

HERMENEUSIS TEÓRICA: LA LECTURA COMO PROCESO EN LA PRÁCTICA DE LENGUAJE, DESDE EL PENSAMIENTO DEL DOCENTE

Blanca Edilma Flórez Taborda
blankis1825@gmail.com
Universidad Pedagógica Experimental Libertador UPEL

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana de
Investigación
Año 20 N° 2
Julio: 2020
pp 64 - 72

Recibido: Abril 2020
Aprobado: Mayo 2020

RESUMEN

El presente artículo tiene como propósito fundamental generar una hermenéutica teórica sobre la lectura como proceso en la práctica de lenguaje, desde una visión del pensamiento del docente. El mismo, tendrá su asidero epistémico en los procesos de aprendizaje que se generan en la educación media, y cuyo eje de relevancia se sustenta en la posibilidad de investigar e interpretar la lectura como proceso en la práctica de lenguaje, específicamente en las instituciones Camilo Torres y Fernando de la Vega. Se fundamenta en las teorías del aprendizaje de Bruner (2000) y la hermenéutica en el proceso de la enseñanza y el aprendizaje o Teoría del pensamiento del profesor de Clark y Peterson (1978). La investigación se adscribirá al paradigma interpretativo, bajo un enfoque cualitativo y el método fenomenológico hermenéutico. El escenario escolar estará constituido por instituciones educativas públicas de la ciudad de Cartagena de Colombia. La técnica escogida para levantar la información, será la entrevista a profundidad, que se realizará a cuatro docentes de educación media de las instituciones objeto de estudio. La técnica de interpretación de la información será la categorización y la estructuración, y como fiabilidad o validación de la información se aplicará la triangulación. Finalmente, se procederá con la teorización. Los resultados están reflejados al asumir la práctica de la lectura a partir de proyectos transversales con el fin que tanto docentes como estudiantes, la asuman como una práctica cultural que sirve para ámbitos académicos como para la vida.

Palabras clave:
Educación secundaria
colombiana, lectura,
práctica de lenguaje

THEORETICAL HERMENEUTICS: READING AS A PROCESS IN LANGUAGE PRACTICE FROM THE TEACHER'S THOUGHT

ABSTRACT

This article's main purpose is to generate a theoretical interpretation on reading as a process in language practices from the perspective of teachers' thoughts. It is epistemically based in the learning processes that occur in secondary education and its most important axis is supported by the possibility researching and interpreting reading as a process in language practices, specifically in the Camilo Torres Institute and the Fernando de la Vega Institute. Research is based on Bruner's (2000) learning theories and hermeneutics in the teaching-learning process or the Teachers' Thought Processes theory by Clark and Peterson (1978). It is follow an interpretative paradigm underneath the qualitative approach and the hermeneutical phenomenological method. The scenario will be constituted by public educational institutions in Cartagena, Colombia. The chosen technique to gather information will be profound interviews performed to four secondary education teachers in the studied institutions. Information will be interpreted using categorization and structuring and validity will be achieved applying triangulation, and, finally, theorization. Results will reflect that practicing reading from transversal projects will aide both teachers and students that assume it as a cultural practice that serves for academic purposes and everyday life.

Key words:
Colombian secondary
education, reading,
language practices.

L'HERMÉNEUTIQUE THÉORIQUE : LA LECTURE EN TANT QU'UN PROCESSUS DANS LA PRATIQUE DU LANGAGE DEPUIS LA PENSÉE DE L'ENSEIGNANT

RÉSUMÉ

Le but de l'article est de générer une interprétation herméneutique théorique sur la lecture en tant qu'un processus dans la pratique du langage depuis une vision de l'apprentissage des enseignants. La base de l'article sont les processus d'apprentissage qui sont générés dans l'éducation secondaire, dont axe d'importance es soutenu dans la possibilité de rechercher et interpréter la lecture en tant qu'un processus dans la pratique du langage, spécifiquement dans les institutes Camilo Torres y Fernando de la Vega. La recherche est fondée sur les théories d'apprentissage de Bruner (2000) et l'herméneutique dans le processus d'apprentissage et d'enseignement ou la théorie de la pensée des enseignants de Clark et Peterson (1978). La recherche s'inscrit au paradigme interprétatif sous une approche qualitative et la méthode phénoménologique herméneutique. Le scénario scolaire sera constitué par des établissements privés de la villa de Cartagena en Colombie. Pour collecter de l'information, la technique choisie seront les entretiens profonds avec quatre enseignants d'éducation secondaire des établissements mentionnés. La technique d'interprétation sera la catégorisation et la structuration et la technique de validation de l'information sera la triangulation. Finalement, on procède à la théorisation. Les résultats vont refléter que la pratique de la lecture depuis les projets transversaux peut aider bien aux enseignants qu'aux étudiants qui l'assument en tant qu'une pratique culturelle qui sert aux propos académiques et la vie quotidienne.

