciación de los conceptos previos, simplemente logra ligarse a estos de manera muy superficial, sin modificarlos”.

De hecho, leer bien afecta e involucra capacidades que intervienen en la experiencia mental de la lectura tales como: la percepción y la imaginación, la memoria, la comprensión, la creatividad y hasta la capacidad para resolver situaciones. Sí lo docentes no favorecen los procesos cognitivos y las habilidades lectoras la problemática educativa se mantiene. Según (ACOSTA, 2007:7) “la calidad en la enseñanza de la lectura, se ha visto afectada por traducir la enseñanza y aprendizaje de la lectura a recetas repetitivas y memorísticas”.

Tabla 2. Subcategoría: Desarrollo del contenido

Indicadores	Presencia		Ausencia		total	
	Fre.	%	Fre.	%	Fre.	%
Contenido, calidad y cantidad	15	56	12	44	27	100
Uso material didáctico	18	67	9	33	27	100
Sólo utiliza texto guía	9	33	18	67	27	100

La segunda subcategoría abordada en este estudio está relacionada con el *desarrollo del contenido*, evaluada desde tres indicadores, teniendo en cuenta la presencia y ausencia de estos en la enseñanza de la lectura. Se puede observar en la tabla que en un 56% hay presencia de calidad y cantidad en el contenido de lectura; un 67% hace uso de material didáctico en el desarrollo de su clase; mientras que, sólo el 33% de los docentes utiliza texto guía en la orientación de la clase.

Es notorio que un porcentaje alto representado en el 44% muestra ausencia de calidad y cantidad en los contenidos de lectura durante la clase. Entendiéndose por contenido utilizado por el docente el conjunto de saberes, conocimientos y procedimientos que domina en la práctica al enseñar lectura. Asimismo, utilizan material variado para conseguir el propósito programado en su plan. Esto provoca una enseñanza marcada por la rutina y algo de improvisación, alejada de una educación contextualizada.

Por consiguiente, es observable en la tercera parte de la población de estudio, ausencia de texto guía en los estudiantes. También, se notó preocupación y esfuerzo en la elaboración y escogencia del material didáctico utilizado, relacionado con la pertinencia para el logro del propósito de enseñanza. *“hay que elaborar material diferente cada día, lo que sirve hoy para una clase mañana no los motiva” (docente grupo muestra)*. *“Los libros de texto siguen siendo una alternativa práctica que no se ha aprovechado debidamente, que ha sido desechada*

prejuiciosamente” (ARANDA, 2004, citado por FUENTES y PAYARES, 2010).

Tabla 3. Subcategoría: Didáctica de la clase

Indicadores	Presencia		Ausencia		total	
	Fre.	%	Fre.	%	Fre.	%
Actividades programadas atendiendo individualidades.	26	96	1	4	27	100
Actividades lectoras planeadas cuidadosamente para la edad del grupo.	26	96	1	4	27	100
Utiliza tiempo de la lectura para actividades propias del curso.	0	0	27	100	27	100

Respecto a la tercera subcategoría *didáctica de la clase*, fue evaluada atendiendo la presencia o ausencia de tres indicadores así: en un 96% se notó presencia de actividades programadas desde las individualidades, y a su vez, en un mismo porcentaje se notó presencia de actividades lectoras planeadas cuidadosamente para la edad del grupo. Mientras que existe, ausencia total en la utilización de tiempo de la lectura para otras actividades. Esto indica que el docente respeta el tiempo de lectura porque lo considera importante dentro de su planeación escolar.

La planeación de la enseñanza de lectura en grado primero es de mucho cuidado pues, requiere la puesta en marcha de una secuencia didáctica que contribuya a la apropiación del lenguaje.

En la actualidad, los nuevos diseños curriculares para el nivel inicial y primario proponen que el objeto de enseñanza en alfabetización inicial no lo constituya el sistema de la lengua en sí mismo- conocimiento de la letra, el sonido, la palabra, la sílaba o el texto sino las prácticas sociales del lenguaje, es decir, que las prácticas sociales de lectura y escritura se constituyan en contenidos escolares y que no se reduzca la enseñanza escolar al conjunto de elementos

gráficos y sus variantes (MOLINARI, 2008, citado por LESCANO, 2009:2).

