

UNA PEDAGOGÍA CONTEXTUALIZADA PARA ADQUIRIR HABILIDADES LECTORAS

Vitalia Gualdrón Forero
Institución Educativa El Bicentenario de
La Independencia de la República de Colombia.
Bucaramanga
vitaliagualfor@hotmail.com

Resumen

La presente investigación tiene como propósito principal generar teoría desde un enfoque epistemológico sobre el rol del docente en el fomento de la lectura contextualizada en el proceso de enseñanza en estudiantes de educación básica en colegios de Bucaramanga, partiendo de considerar el contexto de las prácticas pedagógicas de los maestros, los métodos teóricos de enseñanza de habilidades lectoras, y los procesos cognitivos involucrados. El diseño metodológico basado en la Investigación Acción (IA) como ruta para adelantar el proceso de construcción del conocimiento alrededor del objeto de estudio, permite dar respuesta al problema de investigación, validar los supuestos y formular las conclusiones desde un planteamiento teórico que finalmente deriven en estrategias pedagógicas en relación a la naturaleza del estudio. Los resultados preliminares se realizan en torno a una postura paradigmática para comprender el fomento de la lectura contextualizada desde el rol del docente.

Palabras clave: Lectura Contextualizada, Docentes, Habilidades Lectoras, aporte teórico

A CONTEXTUALIZED PEDAGOGY TO ACQUIRE READING SKILLS

ABSTRACT

The main purpose of this research is to generate theory from an epistemological perspective on the role of the teacher in the promotion of contextualized reading in the teaching process in elementary school students in schools in Bucaramanga, starting from considering the context of the pedagogical practices of the teachers, the theoretical methods of teaching reading skills, and the cognitive processes involved. The methodological design based on the Action Research (IA) as a route to advance the process of construction of knowledge around the object of study, allows us to respond to the research problem, validate the assumptions and formulate the conclusions from a theoretical approach that ultimately lead to pedagogical strategies in relation to the nature of the study. The preliminary results are made around a paradigmatic position to understand the promotion of contextualized reading from the role of the teacher.

Keywords: Contextualized Reading, Teachers, Reading Skills.

Introducción

De forma intencionada se parte de precisar al eje temático: una pedagogía contextualizada para adquirir habilidades lectoras, como el problema actual de investigación y objeto de estudio toda vez que hace parte de una problemática vigente en el contexto educativo, a partir de considerar que de forma rutinaria se ha concebido a priori que los docentes en la educación básica tienen poco acervo teórico claro que sirva de soporte a su actuación para la enseñanza de la lectura inferencial desde una pedagogía que contextualice la construcción de las habilidades requeridas para tal fin en el estudiantado, lo que puede convertirse en un obstáculo desde el punto de vista epistemológico que desemboca en una serie de limitantes a la hora de establecer una estrategia pragmática que responda de forma conducente y asertiva al logro de las competencias propuestas en un diseño curricular.

Probablemente las deficiencias que pueden presentarse en las competencias y habilidades para la lectura en estudiantes desde este enfoque sugiere una responsabilidad intelectual del docente, resultado evidente de una serie de procedimientos en la enseñanza administrados en forma inadecuada fruto de concepciones, experiencias y conocimientos insuficientes o poco dilucidados por el docente.

En general, este problema requiere de una mirada amplia y consiente que permita más allá de hallar un elemento de culpabilidad frente a los problemas o debilidades del que enseña o del que aprende, es que se encuentre un camino, un planteamiento que lleve de la mano a la pedagogía por el sendero de la reflexión y la concertación que reconozca esquemas cognitivos para el funcionamiento adecuado de la enseñanza desde la claridad epistémica del docente frente a su praxis, y contextualizada para el ámbito del estudiante que requiere obtener las habilidades lectoras propias para su nivel de escolaridad.

Lo anterior es una percepción que la problemática tiene su asiento en dos sujetos del escenario educativo: el docente y el estudiante, quienes inmersos en el contexto educacional están acostumbrados a vivir rodeados de diferentes aparatos pedagógicos razonados para el fomento de las habilidades lectoras con el interés primordial en el área comunicativa, y centrada principalmente en desarrollar actividades de tipo recreativas en los primeros años de la enseñanza, que posteriormente son encaminadas al desarrollo de contenidos programáticos en cumplimiento de un currículo operacional.

El camino pedagógico deja una brecha que oculta las potencialidades que brinda el contexto para el aprendizaje de las habilidades lectoras, dado que la educación actual, a través de una serie de reformas académicas y ajustes curriculares en pro de la calidad como las que se han dado desde 1990 a la fecha en las que se pasó de la valoración cuantitativa a los juicios valorativos por logros y posteriormente por competencias, han estado tratando de abarcar en forma teórica las habilidades que deberían desarrollarse sustancialmente en niños y jóvenes para desenvolverse en el mundo de hoy, es más, en un afán intrínseco de la educación por desarrollar habilidades para el futuro con las mismas herramientas del pasado.

Habilidades lectoras desde la lectura contextualizada

Las habilidades lectoras para alcanzar una lectura contextualizada, resultan ser dentro de la presente propuesta de investigación doctoral una apuesta tangible como parte de lo que en el fomento de las competencias y estándares en educación se enmarca en la denominada lectura crítica, como capacidad fundamental no solo en la competencia lectora, sino en todo proceso educativo. Es claro que la lectura no es una actividad reducida a desarrollar habilidades de localización, de inferencia o interpretación de la información, sino que va más allá, pues en esencia, constituye un medio preponderante para "lectura del día a día", la cual implica identificar,

analizar y evaluar las fuentes de información, que, junto a divergentes puntos de vista, se dibuja la relación con el contexto (Úbeda, 2016).

