



**ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA
LECTORA EN EL ÁREA DE LENGUAJE**

**- Un Estudio Exploratorio en los grados de Educación Básica Secundaria y Media en
una Institución de Cundinamarca-**

ANYI DORELLY JAVELA GARCÍA

2017287557

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

BOGOTÁ

2020



**ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA
LECTORA EN EL ÁREA DE LENGUAJE**

**- Un Estudio Exploratorio en los grados de Educación Básica Secundaria y Media en
una Institución de Cundinamarca-**

ANYI DORELLY JAVELA GARCÍA

2017287557

Trabajo de grado para optar por el título de Magister en Educación

DIRECTOR DE TESIS

Dr. JOSE EMILIO DÍAZ BALLEEN

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

BOGOTÁ

2020

NOTA DE ACEPTACIÓN

DIRECTOR DE TESIS

JURADO

JURADO

BOGOTÁ, D. C, 2020

DEDICATORIA

A Dios por situarme en esta profesión y guiar mis pasos

A mi esposo por acompañar cada logro de mi vida...

*A mis hijos por llenar los momentos de sentido, de
sueños, por inspirar cada línea en este texto, por
robar su tiempo...*

AGRADECIMIENTOS

A Dios, por asignarme la tarea de contribuir a edificar sueños de quienes me reciben cada día con sonrisas.

A mi esposo e hijos, por su paciencia, su ayuda y compañía, en ocasiones desde la distancia, cuando la tristeza y desesperanza invadía nuestras vidas en el anhelo de estar cerca.

A mis padres por ayudarme a edificar sueños, por confiar en mí.

Al Doctor José Emilio Díaz Ballén, por acercarme a la academia desde una postura crítica y sobre todo por su alto nivel de exigencia como demostración de su compromiso con la escuela.

A los Profesores que orientaron los distintos seminarios, por mostrar otros caminos, otras líneas de pensamiento, que a su vez enriquecieron este trabajo.

A mis colegas de la Institución Ricardo González de Subachoque - coinvestigadores en este proyecto- por compartir sus experiencias.

INDICE

Contenido

INTRODUCCIÓN	11
I. POLÍTICAS EDUCATIVAS: CONCEPCIONES DE CALIDAD Y SU INCIDENCIA EN EL CURRÍCULO ESCOLAR.....	15
INTRODUCCIÓN	15
1.1 La Política curricular en Colombia: concepciones de calidad educativa en el contexto Internacional.....	17
1.2 Política curricular en lenguaje (Colombia), la enseñanza y el aprendizaje de la lectura en el contexto de competencias.....	20
1.3 Evaluación estandarizada y de competencias en América Latina (TERCE) y Colombia, (SABER) e incidencia en la política curricular en lenguaje.....	24
1.4 Aportes a la política educativa en la perspectiva crítica.....	28
II. CURRÍCULUM Y CURRÍCULO POR COMPETENCIAS: DE LA PERSPECTIVA TÉCNICA A LA CRÍTICA.....	32
INTRODUCCIÓN	32
2.1 El currículum: conceptualizaciones y enfoques	33
2.2 El currículo por competencias en lenguaje: problemáticas, posibilidades y retos	37
2.3 Incidencia de los Estándares y DBA en el currículo en lenguaje: alternativas en el marco de competencias	41
2.4 El <i>Curriculum</i> oculto y la Educación por competencias: un campo de interacción en la didáctica	44
III. LA PEDAGOGÍA Y DIDÁCTICA CRÍTICAS: HERRAMIENTAS PARA LA FORMACIÓN DE LECTORES CRÍTICOS	47
INTRODUCCIÓN	47
3.1 Las Pedagogías críticas, herramienta de transformación para una lectura emancipadora.....	48
3.2 Didáctica general y específica, estrategias en la enseñanza de la lectura crítica.....	50
3.3 La alfabetización y la emancipación: perspectivas de la lectura crítica	54
3.4 La didáctica crítica: la enseñanza de la lectura como acción emancipadora.....	59
IV. DISEÑO DE INDAGACIÓN CUALITATIVA	66
4.1 Posición epistemológica de la investigación	66
4.2 Rasgos de la indagación cualitativa	66
4.3 Población participante	68

4.4 Fases de la investigación	69
4.5 Técnicas e instrumentos para la recolección de la información	70
4.6 Técnicas e instrumentos en la indagación cualitativa	71
4.6.1 Dimensiones de la Indagación cualitativa y el análisis de la información	72
4.6.2 Validez de la Crítica Educativa	72
V. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS DESDE LA CRÍTICA EDUCATIVA	73
5.1 Sistematización y resultados del cuestionario de percepción a Docentes en el área de lenguaje	74
5.2 Sistematización y resultados del cuestionario de percepción a estudiantes	97
(Véase anexo 2, encuestas de percepción estudiantes, p.14).....	97
5.3 Análisis grupo de discusión 1.....	118
(Véase anexo 3. Grupos de discusión 1, docentes, p. 25)	118
5.4 Análisis, Grupo de discusión 2.....	124
5.5 VALIDEZ DE LA CRÍTICA EDUCATIVA: LA SOLIDEZ DE LOS JUICIOS EN LA INDAGACIÓN CUALITATIVA	133
5.5.1 La multiplicidad de los datos en la construcción de la obra de arte	133
5.5.2 Nivel de Tematización general.....	135
VI. LA LECTURA EN LA ESCUELA: ENCONTRANDO CAMINOS EN BUSCA DE LA EMANCIPACIÓN EN EL CURRÍCULO DOMINANTE – LÍNEAS DE ACCIÓN EN LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA LECTURA CRÍTICA-	141
6.1 Propósito:	141
6.2 Fundamentos epistemológicos	141
6.3 Principios de la pedagogía crítica como eje para el desarrollo de habilidades críticas en la lectura.....	143
6.4 Lineamientos para la lectura en la perspectiva de las pedagogías críticas	144
6.4.1. Los niveles de lectura en la formación de una conciencia crítica	144
6.4.2 Los contenidos: oportunidad o finalidad para el desarrollo de la lectura crítica.....	146
6.4.3. La diversidad en el texto como posibilidad de leer el mundo	146
6.4.4. La lectura compartida: estrategia para la comprensión textual	147
6.4.5. La lectura libre: construcción de mundos posibles a través de la literatura	148
6.4.6. La lectura y la escritura se construyen mutuamente.....	149

6.4.7. La familia como componente fundamental en la formación de lectores críticos	149
6.4.8. La evaluación como proceso y oportunidad para la formación de competencias lectoras en el campo de la pedagogía crítica	150
6.5 Aspectos metodológicos en el marco de la pedagogía crítica	151
6.6 Principios básicos de lectura crítica como fundamento transversal en la Educación Básica y Media.....	151
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIÓN.....	153
PROSPECTIVA.....	158
De acuerdo con el desarrollo de la investigación y las conclusiones, se plantea como sugerencia, las siguientes líneas de profundización:	158
REFERENCIAS	159

TABLA DE ILUSTRACIONES

<i>Ilustración 1.</i> Los significados de la lectura crítica (Cassany, 2004, p. 38).....	58
<i>Ilustración 2:</i> Técnicas e instrumentos en la Indagación Cualitativa. <i>Fuente:</i> construcción propia.	71
<i>Ilustración 3.</i> Categorías y subcategorías de la Indagación cualitativa.....	74
<i>Ilustración 4.</i> Tematización general.....	134
<i>Ilustración 5.</i> Principios para la lectura: aproximaciones desde las pedagogías críticas.	143
<i>Ilustración 6.</i> Niveles de lectura crítica.....	145

TABLA DE GRÁFICAS

<i>Gráfica 1.</i> La Política curricular en Colombia vista desde un lente externo.....	75
<i>Gráfica 2.</i> Definiciones de Calidad educativa.....	76
<i>Gráfica 3.</i> Competencias en Educación	78
<i>Gráfica 4.</i> Características del currículo estandarizado.....	80
<i>Gráfica 5.</i> Didáctica normativa.....	82
<i>Gráfica 6.</i> Configuración del docente en el Currículo Nacional.....	84
<i>Gráfica 7.</i> Definiciones de lectura crítica	86
<i>Gráfica 8.</i> Estrategias De comprensión lectora.....	88
<i>Gráfica 9.</i> Recursos textuales.....	90
<i>Gráfica 10.</i> Perspectivas en la lectura crítica.....	91
<i>Gráfica 11.</i> La lectura crítica en el contexto de Competencias.....	93
<i>Gráfica 12.</i> Habilidades en la lectura crítica.....	95
<i>Gráfica 13.</i> Definiciones de Competencias en Educación	97
<i>Gráfica 14.</i> Definiciones de Calidad educativa.....	99
<i>Gráfica 15.</i> Finalidad de los aprendizajes.....	101
<i>Gráfica 16.</i> El lector crítico.....	102
<i>Gráfica 17.</i> Significados de lectura crítica.....	104
<i>Gráfica 18.</i> Tipos de texto.....	106
<i>Gráfica 19.</i> Estrategias de comprensión	108
<i>Gráfica 20.</i> Ejercicios en los niveles de lectura	110
<i>Gráfica 21.</i> Dificultades en el ejercicio de la lectura	112
<i>Gráfica 22.</i> Formatos de texto.....	114
<i>Gráfica 23.</i> Propósito de lectura	115
<i>Gráfica 24.</i> Transversalidad en la lectura crítica.....	117

INTRODUCCIÓN

El presente proyecto de investigación corresponde al programa de Maestría en educación de la Universidad Pedagógica Nacional, al énfasis de Evaluación y Gestión Educativa, grupo Evaluando_nos. Como objetivo principal busca caracterizar las estrategias didácticas que emplean los docentes para el desarrollo de la competencia lectora en los procesos de enseñanza-aprendizaje en el área de lenguaje en Educación Básica Secundaria y Media. En este sentido, las voces, las experiencias y la aproximación a la problemática como foco de investigación confluyen en una propuesta de lineamientos como orientaciones para la lectura en la perspectiva de las pedagogías críticas.

Esta investigación define como postura epistemológica las pedagogías críticas y parte de principios como (Giroux, 2003) la *democracia*, la justicia social, la *emancipación* (Freire, 2004) y contempla a los sujetos como portadores de conocimiento, además, posiciona a la escuela en un lugar permeado de subjetividad (Kincheloe, 2008) y *acción política*, de modo que no es neutral a los factores que le rodean y que de algún modo la configuran. Es así como, el estudio se desarrolla en la IED Ricardo González de Subachoque; este plantel cuenta con 1776 estudiantes, 75 docentes, 4 directivos, teniendo como población participante a los docentes del área de lenguaje y a los estudiantes de grados noveno y once de la Institución.

En este contexto, la investigación nace de una reflexión con relación a los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura crítica y la importancia que esta adquiere en el trabajo transversal de las distintas disciplinas. De este modo, las visibles dificultades presentadas en la escuela evidencian desinterés de los estudiantes frente al ejercicio de lectura, regulación en la didáctica de los docentes e instrumentalización de la lectura crítica en el marco de un currículo estandarizado. Así mismo, puede verse cómo la lectura en la escuela se regula desde Organismos Internacionales, en la definición de formatos y tipologías de texto y habilidades (Freire, 2004) que buscan *alfabetizar* al ser humano, es decir que, lo dotan de saberes académicos, sin generar mayor impacto en el contexto y en la vida de los educandos, principios de transformación presentes en una lectura *emancipadora*.

Desde esta perspectiva, la aproximación a trabajos de investigación en relación con la enseñanza y el aprendizaje de la lectura crítica, permitió establecer que una de las premisas en el marco de la Política Curricular en Colombia para la lectura, es la *calidad educativa*, definida por Organizaciones Internacionales y orientada al desarrollo económico mundial. De tal modo, que el Currículo Nacional en lenguaje se fundamenta en un discurso de competencias, otorgando otros sentidos a la evaluación centrados en la medición, la comparación, exclusión y la regulación del ejercicio docente desde la normatividad de la didáctica.

Así mismo, el estado del arte permitió un acercamiento a diversas propuestas de lectura, situadas en el contexto de la psicología cognitiva desde el acercamiento a los procesos de pensamiento que influyen en el ejercicio de ésta, del mismo modo, dio lugar a analizar los cambios que ha tenido en la última década, pues pasó de ser un acto centrado en la decodificación hasta convertirse en una habilidad comunicativa y definirse en competencia. Es importante destacar que, la mayoría de las investigaciones surgieron de los resultados desalentadores obtenidos en las evaluaciones Nacionales y externas en lectura, aspecto que genera interrogantes frente al sentido de la evaluación estandarizada en el campo del lenguaje.

De todo ello, surge la pregunta de investigación ¿Qué didácticas implementan los docentes en el desarrollo de la competencia lectora en los procesos de la enseñanza y el aprendizaje en el área de lenguaje en Educación Básica Secundaria y Media? Interrogante que da lugar a plantear como objetivos específicos: analizar las políticas curriculares en el área de lenguaje que orientan el desarrollo de la competencia comunicativa lectora en los procesos de la enseñanza y el aprendizaje, asimismo, describir las estrategias didácticas de los docentes en relación con el desarrollo de la competencia comunicativa lectora, a fin de caracterizar la didáctica de los profesores y citar espacios de reflexión en el marco de la lectura crítica en la escuela, también se plantea, sistematizar e interpretar las políticas curriculares, las estrategias didácticas de los docentes y las percepciones de los estudiantes en relación con el desarrollo de la competencia lectora, de este modo, encontrar los sentidos otorgados a la lectura crítica desde el currículo estandarizado y desde la escuela, finalmente, proponer unos lineamientos pedagógicos para el fortalecimiento de la

competencia comunicativa lectora en la perspectiva de las pedagogías críticas, en concordancia con los resultados de los instrumentos de investigación y el trabajo colectivo.

De acuerdo con los objetivos de investigación, la construcción de fundamentos teóricos en este estudio buscó aproximarse desde una perspectiva crítica, al discurso político en el contexto educativo nacional y externo, discutiendo su incidencia en el currículo escolar en lenguaje y en las dinámicas del aula en lo referente a la enseñanza y el aprendizaje de la lectura crítica. De este modo, el marco teórico comprende tres capítulos: 1. Políticas educativas: concepciones de calidad y su incidencia en el Currículo Escolar, 2. Curriculum y currículo por competencias: de la perspectiva técnica a la crítica, 3. La pedagogía y didáctica críticas: herramientas para la formación de habilidades lectoras.

De este modo, la metodología de investigación tiene un enfoque cualitativo, basado en la crítica educativa de Eisner (1998, p. 40), como tipo de indagación cualitativa se basa en experimentar cualidades a través de los sentidos y dotarlas de significado. En este contexto, el lenguaje cobra un valor esencial al ser el vehículo que hace vivas las escenas y las voces de los participantes en un escenario de crítica donde el ojo ilustrado del investigador da sentido a los rasgos del entorno y es capaz de situar al lector en los momentos de la investigación a través de una narrativa descriptiva. Desde esta perspectiva, el análisis de la información obtenida de los instrumentos, se presenta *parcelada* u organizada desde la descripción, la interpretación, la valoración y la tematización, que en conjunto constituyen (Eisner, 1998, p. 132) la *solidez de los juicios*.

De acuerdo a lo anterior, la información recogida fue posible gracias a la implementación de técnicas de investigación. En primer lugar, las encuestas de percepción tuvieron como participantes a 14 docentes en el área de lenguaje y a 143 estudiantes de grado noveno y once de la Institución. Esta técnica, se desarrolló a través de la aplicación Google drive y se fundamentó en la Política Curricular, el Currículo estandarizado en lenguaje y la Pedagogía y didáctica críticas, categorías planteadas en el marco teórico. En segundo lugar, los grupos de discusión fueron diseñados a partir de la información recogida en las encuestas, estos instrumentos dieron lugar a tematizaciones finales o generalidades, obtenidas en cada instrumento (Eisner, 1998, p. 132), a su vez, constituyeron el insumo para la *corroboración estructural*, donde fueron triangulados los

múltiples datos obtenidos. Como resultado de esto, las tematizaciones finales son generalidades de la información recogida y el punto de partida para el planteamiento de la propuesta de lineamientos para la lectura en la perspectiva de las pedagogías críticas.

De esta manera, pudo concluirse en este estudio que las estrategias didácticas de los docentes en la enseñanza aprendizaje de la lectura, se enmarcan en acciones propias e innovadoras, que buscan responder a las necesidades del contexto, no obstante, los docentes se encuentran en un campo de tensión donde la política curricular en lenguaje ha configurado la autonomía de su práctica en una didáctica normativa, en el afán de responder a orientaciones curriculares, alineadas con orientaciones de Organismos Internacionales. De igual manera, la lectura crítica se configura como competencia en el currículo único desde un enfoque instrumental donde la crítica busca desarrollar niveles superiores de comprensión en el texto pero se omite la transformación y el impacto social que puede tener la lectura como herramienta de acción ideológica en los lectores.

En consecuencia, los docentes emprenden acciones como métodos de enseñanza entre el currículo estandarizado y el *curriculum* oculto, buscando por un lado, modelar la didáctica en acciones de liberación en la enseñanza y el aprendizaje de la lectura, por otro, responder a las exigencias externas que finalmente legitiman las prácticas de aula mediante la divulgación de resultados obtenidos en evaluaciones estandarizadas. Es así como la lectura en el contexto de competencias, es asumida por los docentes como un componente a desarrollar en el currículo único como garantía para evaluaciones estandarizadas y para el mundo fabril.

Finalmente y como resultado de la investigación, surge como propuesta para la lectura, unos lineamientos como estrategia para el desarrollo de habilidades lectoras en la perspectiva de las pedagogías críticas, los cuales pueden trabajarse de manera transversal y como eje articulador en los procesos de lectura, además de ser un aporte de construcción colectiva, buscan poner en diálogo las posturas diversas y encontrar el punto que permita generar sentidos en una lectura emancipatoria. Para terminar, es importante añadir que la presente investigación no se cierra en la generación de la propuesta, pues es necesario indagar en otras líneas mencionadas aquí como interrogantes para futuras investigaciones,

¿Cuáles son los intereses políticos en la formación de lectores y escritores en la escuela pública en Colombia? ¿Cómo formar escritores críticos en la escuela?

I. POLÍTICAS EDUCATIVAS: CONCEPCIONES DE CALIDAD Y SU INCIDENCIA EN EL CURRÍCULO ESCOLAR

Los profesores y todos aquellos que estén interesados en la educación han de tomar conciencia de cómo la cultura dominante funciona, en todos los niveles de la enseñanza escolar, como factor de desaprobación de las experiencias culturales de las «mayorías marginadas»

(Giroux, H. 1990, p.47)

INTRODUCCIÓN

El Currículo en Colombia presenta gran influencia de agentes externos que inciden directamente en la praxis educativa y el desarrollo económico del país, por ello, en este capítulo se discutirán algunos discursos presentes en el contexto educativo, la función técnica e instrumental a la que se ha reducido el aprendizaje del lenguaje en el marco de las competencias, planteando así, posibles alternativas o líneas de acción que contribuyan, desde una perspectiva crítica, a la construcción de escuela, a recuperar la autonomía y riqueza cultural.

En este contexto ¿Cuál es la concepción de calidad educativa desde los Organismos Internacionales para un país multicultural como Colombia? ¿De qué manera, el docente puede ser un sujeto mediador entre las políticas educativas neoliberales y la praxis educativa? Estos interrogantes se discutirán a lo largo de este documento, con el ánimo de mostrar posibilidades que podrían tener lugar en el currículo y específicamente en la enseñanza de la lectura crítica.

De este modo, las competencias han permeado no solo el mercado laboral, también la escuela es un referente donde ha impactado este discurso como acto demoledor de la globalización. Al respecto, Niño, Tamayo, Díaz, Gamma (2016) afirman que “existe una tendencia entre muchos países de contar con la teoría y la práctica del discurso de las

competencias en sus proyectos educativos” (p. 55), por lo que suscitar políticas educativas en Colombia, también es hablar de currículo único, evaluaciones estandarizadas, programas prescriptivos, pérdida de autonomía, de identidad, de soberanía ¿Cuál es el significado y finalidad de una educación por competencias en un país de la periferia como Colombia?

En este sentido, las políticas educativas son susceptibles a evaluar, teniendo en cuenta el papel de la escuela frente a intereses capitalistas. Los docentes y estudiantes como actores de la escuela no pueden ser sumisos y estar sujetos a la reproducción de saberes, ni el maestro puede degradarse en función de ejecutar direccionamientos curriculares prescritos. Para críticos como Giroux (1990), “las preocupaciones más importantes de este discurso se centran en el dominio de las técnicas pedagógicas y en la transmisión del conocimiento que puede ser instrumentalizado por la sociedad existente” (p.32), según el autor, el espacio social que ha caracterizado la escuela, se ha convertido en un escenario de reproducción de saberes técnicos, materializados en la formación de capital humano, esto ha llevado a ver el Sistema Educativo de un país como la herramienta más poderosa donde se puede gestar una sociedad dócil, obediente, donde no hay lugar para el pensamiento irreverente, deliberado pero sí para el sometimiento.

Es por lo que las políticas educativas, lejos de poseer autonomía y ser una construcción propia, desconoce los actores de la escuela. Es así como el docente como sujeto social y político ha sido reducido a un funcionario público operativo, desconociendo su saber y labor con la comunidad. Igualmente, los estudiantes constantemente (Niño, 2014, p. 47) son medidos, comparados, excluidos desde una evaluación estandarizada que se muestra indiferente a las particularidades de cada contexto.

En este panorama desalentador, el sistema educativo ha entrado en una lógica de declive social, en el que priman intereses económicos, que al regular el currículo, desconocen la didáctica como práctica intencionada, liberadora, otorgando el protagonismo a una evaluación descontextualizada, instrumental, con la mirada fija en resultados, no en procesos, además de esto, lejos de comprender que la competencia comunicativa lectora no se ciñe a la respuesta correcta de pruebas estandarizadas en los ámbitos gramaticales, semánticos o sintácticos, sino que quien lee, cuestiona, indaga, reflexiona y propone.

1.1 La Política curricular en Colombia: concepciones de calidad educativa en el contexto Internacional

Los Organismos Internacionales influyen en el Sistema educativo colombiano, en las últimas décadas han ilustrado nociones de calidad y equidad para lograr universalidad en torno a los sistemas educativos de los países latinoamericanos, de tal manera que estos unifiquen sus currículos y logren la accesibilidad educativa para todos sus habitantes, por lo que se establecen metas al interior de cada país, de manera que puedan evidenciar logros según los objetivos mundiales. Estas metas son fijadas de acuerdo con los estudios de los sistemas educativos, determinando así las dificultades y carencias

Las escuelas les están fallando a los estudiantes: los niños llegan a la escuela mal preparados para aprender, si es que llegan, la mal nutrición, las enfermedades, las escasas inversiones, los docentes no tienen las competencias ni la motivación para enseñar de manera eficaz. Los docentes son el principal factor que afecta el aprendizaje en las escuelas. (Banco Mundial, 2018, p.10)

De acuerdo con el BM, los docentes son el factor principal que afecta el aprendizaje en las escuelas, es decir que, los bajos resultados en evaluaciones estandarizadas externas pueden explicarse en que los docentes no tienen las competencias para una enseñanza eficaz, sin embargo, aspectos particulares de los países de América latina, no son tenidos en cuenta, un ejemplo de ello, son aquellas problemáticas de orden público e inequidad social que viven las distintas regiones del país y que influyen en las formas de enseñar y aprender en la escuela.

Además de las consideraciones mencionadas anteriormente, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2017, p. 15) plantea como objetivo principal, garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos. De esta manera, afirma que es necesario llevar a cabo los objetivos de desarrollo sostenible proyectados a 2030 como, la educación primaria y secundaria universal, desarrollo en la primera infancia y educación preescolar universal, acceso igualitario a la educación técnica, profesional y superior, competencias adecuadas para un trabajo decente, igualdad entre los sexos e

inclusión, entorno de aprendizaje eficaces, becas, docentes y educadores (UNESCO, 2017, p. 15). Estos aspectos son visibles en la Política Curricular Colombiana, se materializan en la evaluación estandarizada, las becas que destinan recursos hacia las universidades privadas, la capacitación docente, la jornada única, son algunas de las reestructuraciones superficiales del sistema educativo colombiano.

En consecuencia, se instala la evaluación como dispositivo de control en el Sistema Educativo del país, prescribiendo los saberes y habilidades a desarrollar en la escuela, midiendo la eficacia de los docentes y estudiantes según competencias establecidas en el currículo Nacional para dar cuenta de la calidad educativa, se realizan evaluaciones que comparan resultados obtenidos entre los países participantes, aun cuando existen particularidades en cuanto a rasgos socioculturales, sin embargo, es la misma evaluación, el instrumento que clasifica los países de acuerdo con sus resultados. Según UNESCO (2016)

Colombia actualmente enfrenta dos retos cruciales: cerrar las brechas existentes en términos de participación y mejorar la calidad de la educación para todos. Las desigualdades comienzan a temprana edad; muchos niños desfavorecidos nunca van a la escuela, o no empiezan a tiempo o asisten a instituciones de menor calidad. (p.16)

El informe educativo de la UNESCO muestra algunos rasgos de la educación colombiana, evidenciando a través de estadísticas algunas de las problemáticas reales presentadas en las instituciones del país, sin embargo, es muy distante de las razones o causas por las que se producen estos factores, pues las *brechas* se hacen más marcadas y no se debe solo al sistema educativo. En este sentido, las transformaciones educativas pueden pensarse más allá de que los niños vayan a la escuela y permanezcan, radica también en generar oportunidades de movilización social en las que se mejoren las condiciones de vida de las personas.

Estas orientaciones de Orden externo al país, califican el currículo con términos como eficiencia y eficacia, los cuales se han convertido en sinónimos de calidad en la educación. De este modo, el currículo para Colombia se enmarca en una perspectiva técnica e instrumental que ha dado lugar a las competencias como premisa en el currículo. Esto obedece, según Niño, et al. (2016)

Las políticas educativas internacionales y nacionales en los últimos años han acogido los planteamientos de la educación por competencias, con el fin de ejercer control y medición sobre los conocimientos y el rendimiento laboral de estudiantes, docentes e instituciones educativas de Educación Básica y Media Superior. (p.38)

Esta política curricular de educación por competencias, responde a direccionamientos de orden político, en el cual se establece un currículo prescrito, orientado desde documentos oficiales donde “La educación de calidad es un derecho fundamental y social, presupone el desarrollo de competencias, saberes y valores que forman a la persona de manera integral” (Ministerio de Educación Nacional, 2015, p. 3), sin embargo, puede notarse que la calidad ha tenido connotaciones referidas al marco internacional donde se ejerce presión sobre la escuela desde un *Estado evaluador*, que concibe la educación como la formación de capital humano, necesario para la globalización, en el que las competencias son la herramienta para saber hacer en un determinado contexto laboral.

Conviene subrayar Organismos Internacionales como el BM (2012), el cual “aboga por modelos de Rendición de Cuentas que promueven dinámicas de mercado y elección escolar que empoderen a las familias y a la comunidad ante la escuela” (p.73), este modelo (RdC), es una medida implementada en el Estado colombiano, respondiendo a orientaciones de Agentes Internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo económico (OCDE), además del Banco Mundial (BM). A través de este modelo el Estado evalúa la calidad del sistema educativo en el país y responsabiliza a los distintos actores escolares (Parcerisa & Falabella, 2017, p. 5). Estas políticas cobran sentido en la clasificación de las Instituciones educativas según resultados obtenidos en evaluaciones estandarizadas, de esta manera, los establecimientos catalogados como no competentes, pasan a concesiones o reciben menor presupuesto en comparación con aquellos que han generado competitividad, en la lógica de entrenar para responder a evaluaciones externas.

Por lo expuesto anteriormente, el horizonte educativo en Colombia esta coaccionado por influencias internacionales que configuran la praxis educativa hacia el desarrollo económico del país, “nos encontramos frente a un Currículo instrumental modelo siglo XXI, reducido este a planes de estudio y a su vez estos a estándares y competencias en el marco de una cultura única” (Mejía, 2010, p. 75). A pesar de poseer riqueza cultural, se han aceptado prácticas homogéneas en décadas de conquista, no obstante, la escuela tiene

herramientas para recuperar autonomía mediante prácticas educativas autóctonas, en respuesta a la diversidad que posee Colombia.

Desde esta perspectiva, puede entenderse la calidad como el cumplimiento de estándares y prescripciones oficiales que buscan garantizar la apropiación de saberes básicos académicos en todas las instituciones educativas, y, de esta manera, obtener resultados favorables en las evaluaciones externas. Asimismo, se entiende que la equidad, para Organismos Externos al país, radica en la igualdad de oportunidades que tienen los niños en el acceso a la educación, cobertura y calidad educativa, sin embargo, esto es insuficiente si se tiene en cuenta otras problemáticas que viven los distintos contextos escolares, de este modo, se requiere más que garantizar y unificar los saberes básicos necesarios para mejorar evaluaciones de Estado y externas. La brecha no está en la heterogeneidad de saberes, sino en el desconocimiento cultural, en la pérdida de soberanía, en la falta de presencia del Estado en varias de las regiones del país. Es importante un reconocimiento social, donde se comprendan las particularidades del contexto, en el que la educación pueda tejer caminos para la movilización social, en un conjunto de posibilidades para sus habitantes.

1.2 Política curricular en lenguaje (Colombia), la enseñanza y el aprendizaje de la lectura en el contexto de competencias

De acuerdo con los planteamientos expuestos anteriormente, la calidad educativa adquiere significaciones distintas según la visión de Organismos Externos, pero también, desde la realidad disímil del contexto nacional. Estas visiones generan tensiones en lo que se define como Política curricular. En este sentido, existe una dicotomía, por un lado, el currículo está diseñado a partir de orientaciones externas, desencadenando la estandarización, la vigilancia y el control, por otro, las distintas realidades de las instituciones educativas y sus particularidades socioculturales, modelando un currículo único en sus contextos escolares. A continuación, se expondrá y discutirá esta tensión presente en el currículo nacional en lenguaje.

Para empezar, el lenguaje en el currículo se concibe como un área obligatoria y fundamental, según, Ley General de Educación (MEN 1991, p. 7) plantea objetivos para

Educación básica primaria y secundaria, como son el desarrollo de habilidades comunicativas básicas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente en Lengua castellana o lengua materna, en el caso de los grupos étnicos con tradición lingüística propia, así como el fomento de la afición por la lectura; el desarrollo de la capacidad para apreciar y utilizar la lengua como medio de expresión estética; el desarrollo de la capacidad para comprender textos y expresar correctamente mensajes complejos, orales y escritos en lengua castellana, así como para entender, mediante un estudio sistemático, los diferentes elementos constitutivos de la lengua.

Para garantizar estos aprendizajes, se plantean lineamientos curriculares, expedidos por Ministerio de Educación Nacional (1998) con el propósito de “plantear ideas básicas que sirvan de apoyo a los docentes en sus definiciones referentes al desarrollo curricular, dentro de los Proyectos Educativos Institucionales” (p.4), este documento no constituye sólo un apoyo, pues incide directamente en la autonomía de las instituciones, como reestructuraciones educativas, basadas en un control del Estado y pérdida de libertad en la escuela MEN (1998)

La autonomía debe entenderse como una opción por la multiplicidad de propuestas curriculares y por el fortalecimiento de las comunidades pedagógicas en la toma de decisiones sobre su quehacer. Pero, de ningún modo, debe esto entenderse como que cada escuela debe inventar una propuesta curricular sin contar con referentes comunes que garanticen unas orientaciones mínimas a nivel nacional. (p. 16)

Desde esta perspectiva, el Sistema Educativo colombiano es regulado mediante lineamientos para garantizar la unificación nacional de aprendizajes en el área de lenguaje. Es así, como se establece el discurso de las competencias entendidas como, (MEN, 1998) las capacidades con que un sujeto cuenta para desenvolverse en diversos contextos (p.17). En esta misma línea, los estándares básicos de competencias curriculares en lenguaje, plantea que (MEN, 2006)

Para desarrollar las competencias que permiten a los estudiantes comunicarse, conocer e interactuar con la sociedad, la actividad escolar debe contemplar no solamente las características formales de la lengua castellana (como tradicionalmente ha sido abordada) sino, y, ante todo, sus particularidades como sistema simbólico (p.24).

Estas orientaciones curriculares suscitan un aprendizaje de la lengua desde una construcción del discurso, enfatizando en elementos pragmáticos más que gramáticos,

respondiendo a la formación de competencias comunicativas para un lenguaje eficaz, sin embargo, estos planteamientos se han ido instaurando como dispositivos de medición que parametrizan y tecnifican la educación, pues se emplean discursos que responden a un mundo laboral. Asimismo, y como producto de la educación estandarizada son los Derechos Básicos del aprendizaje, un documento divulgado a la comunidad educativa, radica en exponer MEN (2015) un conjunto de saberes y habilidades fundamentales que han de aprender los estudiantes en lenguaje (p. 3), estos direccionamientos son precisos y aunque no constituyen una actividad curricular para el aula, se convierten en una guía para el docente, posiblemente porque su práctica no es eficiente, (Niño, 2014)

la educación parece desviarse de su función de formación de ciudadanos responsables y críticos, con mayores posibilidades de desarrollo de sus potencialidades, con aportes a la transformación de su medio ambiente, a un interés de producción económica, de obtener un salario, resultado de un desempeño calificado que lo haga trabajador elegible y competitivo. El interés de los sistemas educativos estaría centrado en aumentar significativamente la competitividad internacional. (p. 47)

Se comprueba de este modo que, los documentos que prescriben los saberes no están solos, vienen acompañados de evaluaciones estandarizadas que miden el aprendizaje en un marco de control, de esta manera, se ha adaptado la política curricular colombiana en lo referente al aprendizaje del lenguaje para desarrollar competencias en las Instituciones, principalmente en habilidades de lectura y escritura con tipologías y formatos de texto definidos por Organismos externos, incidiendo en el diseño de pruebas nacionales con propósitos, que medirán y no evaluarán, sólo calificarán y clasificarán los planteles educativos.

En consecuencia, la política curricular en Colombia, en su propósito de responder a orientaciones educativas de orden internacional, define un currículo único para el país, sin tener en cuenta los contextos particulares de las diferentes poblaciones de Colombia, las necesidades educativas, la identidad cultural, pues de alguna manera, con la estandarización se uniforma el pensamiento. Al respecto, Niño (2014) sostiene,

Para la evaluación, las competencias se han instaurado como el referente de medición que permite constatar el nivel de dominio que se tiene en relación con los estándares y como proceso de medición y comparación entre países, sin tener en cuenta las realidades disímiles de los contextos, las situaciones y las experiencias educativas desiguales que se experimentan en muchas comunidades educativas (p. 6).

De acuerdo con el autor, entender las competencias desde la homogenización es reducir el sentido social de la educación, al desconocer las condiciones y posibilidades de los contextos. Así pues, la evaluación que es procesual, se ha convertido en objeto de medición y control, no de oportunidad, pues los resultados obtenidos en evaluaciones externas son el insumo de incentivos o castigos. Asimismo, puede notarse en los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, un mayor predominio por contenidos, más que por habilidades, a las cuales se les otorga gran relevancia en la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación, en el afán de garantizar una educación de calidad, según expectativas internacionales. Al respecto, Mejía (2008) argumenta que el hecho de que la comunicación de hoy se desarrolle con una base tecnológica más potente que en tiempos anteriores exige un esfuerzo para no reducir la educación a medios, ni comunicación y educación a tecnología educativa (p.11). Puede pensarse que la preocupación en la educación por competencias en lenguaje radica en la utilización de los medios tecnológicos y la apropiación de procesos básicos de comprensión y producción de textos, no obstante, la ausencia de pensamiento crítico y deliberado, son vetados en una pedagogía configurada en intereses económicos.