Mots-clés:

Éducation secondaire colombienne, lecture, pratique du langage

INTRODUCCIÓN

Los procesos de la lectura, conducen a los estudiantes al logro del éxito en todas las áreas del conocimiento, al mismo tiempo que pueden mirar sus realidades particulares y las que corresponden a su contexto exterior con criterios concretos y hasta con una visión más humana. En tal sentido, es necesario destacar que al estudiante de educación media, le urge asumir una convivencia mediada por el lenguaje, el cual le podría permitir comprender las diferencias con los otros y la tolerancia ante situaciones como la diversidad.

Ahora bien, la cátedra UNESCO (2016), considera la relevancia de la enseñanza y la evolución de la lectura como un componente educativo fundamental. Y una muestra de ello es que, desde los primeros años del siglo XX, se enseñaba la lectura como una mera decodificación de la grafía, convirtiéndose esta en la expresión oral de la escritura. Además, se le presentaba un énfasis único a la enseñanza de la gramática a nivel meramente teórico sin ninguna contextualización precisa. Bajo esta enseñanza el docente era el único capaz de impartir conocimientos acerca de modelos y teorías

y el estudiante era el depositario de ese saber. Dado lo anterior, se puede decir que, se perdía por completo el fin comunicativo de la lengua en sí y que le es propio al ser humano, ya que este se diferencia del resto de las especies por su fin comunicativo.

Posteriormente, y como respuesta a la didáctica con la que fue asumida la lectura en las comunidades académicas, se presentó una forma de abordar la lectura desde la teoría de acción social y comunicativa, lo que responde más la estructura funcional de la lengua. Al respecto, interpretando a Bronckart (2007), entiende que el sistema de la lengua no debe estar aislado de su relación con toda actividad humana.

Más adelante, Solé (2011), asume dentro de su propuesta que la lectura es un instrumento o una manera de pensar y afirma que: "Siempre que leemos, pensamos y así afinamos nuestros criterios, contrastamos nuestras ideas, las cuestionamos, aún aprendemos sin proponérselo" (p.50). De acuerdo a ello, al relacionar la lectura como una forma de aprendizaje y desarrollo del pensamiento, se asume que la misma, representa

una forma de aprender, de pensar, de disfrutar, entre otras funciones.

Con esta postura, cambia radicalmente la forma pasiva como se enseñaba a leer anteriormente como un mero aprendizaje mecánico y de mayor énfasis en la gramática que conforma la lengua. En esta investigación, cobra particular interés considerar la lectura como competencia que tiene una vigencia ilimitada y que es una habilidad que se complejiza cada vez más a medida que el estudiante aprende conocimientos sobre sus estudios a través de la misma. Bajo estos referentes teóricos el estudiante asume un rol mucho más activo, que lo podría convertir en un lector crítico y autorregulado.

Ahora bien, las razones desde este punto de vista radican, en la necesidad que tiene la sociedad académica colombiana de contar con investigaciones que orienten la lectura como proceso de lenguaje. La educación media, representa el nivel previo al ingreso de los estudios en la universidad, desde allí, los desafíos que ofrecen los educandos frente a la lectura netamente literal y poco significativa para ellos, Son precisamente, estos aspectos, parte de los vacíos epistemológicos que dan sentido al desarrollo del presente proyecto.

A tales efectos, los estudiantes como sujetos cognoscentes, tienen en el lenguaje la fuente comunicacional a partir de las relaciones sociales y la convivencia cotidiana, en la que están presentes las formas de percibir, pensar, significar, sentir, hablar y actuar, transmitidas de una generación a otra, a través de la interacción dialógica y narrativa. Dicho proceso es una de las realidades institucionales que se refiere a la lectura y su enseñanza en ámbitos educativos de la educación media.