En las actividades curriculares planeadas por el docente para su desarrollo prevalece la lectura, siendo está una de las asignaturas que se enseñan en el primer grado con mayor intensidad y donde el docente tiene una visión positiva en torno a ellas. Al surgir actividades extracurriculares casi siempre el docente busca dar cuenta de sus actividades de lectura. Recurre a expresiones como: “*estos niños, no hay que dejarles de dar la clase de lectura porque se les olvida lo que se les enseña, la lectura es lo más importante en este grado*” (docente grupo focal). Aunque, el docente programe actividades atendiendo las individualidades y su planeación atienda la edad del grupo, se requiere que intensifique sus propuestas teóricas prácticas referidas al proceso de enseñanza de la lectura.

Tabla 4. Subcategoría: Evaluación

Indicadores	Presencia (sí)		Ausencia (no)		total	
	Fre.	%	Fre.	%	Fre.	%
Docente prepara niños para la evaluación	24	89	3	11	27	100
Docente establece criterios claros en las actividades	23	85	4	15	27	100
Docente promueve la autoevaluación	27	100	0	0	27	100

De acuerdo con la cuarta subcategoría la evaluación que implementa el docente en el desarrollo de la clase de lectura se pudo establecer que un 89% prepara a los niños para la evaluación, mientras que un 85% restante establece criterios en las actividades evaluativas y existe presencia en un 100% de promoción de la autoevaluación. En el grado primero el docente permanece promoviendo la autoevaluación, poniendo a prueba los dominios de los estudiantes desde la orientación de las clases.

(...) la docente pregunta: *Aver, otra palabra “Cero” ¿Qué es cero? ¿Cómo se hace el cero?... Docente, ¡muy bien!,*

seguimos con otra palabra del vocabulario. A ver, ¿Qué dice aquí? Estudiante, cine (...) (Docente grupo muestra).

La evaluación en grado primero y en lectura se considera como proceso, pues el estudiante va mostrando sus adelantos cada día ante las nuevas palabras que incorpora y enriquecen su léxico o vocabulario (De ARCHBOID, 2005, citado por DE LA HOZ y DE VEGA, 2009: 70) identifica:

Que un aspecto importante en lo académico lo constituyen las evaluaciones, se tiene buenos productos cuando éstas se hacen de forma oportuna, cuando los temas que se tratan son de interés para los estudiantes, cuando se les suministre pautas y técnicas de estudio a los educandos, cuando las metodologías aplicadas por los docentes sean las mejores y cuando los criterios de evaluación sean diversos.

Aunque los docentes de la muestra evidencian procesos evaluativos en las actividades de aula, el instrumento no permitió mostrar si estas evaluaciones estuvieran encaminadas a los procesos y habilidades lectoras necesarias para un buen aprendizaje y comprensión de la lectura. Sin embargo, el proceso observacional realizado posibilitó dar cuenta, que el docente promueve tres tipos de evaluación en el aula; la evaluación permanente, la evaluación sumativa y la procesual, cada actividad que el estudiante realiza es evaluada al instante. Expresa una docente: *“en primer grado hay que evaluar todos los días, es la forma de darse cuenta si aprenden o no” (Docente grupo focal.*

Categoría: organización y estructuración de la clase

Tabla 5. Subcategoría: Normas

Indicadores	Presencia (sí)		Ausencia (no)		total	
	Fre.	%	Fre.	%	Fre.	%
El docente establece normas claras que deben	25	93	2	7	27	100

seguir todos los niños

El docente explica a los niños el establecimiento de las normas.	22	81	5	19	27	100
El Docente interviene para evitar el desorden y la falta de atención.	12	45	15	55	27	100

La segunda categoría **organización y estructuración de la clase**, la conforman cuatro subcategorías y 12 indicadores cada uno con opciones de respuestas dicotómicas (sí/no). El análisis de la población en torno a la primera subcategoría, **las normas**, permitió identificar en un 93%, la presencia clara de las normas que deben seguir los niños en el aula de clases y la explicación en el establecimiento de esas normas en un 81%, esto propicia que el docente intervenga poco para evitar el desorden y la falta de atención representada en un 45% de presencia. Se logra entrever entonces, una atención latente alta comparada con la atención dispersa.