Todo esto parece confirmar que hay preocupación por enfocar las prácticas curriculares de lenguaje a las distintas pruebas estandarizadas. El afán por mostrar un nivel de lectura crítica en el currículo colombiano no es un aspecto negativo, sin embargo, es importante resaltar la precariedad en infraestructura, las realidades sociales disímiles e Instituciones Educativas con posibilidades que otras no tienen, no obstante, las evaluaciones responden a los mismos estándares, para luego comparar, acusar y excluir, una muestra de inequidad educativa en Colombia.

Como consecuencia de los distintos contextos educativos y el modelo de evaluación estandarizada, Colombia enfrenta un bajo nivel de lectura, una problemática que radica, según Jurado (2014),

No es de déficit intelectual o de desdén de los estudiantes y sus docentes, el problema es estructural: espacios inadecuados, inexistencia de bibliotecas actualizadas, debilidad en las redes de comunicación, falta de continuidad en la formación de los docentes, jornadas escolares restringidas, fisuras en el sistema educativo (ausencia de educación preescolar en el sector público, inexistencia de la educación media, desarticulación entre los niveles y entre las secretarías y el Ministerio). (p.184)

Estas carencias o fisuras del Sistema Educativo en Colombia arrojan como resultado la implementación de documentos curriculares en lenguaje. Estas directrices orientan los procesos de aula, definiendo horizontes establecidos, rutas didácticas normativas, determinadas por orientaciones de orden internacional como el modelo de lectura de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), el cual establece tres niveles, según lo explicado en el apartado anterior, sin embargo, estas disposiciones parecen insuficientes frente a un sistema educativo que posee profundas falencias, aunque al parecer, la responsabilidad recae sobre los docentes, de tal modo que, (Moreno, 2014) el éxito o fracaso de los individuos o de las instituciones educativas se determina a partir de las puntuaciones obtenidas por los alumnos en dichas pruebas” (p. 7), incluso, la desprofesionalización docente se refleja en tener total credibilidad y fidelidad en los documentos oficiales, es decir que, los refleje en su didáctica, desconociendo la labor de los docentes como intelectuales.

1.3 Evaluación estandarizada y de competencias en América Latina (TERCE) y Colombia, (SABER) e incidencia en la política curricular en lenguaje.

En este contexto, puede entenderse que las competencias no son inofensivas en el Sistema Educativo colombiano, pues la calidad está definida desde un enfoque externo al país, en el cual, puede verse un afán por la formación de competencias en la escuela en respuesta a la globalización. Esto ha desencadenado en la regulación de la Política curricular, restándole autonomía, con el objetivo de unificar saberes en la escuela. De esta manera, la enseñanza de la lectura es un conjunto de competencias definidas desde un modelo internacional, unificando, saberes, tipologías y formatos de texto, asegurando así, poner dirección y límite al aprendizaje que pueda darse mediante la lectura.

En esta misma línea, la evaluación en el contexto de la lectura, se concibe como medio de control y verificación, además, puede afirmarse que se ha instaurado como un mecanismo que permite medir indiscriminadamente, el avance hacia las metas de calidad,

Con el propósito de avanzar en la consolidación del sistema de evaluación de los estudiantes, se definió que la aplicación censal de las pruebas SABER para los alumnos de tercero, quinto y noveno grados se realice anualmente, (...) Con estos esfuerzos se busca monitorear los resultados del sistema educativo y apoyar la toma de decisiones en torno a

acciones específicas de mejoramiento por parte del Ministerio de Educación Nacional y los establecimientos educativos (MEN, 2014, p.5)

En este marco, ha de considerarse los resultados de las pruebas estandarizadas insuficientes, teniendo en cuenta que muestra pocos rasgos de las instituciones educativas y sus falencias de aprendizaje, puesto que, la misma evaluación en todos los establecimientos del país, puede llevar a comparar arbitrariamente obviando el contexto de aprendizaje de los niños, concebidos aquí como objetos de evaluación ¿Qué significado adquiere la evaluación implementada por el docente? ¿Las pruebas SABER son un mecanismo eficaz, que evidencie el desempeño de estudiantes?

La política educativa mide los avances en la competencia de lectura desde pruebas estandarizadas nacionales y externas. De esta manera, el Estado garantiza los avances en las metas fijadas a corto y largo plazo, adoptando una Política de Rendición de Cuentas como evidencia de esos alcances. En consecuencia, la “tensión en los docentes y las escuelas, desencadena la adopción de comportamientos estratégicos, como la reducción del currículo para mejorar el desempeño de las pruebas de evaluación estandarizada” (Parcerisa & Falabella, p. 16). Esta política desconoce la didáctica del docente, reduciéndolo a un ejecutor de un currículo técnico en lenguaje puesto que hay desconfianza en su didáctica y evaluación.

Un ejemplo de esto son las pruebas SABER, evalúan las competencias básicas de los estudiantes en lectura y escritura, con la finalidad de identificar fortalezas, debilidades y niveles de desempeño, (MEN, 2017, p. 17) a través del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ha fijado dos competencias: Comunicativa de lectura que explora cómo los estudiantes leen e interpretan diferentes tipos de texto, comprenden información implícita y explícita, establecen relaciones entre sus contenidos y lo que saben a cerca de un tema, así como, realizar inferencias, sacar conclusiones y asumir posiciones argumentadas frente a estos textos.

Asimismo, La competencia de escritura responde a las necesidades comunicativas del texto en lo que tiene que ver con procedimientos sistemáticos para su elaboración y el emplear los conocimientos previos. Esta competencia así como la de lectura, constan (MEN, 2017, p. 17), de tres componentes transversales: semántico (sentido del texto en

términos de su significado), sintáctico (coherencia y cohesión) y pragmático (situación comunicativa). Estos criterios, unificados y divulgados en la comunidad educativa, evidencian un predominio de habilidades y contenidos evaluados anualmente en grados 3, 5, 9 y SABER – 11, con el objeto de medir el desempeño de los estudiantes en las diferentes Instituciones del país en relación con las orientaciones curriculares.

De acuerdo con los resultados obtenidos en evaluaciones estandarizadas, las Instituciones del país son clasificadas mediante un instrumento de medición, denominado (MEN, 2012) Índice Sintético de Calidad (ISC), un indicador que muestra el número de estudiantes en cada nivel desempeño. De esta manera, aquellas instituciones que presentan desempeños más bajos en relación con otras, cuentan con programas curriculares aún más prescriptivos en matemática y lenguaje, logrando que el docente siga orientaciones más rigurosas para lograr impactar favorablemente en los resultados de las pruebas SABER de lectura. Estos resultados son divulgados al país, generando polémica y cuestionamientos sobre los maestros, sabiendo que, el lente de la calidad educativa, al ser externo, se aleja de factores sociopolíticos que también inciden en los resultados obtenidos.

Además de estas evaluaciones, Colombia participó en el tercer estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE, 2015, p. 38), iniciativa del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE). La finalidad es evaluar a los estudiantes de tercer y sexto grado, en aspectos referidos a la calidad, incidiendo en el mejoramiento de políticas y prácticas educativas de un grupo de países de Latinoamérica. Este proyecto basa su metodología en el análisis curricular (AC), es una investigación social basada en el contenido.

La finalidad de TERCE, es evaluar competencias en las áreas de ciencias, matemática y lenguaje, en estudiantes de grado tercero y sexto, el informe de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2016) tuvo como finalidad evaluar procesos cognitivos en lenguaje, dando cuenta de niveles de interpretación textual: Comprensión literal (elementos explícitos), comprensión inferencial (relacionar información presente en distintas secuencias del texto), comprensión crítica (defender, juzgar el punto de vista del emisor del texto y contrastarlo con otros y con el propio), los

resultados mostraron que el 61% de los estudiantes de grado tercero se encuentran en nivel de desempeño I y II, siendo IV el máximo nivel.

Con base en los resultados, la meta para América Latina es elevar la comprensión abordando textos menos familiares, donde el estudiante relacione, interprete y sea capaz de inferir significados. Los resultados de grado sexto demuestran que el 70% de los estudiantes se ubican en niveles I Y II de desempeño. En respuesta, se plantea favorecer en los niños y niñas la capacidad de interpretar expresiones en lenguaje figurado, así mismo fortalecer saberes de los componentes del lenguaje y sus funciones, o sea, identificar información implícita, explícita y definir el propósito de un texto. Estos resultados generales corresponden a los países de la región de América Latina, donde, según UNESCO (2016), el foco principal no es comparar los países para dar lugar a la competitividad sino hacia la mejora interna.

Es importante señalar que además de los procesos cognitivos referidos a la comprensión textual, también se evalúan dos tipos de desempeños (UNESCO, 2015)

Dominio de la comprensión de textos: lectura de diversos textos continuos y discontinuos, a partir de los cuales se realiza un trabajo intratextual o intertextual. Dominio metalingüístico y teórico: se refiere al dominio de conceptos de lengua y la literatura (p.40).

Estas habilidades y contenidos regulan el currículo en lenguaje, en lo referido a la enseñanza de la lectura, adoptando lineamientos y desempeños estandarizados para el área, de esta manera, puede verse reflejada gran parte de la dinámica de estas evaluaciones en los documentos oficiales del Ministerio de Educación Nacional, como la implementación de formatos de texto, contenidos o saberes específicos en los Estándares Básicos de Competencias y la reestructuración de un currículo único. Al respecto,

Estas reformas son algunas de las respuestas a las exigencias de la sociedad de mercado que pretende que los Estados cuenten con un mayor control ciudadano, con una dirección centralizada de la política educativa a través del currículo único, las pruebas estandarizadas y sus correspondientes estándares de competencias, para la obtención de altos rendimientos en los resultados impulsados por la mejora en la competitividad nacional mediante los procesos de medición de profesores, estudiantes e Instituciones. (Niño & Gama, 2014, p.40)

De esta manera, el Sistema Educativo en Colombia se ha modelado en la estandarización al establecer criterios únicos para la enseñanza de la lectura. La escuela se

encuentra subyugada al cumplimiento de metas en una enseñanza de la lectura que ha dejado de transformar desde la denuncia social, es decir, desde las mismas inconformidades e insatisfacciones del ser humano, expresadas a través del lenguaje, un sentir que palidece frente a unas concepciones de calidad educativa ajenas al territorio colombiano. En consecuencia, la evaluación ha dejado de ser una herramienta propia de la escuela, pareciera que “se trata es de motivar a los alumnos para que realicen un esfuerzo mayor, estableciendo estándares académicos más altos, subiendo la barra e implementando más pruebas de alto impacto” (Moreno, 2016, p. 30). De este modo, la escuela ha pasado de ser un espacio sociocultural donde se construyen saberes propios en el sentido mismo de la lectura, es decir que, no solo la comprensión del texto escrito es relevante, también la lectura del contexto y las problemáticas que allí circulan son primordiales en el aprendizaje de la lectura, pues finalmente, estas circunstancias y condiciones determinan la sociedad en que se desenvuelven los aprendices.

1.4 Aportes a la política educativa en la perspectiva crítica

En este contexto, el Sistema educativo se ciñe a orientaciones ajenas al país regulando la enseñanza de la lectura para alinearla con evaluaciones externas. Como resultado de esto, los docentes configuran su práctica, es decir que, limitan su autonomía y modelan sus métodos de enseñanza para cumplir con metas de aprendizaje fijadas en los estándares de competencias en lectura. Bajo esta problemática, la tensión generada entre el rigor de un currículo impuesto, estandarizado y descontextualizado, modela la enseñanza de la lectura desde un enfoque centrado en el estudio de periodos literarios y los componentes formales de la lengua, o en establecer relaciones entre los diversos formatos de texto y definir propósitos en una tipología de lectura. Pero se obvia la lectura del contexto y de las diferentes problemáticas que se estén viviendo porque éstas no se contemplan en los documentos oficiales del currículo, así mismo, los estudiantes perciben la lectura como retazos de historia literaria y de estructuras textuales que no generan mayor impacto en su realidad.

Además de esto, los protagonistas de la escuela, o sea, profesores y estudiantes, son concebidos en el currículo único como técnicos, pues su función se basa en ejecutar las

orientaciones curriculares como garantía de formación y entrenamiento para los instrumentos de medición, denominados aquí, evaluación estandarizada. Este componente del currículo, deja claro que los docentes y estudiantes, son agentes obedientes a las indicaciones curriculares, en ningún lugar se contemplan como intelectuales, generadores de conocimiento o de transformación en su contexto, de modo que, la mayor evidencia en la enseñanza de la lectura, en el contexto de un currículo único, es el desempeño en la competencia de lectura, evidenciado en los resultados de evaluaciones eternas y divulgados entre la comunidad educativa.

Estos resultados, son legitimados en el contexto nacional y externo con el objetivo de medir los avances en educación hacia las metas fijadas para el país. Sin embargo, esto se hace desde la clasificación de instituciones educativas de acuerdo a los puntajes obtenidos, así mismo, se comparan los planteles, dando lugar a cuestionar y responsabilizar a los profesores, quienes son objeto de señalamientos y acusaciones al no alcanzar los desempeños esperados. Desde luego, existen otros factores que inciden en esas estadísticas, sin embargo, no son tenidos en cuenta, ya que, el discurso de Organismos Internacionales sobre calidad educativa en Colombia, como el BM, hace responsable al docente y el Estado colombiano apadrina estas afirmaciones.

Dentro de este marco, ha de considerarse una reflexión desde la pedagogía crítica como postura epistemológica en este estudio, poniendo en discusión los factores que inciden en el *currículum* y que han configurado las prácticas desde la estandarización, la prescripción, la evaluación para medir y excluir, trascendiendo a un espacio de identidad y transformación de vidas, pues la función de la escuela es más que reproducir y caracterizar saberes establecidos en un Currículo Único. De acuerdo con Niño (2014) es necesario generar y emplear metodologías educativas dialógicas, participativas y activas para la dinamización de prácticas pedagógicas, investigativas y socioculturales. Una intencionalidad política emancipadora frente al orden social imperante (p, 226). Siguiendo a la autora, la escuela es un espacio social y político que se puede resignificar, en la construcción de un sentido que reconozca los sujetos con sus particularidades y necesidades, además, de formar en ellos la responsabilidad social, dicho de otro modo, es

comprometerlos con las problemáticas sociales, de modo que, puedan intervenir en ellas desde la reflexión y la promoción de soluciones que transformen.

En este sentido, la Política Curricular en Colombia no puede direccionarse a concepciones de equidad y calidad sin reconocer las particularidades del contexto, como los rasgos que hacen únicos a los sujetos, las distintas maneras de ver el mundo, características que, determinan visiones, creencias y posturas que de una u otra manera se constituyen en elementos fundamentales de una lectura de mundo, antes que una lectura determinada por estándares únicos y formatos definidos por quienes no pertenecen a los contextos del país. De acuerdo con esta postura, la calidad educativa en Colombia puede resultar arbitraria al otorgar legitimidad al Índice Sintético de Calidad, que no solo clasifica y compara las Instituciones educativas, pues también, genera más inequidad al buscar la igualdad de saberes de lectura en el contexto nacional sin tener en cuenta las vicisitudes de los distintos contextos. Frente a esto, los docentes son sujetos políticos, es decir que no son neutrales y toman posición como promotores de cambio, como autoridad liberadora en el espacio social y educativo. De acuerdo con Giroux (1990),

El concepto de autoridad emancipatoria sugiere que los docentes son portadores de conocimiento crítico, reglas y valores por medio de los cuales enuncian y problematizan conscientemente su relación recíproca, con los alumnos, con la asignatura y con la comunidad en general. Esa visión de la autoridad cuestiona la concepción dominante de los docentes como técnicos o funcionarios públicos, cuyo papel es implementar la práctica pedagógica antes que conceptualizarla. La categoría de la autoridad emancipatoria dignifica el trabajo docente al verlo como una forma de práctica intelectual. (...) este concepto trae aparejado el imperativo de juzgar, criticar y rechazar los enfoques de la autoridad que refuerzan una división técnica y social del trabajo que silencia y priva de poder tanto a docentes como a alumnos (p. 155).

Desde esta perspectiva, se trata de promover otras miradas en la enseñanza de la lectura, al generar cuestionamientos, reflexiones, contenidos culturales, pensamiento y acción críticos en el aula. En este sentido, no solo los niveles de comprensión de la competencia de lectura, propuestos en los documentos oficiales, constituyen concepciones únicas en este ejercicio, donde a través del texto se logran niveles superiores de comprensión en relación con el texto, sino que, desde la cultura y las particularidades de los sujetos también se pueden crear otras formas de leer no solo el texto, también el contexto e influir en él de manera determinante.

Adicionalmente, trabajar por un sentido de la evaluación en la escuela, donde pueda humanizarse y adecuarse a las necesidades de cada contexto. Por esto, urge dar un papel protagónico a la evaluación como instrumento de oportunidad y formativo en la enseñanza de la lectura, pues en la actualidad, se ha convertido en el dedo acusador y en resultados que otorgan culpabilidad al maestro. En este contexto, Moreno (2014) afirma,

Durante buena parte del siglo XX y lo que va del XXI, los propósitos de la evaluación no han cambiado sustancialmente: la evaluación ha sido usada principalmente para tomar decisiones relacionadas con la clasificación, la selección y certificación, basadas en mediciones de lo que los individuos saben. (p. 6)

Considerando así el asunto, se habla de evaluación para medir, comparar y competir, reduciendo la enseñanza y el aprendizaje a la una ejecución unificada de planes de estudio en el territorio nacional. Adicionalmente, se uniforma el pensamiento desde una visión alineada, donde la lógica de los esquemas cognitivos desconoce las subjetividades, es decir, lo inherente al ser humano, su forma propia de ver el mundo, aspectos que hacen únicas a las personas. Estas condiciones, piden reorientar la construcción del currículo en las posibilidades de una pedagogía crítica, que incite a la resistencia, al pensamiento irreverente y a la posibilidad de oportunidades para los sujetos, desde una lectura que no solo enseñe a leer textos, sino también, los discursos y las ideologías presentes, una lectura crítica que incite a fijar una postura en lector.

En conclusión, la enseñanza de la lectura en el currículo único, está limitada a orientaciones externas que ejercen presión sobre la escuela. De esta manera, la unificación de los métodos de enseñanza desembocan en prácticas normativas, impuestas en el contexto de la estandarización, en la que alcanzar niveles superiores de comprensión en el texto, son aprendizajes importantes, sin embargo, el cuestionamiento y el pensamiento deliberado en este ejercicio, parecen no tener lugar en el modelo de lectura único, puesto que hay intereses económicos que de manera radical oprimen y condenan a los lectores a buscar posiciones neutrales, sin oportunidades de transformación, sin el ejercicio de una lectura emancipadora.

II. CURRICULUM Y CURRÍCULO POR COMPETENCIAS: DE LA PERSPECTIVA TÉCNICA A LA CRÍTICA

La producción, transmisión y recepción del conocimiento siempre es problemática; suponer otra cosa y desestimar el estudio de la pedagogía y sus ramificaciones políticas es dar la espalda a las condiciones en que se construye la identidad humana.

(Giroux, H. 2003, p.17)

INTRODUCCIÓN

A lo largo del capítulo anterior, se discutió el impacto de influencias externas y las implicaciones de éstas en la enseñanza de la lectura. En esta misma mirada, es necesario profundizar y discutir el concepto de currículo y las concepciones que ha tenido desde diferentes enfoques, teniendo en cuenta que, las orientaciones o recomendaciones de los Organismos Internacionales han definido un currículo estandarizado o único parametrizando la enseñanza de la lectura.

De la misma manera, se analizarán las guías divulgadas por el MEN, orientaciones únicas para la enseñanza de la lectura, sabiendo que el sistema educativo colombiano ha requerido reformas que prioricen en el desarrollo de habilidades y destrezas para la lectura, buscando trascender de ejercicios como el de recuperar información explícita, a la formación de lectores capaces de comprender textos en niveles más complejos.

En este sentido, la lectura es parte integral del currículo, no es ajena a las metas de aprendizaje, por lo que es preciso preguntarse ¿Los Estándares Básicos de Competencias en lenguaje promueven el desarrollo de habilidades críticas para la transformación social? ¿Qué posibilidades tienen los actores de la escuela, docentes y estudiantes, frente a la implementación del currículo único en lenguaje?

Para describir las tensiones, problemáticas y posibilidades del currículo en lenguaje y específicamente en lectura, es pertinente conceptualizar este campo desde una reseña histórica, sus variaciones hasta encontrarse sujeto a la estandarización, la desprofesionalización docente y su labor intelectual. A continuación se desarrollan estos

aspectos y se vislumbran posibilidades que a la luz de la pedagogía crítica teorizan en un currículo democrático, político, diversificado, un Curriculum en lenguaje diferenciado, contextualizado y pluricultural para Colombia.

2.1 El currículo: conceptualizaciones y enfoques

De acuerdo con los aspectos mencionados anteriormente, el currículo nacional ha propiciado una enseñanza normativa de la lectura, por lo que es importante citar el origen y evolución del currículo, de esta manera, indagar en las diferentes posturas y así comprender desde una mirada más amplia la concepción del currículo estandarizado y su impacto en la lectura.

En primer lugar, para referirse a la gesta del currículo, es necesario remitirse al contexto estadounidense y a sus pioneros. Es así como, este campo se consolidó paulatinamente durante el último cuarto del siglo XIX y tuvo su origen en la pedagogía pragmática estadounidense, a partir de esta, se originó una de las orientaciones curriculares: el enfoque tyleriano, también fundamentado en la pedagogía progresista de Dewey, basada en la experiencia, es así como, (Popkewitz, 2007, p, 7) el pragmatismo de este autor fue un proyecto diseñado para el individuo que conscientemente desplegara el poder creativo de las ciencias en la vida diaria, en contraste con esta psicología, la ciencia de Thorndike, quien sobresale a comienzos del siglo XX, exponiendo lo que era natural e innato en el niño para producir una sociedad más humana y un orden más moral.

Estos tres pioneros del currículo, aportaron bases dominantes para este campo, fundamentados (Garduño, 1995, p.) en determinar cuáles eran los contenidos más valiosos de enseñar, así como las estrategias y métodos que debían emplearse. Estos aportes surgen de las discusiones de estos pensadores y con esto, se consolida un currículo a través del movimiento de reforma educativa en un contexto de crecimiento económico acelerado, logrando una gran cantidad de contenidos, de modo que, los currículos escolares se convirtieron en un conjunto de partes que poco tenían que ver entre sí.

Los aportes de estos pensadores, estaban en desacuerdo con otras posturas, como la pedagogía mental, la cual afirmaba (García, 1995, p. 46) que la mente era un músculo y el

objetivo del currículo era ejercitarlo mediante la gimnasia mental: memorización y repetición. Esta teoría tiene como representante al psicólogo alemán Christian Wolff, quien diseñó una jerarquía detallada de las facultades mentales de la mente humana.

Asimismo, otros pensadores con gran influencia en el currículo definen distintas miradas en la enseñanza y el aprendizaje. Un ejemplo de ello es, William Harris para quien los libros de texto eran al mismo tiempo el currículo y los métodos de enseñanza, basados en tomar aspectos de la filosofía occidental, desde lo que llamó “las cinco ventanas del alma” entre estas, gramática y literatura.

Desde otro enfoque, (García, 1995, p. 47, citando a Taner y Taner, 1995) Francys Parker, fundador de la teoría progresista Consideraba que la tarea de la enseñanza, en los siguientes 100 años, iba a ser el rompimiento con las formas tradicionales y el regreso a los métodos naturales. Para él los contenidos del currículo debían desprenderse de las actividades instintivas del niño, quien por ese medio comenzaba a conocer todas las disciplinas que formaban parte de todos los currículos de la universidad. Otros pensadores sobresalientes en esta misma línea de pensamiento, como Hall, Fröebel y Cremen, coinciden en un currículo centrado en el niño, en su individualidad, en valorar sus diferencias y potencialidades.

Sumado a esto, desde el surgimiento del currículo se establecen dos tendencias que genealógicamente incidirán en su desarrollo (García, 2014, p. 8) por una parte, Dewey en su texto de 1902 *El niño y el programa escolar*, hará énfasis en la importancia de los procesos que se dan en el sujeto de la educación, en su experiencia, en la posibilidad de dar un significado a aquello que se aprende; mientras que en una visión más formal, Franklin Bobbit (1918) desarrollará los planteamientos que permitan formular lo que se puede denominar un Curriculum científico partiendo claramente de postulados pragmáticos y desarrollando una serie de procedimientos de carácter tecnicista que paulatinamente fueron madurando hasta el modelo de Tyler de 1949. Esta visión, representó un concepto de Curriculum, basado en un método racional representado en objetivos dirigidos a términos de contenido y aspectos comportamentales, asimismo, el concepto de evaluación se definió desde logros medibles a partir del test.

Este modelo se conforma en un contexto, en el que, el Curriculum es una respuesta masiva a intereses económicos (Kemmis, 1993,p.10) , asimismo, llega a ser un instrumento para el Estado a fin de responder a sus intereses y desde una perspectiva de control. Esta *cosificación*, desata la necesidad de otorgar otros sentidos a un código del Curriculum oculto, es decir, (Torres, 1998, p. 196) al conjunto de valores, acciones y aprendizajes que se dan en las aulas y que puede resultar contrario a lo que se pretende en prácticas explícitas.

Es así como, después de la segunda Guerra Mundial, Tyler redacta los principios básicos del currículo (Díaz, 2003, P. 6), estudio que se resaltó durante dos décadas y se internacionalizó en los años setenta, conformando una generación de modelos pedagógicos que influyeron en las reformas educativas de estos años en América Latina e impactando en el debate pedagógico europeo.

No obstante, surge una crítica frente a la teoría y trabajos de Tyler, un ejemplo de ello, es el estudio de Sthenhouse (Kemmis, 1993, p. 22) basado en el tema metateórico, manifestado en la teoría crítica de Schwab sobre la relación entre teoría y práctica. Esto desarrolla un concepto de Curriculum basado en la escuela, en el profesor como investigador. Esta teoría comienza a esbozar un Curriculum crítico con una visión del estudiante que piense por sí mismo y no repita los pensamientos de sus profesores, asimismo, el interés del docente para cuestionar su práctica e investigar en el aula.

Por su parte, el currículo en América latina, se ve influenciado por el modelo europeo y los partidos Liberal y Conservador como principios influyentes en los sistemas educativos. Así mismo, presenta una relación estrecha con la filosofía en el sentido de la pedagogía, entendiendo (García, 2014, p. 10) que las ciencias positivas se manifiestan en el contexto educativo. De esta manera se explica el Sistema de Educación normal, el pensamiento pedagógico y didáctico y la conformación de los planes de estudio durante los primeros años cincuenta del siglo XX.

Posteriormente la internacionalización del Curriculum, con influencia estadounidense desde organizaciones como UNESCO, La Organización de Estados Americanos (OEA), la International, Evaluation, Asociation, influyen notoriamente en el desarrollo del Curriculum en América Latina. Estas organizaciones y la traducción de teorías curriculares

(García, 2014, p. 17) difunden nuevas tecnologías que el pensamiento de la época vincula a la modernización de la enseñanza, ligadas a la evaluación, las taxonomías y la formulación de objetivos operacionales.

Es así como, el Curriculum se consolida como disciplina, no obstante, surgen otras conceptualizaciones (García, 1995, p. 26) de pensadores anglosajones como M. Apple, W. Carr, S. Kemmis, quienes desde la teoría crítica plantean una visión de Curriculum como práctica social de la naturaleza esencialmente política. Asimismo, autores como Henry Giroux, Paul Willis, Peter McLaren, retomando postulados del pensamiento de Marx y los representantes de la escuela de Fráncfort (Horkheimer, Adorno, Marcuse y Fromm), Paulo Freire, Mijail Bajtin, y Dewey, definen el Curriculum en una mirada más amplia, con un enfoque social, político, dialógico, emancipador. Contrario a una definición (Tröhler, 2017, p. 8) de simples líneas curriculares, listas de materias de instrucción, y normalmente indicando el número de períodos semanales o anuales que se les ha de dedicar.

De esta manera, principios como teoría y práctica, son la base del Curriculum actual, donde pareciera perder importancia aquellas ideas de los pensadores o precursores del currículum y de quienes en una visión emancipadora plantean un reconocimiento de los sujetos

Quizá inconscientemente, se han inmunizado frente a las cuestiones fundamentales de la educación misma aceptando como inmutables las estrechas estructuras y posibilidades de la educación disponibles bajo las formas definidas y reguladas por el estado de la enseñanza contemporánea (Kemmis, 1993, p. 9)

Siguiendo al autor, el currículo contemporáneo extravía los propósitos de la educación, en tanto que, el crisol que representó esta construcción para los pensadores, quedó estancado, estático y sin posibilidades de salir a flote y continuar su desarrollo, pues está regulado en objetivos de acuerdo a una visión de educación capitalista, un enfoque centrado en resultados y de orden económico, no en los sujetos y las necesidades del contexto.

Aterrizando este concepto al contexto colombiano, puede evidenciarse un modelo curricular tyleriano, basado (García, 1995, p. 73) en objetivos, contenidos disciplinarios, métodos y organización, y evaluación. Una visión regulada y muy alineada al concepto curricular de la década de los cincuenta, un aspecto más que demuestra el estancamiento

del Curriculum, de este modo, la estandarización es la conversión de diversos pensamientos en un currículo único, aunque los objetivos se denominen logros o desempeños, mostrados lejos de la experiencia del ser humano, en secuencias desglosadas taxonómicamente en habilidades de pensamiento.

Estos principios son la base del currículo nacional, entendido aquí (Ministerio de Educación Nacional, Ley 115 de 1994) como “el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional” (p. 17), sin embargo, cabe pensar si el currículo prescriptivo establecido en el país, responde a la realidad y a problemáticas de las distintas regiones de Colombia o, por el contrario, se ha traducido a la implementación de la evaluación como dispositivo de control y poder que somete el ejercicio de leer al dominio de saberes para alfabetizar o en términos únicamente académicos .

Para finalizar, el aprendizaje de la lectura se ciñe a un currículo único, medido por el cumplimiento de objetivos, centrado en resultados, en el que la experiencia del ser humano tiene un lugar fuera del texto y priman las habilidades de pensamiento, vistas aquí como el dominio que el estudiante hace de estas, de un nivel básico a unos más complejos. Pero este principio está desarticulado de una concepción de lectura de la realidad, que involucre la experiencia del sujeto, como una prelectura del texto. Por lo que el concepto curricular asumido en esta investigación se enmarca en una postura crítica, que comprende a los sujetos como productores de conocimiento de reflexión y cuestionamiento, además de problematizar contenidos culturales e indagar (Torres, 1998, p. 200) en las estrategias de enseñanza y aprendizaje que facilitan este proceso de reflexión, de participación democrática y de ejercicio de la responsabilidad y solidaridad.

2.2 El currículo por competencias en lenguaje: problemáticas, posibilidades y retos

Como se mencionó anteriormente, los criterios únicos que se vienen fijando en el currículo nacional están regulados. Una muestra de esto son las competencias, las cuales abarcan una gran difusión de términos que engloban procesos, habilidades, destrezas y actitudes. No obstante, al aterrizar este principio termina respondiendo a los antiguos

objetivos de la educación (Gimeno, 2008, p. 13), ¿Son las competencias el nuevo lenguaje y la reforma verdadera que necesita la educación en Colombia? Es claro cómo las políticas educativas han estandarizado, tecnificado o *cosificado* el currículo, de modo que este opere en funcionamiento de intereses externos, es decir, en resultados alineados a la visión de calidad que estos Organismos han definido para el país en la preocupación de un desarrollo económico mundial, de este modo, se explica la hegemonía de un discurso de competencias en el contexto curricular.

En este contexto, un impacto de las competencias es el desinterés (Gimeno, 2008, p. 15) por los contenidos obsoletos y poco funcionales que lo integraban, promoviendo amplias posibilidades de objetivos individuales, colectivos, intelectuales y afectivos. No obstante, este lenguaje se ha traducido en direccionamientos nacionales a ejecutar en la escuela, de la misma manera, se ha desconocido a Colombia como país pluricultural, constituido no solo de riqueza natural sino de sueños, perseverancia, lucha y esperanza de las personas que lo conforman, que trabajan por escenarios más equitativos, democráticos y participativos.

Esta tendencia de competencias en educación, se ha convertido en el eje principal de las diferentes asignaturas del currículo, tal es el caso del lenguaje, área fundamental que establece dos competencias comunicativas, desde las cuales podría pensarse que al hablar de este enfoque de competencias, tendrían que establecerse un sinnúmero de posibilidades desde la comprensión y producción de textos ¿La enseñanza del lenguaje tiene como premisa la formación de la lectura crítica, o es el predominio de contenidos y aspectos formales de la Lengua, el eje articulador para el ejercicio de la lectura en el currículo colombiano?

Añadido a esto, la desconfianza del Estado frente al ejercicio docente ha llevado a entregar un paquete “pedagógico” articulado en lineamientos dominantes para cada escuela y así revestirla no desde la identidad, sino desde el adoctrinamiento, parametrizando prácticas y midiendo resultados sin tener en cuenta las necesidades del contexto y olvidando que hay sujetos actores en este proceso.

Al respecto Giroux (1990) sostiene que un curriculum dominante se manifiesta incapaz de ofrecer una base racional para criticar los «hechos» de una sociedad dada. En este caso, la teoría no sólo ignora su función ética sino que, además, se ve privada de su función

política (p, 54). Siguiendo el pensamiento de este crítico, puede afirmarse que el currículo en lenguaje y su visión de lectura crítica está sujeta a un espacio neutro, pues en esta mirada, la escuela se ha visto impedida a tomar posición frente a las problemáticas que le rodean, ¿Acaso no son estos fenómenos, los contenidos para el área y el ejercicio crítico de la lectura? O sigue imperando la enseñanza de las épocas literarias, el mismo predominio de textos centrados en saberes académicos, y la convencional enseñanza de las categorías gramaticales en el aula como muestra de un aprendizaje fragmentado y la ausencia de una lectura de la realidad.

Añadido a esto, se encuentra la precarización del ejercicio docente, quien ha sido limitado a ejecutar un currículo impuesto, negando la lectura de mundo que tienen los actores de la escuela, mostrando como posibilidades la operatividad, eficacia, eficiencia del profesor como trabajador de un campo mercantil, responsable de la formación de capital humano, no obstante, la tensión generada ha desencadenado acciones de los docentes, pues ellos también construyen el *currículum*; citando a Giroux (1997), afirma que

El hecho de que quienes trabajan en el curriculum no valoren que, además de la predicción, el control y la eficacia, hay otros intereses fundamentales de conocimiento, no constituye sólo un error intelectual, sino también un grave fallo ético y político (p. 58).