La problemática reside, en que en las instituciones públicas, específicamente Camilo Torres y Fernando de la Vega, donde los docentes se pasan quejando porque sus estudiantes no saben leer y por tal motivo, poseen problemas para aprender al interior de las asignaturas. Los docentes asumen la lectura como una técnica que el estudiante debió aprender en sus primeros años de escolaridad, y responsabilizan de la falta de habilidad lectora a los docentes de lenguaje. Por su lado, los estudiantes asumen la lectura como un castigo, o una forma que el docente utiliza para ridiculizarlo ante sus compañeros de clases. Desligado del placer,

del amor, del sentir y del contacto simbólico donde confluyen el lector, la intención del autor y los elementos contextuales.

Sobre la base de las ideas anteriormente planteadas, el propósito de la presente investigación va encaminado a generar una hermenéusis teórica sobre la lectura como proceso en la práctica del lenguaje, desde la teoría del pensamiento del profesor. Por lo que se considera, que su desarrollo es significativo, ya que mediante esta es posible evidenciar cuales son las concepciones reales que tiene el docente respecto a la lectura y de acuerdo a ello activar los mecanismos necesarios que conducen a la formación de estudiantes verdaderamente críticos, reflexivos y activos.

REFERENTES TEÓRICOS

Teoría del pensamiento del profesor

Una de las teorías que sustentan la propuesta de investigación es la teoría del pensamiento del profesor, el cual tiene su origen formal a partir de 1975 cuando la comunidad científica acepta el modelo de Investigación, que para entonces era el denominado "*procesamiento clínico de la información*", en la enseñanza. De forma tal que su objetivo principal es describir la vida mental de los profesores, sus antecedentes y consecuentes.

En este sentido, se parte de una concepción del profesor como un agente, un clínico que toma decisiones, reflexiona, emite juicios, tiene creencias, actitudes, entre otros. Se considera, además, según Clark y Peterson (1986), que la vida mental del profesor consta de cuatro elementos que se expresa a continuación:

a) Primer Elemento: *Antecedentes de los procesos cognitivos, internos* como: creencias, estilos, estructuras, fines, objetivos, organizaciones, regtivos y conocimiento; externos como: indicios, características, expectativas del rol.

b) Segundo elemento: *Procesos cognitivos del profesor*, en el se destacan las expectativas, percepciones, categorización, comprobación de hipótesis.

c) Tercer elemento: *Consecuencias para los alumnos*, como referentes especiales se tiene destreza motora, conocimiento, estrategias y estilos cognitivos.

d) Cuarto elemento: *Consecuencia para la enseñanza*, desde lo preactivo; diagnóstico, reflexión y planeación; y desde lo interactivo se tiene tiempo dedicado, refuerzos, explicación y modelamiento.

Según este modelo, el procesamiento de información del profesor tiene unos antecedentes internos y externos que lo determinan. Estos antecedentes influyen en los procesos cognitivos de los profesores y tanto los antecedentes como los procesos cognitivos tienen unas consecuencias en las acciones del docente, fundamentalmente influyen de manera directa en la enseñanza.

Ahora bien, la principal preocupación de esta teoría, es conocer los procesos de razonamiento que ocurren en la mente del profesor durante su actividad profesional. De forma que, interpretando autores como Clark y Yinger (1980) y Shavelson y Stern (1983), se asume como premisas fundamentales que el profesor es un sujeto reflexivo, racional, que toma decisiones, emite juicios, tiene creencias y genera rutinas propias de su desarrollo profesional y son los pensamientos del profesor los que guían y orientan su conducta.

Estas premisas, tomando las ideas de Shavelson y Borko (1979), han llevado a transformar la concepción que se tiene del profesor y se le concibe como un profesional activo, inteligente, cuya actividad incluye: establecimiento de objetivos; búsqueda de información acerca de los estudiantes y el currículo en el contexto de los objetivos; formulación de hipótesis sobre la base de esta información; su propia disposición a la enseñanza, así como el ambiente y selección entre los diversos métodos de la misma. Igualmente, otro de los supuestos básicos que enmarcan esta teoría, según Good y Powell, citados por Clark y Yinger (1980), es que la investigación sobre pensamientos del profesor no busca emitir leyes generalizables acerca de los fenómenos que estudia.