Al respecto, Díaz, Bar y Ortiz (2015) mencionan que en el tema de las habilidades lectoras, llevar el ejercicio lector al contexto propio del escenario educativo y ambiente conexo social y económico principalmente, ayuda a que los estudiantes y docentes reconozcan la identidad de los sujetos, la posición que ocupan en la sociedad y el poder que ejercen las ideologías en una diversidad de situaciones de la vida cotidiana.

En este sentido, la lectura contextualizada tiene que ir más allá de la comprensión cognitiva del texto, convirtiéndose en una práctica social que se construye en las interrelaciones sociales, y da sentido a las competencias y estándares que promueve la educación de calidad en el contexto colombiano, haciendo posible con ello la transferencia del pensamiento de docentes y estudiantes desde la escuela hacia el horizonte comunitario.

Se parte en este aspecto de las habilidades lectoras, que no existe una manera única de concebir la lectura, y asimismo, es necesario tener claro que tampoco hay una única forma de leer, tanto desde el punto de vista taxonómico, como del necesario para entender la realidad. Las prácticas de lectura han ido cambiando en el tiempo. Ya Shuy, Gray, y Alderson (citados por De Barón, 2016) distinguían tres enfoques de lectura: lingüística, psicológica y sociológica, además de tres formas de lectura: leer las líneas, leer entre líneas y leer más allá de las líneas, miradas conceptuales que más tarde fueron confirmadas por Cassany (2006).

En este sentido, cada uno de los autores representa una clara oportunidad de la lectura frente al propósito que espera lograrse en los estudiantes, donde la perspectiva lingüística enfatiza el texto, es decir, leer las líneas; en cambio, la perspectiva psicológica pone énfasis en las inferencias o leer entre líneas; y desde una mirada sociológica, la lectura es contextualizada y crítica, lo cual está acorde con leer más allá de las líneas.

Este enfoque permite entender que la aproximación al objeto de estudio radica esencialmente en concebir el ejercicio lector bajo una densidad de probabilidades que aumentan el potencial cognitivo de los actores en el escenario educativo, y a su vez, genera valores de análisis y síntesis de base psicolingüística, como parte una reflexión cognitiva que ocurre en la mente del lector, la cual se halla generalmente vinculada con el pensamiento crítico, y otro conjunto de procesos mentales complejos tales como evaluar o emitir un juicio valorativo, que implica la construcción de interpretaciones propias y únicas, a las que se sin considerar "correctas o incorrectas", dan cuenta de una visión, un lenguaje y una realidad (García, 2014).

Al pensar en la lectura elemento clave para la actividad formativa, rápidamente se debe remontar a la mirada hacia la actualidad y pensar en que ésta hace parte de la ciencia de la información, que en su existencia implica el dominio de conocimiento, lo que la hace ruta inevitable desde el ángulo epistemológico, consecuente a que su uso es obligatorio para cualquier campo del conocimiento, base inacabable para la reflexión y construcción teórica. Todos los campos de conocimiento pretenden legitimarse por varias vías de trasmisión de conocimiento, entre ellas, la lectura de diversidad de discursos en los que se sustentan ideas y reflexiones de un espacio y tiempo determinados.

La lectura como elemento clave para la actividad formativa no es la excepción, puesto que el ejercicio académico intencional, exige necesariamente una relación imprescindible en el desarrollo de la lectura desde variados enfoques y niveles de comprensión, de manera tal, que a través de cada uno de ellos se surta el camino que peldaño tras peldaño, permita llegar a la criticidad y a la contextualización.

Las dimensiones epistemológicas, como modelo sistémico y dialéctico en el marco de una lectura contextualizada en la acción formativa, toma una posición que privilegia la unidad de relación observador-entorno en concordancia con una ecología de las ideas, mediante las cuales se establecen lineamientos que visibilizan a la lectura en el proceso de enseñanza en la singularidad y en la complejidad, a fin de propiciar interposiciones que sitúan al docente, estudiante, saber y contexto en constante interrelación.

Desde esta perspectiva, Méndez-Rendón, Espinal-Patiño, Arbeláez-Vera, Gómez-Gómez, y Serna-Aristizábal (2014) mencionan que:

Esta aproximación epistémica sitúa al docente como organizador del proceso de enseñanza adoptando una postura de andamiaje y sostén de espacios de encuentro, relación y producción con el conocimiento, propiciando que el estudiante en relación se interroge, se comprometa y construya en situación los saberes para lograr una autonomía al poder conocer su propio funcionamiento cognitivo, las competencias cognitivas puestas en juego durante la lectura y escritura académica no solo en su función epistémica sino instrumental a lo largo de su recorrido formativo. Los contenidos que se establecen para cada asignatura tienen una complejidad de significación que merece ser explicitada en contexto de relación docente, alumno e institución, se considera que la lectura y escritura organizarán y reorganizarán el saber, propiciando “el buen pensar” (p. 11).

Teniendo en cuenta lo anterior, dentro de las múltiples actividades que resultan esenciales dentro de la actividad formativa que impone la enseñanza en cualquier nivel educativo, en definitiva, la lectura constituye un factor preponderante al lado de la escritura, en aras del aprendizaje, del conocimiento, y de la razón de ser de la ciencia en general.