Los docentes como sujetos intelectuales, transformativos son portadores de conocimiento, por tanto, es un principio, conocer el contexto, reconocer a sus estudiantes como sujetos críticos y para ello, los contenidos de lenguaje pueden ser culturales, problémicos, que susciten una lectura de la desigualdad, del impacto ambiental, a escribir opinión desde la inconformidad, desde el cuestionamiento y la reflexión, a escuchar las voces de aquellos sujetos de sectores olvidados, marginados, a reconocer los diversos lenguajes de poder que circulan en el contexto, a analizar los discursos y los intereses que los promueven, esas son acciones desde la dimensión ética y política.

Las acciones anteriores, buscan anidarse en un currículo desigual, diverso, heterogéneo, por el contrario, Colombia ha establecido principios únicos en los que (Niño, 2013, p. 36), el Estado enfatiza en ejercer un control político desde la implementación de una visión empresarial en el ámbito educativo, centralización del currículo, descentralización financiera, además de implantar la evaluación estandarizada para excluir, comparar, sancionar, estableciendo la competitividad en la escuela: así la evaluación como

oportunidad de mejora se convierte en un sistema de control y medición que da cuenta de las competencias que se han predefinido a alcanzar sin la especificación de cada contexto.

Todo parece confirmar, que al definir las competencias comunicativas de lectura en el campo del lenguaje se han fijado principios centrados en aspectos disciplinares, habilidades, destrezas y actitudes, enfocadas a la universalización de aprendizajes y dominios que garanticen el cumplimiento de estándares y otras directrices ministeriales. Al respecto, Niño, Tamayo, Díaz & Gamma, (2016) discuten que

Se enfatiza un currículo disciplinar, similar para todas las regiones del país, ignorando los grandes problemas que las aquejan y sus diferencias contextuales. Tal es el caso de Colombia, país de grandes ciudades con poblaciones numerosas y, al mismo tiempo, pequeños municipios con menos de cien mil habitantes, carentes de las condiciones mínimas de salud, educación y vivienda (p. 21)

Sin embargo, el país sigue “avanzando” en educación, por esto, actualmente rige un currículo normativo, operativo, neutral, instrumental, cada vez más alejado del pensamiento crítico y de procesos formativos que construyan tejido social.

En resumen, una resignificación al currículo nacional en la enseñanza de la lectura, podría brindar otras posibilidades desde principios de equidad y democracia, o acaso ¿Es el currículo tecnocrático, la única posibilidad para las Instituciones educativas en Colombia? la práctica intencionada es un camino, pues son los docentes quienes pueden sugerir alternativas, más allá (Giroux, 1998) de la racionalidad tecnocrática, característica de la teoría y el diseño del curriculum tradicional (p. 51) , se trata también, de promover actos intencionados en la escuela, con miras a una educación liberadora, en la que se integren contenidos contextualizados, por ejemplo, donde pueda leerse el concepto de literatura afrocolombiana, pero también valorar la diversidad y asimismo reflexionar e incidir en la problemática que afrontan las comunidades negras en el país, solo así, podría generarse transformaciones desde el ejercicio de la lectura crítica .

Desde esta perspectiva, se propone un *curriculum* crítico, pensado en la sociedad, en la cultura, es decir, que nace de la realidad del contexto colombiano y a su vez se modela en la particularidad de las distintas poblaciones del país, en el que se contemplen los sujetos como intelectuales, reflexivos y conscientes de la responsabilidad social que tienen frente a los fenómenos que le rodean. En contraposición al currículo tecnocrático actual, el crítico

no parte de objetivos sino de subjetivos, o sea, de las experiencias, la cosmovisión, las creencias y todo aquello que es inherente al ser humano.

2.3 Incidencia de los Estándares y DBA en el currículo en lenguaje: alternativas en el marco de competencias

De acuerdo con el concepto de currículo nacional, puede parecer una utopía en el marco de los documentos oficiales, establecer los criterios básicos para el desarrollo de habilidades en lenguaje que han de ser alcanzadas progresivamente por los estudiantes. Pues los lineamientos curriculares (Ministerio de Educación Nacional, 1998, p. 16), enfatizan en la autonomía, entendida como el fortalecimiento de las comunidades pedagógicas en la toma de decisiones, más no, en la innovación de propuestas curriculares, pues este documento establece unos parámetros básicos a nivel nacional y regional para todas las instituciones, de modo que los planteles deben acogerse a las regulaciones del currículo, entendidos como elementos básicos universales, legitimados histórica y socialmente.

Este documento, además de aclarar y recalcar la concepción de autonomía, define las competencias (MEN 1998, p. 64), como una categoría desde la cual los sujetos se desarrollan en diferentes dimensiones, refiriéndose a potencialidades o capacidades, visualizadas a través de desempeños o acciones en diferentes campos. Estos lineamientos establecieron como premisa general cuatro habilidades comunicativas (Escuchar, leer, hablar, escribir) asociadas a siete competencias en el campo del lenguaje, así, por ejemplo, la literaria, la poética, la semántica y la sintáctica. Esta clasificación es una muestra de la fragmentación del lenguaje, al separar la literatura de la poesía, cuando la primera es un arte que encierra el texto lírico, de igual manera, cómo separar la semántica y su campo de significado de la sintáctica, si en la construcción del texto, las oraciones gramaticales responden a un orden para dar un sentido o significado al texto.

Esta clasificación de competencias, alude y acoge los contenidos desde unas habilidades específicas, incluso, la enciclopédica referida a la capacidad de poner en contexto los saberes, es decir, los contenidos, no obstante, es a partir de estas competencias que se establecen ejes curriculares en lenguaje, dando cuenta de los procesos, desde los cuales se pensaron los indicadores de desempeño.

Este documento fue construido hace dos décadas, buscando unificar parámetros de calidad en las instituciones educativas desde una visión basada en competencias, sin embargo, estos principios condujeron a limitar el rol del docente en el ejercicio de su autonomía, (Niño, 2013, p. 20) a universalizar los aprendizajes desconociendo el contexto particular de las instituciones, uniformar el pensamiento desde la masificación, donde la eficacia no es la transformación social desde la justicia, la democracia, la equidad sino desde la comparación y segregación de los sujetos.

De esta manera, hoy se habla de competencias en las directrices curriculares, como cambios superficiales a las necesidades educativas, según Niño et al., (2016) las competencias en el sistema de educación en Colombia están referidas a la “homogenización de estudiantes, se juzgan y se miden los aprendizajes, olvidando las diferencias de regiones, de cognición y de otras que hacen a cada ser humano especial y diferente” (p. 103). En este contexto, la enseñanza del lenguaje y en especial de la lectura, responde a un aprendizaje basado en competencias, pero éstas, parten de un principio general, el estándar, por lo que no se reconocen las particularidades de los sujetos y se impone la objetividad, punto clave del currículo tecnocrático.

En esta misma perspectiva, el Ministerio de Educación Nacional (2006) propuso como directriz normativa los Estándares Básicos de Competencias en lenguaje, los cuales son construidos desde los ejes curriculares descritos anteriormente, estos fundamentan cinco factores: producción textual, comprensión e interpretación textual, literatura, medios de comunicación y otros sistemas simbólicos, ética de la comunicación; cada factor se relaciona desde una “estructura que permite la lectura vertical y horizontal de los estándares, así como la comprensión de su relación con el conjunto de grupos de grados y la organización temática y conceptual de cada estándar” (MEN, 2006, p. 31). Esto quiere decir que, la verticalidad es la complejidad que se va alcanzando el estudiante en el ciclo en que se encuentre y la lectura horizontal, garantiza la interrelación de los componentes, así, por ejemplo, la literatura se desarrolla en conjunto con la comprensión y producción de textos, de igual manera los demás factores, asimismo, el quinto componente que es transversal con todos los factores.

Con base en lo descrito anteriormente, puede afirmarse que las competencias mantienen la convencionalidad del currículo tradicional, teniendo en cuenta que hace

énfasis en contenidos que pueden no generar transformación en los sujetos, pero se muestran necesarias para el desenvolvimiento en el campo laboral, es decir “instrucción para el mundo del trabajo, la preparación de competencias para el mundo empresarial y fabril” (Niño, 2014, p. 45). Esta visión curricular estandarizada, tiene como finalidad la implementación de un currículo único en el campo del lenguaje, garantizando el éxito en las pruebas estandarizadas, además, de responder a las necesidades del mercado global.

Otro ejemplo ilustrativo en el currículo *tecnocrático*, son los Derechos Básicos de aprendizaje publicados en el año 2015. Estas directrices recientes, nacen de la necesidad de especificar los contenidos, teniendo en cuenta que los tiempos en los Estándares Básicos de Competencias, están dados por ciclos, de dos y tres años y no pueden referir un saber específico, por lo cual se definen (MEN, 2015) los contenidos concretos que los estudiantes deben aprender cada año (p. 6), planteando una ruta de aprendizaje, no obstante, esta guía no es un referente de actividades que el docente deba realizar en el aula de clase, pero si son cartillas abiertas a la comunidad educativa, desde las cuales se ejerce control y vigilancia sobre el maestro, según Verger & Parcerisa (2017), “las reformas de Rendición de Cuentas tienden a implicar un bajo riesgo político ya que, en gran medida, la presión de la reforma recae en las escuelas y en los maestros y no tanto en los gobiernos”. Esto explica la divulgación de estos documentos oficiales a modo de fiscalizar el ejercicio docente desde un ámbito operativo.

Estos rasgos están presentes en el campo curricular en lenguaje y en la enseñanza de la lectura, mediante la instauración de contenidos y procesos que deben ejecutarse en tiempos determinados desconociendo que “La práctica es una acción dinámica. Se construye en su propio devenir, en tanto que los sujetos que actúan en ella llegan a ser eso, “sujetos” y no objetos” (Ortega, 2009, p. 9). Dentro de este marco ha de considerarse la escuela como espacio pedagógico y político donde un principio es el reconocimiento del ser humano, sus necesidades, intereses y particularidades que lo hacen propio de una cultura.

Para sintetizar, la incidencia de directrices oficiales ha reducido el lenguaje a saberes centrados en historia literaria, los procesos de lectura se miden de forma mecánica, en especial los DBA, de igual manera, puede verse incoherencia con lo planteado en los estándares, respecto a la lectura como proceso a desarrollar en ciclos, pues hay

contradicción en los derechos básicos de aprendizaje en lenguaje donde se contempla procesos por grado sin tener en cuenta el ritmo de aprendizaje de los estudiantes.

En este contexto, la *eficiencia*, *eficacia* y *calidad*, son características ajenas al ejercicio de lectura crítica en la escuela, y con ello, se reduce también la didáctica del docente, pues lo ubica en un escenario técnico y operativo del currículo, en una visión de entrenador de saberes para alcanzar estándares, que poca o ninguna significación tiene para los estudiantes. Cabe preguntarse, por qué muchos de los textos del contexto colombiano no se contemplan en el currículo para una lectura crítica y siguen siendo los mismos contenidos tradicionales de gramática y aspectos formales del texto, la finalidad de la lectura, sin embargo, problemáticas del país como el conflicto armado, su impacto en la conservación de los parques naturales, en la cultura, o temas como la corrupción antes y después de la explotación de hidrocarburos en Colombia, son elementos no solo para leer críticamente sino también para producir texto; no tiene caso continuar otorgando predominio a los contenidos situados en contextos ajenos a la realidad de los aprendices.

Todo esto, suscita una profunda reflexión sobre cómo el currículo único, estandariza procesos, reduce la profesión docente y el pensamiento diverso de los sujetos en la escuela “¿Está el campo del curriculum en estado de estancamiento, incapaz de desarrollar tanto intenciones emancipadoras como nuevas posibilidades curriculares?” (Giroux, 1997, p, 51). Este cuestionamiento puede llevar el pensamiento a una retrospectiva en la evolución del curriculum y con sorpresa encontrar que el país está sujeto a un modelo Tyleriano, de más de medio siglo, enmarcado en objetivos y en un modelo de evaluación de papel y lápiz, el test, como herramienta para medir, comparar y excluir. Sin embargo, los sujetos constituyen el cambio para impulsar el curriculum hacia una emancipación en la que el principio sea ellos mismos, su pensamiento diverso, las necesidades contextuales, la riqueza cultural, un curriculum en el que la evaluación sea la herramienta de oportunidad, no de exclusión.

2.4 El *Curriculum* oculto y la Educación por competencias: un campo de interacción en la didáctica

Los aspectos descritos en el texto anterior, han modelado y regulado el currículo de modo que docentes y estudiantes estén sujetos a procedimientos y conceptos para alcanzar resultados que atiendan a las políticas del momento. De esta manera los documentos

oficiales son direccionamientos específicos que marcan una guía obligatoria de contenidos sin mayor impacto en los contextos escolares. Además de esto, la desprofesionalización docente, la visión cultural y subjetiva de las personas y el rol operativo en el que se ha enmarcado la escuela ha dado lugar a otros sentidos del curriculum.

En consecuencia, el *curriculum* oculto, se muestra como una de las posibilidades en el aula, sabiendo que el docente es portador (Giroux, 1997) de “normas, valores y creencias no afirmadas explícitamente que se transmiten a los estudiantes a través de la estructura significativa subyacente tanto del contenido formal, como de las relaciones de la vida escolar y del aula” (p 65). Estas acciones, son posibilidades en el aula para resignificar directrices oficiales, un ejemplo de ello, es la lectura crítica, que puede orientarse con intenciones emancipadoras y esto solo puede lograrse en esa relación docente estudiante, al salir del texto y relacionar problemáticas sociales del contexto.

Asimismo, El *curriculum* oculto, rescata los elementos implícitos del docente, según Giroux (1997) este posibilita

Desplazar su atención de una visión técnica y ahistórica de la instrucción escolar hasta alcanzar una perspectiva sociopolítica que concentre su interés en la relación existente entre la enseñanza y la idea de justicia. Los objetivos de la educación social deberían redefinirse y comprenderse como una extensión de la ética orientada «al rudo de la excelencia y la responsabilidad donde, al actuar conjuntamente, los hombres (y las mujeres) pueden llegar a ser verdaderamente libres». (p. 65)

En este sentido, no se trata de asumir un pensamiento insurgente, sino reconocer a cada ser humano desde su particularidad y responder a necesidades educativas verdaderas. (Niño et al., 2013, p. 31) La calidad podría superar la visión restringida, enmarcada en la competitividad, la rendición de cuentas, la eficacia, la eficiencia y abrir posibilidades en la construcción de una escuela basada en la solidaridad y la democracia. Las posibilidades y alternativas están dadas desde cada uno de los docentes que representan la labor social y cultural en la escuela.

Es así como, depende en gran medida de cómo se flexibiliza el currículo regulado en la enseñanza de la lectura. Puede el docente asumir una postura obediente y tomar los DBA, como referente para la enseñanza y lograr que un estudiante lea cuarenta palabras o que diferencie los tipos texto y hasta verificar si escribe oraciones simples o recita las ideas que ha decodificado en el texto.

Pero eso no es suficiente, se requiere una interpretación del curriculum desde la pedagogía crítica, para generar otros sentidos a la lectura donde además de caracterizar periodos de la literatura o reconocer los tipos de párrafos, pueda también dar cuenta de la comprensión y producción de textos desde el contexto. Es decir que, la lectura es también, el ejercicio de leer y reflexionar sobre aquellos problemas e inequidades que aquejan a la comunidad escolar, con la intención de influir en la sociedad, porque si se trata de educar por competencias, la lectura crítica es una herramienta que parte del contexto de los estudiantes y genera cambios de vida.

En resumen, la perspectiva de curriculum oculto, posibilita prácticas en el aula para la enseñanza de la lectura y desde una postura crítica. De este modo, conviene flexibilizar el currículo estandarizado y basado en competencias, (Niño, 2013, p. 188) “brindando posibilidades reales de formación, amparadas en lo pedagógico y lo humano, implica la inclusión de lo afectivo, lo ético, lo estético, lo físico en los programas educativos”, sabiendo que la divulgación de políticas idealistas no es suficiente para todos los vacíos que presenta el país en materia de educación.

Para finalizar, la visión de uniformar el pensamiento con estándares, se reduce y precariza el rol de los actores de la escuela. Es preciso recuperar el ejercicio intelectual del docente y luchar porque se reconozcan a los niños y niñas del país como sujetos únicos desde sus creencias, valores, costumbres, y posibilidades, esas particularidades culturales que hacen de Colombia un país diverso. Estas características, son un motivo importante y valioso para no aceptar la exclusión en que se han visto las instituciones del país, asimismo, deslegitimar la credibilidad que se la ha otorgado a la evaluación estándar sin escudriñar los aspectos socioeconómicos que también inciden en los resultados, adicionalmente, generar un sentido sociocultural a las competencias en educación entendiendo que la escuela es también capital cultural, (Gimeno,2008, p. 9) pues “no se cambia el mundo para hacerlo progresar sin tener en cuenta cómo es, quiénes están en él y cómo lo viven” (p.9). El sentido de las competencias son los sujetos y sus realidades con diferentes concepciones de mundo, con un ideal de educación más justa, equitativa, diversa, principios contemplados en un curriculum crítico, emancipador que movilice y transforme realidades.

III. LA PEDAGOGÍA Y DIDÁCTICA CRÍTICAS: HERRAMIENTAS PARA LA FORMACIÓN DE LECTORES CRÍTICOS

La escuela tiene la oportunidad de formar lectores críticos a pesar de sus limitaciones. Se trata de trascender el enfoque meramente alfabetizador hacia otro que pone el acento en la interpretación crítica de los textos.

(Jurado, F. 2008, p.95)

INTRODUCCIÓN

Como se sustentó en los capítulos anteriores, el currículo nacional se encuentra en un estado de estancamiento, teniendo en cuenta que está amarrado a objetivos de aprendizaje descontextualizados, a una evaluación de competencias reducida a papel y lápiz, a la operatividad taxonómica del pensamiento, asimismo, los actores de la escuela, docentes y estudiantes, son privados del principio intelectual y se conciben como técnicos, pues ejecutan acciones académicas pero no son productores de conocimiento. Como consecuencia, la enseñanza de la lectura se ha visto también reducida a alcanzar los desempeños que garanticen mejorar resultados en las evaluaciones externas.

En este contexto, se desconocen las particularidades de los sujetos, desdibujando todo a intelectual de docentes y estudiantes. Por lo cual, es necesario mover el foco de indagación hacia la didáctica, entendiéndola como disciplina y componente del curriculum en una relación dialógica entre docente y estudiante en una interacción con el objeto de conocimiento.

Cabe resaltar, que este estudio adopta un *curriculum* crítico como vía de transformación y superación del currículo técnico e instrumentalizado y en este sentido asume también una postura crítica en el campo de la didáctica, específicamente, en la enseñanza de la lectura crítica.

En este sentido, el rol del docente, se define como un “intelectual, en función de los intereses ideológicos y políticos que estructuran la naturaleza del discurso, las relaciones sociales de aula y los valores que ellos mismos legitiman en su enseñanza” (Giroux, 1997,

p. 177). Esta práctica no es operativa, es social, por tanto, reconoce a los actores de la escuela como sujetos determinados por la realidad, el contexto y la subjetividad, así pues ¿Cuáles son los sustentos de la pedagogía crítica en el desarrollo de habilidades lectoras? ¿Cómo se configura la didáctica en una disciplina específica? ¿Qué alternativas se plantean desde la didáctica crítica, para la enseñanza y aprendizaje de la lectura? ¿De qué manera convertir la lectura en fuente de liberación? Son reflexiones que orientan el desarrollo de este capítulo.

A continuación se expondrán los principios de la pedagogía crítica, columna vertebral y base epistemológica en este estudio, asimismo, este capítulo recogerá conceptos y discusiones en torno a la didáctica general, didáctica específica y didáctica crítica en relación con la lectura crítica.

3.1 Las Pedagogías críticas, herramienta de transformación para una lectura emancipadora

Como se expuso en un principio, la problemática de este estudio se basa en la dificultad que presentan los estudiantes en la comprensión lectora y en el enfoque que se le ha otorgado a la escuela en estos procesos en los que la lectura como *alfabetización*, dota de saberes, conocimientos y valores a los estudiantes pero no genera mayor impacto en sus vidas, pues las habilidades desarrolladas en la escuela, según lo discutido en capítulos anteriores, responden a (Giroux, 2003, p.23) la objetividad, la eficiencia y la técnica que inmersa se reproduce en la forma y el contenido de los currículos de la escuela pública.

Es así como, la pedagogía crítica como postura epistemológica propone tres principios en la aproximación a una lectura crítica en la escuela. En este sentido, (Giroux, 2003, p. 12) la transformación social, la emancipación y la autocrítica constante como líneas que fundamentan la praxis educativa en un currículo dominante, buscan abrir senderos en un contexto de alineación, de regulación donde leer y escribir son procesos limitados y regulados para gran parte de la sociedad.

En primer lugar, la *transformación social* se refiere a las implicaciones que tiene la escuela en la formación de lectores críticos, entendiendo (Freire, 2010, p. 17) que leer las letras no implica el desarrollo de la capacidad reflexiva, no basta leer el texto, es necesario crear vínculos entre lo que se lee y la realidad, entre el texto y el contexto, sólo así es

posible llegar a una conciencia crítica que inevitablemente implica que el sujeto se sienta parte de la realidad y sea agente transformador de su sociedad.

En segundo lugar, la *emancipación* (Giroux, 2003) es una acción destinada a derrocar las estructuras de dominación (p. 57), es asumir el acto educativo como ejercicio no neutral, es problematizar el conocimiento, abrir las puertas de la escuela a las problemáticas que le rodean y de las que ella hace parte (Mc Laren & Kincheloe, 2008) es conseguir el poder de controlar sus propias vidas en solidaridad con una comunidad orientada hacia la justicia (p. 31). Esto comprende un ejercicio de los actores de la escuela como acto político en la ruptura de las regulaciones de un currículo que se ha mostrado estancado frente a todo aquello que vive el país.

En tercer lugar, la *autocrítica constante* reclama la reflexión sobre la praxis educativa y los fines de esta. Por lo que es importante cuestionar aquello que se lee en la escuela, el cómo y el para qué, también, es preguntarse sobre su lugar en el currículo y la responsabilidad social que asumen los docentes y estudiantes, es decir, su compromiso frente a las problemáticas del contexto. Este cuestionamiento indica repensarse y asumirse como productor de conocimiento. De acuerdo con Giroux (2003) al adoptar esa postura crítica y reconstruir a la vez nuevas teorías y prácticas educativas, los docentes de las aulas pueden contribuir a elevar su propia conciencia política, la de sus colegas y la de sus alumnos (p. 60). Con ello se entiende que el ejercicio de autocrítica, implica reflexión constante y búsqueda de estrategias pedagógicas en busca del desarrollo humano y la emancipación.

Concedido todo esto, los principios de las pedagogías críticas, se ubican como ejes para la enseñanza de la lectura, en un enfoque social y cultural, en el que la experiencia del ser humano, su forma de ver el mundo integra la comprensión e interpretación del texto y el contexto. Así, la lectura constituye un agente de transformación y de acción ideológica en el reconocimiento de la desigualdad, la exclusión, la vulneración de derechos, el deterioro del medio ambiente, entre los factores que aquejan a la sociedad y ante los cuales la escuela no puede parecer indiferente.

En resumen, la lectura en la perspectiva de la pedagogía crítica, implica el ejercicio político de docentes y estudiantes como sujetos transformadores de su realidad. Esto indica salir de la postura neutral y tomar posición en las problemáticas que se llevan al aula y de

esta manera influir en ellas. De igual forma, trascender de una lectura alfabetizadora, aquella que da cuenta de la información contenida en las líneas del texto a una lectura emancipadora que permita a los sujetos de la escuela apropiarse de herramientas intelectuales y así enfrentar los discursos e ideologías que circulan en el texto y tomar posición frente a ellas para actuar en sociedad.

3.2 Didáctica general y específica, estrategias en la enseñanza de la lectura crítica

De acuerdo con los principios expuestos en el numeral anterior, conviene ahondar en el campo propio de la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje, así como en las prácticas que orientan el desarrollo de habilidades de la lectura en la perspectiva de una didáctica disciplinar.

En este contexto y como breve reseña de la didáctica, cabe recordar que la génesis (Díaz, 1998, p. 17) estuvo enfocada en establecer tiempos, contenidos, clasificar grados según edades y otros rasgos respondieron a satisfacer al ser humano en su realización plena. Posteriormente, la didáctica normativa respondía a una práctica regulada, por su parte, la didáctica crítica sitúa al profesor en un escenario de investigador en el aula. Estas características y cambios que ha presentado la didáctica han tenido impacto en las prácticas actuales, pues de alguna manera ha dado lugar a reconstruir sobre ellas, ya sea en oposición o como forma de complementar y generar otros sentidos en el campo de la enseñanza y el aprendizaje.

Dentro de este marco podría considerarse la didáctica general como los principios y relaciones que se establecen en la enseñanza para abordar el objeto de conocimiento, incluyendo aquí las técnicas, métodos o rutas. Pero más allá de la disciplina, la didáctica es el arte de enseñar, es la capacidad de modelar y producir conocimiento en una relación bidireccional con el aprendiz.

En este mismo campo, la didáctica específica (Camilloni, 2007, p. 24) es una de variadas categorías que puede dar lugar a subdivisiones. Así por ejemplo, la *didáctica de la lengua*, puede albergar otras subcategorías, como pueden ser la didáctica de la lectura, la escritura, o la literatura. Es decir que, los principios de didáctica general acogen la didáctica específica y en la enseñanza concreta de las distintas disciplinas se despliega un sinnúmero

de creaciones y relaciones para abordar el conocimiento. No obstante, Estas categorizaciones están influenciadas por intereses del momento,

Las orientaciones que ha tenido la construcción del conocimiento de la didáctica general y los procesos de desarrollo del conocimiento en las didácticas de las disciplinas son asincrónicos. Presentan, según las épocas, distintos grados de madurez, responden a diferentes enfoques teóricos, tienen diversas tradiciones de investigación, referentes y problemas. Por esta razón, si la didáctica general no es, ciertamente, la síntesis de las conclusiones a las que llegan las didácticas de las disciplinas, éstas no son, tampoco, una adaptación a su terreno propio de los principios de la didáctica general (Camilloni, 2007, p.27)

De acuerdo con Camilloni (2007), son los intereses del momento los que ejercen influencia en la conceptualización de la didáctica disciplinar, un ejemplo de esto, es el modelo de lectura que opera en el currículo, definiendo los formatos de texto, las competencias, los niveles de comprensión, los componentes, alineados al modelo de evaluaciones externas.

Otro aspecto para resaltar es el aporte de la psicología cognitiva, la cual busca comprender los procesos de aprendizaje, del pensamiento y la comprensión, las relaciones entre memoria y comprensión y la organización del conocimiento. Esto ofrece una información importante para la enseñanza de la lectura e indica que “el aprendizaje ya no es una «caja negra». Tampoco lo es la mente” (Camilloni, 2007, p.28). De este modo, puede afirmarse que valorar los estudios realizados en otros campos disciplinarios como el de la psicología, permite también incluir otras estrategias que no se han contemplado en la enseñanza de la lectura.

En relación con la enseñanza de la lectura, Jurado (2014) sostiene que “es asumida desde un enfoque tradicional, donde lo que prevalece es el proceso de decodificación y pocas veces adquiere sentido la inferencia y la construcción de hipótesis” (p.183) esta afirmación fue realizada por el autor en el estudio de los resultados SERCE (2014), donde Colombia obtuvo un bajo desempeño, por lo que realizó un estudio en distintas escuelas de la periferia en el país, en las que se encuentra un enfoque muy distanciado del comunicativo actual que enfatiza en la lectura crítica del texto. Este informe evidencia una didáctica disciplinar de la lectura centrada en ejercicios literales donde sólo se llega a la información explícita del texto, una posible causa de los resultados que obtenidos en Colombia.

En este panorama, una de las premisas en la didáctica radica en la dificultad para la enseñanza de la lectura, pues fácilmente se llega a decodificar, pero ¿Cómo trascender a

niveles de lectura crítica? Es un interrogante inquietante en la formación de lectores críticos.

No es una utopía afirmar que (Jurado, 2008, p. 89) “la escuela tiene la oportunidad de formar lectores críticos a pesar de sus limitaciones”, no obstante, es pertinente enfocarse en una didáctica disciplinar de la lectura que promueva escenarios de dialogismo entre los textos (intertextualidad), rescate de significados latentes (información implícita), abordar las distintas tipologías de lectura y formatos y la expresión autónoma de los docentes en sus proyectos de aula. Estas acciones se encaminan hacia un nivel de lectura crítica donde el pensamiento desarrolla una complejidad no solo para la comprensión, también, establecer relaciones y posibles acciones en el contexto.

Contrariamente, puede verse cómo los textos en el área de lenguaje

Insisten en la morfología de las palabras, en las partes de la oración, en el vocabulario, en la caracterización de las corrientes literarias, en los listados de autores y obras, en la definición de figuras retóricas... Información que es inútil si no se leen-interpretan los textos genuinos (Jurado, 2008, p. 91).

Este predominio de contenidos fragmentados en los textos académicos, da lugar a un sinnúmero de saberes enciclopédicos, alfabetizadores por su concepto o definición, pero lejos de apreciar una obra en su totalidad, valorarla desde el juicio crítico y resignificar la lectura involucrando la producción de texto.

De modo similar, desde una didáctica de la lectura, se plantea tres momentos para la formación de lectores críticos

Lo que dicen las líneas de un texto corresponde a su significado literal, lo que se dice entre líneas, a las inferencias (ironía, dobles sentidos, significados implícitos) y detrás de líneas, a la ideología, la orientación argumentativa, el punto de vista (Cassany, 2004, p. 5) .

Esta estrategia, demuestra que un lector crítico (Cassany, 2004, p. 20) requiere desarrollar tres competencias perceptivas críticas: la primera relacionada con situar el texto en el contexto sociocultural de partida, el segundo, reconocer y participar en la práctica discursiva concreta que propone el texto y, por último, calcular los efectos que provoca el discurso en los diferentes contextos de llegada. Este conjunto de habilidades permite

Detectar las ideologías que subyacen a los discursos, descubrir sus tautologías e incoherencias o tomar conciencia del contexto desde el que se escribieron; que también pueda darse cuenta de las opiniones presupuestas, rechazadas o ignoradas por el autor, de la

actualización que hace éste de unas determinadas convenciones de género o del origen especializado de determinados términos y conceptos, además de identificar los usos lingüísticos particulares que utiliza para conseguir sus propósitos (Cassany, 2014, p. 21)

Estos principios suscitan estrategias didácticas en el campo de la lectura que prioricen en predecir, juzgar, evaluar, reflexionar sobre el texto, sin desconocer que quien lee, posee un bagaje que ha dado lugar a subjetividades con las que construye nuevos significados junto con el propósito del autor.

Es necesario resaltar la pedagogía crítica como postura epistemológica de la didáctica disciplinar, asumiendo (Freire, 1984) que “la lectura crítica de la realidad, dándose en un proceso de alfabetización o no, y asociada sobre todo a ciertas prácticas claramente políticas de movilización y de organización, puede constituirse en un instrumento de acción contrahegemónica” (p.107), este es un principio básico que puede promover la escuela en un panorama social de segregación, exclusión, desigualdad en el currículo estandarizado; la lectura se convierte en el artefacto emancipador para la transformación.

De igual forma, Giroux (1990), argumenta que “en lugar de formular la alfabetización en función del dominio de unas determinadas técnicas, hemos de ampliar su significado para incluir en él la habilidad de leer críticamente, tanto dentro como fuera de las propias experiencias, y con fuerza conceptual” (p.132), esto sugiere que la alfabetización en la escuela podría trascender del significado de palabras en el sentido estricto semántico y gramatical, así interpretar críticamente aquellos fenómenos que inciden política y socialmente en la realidad actual.

Para concluir, las pedagogías críticas son un sustento de emancipación en la enseñanza de la lectura, teniendo claro que no es suficiente el estudio exhaustivo de la historia literaria, las categorías gramaticales, los tipos de textos, los medios de comunicación y todo aquello divulgado en los documentos oficiales. Así mismo, tampoco la clasificación de habilidades de pensamiento presentes en la lectura constituye la receta para formar lectores críticos en la escuela. Aunque los diversos aportes de la psicología, la lingüística, la filosofía o sociología en el campo de la didáctica, pueden ser estrategias para la enseñanza de la lectura, no son el único camino.

Esto demuestra que la enseñanza de la lectura crítica, en el campo de la didáctica específica, requiere más que desarrollar habilidades de pensamiento para que los estudiantes alcancen el dominio de los niveles del texto. Es también, contemplar aquellos factores que no están en el texto, sino en los sujetos, es decir, la experiencia, los saberes previos, la cultura; aspectos determinantes en la comprensión de un texto. De esta manera, la lectura en el ejercicio pleno de la emancipación, parte del contexto y concibe las relaciones entre el lector y el texto como subjetivas, o sea, aquello que es inherente al ser humano, su manera de concebir el mundo, sus creencias e ideologías que determinan la comprensión del texto, pero además, promueve acciones en el contexto.

3.3 La alfabetización y la emancipación: perspectivas de la lectura crítica

En la sección anterior, se expuso que la didáctica específica en lenguaje refleja una preocupación por la enseñanza de la lectura en la escuela. Además de esto, es preciso indagar y discutir en el concepto de *lectura crítica*, ¿por qué ha cobrado tanta importancia? ¿Qué significado adquiere la lectura en la perspectiva de la pedagogía crítica y cuál es la perspectiva de ésta en currículo estandarizado? Estos interrogantes se relacionan con las ideologías que circulan en el contexto sociocultural del autor y el lector, relación, en la que se construye el significado. De esta manera, es preciso analizar las relaciones entre lector, texto y contexto en las dos perspectivas, así como los alcances que tiene el ejercicio de la lectura crítica en la transformación social.

Pero antes, conviene referirse al discurso, aquel que circula en los medios de comunicación y diversos tipos de texto, dirigido a grandes masas, esos discursos al parecer inofensivos, en ocasiones veraces, algunos parecen imparciales, pero siempre, cargados de ideologías. Para Van Dijk (1999), todos los niveles de la estructura del texto y del habla pueden en principio ser más o menos controlados por hablantes poderosos, y puede abusarse de dicho poder en detrimento de otros participantes (p. 28). De acuerdo con el autor, todo texto en mayor o menor nivel está mediado por ideologías que buscan influir en el lector y en la postura que él asume frente a fenómenos del contexto. Desde este ángulo, la lectura crítica en la escuela es importante, teniendo en cuenta que,

Los receptores raramente aceptarán de modo pasivo las opiniones recibidas o los discursos específicos, no deberíamos olvidar, por otro lado, que la mayor parte de nuestras creencias sobre el mundo, las adquirimos a través del discurso (Van Dijk, 1999, p. 29)

Dado que el discurso no es pasivo, pues de alguna manera, es a través de este que se forma la cosmovisión en los seres humanos. Es así como la escuela, puede propender por la enseñanza de una lectura crítica del texto desde el contexto. Esto decir que, el discurso presente en el texto define un propósito que responde a ideologías en busca de persuadir al lector. En este sentido, la lectura crítica permite apropiarse de herramientas cognitivas, sociales, políticas para una comprensión y acción que defina el propósito del autor y la postura del lector.