Por otro lado, los estudios e investigaciones que se han realizado enmarcados en esta teoría han seguido dos enfoques principales: el modelo de toma de decisiones y el modelo de procesamiento de la información; y considerando expresado por Clark (1978), en el primero se concibe al profesor como alguien que está constantemente valorando situaciones, procesando información sobre tales situaciones, tomando decisiones sobre qué hacer a continuación,

guiando actuaciones sobre la base de estas decisiones y observando los efectos de las acciones sobre los estudiantes y en cuanto al segundo enfoque, este se centra menos, en las decisiones del profesor, concibiéndolo como una persona que se enfrenta con un ambiente de tareas muy complejo, que aborda ese ambiente simplificándolo, es decir, atendiendo a un número reducido de aspectos del ambiente e ignorando otros.

Ahora bien, ubicados en las concepciones fundamentales de esta teoría, se observan los aportes de Clark y Peterson (1986), los cuales elaboraron un modelo en el que establecen una relación entre la investigación de las conductas del profesor y consecuentemente, sus efectos en los estudiantes.

Por su parte, para Marrero (1993), el estudio de las teorías implícitas de los profesores pretende, básicamente, explicar la estructura latente que da sentido a la enseñanza, a la mediación docente en el currículo. Las concepciones de los profesores sobre la educación, sobre el valor de los contenidos y procesos propuestos por el currículo, y de sus condiciones de trabajo, llevarán a éstos a interpretar, decidir y actuar en la práctica, lo que se traduce en, tomar decisiones, adoptar estrategias y evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Finalmente, interpretando a Martínez Bonafé (citado en Op. Cit), las teorías implícitas del profesor pretenden explicar la conexión entre conocimientos subjetivos más o menos vinculados a entramados culturales, con las teorías formales divulgadas a través de su formación profesional y que están presentes en la cultura a la cual pertenecen.

La lectura

Para la lectura es interesante precisar los referentes teóricos, puesto que mucho se ha hablado y muchas investigaciones se han desarrollado con el fin de mejorarla y de garantizar el desarrollo del pensamiento en el ser humano. Por tanto, es definida por Aznaar y Cros (1991) como: "El proceso cognitivo mediante el cual se decodifican símbolos, con el objetivo final de entender el significado o mensaje que se nos trata de transmitir" (p. 27). Dado lo anterior, se puede deducir que la lectura como proceso no es un estado inmediato y para siempre, sino que pasa por diferentes niveles que va de la captación por medio de los sentidos, específicamente visión o tacto, pasando por el sonido,

hasta la transmisión al cerebro. Este proceso es complejo y requiere de estrategias y practica continua para poder alcanzar las competencias comunicativas y lingüísticas.

Por otro lado, comentando a Vallejo (2002), este propone unos niveles propios de la comprensión lectora, estos son literalidad, retención, organización, inferencia, interpretación, valoración y creación. En nivel literal, como ya se ha expresado, se refiere a la forma explícita de los textos y se caracteriza por la capacidad que tiene el lector de captar el significado microestructural del texto.

Ahora bien, en lo que se refiere a la comprensión lectora, ésta es definida por Ibáñez (2008) como:

Un proceso cognitivo, intencionado y de alta complejidad, constituido por una serie de procesos psicodiscursivos, basados a su vez en una variedad de procesos cognitivos de orden inferior (atención, percepción y memoria) y de orden superior (toma de decisiones, monitoreo, reflexión, entre otros) (p.8).

Estos autores describen las habilidades relacionadas con la comprensión lectora y que propenden su desarrollo, con factores cognitivos, físicos, psicológicos y culturales. Así, considerando a Márquez (2016), plantea que la comprensión se define como el resultado o consecuencia entre el estímulo y la situación perceptiva conceptual del individuo, donde se muestra las características propias que posee que es la percepción, la memoria, el procesamiento y la experiencia.

Además de ello, existen otros factores que dependen de la adquisición de una buena comprensión lectora, que interpretando a Téllez (2005) son, el objetivo con el que se enfrenta hacia el texto, los conocimientos previos que se activan al momento de leer el texto, las emociones o la disposición con que se enfrenta a la lectura y algo muy importante, el sistema de creencias que se tienen de sí mismo. Este factor según Márquez (2016), es de vital importancia para poder capturar el interés del lector por su comprensión lectora, si se percibe como buen lector es posible que logre comprender mejor lo leído en el texto. Así, una estrategia que puede asegurar la capacidad de síntesis de lo

leído en el texto, es la construcción de mapas mentales, lo cual permite seleccionar las ideas más importantes o relevantes para el autor, evitando por su puesto la redundancia.