La lectura contextualizada desde una mirada social

Tal vez, a la manera del currículo oculto, y en algunas ocasiones desde un enfoque del currículo operacional, se ha educado en y para el contexto, sustentado en el enfoque sociocultural bajo el cual se concibe la lectura y la escritura en el marco de una práctica pedagógica en función de lo social. Así, en medio del proceso evolutivo en la enseñanza de las ciencias, la lectura ha venido involucrando plenamente valores y relaciones sociales, por lo que se puede decir que no existe una lectura neutra, pues siempre, detrás del dosel, hay un objetivo claro que invita a la reflexividad, a percibir un algo, un dónde, un por qué, un cuándo y un para qué (Suarez, Pineda, Pineda y Hurtado, 2015).

Esta premisa de <<educar en el contexto>> implica que los actores del escenario educativo consideren supuestos contruidos de la abstracción de la realidad para desarrollar la conciencia crítica del lector, en la que el texto y su contexto genere una serie de relaciones de identidad e ideología, en la que la convergencia de puntos de vista y concepciones del mundo, permitan traducir problemas sociales, políticos y de poder, en alternativas de solución teóricas, y por qué no, de tipo práctica también.

Es clave dentro de la educación el contexto el cúmulo existente de ideologías previas que hacen parte de un sistema de creencias socialmente compartidas, tal como lo acotaría Van Dijk (2003), en donde el conjunto de representaciones e imaginarios del docente y estudiante, se convierten en una opción que configura acciones que distinguen perspectivas dentro de este enfoque: sociocultural y sociopolíticamente. Cassany y Castellà (2011) proponen algunas condiciones que requiere la lectura contextualizada para educar en el contexto “Situar el discurso en el contexto sociocultural, reconocer y participar en la práctica discursiva, calcular los efectos del discurso, y usar el texto para responder, opinar, y comentar en el contexto” (p. 357).

Así, la lectura no es la decodificación de las letras en un escrito, no es la mera transacción de información que contiene un texto, no es ojear unas cuantas líneas o tan solo tocar un libro; leer es un ejercicio humano que significa percibir lo que está más allá de la punta de la nariz, es la representación de la lectura en el individuo a partir de su contexto social próximo, de igual modo, es sumergirse y discernir entre la pluralidad de situaciones de comunicación y los formatos de texto que existen, es decir, leer significa enfrentar la realidad desde una perspectiva sociolingüística, tal y como lo menciona Goodman (2006) en su texto: "Sobre la lectura: una mirada de sentido común a la naturaleza del lenguaje y la ciencia de la lectura". (p.97) A partir de esta perspectiva el autor pretende conceptualizar un único proceso de lectura mediante la interacción entre la sociedad, la lingüística y los estudios semióticos.

Por su parte, Montenegro-Martínez (2014) menciona que desde la semiótica, leer implica entender la producción y la funcionalidad del código alojado en el escrito a través de lo que se ubica en la mente del autor, el lector y el mundo. La lingüística, a su vez, es la que difunde el lenguaje estructurado en la recepción del significado gracias a la utilización de dicho código disponible en el texto dependiendo del conocimiento que se interpreta y se quiere transmitir. Por último, la sociedad, quien es la que crea las condiciones de elaboración e interpretación de la unidad de texto, puesto cada escrito y lectura parte de una cultura o hecho en específico que merece ser comunicado.

En este orden de ideas, el acto de lectura adquiere trascendencia cuando se entiende como una práctica natural y social porque es el ser humano el que se encarga de construir conocimiento por medio de la experiencia del sentido común aplicado al lenguaje, por esta razón Goodman citado por Rodríguez, y otros (2014) plantea la taxonomía del acierto y el desacierto como respuesta a esa querrela de que se crea en el pensamiento del lector mientras lee.

En esta instancia, Calixto y Contrera (2016) señalan que el texto se disgrega para descubrir no solo el contenido expresado de manera clara, sino que se enfoca a la situación del lector quien orienta su lectura hacia cada una de las partes de la unidad textual, y de igual manera, establecer relaciones que pongan de manifiesto lo que se comprende entre ellas, por otra parte, se sientan las pautas que guían al lector hacia su propósito de lectura buscando un entendimiento inmediato, lo que es productivo para el individuo porque se ubica la atención en detalles textuales que luego le serán útiles para encontrar sus propias respuestas a las inquietudes que lo motivaron a leer y vislumbrar el sentido de lo leído.

Desde una posición complementaria, Serra (2014) menciona que los diversos aspectos que giran alrededor de lo que significa leer se organizan como un proceso complejo puesto que al realizar la interpretación de la palabra escrita interpone una conciliación entre la experiencia personal con los conocimientos habituales, dado que el individuo somete sus percepciones para establecer relaciones con lo que se le presenta en el texto y así traducirlo a nuevos significados personales que apuntan a dar claridad sobre la finalidad que de manera específica que es fiel a lo que abarca el texto. Finalmente, la crítica es el último ejercicio en el que se unen los conocimientos con la inteligencia para reconstruir el sentido global del texto yendo más allá de su propia perspectiva y la opinión general, pues a través de la valoración crítica se realiza una demostración de la madurez intelectual y su capacidad para expresar las ideas propias.