Desde este punto de vista, la lectura se concibe en la pedagogía crítica como una interacción entre el lector, sus experiencias, el contexto y el texto. Estos principios se distancian del modelo de lectura crítica y estandarizada del currículo nacional, teniendo en cuenta que, las habilidades cognitivas no son el factor principal, también, (Giroux, 1999) el ojo crítico que exige idealmente la lectura pone un límite a la manipulación del mensaje (p. 128). No es posible un ejercicio de lectura limitado a fonemas y morfemas, es primordial trascender ese nivel de lectura y abordar este proceso desde una dimensión política. La escuela no es imparcial, por tanto, no puede ser ajena a la realidad,

La lectura del mundo precede a la lectura de la palabra, de ahí que la posterior lectura de ésta no pueda prescindir de la continuidad de la lectura de aquél. Lenguaje y realidad se vinculan dinámicamente. La comprensión del texto a ser alcanzada por su lectura crítica implica la percepción de relaciones entre el texto y el contexto (...) Es en este sentido que la lectura crítica de la realidad, dándose en un proceso de alfabetización o no, y asociada sobre todo a ciertas prácticas claramente políticas de movilización y de organización, puede constituirse en un instrumento para lo que Gramsci llamaría acción contrahegemónica (Freire, 1982, p. 7)

Al llegar a este punto, se comprende que la lectura está condicionada a procesos alfabéticos y desempeños básicos que no constituyen un pensamiento transformativo, por esto, la escuela puede reorientarse o repensarse en el reconocimiento de los sujetos, aquellos que están excluidos y que vislumbran un Curriculum justo, democrático, diverso, en respuesta a las necesidades educativas de los colombianos, donde se resalte su identidad y no la reproducción de un pensamiento que no les es propio.

En este contexto, la lectura en el currículo estandarizado se organiza en tres niveles (Ministerio de Educación Nacional 2016, p. 6), el literal, dirigido a identificar los

contenidos que conforman el texto, un segundo nivel, relacionado con la comprensión de la articulación de las partes, para darle un sentido global, y, el nivel crítico, centrado en la reflexión y evaluación del contenido del texto. Los dos primeros niveles tienen que ver con la información local y global (recuperar información explícita e implícita) y el tercer nivel se refiere a la aproximación crítica del lector. Este modelo de lectura, se relaciona con los niveles o desempeños de la evaluación externa PISA de lectura, además de esto, la política curricular contempla también, los mismos tipos y formatos de texto (continuo y discontinuo), según se expuso en el capítulo uno.

Considerando así el asunto, cabe profundizar en la noción de lectura crítica desde dos ópticas: el currículum tecnocrático y la pedagogía crítica. Esta última, elemento central en esta investigación. En primer lugar, cabe recordar que la política curricular colombiana ha definido tres niveles para la formación de un lector crítico, estos adquieren igual importancia, teniendo en cuenta que, no podría desarrollarse el inferencial sin el literal, o el crítico sin el inferencial, de este modo, se busca que un lector crítico sea capaz de reflexionar a partir de un texto y evaluar su contenido,

Esta competencia consiste en la capacidad de enfrentar el texto críticamente. Incluye evaluar la validez de argumentos, identificar supuestos, derivar implicaciones, reconocer estrategias argumentativas y retóricas, relacionar los contenidos con variables contextuales, etc. Las cinco evidencias que nos permiten afirmar que el estudiante ha desarrollado esta competencia son: - Establece la validez e implicaciones del enunciado de un texto argumentativo o expositivo. - Establece relaciones entre un texto y otros textos o enunciados. - Reconoce contenidos valorativos presentes en un texto. - Reconoce las estrategias discursivas en un texto. - Contextualiza adecuadamente un texto o la información contenida en él. Esta es la competencia propiamente crítica (MEN, 2016, p.6)

De acuerdo a lo anterior, la lectura crítica en el currículo estandarizado involucra habilidades de pensamiento complejas, relacionadas al campo semántico, a la comprensión de contenidos, al reconocimiento de estrategias textuales o estilísticas, a los tipos de argumento o al propósito del texto. Habilidades necesarias e indispensables para un nivel de comprensión crítica respecto a la información del texto, sin embargo, este nivel de lectura, excluye destrezas relacionadas con términos como: desigualdad, consciencia, transformación, realidad, cultura; de tal manera que al hablar de *crítica* en el modelo de la lectura estandarizada, no se tiene en cuenta aquellas relaciones entre el lector y su contexto, pues, él participa en esa construcción de significado, no solo desde el conocimiento de

elementos textuales, sino también, desde el reconocimiento de aquellos fenómenos que están presentes en la realidad de los sujetos.

A diferencia del currículo *tecnocrático*, la pedagogía crítica concibe (Giroux, 1999, p. 156) el acto de leer como el reconocimiento de desigualdades, los discursos de poder y la escuela como espacio no neutral, en consecuencia, los docentes y estudiantes son sujetos políticos transformadores de su realidad.

Desde otra mirada, la política curricular en Colombia fija sus intereses en un paradigma positivista, centrado en el entrenamiento de estrategias intencionadas para obtener resultados medibles a través de un paso a paso para alcanzar el nivel crítico, pero además, esta perspectiva desconoce las especificaciones del contexto y la identidad cultural del lector; con ello, se quiere advertir que los esquemas cognitivos en la enseñanza de la lectura, están determinados también, por la experiencia y la subjetividad, lo que da lugar a diferentes interpretaciones del texto. Al respecto, Cassany (2005) citando a Freire (1987), sostiene que

Son criticadas las prácticas de aprendizaje de la literacidad que se basan en concepciones positivistas, que exaltan el rigor científico y buscan solo el refinamiento metodológico. Siguiendo la teoría crítica, rechaza la educación que busca el dominio técnico y la eficacia, que desvincula el acto de leer de la realidad sociopolítica del sujeto. Leer no es una destreza cognitiva independiente de personas y contextos, sino una herramienta para actuar en la sociedad, un instrumento para mejorar las condiciones de vida del aprendiz (p. 33)

Freire, plantea que el lector posee habilidades críticas y las relaciona con el contexto, es capaz de leer su realidad, de identificar los discursos de poder, la ideología presente en los textos, analizar aquellos mensajes que discriminan, segregan, manipulan y, sobre todo, definir una postura crítica frente a esto.

A lo largo de esta discusión, se ha establecido diferencias y propósitos de la lectura crítica, tanto en la perspectiva de la pedagogía crítica, como en la del currículo estandarizado o positivista. A continuación, se muestra una comparación entre estas dos perspectivas con el fin de aclarar las diferencias entre estos dos enfoques.

	LECTURA CRÍTICA	LITERACIDAD CRÍTICA
Conocimiento epistemología	Se obtiene a través de la experiencia sensorial del mundo o del pensamiento racional; se distinguen los hechos, de las inferencias y de las opiniones del lector.	El conocimiento no es natural o neutral, se basa siempre en las reglas discursivas de una comunidad particular y, en consecuencia, es ideológico.
Realidad ontología	Se puede captar directamente y, por lo tanto, se utiliza como referente de la interpretación.	No es posible captarla definitivamente o capturarla con el lenguaje; la verdad no se corresponde con la realidad, sino que solo puede ser establecida desde una perspectiva local.
Autoría	Detectar los propósitos del autor es la base de los grados más altos de interpretación.	El significado es siempre múltiple, situado cultural e históricamente, construido a través de diferentes relaciones de poder.
Objetivos educativos	Desarrollar las destrezas superiores de comprensión e interpretación.	Desarrollar la conciencia crítica.

Ilustración 1. Los significados de la lectura crítica (Cassany, 2004, p. 38)

El esquema anterior, compara dos perspectivas de lectura crítica, por un lado, la del currículum estandarizado (columna izquierda) caracterizada por un orden taxonómico de la comprensión y desconectada del contexto e ideologías presentes en los discursos del texto. Por otra parte, la *literacidad* crítica (columna derecha), toma como principio la comprensión mediada por el contexto sociocultural del autor y el lector y, la finalidad es la transformación desde la toma de conciencia.

Al analizar estas perspectivas, puede verse que el currículo tecnocrático da relevancia a la comprensión del texto, la verdad es universal, por lo que no se establecen relaciones entre texto y lector, pues la lectura es un ejercicio objetivo y la finalidad es alcanzar niveles superiores de comprensión, en un predominio de habilidades cognitivas o de pensamiento. Por otro lado, la lectura en la perspectiva de la pedagogía crítica, es una herramienta social que da lugar a la comprensión desde lo ideológico, es decir, no es esquemática, ni taxonómica porque trasciende los aspectos cognitivos a las acciones en un ejercicio político en que el lector asume una postura.

Estas dos concepciones explican el vacío y muchas de las dificultades que tiene la lectura en la escuela. Una de las problemáticas presentes en el aula es que los estudiantes sienten que las lecturas realizadas no guardan relación con su realidad, además de esto, la perspectiva positivista de la lectura que ha asumido la escuela, ha limitado la didáctica de los docentes y ha generado una tensión entre el arte y la creación de enseñar y desplegar estrategias y metodologías para el aprendizaje de la lectura o ejecutar prácticas normativas para alcanzar niveles de pensamiento crítico en la línea de las evaluaciones estandarizadas.

Para concluir, una perspectiva de lectura en la escuela puede desarrollar habilidades críticas en la experiencia y la subjetividad del ser, a través de los cuales, lector texto y contexto, construyen significados diversos, más allá de definir un propósito de un texto o determinar el tipo de formato, es también asumir una postura crítica frente a (Cassany, 2005, p.5) la hegemonía del poder que persiste en reproducir la desigualdad en la escuela. Considerando así el asunto, la praxis educativa requiere de una didáctica que responda a los principios de la pedagogía crítica, donde se problematice a partir de los textos y la realidad de los sujetos y se pueda llegar a la construcción de una sociedad más justa.

3.4 La didáctica crítica: la enseñanza de la lectura como acción emancipadora

En el capítulo anterior se discutió sobre los enfoques de lectura crítica, desde el currículo estandarizado y el *curriculum* crítico. Al hablar del segundo enfoque, es necesario remitirse al campo de la pedagogía crítica y a su vez, reflexionar sobre la labor docente, su rol en la escuela como agente de transformación, pero ¿Cómo desarrollar una enseñanza – aprendizaje de la lectura que promueva el pensamiento deliberado, la crítica y por qué no, la irreverencia o la resistencia? Es un discurso muy influyente, aquel que acompañado de adjetivos como “crítico”, puede hacer pensar al maestro que realiza bien su trabajo, además creará que entre más operativo sea y desarrolle punto a punto lo expuesto en los documentos de manera taxonómica, más cerca de las metas de aprendizaje se encontrará.

Sin embargo, estos esfuerzos del docente como técnico del currículo estandarizado, basado en una racionalidad positivista, clasifica y excluye la escuela de acuerdo con resultados obtenidos, promueve la competencia, la homogeneidad y solo desarrolla niveles

de comprensión en el texto, pero lejos de una lectura de mundo según lo tratado en el numeral anterior.

Dentro de este contexto, es importante promover una pedagogía y didáctica crítica que fundamente una práctica docente en busca de la emancipación. De esta manera, el presente apartado pretende resaltar los principios de la didáctica crítica, como alternativa para la enseñanza de la lectura crítica desde un enfoque social y cultural, refiriéndose con esto a todo acto de lectura como ejercicio que antecede a las palabras y trasciende los límites del texto.

En primer lugar, es necesario remitirse al campo de la pedagogía y entenderla como la pregunta por el conocimiento y el papel que esta tiene como ciencia o disciplina, pero no desde el calificativo de ciencia exacta, sino en un plano social, en el que se encierran prácticas, saberes, pero ante todo, sujetos, y es aquí donde esta investigación se consolida, en tanto que, asume la pedagogía crítica como principio epistemológico, aclarando que no es una disciplina distinta sino que se configura al asumir una posición liberadora, alternativa, política, comprendiendo a los sujetos como intelectuales transformativos y las particularidades del contexto, pues (Freire, 2005, p. 49) “no se puede pensar en objetividad sin subjetividad y estas dos en permanente dialecticidad”. En este sentido, la pedagogía crítica toma en cuenta las relaciones entre los sujetos y el contexto, de modo que la realidad no es universal y está determinada por la cultura, la historia y la experiencia de quienes están en ella.

De acuerdo con los principios mencionados, la pedagogía crítica suscita una práctica intencionada en el docente, una enseñanza basada en la construcción dialógica en el universo de las relaciones que se dan en el aula, una didáctica crítica.

En esta perspectiva, la didáctica crítica se define en esta investigación como una acción ideológica, política e intencionada, en la que más allá de la creación o el arte de enseñar, el docente asume una consciencia frente a las particularidades del contexto y a sus necesidades, también, reconoce la historia, la cultura, esas características subjetivas de quienes conforman la sociedad. Asimismo, las relaciones que se establecen son dialógicas no son de poder y buscan la apropiación de herramientas ideológicas y de acción social para la transformación de la realidad.

Es importante aclarar que el currículo estandarizado ha situado al docente como un técnico o ejecutivo, ceñido a seguir orientaciones oficiales para la enseñanza de la lectura y desconoce su saber intelectual y experiencias, así mismo, los estudiantes se conciben como formación de capital humano, entrenados para dominar procesos cognitivos homogenizados con intereses económicos globales. En este panorama, la pedagogía crítica, reconfigura a los sujetos de la escuela, docentes y estudiantes, como sujetos políticos, productores de conocimiento que buscan la emancipación,

La realidad social, objetiva, que no existe por casualidad sino como el producto de la acción de los hombres, tampoco se transforma por casualidad. Si los hombres son los productores de esta realidad y si ésta, en la “inversión de la praxis,” se vuelve sobre ellos y los condiciona, transformar la realidad opresora es tarea histórica, es la tarea de los hombres (Freire, 2005, p. 50)

De acuerdo con el autor, esa realidad que se muestra objetiva, estandarizada, descontextualizada, ha sido construida por sujetos dominantes, y, quienes se sienten *oprimidos*, pueden transformarla, de esta manera, el sentido crítico indica una práctica (Freire, 2005, p. 50) liberada de la fuerza opresora, a través de una praxis auténtica, que no es activismo, ni verbalismo, sino acción y reflexión.

Esa práctica intencionada en la enseñanza de la lectura crítica, presume relacionar el texto con el contexto y la experiencia del lector, en busca de la transformación social. Esto indica, una lectura de la realidad, así por ejemplo, no es suficiente leer el concepto de ecosistema y su clasificación, o identificar en qué parte de Colombia se encuentran, si no se leen las distintas amenazas que ponen en peligro estos recursos. Otro ejemplo de esto, es cómo leer los conceptos de los distintos periodos de la literatura colombiana, y no reflexionar y actuar frente a las problemáticas que afronta actualmente la población indígena y negra que constituye los grupos precursores de la historia literaria en Colombia.

En este sentido, es importante rescatar aquellas voces de denuncia, que en la literatura del siglo XX, promovieron el cambio social a través del arte de la palabra. Asimismo, las voces y acciones de quienes son segregados y masificados en la escuela tienen el poder de transformar su realidad, dotándose de herramientas para una lectura crítica del texto y el contexto. De acuerdo con Ortega, López & Tamayo (2012), citando a Gimeo (1998, p. 33)

La actividad dirigida a fines conscientes, como la acción transformadora de una realidad; como una actividad social, históricamente condicionada, dirigida a la transformación del mundo; como la razón que funda nuestros saberes, el criterio para establecer su verdad;

como la fuente de conocimientos verdaderos ; el motivo de los procesos de justificación del conocimiento (p. 34)

Esta práctica, se enmarca en principios éticos y políticos que dignifican y posicionan los sujetos de la escuela. Asimismo, la reflexión y acción, promueven la concientización y transformación de todo aquello que multiplique la desigualdad, entendiendo que docentes y estudiantes asumen una postura en la reconstrucción de mundo desde un pensamiento de alteridad. Para Ortega (2012) la pedagogía crítica le apuesta por formar a un sujeto que se interroga por su propia práctica y a partir de allí, indague su acción pedagógica (p. 38), es por esto que, los procesos de enseñanza están precedidos de una lectura de la realidad *del mundo*, así se llega a una descodificación, no sólo de signos lingüísticos sino que al relacionar aspectos de su sociedad, el estudiante es capaz de descifrar la ideología, la intención y asumir una postura frente a este.

En consecuencia, la didáctica reconfigurada en la pedagogía crítica (Ortega, 2012, p. 40), es una práctica intencionada, donde el acto es ético y político, no es neutral, la praxis educativa no puede serlo. Pues, cómo ser indiferente ante la discriminación, el deterioro del medio ambiente, el detrimento cultural, cómo abordar la lectura en la escuela y no tomar postura frente a todo aquello que involucra la sociedad. Es necesario salir del texto y de las comprensiones locales de éste y asumir una posición crítica y reflexiva frente a las problemáticas del contexto. De este modo, si la práctica del maestro es neutral, no tendría razón de ser la escuela, que además de formar es capaz de brindar herramientas desde la lectura para transformar o intervenir en el mundo,

Es importante que los estudiantes afronten lo que la sociedad ha hecho de ellos cómo se les ha incorporado ideológica y materialmente en sus reglas y lógica, qué es lo que necesitan afirmar y rechazar de sus propias historias para comenzar el proceso de lucha por condiciones que les darán oportunidades para tener una existencia autodirigida (Giroux, 2012, p. 26)

Desde esta perspectiva, legitimar aquellas prácticas de reproducción, medición, eficacia, competitividad y exclusión, han de resignificarse por una praxis, que involucre a los sujetos, determinados por diferentes identidades culturales, donde la escuela no solo enfatice en un paso a paso para alcanzar los saberes, sino también, cuestione las problemáticas del entorno y problematice el conocimiento en busca del cambio social.

Es importante aclarar que no se habla de una forma de enseñar, sino de un sinnúmero de

posibilidades (Ortega, 2012) en esta “práctica social, académica, pedagógica, inscrita en concepciones epistemológicas, éticas y políticas que le dan significado a la acción y marcan pautas de actuación de los maestros” (p. 142). Esto dice que, la práctica es un sello personal que identifica a cada docente poseedor de creatividad, autonomía, técnica, pues la didáctica crítica no pretende presentar pasos o recetas para alcanzar el éxito, tampoco propone normativizar la didáctica a través de secuencias que hacen del docente un operario y no un intelectual, por el contrario, invita a resignificar el *curriculum* desde la subjetividad, la democracia, la autonomía y la emancipación, características de la pedagogía crítica.

En esta postura, surge una práctica intencionada que transforma y hace frente a la estandarización, a las competencias, rompe esquemas positivistas, reconoce al maestro y estudiante como sujetos políticos, intelectuales, como pioneros de transformación y justicia social.

En este sentido, la didáctica crítica concibe al docente como sujeto autónomo, participe de los procesos y cambios educativos. Al respecto Freire (1994), plantea que

La práctica educativa es algo muy serio. Tratamos con gente, con niños, adolescentes o adultos. Participamos en su formación. Los ayudamos o los perjudicamos en esta búsqueda. Estamos intrínsecamente conectados con ellos en su proceso de conocimiento. Podemos contribuir a su fracaso con nuestra incompetencia, mala preparación o irresponsabilidad. Pero también podemos contribuir con nuestra responsabilidad, con nuestra preparación científica y nuestro gusto por la enseñanza, con nuestra seriedad y nuestro testimonio de lucha contra las injusticias, a que los educandos se vayan transformando en presencias notables en el mundo (p.68)

De acuerdo con Freire, la pedagogía requiere de una didáctica crítica, capaz de identificar las intenciones de los discursos, la exclusión, discriminaciones e injusticias, una didáctica que aborde contenidos sociales, que problematice el conocimiento, donde la escuela sea un espacio de transformación. Cabe resaltar, la responsabilidad del maestro, su *preparación científica*, es decir, la reflexión e investigación sobre su práctica, su formación continua, ser testimonio para los aprendices.

Hay que mencionar, además, que el docente se asume como un sujeto propositivo, reflexivo, conocedor de su práctica y coherente con las necesidades sociales. De acuerdo con Giroux (1997) servirse de formas de pedagogía que traten los estudiantes como sujetos críticos, hacer problemático el conocimiento, recurrir al diálogo crítico y afirmativo y

apoyar la lucha por un mundo cualitativamente mejor para todas las personas (p. 66). Estas características, hacen visible una didáctica en la que los saberes son contextualizados y significativos, al tocar la realidad de las personas, por esto, la puerta del aula se abre a los problemas e injusticias que requieren espacios de reflexión y transformación en la escuela.

A lo largo de este capítulo, se ha discutido, cómo la didáctica crítica es una posibilidad de resignificación del currículo, donde la autonomía, la subjetividad, el pensamiento y la transformación cobran vida, donde maestros y estudiantes son sujetos intelectuales.

En esta línea, la didáctica crítica se propone como alteridad para la enseñanza de la lectura, pues no basta con seguir caracterizando periodos de la literatura o enmarcarse en el predominio de textos, es necesario llegar a la lectura del contexto, a una lectura social, política, según lo planteado por Freire, (1984) al estudio crítico corresponde una enseñanza también crítica, que necesariamente requiere una forma crítica de comprender y de realizar la lectura de la palabra y la lectura del mundo, la lectura del texto y la lectura del contexto (p. 52).

En esta perspectiva, se reitera una vez más, que el ejercicio de leer va más allá de la decodificación, de las preguntas de lectura que redescubren la información explícita, pues sin que dejen de ser importantes estos procesos, es un ejercicio que trasciende a elegir textos intencionadamente, que lleven a cuestionar, dudar, polemizar, debatir con argumentos, reflexionar y proponer.

Esto indica que la lectura es una construcción social, en la que la subjetividad del lector, y, su ideología, dan significación al texto. De esta manera, podría hablarse de una aproximación al sentido crítico de la competencia comunicativa lectora.

En esta perspectiva, las competencias adquieren otros sentidos, distanciados de la medición a la que se ha reducido la evaluación de la lectura en el currículo único, donde es concebida como un instrumento externo a la didáctica, con el que se emiten juicios de valor, con miras al cumplimiento de objetivos de aprendizaje, (Moreno, 2016, p. 26) es así como, las autoridades educativas, en sus distintos niveles, contribuyen al creciente daño a la evaluación cuando refuerzan las creencias de los políticos y dirigen los esfuerzos en lograr que las puntuaciones de las pruebas suban (Moreno, 2016, p. 26). En este sentido,

competencia se traduce a una evaluación del test y se deslegitima las prácticas evaluativas del aula.

Sin embargo, puede otorgarse otros sentidos a la evaluación y reconfigurarla en el campo de la didáctica crítica, como un componente inherente a la enseñanza, en tanto que, es procesual, formativa, es continua (Moreno, 2016, p. 45) y va más allá de las pruebas frecuentes, es promover acciones evaluativas que formulen problemas y no solo la solución a estos; es preguntarse y no solo dar respuestas. Asimismo, la resignificación de las competencias, en esta perspectiva, son el conjunto de acciones actitudinales y cognitivas que parten de la experiencia y particularidades de los sujetos y están encaminadas a acciones sociales para la transformación de realidades.

De todo ello resulta, una enseñanza intencionada para la formación de lectores críticos que requiere no solo cambios en la política curricular, sino también, de docentes intelectuales que diariamente tienen la oportunidad de influir en el pensamiento de quienes hacen parte de una transformación social: los niños y niñas de Colombia, pues, a pesar de la regulación de la práctica pedagógica y la desprofesionalización docente, aún puede hablarse de lectura crítica en la escuela, superando la perspectiva instrumentalista a la que se ha ceñido. Al respecto Ortega, et al., (2012, p. 185) sostienen que, la educación es de carácter político, ante esto no es posible permanecer inmóviles, indiferentes y negativos sin asumir una posición de lucha y resistencia, reiterando, que enseñar no es una tarea operativa, técnica o de cumplimiento de metas, es una acción formativa, social, democrática. Estos aportes han aclarado y brindado posibilidades para una lectura emancipadora en la escuela, desde el campo de la didáctica crítica y así forjar otras miradas al currículo estandarizado, otras posibilidades para la generación de una conciencia crítica y la transformación social.

IV. DISEÑO DE INDAGACIÓN CUALITATIVA

4.1 Posición epistemológica de la investigación

La decisión metodológica es el resultado de la postura epistemológica de la investigación, no es la estrategia ni la técnica la que define el carácter epistemológico de la práctica investigativa sino la postura desde la cual se problematiza el objeto de estudio, la manera como se recoja la información y la subsiguiente interpretación que se haga de los datos (Páramo 2013, p. 45), por tanto, este proyecto se inscribe en la indagación cualitativa, (Eisner, 1990) entendiéndolo que no se centra en aspectos superficiales sino que busca comprender pensamientos y acciones relacionados con el fenómeno estudiado (p. 43), en este caso, la enseñanza y el aprendizaje de la lectura crítica en Educación Básica Secundaria y Media.

La postura epistemológica de la investigación, se enmarca en la pedagogía crítica, desde esta perspectiva los profesores distanciados de ser técnicos o ejecutivos de un currículo impuesto del que no han sido participes, son (Giroux, 1990) contemplados como intelectuales en función de los intereses ideológicos y políticos (...) han de educar a los estudiantes para ser ciudadanos activos y críticos (p. 65). En este sentido, el conocimiento no es abstracto, se problematiza desde la realidad de los sujetos, involucrando el contexto y valorando en la diversidad de textos aquellas ideologías presentes en el discurso. A la vez, esto sugiere, que los profesores como intelectuales, (Freire, 2007) enseñen a los estudiantes a leer críticamente la realidad y a comprometerse a formar el pensamiento acertadamente en términos críticos. Desde esta perspectiva, la labor de estudiantes y docentes es comprendida desde una óptica *intelectual y transformativa* que trasciende los límites del texto.

4.2 Rasgos de la indagación cualitativa

En consecuencia, para este estudio, (Eisner, 1998, p. 40), las cualidades son rasgos del entorno que se pueden experimentar a través de los sentidos para llegar al significado. De

este modo, se toma como instrumento principal el sistema sensorial, al experimentar cualidades que dan lugar a formas cualitativas de indagación. Esta experiencia no se dirige solamente a aspectos de afuera sino también a toda creación del ser, en el que se ha requerido el ejercicio del pensamiento cualitativo. Un ejemplo de ello es la literatura, con la que puede conocerse otros mundos a través del texto, es el lenguaje expresivo capaz de transmitir emociones, trasportar a lugares insólitos, viajar en el tiempo, incluso involucrar al lector como un narrador omnisciente y conocer qué piensan, sienten y cómo actuaran los personajes en una obra literaria.

Es necesario recalcar que la investigación cualitativa (Eisner, 1990, p. 40) define cuatro aspectos: el primero hace referencia a la percepción de cualidades del entorno desde el sistema sensorial como instrumento, se experimentan las cualidades presentes en el ambiente o imaginación activa. El segundo, es la capacidad de experimentar cualidades, más allá de la presencia, la experiencia es una forma de realización, es aprender a oír, ver y sentir. El tercero, hace referencia a que las cualidades no están en el mundo de afuera sino en los objetos y hechos como creaciones propias; por último, dar sentido a las cualidades a través del lenguaje, que de manera artística permite dibujar con palabras, es decir, construir el texto. Estos aspectos, permean esta investigación puesto que los sentidos son el instrumento abstracto que complementan las técnicas e instrumentos para la recolección de información, la cual adquiere significación en la integración de dichos elementos.

Es relevante el rol que tiene el investigador, teniendo en cuenta que los diferentes rasgos de la indagación cualitativa lo sitúan como elemento primordial que puede dar sentido a todo aquello que percibe en los sujetos (población participante), incluso, aquello que no esté directamente implicado puede incidir en el fenómeno.

Estos rasgos construyen conjuntamente el carácter global del estudio cualitativo (Eisner, 1990, p. 46) al ser un estudio *enfocado*: no se limita al objeto sino a todo lo que le rodea, *el yo como instrumento*: búsqueda de lo significativo; *carácter interpretativo*: justificar el significado (explicar); *el uso del lenguaje expresivo* y la presencia de la voz en el texto: fomenta el entendimiento humano, es ponerse en la piel del otro; *atención a lo concreto*: transformar rasgos cualitativos en genéricos sin perder el sentido, por último; la coherencia, la intuición y la utilidad instrumental: se refiere al juicio del investigador desde la

argumentación, la persuasión desde los instrumentos empleados, grupos estudiados e interpretación de los datos.

Los rasgos anteriores, son herramientas que sitúan al investigador en una perspectiva crítica donde emitir juicios de aquello que explora requiere un “*ojo ilustrado*”, el conocimiento suficiente para una mayor aproximación al fenómeno estudiado desde las dimensiones: intencional, estructural, curricular, pedagógica, evaluativa, definidas como áreas principales de la enseñanza que conforman la *mirada epistémica* que antecede a la aproximación del fenómeno.

El enfoque de esta investigación es la estrategia descriptiva enmarcada en la crítica educativa como indagación cualitativa (Eisner, 1990, p. 106) presentada en una narrativa argumentada, la cual, tendrá lugar a interpretaciones alternativas. De acuerdo con esto, el crítico tiene el conocimiento educativo para llegar a transformar las cualidades de una obra o momento, en una representación pública que describa aquellas cualidades que se han experimentado. Es claro que para describir y valorar desde el juicio, el investigador posee pre-conocimiento para comprender el fenómeno, sin este no habrá lugar a la crítica.

4.3 Población participante

La investigación parte de una reflexión en un grupo de docentes de la Institución oficial, ubicada en el municipio de Subachoque Cundinamarca en la Sabana de Occidente, este establecimiento, atiende a una población de 1776 estudiantes, cuenta con diez sedes rurales (unitarias) y dos sedes urbanas, ubicadas en el centro del municipio.

En este contexto, la orientación pedagógica y convivencial está a cargo de un Rector, tres coordinadores, un orientador y 73 docentes. El enfoque pedagógico se enmarca a la promoción del desarrollo intelectual, social y humano del estudiante, mediante el aprendizaje significativo, en la búsqueda constante por mejorar la calidad educativa, adoptando un modelo pedagógico basado en la construcción del conocimiento desde los saberes previos del estudiante y la interacción social.

La población de esta institución se caracteriza por pertenecer -gran mayoría- al sector rural, la base económica de las familias proviene del trabajo en cultivos de flores, la

agricultura (papá, fresa, arveja, maíz) y la ganadería. Estas actividades predominan en la región, teniendo en cuenta las características climáticas de Subachoque, un municipio que posee gran extensión de páramo, haciendo de este un productor importante para el sector agropecuario del país, además de ser un atractivo sitio turístico para quienes buscan encontrarse con la naturaleza.

Los docentes participantes se caracterizan por tener amplia experiencia profesional, son Licenciados y con estudios en Maestría en distintas líneas de pensamiento. Así mismo participaron en las encuestas, 143 estudiantes de grado noveno y once con edades entre 14 y 18 años, viven en el sector rural, algunos de ellos, (grado noveno) están reiniciando grado escolar. El grupo descrito es el cuerpo de coinvestigadores en este estudio, representan las voces en el texto y son quienes dan sentido a la investigación porque es a través de ellos que se pueden percibir las cualidades que dan significado a este estudio.

4.4 Fases de la investigación

Esta investigación se desarrolló en tres fases correlacionadas, que conjuntamente dieron significación al problema de investigación. El primer momento, se define como (Ruiz, 2012) El campo: definición del problema, diseño de trabajo, un segundo momento, el texto: basado en la recolección y análisis de datos, y, un tercer momento, el lector: informe y validación de la investigación.

El eje central de la investigación es el problema. Este es el foco central, (Ruiz, 2012)

La definición del problema es, en principio, una demarcación conceptual abierta en múltiples sentidos. Es abierta en cuanto a su contenido, puesto que el investigador desconoce de entrada su naturaleza precisa, en cuanto a su comprensión por cuanto es susceptible de inesperadas e insólitas ramificaciones, y por cuanto el significado admite profundidad, además de densidad y extensión (p. 52).

El campo de estudio en la definición del problema es el inicio de un camino hacia la comprensión, en el que la fundamentación teórica aporta herramientas en la delimitación y rutas a seguir. De esta manera, los antecedentes y el marco teórico que fundamentan este estudio son elementos principales como la política curricular, el currículo estandarizado y la pedagogía y didáctica críticas, conceptos y categorías en la aproximación a la comprensión del problema y objetivos de la investigación.

4.5 Técnicas e instrumentos para la recolección de la información

Esta investigación pretende caracterizar la didáctica implementada por los docentes de lenguaje en Educación Básica y Media, en relación con la enseñanza de la competencia comunicativa de lectura. Para esto, se tuvo en cuenta las características de la población y las herramientas tecnológicas con que cuenta la institución y así, realizar un cuestionario electrónico con el fin de recoger las percepciones de docentes y estudiantes frente a las políticas educativas, el currículo Estandarizado y pedagogía y didáctica críticas en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura crítica.

El cuestionario (Paramo, 2017) es un procedimiento utilizado en la investigación social para obtener información mediante preguntas dirigidas a una muestra de individuos (p. 55). En esta técnica, participaron catorce docentes quienes representan la totalidad de profesor que orienta el área de lenguaje en la Educación Básica y Media.

Del mismo modo, los estudiantes encuestados son una muestra representativa del grado noveno y once, fueron seleccionados intencionalmente, teniendo en cuenta su participación en evaluaciones estandarizadas y la culminación de un ciclo según Estándares Curriculares en Lenguaje. En la selección de estudiantes se tuvo en cuenta los criterios de equidad de género y nivel de desempeño académico de un grupo de 143 estudiantes. El instrumento descrito anteriormente es un cuestionario electrónico, pues, (Páramo, 2017, p. 61) la practicidad a través de online permitió mayores posibilidades en el diseño y desarrollo de éste, teniendo en cuenta el propósito de estudio.

En consecuencia, los resultados obtenidos fueron la base para el diseño de preguntas que orientaron los grupos de discusión, (Páramo, 2017) un tipo de entrevista basado en una discusión que produce una clase particular de datos cualitativos (p. 141), a través de este instrumento implementado de manera grupal con los profesores participantes, se exponen y defienden puntos de vista distantes a los propios y se analizan a profundidad sus argumentos.

4.6 Técnicas e instrumentos en la indagación cualitativa

Dentro del marco de la crítica educativa como indagación cualitativa, el diseño de instrumentos dio lugar a la elaboración del cuestionario electrónico para docentes y estudiantes de Educación Básica y Media. Este instrumento, permitió una primera aproximación a las percepciones de los docentes frente a categorías planteadas inicialmente la política curricular, el currículo estandarizado y la pedagogía y didáctica críticas, de igual forma, los estudiantes de grado noveno y once, participaron de la encuesta, obteniendo unos juicios preliminares en el contraste de respuestas de estudiantes y docentes. Estos primeros hallazgos, se convirtieron en información preliminar para el diseño de preguntas semiestructuradas como instrumento en los grupos de discusión en los que participaron seis docentes en el área de lenguaje.