Ahora bien, retomando el concepto de lectura y su importancia en el ámbito académico, sea este bachillerato o la universidad, como generador de conocimiento nuevo y validando o revaluando los ya existentes, Carlino (2013), expresa que en investigaciones de psicolingüística y cognición, se asume la lectura como: "(...) un proceso estratégico en la cual el lector debe cooperar con el texto que lee para reconstruir un significado coherente con éste" (p. 70). Por lo que, se asume la lectura como un proceso que debe responder a unos propósitos claros de lectura, no con propósitos vagos de reconocimiento del texto. En tal sentido, docente debe reevaluar sus intenciones, sus creencias, sus expectativas y percepciones de sus estudiantes, si quiere avanzar en el conocimiento construido en la asignatura a su cargo. Muchas veces el estudiante no lee porque no sabe cómo enfrentarse al texto y el docente solo critica la poca capacidad, e incluso, interés de los estudiantes ante las lecturas propuestas en sus asignaturas, pero que otra cosa, además de quejarse, hace para enfrentar este problema académico, qué hace realmente y qué propone para mejorar la lectura.

En otro orden de ideas, en esta discusión teórica, es interesante lo planteado por Kitsch (1998) cuando expresa que la lectura, es una propuesta que está basada en la teoría del procesamiento textual, donde explican la lectura como un proceso cognitivo. De forma tal que esta, es definida como un proceso complejo, que en lugar de reglas textuales, necesita operaciones complejas o más o menos estratégicas que son alimentadas por información desde el conocimiento. Lo que conlleva a pensar que leer, es reconstruir el sentido del entramado del texto, siguiendo las pistas que este contiene contrastándolo con los conocimientos previos del lector.

Por su parte, desde los estudios meramente lingüísticos, Calsamiglia y Tusón (1999), definen la inferencia como algo que no está explícitamente dicho pero que se desprende necesariamente del significado de las palabras enunciadas y de ella depende que una oración pueda someterse a prueba por su veracidad.

Desde esta perspectiva, para el ministerio

de Educación en Colombia (MEN), son tres los niveles importantes que demuestran la competencia lectora, literal, inferencial y crítica. Y entre los lineamientos curriculares para la enseñanza de la lengua castellana en el bachillerato se estipula, según MEN (1998) que: "La inferencia es un medio poderoso para la cual las personas complementan la información disponible utilizando el conocimiento conceptual y lingüístico y los esquemas que poseen" (p.s/n). Donde el estudiante requiere de poner a prueba sus conocimientos previos al leer un texto, pero al mismo tiempo poner en contexto su capacidad de adelantarse al texto para inferir lo que se va a decir párrafos más adelante, y a su vez, ser capaz de determinar el sentido global del mismo.

De modo tal que, las concepciones de inferencia, le otorgan al lector un papel más activo dentro su aprendizaje puesto que no sólo decodifica al leer, sino que entra en el plano semántico imprimiendo sentido al texto y contextualizándolo en cada uno de los sentidos que se actualizan en los textos leídos.

Teoría de Bruner

Esta discusión teórica, permite abrir camino al concepto de significado, como lo construye el lector en su proceso, para tales propósitos se retoma el concepto que ofrece el autor en su libro titulado "*Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*". Se hace necesario retomar el concepto de significado propuesto por este, porque permite comprender como son las experiencias de los hombres, donde los actos son moldeados por sus estados intencionales. Y sus formas pueden plasmarse mediante la participación en los sistemas simbólicos de la cultura.

Respecto a esta última, la cultura, es constitutiva de la mente, donde el significado adopta una forma que es pública y comunitaria. Dicho de otro modo, el significado sólo se otorga en el momento en que el ser humano entra en contacto con otros mediante la cultura; es decir, que es social y no innato.

A tal efecto, la postura de Bruner (2000) requiere un punto de vista interpretativo, al estudiar la comunidad cultural, pues está constituida por un sistema de creencias y según el autor: "Acerca de cómo son las personas y el mundo o acerca de cómo valorar las cosas. Evidentemente, debe existir un tipo de consenso que asegure la convivencia civilizada" (p. 97).

Por tanto, a partir de lo expuesto se puede aseverar, siguiendo al autor, que los actos del significado tienen su conformación cultural de este y se basa en las siguientes razones: primero no existe naturaleza humana, independientemente de la cultura; segundo, el significado se construye en la cultura, por lo que, es público y compartido; tercero, responde a los estados intencionales como son las creencias, deseos, intenciones y compromisos. Es por esto que el concepto fundamental de la psicología humana es el del significado y los procesos transaccionales que se dan en la construcción del mismo.