Las estadísticas, demuestran que el clima del aula mejora cuando se establecen normas compartidas con los estudiantes y no impuestas por parte del maestro. Según informe de la (UNESCO, 2013:28) “cuando mejora el clima del aula, aumenta claramente el rendimiento de todos los estudiantes”. Fue evidente el establecimiento de normas al inicio de la clase por parte del docente quienes se esfuerzan por controlar la participación, pues, los niños se muestran espontáneos y se olvidan pedir y respetar la palabra; esto provoca desorden en las intervenciones, aunque haya normas establecidas, algunos docentes en esta situación se agobian. *“Aquí, con estos niños tiene que estar uno ¡pilas! Ellos, aunque se establecen normas, poco cumplen. Esto se debe a que en su casa no respetan las normas que establecen los padres.” (Docente grupo focal).*

Tabla 6. Subcategoría: orden

Indicadores	Presencia (sí)		Ausencia (no)		Total	
	Fre.	%	Fre.	%	Fre.	%

Existe un diseño establecido para la ubicación espacial del docente.	21	78	6	22	27	100
En la clase se percibe ambiente de concentración para la lectura.	24	89	3	11	27	100
Las actividades de lectura son acordes al aprendizaje de cada niño.	26	96	1	4	27	100

Según lo captado, respecto a la segunda subcategoría *el orden* se logró entrever presencia en un 78% de diseño establecido para la ubicación espacial del docente, en un 89% se comprobó la presencia de un ambiente de concentración para la lectura y un 96% muestra que las actividades de lectura son acordes con el aprendizaje de cada niño de forma que cada uno conoce que tiene qué hacer.

(...)la docente supervisa desde su escritorio;(...) establece la norma de trabajo y disciplina (el que no trabaja no tiene recreo) los niños le llevan los cuadernos al escritorio para evaluar (...)(Docente grupo muestra).

Se notó en la mayoría de los docentes una ubicación espacial al frente del salón, y los estudiantes colocados en fila uno detrás de otro, lo que impide cierto desplazamiento del docente por todo el espacio, fueron poco los docentes que ubicaban a los estudiantes en forma de círculo, estableciendo una comunicación horizontal (DÍAZ, 2000 citado por DE LA HOZ Y DE VEGA, 2009: 115) expresa:

Que el maestro está llamado a infundir el hábito del orden en sus discípulos y establecer desde el principio normas claras de convivencia. Aunque el maestro sea el principal agente del orden, no estará de más el respeto de las reglas de juego, tanto institucionales como las personales de cada agente educativo.

La disposición del salón contribuye no sólo al orden y desorden, sino a la promoción de un ambiente de concentración para la lectura sin desconocer que gran parte se atribuye también a las actividades

planeadas y puesta en marcha en el aula. Aunque las actividades de lectura sean acordes al aprendizaje de los niños se requieren más variadas para que motiven, despierten curiosidad, capacidad de indagación y se promueve el conflicto cognitivo. “ellos solo se concentran si usted les trae una actividad individual, porque si la actividad es grupal más es lo que hablan” (Docente grupo focal). Esto indica que la docente organiza su clase desconociendo que el trabajo con los otros (pares y grupo) es importante para el proceso de alfabetización. Es decir, no se considera importante el diálogo, la pregunta y la interacción con los otros.

Tabla 7. Subcategoría: Motivación.