Técnicas e Instrumentos	Definición	Propósito	Conocimiento esperado
Cuestionario de percepción Instrumento: pregunta estructurada (Cuestionario electrónico)	Es un procedimiento de investigación utilizado en la investigación social para obtener información mediante preguntas dirigidas a una muestra de individuos. (Páramo, 2017, p. 55)	Recoger información inicial para aproximarse al objeto de investigación.	Recoger las percepciones iniciales de los docentes frente a las políticas curriculares, competencias, en el marco de la didáctica.
Grupos de discusión Instrumento: Investigador - grabación	Técnica de investigación social basado en la discusión que produce un tipo particular de datos cualitativos. (Páramo, 2017, p. 141)	Obtener una mirada general y particular desde la discusión de los docentes participantes desde preguntas dirigidas a partir de categorías del marco teórico.	Se espera que la información recogida pueda clasificarse de acuerdo con las categorías apriorísticas y emergentes.

Ilustración 2: Técnicas e instrumentos en la Indagación Cualitativa. *Fuente:* construcción propia.

4.6.1 Dimensiones de la Indagación cualitativa y el análisis de la información

El análisis de la información en esta indagación se basa en la crítica educativa, estructurada en cuatro dimensiones, consideradas como herramientas para la organización escrita de la investigación, al permitir parcelar con facilidad lo que se ha experimentado en la escuela o aula. De este modo, la *descripción* permite al lector ver la escuela o el aula que el crítico intenta hacer comprender a través del lenguaje, busca representar significados de las cualidades con la prosa descriptiva, un ejemplo de ello, es García Márquez (1967), quien transporta al lector a *Macondo*, y es mediante este universo narrativo que el autor hace vivas las cualidades del contexto; la *interpretación* no solo hace vivo lo que se ha experimentado sino que también, explica su significado; **La evaluación** busca valorar las experiencias educativas, emitiendo juicios que además de describir evalúa lo que se ve; finalmente, la *tematización* comprende rasgos dominantes de la situación o la persona, aquellas cualidades de lugar, persona u objeto que definen o describen la identidad, aquellos mensajes recurrentes, cualidades dominantes, lo que da lugar a temas variados. Estos temas son el producto de los hallazgos, aquellas destilaciones que no fueron incluidas en las categorías iniciales. (Eisner, 1990, p. 121)

4.6.2 Validez de la Crítica Educativa

De acuerdo con las dimensiones anteriores, las *tematizaciones* representan (Eisner, 1998, p. 126) los rasgos dominantes de las distintas situaciones presentadas en la investigación y entendidas como cualidades dominantes que unifican situaciones y objetos.

De este modo, las tematizaciones obtenidas a través de las técnicas e instrumentos en la indagación, son el extracto principal para relacionar tipos de datos mediante la *corroboración estructural* o triangulación, para reafirmar o contradecir la interpretación y valoración, así mismo la, *validación consensual*, son los puntos de encuentro y/o discrepancias en la estructura de la crítica educativa (descripción, interpretación, valoración, tematización) entre los docentes participantes como críticos en esta indagación, finalmente, la *adecuación referencial*, es la función principal porque a través de la construcción del texto, el lector hace vivas las cualidades, las escenas y significados. (Eisner, 1998, p. 136)

V. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS DESDE LA CRÍTICA EDUCATIVA

El proyecto “Estrategias didácticas en el desarrollo de la competencia lectora, en el área de lenguaje”, se realizó en el periodo de agosto de 2017 a noviembre de 2019. El estudio estuvo enfocado en la comprensión del fenómeno y para ello se realizó un primer acercamiento a los docentes de Educación Básica y Media desde una encuesta de percepción en el que se recogieron conocimientos y percepciones frente a la Política curricular en lenguaje, el Currículo estandarizado y pedagogía y didáctica críticas, que a su vez dio lugar a subcategorías que orientaron el diseño de instrumentos en esta técnica de investigación. Esto fue posible gracias a la participación de catorce docentes que orientan el área de lenguaje en Educación Básica y Media y 143 estudiantes de los grados noveno y once de la Institución.

Categorías	Subcategorías	Definición
I. Políticas educativas: concepciones de calidad y su incidencia en el currículo escolar.	1.1 Incidencia de los Organismos Internacionales en la Política curricular en Colombia.	La Política Curricular en Colombia está supeditada a orientaciones de Organismos Internacionales para el cumplimiento de metas que contribuyan al crecimiento económico mundial.
	1.2 Conceptualizaciones de Calidad educativa.	La Calidad educativa en Colombia está definida desde un lente externo que busca la equidad sin conocer las necesidades y rasgos particulares de cada contexto.
	1.3 El discurso de las competencias en la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje.	La política curricular en Colombia enfatiza en una educación por Competencias, en este sentido, los contenidos en el aprendizaje no son la finalidad sino un conjunto de habilidades, destrezas, actitudes, aptitudes; evidenciadas en un contexto
II. Currículo y currículo estandarizado: de la perspectiva técnica a la crítica	2.1 El sentido de la calidad educativa en el currículo estandarizado.	La Calidad educativa en el país es definida desde Organismos Internacionales, un acto antidemocrático para el currículo en Colombia.
	2.2 La regulación de	La didáctica en el currículo

	prácticas pedagógicas en el currículo estandarizado.	estandarizado se configura a través de regulaciones que enmarcan la práctica docente en un marco de normatividades.
	2.3 Configuración del docente en el contexto de un Currículo Nacional.	En el marco de un currículo estandarizado, el docente es concebido como un ejecutor de planes de estudio reduciendo su profesión a un técnico u operario de la educación.
III. Pedagogía y didáctica críticas: herramienta para la formación de los lectores críticos	3.1 Conceptualizaciones de lectura crítica.	La lectura crítica puede definirse distintivamente, de acuerdo con el currículo estandarizado, la pedagogía crítica y el sentido desde la experiencia y concepciones de los docentes.
	3.2 Estrategias didácticas en el aula para el desarrollo de la lectura crítica	Las estrategias de comprensión (subrayado, resumen, jerarquizar ideas, entre otras) utilizadas por los docentes y sus implicaciones con los niveles de lectura crítica.
	3.3 Las tipologías y formatos de texto como recurso para la lectura crítica en el aula.	Las tipologías y formatos de textos (cuentos, caricatura, infografías, críticas, opinión) son los distintos recursos utilizados por los docentes en para la lectura crítica.
	3.4 Propósitos de la lectura en el Curriculum crítico y en el Currículo estandarizado.	En la adjetivación <i>crítica</i> , adquiere connotaciones en el campo del currículo <i>tecnocrático</i> .
	3.5 La lectura crítica en el marco de las Competencias.	Los enfoques de la lectura se han modificado en la última década y actualmente es una competencia comunicativa en el currículo estandarizado.
	El desarrollo de habilidades en los niveles de lectura.	Las habilidades para la lectura crítica se hacen más complejas en cada nivel y requieren un desarrollo en conjunto para alcanzar un nivel crítico.

Ilustración 3. Categorías y subcategorías de la Indagación cualitativa

5.1 Sistematización y resultados del cuestionario de percepción a Docentes en el área de lenguaje

Los rasgos de la indagación cualitativa fundamentan el análisis de cada pregunta que conformó la encuesta de percepción en la que participaron catorce docentes que orientan el área de lenguaje en los diferentes grados en Educación Básica y Media. De este modo, las

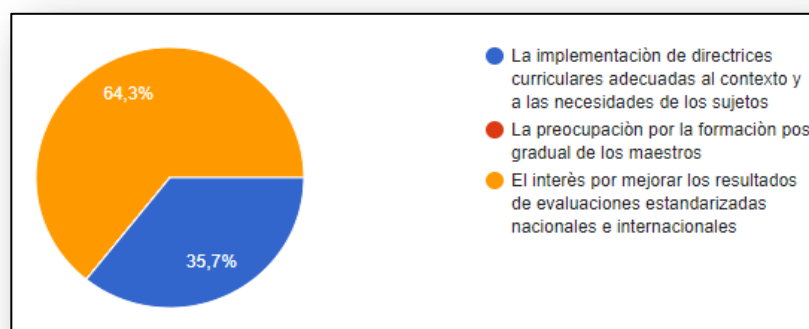
preguntas están agrupadas en tres categorías, de esta manera serán analizadas desde la estructura de la crítica educativa de Eisner (1998), con la descripción, interpretación, valoración y al finalizar estos tres momentos, se describirán las tematizaciones que arroje el análisis de cada una de las preguntas y respuestas.

CATEGORÍA I. POLÍTICAS CURRICULARES ASOCIADAS A LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL LENGUAJE

(Véase anexo 1, encuesta de percepción docente, p. 4)

Subcategoría 1. Incidencia de los Organismos Internacionales en la Política curricular en Colombia.

Pregunta 1.1 A su juicio, la prioridad en la política curricular colombiana, según orientaciones de Organismos Internacionales (BM, UNESCO, OCDE),¹ radica en



Gráfica 1. La Política curricular en Colombia vista desde un lente externo

Descripción

De acuerdo con Los resultados, el 64,3% de los docentes manifiestan que la prioridad de la política curricular colombiana radica en el interés por mejorar los resultados de evaluaciones estandarizadas nacionales e internacionales y el 35,7% de los docentes encuestados afirman que el interés primordial de Organismos externos es implementar directrices curriculares adecuadas al contexto y a las necesidades de los sujetos.

¹ Banco Mundial

Organización para la cooperación y el desarrollo Económicos

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la cultura

Interpretación

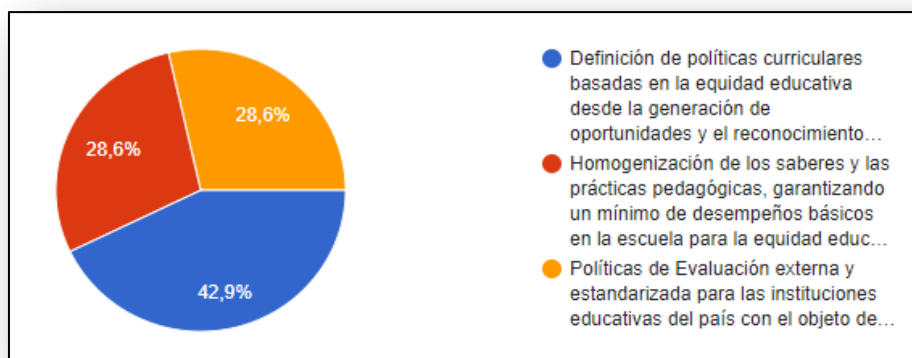
De acuerdo con la descripción anterior, la mayoría de los docentes aseguran que la prioridad de la política curricular en Colombia según orientaciones de Organismos externos, responde al interés por mejorar los resultados de las evaluaciones estandarizadas Nacionales e Internacionales, de acuerdo con Niño (2014), las políticas educativas internacionales y nacionales han acogido los planteamientos de la educación por competencias, con el fin de ejercer control y medición sobre los conocimientos y el rendimiento laboral de estudiantes, docentes e instituciones educativas (p. 42). Por su parte, menos de la mitad de los docentes encuestados, dicen que la prioridad de la política curricular radica en la implementación de directrices curriculares adecuadas al contexto y a las necesidades de los sujetos.

Valoración

La mayoría de los docentes asumen las directrices curriculares como principios definidos que buscan homogenizar los saberes en la escuela, donde el objetivo o finalidad es obtener resultados positivos frente a las orientaciones de Organismos Internacionales para el país y reconocen que el contexto de las instituciones no se tiene en cuenta al diseñar orientaciones rectoras.

Subcategoría 2. Conceptualizaciones de Calidad educativa.

Pregunta 1.2. De acuerdo con su experiencia ¿Cuál de los enunciados define mejor *calidad educativa*?



Gráfica 2. Definiciones de Calidad educativa

Descripción

En la pregunta I, categoría I, el 42,9% de los docentes encuestados conciben la *calidad educativa* como la definición de políticas curriculares basadas en la equidad, desde la generación de oportunidades y el reconocimiento a la diversidad socio cultural de los sujetos; el 28,6% define *calidad* como la homogenización de los saberes y las prácticas pedagógicas, garantizando un mínimo de conocimientos en busca de la calidad educativa y la generación de oportunidades y el 28,6% la define como una política de Evaluación externa, con el objeto de medir, comparar y ejecutar planes de acción para el cumplimiento de metas.

Interpretación

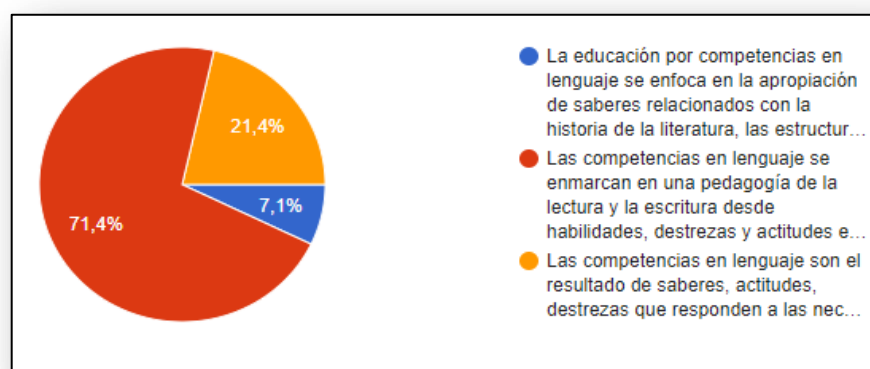
La descripción anterior muestra distintas miradas de los docentes frente a la calidad educativa, la mayoría de ellos relaciona con la equidad, reconociendo la diversidad sociocultural de los sujetos, de acuerdo con Niño (2013) la calidad supera la visión restringida, enmarcada en la competitividad, rendición de cuentas, eficacia, eficiencia y abre posibilidades en la construcción de una escuela basada en la solidaridad y la democracia (p. 31). Desde otra perspectiva, un menor número de docentes, conciben la *calidad* como la homogenización de saberes y prácticas pedagógicas, garantizando un mínimo de desempeños básicos en la escuela para la equidad educativa y la generación de oportunidades. Para Niño, Tamayo, Díaz & Gamma, (2016) se enfatiza un currículo disciplinar, similar para todas las regiones del país, ignorando los grandes problemas que las aquejan y sus diferencias contextuales (p. 21). Asimismo, los demás docentes, definen la calidad educativa como una política de evaluación externa y estandarizada para las instituciones educativas del país, con el fin de medir, comparar y ejecutar planes de acción para el cumplimiento de metas. Para Niño (2016) se juzgan y se miden los aprendizajes, olvidando las diferencias de regiones, de cognición y de otras que hacen a cada ser humano especial y diferente” (p. 103).

Valoración

A partir de la descripción e interpretación, se entiende que la mayoría de docentes conciben calidad educativa como el reconocimiento de los sujetos, la búsqueda de la igualdad y el valor de la cultura, por lo que asimilan calidad educativa desde una perspectiva crítica centrada en el sujeto, distante de una visión capitalista. Sin embargo, la mayoría de docentes asocian calidad a la unificación de saberes y cumplimiento de metas de aprendizaje, perspectiva distante de la pedagogía crítica.

Subcategoría 3. Configuración del docente en el contexto de un Currículo Nacional.

Pregunta 1.3. Teniendo en cuenta sus saberes y experiencias ¿Cuál de los siguientes enunciados responde al propósito de una educación por competencias en el área de Lenguaje?



Gráfica 3. Competencias en Educación

Descripción

El 7,1% de los docentes coincidieron en que el propósito de una educación por competencias, se enfoca en la apropiación de saberes relacionados con la historia de la literatura, las estructuras gramaticales y la comprensión y producción de textos. Por otra parte, el 71,4% aseguran que las competencias en lenguaje se enmarcan en una pedagogía de la lectura y la escritura desde habilidades, destrezas y actitudes evidenciadas en diversos contextos. Por otro lado, El 21,4% de los docentes conciben las competencias en lenguaje como el resultado de los saberes, actitudes y destrezas que responden a las necesidades de un mundo laboral.

Interpretación

Siguiendo la descripción anterior, la mayoría de los docentes asumen las competencias en lenguaje como una pedagogía de la lectura y la escritura, donde habilidades, destrezas y actitudes son evidenciadas en diversos contextos. Esta concepción se relaciona con lo propuesto por el Ministerio de Educación Nacional (2006) pues, las competencias permiten a los estudiantes comunicarse, conocer e interactuar con la sociedad, la actividad escolar debe contemplar no solamente las características formales de la lengua castellana sino, y, ante todo, sus particularidades como sistema simbólico (p.24). De modo similar, una parte de los docentes encuestados definen las competencias en lenguaje como el resultado de saberes, actitudes y destrezas que responden al mundo laboral.

Esta perspectiva muestra (Niño 2014) que la educación parece desviarse de su función de formación de ciudadanos responsables y críticos, a un interés de producción económica, de obtener un salario, resultado de un desempeño calificado que lo haga trabajador elegible y competitivo. (p. 47). Asimismo, la minoría de los docentes asume las competencias en lenguaje como el conjunto de saberes relacionados con la historia literaria, las estructuras gramaticales, la comprensión y la producción de textos, según MEN (2015) contenidos concretos que los estudiantes deben aprender cada año, de acuerdo con Giroux (1997) esta es una visión técnica y ahistórica de la instrucción escolar (p. 65). Las concepciones que tienen los docentes sobre competencias coinciden en el conjunto de saberes que deben adquirir los estudiantes en la escuela, ya sea para el desarrollo profesional y/o laboral.

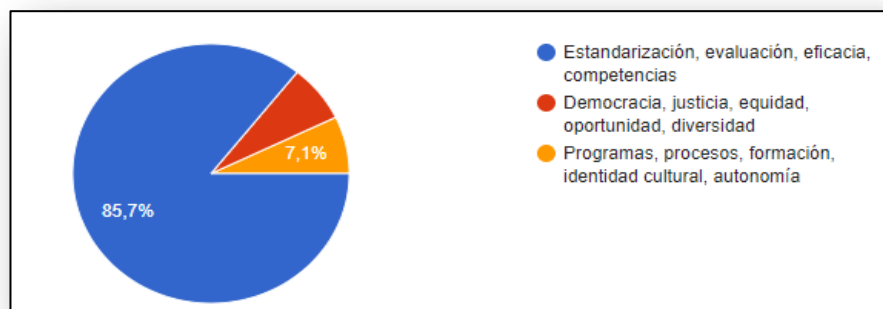
Valoración

En concordancia con el análisis anterior, la mayoría de los docentes asumen las competencias en educación como el recurso cognitivo y actitudinal que tiene todo ser humano para desenvolverse en un contexto específico, es decir que, solo un porcentaje menor de los docentes asocian competencias a contenidos, saberes y destrezas para el desempeño laboral.

CATEGORÍA II. CURRÍCULUM Y CURRÍCULO POR COMPETENCIAS: DE LA PERSPECTIVA TÉCNICA A LA CRÍTICA

Subcategoría 1. El sentido de la calidad educativa en el currículo estandarizado.

Pregunta 2.1 A su juicio, la Calidad educativa en el Currículo Nacional, prioriza en los siguientes aspectos:



Gráfica 4. Características del currículo estandarizado.

Descripción

A la pregunta I, de la categoría II, el 85,7% de los docentes aseguran que la calidad educativa en el currículo Nacional prioriza en aspectos como estandarización, evaluación, eficacia, competencias. Desde otra concepción, el 7,1% dicen que la prioridad está basada en aspectos como democracia, justicia, equidad, oportunidad, diversidad. El otro 7,1% de los docentes aseguran que los aspectos a los que da prioridad la calidad educativa se basan en los programas, los procesos, la formación, la identidad cultural y la autonomía.

Interpretación

En la descripción anterior, puede verse que la mayoría de docentes asumen como prioridad de la calidad educativa en el currículo nacional, la estandarización, la evaluación, la eficacia y las competencias. En este sentido, el grupo de docentes conciben la calidad educativa desde la política curricular colombiana como una premisa para (Niño, 2013, p.20) universalizar los aprendizajes desconociendo el contexto particular de las instituciones, uniformar el pensamiento desde la masificación, donde la eficacia no es la

transformación social desde la justicia, la democracia, la equidad sino desde la comparación y segregación de los sujetos. Desde una mirada social y con la idea de justicia. Algunos de ellos ven como principio de la calidad educativa la democracia, la justicia, la equidad, la oportunidad, la diversidad, partiendo de esta postura, Gimeno (2008), concluye que “no se cambia el mundo para hacerlo progresar sin tener en cuenta cómo es, quiénes están en él y cómo lo viven” (p. 9). Este planteamiento de prioridad en la calidad educativa. Para otros es definido como el conjunto de programas, procesos, formación, identidad cultura y autonomía, respondiendo esta visión a la planteada por el MEN (1994) donde se agrupa el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local del país.

Valoración

De acuerdo con la descripción e interpretación anterior, la calidad educativa en el currículo nacional prioriza en la estandarización, lo que puede mostrar inconformidad frente a todo lo planteado por el Ministerio de Educación donde se fijan metas de calidad para todas las instituciones sin la igualdad de recursos físicos y sociales y si, desde la inequidad. Esta premisa de calidad es un atropello para todos los sectores marginados y carentes de oportunidades, pues las competencias están dirigidas a un aprendizaje contextualizado pero dirigido al capital humano o fabril.

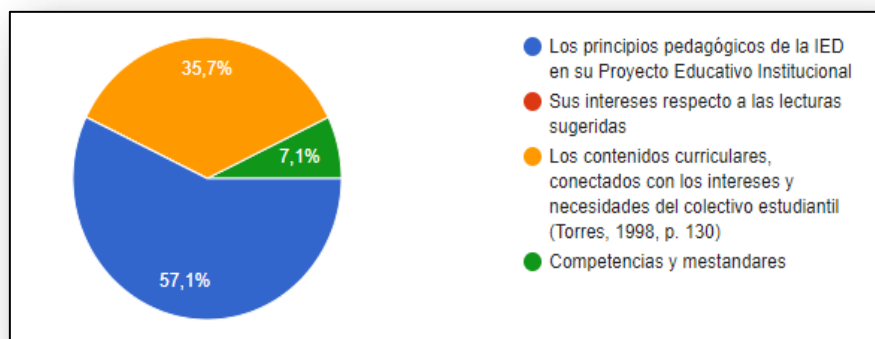
Así mismo, la mayoría de los docentes, expresan desacuerdo con la política curricular en el sentido que se le ha otorgado a la calidad educativa en el país, pues carece de justicia. Esta mirada de la mayoría de docentes sobre la prioridad educativa en el currículo nacional se contrapone a la idea manifestada por una minoría que asocia la política curricular a la democracia, la justicia, la equidad y la oportunidad como el universal para el sector educativo, de esta manera, podría cuestionarse esta posición, pues la exclusión que viven los distintos sectores del país donde la escuela y los sujetos piden ser reconocidos, no muestra un ideal de calidad en el sentido de una sociedad justa ¿Cuál es la idea de justicia y democracia para la calidad educativa desde la estandarización, la homogenización de saberes, la comparación y la segregación de los sujetos? La concepción de este porcentaje

de docentes puede también mostrar que esa idea de calidad educativa se acerca o define la concepción que tienen ellos y no la política curricular, lo que podría explicar un concepto tan alejado de lo expresado por la mayoría de los docentes. Esta idea de calidad fue definida también como el conjunto de programas, procesos, formación, identidad cultural y autonomía.

Como resultado, los docentes asumen la calidad en el currículo nacional como el conjunto de saberes (programas y procesos) adecuados al contexto (identidad cultural) donde existe autonomía en la escuela. Esta interpretación de los docentes frente a la calidad educativa puede estar sujeta al ideal de la igualdad de saberes en la escuela sin obviar las particularidades del contexto y donde existe un currículo democrático, sin embargo, la calidad educativa para la política curricular prioriza en resultados y para llegar a ellos priva la autonomía en los docentes para garantizar el cumplimiento de metas en el contexto de la calidad educativa.

Subcategoría 2. La regulación de prácticas pedagógicas en el currículo estandarizado.

Pregunta 2.2. Además de articular la planeación del área de Lenguaje con las orientaciones del Ministerio de Educación Nacional (EBC, DBA)², ¿Qué otro aspecto tiene en cuenta en el proceso de enseñanza y aprendizaje en el área de lenguaje



Gráfica 5. Didáctica normativa

² Estándares básicos de competencias en lenguaje (2003)
Derechos Básicos del aprendizaje - lenguaje (2016, Versión 2)

Descripción

De acuerdo con la pregunta 2.2, categoría II: Además de las orientaciones del Ministerio de educación Nacional ¿Qué otro aspecto tiene en cuenta en el proceso de enseñanza del área? A esto El 57,1% respondió que además de las directrices curriculares, tiene en cuenta los principios pedagógicos de la IED en su Proyecto Educativo Institucional. En el numeral B, ningún docente respondió tener en cuenta sus propios intereses a las lecturas que sugiere en el área. Por otro lado, el 35,7% respondió que tiene en cuenta los contenidos curriculares articulados con los intereses y necesidades de los estudiantes. De manera similar, el 7,1% dice emplear competencias y estándares.

Interpretación

De acuerdo con lo anterior, los docentes expresan tener en cuenta los principios pedagógicos de la IED en su PEI, lo cual muestra que (MEN, 1998, p. 16) estos proyectos deben entenderse por el fortalecimiento de las comunidades pedagógicas en la toma de decisiones sobre su quehacer. Pero, de ningún modo, inventar una propuesta curricular sin contar con referentes que garanticen unas orientaciones mínimas a nivel nacional. De igual forma, dicen tener en cuenta los contenidos curriculares articulados con los intereses y necesidades del colectivo estudiantil. Según Ortega (2009) La práctica es una acción dinámica. Se construye en su propio devenir, en tanto que los sujetos que actúan en ella llegan a ser eso, “sujetos” y no objetos” (p. 9). Por el contrario una minoría de los docentes tiene en cuenta para el aprendizaje del área, las competencias y estándares, respuesta que según Niño (2016) está referida a la “homogenización de estudiantes, se juzgan y se miden los aprendizajes, olvidando las diferencias de regiones, de cognición y de otras que hacen a cada ser humano especial y diferente” (p. 103).

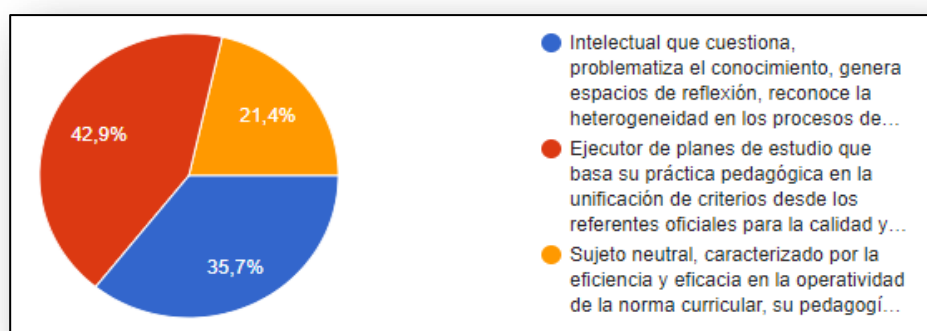
Es importante tener en cuenta que la pregunta enfatizaba en que además de las orientaciones curriculares del MEN, qué aspecto tenía en cuenta en el proceso de enseñanza del área, es decir que, las competencias y estándares (última respuesta) hacen parte de las directrices curriculares.

Valoración

De acuerdo con lo anterior, esta postura muestra un grupo de docentes preocupados por diseñar currículos que además de responder a lo exigido en un currículo estandarizado, también responda a las necesidades y particularidades del contexto. Asimismo, la minoría de los docentes dicen tener en cuenta los estándares y competencias para la enseñanza del área de lenguaje, es decir que, el docente encuestado no tiene en cuenta ningún aspecto diferente a los definidos por el Ministerio de Educación Nacional teniendo en cuenta que los estándares y competencias hacen parte de las directrices u orientaciones curriculares.

Subcategoría 3. Configuración del docente en el contexto de un Currículo Nacional.

Pregunta 2.3. El docente es concebido en el currículo único (MEN, 1998)³ como



Gráfica 6. Configuración del docente en el Currículo Nacional

Descripción

A la pregunta 2.3, categoría II, ¿cómo es concebido el docente en el currículo único? El 42,9% de los 14 docentes respondió que se concibe como un intelectual que cuestiona, problematiza el conocimiento, genera espacios de reflexión, reconoce la heterogeneidad en los procesos de enseñanza aprendizaje y determina que la calidad educativa es el valor de la diversidad cultural. Desde otra perspectiva, el 42,9% de los docentes respondieron que el docente en el currículo único es definido como un ejecutor de

³ Currículo único: conjunto de referentes comunes que garantizan orientaciones mínimas a nivel nacional (Ministerio de Educación Nacional 1998)
Conjunto de directrices pedagógicas a fin de ayudarles a las escuelas y colegios a orientar el diseño de sus propios currículos (OCDE, 2016, p. 146)

planes de estudio que basa su práctica pedagógica en la unificación de criterios desde los referentes oficiales para la calidad y equidad educativa. Por otro lado, el 21,4% de los encuestados manifiestan que el docente en el currículo único es definido como un sujeto neutral caracterizado por la eficiencia y eficacia en la operatividad de la norma curricular y su pedagogía se basa en articular su didáctica o alinearla según orientaciones externas.

Interpretación

Según la descripción anterior, los docentes encuestados manifiestan que el docente se configura en el currículo único como un intelectual que problematiza el conocimiento y reconoce la diversidad cultural para dar sentido a la calidad educativa, sin embargo, las orientaciones de Organismos externos como el Banco Mundial (2018) afirma que los docentes no tienen las competencias ni la motivación para enseñar de manera eficaz. Los docentes son el principal factor que afecta el aprendizaje en las escuelas (p.10). De manera similar, aseguran que el profesor en el currículo único es concebido como un ejecutor de planes de estudio que unifica su práctica con los criterios de directrices curriculares y así alcanzar la calidad y equidad educativa.

Esta postura puede interpretarse como (Parcerisa & Falabella, 2017) tensión en los docentes y las escuelas, desencadenando la adopción de comportamientos estratégicos, como la reducción del Curriculum para mejorar el desempeño de las pruebas de evaluación estandarizada” (p.16). De modo similar, el 21,4% manifiestan que los profesores son concebidos en el currículo único como sujetos neutrales, caracterizados por la eficiencia y eficacia y su pedagogía está basada en articular su didáctica con formatos y requerimientos de evaluaciones externas. Esto es el resultado de (Niño & Gama, 2014, p. 40) la política educativa a través del *currículum* único, las pruebas estandarizadas y sus correspondientes estándares de competencias, para la obtención de altos rendimientos en los resultados impulsados por la mejora en la competitividad nacional mediante los procesos de medición de profesores, estudiantes e instituciones.

Valoración

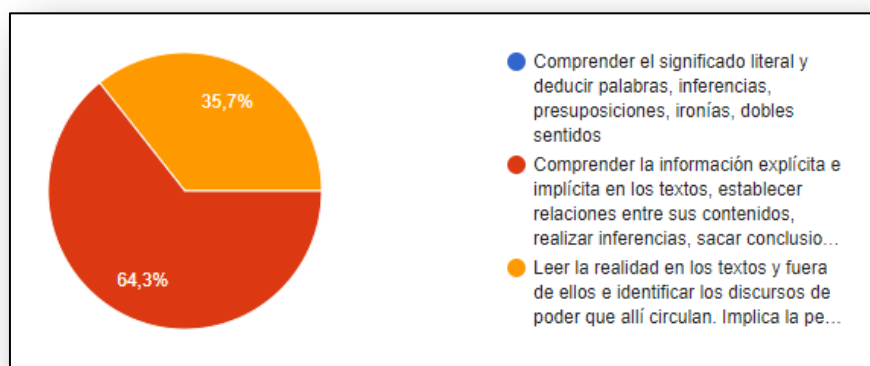
Los docentes aseguran que el profesor se configura en el currículo único como objeto, pues está centrado en la operatividad, sus metas son la eficacia, eficiencia, calidad

desde una visión tecnocrática, centrados en resultados, no en procesos ni reconocimiento del sujeto. Podría explicarse también que quienes respondieron al numeral A, donde definen el docente como sujeto intelectual que reconoce la heterogeneidad y particularidades del contexto, asumen esta postura desde su propia visión y no desde el currículo único, esto contrastado con las respuestas de la pregunta 2.1 donde la mayoría define currículo y competencias como estandarización, evaluación, eficacia, competencias, por lo que no es coherente con el porcentaje obtenido en el numeral A, de la pregunta 2.3.

CATEGORÍA III. PEDAGOGÍA Y DIDÁCTICA CRÍTICAS: HERRAMIENTAS PARA LA FORMACIÓN DE LECTORES CRÍTICOS EN LA ESCUELA

Subcategoría 1. Conceptualizaciones de lectura crítica.

Pregunta 3.1. De acuerdo con su experiencia, seleccione la opción que mejor define *lectura crítica*.



Gráfica 7. Definiciones de lectura crítica

Descripción

De acuerdo con la pregunta 3.2, el 64,3% de los docentes, definen lectura crítica como comprender la información implícita y explícita en los textos, establecer relaciones entre sus contenidos, realizar inferencias, sacar conclusiones y asumir posiciones argumentadas frente a los mismos (MEN, 2017, p. 17). De manera similar, el 35,7% de los 14 docentes define la lectura crítica como leer la realidad en los textos y fuera de ellos e identificar los discursos de poder que allí circulan. Implica la percepción de relaciones entre el texto y el contexto (Freire, 1982, p. 7). De los 14 docentes ninguno relaciona la lectura

crítica con la comprensión del significado literal y deducir palabras, inferencias, presuposiciones, ironías, dobles sentidos (Cassany, 2006, p. 19).

Interpretación

De acuerdo con la descripción anterior, la mayoría de los 14 docentes que participaron en el cuestionario, definen lectura crítica como la habilidad para comprender la información implícita y explícita, establecer relaciones entre sus contenidos, realizar inferencias, sacar conclusiones y asumir posiciones argumentadas frente a los mismos. Esta perspectiva muestra, según Freire (1987) que leer no es una destreza cognitiva independiente de personas y contextos, sino una herramienta para actuar en la sociedad, un instrumento para mejorar las condiciones de vida del aprendiz (p. 17). En este aspecto, el autor sostiene en su postura que leer es un acto que trasciende del texto, de igual forma, un grupo menor de los docentes definen la lectura crítica como leer la realidad en los textos y fuera de ellos e identificar los discursos de poder que allí circulan. Implica la percepción de relaciones entre el texto y el contexto. En esta postura puede entenderse (Giroux, 1998) el acto de leer como el reconocimiento de desigualdades, el discurso de poder y la escuela como espacio no neutral (p.156).