ABORDAJE METODOLÓGICO

El recorrido metódico se inscribe bajo el paradigma postpositivista o interpretativo y fundamentado en un enfoque cualitativo, vinculadas dentro del método fenomenológico-hermenéutico, para abordar el fenómeno de interés, interpretado, comprendido y relacionado desde las vivencias y opiniones reales de los actores sociales. Se realizará un tipo de investigación de campo, donde la información se obtendrá directamente de la realidad a estudiar en el contexto de interés, mediante entrevistas en profundidad por parte de la investigadora, con una representación de actores sociales como son directivos, docentes, padres, acudientes y miembros de la comunidad educativa de la institución donde se llevará a cabo la investigación.

En este sentido, se puede decir que las investigaciones propias de las ciencias sociales y más particularmente en educación, se suele hacer uso del término Paradigma y su conceptualización, como un parámetro para confrontar las ciencias naturales con las sociales. El paradigma define la ciencia auténtica, que permite conocer la realidad a la cual se refiere; así pues, son el producto de las creencias, valores y técnicas compartidas socialmente, estos constituyen una fortaleza en tanto se organizan de acuerdo con las formas y modos de vida dentro de las cuales surgen.

Por su parte, la fenomenología se centra en el estudio de realidades vivenciales que son determinantes para la comprensión de la estructura psíquica del individuo, empleando como procedimiento básico el oír detalladamente, por medio de técnicas de recolección de información, para luego describir con exactitud cada uno de estos casos y elaborar una estructura usual representativa de dichas experiencias vividas. Se puede afirmar que para el

encuentro con la realidad se requiere de alternativas que permitan comprender e interpretar la fenomenología humana, sobre todo cuando se desea abordar de manera muy cercana vivencias de los actores sociales involucrados. Según Martínez, (2008): “El énfasis primario de la fenomenología está puesto en el fenómeno mismo, es decir, en lo que se presenta y se revela de la propia conciencia y del modo como lo hace: con toda su concreción y particularidad.”(p.168).

Ahora bien, considerando a Leal (2009), este señala que las investigaciones que siguen una orientación bajo el método fenomenológico hermenéutico, estudian las vivencias de la gente, la manera como éstas experimentan el mundo, lo significativo para ellos, entonces el método fenomenológico hermenéutico de acuerdo al autor, articula la hermenéutica al contexto de la temporalidad y la historia de la existencia humana. En este método la hermenéutica va a permitir interpretar y descifrar el sentido de significados construidos, lo que existe en el interior de las personas, sus creencias, sus pensamientos, en este caso los actores socioeducativos de la investigación.

Respecto a la selección de los actores socioeducativos, esta será intencional. Es decir, Los informantes clave, serán escogidos con un propósito definido, según la concepción que se tenga del problema o de su funcionamiento. Por lo tanto, estarán conformados por directivos, docentes, padres, acudientes y miembros de la comunidad educativa de una institución educativa oficial de la ciudad de Cartagena, ubicado en el departamento de Bolívar de Colombia.

Por otro lado, para la recolección de la información y en función de los objetivos del estudio, se empleará como técnica la entrevista, la cual será aplicada a cinco (5) miembros de la comunidad educativa institucional conformado por un (1) directivo, dos (2) docentes de la institución, un (1) padre o acudiente y un (1) miembro de la comunidad educativa. Como instrumento se usará una grabadora o un teléfono inteligente. Vale destacar que para Rodríguez, Gil y García (1999): “La entrevista es una técnica en la que una persona (entrevistador) solicita información de la otra o de un grupo (entrevistados, informantes) para obtener datos sobre un problema determinado” (p.167). De acuerdo a ello, esto se constituye en un diálogo intencional orientado hacia unos objetivos, es una conversación entre dos o más personas iniciado por el interesado con el propósito de obtener información relevante para su investigación.

Por la naturaleza de la investigación se recurrirá a la entrevista a profundidad, que consiste en reiterados encuentros entre investigador y actores sociales, quienes relatan con sus propias palabras y sin pautas preestablecidas o estructuradas, sus inquietudes y experiencias. Rodríguez, Gil y García (1999), afirman que:

En la entrevista a profundidad el entrevistador desea obtener información sobre determinado problema y a partir de él establece una lista de temas, en relación con los que se focaliza la entrevista, quedando ésta a libre discreción del entrevistador, quien podrá sondear razones y motivos, ayudar a establecer determinado factor, etc, pero sin sujetarse a una estructura formalizada de antemano (p.168).