Indicadores	Presencia (sí)		Ausencia (no)		total	
	Fre.	%	Fre.	%	Fre.	%
El docente estimula a los niños a poner a prueba la creación de ejemplos para la lectura.	22	81	5	19	27	100
El docente propone proyectos originales, retadores y contextualizados.	3	11	24	89	27	100
Los niños complementan las actividades de la clase de lectura con propuestas surgidas de ellos.	14	52	13	48	27	100

Producto de lo evidenciado en la tabla relacionado con la tercera subcategoría *la motivación*, un 81% de los docentes observados estimula los niños a poner a prueba la creación de ejemplos para la lectura, pero sólo un 11% propone para enseñar lectura proyectos originales, retadores y contextualizados. A su vez, un 52% de los niños complementan la clase del profesor con propuestas de ellos mismos. Indudablemente, un porcentaje alto de los niños se muestran originales, motivados, participativos y proactivos en la clase de lectura.

(...); *Muy bien! Cuando la lengua se traba. El trabalenguas sirve para trabar la lengua verdad, pero además divierte. Escuchen como dice: se refiere a la letra que vamos a estudiar. Compadre cómprame un coco. ¿Quién se lo sabe?; yo, yo, yo* (Docente grupo muestra).

DE LA CRUZ (2009:9) sostiene que “la motivación se origina con la curiosidad, que hace que el estudiante esté dispuesto a aprender, entender y experimentar cosas nuevas”. Aunque el docente estimule a los niños en la creación de ejemplos para la lectura un porcentaje mínimo propone actividades relacionadas con proyectos pedagógicos, surgidas desde el interés y la motivación y relacionadas a hechos, sucesos o fenómenos naturales. Las preguntas e inquietudes que surgen durante la clase en su mayoría quedan sin respuesta porque tal vez no hacen eco o no hacen parte de lo planeado por el docente. “*si usted planea un proyecto de aula se dispersa la atención de los niños y estos se desordenan y aprenden poco. Entonces se pierde la secuencia y se atrasan en la lectura*” (Docente grupo focal).

Tabla 8. Subcategoría: Recursos

Indicadores	Presencia (sí)		Ausencia (no)		total	
	Fre.	%	Fre.	%	Fre.	%
El docente realiza actividades lúdicas que facilitan la enseñanza de la lectura.	18	67	9	34	27	100
Para la enseñanza de la lectura el docente utiliza recursos del medio.	7	26	20	74	27	100
El docente utiliza recursos tecnológicos para la enseñanza de la lectura.	0	0	27	100	27	100

Con relación a la cuarta subcategoría **los recursos** utilizados por el docente en el desarrollo de la clase, se logró vislumbrar presencia de actividades lúdicas para facilitar la enseñanza de la lectura en un 67%. A su vez, sólo un 26% utiliza recursos del medio para la enseñanza de esta y hubo ausencia total de recursos tecnológicos para enseñar a leer. Sin embargo, una docente manifiesta: *“en mi institución hay recursos tecnológicos pero su utilización en clase es casi imposible pues, prevalece el uso para la básica secundaria, casi nunca se encuentran disponibles”* (Docente grupo focal).

Hoy por hoy se encuentran disponibles en la web muchos recursos para trabajar la lectura inicial. (DE RIBOT, LLACH, Y CICRES, 2010:2) aseguran que “La incorporación de las TIC en los ámbitos educativos y en el entorno cotidiano ofrece múltiples nuevas posibilidades de acceso a la información” Sin embargo, parece que estos medios no son aprovechados en el aula para incidir en la motivación y atención de los estudiantes.

(...) bueno niños, hoy voy a presentar un personaje bien chévere que se llama “Crispín” ¿cómo se llama?; se llama Crispín... ¡vamos! uno dos tres repite la profesora: Crispín es un payaso muy gordo y juguetón... Contando la historia, yo menciono las partes del vestido de Crispín... hola yo soy Crispín, voy a la magia de la risa (...) y entonces se le empezó a llenar el cuerpo de bolitas, corran busquen los círculos (...) (Docente grupo muestra).

El docente utiliza más recursos didácticos diseñados particularmente para que el niño aprenda a leer y menos recursos que proporciona el entorno como: revistas, folletos, fotografías, libros de cuentos, de artes...que potencian la lectura y escritura como función social.