Metodología

La presente investigación implica un diseño metodológico basado en la Investigación Acción (IA) como ruta metodológica para adelantar el proceso de construcción del conocimiento alrededor del objeto de estudio, y que permita dar respuesta al problema de investigación, validar los supuestos y formular las conclusiones desde un planteamiento teórico que finalmente deriven en estrategias pedagógicas en relación a la naturaleza del estudio.

Dentro del enfoque cualitativo, la Investigación Acción, (IA) constituye un método que le permite tanto al investigador como a los participantes del proceso, hacer una tarea continua de reflexión, análisis, de las situaciones reales, poniendo los contextos como espacios de laboratorio que le da dos valores especiales como lo son la rigurosidad científica y la crítica continua que fortalece la reflexividad al interior de los grupos. Una esquematización de la IA se muestra en la Gráfica 1.



Gráfica 1. Esquema de las fases de la IA

Diversos autores han hecho aportes en su conceptualización, entre ellos se encuentra McKernan (2013), quien la define así:

La investigación- acción es el proceso de reflexión por el cual en un área problema determinada, donde se desea mejorar la práctica o la comprensión personal, el profesional en ejercicio lleva a cabo un estudio, en primer lugar, para definir con claridad el problema; en segundo lugar, para especificar un plan de acción –que incluye el examen de hipótesis por la aplicación de la acción al problema. Luego se emprende una evaluación para comprobar y establecer la efectividad de la acción tomada. Por último, los participantes reflexionan, aplican los progresos y comunican los resultados a la comunidad de investigadores de la acción (p. 25).

Según Elliott (2000) la investigación-acción se entiende como:

Un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma. Entendiéndola como una reflexión sobre los actos humanos y las situaciones sociales vividas por los docentes en los ambientes escolares y que tiene como objetivo diagnosticar los problemas prácticos de los docentes y que van encaminadas a su comprensión y modificación (p. 12).

Con Kemmis, McTaggar y Nixon (2013), la IA no sólo se constituye como ciencia práctica y moral, sino también como ciencia crítica. Para este autor la investigación-acción es:

(...) una forma de indagación autor reflexiva realizado por quienes participan (profesorado, alumnado, o dirección, por ejemplo) en las situaciones sociales (incluyendo las educativas) para mejorar la racionalidad y la justicia de: a) sus propias prácticas sociales o educativas; b) su comprensión sobre las mismos; y c) las situaciones e instituciones en que estas prácticas se realizan (aulas o escuelas, por ejemplo) (p. 40).

Latorre (2003), también aterriza su definición cuando escribe: "Para nosotros la investigación-acción es vista como una indagación práctica realizada por el profesorado, de forma colaborativa, con la finalidad de mejorar su práctica educativa a través de ciclos de acción y reflexión" (p. 70). De esta forma, se le da un atributo de practicidad en la escuela en la que los docentes asumen el rol de investigador e involucran de forma colaborativa a sus grupos en su propia práctica pedagógica, con el fin de mejorar generando conocimiento y comprensión mediante el continuo análisis en ciclos que van de la acción a la reflexión y viceversa. Esta colaboración hace que tanto la planificación, la práctica, el análisis y la comunicación de los aportes de la investigación, estén continuamente alimentados por los aportes en destrezas y experiencias únicas que a su vez hacen que el docente las utilice en su trabajo y en su propio aprendizaje en contraste con los trabajos de otros.

Escenario

Sobre el escenario de investigación Schmalbach, , Herrera y Ávila (2010) mencionan que:

Dentro de la gran variedad de herramientas que pueden ser utilizadas dentro de la planeación estratégica, la planeación por escenarios se ha convertido hoy en día en una aproximación metodológica para predecir y/o construir un futuro. Mediante la identificación de tendencias claves, se podrá construir escenarios con el propósito de mejorar el proceso de toma de decisiones y reducir el riesgo en las organizaciones (p. 21).

El escenario hace posible que la intención investigativa cobre vida para comprender las diversas incertidumbres que pueden tener presencia en un contexto determinado, y a través de las cuales el investigador puede llegar a plantear hipótesis, desarrollar su propuesta y llegar a conclusiones (Leney, Coles, Grollman y Vilu, 2004). Así pues, una definición de escenario para Godet (2007) es: "Un camino, es decir una combinación que asocia una hipótesis (tendencia, alternativa, ruptura) de respuesta para cada variable en cuestión, no es más que un escenario. El espacio morfológico define muy exactamente el abanico de los futuros posibles" (p. 104).

Del Toro (2004) otorga una definición de escenario como: "un conjunto formado por la descripción de una situación futura y de la trayectoria de eventos que permitan pasar de la situación origen a la situación futura" (p. 227). El escenario resulta ser entonces un espacio físico, una construcción morfológica de un conjunto de valores de interés investigativo sobre las cuales se pretende obtener una imagen del presente que de paso a la estructuración de un acontecer futuro, que en relación a la mirada original, pueda establecerse diferencias o similitudes que den cuenta de su variabilidad en una línea de tiempo.

En la intención investigativa el escenario está dado bajo una descripción racional que implica la identificación de variables conexas a situaciones que especifican unos requerimientos conceptuales y prácticos para su interpretación dentro de un sistema teórico concreto que guarda una estrecha relación con los seres humanos. Dicha relación espacio y tiempo que constituye el escenario de investigación para el presente objeto de estudio, está localizado en establecimientos públicos de educación básica en la ciudad de Bucaramanga.