De forma tal que, en la entrevista a profundidad no hay un intercambio formal de preguntas y respuestas. El entrevistador reposa exclusivamente e indirectamente sobre los relatos de otros, puesto que no hay una forma rígida. La entrevista estará sujeta a los datos que son suministrados por los informantes.

Por su parte, en cuanto a las técnicas de procesamiento de la información, se tomará como referencia uno de los diseños más utilizados como lo es el de Spiegelberg (1975), cp. Leal (2009), el cual consiste en cinco fases:

Fase 1: Descripción del fenómeno: como investigador en un discurso no riguroso, donde se describirá el fenómeno con toda su riqueza.

Fase 2: Búsqueda de múltiples perspectivas: se toma en cuenta la visión y opiniones de los actores sociales del estudio, además de la propia opinión del investigador desde de la realidad sentida, pero sin formular críticas sobre las opiniones emitidas.

Fase 3: Búsqueda de la esencia y la estructura: En esta fase, se procederá a organizar la información en matrices para contrastarlas hasta que emerjan las semejanzas y diferencias de lo expresado por los sujetos sobre la investigación como nicho de la trama humano cognitiva.

Fase 4: Constitución de la significación: Una vez organizada la información e identificadas las semejanzas y diferencias se procederá a constituir

los significados que tuvieron los actores socioeducativos, con respecto a la situación de la investigación.

Fase 5: *Interpretación del fenómeno*: corresponde finalmente en función a todos los elementos recolectados, realizar la interpretación correspondiente que permitirá comprender la realidad de estudio.

Para efectos de la organización de los datos a obtener a través de la entrevista, se hará necesario el pronunciamiento del investigador con respecto a la categorización, que para Coffey y Atkinson (2003) “Son diversas las clases de ideas que se pueden generar como resultado de la investigación cualitativa” (p. 168). Igualmente para Yuni y Urbano (2005) “El análisis de los datos antes que un procedimiento mecánico, se presenta como un movimiento intelectual permanente del investigador. En esta tarea se reintegran las cuestiones epistemológica, lógicas, procedimentales, con la materialidad discursiva referidas a las situaciones observadas” (p.251). De acuerdo a ello el investigador contrasta lo observado, lo recopilado y lo obtenido de los aportes teóricos, interpretando toda esta información, permitiendo así la disolución de las dudas y aclarando realmente el fenómeno objeto de estudio.

REFLEXIONES FINALES

Sobre la base de las ideas expuestas anteriormente y como una aproximación a los resultados, se puede asumir la práctica de la lectura a partir de proyectos transversales con el fin que tanto docentes como estudiantes la asuman como una práctica cultural que sirve tanto en el ámbito académico, como para la vida. En tal sentido, la práctica de la lectura no puede ser asumida como una mera técnica que no responda a los elementos contextuales en la cual se ha producido la escritura y recepción de la misma.

Visto desde esta perspectiva, es indispensable que la práctica docente estimule la reflexión y el razonamiento lógico en el estudiante, para así hacerlos capaces de realizar lecturas desde puntos de vista realmente críticos con producciones espontáneas. De tal modo que, el docente tiene un papel relevante porque constituye uno de los pilares fundamentales para la transformación educativa; por lo que, la praxis pedagógica es vista como una acción transformadora, que genera cambios, por ello existe la necesidad y la urgencia de una transformación

de paradigmas, pues el docente, debe ser mediador, facilitador, guía de aprendizajes, con disposición de apertura, de reflexión y construcción permanente, ir más allá de la enseñanza magistral y permitir al estudiante construir su propio aprendizaje, brindándoles las herramientas necesarias para desarrollar al máximo su potencial creador.

En definitiva, es necesario que el docente se concientice ante una real transformación de la enseñanza y comprendiendo que el pensamiento efectivo de nuestros estudiantes, se despliega por la maravillosa labor de la naturaleza y la participación externa y poderosa, del hecho educativo.