Categoría: Rol del Profesor

Tabla 9: Subcategoría: Docente constructivista

Indicadores	Presencia (sí)		Ausencia (no)		total	
	Fre.	%	Fre.	%	Fre.	%

El docente facilita y apoya el desarrollo de actividades de colaboración.	9	33	18	67	27	100
El docente promueve actividades lectoras tiene que explicar su aprendizaje.	8	30	19	70	27	100
El docente promueve que los alumnos relacionen el aprendizaje de la lectura con la experiencia cotidiana.	8	30	19	70	27	100

Respecto a la tercera categoría Rol *del profesor* se estudia desde tres roles que se agrupan en 9 indicadores cada uno con opciones de respuesta dicotómica (si/no). Los análisis generados a partir de los datos en la tabla muestran que en lo concerniente a la primera subcategoría, rol *constructivista* sólo un 33% de los docentes facilita y apoya actividades de colaboración, un 30% promueve actividades lectoras donde el alumno tiene que explicar su aprendizaje en la interpretación de grafemas y silabas, y solo un 30% promueve que los alumnos relacionen el aprendizaje de la lectura con la experiencia cotidiana.

(...)La profesora invita a los niños a organizarse en grupo de cinco; les entrega una bolsita que contiene un rompecabezas de palabras. Ellos organizan una frase que contiene palabras con la combinación vista. El grupo que va concluyendo, lee la frase en voz alta y la pega en la pared (...)(Docente grupo muestra).

Esto indica que un porcentaje mínimo realiza acciones en su praxis pedagógica relacionada con un docente constructivista. Se evidencia una planeación de la jornada escolar con presencia de actividades relacionadas con las áreas obligatoria y ausencia de actividades por centro de interés o proyectos pedagógicos de aula, que les permite a los estudiantes participar activamente de su aprendizaje. (SCHWART & POLLISHUKE, 1988:27) sostiene que “cuando los niños celebran lo que han aprendido y lo que han conseguido, se sienten orgullosos de sus esfuerzos, mejora su auto concepto y aumenta la confianza en sí mismo”. Esto indica, que el rol constructivista posibilita la participación activa del estudiante en

el acercamiento a la lectura haciendo más amena la construcción del aprendizaje.

De hecho, el rol docente está orientado por el modelo pedagógico implementado en la institución y para este caso, existe prevalencia del modelo constructivista, cognitivo y desarrollista en las instituciones educativas seleccionadas. Sin embargo, las prácticas docentes se alejan de la orientación teórica y metodológica que se registra en el componente pedagógico del PEI institucional. Trabajar con el constructivismo implica, tener una visión de lectura como proceso, como “relación entre el texto, contexto y lector en la construcción de significados” (MEN, 1998:74).

Tabla 10: Subcategoría: Docente tradicional

Indicadores	Presencia (sí)		Ausencia (no)		total	
	Fre.	%	Fre.	%	Fre.	%
El docente interactúa con los niños en la realización de las actividades lectoras programadas para el desarrollo de la clase.	27	100	0	0	27	100
El docente informa a los niños como realizar las actividades con criterios claros.	23	85	4	15	27	100
El docente formula y expone a los niños claramente los objetivos a desarrollar en la clase.	13	48	14	52	27	100

Respecto a la segunda subcategoría el *rol del docente tradicional* se encontró en esta investigación que al enseñar lectura el docente interactúa siempre con los niños en la realización de actividades lectoras para un 100%, a su vez este le informa a los niños como realizar las actividades lectoras con criterios claros y le expone claramente el objetivo u objetivos a desarrollar en la clase el siguiente fragmento da cuenta así:

(...) niños hoy vamos a ver los anversos, se los voy a escribir en el tablero, observen OR, IR, AR, UR, AN, IN, ON, UN, AS, IS, ES, OS, US. Ahora vamos a leer: repitan; ar, er, ir, or, ur. An, en, in, on, un. As, es, is, os, us. (Repiten varias veces)...una niña escribe en el tablero arta, la profe le repetía modulando correctamente carrta (Docente grupo muestra).