Actores

Para Martínez (2000) los actores e informantes clave son: "los sujetos que proporcionan la información; es decir: personas con conocimientos especiales, estatus y buena capacidad de información" (p. 54). En atención a lo expresado por este autor, los docentes y estudiantes que integran la masa crítica de los colegios de básica primaria de instituciones oficiales del municipio de Bucaramanga, serán los informantes clave ya que ofrecen la posibilidad de estar en contacto directo con la investigadora para la toma de datos pertinentes en este estudio.

Técnicas e Instrumentos

En la investigación cualitativa es conveniente tener varias fuentes de información y métodos para recolectar los datos, permitiendo tener una mayor riqueza, amplitud y profundidad en los mismos, si éstos provienen de diferentes actores del proceso, de distintas fuentes (Hernández, Baptista, Fernández, 2010). A continuación, se describen los diferentes instrumentos de recolección de información a tener en cuenta para la elaboración de la investigación.

La Observación: Se define como un registro visual de lo que ocurre en una situación real, que se asocia con el proceso de mirar con cierta atención una cosa, actividad o fenómeno, o sea concentrar toda su capacidad sensitiva en algo por lo cual estamos particularmente interesados (Hernández, Baptista y Fernández, 2010).

Este instrumento permite evidenciar diferentes comportamientos en el medio natural de los participantes, la obtención de una muestra representativa del comportamiento y, además, la toma de notas sobre la conducta no verbal.

De este modo, la técnica me permite además que el investigador pueda realizar una reflexión sobre la observación misma y proporciona un carácter objetivo al llevar con rigurosidad las anotaciones de cada actividad desarrollada promoviendo la reflexión constante (McKernan, 2013).

El investigador debe hacer una inmersión total en el ambiente, observando los eventos que ocurren en él, desde los más ordinarios hasta cualquier suceso inusual o importante.

Análisis documental: Hace referencia al análisis de contenidos de los documentos institucionales como el Proyecto Educativo institucional, planes de área, proyectos transversales, análisis de pruebas saber, e indicadores ISCE, dirigidos a obtener evidencias con el fin de analizar y confrontar sus principios básicos con la realidad del contexto, identificando las fortalezas, las debilidades y su veracidad.

Entrevista: Santoro (2004) define esta técnica como “una alternativa convencional”, que se caracteriza por la preparación previa y anticipada de una serie de preguntas agrupadas con la finalidad de hallar datos viables para la investigación en su mayoría de veces sigue un orden estipulado para no perder el sentido que se le quiere dar a la formulación de la misma.

Además la entrevista es la técnica que permite obtener información a través de preguntas a un sujeto sobre variantes de una investigación, lo cual permite conocer otra perspectiva sobre el fenómeno a analizar, la entrevista puede ser estructurada, el entrevistador lleva una guía de preguntas, semiestructurada, la entrevista permite la interacción del entrevistador y el sujeto a investigar, y no estructurada, el sujeto informante conoce los aspectos a trabajar y los describe según su experiencia (McKernan, 2013).

Para este caso se escoge la entrevista semiestructurada puesto que los maestros, dará respuesta a las preguntas de la entrevista, pero también propone interrogantes a las entrevistadoras sobre el fenómeno de estudio.

Plan de Acción

De acuerdo con la orientación dada para el desarrollo de este apartado, se conoce que existe una propuesta de tres (3) fases para el desarrollo de un plan de acción a saber: Fase I: Sensibilización, Fase II: Desarrollo de las propuestas acordadas con los actores, y Fase III: Valoración de las propuestas desarrolladas. En esta oportunidad se entregará una aproximación al planteamiento de la Fase I, como se describe en la tabla:

Tabla 1. Plan de acción

Objetivo	¿Qué?	Indicador ¿Para qué?	¿Cómo?	¿Quiénes?	¿Con qué?
Realizar la fundamentación ontológica, epistemológica y axiológica del proceso de enseñanza para la estructuración de habilidades lectoras desde la lectura contextualizada	Recolección de Información Documental	Para crear un referente teórico	A través de la búsqueda de información.	Investigador	Fuentes de información
Identificar falencias epistemológicas en la enseñanza de las habilidades lectoras en docentes de colegios de educación básica en Bucaramanga	Recolección de Información en la comunidad	Para crear un referente teórico	A través de las entrevistas.	Docentes	Entrevista

Analizar los indicadores de calidad educativa en el componente lector de colegios de Bucaramanga	Recolección de Información Documental	Para crear un referente teórico	A través de la búsqueda de información.	Investigador	Fuentes de información
Establecer una relación entre las falencias detectadas y los indicadores de calidad estudiados del índice sintético de calidad educativa de colegios de educación básica en Bucaramanga.	Recolección de Información Documental	Para crear un referente teórico	A través de la búsqueda de información.	Investigador	Fuentes de información

Resultados esperados desde una fundamentación paradigmática

La humanidad ha sufrido transformaciones importantes desde los aspectos filosóficos, políticos, jurídicos y sociológicos que han formulado una visión dual entre oportunidad y crisis, en donde la Escuela de Frankfurt ha sido determinante durante el siglo XX y lo que va del siglo XXI en la expresión filosófica del mundo moderno en una lucha por salvar la razón de un destino final, y llevarlo al resultado teórico y práctico que pide la sociedad en consecuencia de los problemas que le atacan (Soriano, 2002). Frente a este particular Adorno (1996) decía:

(...) uno debe aferrarse a la prioridad de la objetividad; pero habría que agregar que el conocimiento de la cosificación de la sociedad tampoco debería, por su lado, cosificarse tanto, que resulte imposible pensar cualquier idea que se salga del ámbito de la cosificación; en este caso, se caería en un pensamiento mecanicista. Es esencial a la sociología referirse a la relación del sistema con el individuo (p. 200).