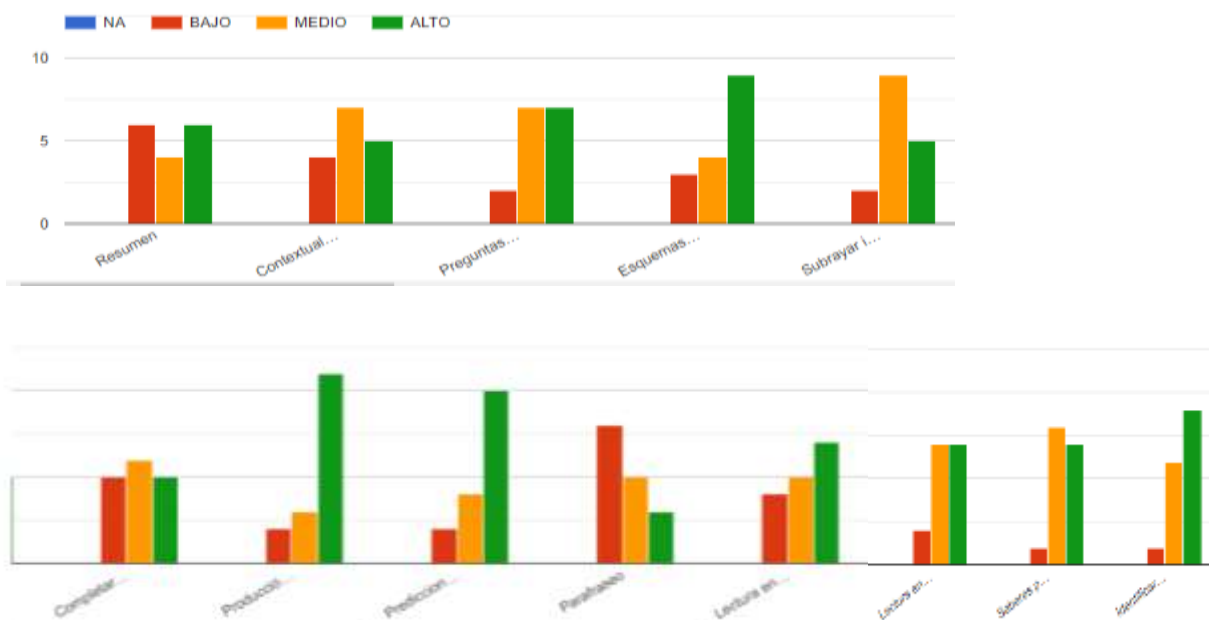
Valoración

Siguiendo la descripción anterior, la mayoría de los docentes, asume la lectura crítica como el conjunto de habilidades cognitivas presentes en el texto, como identificar información implícita y explícita, las relaciones entre contenidos, asumir posiciones argumentadas frente a los textos. Esta significación de lectura que otorga la mayoría de los docentes, excluye el contexto, las ideologías presentes en el texto y la capacidad del lector para poner freno a al cúmulo de discursos e ideologías que allí circulan.

Subcategoría 2. Estrategias didácticas en el aula para el desarrollo de la lectura crítica

(Véase, anexo 1, encuesta de percepción docentes, p. 9)

Pregunta 3.2. De acuerdo con su experiencia, marque con una equis (x) el nivel de implementación que hace de las siguientes estrategias para la comprensión lectora de sus estudiantes. Si alguna de las opciones no es aplicable, indíquelo en la columna NA.



Gráfica 8. Estrategias De comprensión lectora.

Descripción

La tabla de frecuencias muestra que el 75.5% eligió la producción de textos a partir de la lectura, las preguntas generadoras y predicciones. Entre las estrategias usadas en la frecuencia media se encontró la de subrayar ideas relevantes en el texto con 9 respuestas de 14. La menos empleada son el parafraseo, con 7 respuestas.

Interpretación

Las estrategias de lectura más utilizadas por los 14 docentes encuestados fue la producción de textos, a partir de las lecturas realizadas en el aula. En la frecuencia media se encontró la estrategia de comprensión de subrayar ideas relevantes en el texto y la más sobresaliente en el nivel bajo fue el parafraseo. De acuerdo con estos resultados, en el campo de la pedagogía crítica, se plantea que (Giroux, 1999) en lugar de formular la

alfabetización en función del dominio de unas determinadas técnicas, hemos de ampliar su significado para incluir en él la habilidad de leer críticamente, tanto dentro como fuera de las propias experiencias (p.132), de manera similar, Freire (1984) sostiene que “son criticadas las prácticas de aprendizaje del *currículum* que se basan en concepciones positivistas, que exaltan el rigor científico y buscan solo el refinamiento metodológico” (p. 17).

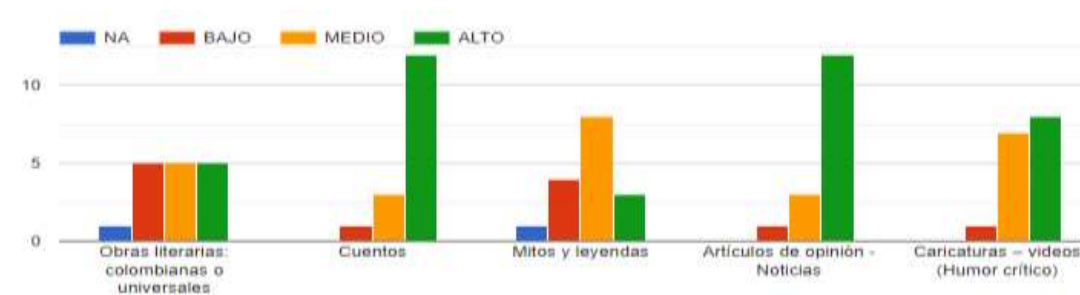
Valoración

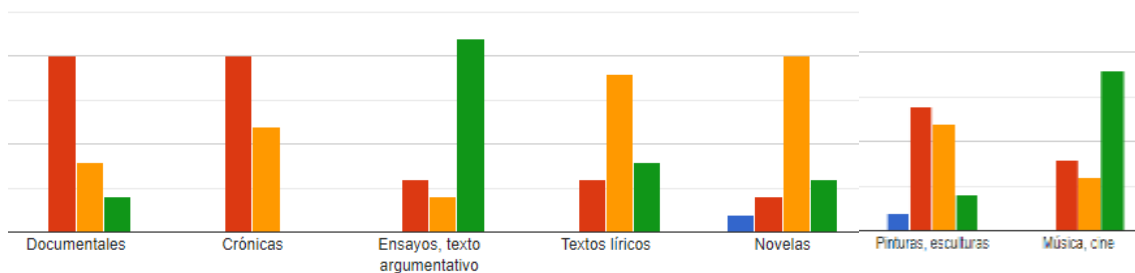
De acuerdo con la interpretación anterior, las estrategias de lectura más utilizadas en el aula buscan evidenciar la comprensión en la producción de textos, es decir que la lectura es el instrumento principal para la producción escrita, lo que muestra un contexto para la escritura, sin embargo, las habilidades de lectura que incluyen identificar discursos de poder y propósitos e intenciones están siendo relegadas a la ejecución de actividades mecánicas. Es importante determinar el tipo de textos que producen los estudiantes a partir de las lecturas e indagar en el desarrollo de habilidades de lectura crítica reflejadas en la composición.

Subcategoría 3. Las tipologías y formatos de texto como recurso para la lectura crítica en el aula.

(Véase anexo 1, encuesta de percepción docentes, p. 10)

Pregunta 3.3. Para las siguientes tipologías textuales, indique con una equis (x) en la columna correspondiente el nivel de implementación que hace de los siguientes recursos en su práctica pedagógica. En caso de no integrarlos en su trabajo de aula, indíquelo en la columna NA.





Gráfica 9. Recursos textuales

Descripción

Teniendo en cuenta las tipologías más utilizadas en el aula de clase como recurso en la práctica pedagógica; de los 14 docentes encuestados, 12 implementan los artículos de opinión, noticias y los cuentos. En la frecuencia medio, 10 docentes prefieren las novelas y en la frecuencia bajo, 10 prefieren los documentales como recurso de su práctica.

Interpretación

De acuerdo con la descripción anterior, en la frecuencia de alta implementación se destaca el artículo de opinión, las noticias y los cuentos, estos recursos pueden relacionarse con finalidades como (Cassany, 2014) detectar las ideologías que subyacen a los discursos, descubrir sus tautologías e incoherencias o tomar conciencia del contexto desde el que se escribieron (p. 21). La novela es integrada al aula en una frecuencia media por 10 docentes, esta herramienta literaria tiene aportes significativos para la lectura, según Jurado (2008), es pertinente enfocarse en una didáctica disciplinar de la lectura que promueva escenarios de dialogismo entre los textos (intertextualidad), rescate de significados latentes (información implícita), abordar las distintas tipologías de lectura y formatos (p.89). Por otro lado, la implementación de documentales como recurso pedagógico, tuvo una elección de 10 docentes, seleccionándola como el recurso menos integrado al aula de clase.

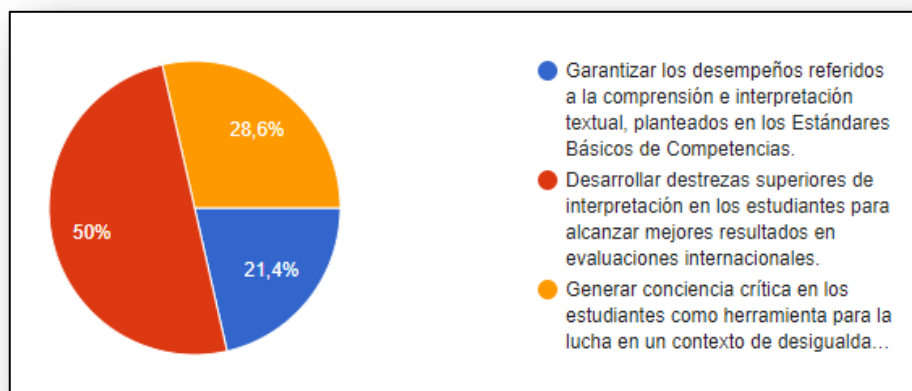
Valoración

En concordancia con la interpretación anterior, la estrategia más utilizada es la implementación de artículos de opinión, noticias y cuentos, estos textos narrativos son integrados a clase, teniendo en cuenta que son actuales, relacionados con el contexto,

problematizan el conocimiento, generan debate y son un pre texto para llevar fragmentos de la realidad al aula de clase. Por su parte el cuento, no deja de ser el espacio estético y de goce literario donde se recrean historias en la fascinación de un mundo inventado y concretado en la magia de las palabras. Por otro lado, los 10 docentes que seleccionaron en la frecuencia media la implementación de la novela, podrían estar abordando escenarios de la lectura crítica, pues este recurso recrea el contexto histórico y con ello, genera espacios de reflexión a través de las voces de denuncia social que circulan en las obras literarias.

Subcategoría 4. Propósitos de la lectura en el Curriculum crítico y en el Currículo estandarizado.

Pregunta 3.4. Entre las categorías para el análisis de la comprensión lectora, el Ministerio de Educación Nacional⁴ plantea la lectura crítica intertextual, desde esta perspectiva ¿Cuál de las siguientes opciones responde mejor al propósito de este nivel de lectura en el currículo estandarizado?



Gráfica 10. Perspectivas en la lectura crítica.

Descripción

En la encuesta realizada a los 14 docentes, el 50% afirma que la categoría de lectura crítica es definida en el currículo estandarizado como el desarrollo de destrezas superiores de interpretación en los estudiantes para alcanzar mejores resultados en las evaluaciones externas. El 28,6% de los docentes respondió que la lectura crítica en el currículo único se basa en generar conciencia crítica en los estudiantes como herramienta para la lucha en un

⁴ Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana, 1998

contexto de desigualdad y exclusión. El 21,4% de los docentes la relaciona con garantizar los desempeños referidos a la comprensión e interpretación textual, planteados en los Estándares Básicos de Competencias.

Interpretación

Siguiendo la descripción anterior, la mayoría de los docentes afirma que la lectura crítica tiene como propósito desarrollar destrezas superiores de interpretación para alcanzar altos desempeños en las evaluaciones externas, (MEN, 2016) reflexionar a partir de un texto y evaluar su contenido (P. 6). Esta postura centrada en los niveles de comprensión desde el texto difiere del 28,6% de los docentes quienes afirmaron que la lectura crítica en el currículo único busca generar conciencia crítica en los estudiantes como herramienta para la lucha en un contexto de desigualdad y exclusión, de acuerdo con Freire, (1984) la lectura crítica de la realidad, dándose en un proceso de alfabetización o no, y asociada sobre todo a ciertas prácticas claramente políticas de movilización y de organización, puede constituirse en un instrumento de acción contrahegemónica (p. 107). Así mismo, otro grupo de docentes respondió que la lectura crítica en el currículo único busca garantizar el cumplimiento de los desempeños expuestos en los Estándares Básicos de Competencias, frente a esta perspectiva Giroux (1999) sostiene que un curriculum dominante se manifiesta incapaz de ofrecer una base racional para criticar los «hechos» de una sociedad dada. (p. 54).

Valoración

La interpretación anterior muestra que los docentes encuestados reconocen que la lectura crítica en el currículo único tiene el propósito de desarrollar competencias de lectura, sin embargo, el ejercicio de lectura se centra en elementos cognitivos y separa los sociales, desligando las problemáticas del contexto en el ejercicio de lectura crítica en el aula. De esta manera, la lectura se presenta como una tarea de descodificación en la que se cumplen desempeños regulados por los Estándares básicos de competencias en la dinámica de alinear la escuela a las evaluaciones externas.

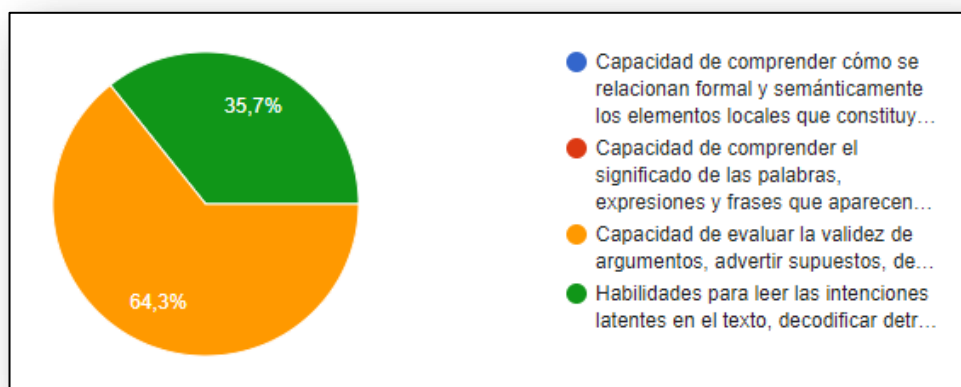
De acuerdo con lo anterior, una menor parte de ellos aseguran que la lectura en el currículo único es asumida como una herramienta para la lucha en un contexto de

desigualdad y exclusión, posiblemente asumen esta perspectiva desde una postura personal y no desde el currículo único como exponía la pregunta, sabiendo las realidades disímiles que viven las distintas instituciones y aun así se comparan y se excluyen según sea su eficiencia y eficacia en aquello que define la calidad educativa.

En este contexto, es importante destacar que la lectura crítica definida en el currículo único expone niveles superiores de interpretación y de gran complejidad, sin embargo, la escuela necesita una lectura de mundo. Siguiendo a Giroux (1999) el ojo crítico que exige idealmente la lectura pone un límite a la manipulación del mensaje (p. 128), esa crítica en que se reconocen los sujetos, se cuestiona la problemática del contexto y se forma un pensamiento irreverente en busca de la transformación, esa es la reflexión y el juicio de valor en *la lectura de mundo*.

Subcategoría 5. La lectura crítica en el marco de las Competencias.

Pregunta 3.5 De las siguientes competencias de los estudiantes ¿cuál está más relacionada con el nivel de lectura crítica - intertextual?



Gráfica 11. La lectura crítica en el contexto de Competencias.

Descripción

El 64,3% de los docentes definen lectura crítica como la capacidad para evaluar argumentos, advertir supuestos, derivar implicaciones, reconocer estrategias argumentativas y retóricas, relacionar contenidos con variables contextuales (numeral C.), una competencia basada en la complejidad del texto. El otro 35,7% de los docentes define lectura crítica como el conjunto de habilidades para leer las intenciones latentes en el texto, decodificar

detrás de líneas e identificar discursos ideológicos y reflexionar sobre ellos (numeral D). Estas posiciones determinan que hay diferencias en las concepciones de lectura crítica.

Interpretación

Teniendo en cuenta la descripción anterior, la mayoría de docentes asocia la lectura crítica a la comprensión del texto, donde se involucran procesos complejos de pensamiento, siempre desde información local e intertextual. Por otra parte, la minoría de docentes de Educación secundaria en el área de lenguaje de la institución, relacionan la lectura crítica a un conjunto de habilidades que sobrepasan la comprensión local e intertextual, pues también se identifican ideologías e intenciones que están presentes en los textos. Estos dos resultados responden a perspectivas distintas teniendo en cuenta que quienes asociaron lectura crítica a la (MEN, 2016) capacidad de evaluar la validez de argumentos, advertir supuestos, derivar implicaciones, reconocer estrategias argumentativas y retóricas, relacionar contenidos con variables contextuales (p. 6), pueden desconocer el contexto, la realidad social, las ideologías, presentes en los textos. Esta postura representa para la mayoría de los docentes una concepción de lectura definida en directrices curriculares. Desde otra perspectiva, el grupo restante asocia la lectura crítica no sólo a la comprensión de información local en el texto, también asumen una postura contra ideológica frente a (Cassany, 2005, p.5) la hegemonía del poder que persiste en reproducir la desigualdad en la escuela, entendiendo que (Freire, 1987) leer no es una destreza cognitiva independiente de personas y contextos, sino una herramienta para actuar en la sociedad, un instrumento para mejorar las condiciones de vida del aprendiz (p. 17). Es importante destacar que en este porcentaje se incluye la reflexión, un elemento fundamental en lectura crítica para asumir una postura frente a las ideologías presentes en los textos.

Valoración

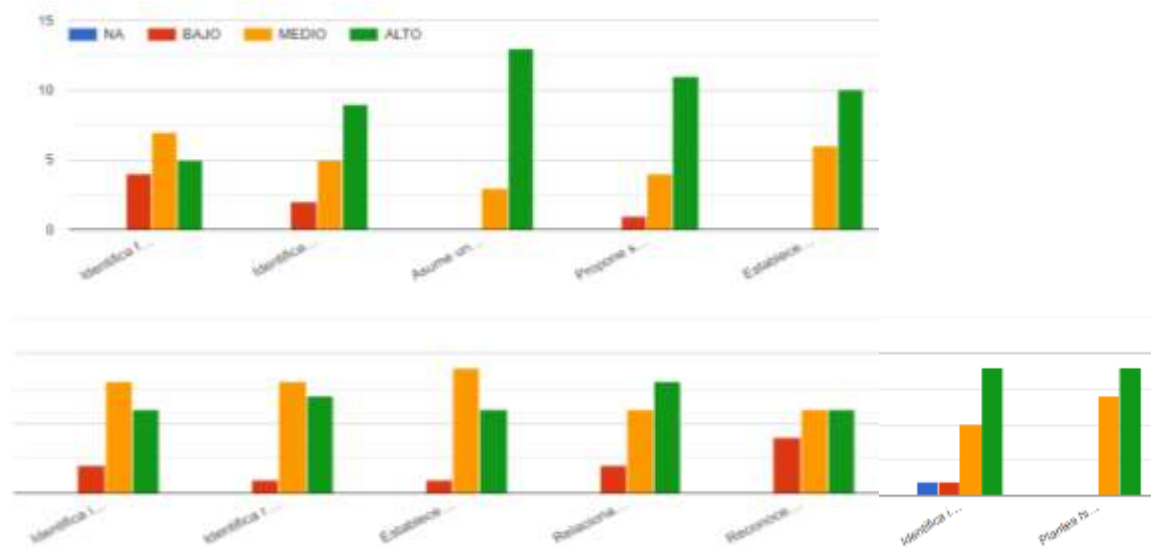
De acuerdo con la dimensión interpretativa, la mayoría de los docentes conciben la lectura crítica como la define el Ministerio de Educación (2016), entendiendo los niveles de pensamiento complejo involucrados en este ejercicio, los formatos de texto a abordar, los componentes a desarrollar, sin embargo, un grupo menor de docentes, además de asumir las directrices del Ministerio de Educación Nacional en lo referente a lectura crítica,

mantienen una posición no solo de habilidades cognitivas y contextuales en el “saber hacer” sino un pensamiento y actitud reflexiva, en la que el lector además de comprender el propósito del texto y relacionarlo con otros, identifica los mensajes e ideologías presentes en el texto, de esta manera sumen una postura crítica. En el numeral A, se exponía una definición de lectura, un poco más inclinada a elementos literales e inferenciales en la lectura, cabe rescatar que el 100% de los docentes se inclinaron a definiciones de lectura crítica desde diferentes perspectivas.

Subcategoría 6. El desarrollo de habilidades en los niveles de lectura.

(Véase anexo 1, encuesta de percepción docentes, p. 13)

Pregunta 3.6. En su práctica pedagógica, ¿cuáles de las siguientes habilidades tienen primacía en la enseñanza de la lectura crítica -intertextual en el aula?



Gráfica 12. Habilidades en la lectura crítica.

Descripción

De acuerdo con la encuesta realizada a los 14 docentes de la institución, 11 de ellos respondieron en la frecuencia alto, que la habilidad que tiene mayor importancia en la enseñanza de la lectura crítica es lograr que los estudiantes asuman una postura crítica frente a los planteamientos de un texto. En la frecuencia medio, 9 docentes eligieron que la habilidad más sobresaliente es establecer relaciones intertextuales: definición, causa-efecto,

oposición y antecedente-consecuente, entre textos presentes. En la frecuencia bajo, 4 docentes dicen integrar habilidades como, identificar fenómenos semánticos básicos: sinónimos y antónimos, de la misma manera, reconocer en un texto la diferencia entre proposición y párrafo.

Interpretación

Según la descripción anterior, puede entenderse que la actividad con mayor preponderancia sobre las demás, radica en asumir una postura crítica frente a los planteamientos de un texto, definido aquí, en la perspectiva del currículo único, (MEN, 2016) como la capacidad de enfrentar el texto críticamente. Acción que incluye evaluar la validez de argumentos, identificar supuestos, derivar implicaciones, reconocer estrategias argumentativas y retóricas, relacionar los contenidos con variables contextuales. De modo similar, en la frecuencia medio, 9 docentes coincidieron en que la actividad más sobresaliente se basa en establecer relaciones intertextuales: definición, causa-efecto, oposición y antecedente-consecuente, en los textos, es decir, (Cassany, 2004) descubrir los significados que están entre líneas o implícitos (p.5). En la frecuencia bajo, la habilidad que menos se realiza es la relacionada con significados, como, sinónimos y antónimos, también diferenciar entre proposición y párrafo, habilidades relacionadas con el nivel literal.

Valoración

La interpretación anterior muestra que los profesores encuentran mayor sentido e importancia en la habilidad de lectura crítica, es decir que asumen este nivel como el punto de llegada donde se involucran diversas habilidades de pensamiento. La lectura inferencial presentó menos elección, pues este es el punto medio entre el nivel literal y el crítico; finalmente actividades de comprensión enfocadas en aspectos gramaticales y semánticos como identificar fenómenos semánticos básicos: sinónimos y antónimos y reconocer en un texto la diferencia entre proposición y párrafo. Estas respuestas son una evidencia inicial frente a los propósitos de lectura definidos en las diversas actividades donde el nivel crítico es el objetivo por alcanzar.

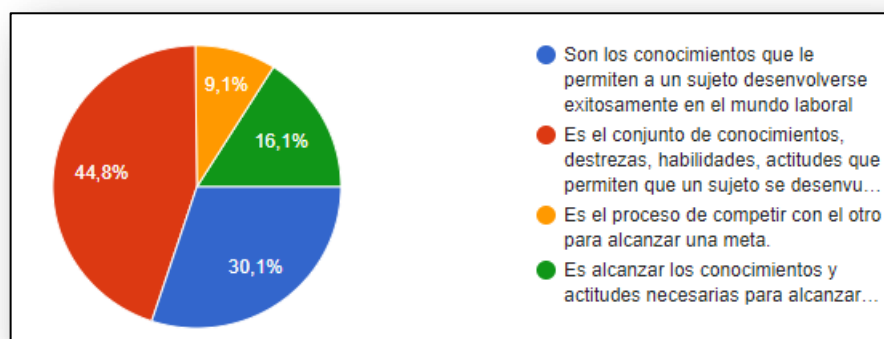
5.2 Sistematización y resultados del cuestionario de percepción a estudiantes

(Véase anexo 2, encuestas de percepción estudiantes, p.14)

CATEGORÍA I. POLÍTICAS CURRICULARES ASOCIADAS A LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DEL LENGUAJE

Subcategoría 1. Incidencia de los Organismos Internacionales en la Política curricular en Colombia.

Pregunta 1.1 ¿Cuál de los siguientes enunciados se asocia a *competencias en Educación*?



Gráfica 13. Definiciones de Competencias en Educación

Descripción

El 44,8% de los estudiantes asocia las competencias en educación, a conocimiento, destrezas, habilidades y actitudes que permiten que un sujeto se desenvuelva eficazmente en diversos contextos. De otro lado, el 30,1% relaciona las competencias con los conocimientos que le permiten a un sujeto desenvolverse exitosamente en el mundo laboral. En cambio, el 16,1% concibe que los conocimientos y actitudes son herramientas necesarias para alcanzar excelentes resultados en las evaluaciones estandarizadas, de modo similar, el 9,1% las definen como el proceso de competir con el otro para alcanzar una meta.

Interpretación

De lo anterior, se entiende que la mayoría de estudiantes correspondiente al 44,8%, asocia las competencias al conjunto de habilidades, actitudes conocimientos para desenvolverse eficazmente en diferentes contextos, definidas por el MEN (1998) como una categoría desde la cual los sujetos se desarrollan en diferentes dimensiones, refiriéndose a potencialidades o capacidades, visualizadas a través de desempeños o acciones en diferentes campos (p.64), desde una postura más fabril, el 30,1% aseguran que las competencias son los conocimientos que le permitirán desenvolverse en el mundo laboral, es así como, la educación (Niño, 2014) parece desviarse de la formación de ciudadanos críticos, con posibilidades de desarrollo de sus potencialidades (...) a un interés de producción económica, de obtener un salario, resultado de un desempeño calificado que lo haga trabajador competente (p. 47). En este contexto, el 16,1% las asocia principalmente a la apropiación de conocimientos y actitudes necesarias para alcanzar resultados en las evaluaciones externas, según Niño (2014), las competencias se han instaurado como el referente de medición que permite constatar el nivel de dominio que se tiene en relación con los estándares y como proceso de medición y comparación entre países (p.6). En esta misma perspectiva, el 9,1% las asocia a la rivalidad, e individualidad para la consecución de metas.

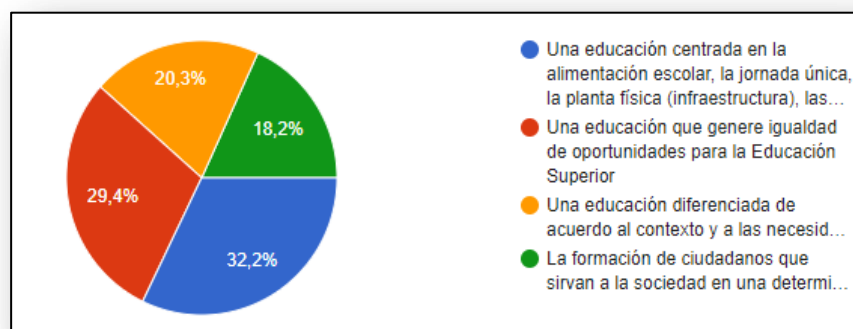
Valoración

En la interpretación anterior, puede notarse que la mayoría de los estudiantes definen las competencias en educación como el conjunto de habilidades, actitudes y aptitudes evidenciadas en contexto. Este porcentaje de estudiantes relacionan las competencias con tareas que adquieren sentido en un contexto específico, ya sea laboral o profesional. En el caso del 30,1% de los estudiantes, afirman que las competencias están dirigidas al desarrollo de actitudes, destrezas, aptitudes que le garanticen ser productivo en el mundo laboral. Este pensamiento puede surgir del contexto familiar donde son pocas o nulas las posibilidades de acceder a la educación superior. Por su parte, el 16,1% asocian las competencias en educación como el alcance de los desempeños que garantizan resultados favorables en las evaluaciones externas. Si bien es cierto que las competencias buscan evidenciar un aprendizaje en contexto, la mayoría de los estudiantes asumen esta

perspectiva como una política de mérito, pero no de oportunidad ni equidad, sino de competitividad y exclusión.

Subcategoría 2. Conceptualizaciones de la *Calidad educativa*.

Pregunta 1.2 De los siguientes enunciados ¿Cuál está relacionado con la calidad educativa en Colombia?



Gráfica 14. Definiciones de Calidad educativa

Descripción

Respondiendo a la noción de calidad educativa, el 32,2% la define como una educación centrada en aspectos como alimentación escolar, jornada única, infraestructura, escuelas deportivas. Asimismo, el 29,4% asumen la calidad educativa como una educación que genere igualdad de oportunidades para la educación superior. Por su parte, el 20,3% asocia la calidad con una educación diferenciada de acuerdo con el contexto y a las necesidades de los sujetos y el 18,2% la define como la formación de ciudadanos que sirvan a la sociedad en una determinada labor.

Interpretación

La mayoría de los estudiantes relaciona la calidad educativa con la jornada única, la alimentación escolar, las escuelas deportivas. Estos cambios se implementan en el Sistema, según Banco Mundial (2018) las escuelas les están fallando a los estudiantes: los niños llegan a la escuela mal preparados para aprender, si es que llegan, la mal nutrición, las

enfermedades, los docentes no tienen las competencias ni la motivación para enseñar (p. 10). Otro grupo, asocia la calidad a un concepto más democrático donde la igualdad de oportunidades es la premisa de la calidad, según MEN (2015) la educación de calidad es un derecho fundamental y social, presupone el desarrollo de competencias, saberes y valores que forman a la persona de manera integral (p. 3), desde una postura similar, el 20,3% se refiere a calidad desde una educación diferenciada que tenga en cuenta los contextos disímiles del país, de acuerdo con Niño, Tamayo, Díaz & Gamma, (2016) Se enfatiza un currículo disciplinar, similar para todas las regiones del país, ignorando los grandes problemas que las aquejan y sus diferencias contextuales (p. 21), finalmente el 18,2 define calidad en educación como el conjunto de saberes y actitudes para desempeñarse en el mundo laboral desde (MEN, 1998) potencialidades o capacidades, visualizadas a través de desempeños o acciones en diferentes campos (p.64).

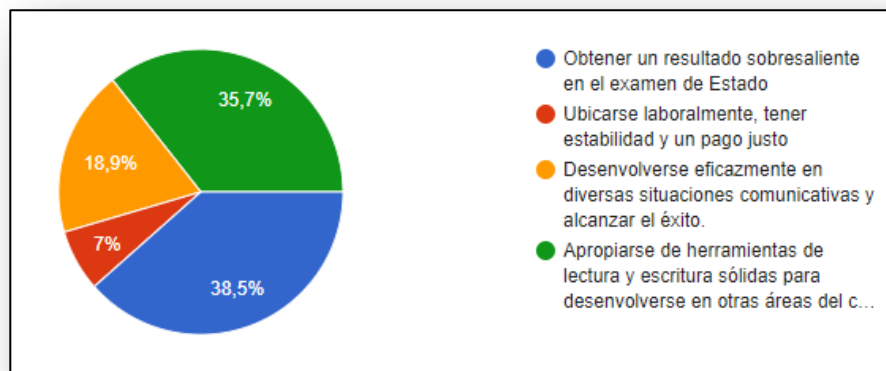
Valoración

De acuerdo con la interpretación anterior, los estudiantes, constituyen una mayoría que define la calidad educativa como una educación que tiene en cuenta el reconocimiento de los sujetos, las particularidades del contexto, la igualdad de oportunidades, es decir que, la calidad no depende de resultados de evaluaciones externas sino de una movilidad social donde las personas que carecen de oportunidades alcanzan bienestar en las diferentes dimensiones de su vida.

Asimismo, asocian *calidad* a la política actual, donde la infraestructura, la jornada única, la alimentación escolar, el transporte, son factores que representan garantías momentáneas pues cubren algunas necesidades básicas amparadas por un Estado de bienestar. También relacionan calidad directamente con el desempeño en el campo laboral, (Niño, 2014) instrucción para el mundo del trabajo, la preparación de competencias para el mundo empresarial y fabril” (p. 45). Esto sugiere que las expectativas son mínimas en su vida profesional, o son conscientes de la ausencia de oportunidades académicas en su municipio.

Subcategoría 3. El discurso de las competencias en la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje.

Pregunta 1.3 De acuerdo con los contenidos, habilidades, destrezas, espacios de participación desarrollados en el área de lenguaje, cree que los logros alcanzados le permitirán



Gráfica 15. Finalidad de los aprendizajes

Descripción

A la pregunta 1.2, el 38,5% de los estudiantes respondió que los logros alcanzados en el área le permitirán obtener un resultado sobresaliente en el examen de Estado, desde otra perspectiva el 35,7% describe que los aprendizajes alcanzados en el área, le permitirá apropiarse de herramientas de lectura y escritura sólida para desenvolverse en otras áreas del conocimiento. De modo similar, el 18,9% de los estudiantes encuestados asegura que las habilidades desarrolladas en el área le permitirán desenvolverse eficazmente en diversas situaciones comunicativas y alcanzar el éxito y el 7% afirmó que los logros en lenguaje los llevará a ubicarse laboralmente, tener estabilidad y un pago justo.

Interpretación

Siguiendo la descripción anterior, los estudiantes aseguran que los logros alcanzados en el área le permitirá obtener un resultado sobresaliente en el examen de Estado, este pensamiento responde, según Moreno (2014) “al éxito o fracaso de los individuos o de las instituciones educativas a partir de las puntuaciones obtenidas por los alumnos en dichas pruebas” (p. 7), así mismo, relacionan los aprendizajes alcanzados en el área de lenguaje con el desempeño eficaz en los diferentes contextos comunicativos y en otras áreas del conocimiento en los que (MEN, 2006) las competencias permiten a los estudiantes comunicarse, conocer e interactuar con la sociedad. La actividad escolar debe contemplar

no solamente las características formales de la lengua castellana sino, y, ante todo, sus particularidades como sistema simbólico (p.24). Sólo una minoría de los estudiantes asegura que los aprendizajes alcanzados en el área de lenguaje les permitirán acceder a oportunidades laborales justas, según Niño, (2016) las políticas educativas internacionales y nacionales han acogido los planteamientos de la educación por competencias, con el fin de ejercer control y medición sobre los conocimientos y el rendimiento laboral de estudiantes, docentes e instituciones (p. 38).

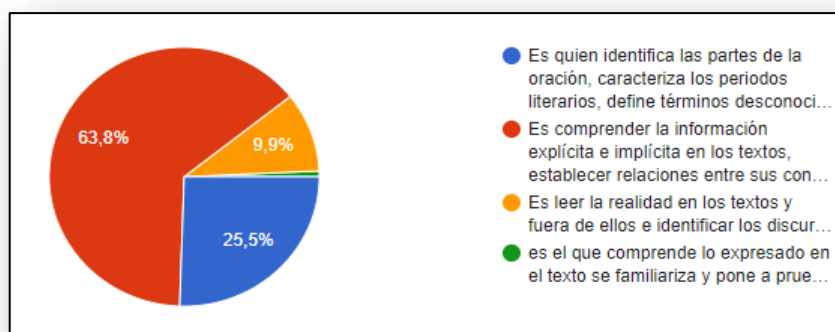
Valoración

La mayoría de los estudiantes coincide en que las habilidades desarrolladas en el área de lenguaje influyen en otras áreas del conocimiento, es decir que tienen impacto en las evaluaciones de Estado donde la comprensión lectora es transversal o influye en el desempeño de otras áreas o disciplinas, también identifican los aprendizajes alcanzados en el área como competencias que les permite desenvolverse eficazmente en diferentes contextos. La minoría de los estudiantes relacionó las competencias alcanzadas en el área como una herramienta para desenvolverse en el mundo laboral, esto puede explicarse por el nivel académico y las distintas pruebas que se exigen en trabajos operativos.