Aunque las tendencias pedagógicas contemporáneas censuren las prácticas docentes tradicionales; en este estudio para enseñar a leer son las que prevalecen en las escuelas oficiales pues, para hacer un trabajo constructivista se requiere no solo de condiciones locativas sino, grupos de estudiantes pequeños, uso de variedad de estrategias, relacionadas con una buena escogencia y selección en la planeación y ejecución. “En las clases tradicionales los estudiantes esperan casi siempre que el profesor presente la actividad y la escriba en el tablero paso a paso” (JACKSON, 1990, p. 13).

Tabla 11: Subcategoría: Docente Progresista

Indicadores	Presencia (sí)		Ausencia (no)		total	
	Fre.	%	Fre.	%	Fre.	%
El docente se interesa por el progreso individual de los niños.	25	93	2	7	27	100
El docente se preocupa por conocer que quieren los niños y los orienta.	1	4	26	96	27	100
Los niños se acercan al profesor con mucha confianza para preguntar o exponer ideas.	3	11	24	89	27	100

Respecto a la tercera subcategoría abordada **rol progresista**, un 93% de los docentes se interesa por el progreso individual de los niños, sólo un 4% se preocupa por conocer que quieren los niños y los orienta y un 11% de los niños se acercan al profesor con mucha confianza para preguntar o exponer ideas. Entonces, el rol del profesor que prevalece en la población estudiada es el rol tradicional y el rol progresista este último, en algunos aspectos como en el interés y el progreso individual de los niños para que aprendan significativamente la lectura, pero hace falta creatividad y variedad de actividades en lectura y mayor de acercamiento para que los niños propongan actividades que conduzcan realmente a la construcción de significados, dese la lectura de textos y contextos.

(...) “camina alrededor del salón y revisa si los niños están copiando y les dice “correcto” (...) se levanta para realizar la revisión del trabajo de los niños en el cuaderno, haciendo las orientaciones necesarias a cada estudiante y motivándolos a terminar rápido (Docente grupo muestra).

Por último, aunque hay una tendencia en algunos docentes hacia las mismas prácticas tradicionales en la enseñanza de la lectura, existe un grupo mínimo de docentes generadores de una actitud abierta hacia los procesos constructivistas en la enseñanza de la lectura. BARBOZA, 2002, citado por DE LA HOZ & DE VEGA, 2009, p.114) reconocen que en la práctica, aún hoy día, muchos docentes siguen los lineamientos de un proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura, de corte tradicional, donde el alumno es un recipiente vacío que debe ser llenado de conocimientos.

Las prácticas sobre la enseñanza de la lectura se relacionan con los enfoques de lectura: enseñanza directa, integral y constructivista. En la práctica docente de la población objeto de esta investigación predominó la influencia del enfoque tradicional en el rol asumido en la enseñanza de la lectura. Notándose el predominio del método de lectura sintético en actividades áulicas respectivamente.

A su vez, le sigue en preferencia el enfoque de lectura integral respaldado por el rol progresista y la elección del método analítico de palabras normales y por último la predilección por el enfoque

constructivista fue mínima. En esta investigación se articuló con la utilización de métodos para la enseñanza de la lectura ubicados en el método analítico- global y el método combinado. Esto indica que la construcción del aprendizaje se da en contextos reales y a través de la experiencia. Además, los contenidos de aprendizaje van en contravía de la programación previa.

En lo concerniente a los enfoques de lectura (BARBOZA, 2002), promueve que los nuevos planteamientos y enfoques, sobre la concepción de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua escrita, traen consigo la necesidad de una nueva formación docente y de una política coherente de actualización de los docentes en servicio.

4. CONCLUSIONES

Con relación a la metodología, en las prácticas cotidianas de la enseñanza de la lectura, el método lector más usado es el sintético, manifestado en ejercicios de repetición de letras, sonidos y palabras, dictados recurrentes de textos literales, actividades que enfatizan la lectura literal por encima de la comprensión del texto; y la memorización de reglas ortográficas. Esto evidencia unas prácticas rutinarias, que según (TREVINO, PEDROZA, PÉREZ, RAMÍREZ, RAMOS y TREVINO, 2007, p.8) “son consideradas inadecuadas para promover comprensión lectora”.