Esta inferencia es un resultado comprobado de la capacidad reduccionista del pensar en las sociedades modernas, sin decir con ello que hegemónicamente se carezca del carácter ideológico, pero en sentido amplio, si de la condenación tangencial de la racionalidad por la falta de una visión dialéctica enfocada a la practicidad, es decir, ese paso trascendental de lo dogmático a la realidad (Poguera, 1996).

Pero, ¿a qué podemos llamar una visión dialéctica de lo dogmático a la real? Claramente, la pregunta lleva a partir de la teoría crítica bajo la concepción de la <<crítica>> entendida la "crítica de la racionalidad social" desde dos puntos de vista ineludibles: objetivo y subjetivo. Esta acepción parece emerger en la necesidad de dirigir a la racionalidad como diría Mesquita (2009): "una razón presente en la sociedad y ejercida por esa propia racionalidad, a través de la tensión entre la intención de inmanencia de la crítica y el carácter trascendente implícito en sus parámetros normativos."(p.27)

En términos concisos, desde esta cercanía reflexiva la Teoría Crítica asume como propia la dicotómica noción entre razón y entendimiento para llegar a la "crítica de la racionalidad social", partiendo de entender que desde la racionalidad se busca la verdad encarnada en la reflexión filosófica, mientras que el entendimiento sólo nos aproxima al conocer (sea verdad o no). Es evidente que esta dualidad deja un sin sabor en el común denominador de las ciencias sociales que intentan encontrar no sólo un camino de reflexión filosófica hacia la verdad sino que también supone un obstáculo epistémico si se quiere o se requiere que el entendimiento sea un medio para tal finalidad, lo que deja en las manos de las ciencias sociales, y en especial de la educación, el reto imperante de la razón y del entendimiento como un matrimonio inexacto e imperfecto que quiere lograr la perfección y el equilibrio social sin que a su interior teórico esto suceda.

Es menester, que en el camino de las determinaciones ideológicas y conceptuales de las ciencias sociales se entienda que la Teoría Crítica es la reflexión filosófica o racional de la realidad conexas a su devenir, la cual hoy más que nunca exige una articulación real, dialéctica, auténtica y práctica, contra la afirmación de Hegel que "el todo es lo verdadero", y que escape decididamente a la lógica instrumental y de paso fuerte y segura hacia una lógica fundamentada en la racionalidad pero en cohesión con la realidad social de nuestros tiempos y de los años venideros, que en esencia, formulan en el espacio-tiempo un desafío para que lo teórico-crítico llegue a tiempo a la realidad social.

Frente a esta realidad, de forma rutinaria se ha concebido a priori que los docentes en la educación básica tienen poco acervo teórico claro que sirva de soporte a su actuación para la enseñanza de la lectura inferencial desde una pedagogía que contextualice la construcción de las habilidades requeridas para tal fin en el estudiantado, lo que se convierte en un obstáculo desde el punto de vista epistemológico que desemboca en una serie de limitantes a la hora de establecer una estrategia pragmática que responda de forma conducente y asertiva al logro de las competencias propuestas en un diseño curricular.

En este sentido, las deficiencias que pueden presentarse en las competencias y habilidades para la lectura en estudiantes desde este enfoque sugiere una responsabilidad intelectual del docente, resultado claro de una serie de procedimientos en la enseñanza administrados en forma inadecuada fruto de concepciones, experiencias y conocimientos insuficientes o poco dilucidados por el docente.

En general, este problema requiere de una mirada amplia y consiente que permita más allá de hallar un elemento de culpabilidad frente a los problemas o debilidades del que enseña o del que aprende, es que se encuentre un camino, un planteamiento que lleve de la mano a la pedagogía por el sendero de la reflexión y la concertación que reconozca esquemas cognitivos para el funcionamiento adecuado de la enseñanza desde la claridad epistémica del docente frente a su praxis y contextualizada para el estudiante que requiere obtener las habilidades lectoras propias para su nivel de escolaridad.

Así pues, bajo el modelo fenomenológico-hermenéutico que sustenta las ciencias sociales como componente principal del paradigma cualitativo de investigación planteado por exponentes del siglo XIX y XX que materializó perspectivas sociales desde una visión prolija de la sociedad, por fortuna replanteadas en nuestros tiempos, han dado paso al surgimiento de un modelo contextualizado aplicable enteramente a la educación, permitiendo que el planteamiento de problemas educativos sean llevados a un nivel situacional e incluso temporal que deja con sustento lo que hace algunas décadas era considerado carente de fundamentación científica (Moreno, 2010).

De esta forma, lo cualitativo se hace más riguroso en la medida que la realidad epistémica exige la influencia de un método consecuente al objeto de estudio para garantizar la fiabilidad de su existencia, en el marco de un contexto cultural en el que confluyen diversidad de relaciones particulares en el quehacer pedagógico, lejos de lo instintivo, intimista o desconectado de la dinámica social, que abra paso libre y sólido a la esencia del intelecto y el desarrollo humano (Padrón, 2007; Calventus, 2000).