CATEGORÍA II. CURRÍCULUM Y CURRÍCULO ESTANDARIZADO: DE LA PERSPECTIVA TÉCNICA A LA CRÍTICA

Subcategoría 1. La regulación de prácticas pedagógicas en el currículo estandarizado.

Pregunta 2.1 De los siguientes enunciados elija el que mejor define a un lector crítico



Gráfica 16. El lector crítico

Descripción

Las respuestas obtenidas en la encuesta correspondiente a la pregunta 2.1, sobre el enunciado que mejor define a un lector crítico, el 63,8% eligió que es comprender la información explícita e implícita en los textos, establecer relaciones entre sus contenidos, realizar inferencias (información implícita), sacar conclusiones y asumir posiciones argumentadas frente a los mismos (MEN, 2017, p. 17). El 25,5% respondió que un lector crítico es quien identifica las partes de la oración, caracteriza los periodos literarios, define términos desconocidos, figuras retóricas, autores y obras de la literatura. El 9,9% afirmó que es leer la realidad en los textos y fuera de ellos e identificar los discursos ocultos que allí circulan; por último, el 0,7% dijo que el lector crítico es el que comprende lo expresado en el texto, se familiariza y pone a prueba sus pensamientos y críticas con el autor.

Interpretación

De acuerdo con la descripción anterior, más de la mitad de los docentes asegura que un lector crítico de basa en comprender la información explícita e implícita en los textos, establecer relaciones entre sus contenidos, realizar inferencias (información implícita), sacar conclusiones y asumir posiciones argumentadas frente a los mismos, (MEN, 2016) es reflexionar a partir de un texto y evaluar su contenido (p. 6). Desde otra postura, definieron que un lector crítico es quien identifica las partes de la oración, caracteriza los periodos literarios, define términos desconocidos, figuras retóricas, autores y obras de la literatura, para Jurado (2014) “la lectura es asumida desde un enfoque tradicional, donde lo que prevalece es el proceso de decodificación y pocas veces adquiere sentido la inferencia y la construcción de hipótesis” (p.183). Desde otro enfoque, una minoría, define al lector crítico como leer la realidad en los textos y fuera de ellos e identificar los discursos ocultos que allí circulan, en este sentido, afirma Freire (1982) la lectura del mundo precede a la lectura de la palabra. La comprensión del texto a ser alcanzada por su lectura crítica implica la percepción de relaciones entre el texto y el contexto (p.7). Por su parte, la minoría de estudiantes (0,7%) afirmó que el lector crítico es el que comprende lo expresado en el texto, se familiariza y pone a prueba sus pensamientos y críticas con el autor, esta postura se basa (Van Dijk, 1999) en que los receptores raramente aceptarán de modo pasivo las opiniones

recibidas o los discursos específicos (...) la mayor parte de nuestras creencias sobre el mundo, las adquirimos a través del discurso (p. 29).

Valoración

Las diferentes posturas de los estudiantes muestran que un mayor porcentaje de ellos define el lector crítico como un sujeto capaz de reflexionar y evaluar a partir del texto, de allí derivan las distintas habilidades que intervienen en este ejercicio. Esta visión de la mayoría de ellos implica una mirada normativa, alineada a las Directrices curriculares en busca de interpretar y emitir juicios de valor, sin embargo, la lectura del contexto, la conciencia crítica, son elementos que podrían ser rescatados en el Sistema Educativo colombiano, porque permite en distintas dimensiones, ser un artefacto de emancipación del ser humano.

Subcategoría 2. La regulación de prácticas pedagógicas en el currículo estandarizado.

Pregunta 2.2 Por favor seleccione la opción que esté orientada a un ejercicio lector que incluya opinión y argumentación



Gráfica 17. Significados de lectura crítica

Descripción

El 55,5 de los estudiantes definen el ejercicio de la lectura de opinión y argumentación como identificar información explícita y local en el texto, responder a interrogantes como ¿Quién? ¿Qué? ¿Cómo? ¿Cuándo? ¿Dónde? De manera similar, el 40,1% define esta acción habilidad como quien define el propósito del texto, punto de vista del autor, la intención comunicativa y compara con otros textos. Asimismo, el 4,4% afirma

que este tipo de lectura se relaciona con identificar en el texto las ironías, dobles sentidos, significados implícitos.

Interpretación

Siguiendo la estadística, más de la mitad de los estudiantes relacionan un ejercicio lector que involucre opinión y argumentación con procesos de pensamiento, encaminados a identificar las proposiciones explícitas que se encuentran en el texto, según Jurado (2014) la lectura es asumida desde un enfoque tradicional, donde lo que prevalece es el proceso de decodificación y pocas veces adquiere sentido la inferencia y la construcción de hipótesis (p.183). Del mismo modo, el 40,1% relaciona un ejercicio de opinión y argumentación en la lectura desde la comparación e intertextualidad donde se define el propósito del texto y/o la intención comunicativa, de acuerdo con Jurado, (2008) es pertinente enfocarse en una didáctica disciplinar de la lectura que promueva escenarios de dialogismo entre los textos (intertextualidad) (p. 89). Desde otra perspectiva, un menor porcentaje de estudiantes, relacionan los procesos de lectura con descifrar aquellos mensajes latentes o implícitos que circulan en los textos.

Valoración

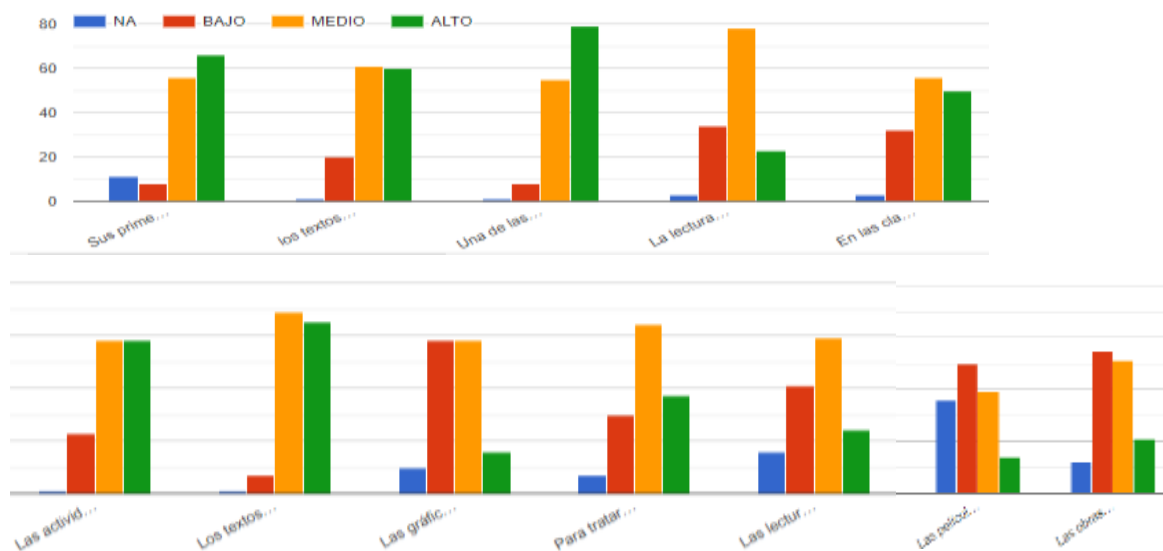
Los rasgos sobresalientes en la interpretación anterior, evidencia que la mayoría de estudiantes relaciona el ejercicio de lectura, con actividades básicas o literales como, rescatar información explícita del texto. Es decir que existe dificultad para identificar el propósito de los discursos en la comunicación escrita, los mensajes explícitos o establecer relaciones entre el texto y el contexto y asumir una lectura crítica frente a estos.

CATEGORÍA III. PEDAGOGÍA Y DIDÁCTICA CRÍTICAS: HERRAMIENTAS PARA LA FORMACIÓN DE LA LECTURA CRÍTICA EN LA ESCUELA

Subcategoría 1. Las tipologías y formatos de texto como recurso para la lectura crítica en el aula.

(Véase anexo 2, encuesta de percepción estudiantes, p. 17)

Pregunta 3.1. A continuación se exponen unas afirmaciones, indique con una equis (x) según sea su grado DE IMPLEMENTACIÓN que se da a las tipologías textuales en las clases de lenguaje. Marque NA, si no aplica porque nunca la han utilizado BAJO, si en algún momento la han trabajado, MEDIO, si más de dos veces la han utilizado, ALTO si con frecuencia las incluyen en clase.



Gráfica 18. Tipos de texto

Descripción

Los resultados de las encuestas arrojaron en la frecuencia de alta implementación que la actividad de mayor predominio, según 79 de los 143 estudiantes, es la lectura de cuentos donde se describen personas, lugares, se resume la estructura narrativa (inicio, nudo, desenlace), así mismo, 78 estudiantes respondieron en la frecuencia media que la lectura en las clases de lenguaje se desarrolla con textos periodísticos como noticias y artículos de opinión. Desde otros formatos de texto, 58 de los estudiantes en la frecuencia “bajo”, respondieron que las gráficas de datos estadísticos, infografía, caricaturas se leen constantemente en clase de lenguaje. Finalmente, la afirmación que obtuvo 10 respuestas en la frecuencia “no aplica” a las lecturas que contiene el libro guía de español.

Interpretación

La tabla de frecuencia anterior, muestra que la mayoría de los estudiantes reconocen en el análisis de textos narrativos un alto predominio de implementación en las clases de lenguaje, este rasgo presente en la didáctica (Jurado, 2014) es asumido desde un enfoque tradicional, donde lo que prevalece es el proceso de decodificación y pocas veces adquiere sentido la inferencia y la construcción de hipótesis (p.183). Desde otra perspectiva en la frecuencia media se evidencia un predominio por la lectura de textos periodísticos, empleando otros discursos presentes en los textos abordados en clase, esto supone, acercar a los estudiantes (Freire, 1982, p. 6) a la lectura del mundo, a las problemáticas del contexto antes que a la lectura de la palabra.

Entre tanto, la frecuencia bajo expone la lectura de otros formatos de texto como caricatura, infografía, con bajo predominio en la práctica pedagógica, según resalta Cassany (2008), es pertinente enfocarse en una didáctica disciplinar de la lectura que promueva escenarios de dialogismo entre los textos, abordar las distintas tipologías de lectura (p. 89). Estas perspectivas están alejadas de lecturas abordadas en el libro guía de español, teniendo en cuenta que la mayoría de las respuestas convergen en la frecuencia “no aplica” para esta opción.

Valoración

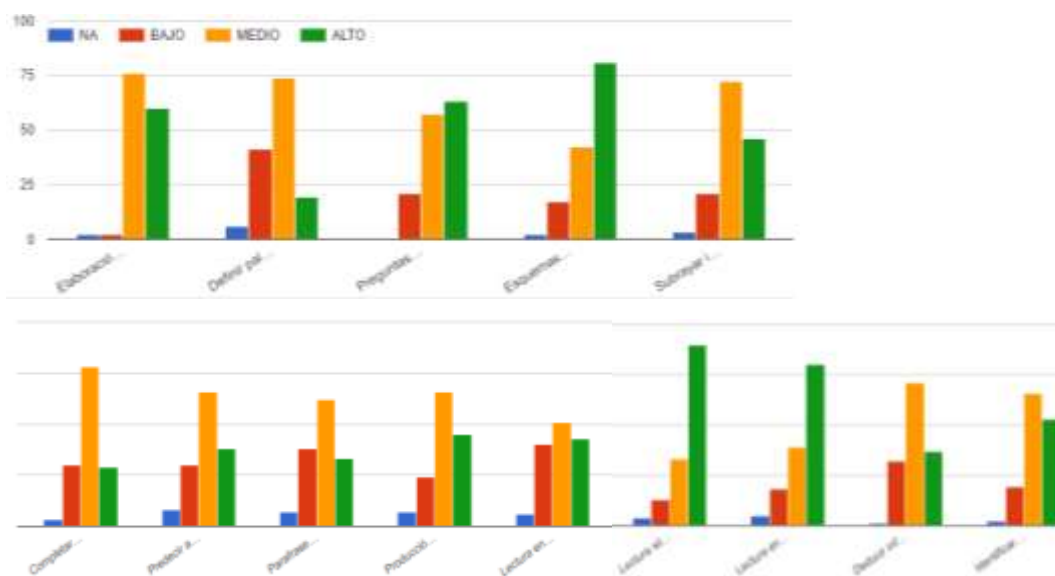
Es importante considerar que la visión de los estudiantes, de grado noveno y once muestra que reconocen un predominio en actividades basadas en lectura de textos narrativos en las que se emplean preguntas de análisis estructural del texto en cuanto a elementos y resumen. Esta perspectiva de lectura podría responder a un nivel literal en el que se rescata información explícita, que, aunque es importante, se queda en identificar información local en el texto. Contrariamente, los textos periodísticos, pueden enmarcarse en otro enfoque de lectura, rescatando no sólo el sentido literal sino (Cassany, 2004) los mensajes implícitos, la orientación argumentativa (p. 5), entendiendo que (Van Dijk, 1999) los receptores raramente aceptarán de modo pasivo las opiniones recibidas o los discursos específicos (p. 29). Este predominio por textos periodísticos puede mostrar un nivel de

lectura inferencial que trasciende la categoría literal de lectura entendiendo que dichos textos tienen influencia ideológica, especialmente el artículo de opinión.

Subcategoría 2. Estrategias didácticas en el aula para el desarrollo de la lectura crítica

(Véase anexo 2, encuesta de percepción estudiantes, p. 19)

Pregunta 3.2. Para las siguientes estrategias de comprensión lectora, marque con una equis (X) el nivel de implementación que tiene cada una de ellas, en las actividades de lectura realizadas en español. Si no se implementa alguna de las estrategias de comprensión descritas, marque no aplica (NA), uno (1) corresponde a un nivel mínimo de implementación y cinco (5) el máximo.



Gráfica 19. Estrategias de comprensión

Descripción

Las estrategias de comprensión más utilizadas según la encuesta evidencian que 90 de los 143 estudiantes, coinciden en que la estrategia que más se implementa (frecuencia alto) en las clases de lenguaje es la lectura silenciosa. Asimismo, en la frecuencia media, 78 estudiantes respondieron que la estrategia más utilizada es completar y/o relacionar enunciados sobre la lectura.

De modo similar, 41 estudiantes expresaron que la estrategia de comprensión en la frecuencia “bajo” es definir palabras de acuerdo con la lectura y/o elaborar glosario y en las estrategias de la frecuencia “no aplica”, 8 estudiantes respondieron a predecir acontecimientos que pueden darse en la lectura y/o preguntas generadoras.

Interpretación

La estrategia de comprensión más implementada por los docentes está relacionada con la lectura literal, esto responde según Jurado (2014) a un enfoque tradicional, donde lo que prevalece es el proceso de decodificación y pocas veces adquiere sentido la inferencia y la construcción de hipótesis” (p.183), de modo similar en la frecuencia “medio” la estrategia se relaciona con identificar la información explícita en el texto y posteriormente utilizarla en actividades que evidencien la retención de información, es decir, (Cassany, 2004, p. 5) lo que dicen las líneas de un texto, su significado literal (p. 5). Asimismo, en la frecuencia “bajo”, la estrategia es definir palabras de acuerdo con la lectura y/o elaborar glosarios, lo que Jurado (2008) define como estudio de “la morfología de las palabras, las partes de la oración, el vocabulario” (p. 91), esta estrategia corresponde al componente semántico y a un nivel literal en las categorías de lectura. Finalmente, de las estrategias no aplicadas, sobresale el predecir acontecimientos que pueden darse en la lectura y/o preguntas generadoras, esta categoría no implementada se ubica según Cassany (2004) en lo que se dice entre líneas, las inferencias (ironía, dobles sentidos, significados implícitos) (p. 5).

Valoración

Las estrategias de comprensión más sobresalientes en lectura muestran rasgos de una enseñanza centrada en ejercicios mecánicos como completar enunciados, lecturas silenciosas, retención de información, definición de palabras. Por el contrario, estrategias como identificar punto de vista e intención o propósito del autor en el texto, deducir información implícita, elaborar hipótesis, se integran menos a las actividades de clase.

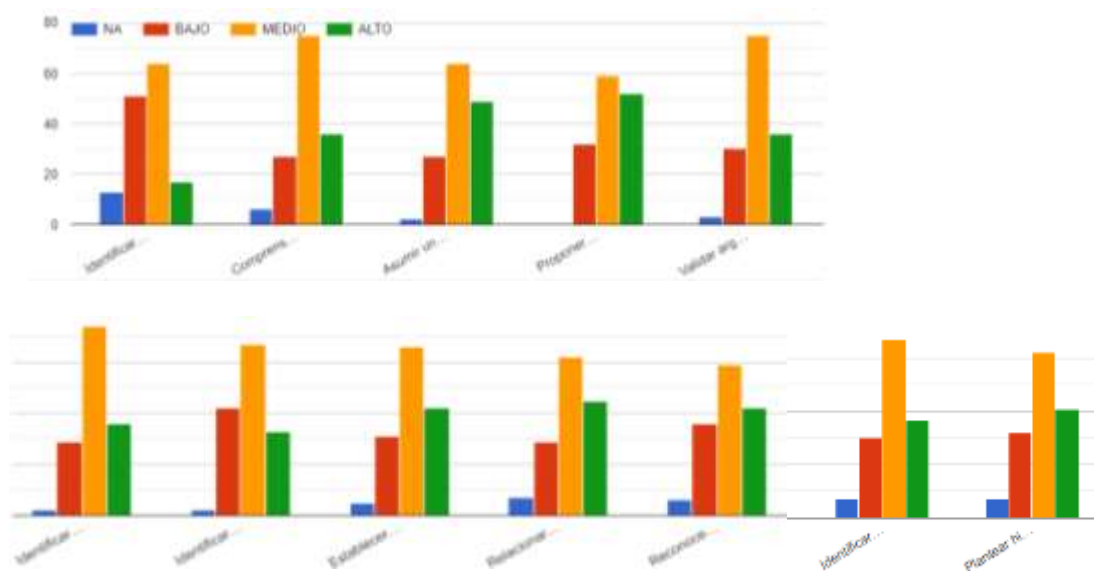
En este contexto, estos rasgos pueden relacionarse a un predominio de lectura literal en el aula y aunque es importante esta categoría para desarrollar niveles de pensamiento

más complejos, puede constituir también la condena a someter al lector a no cuestionar, discrepar y enjuiciar los discursos circulantes en los textos.

Subcategoría 3. El desarrollo de habilidades en los niveles de lectura.

(Véase anexo 2, encuesta de percepción estudiantes, p. 20)

Pregunta 3.3 De las siguientes actividades, cuáles realiza con mayor frecuencia en clases de lenguaje. Si no se realizan marque, *no aplica* (NA); Si se realizan pocas veces, marque: *Bajo*; si se implementan con mayor frecuencia, marque *medio* y si se realizan siempre marque *alto*.



Gráfica 20. Ejercicios en los niveles de lectura

Descripción

La grafica anterior muestra la frecuencia con que se implementa actividades basadas en habilidades de pensamiento que responden a las tres categorías de lectura. De acuerdo a esto, en la frecuencia “alto”, 52 estudiantes entre 143, respondió que proponen soluciones a problemas de interpretación de un texto, de modo similar, en la frecuencia “medio”, 75 estudiantes respondieron que realizan comprensiones de lectura desde textos continuos y discontinuos y validan argumentos en un texto. Asimismo, en la frecuencia “bajo”, 62 estudiantes coincidieron en la opción: plantear hipótesis de lectura a partir de las ideas

presentes en un texto. Finalmente, en la opción “no aplica” se destaca, identificar sinónimos y antónimos en el texto, con 13 respuestas.

Interpretación

La frecuencia más sobresaliente en el nivel “alto” de la descripción anterior es proponer soluciones a problemas de interpretación en un texto, es (Cassany, 2014) detectar las ideologías que subyacen a los discursos (p. 21), de modo similar, en la frecuencia “medio” resalta la implementación de actividades de comprensión lectora desde textos continuos y discontinuos, según Jurado (2008) abordar las distintas tipologías de lectura y formatos es una acción encaminada hacia la lectura crítica (p. 89). De acuerdo con la frecuencia bajo, el plantear hipótesis a partir de las ideas presentes en un texto, se relaciona con (Cassany, 2014) darse cuenta de las opiniones presupuestas, rechazadas o ignoradas por el autor (p. 21). Los desempeños descritos en las frecuencias anteriores difieren del nivel de complejidad de la habilidad sobresaliente en la frecuencia “no aplica”, donde identificar sinónimos y antónimos responde a (Jurado, 2014) un enfoque tradicional, en el que prevalece el proceso de decodificación (p. 183) cobrando menor importancia en la lectura crítica.

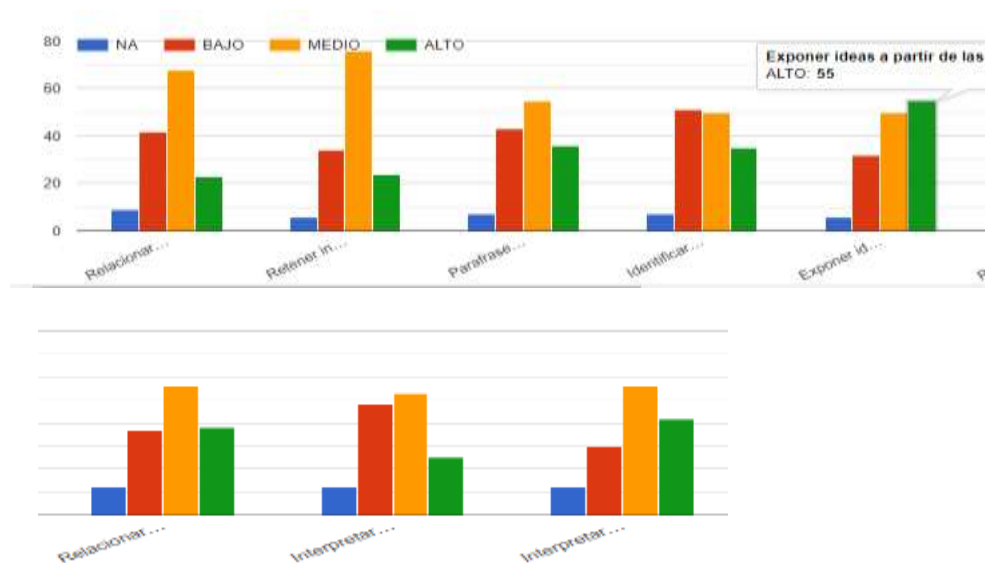
Valoración

La interpretación, muestra preferencia por actividades encaminadas a la lectura crítica. Los desempeños que se implementan en las frecuencias alto y medio indican que el ejercicio de la lectura se concibe también fuera del texto, entendiendo que (Freire, 1987) leer no es una destreza cognitiva independiente de personas y contextos, sino una herramienta para actuar en la sociedad (p.17). De ahí se infiere que la didáctica en la práctica pedagógica está encaminada a una lectura crítica, a la relación del texto y contexto, a integrar los pre-saberes e identificar el lugar de enunciación de los discursos.

Subcategoría 4. El desarrollo de habilidades en los niveles de lectura.

(Véase anexo 2, encuesta de percepción estudiantes, p. 21)

Pregunta 3.4. En el ejercicio de comprensión lectora, marque el grado de dificultad que presenta en las siguientes habilidades. Si alguna de ellas no se implementa en clase marque NA.



Gráfica 21. Dificultades en el ejercicio de la lectura

Descripción

En la frecuencia “alto”, 55 de los 143 estudiantes coinciden en que la habilidad que presenta mayor dificultad para ellos es exponer ideas a partir de las lecturas realizadas. Otra dificultad presentada en la secuencia “medio”, según 76 estudiantes, es la retención de información presentada en el texto. Por otra parte, en la frecuencia bajo, 48 estudiantes dicen tener dificultad para interpretar textos discontinuos. Por su parte, en la columna “no aplica”, 12 estudiantes dicen no implementar textos continuos ni discontinuos, como tampoco relacionar el contenido de las lecturas abordadas con problemáticas sociales del país y reflexionar sobre estas.

Interpretación

Los estudiantes expresan dificultad en la expresión de ideas a partir del texto, este fenómeno puede responder a que (Freire, 1982) la lectura crítica implica la percepción de relaciones entre el texto y el contexto (p. 7), proceso en el que la decodificación y aspectos

formales de la lectura constituyen una base literal pero no una herramienta fundamentada para la expresión oral y escrita. De modo similar, sobresale la dificultad para retener información e interpretar textos discontinuos, relacionar el contenido de las lecturas abordadas con problemáticas sociales del país y reflexionar sobre estas, siendo la lectura (Freire, 1987) una herramienta para actuar en la sociedad, un instrumento para mejorar las condiciones de vida del aprendiz (p. 17).

Valoración

Aunque en la pregunta anterior, sobresale un predominio de ejercicios para la lectura crítica, puede verse también, dificultades de los estudiantes cuando requieren utilizar la información del texto para reflexionar y expresar ideas desde su postura, es decir, producción de texto escrito. Podría aquí afirmarse, que este ejercicio se imposibilita al no alcanzar niveles superiores de comprensión dentro y fuera del texto, es decir que, comprenda los enunciados pero sobre todo las ideologías en que fueron producidos.

Subcategoría 5. Las tipologías y formatos de texto como recurso para la lectura crítica en el aula.

Pregunta 3.5. Al establecer una relación entre el texto y la imagen, puede interpretarse que (Véase anexo 2.1. Propósitos de la caricatura, p. 23)

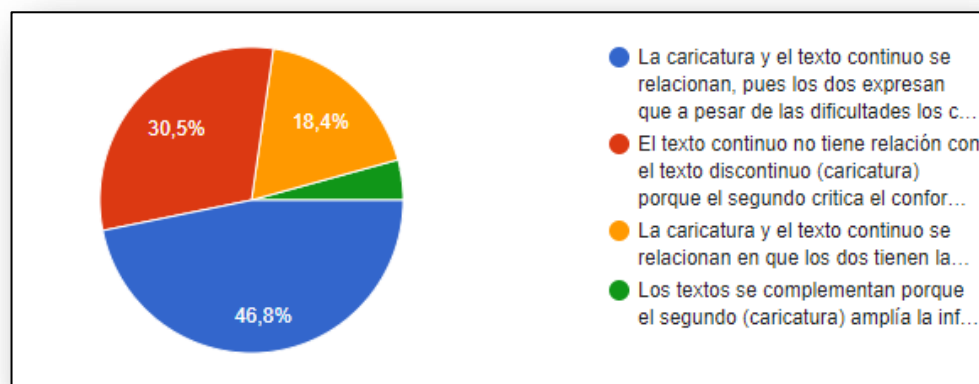


Imagen 1. Caricatura (texto discontinuo)

Ciudadanos consultados por Caracol Radio manifestaron que a pesar de las dificultades por las que atraviesa el país, el optimismo y la “buena onda”, sumaron en el estudio realizado por la firma en el último trimestre de 2017.

Para el estudiante de Arte dramático, Alejandro Osorio, el país “es uno de los mejores viveros del mundo. Aquí tenemos muchos problemas, principalmente la corrupción; pero siempre vivimos alegres, somos únicos”.

Fuente: *El Espectador* (7, enero, 2018)



Gráfica 22. Formatos de texto

Descripción

Los textos presentados exponen una misma temática desde distintos lugares de enunciación. En este contexto, la pregunta buscaba indagar sobre las relaciones establecidas por los estudiantes de grado noveno y once entre el texto continuo y el discontinuo. De esta manera, el 46,8% establecieron que los dos expresan que a pesar de las dificultades los colombianos son felices. Un porcentaje menor, el 30,5% afirmó que el texto continuo no tiene relación con el texto discontinuo (caricatura) porque el segundo critica el conformismo, la idiosincrasia de los colombianos, por lo tanto, tiene un propósito distinto al primero. De modo similar, el 18,4% manifestó que la caricatura y el texto continuo se relacionan en que los dos tienen la misma temática y propósito. Al mismo tiempo, el 4,3% de los estudiantes aseguraron que los textos se complementan porque el segundo (caricatura) amplía la información del texto continuo.

Interpretación

La mayoría de estudiantes relacionaron el texto continuo y discontinuo desde un mismo propósito que para ellos reflejaba que “a pesar de las dificultades, los colombianos son felices”, en este sentido, el ejercicio de lectura en este porcentaje de estudiantes, carece de lectura inferencial, según Jurado (2014) “la lectura es asumida desde un enfoque tradicional, donde lo que prevalece es el proceso de decodificación y pocas veces adquiere sentido la inferencia y la construcción de hipótesis” (p.183). Desde otra perspectiva, un grupo menor de estudiantes coincidió en que a pesar de presentar la misma temática, los textos diferían en el propósito porque la caricatura critica el conformismo, la idiosincrasia

de los colombianos. Este nivel de lectura responde a un nivel crítico, según Cassany (2004) relacionado con situar el texto en el contexto sociocultural de partida (p. 20). Asimismo, la minoría de estudiantes aseguran que la temática y el propósito en los dos textos es el mismo, una interpretación basada en (Cassany, 2004) lo que dicen las líneas de un texto, su significado literal (p. 5). Por su parte, la minoría de estudiantes halló relación en una influencia mutua entre los dos textos, es decir que se complementaban porque el segundo ampliaba la información del primero, respondiendo esta postura a un nivel literal.

Valoración

La interpretación realizada por los estudiantes de grado noveno y once a partir de la lectura de los formatos de texto, evidencia un nivel literal y una notable dificultad en el ejercicio de pensamiento inferencial en la mitad de los estudiantes encuestados. Esto refiere que podría propenderse en el ejercicio de una lectura para (Jurado, 2008) el rescate de significados latentes (información implícita), abordar las distintas tipologías de lectura y formatos (p. 89) que permitan fortalecer los distintos procesos para la competencia de lectura crítica, entendida en este proyecto como la herramienta para actuar en sociedad.

Subcategoría 6. El desarrollo de habilidades en los niveles de lectura.

Pregunta 3.6 De acuerdo con la lectura de los textos anteriores ¿Cuál es el propósito que expresa el autor en la caricatura?



Gráfica 23. Propósito de lectura

Descripción

El 55% de los estudiantes de grado noveno y once, respondieron que el propósito del texto discontinuo (caricatura) es expresar que, a pesar de las dificultades, los colombianos viven felices, esta perspectiva, la mayoría de los estudiantes se contraponen a la del 29% donde afirman que el propósito de la caricatura es mostrar la ignorancia en que viven los colombianos frente a problemáticas sociales como la desigualdad y la corrupción. Desde otra interpretación, el 16% de ellos, dijeron que el propósito del autor es mostrar que los colombianos viven informados.

Interpretación

La mayoría de estudiantes definen el propósito de la caricatura como un mensaje de optimismo en el que las dificultades no son obstáculo para vivir feliz, esta perspectiva representa para Jurado (2014) “un enfoque tradicional, donde lo que prevalece es el proceso de decodificación y pocas veces adquiere sentido la inferencia y la construcción de hipótesis” (p.183), por el contrario, un porcentaje menor, determinó en la caricatura un propósito o intención de reconocimiento frente a las distintas problemáticas que atraviesa el país y la indiferencia y/o conformismo de sus habitantes frente a esto. Esta postura según Freire (1982) implica la percepción de relaciones entre el texto y el contexto, lenguaje y realidad se vinculan mutuamente (p. 7) para el ejercicio de la lectura,

Valoración

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos, la mayoría de los estudiantes propenden por una lectura literal, enmarcada en identificar información explícita en el texto. Es notable la dificultad para descubrir los mensajes ocultos en la lectura, proponer hipótesis de interpretación o establecer una conexión entre lo que se dice en el texto y el lugar de enunciación como elemento clave en el ejercicio de la lectura crítica. En este sentido, (Freire, 1987) la teoría crítica, rechaza la educación que busca el dominio técnico y la eficacia, que desvincula el acto de leer de la realidad sociopolítica del sujeto (p. 17), de este modo, se entiende que la lectura en la pedagogía crítica es una *lectura de mundo*, la decodificación es solo un eslabón de un gran conjunto de habilidades puestas en contexto

para el reconocimiento de su realidad y el empoderamiento de llevar a cabo acciones para la transformación.

Subcategoría 7. El desarrollo de habilidades en los niveles de lectura.

Pregunta 3.7. Si tu profesor de Ciencias Naturales te brinda una lista de temas para escribir un ensayo ¿Cuál elegirías?



Gráfica 24. Transversalidad en la lectura crítica

Descripción

De acuerdo con los porcentajes obtenidos, el 33,6% de los estudiantes, eligió el tema de recursos renovables y no renovables para elaborar un ensayo, de modo similar, el 12,9% prefirió el tema de fracking en Colombia, para argumentar de forma escrita. Agregado a lo anterior, el 29,3% eligió la célula, como tema para un texto argumentativo, además de esto el 24,3% prefirió la clasificación taxonómica de los seres vivos para argumentar de forma escrita.

Interpretación

La descripción anterior muestra que la minoría de estudiantes eligió un tema que incluía problemática, polémica, en el que se expresen ideas argumentales, esta perspectiva muestra (Giroux, 1999) el acto de leer como el reconocimiento de desigualdades, el discurso de poder y la escuela como espacio no neutral (p. 156) teniendo en cuenta que se discuten problemas sociales, ambientales, políticos en los que los jóvenes opinan y a partir de la lectura pueden expresar su punto de vista. Por el contrario, la mayoría de los estudiantes eligieron temas que se ajustan a textos expositivos en los que prevalecen las ideas conceptuales.

Valoración

La mayoría de los estudiantes pueden presentar dificultad en la producción escrita, especialmente en la formulación de hipótesis y argumentos, teniendo en cuenta que eligieron temas conceptuales para formular ideas argumentales. También existe un predominio de conceptos, pues la relación entre argumentos y conceptos está desarticulada, es decir que el ejercicio de lectura crítica puede estar ausente en algunas asignaturas.

5.3 Análisis grupo de discusión 1

(Véase anexo 3. Grupos de discusión 1, docentes, p. 25)

El grupo de discusión se desarrolló con la participación de seis docentes que conforman el área de lenguaje en secundaria, donde se planteó como propósito, discutir sobre la formación de la competencia lectora, partiendo de los resultados obtenidos en las encuestas de percepción. Considerando esta técnica como trabajo de socialización, discrepancia, reflexión, cuestionamiento, se analizó desde la estructura de la crítica educativa de Eisner (1998), de este modo, los resultados dieron lugar a tematizaciones según recurrencias y categorías emergentes, como resultado de esto, el primer grupo de discusión hizo énfasis en las categorías de políticas curriculares en Lenguaje y currículo estandarizado.

Pregunta 1. ¿A su juicio, qué significado tienen las competencias en su práctica pedagógica?