En lo concerniente a las prácticas de organización y estructuración de la clase, se observa una tendencia centrada en implantar normas y orden en el salón. El docente establece a partir de criterios normas que deben seguir todos los niños e interviene para evitar el desorden y la falta de atención. (SANDOVAL, 2005, citado por DE LA HOZ y De VEGA, 2009,p.115) “Sostiene, el orden es un requerimiento para obtener resultados efectivos en el aprendizaje”.

Igualmente, predominó la implementación de actividades lúdicas, recursos diseñados de forma especial y abandono en la utilización de recursos tecnológicos y recursos que proporciona el entorno como folletos, fotografías, libros de cuento, periódicos,

revistas, avisos, empaques, que potencian la lectura y escritura como función social.

Respecto al rol que asume el docente en las prácticas de enseñanza de la lectura se encontró mayor predominio del rol tradicional; por la forma de interacción que establece el docente con los niños, la manera de exponer los objetivos de la clase y de orientar las actividades. Este rol se muestra conforme al método sintético que prevalece al enseñar la lectura en clase.

Se evidencio en la enseñanza de la lectura menor predominio en el rol progresista y constructivista; respecto al primero, el docente muestra interés por el progreso individual de los niños, pero, se preocupa poco por conocer que quieren saber y orientarlos. Sin embargo, en lo que respecta al rol constructivista se halló que los docentes desarrollan pocas actividades colaborativas.

Los docentes de esta investigación, presentan una relación clara respecto al enfoque de lectura, el método utilizado por el docente y el rol asumido en las prácticas de enseñanza de la lectura así: enfoque tradicional, rol tradicional, métodos sintéticos; enfoque integral, rol progresista y métodos de palabras normales, y enfoque constructivista, rol constructivista y métodos global.

Finalmente, para que se produzca una transformación en los docentes respecto a las prácticas sobre la enseñanza de la lectura es necesario que estos a partir de su quehacer asuman actitudes creadoras e innovadoras, es decir, visionen y experimenten otros enfoques, métodos y estrategias para la enseñanza lectura, que promuevan en los estudiantes aprendizaje significativo desde el proceso lector y en los docentes mejore y transforme su quehacer pedagógico en relación a la enseñanza de la lectura.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACOSTA, Rosa. 2007. La enseñanza de la lectura y escritura en primer grado de primaria. Universidad pedagógica Nacional. Campus en Aguascalientes. México. Disponible en: en: <http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/Ense%C3%B1anzaLecturEscrit1o.pdf> Consultado el: 07. 06.2016.

- ARANDA, Gilberto. 2004. Reflexiones para la renovación de las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura. Colección Pedagógica Universitaria 1994. N° 25-26: 1-28. Universidad Veracruzana. Estado de Veracruz (México). Disponible en: <http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/RENOVACION%20PRACTICAS%20ENSEÑANZA%20LECTURA.pdf> Consultado el: 23.06.2015
- BARBOZA, Francis. 2002. La enseñanza de la lectura en los inicios de la alfabetización. Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales. N° 7: 187-220. Universidad de los Andes. Mérida (Venezuela). Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/652/65200710.pdf> Consultado el: 07.09.2016.
- DE LA CRUZ, Francisco. 2009. Tareas para la animación y la motivación a la lectura para alumnos de educación primaria. Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas. N° 16: 1-10. Granada (España). Disponible en: http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_16/FRANCISCO%20MANUEL_DE%20LA%20CRUZ_1.pdf Consultado el: 27.08.2015.
- DE LA HOZ, Juana y DE VEGA, Mónica. 2008. Creencias y Prácticas de los docentes en la enseñanza de la lectura en primer grado escuelas oficiales distrito de Barranquilla. Tesis de grado maestría: Universidad del norte, Barranquilla. Colombia.
- DE RIBOT, Dolors; LLACH, Silvia. Y CICRES, Jordi. 2010. The impact of new technologies in the learning habits of teacher students. Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación. N° 37: 107- 120. Universidad de Sevilla. Sevilla (España). Disponible en: <http://www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/n37/9.pdf> Consultado el: 09.09.2016.
- DE ZUBIRÍA, Miguel. 2005. Teoría de las seis lecturas: Mecanismos del Aprendizaje Semántico. Tomo I. Preescolar y primaria. Fundación Alberto Merani. Bogotá. Colombia.