Es así, que la lectura como objeto de estudio científico incorporado en el siglo XX al entenderse como el permanente progresar de los signos y símbolos que dieron origen a los códigos lingüísticos que en la actualidad conocemos, y que han permitido alcanzar el éxito comunicativo en las sociedades desde la lingüística estructural Saussureana (1987), que traza una serie de condiciones taxativas para hacer de la lectura un rigor de ciencia y de intelecto, estructurado, dirigido e intencionado; se causa la necesidad de conectar esta ciencia al contexto en el que se desarrolla bajo la premisa de la incidencia del enfoque o concepción epistemológica que el docente tiene de la lectura contextualizada en el proceso de enseñanza para la estructuración de habilidades lectoras en estudiantes (Padrón, 2007).

Desde esta concepción se dibuja la génesis social de la acción lectora identificada como mecanismo propio de la tradición humana que en el trascurso de la oralidad se convirtió con el pasar de los siglos en un aspecto clave del desarrollo de las actividades humanas cotidianas y tecnológicas que has suscitado toda clase de revoluciones de tipo civil, económico, político e industrial, sobre la premisa de lo comunicativo, en donde la lectura formal cada vez más toma un contorno social centrado en el entorno del individuo en comunidad (Nieto, 2001).

Así, tanto la lectura como la escritura ocuparían un lugar preponderante en la configuración del tejido social para mantener la conexión entre las comunidades cerrando la brecha de muchos aspectos de la vida en sociedad en la medida en que se hizo más pertinente por su ajuste al contexto y a la época, y claro está, a la intencionalidad de la misma, pero sobre todo, en la disposición en que la lectura fue accesible al mundo entero gracias a la alfabetización masificada vista en los últimos tiempos.

Surge en este espacio de la disertación la necesidad de presentar claramente que el enfoque epistémico meramente cualitativo y contextual del objeto de estudio planteado con énfasis pedagógico, y más aún, acentuado a la práctica pedagógica a partir de identificar falencias epistemológicas en la enseñanza de las habilidades lectoras por parte de docentes, cobra un valor frente a las posibles dificultades comprensivas superiores de tipo inferencial, intertextual, crítico y contextual, que pueden generar irregularidades conceptuales y procedimentales en la instrucción de una población educativa específica (Moreno, 2009). Por último, de manera relacional al entendimiento situar a la lectura desligada de la plana concepción de otros siglos, otorga vigencia expositiva, argumentativa y narrativa, en el marco de una progresión académica para el desarrollo de habilidades específicas de los escolares es un propósito de pedagogía contextualizada.

Referencias

- Acevedo-Tarazona, Á. (2017). La producción literaria en Colombia. Individuo, violencia y sociedad. *Historia y Memoria*, (14), 317-352.
- Alonso, José (2012). *Historias de la neurociencia*. Woodrow Wilson Center Press, Washington D.C.
- Bloch, Marc (1952). *Introducción a la Historia*. México-Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Calventus, J. (2000). Acerca de la relación entre el fundamento epistemológico y el enfoque metodológico de la investigación social: la controversia "cualitativo vs. cuantitativo". *Revista de Ciencias Sociales*, 1(2), 7-16.
- Chartier, R., Anaya, C. A., Rosique, J. A., Goldin, D., & Saborit, A. (1999). *Cultura escrita, literatura e historia: coacciones transgredidas y libertades restringidas*. Fondo de Cultura Económica.
- Chartier, Roger, et al. (2002). *Prácticas de Lectura*. Edit. Plural. Primera Edición. Bolivia. p. 87.
- Calixto, C., & Contreras, A. (2016). Leer texto literario en la escuela: una experiencia placentera para encontrarse consigo mismo. *La palabra*, (29), 199-211.
- Cassany, D., & Castellà, J. (2011). Aproximación a la literacidad crítica. *Perspectiva*, 28 (2), 353-374.
- Cassany, D. (2017). Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. *Tarbiya, Revista de investigación e innovación educativa*, (32).
- De Barón, G. (2016). La lectura crítica en Educación Básica Secundaria y Media: la voz de los docentes. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (28), 207-232.
- Díaz, J., Bar, A., & Ortiz, M. (2015). La lectura crítica y su relación con la formación disciplinar de estudiantes universitarios. *Revista de la educación superior*, 44(176), 139-158.
- De Saussure, F., Bally, C., Sechehayé, A., Riedlinger, A., Alonso, A., & Sechehayé, A. (1987). *Curso de lingüística general*. Eco, Umberto (1981). *Lector in fabula*. Barcelona: Lumen.
- Filatro, A., & Piconez, S. C. B. (2004). *Design instruccional contextualizado*. São Paulo: Senac.
- Guanipa Pérez, (2008). Objetivos y propósitos en la investigación: una dialéctica en las ciencias sociales. Disponible: <https://www.gestiopolis.com/objetivos-propositos-investigacion-dialectica-ciencias-sociales/>
- García, C. (2014). La Lectura Crítica como una Habilidad Investigativa en Estudiantes Universitarios. *Amauta*, 12(23).
- Gutiérrez Valencia, Ariel (2004). La importancia de la lectura y su problemática en el contexto educativo universitario. El caso de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México. *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 28, p. 25-40.
- Godet, M., y Durance, P. (2007). *Prospectiva Estratégica: problemas y métodos*. Cuadernos de LIPSOR, 104.
- Gutiérrez-Valencia, A. (2004). La importancia de la lectura y su problemática en el contexto educativo universitario. El caso de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México. *Revista Iberoamericana de Educación*, (28), 25-40.
- Hunt, Lynn Avery, ed. 1989. *The New Cultural History*. Berkeley, California: University of California Press.
- Johnson, D., Johnson, R., & Holubec. (2018). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. PSU Editores.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Maldonado, Concepción; Márquez, Gabriel García; Acedo, Nieves Almarza (ed.) (1997). *Clave: diccionario de uso del español actual*. IBD Ltd.
- Londoño, O. (2006). *Cómo escribir artículos científicos*. Bogotá: Universidad Cooperativa de Colombia.
- Martínez, M. (2000). *La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual teórico-práctico*. México: Trillas.
- Méndez-Rendón, J., Espinal-Patiño, C., Arbeláez-Vera, D., Gómez-Gómez, J., & Serna-Aristizábal, C. (2014). La lectura crítica en la educación superior: un estado de la cuestión. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 1(41), 4-18.
- Montenegro-Martínez, M. (2014). *Conocimientos, agentes y articulaciones: Una mirada situada en la intervención social*. Barcelona: Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona.