REFERENCIAS

- Aznaar, E., Cros, A. y Lluís Q. (1991) *Coherencia textual y lectura*. Barcelona.
- Bautista Vallejo, J.M. (2002): *El juego como método didáctico. Propuestas didácticas y organizativas*. Adhara. Granada.
- Bronckart, J. P. (2007). *Capítulo 7: “La enseñanza de las lenguas: para una construcción de las capacidades textuales”*. *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires.
- Bruner, J. (2000). *La educación puerta a la cultura*. Editorial Visor. Madrid.
- Bruner, J. (2000). *Actos de significado más allá de la revolución cognitiva*. Editorial Alianza.
- Bruner, J. (2008). *Desarrollo cognitivo y educación*. Editorial Morata. Madrid.
- Calsamiglia, H. Y Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Ariel Lingüística. Barcelona.
- Calsamiglia, H. (2006). *El estudio del discurso oral. En Enseñar lenguaje para aprender a comunicar (se) (Volumen I) Colección Redes*. Editorial Magisterio. Bogotá.
- Carlino, P. (2013). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Fondo de cultura económica. Buenos Aires.
- Carlino, Iglesia, & Laxalt, (2013). *Concepciones y prácticas declaradas de profesores terciarios en torno a leer y escribir en las asignaturas*. REDU. *Revista de docencia universitaria*.

- Clark, C. and Yinger, R. (1978): *Three studies of teacher planning, East Lansing, Institute for Research on Teaching, Michigan State University, Research Series N.º 55.*
- Clark y Peterson (1986). *Procesos de pensamiento de los docentes. En M. C. Wittrock (Comp.), La investigación de la enseñanza vol. III. Barcelona: Paidós.*
- Clark, C. y Yinger, R. (1980). *The Hidden world of teaching: implications for research on teacher planning. Research Series nro. 77. Michigan State University, Institute for Research on Teaching.*
- Coffey A. y Atkinson P. (2003). *Los conceptos y la codificación. Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación. Universidad de Antioquia, 2003: 31-63. Medellín.*
- Ibáñez, R. (2012). *La comprensión del discurso escrito: Una propuesta teóricometodológica para su evaluación. Revista Signos; 45(78), 20-43.*
- Kintsch, W. y Van Dijk, T.A. (1978). *Toward a model of text comprehension and production. Psychological Review.*
- Lafuente Ibañez. (2008). *Metodología de la investigación en ciencias sociales. Fases, Fuentes y selección de técnicas. Revista EAN No. 64: septiembre-diciembre de 2008 p.5-18*
- Leal, J. (2005). *Autonomía del Sujeto Investigador. Metodología de la Investigación.*
- Leal, J. (2009). *Metodología de la investigación (2a. ed.). Bogotá Colombia: CIEASYPAL. Quirón Ediciones.*
- Marquez, Y. (2016). *El uso del sincronario Maya como estrategia facilitadora del aprendizaje de la lectura y la escritura y su influencia en el rendimiento de los estudiantes del primer año de ciencias de educación media diversificada de la unidad educativa San Martín de Porres. Tesis Doctoral, Universidad de Córdoba. Córdoba.*
- Marrero, J., Rodrigo M. y Rodríguez A. (1993). *Teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano. Aprendizaje Visor. Sevilla.*
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (1998). *Lineamientos curriculares. [Documento en Línea] Recuperado de <http://www.colombiaprende.edu.co/html/docentes/1596/article-73400.html> [Consulta: 20 18, Septiembre 12].*
- Rodríguez, Gil y García. (1999) *Metodología de la Investigación Cualitativa. Segunda Edición Aljibe.*
- Shavelson y Stern (1983). *Investigación sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios y decisiones y conductas. En J. Gimeno Sacristán y A. I. Pérez Gómez. (Dir.), La enseñanza: su teoría y su práctica. Editorial Akal Madrid.*
- Shavelson, R. J. and Borko, H. (1979): "Research on teachers' decisions in planning instruction", *Educational Horizons, N.º 57, pp. 183-189.*
- Solé, I, (2011). *Estrategias de lectura. Editorial Graó. Brasil.*
- Téllez, J. A. (2005). *La comprensión de los textos escritos y la psicología cognitiva: Más allá del procesamiento de la información. Dykinson, S.L. Madrid.*
- UNESCO. (2016). *Educación Especial e Inclusión Educativa. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, OREALC/UNESCO Santiago de Chile, con el apoyo del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España. [Documento en Línea] Disponible en: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/>. [Consulta: 2018, Noviembre 25].*
- Yuni, J. y Urbano, C. (2005). *Mapas y herramientas para conocer la escuela: Investigación etnográfica. Investigación Acción. 3era edición. Argentina: Barajas.*