- FLORES, Carmen y MARTÍN, María. 2006. El aprendizaje de la lectura y escritura en Educación Inicial. Revista Universitaria de Investigación –SAPIENS. Vol.7, N°1: 69-79. Caracas (Venezuela). (Recuperado en): <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41070106> Consultado el: 07.06.2014.
- FUENTES, Luz, y PAYARES, Hilda. 2009. Conocimientos y prácticas de los profesores en la enseñanza de la lectura en primer grado escuelas oficiales del Distrito de Barranquilla. Tesis de grado maestría: Universidad del Norte, Barranquilla. Colombia.
- FUENTES, Luz y CALDERIN; Nelsy. 2014. Enseñanza de la lectura en grado primero, instituciones oficiales municipales. Revista Escenario. Vol. 1, N° 15: 60-74. CORPORACIÓN UNIVERSITARIA DEL CARIBE –CECAR. Sincelejo (Colombia). Disponible en: <http://revistas.cecar.edu.co/escenarios/article/view/114/106> Consultado el: 12. 09.2016.
- GARCÍA, Benilde, LOREDO, Javier y CARRANZA, Guadalupe. 2008. Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. Redie. Revista electrónica de investigación educativa. No. Especial: 1-15. Universidad Pedagógica Nacional. México, D.F., México. Disponible en: <http://redie.uabc.mx/redie/article/viewFile/200/345> Consultado el 09.09.2016.
- JACKSON, Philip W. 1990. **Life in Classrooms**. University of Chicago. Editorial Teacher College Press. New York (Estados Unidos).
- LESCANO, Marta. 2014. Secuencias didácticas para leer y escribir textos en primer grado. Ediciones Geisi. Buenos Aires (Argentina). Disponible en: <http://www.fundacionfepais.org.ar/imagenes/LESCANO,%20M.%20Bariiloche.pdf> Consultado el: 20.01.2016.

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. (MEN). Lineamientos curriculares de lengua castellana. 1998. Editorial Magisterio. Santa fe de Bogotá (Colombia).
- SARMIENTO, Yolanda. 2012. La lectoescritura. Un desafío para la educación preescolar pública. Tesis de Maestría. Universidad mesoamericana de San Agustín. Mérida Yucatán (México).
- SCHWART, Susan & POLLISHUKE, Mindy. 1988. *Aprendizaje Activo: Una organización de la clase centrada en el alumnado*. Madrid, España. Narcea, S.A. de Ediciones. Segunda Edición. Disponible en: https://books.google.com.co/books?id=1fKiBLwAig4C&printsec=frontcover&hl=es&source=gb_s&summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false . Consultado el 15.09.2016.
- TREVIÑO, Ernesto, PEDROZA, Horacio, PÉREZ, Guadalupe, RAMÍREZ, Paul, RAMOS, Gabriela. y Treviño, Germán. 2007. Prácticas docentes para el desarrollo de la comprensión lectora en primaria. Primera edición: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación INEE. México, D.F. (México). Disponible en: http://www.oest.oas.org/iten/documentos/Investigacion/practicas_docentes_mexico.pdf Consultado el: 20.02.2016.
- UNESCO, 2013. Informe Regional de Desarrollo Humano 2013-2014: Seguridad Ciudadana con Rostro Humano: Diagnóstico y propuestas para América Latina. Disponible en: <http://www.undp.org/content/dam/rblac/img/IDH/IDH-AL%20Informe%20completo.pdf>



**UNIVERSIDAD
DEL ZULIA**

opción

Revista de Ciencias Humanas y Sociales

Año 33, N° 82, 2017

Esta revista fue editada en formato digital por el personal de la Oficina de Publicaciones Científicas de la Facultad Experimental de Ciencias,

Universidad del Zulia.
Maracaibo - Venezuela

www.luz.edu.ve

www.serbi.luz.edu.ve

produccioncientifica.luz.edu.ve