- Moreno Castro, J. A., Ayala Sáenz, R., Díaz Pardo, J. C., & Vásquez García, C. A. (2010). Prácticas lectoras: comprensión y evaluación. *Tendencias, estado y proyecciones. Forma y función*, 23(1).
- Millán, C. (2014). Apuntes para una historia de la educación en Colombia. *Actualidades Pedagógicas*, 64, 261-265.
- Morales, E., & Baena, C. (2015). Estrategias para el desarrollo de la comprensión de textos académicos. *Zona Próxima*, (22), 33-55.
- Navarro, Elba Beatriz. Alfabetización emergente y metacognición. *Revista signos*, 2000, vol. 33, no 47, p. 111-121.
- Nieto, L. G. (2001). Teoría lingüística y enseñanza de la lengua. *Filosofía*, 3, 3-3.
- Leney, T., Coles, M., Grollman, P., & Vilu, R. (2004). *Manual de escenarios*. Luxemburgo, Luxemburgo: CEDEFOP, Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. p. 1-94.
- Padrón, J. (2007). Tendencias epistemológicas de la investigación científica en el siglo XXI. *Cinta de Moebio. Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*, (28)
- Padrón-Guillén, J. (2015). Más sobre Líneas de Investigación. *Entorno*, (46), 17-26.
- Ramírez-Giraldo, M. T., & Téllez-Corredor, J. P. (2006). La educación primaria y secundaria en Colombia en el siglo XX. *Borradores de Economía*; No. 379.
- Ramírez-Pérez, M., Cárdenas-Jiménez, M., & Rodríguez-Jiménez, S. (2015). El Dasein de los cuidados desde la fenomenología hermenéutica de Martín Heidegger. *Enfermería universitaria*, 12(3), 144-151.
- Rivas, A. (2015). América Latina después de PISA: Lecciones aprendidas de la educación en siete países (2000-2015). Lima, Perú: Fundación CIPPEC.
- Sánchez Arbós, M (1936). La enseñanza de la lectura y de la escritura en la Escuela Primaria: sus métodos actuales. En: *Libro-guía del maestro*, Madrid. Espasa-Calpe Editores, p. 335.
- Rodríguez, M., Camacho, N., Cárdenas-Santana, J., Molina, A., Rodríguez, V., & Fonseca, R. (2014). El sitio KidsHealth, la comprensión de textos y la formación vocacional hacia las Ciencias Médicas. *Revista Cubana de Educación Médica Superior*, 28(2), 363-370.
- Santoro, Daniel (2004). *Técnicas de investigación: metodos desarrollados en diarios y revistas de America Latina*. FCE.
- Schmalbach, J. C. V., Herrera, T. J. F., & Ávila, F. J. M. (2010). La planeación por escenarios: Revisión de conceptos y propuestas metodológicas. *Prospectiva* 8 (2), 21-29.
- Solé, I. (1996). *Estrategias de comprensión de la lectura*—Edit. Grao, Barcelona.
- Serra, M. (2014). *Comunicación y lenguaje. La nueva neuropsicología cognitiva*, II (Vol. 2). Barcelona: Edicions Universitat Barcelona.
- Suarez, D., Pineda, M., Pineda, A., & Hurtado, J. (2015). Investigación documental sobre calidad de la educación en instituciones educativas del contexto iberoamericano. *Entramados: educación y sociedad*, (2), 107-124.
- Trejos-Buriticá, O. (2017). Metodología para aprender programación funcional en ingeniería de sistemas aplicando teoría de aprendizaje por descubrimiento. *Revista Educación en Ingeniería*, 12(23), 69-75.
- Úbeda, G. (2016). Estrategias metodológicas para fomentar la comprensión lectora. *Revista Científica de FAREM-Esteli*, (20), 5-19.
- Vargas, M., Higuera, C., & Muñoz, D. (2015). El estado del arte: una metodología de investigación. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 6(2), 423-442.
- Vallet-Bellmunt, T., Rivera-Torres, P., Vallet-Bellmunt, I., & Vallet-Bellmunt, A. (2017). Aprendizaje cooperativo, aprendizaje percibido y rendimiento académico en la enseñanza del marketing. *Educación XXI*, 20(1)
- Viñao, A. (2002). La enseñanza de la lectura y la escritura: Análisis socio-histórico. In *Anales de documentación* (Vol. 5, pp. 345-359).
- Wray, D. & Lewis, M. (2000). *Aprender a leer y escribir textos de información*. Madrid: Morata