Descripción

Las competencias adquieren un sentido de articulación entre el currículo y el mundo laboral. Los docentes afirman que ese paso de logro a competencia responde a intereses capitalistas, de desarrollo económico donde se pierde el interés del sentido humano, a su vez plantean un aprendizaje fragmentado enfocado en una meta estandarizada sin tener en cuenta las necesidades educativas del país, donde hay condiciones que particularizan las distintas regiones de Colombia, de esta manera, las competencias carecen de contexto, son externas y se han convertido en un discurso que se modifica, que ciñe al docente también a

seguir su lógica, además, hace falta espacios de formación para los docentes en ese contexto de competencias en educación.

Interpretación

De acuerdo con la descripción anterior, las competencias en educación y específicamente en la práctica pedagógica se convierten en directrices a seguir en la dinámica económica del país, según los docentes, el sentido de estas es fabril y operativo. Para Niño (2014)

Las competencias se han instaurado como el referente de medición que permite constatar el nivel de dominio que se tiene en relación con los estándares y como proceso de medición y comparación entre países, sin tener en cuenta las realidades disímiles de los contextos, las situaciones y las experiencias educativas desiguales que se experimentan en muchas comunidades educativas (p. 42)

Siguiendo a la autora, las concepciones de los docentes participantes están muy ligadas a esta perspectiva, teniendo en cuenta que las asumen como instrumento de control, discurso de poder en el alcance de las metas de educación en el país. Además de esto, los contextos particulares se obvian en este discurso (Niño, 2016) las políticas educativas internacionales y nacionales en los últimos años han acogido los planteamientos de la educación por competencias, con el fin de ejercer control y medición sobre los conocimientos y el rendimiento laboral de estudiantes y docentes (p.38). De esta manera, el discurso de competencias en la escuela promueve la competitividad, la instrumentalización de procesos y segregación de los sujetos.

Valoración

La discusión en torno a las competencias, coincide en un lenguaje de competitividad donde las instituciones giran en la órbita de productividad económica. Los intereses están puestos en el desarrollo propuesto u orientado por agentes externos, de esta manera, la práctica pedagógica no es ajena a estos intereses, pues se ha configurado en unas líneas que protagonizan los resultados y no los procesos, definen y etiquetan las instituciones sin importar el contexto disímil, y así se encuentra el poder del discurso de competencias, sumergido en esa visión de que el predominio de contenidos quedó atrás, hoy es el *saber hacer en contexto*, una contradicción cuando la educación no parte del mismo, sino de una mirada externa.

Pregunta 2. ¿Qué alcances, propósito e impacto tiene para Usted la lectura crítica y las habilidades desarrolladas en el área de lenguaje?

Descripción

Los alcances y propósitos de la lectura crítica y las habilidades desarrolladas en el área de lenguaje, representa para los docentes la adquisición de herramientas para enfrentarse a diversas situaciones, reflexionar sobre las distintas problemáticas, trascender del texto, asumir una postura y tomar decisiones. Asimismo, afirman que, al relacionar texto y contexto, se activa el interés y aprendizaje de los estudiantes al sentirse familiarizados con los propósitos de lectura o actividades realizadas. De esta manera, también logran que los estudiantes se sientan dispuestos a reconocer problemáticas de su comunidad y querer impactar en ella.

Interpretación

El grupo de discusión destaca el contexto como fundamento de la lectura crítica y el desarrollo de habilidades en el área de lenguaje, que trascienden del texto para impactar en el contexto, mostrando en esta práctica rasgos de liberación frente al currículo único, esto obedece, según Giroux (1990) a que “la autoridad emancipatoria sugiere que los docentes son portadores de conocimiento crítico, reglas y valores por medio de los cuales enuncian y problematizan conscientemente su relación recíproca, con los alumnos, con la asignatura y con la comunidad” (p. 155). Estas características, están enmarcan en una didáctica alternativa, pues no son los contenidos la meta, tampoco los estándares, aunque de alguna manera ejercen presión en los procesos mediante la orientación común de la acción pedagógica en un ambiente en el que (Freire, 1982) el lenguaje y la realidad se vinculan dinámicamente. La comprensión del texto a ser alcanzada por su lectura crítica implica la percepción de relaciones entre el texto y el contexto (p. 7). Estos elementos muestran una relación entre la construcción de conocimiento a través de la lectura y la significación que estos adquieren para los sujetos.

Valoración

La lectura crítica en el área de lenguaje está orientada en una práctica pedagógica dirigida al desarrollo de habilidades desde el reconocimiento de problemáticas del contexto, pues los docentes consideran que la labor de leer críticamente se orienta no sólo a una comprensión compleja en las estructuras gramaticales del texto, sino que además se convierte en herramienta para actuar en sociedad.

Pregunta 3. ¿Cuáles han sido los alcances y limitaciones en su práctica pedagógica (incluyendo proyectos transversales de lectura) para la formación de la lectura crítica?

Descripción

Los docentes afirman que la lectura crítica ha tenido alcances como tener un lugar privilegiado siendo eje transversal en el currículo, además de contar con referentes comunes que han de ser desarrollados en todas las asignaturas, sin embargo, estas orientaciones pueden no llevarse a cabo por todos los docentes. Adicionalmente aseguran que al buscar desarrollar la lectura crítica es como querer hacer lo último sin haber hecho lo primero, es decir que, al no estar fortalecidos los procesos iniciales de lectura, hay mayor dificultad en la formación del lector crítico. A esto se suma, el poco interés de los estudiantes frente a este ejercicio, teniendo en cuenta que leen porque les preocupa una calificación numérica. Otra de las limitaciones, radica en la adquisición de textos para trabajar en clase o casa, aun cuando las familias adquieren elementos no primordiales en la canasta familiar, los libros no clasifican en sus gastos; la gratuidad educativa puede dar lugar a esta perspectiva.

Entre los alcances y limitaciones, está la dificultad de los estudiantes de grados iniciales de secundaria para seleccionar información en el texto, jerarquizar ideas, responder a preguntas de lectura y en el caso de los estudiantes de grados superiores, asumen una postura crítica frente al texto, pero tienen dificultades en expresar estas ideas a través del texto escrito.

Interpretación

En el grupo de discusión los docentes expresaron más dificultades que alcances en la lectura crítica. Esto se debe a que el proyecto lector transversal cuenta con referentes comunes para todas las áreas, pero no es asumido de la misma manera por todos ellos, lo que lleva a que no sea de mayor impacto para el desarrollo de la competencia lectora. Asimismo, la adquisición de material de lectura es una preocupación del docente quien fomenta el valor y hábito de leer en secundaria proporcionando recursos contextuales para sus estudiantes. En estas acciones se evidencia que los profesores del área orientan una (Ortega, 2012) práctica social, académica, pedagógica, inscrita en concepciones epistemológicas, éticas y políticas que le dan significado a la acción y marcan pautas de actuación (p. 142). Esta labor adquiere estas particularidades como resultado de la gratuidad educativa que responde a la política de calidad, cobertura, permanencia y que en gran medida resta responsabilidades a los padres de familia, responsabilidad que de alguna manera recae sobre la práctica docente.

Valoración

Los rasgos descritos anteriormente, muestran aciertos y dificultades en el desarrollo de la competencia lectora. Este proceso, se dificulta principalmente por la ausencia de una cultura de leer por iniciativa, gusto, necesidad en los estudiantes teniendo en cuenta que no se ha formado en casa un hábito de lector y el sentido que le dan a este ejercicio está supeditado a la obtención de una nota. Además de esto, el sentir de los docentes en el área de lenguaje radica en que hace falta un trabajo aunado entre las diversas áreas porque, aunque existe un proyecto transversal de lectura y unos referentes comunes no existe el mismo compromiso y preocupación por parte de todos.

Pregunta 4. La formulación e implementación de un currículo único y estandarizado en los saberes escolares trae consigo la configuración de la profesión y la práctica del docente ¿Qué opinión le merece esta afirmación?

Descripción

Los docentes aseguran que el currículo único ha reconfigurado la práctica docente. Aunque el pensamiento sea diverso, en algún momento las normativas dirigen la práctica pedagógica, ya sea por las orientaciones curriculares o por la presión de las evaluaciones

estandarizadas. Asimismo, expresaron que al definir un currículo único se define también el saber y el quehacer pedagógico como parte del engranaje del Sistema.

Interpretación

Como se describió anteriormente, los docentes coincidieron en que se sienten una parte más del currículo. Esto puede evidenciarse en los límites que se han fijado en la autonomía de los docentes, a través de una didáctica normativa en la que se regulan contenidos y procesos dirigidos a resultados. Para Ortega, López & Tamayo (2012), la acción pedagógica es “la actividad dirigida a fines conscientes, como la acción transformadora de una realidad; como una actividad social, históricamente condicionada, dirigida a la transformación del mundo” (p. 33), en este sentido, hablar de transformación sin contemplar las vicisitudes del entorno particular podría no generar reconocimiento, tampoco reflexión, mucho menos cambio. Siguiendo a Freire (1994) la práctica educativa es algo muy serio. Tratamos con gente, con niños, adolescentes o adultos. Participamos en su formación. Los ayudamos o los perjudicamos en esta búsqueda (p. 68), esta postura refleja una acción pedagógica responsable con el contexto y los sujetos, cada uno con sueños y necesidades particulares.

Valoración

La práctica pedagógica adquiere sentido en momentos de autonomía, sin embargo, los docentes se sienten coaccionados frente a las dinámicas del aula y a las orientaciones del currículo único, de alguna manera, se instrumentaliza la didáctica a pesar de la diversidad de pensamiento. Esto ha desencadenado que el campo de la enseñanza y el aprendizaje se convierta en un campo de lucha y de tensión en el que constantemente palidece el ejercicio docente como intelectual y se torna más operativo.

Pregunta 5. ¿Qué posibilidades y/o limitaciones tienen para Usted los formatos y tipologías de texto definidos en el currículo único para el desarrollo de la competencia lectora y en especial para el nivel crítico?

Descripción

Los docentes coinciden en que los formatos y tipologías de texto sugeridos y prescritos por las orientaciones curriculares del Ministerio de Educación Nacional se convierten en una directriz de ordenanza que normativiza la didáctica y aunque pueden

generar un abanico de posibilidades, se asume como parte de la regulación y estandarización del currículo. No es lo mismo que el docente planee, diseñe de acuerdo con las necesidades e intereses de su contexto a que le digan qué hacer.

Interpretación

El sentir de los docentes se basa en que la mayoría de ellos ve instrumentalizada su didáctica al tener un currículo prescrito o regulaciones para los textos abordados en clase, esta reflexión responde, según Ortega a que (2012) “la pedagogía crítica le apuesta por formar a un sujeto que se interroga por su propia práctica y a partir de allí, indague su acción pedagógica” (p. 38). El cuestionamiento o reflexión de los docentes no desconoce las posibilidades que hay en este tipo de textos y formatos, pues (Jurado, 2008) es pertinente promover escenarios de dialogismo entre los textos (intertextualidad), rescate de significados latentes (información implícita), abordar las distintas tipologías de lectura y formatos y la expresión autónoma de los docentes en sus proyectos de aula (p. 89). No sólo los textos definidos en el currículo representan el contexto de la lectura sino también las propuestas basadas en las necesidades e intereses de la población.

Valoración

Los docentes implementan los formatos y tipologías textuales definidas en el currículo único en lenguaje y encuentran posibilidades para la lectura crítica, pero sienten limitada su didáctica porque manifiestan que al estar definidos los textos, la práctica pedagógica es prescriptiva y no es igual a que ellos mismo diseñen y propongan, teniendo en cuenta el contexto de la institución.

5.4 Análisis, Grupo de discusión 2

(Véase anexo 4. Grupo de discusión 2, docentes, p. 34)

El diseño de este instrumento estuvo orientado a partir de la información obtenida en el grupo de discusión uno. De esta manera, surgen interrogantes para profundizar en la categoría tres, pedagogía y didáctica críticas.

Pregunta 1. ¿Qué acciones o estrategias pedagógicas y/o didácticas implementa Usted entre el contexto y la formación de la competencia lectora?

Descripción

De acuerdo con los resultados, los docentes en el área de lenguaje, describen que hay una relación entre los textos utilizados en clase y las actividades realizadas. Un ejemplo de esto es la lectura libre, aquella que no se somete al taller y a la nota sino donde están en juego las actividades de pensamiento, donde se analiza el discurso en lecturas complejas. También la creación (literatura y/o arte) a partir de la lectura involucra el contexto inmediato del estudiante. Otra muestra de esto es el contexto histórico de cada obra literaria nacional o universal y que puede remitir al estudiante a otra época, a un contexto más global pero que de alguna manera encuentra conexiones con su contexto inmediato, ya sea desde un lenguaje de denuncia social o de acontecimientos que continúan latentes.

Asimismo, expresaron que las obras de arte, los artículos de opinión, las noticias, las infografías, los relatos familiares y los conocimientos previos de los estudiantes, son las estrategias más que más utilizan para la enseñanza de la lectura en el aula.

Interpretación

Puede entenderse que el contexto es parte fundamental en la práctica docente, pues las secuencias planeadas y sobre todo la didáctica se enmarca en contextos próximos al estudiante, así como también en otros más lejanos pero que de alguna manera tienen conexión con sus intereses personales o sociales al respecto (Giroux, 1997, p. 58), afirma que, además de la predicción, el control y la eficacia, hay otros intereses fundamentales de conocimiento, y no asumir esto en la práctica, no constituye sólo un error intelectual, sino también un grave fallo ético y político, los docentes son responsables de asumir otros elementos principales, en el reconocimiento de los sujetos. En esta misma línea, Ortega (2013) asegura que además de lo regulado y prescriptivo es “buscar sentido y reconocimiento de la condición humana con otros, con la intersubjetividad, contextualizada en una época de inequidad que genera también la actitud crítica para hacer de la educación una práctica de libertad” (p. 191). De esta manera relacionar el contexto no sólo es

ambientar el aprendizaje sino reconocer el campo de pensamiento y acción en el que se desenvuelven los sujetos.

Valoración

La didáctica de los docentes en el área de lenguaje, se enfoca en la enseñanza de la lectura involucrando contextos próximos y otros más lejanos. Para ellos, es importante reconocer intereses y posibilidades de los estudiantes, por lo que no se limita al contexto inmediato sino que buscan la integración de dos o más contextos para el desarrollo de habilidades en la competencia lectora. Esta postura demuestra que existe una didáctica centrada no sólo en directrices del Ministerio, sino en acciones enfocadas en el reconocimiento de su cultura y otras existentes, pero, sobre todo, desarrollar procesos de lectura comprometidos con una visión en habilidades comunicativas y no en contenidos o aspectos formales de la lengua.

Pregunta 2. A su juicio ¿Cuál es la corresponsabilidad que tiene la escuela, la política educativa, la familia y los estudiantes para el desarrollo de la lectura crítica y la producción escrita?

Descripción

Respecto a la responsabilidad que tiene la escuela frente la política curricular en el aprendizaje de la lectura, los docentes coincidieron en que es un compromiso de todos los miembros de la comunidad educativa y del Estado, sin embargo, esta tarea recae sobre la escuela, en especial, los docentes son quienes asumen este reto, aún con las dificultades del contexto, como ejemplo, el bajo compromiso de las familias frente a la importancia de formar hábitos de lectura y adquirir materiales, pues muchos de ellos confían en procesos tradicionales de lectura, es decir, la enseñanza de la lectura centrada en aspectos gramaticales y formales (fluidez, acentuación, pronunciación) acompañados de un gran número de tareas. Añadido a esto, los docentes aseguran que la familia no es un factor motivante para el aprendizaje de la lectura y termina siendo el docente quien motive y esté más comprometido con la formación de lectores críticos.

Además de esto, los docentes aseguran que existe un problema entre la política curricular y la escuela porque no hay transmisión, aunque las orientaciones del MEN son un ideal, difícilmente se cumplen porque hay ausencia de espacios formativos, de reflexión pedagógica. Esta tarea tampoco se refleja en los rectores y coordinadores porque son administrativos que vigilan, controlan, pero no hay función de liderazgo pedagógico. Un ejemplo de esto, son las semanas institucionales donde todo el tiempo se dedica a trabajo administrativo y los espacios pedagógicos son muy reducidos o nulos.

En la responsabilidad familiar hay grandes fallas, según los docentes, no hay inmersión temprana de los niños en procesos de lectura y escritura. Finalmente, ante los bajos desempeños se culpa a la escuela cuando pueden existir pretensiones por parte de la política para la no formación de un pensamiento crítico desde los procesos de lectura y escritura.

Interpretación

Los aportes de los docentes definen que ante la corresponsabilidad que tiene cada estamento (familia, política, escuela, estudiante) en los procesos de lectura crítica y producción escrita, existen fallas que repercuten en los desempeños de los estudiantes. Esto se refleja en las directrices del MEN, pues los docentes asumen responsabilidades en un contexto de (Giroux, 1998) “racionalidad tecnocrática, característica de la teoría y el diseño del *curriculum* tradicional” (p. 51), donde se expiden lineamientos sin tener en cuenta contextos particulares y al publicarse y divulgarse, la responsabilidad recae sobre la escuela. Sumado a esto, las familias han tenido desapego en garantizar procesos iniciales de lectura, pareciera que la acción de familia no es la de acompañar sino vigilar, es decir que la función de la política y la familia en gran parte es (Díaz, 2006, p. 591) “de carácter judicial que pedagógico”. Estos factores también se reflejan en la falta de espacios pedagógicos y de reflexión para los docentes, teniendo en cuenta que las directivas de la institución vigilan y controlan el cumplimiento de horario y la entrega de formatos, pero el liderazgo de velar por procesos académicos es inexistente.

Valoración

La política educativa ejerce su responsabilidad en la vigilancia y control sobre la escuela y en particular sobre los docentes. Los procesos de lectura crítica y escritura son un ideal plasmado en la política curricular y distanciado de los contextos disímiles de la escuela. Asimismo, la familia, un componente primordial en los procesos iniciales de lectura, ha relegado esta tarea a la escuela y a su vez las directivas de la institución se concentran en asuntos administrativos, un contexto en el que palidecen los espacios de reflexión pedagógica. Es importante pensar en la influencia de la política, la escuela y la familia en los estudiantes y en cómo asumen ellos estos procesos.

Pregunta 3. Teniendo en cuenta que la didáctica del docente se regula en el currículo estandarizado ¿Qué acciones de autonomía desarrolla Usted y qué resultados ha obtenido en relación con el desarrollo de la competencia lectora?

Descripción

Las acciones de autonomía que los docentes refirieron fue el implementar un enfoque de lectura dinámico, romper esquemas de enseñanza de la lectura, implementan medios de comunicación como forma de llevar el arte al aula de clase, así la música, la pintura, el cine, son herramientas para la enseñanza. Estas acciones surgen del diseño de secuencias didácticas, creadas por los docentes para la planeación de clases, basadas en los intereses de los niños y distanciadas de los contenidos. Otro rasgo autónomo de los docentes, es el fortalecimiento de las competencias discursivas, identificando relaciones de poder en el discurso. Asimismo, estrategias como abrir la puerta del aula a problemáticas sociales, involucrando varios contextos y generando espacios de reflexión y formación de una postura crítica en los estudiantes, pues también afirman que, aunque existen lineamientos, el aula es un campo de experimentación en el que se logra también formar autonomía en los niños.

Interpretación

Entre las acciones de autonomía que emplean los docentes para la enseñanza de la lectura, se destaca, el goce de recrear mundos a través de la literatura, realizando este

ejercicio en la plena conciencia del disfrute del texto, sin preocuparse por la finalidad de una evaluación numérica o por el extenso taller de preguntas que se realizará posterior a la lectura de las obras, (Jurado, 2008, p.91) una visión alejada del estudio de los formalismos de la literatura. Asimismo, algunos de los docentes toman como estrategia, los géneros discursivos, donde los estudiantes identifiquen aquellos discursos de poder, los relacionen con el contexto, reflexionen sobre sus intenciones y asuman una postura frente a estos. Esta estrategia se relaciona con lo planteado por Van Dijk (1999), afirmando que todos los niveles de la estructura del texto y del habla pueden en principio ser más o menos controlados por hablantes poderosos, y puede abusarse de dicho poder en detrimento de otros participantes (p. 28). Estos aspectos demuestran una didáctica enfocada en habilidades comunicativas, teniendo en cuenta que problematizan el conocimiento y lo relacionan con el contexto, acciones (Freire, 1984, p. 107) que pueden constituirse como instrumentos de acción contrahegemónica y sobrepasar la lectura alfabetizadora para hacer sujetos libres.

Valoración

La didáctica de los docentes se enmarca en una práctica social, más que académica. Los procesos de lectura se reflejan en un reconocimiento de poder en el lenguaje, pero también, en asumir una postura crítica frente a las diversas problemáticas que atañen la escuela. Por esta razón, los contenidos no son eje fundamental en este proceso sino las habilidades vistas en contexto.

4. ¿Qué líneas de acción emprende para enfrentar el distanciamiento de los padres de familia en la adquisición de materiales que apoyen procesos de lectura y qué resultados ha alcanzado en relación con la lectura crítica?

Descripción

Frente a la dificultad para adquirir material de lectura, los docentes coinciden en que buscan estrategias como material fotocopiado para trabajar en grupo y en ocasiones individual. Asimismo, gestionar la adquisición de un número de ejemplares de obras literarias para rotarlas en cada uno de los grados. Otra estrategia es motivar a los estudiantes y a sus familias para que adquieran un libro sugerido y por medio de la editorial

programar la visita del escritor y así generar más expectativa en la lectura de esta obra. También se impulsa la donación de libros y de esta manera completar textos que garantizan tener el material para los siguientes grados. A veces utilizan el material de biblioteca, pero no hay la cantidad de textos para lectura individual. En ocasiones los docentes gestionan el material fotocopiado en la institución, pero hay una negativa y barreras frente a esto, así que el docente asume el costo y en algunas ocasiones la institución y muy pocas veces los estudiantes. También mencionan otro tipo de material para la lectura, como las piezas audiovisuales, la música, la caricatura política, el humor crítico.

Respecto a los alcances y resultados que han alcanzado, los docentes expresan que los estudiantes tienen apropiación en el texto, inspiración para escribir, experimentan la estética del lenguaje en el acto de leer, generan reflexión y pensamiento crítico, valor por la cultura. Sin embargo,- afirman los docentes- esa deficiencia de recursos también incide en los bajos desempeños en procesos de lectura y aquí se relaciona.

Interpretación

Las acciones que asumen los docentes frente al distanciamiento de las familias en adquirir recursos para la lectura, se basa en la iniciativa y la responsabilidad de implementar estrategias para la adquisición de distintas tipologías de textos y formatos, esto muestra, según Jurado (2008) “que la escuela tiene la oportunidad de formar lectores críticos a pesar de sus limitaciones” (p. 89), pues además de las estrategias en implementar recursos los docentes expresan con emotividad que estas acciones han reflejado la formación de hábitos en la lectura, el interés por la estética del lenguaje y las distintas tipologías de texto que circulan en el aula y a través de estas, construir interpretaciones, compartir críticas y crear experiencias en este ejercicio. Estas acciones se alejan de un (Jurado, 2014, p 183) “enfoque tradicional, donde lo que prevalece es el proceso de decodificación y pocas veces adquiere sentido la inferencia y la construcción de hipótesis” y se acerca a un enfoque de lectura donde el nivel crítico es una construcción de sentido desde la subjetividad de los sujetos.

Valoración

Los docentes encaminan sus acciones en la gestión de recursos textuales para el desarrollo de la competencia lectora. Así mismo, los avances demuestran hábitos de lectura, mayor interés, goce estético, inspiración para la escritura, son resultados que, aunque no reflejan un nivel de lectura crítica, sí son pasos importantes en ese camino.

5. Ante las dificultades de comprensión y desinterés que presentan los estudiantes frente a la formación de un hábito de lectura ¿Qué acciones emprende en el aula para superarlas y desarrollar habilidades hacia una lectura crítica?

Descripción

Frente al desinterés y dificultades que presentan los estudiantes en la formación de hábitos de lectura, los docentes expresaron que usan estrategias como implementar la lectura en voz alta, direccionar esta tarea en una estrategia de acompañamiento del docente, generar espacios de reflexión y socialización durante la lectura, tomar en cuenta los saberes previos del estudiante, antes de emprender una lectura socializar el pensamiento del autor para situar a los estudiantes en el lugar del discurso. Un docente expresó que la política curricular orienta cómo se debe enseñar y qué se debe aprender, pero en el aula se toman en cuenta otros factores como las dificultades y el desinterés de los estudiantes, frente a esto, el docente implementa reflexión con los estudiantes sobre la responsabilidad que tienen frente a la sociedad y la humanidad por lo que no todo gira siempre en torno al interés de los estudiantes.

En los alcances logrados por los docentes en la lectura, aseguran que evidencian la competencia propiamente en el contexto, porque no se evalúa un producto (taller, cuaderno, mapa) sino que la tarea está en las habilidades de pensamiento y se evidencia durante la lectura compartida.

Interpretación

Frente al desinterés y baja motivación de los estudiantes en los procesos de lectura, los docentes implementan estrategias didácticas como la lectura en conjunto, un ejercicio compartido que busca hacer frente a las dificultades de comprensión mediante el dialogo con el texto y el estudiante. Esta acción se desarrolla desde y para la lectura, pues la

Literacidad como instrumento de aprendizaje busca un fin en sí misma y no desde el activismo.

En este punto, de acuerdo con Cassany (2014) estas acciones buscan “situar el texto en el contexto sociocultural de partida, reconocer y participar en la práctica discursiva concreta que propone el texto y, por último, calcular los efectos que provoca el discurso en los diferentes contextos de llegada” (p. 38). Los estadios que propone el autor son evidenciados en los momentos de lectura donde la tarea se basa principalmente en las habilidades de pensamiento de los estudiantes. Desde Giroux (1990) estas estrategias didácticas son dialógicas, teniendo en cuenta que “en lugar de formular la alfabetización en función del dominio de unas determinadas técnicas, amplían su significado para incluir en él la habilidad de leer críticamente, tanto dentro como fuera de las propias experiencias, y con fuerza conceptual” (p. 132). Es así como docente y estudiante construyen un todo desde el texto, el contexto y la lectura compartida.

Valoración

La didáctica de los docentes en el área de lenguaje se enmarca en una lectura responsable, de manera que guían estos procesos, es un trabajo aunado entre profesores y estudiantes. En este desempeño colegiado se enfrenta dificultades de comprensión, son lecturas comentadas, discutidas y aunque se elaboran productos la evaluación no se centra en estos, sino en el proceso de habilidades de pensamiento (contextualización de palabras, relacionar eventos, identificar hipótesis y validar argumentos, emitir juicios de valor frente a las discusiones, socializar interpretaciones, asumir posturas), sin embargo, este reconocimiento, estas reflexiones y estas acciones no son únicos, pues según los docentes, todavía existe una mirada de lectura mecánica sin enfoque social, los niños siguen procesos de lectura solos, por un lado, existe una ruptura entre los grados de primaria y secundaria. Por otro lado, en asignaturas distintas a lenguaje (en secundaria) cada docente asume procesos de lectura según sus criterios.

5.5 VALIDEZ DE LA CRÍTICA EDUCATIVA: LA SOLIDEZ DE LOS JUICIOS EN LA INDAGACIÓN CUALITATIVA

5.5.1 La multiplicidad de los datos en la construcción de la obra de arte

(Véase anexo 5. Tematizaciones finales por instrumento, p. 45)

Los instrumentos permitieron la recolección de información y condujeron a tematizaciones preliminares, que, además, dieron lugar a generalizaciones. Entendiendo la tematización (Eisner, 1998, p. 126) como aquellos rasgos dominantes, donde los temas son destilaciones de lo que se ha encontrado, son rasgos esenciales en el objeto de investigación, son mensajes recurrentes que no se obtienen al azar, sino que se extrae el sentido en la recolección de la información.

De acuerdo con lo anterior, las tematizaciones como extracto preliminar de los instrumentos, constituye la validez de la crítica educativa donde se relacionan (Eisner, 1998, p. 132) la corroboración estructural o multiplicidad de datos con otros que apoyan o contradicen la interpretación de la información recogida a través de los instrumentos, esta triangulación de las tematizaciones finales, muestra también la validez consensual como puntos de encuentro entre los críticos de la misma institución mediante la aproximación al objeto de estudio y la adecuación referencial se manifiesta en la expresividad del lenguaje, capaz de situar a los lectores en las escenas de la investigación y hacer vivos los momentos del estudio. De esta manera, la solidez de los argumentos determina la validez de la crítica en busca de la mejora de los procesos educativos.

A continuación, se presentan las tematizaciones preliminares obtenidas a través de las encuestas y grupos de discusión, que a su vez dieron lugar a tematizaciones finales y categorías emergentes mediante la corroboración estructural:

Objetivo general			
Caracterizar las estrategias didácticas que emplean los docentes para el desarrollo de la competencia lectora en los procesos de enseñanza-aprendizaje en el área de lenguaje en Educación Básica Secundaria y Media.			
Objetivos específicos			
Analizar las políticas curriculares en el área de lenguaje que orientan el desarrollo	Describir estrategias didácticas de los docentes en	Sistematizar e interpretar las políticas curriculares con las estrategias	Proponer unos lineamientos pedagógicos para el fortalecimiento de la

de competencia comunicativa lectora en los procesos de enseñanza aprendizaje	relación con el desarrollo competencia comunicativa lectora.	didácticas de los docentes y las percepciones de los estudiantes en relación con el desarrollo de la competencia lectora.	competencia comunicativa lectora en la perspectiva de las pedagogías críticas.
Tematizaciones generales			
Política curricular: la corresponsabilidad de los docentes como formadores de lectores críticos en la escuela	Una didáctica del lenguaje enmarcada en competencias: de los contenidos a las habilidades	El sentido de las competencias en el currículo único: la formación para el mundo fabril	La lectura libre como estrategia para la formación de hábitos de lectura en la escuela
Hacia una configuración del docente en el currículo único: ejecutor de planes de estudio o intelectual transformativo	Habilidades lectoras y su repercusión en el ejercicio de la producción textual	La instrumentalización de la crítica en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura.	La diversidad del texto en el contexto: estrategia para la formación de un lector crítico.
La gratuidad educativa y su impacto en la formación de la lectura crítica en el aula	Entre una didáctica de la autonomía a la normatividad de la práctica pedagógica	La formación de hábitos de lectura en la escuela ¿obligación o satisfacción?	Proyectos institucionales: una ventana a la autonomía en la didáctica de la lectura crítica
	La lectura inferencial: de la información implícita a un nivel de consciencia crítica.	El aprendizaje en la escuela: saberes como garantía para el desempeño en evaluaciones estandarizadas	La lectura compartida: un ejercicio responsable en la didáctica del lenguaje, para la formación de la lectura crítica.
		El sentido del aprendizaje como insumo para el mundo laboral	La complejidad en el ejercicio de la lectura indica repercusiones en la escritura

Ilustración 4. Tematización general

5.5.2 Nivel de Tematización general

Las tematizaciones presentadas a continuación son el resultado de la corroboración estructural (Eisner, 1998, p. 132) y constituye las destilaciones finales integradas por las recurrencias y rasgos dominantes obtenidos en los instrumentos, de los que surgieron categorías emergentes.

➤ **La corresponsabilidad de la escuela en la formación de lectores críticos en el contexto de la gratuidad educativa en Colombia.**

Uno de los rasgos dominantes en los grupos de discusión se evidenció en la responsabilidad otorgada a la escuela en la formación de lectores críticos. Esto se refleja en el currículo estandarizado, donde se ejerce una presión y fuertes tensiones en el desempeño de la lectura que es medido a través de valuaciones estandarizadas con las que clasifican, comparan y segregan, en el cumplimiento de metas de la calidad educativa.

En este contexto, la escuela asume una responsabilidad mayor frente al desarrollo de competencias lectoras, pues la política curricular divulga orientaciones rectoras a la comunidad educativa, orientaciones que se convierten en el ideal, pero ajenas al contexto sociocultural de las instituciones, por lo que al evaluar competencias lectoras de forma estandarizada, los resultados no son favorables. En consecuencia, se termina culpando y cuestionando la didáctica de los docentes, activando planes de mejoramiento en la escuela y asumiendo que las fallas están en el aula, sin tener en cuenta otros factores que también inciden en la formación del lector crítico.

➤ **El sentido de las competencias en el currículo único: hacia la movilidad social o hacia el desarrollo económico.**

Los docentes y estudiantes de la institución asumen las competencias como un fin medible, cuantificable en el que se centra la meta de la enseñanza y el aprendizaje. Pero además de esto, las competencias son la garantía para el desempeño laboral (Niño, et al.,

2016) entendiendo que las políticas educativas internacionales y nacionales en los últimos años han acogido los planteamientos de la educación por competencias, con el fin de ejercer control y medición sobre los conocimientos y el rendimiento laboral de estudiantes (p. 38). De esta manera, puede inferirse que el desarrollo social, desde la equidad de oportunidades podría no ser el principio en este discurso sino que puede estar orientado a la formación de *capital humano* para la producción laboral. Un panorama desalentador pues ¿Cuál es el lugar del conocimiento, si este se está viendo reducido a un *saber hacer*? (Niño, 2014) El interés de los sistemas educativos estaría centrado en aumentar significativamente la competitividad internacional (p. 47), explicación de la constante presión sobre la escuela, la medición, la comparación, la desprofesionalización docente y la credibilidad puesta en los resultados.

➤ **La instrumentalización de la crítica en los procesos de la enseñanza y el aprendizaje de la lectura: alfabetizar para las evaluaciones estandarizadas o emancipar para la transformación social.**

Podría resultar ambiguo referirse a la crítica en un currículo tecnocrático, pues la lectura crítica corresponde a un nivel de pensamiento que hace parte de la competencia comunicativa de lectura, definida en los Lineamientos Curriculares (Ministerio de Educación Nacional, 1998) como la fuerza de la conjetura al evaluar el texto, en una construcción de redes visibles en la intertextualidad mediante la emisión de juicios (p. 75). Esta postura es exigente vista desde procesos cognitivos, donde las habilidades de pensamiento llegan a una complejidad en la comprensión del texto.

Sin embargo, la lectura abarca no solo el texto, también el contexto y el lector. En este sentido, Freire (1984) define una perspectiva de lectura crítica de la realidad, dada en un proceso de alfabetización o no y asociada sobre todo a ciertas prácticas claramente políticas de movilización y de organización, puede constituirse en un instrumento de acción contrahegemónica (p.107), esta perspectiva abarca más que estructuras cognitivas, y semánticas, es la apropiación de saberes en la construcción de una consciencia crítica, es decir que implica transformación, acción para quien lee un texto desde el contexto, en la apropiación de su cultura, en el reconocimiento de las desigualdades, (Cassany, 2004) es detectar las ideologías que subyacen a los discursos, descubrir sus tautologías e incoherencias o tomar conciencia del contexto desde el que se escribieron.

A causa de ello, Giroux (1990) sostiene que un “currículum dominante se manifiesta incapaz de ofrecer una base racional para criticar los «hechos» de una sociedad dada. La teoría no sólo ignora su función ética, sino que, además, se ve privada de su función política” (p, 54). Es así como la lectura crítica en el currículo único tiene una connotación diferenciada de la emancipatoria como sugiere Freire (1984), donde puede verse la definición de las tipologías y formatos de texto, que además radican en orientaciones de Organismos Internacionales para América Latina.

En este sentido, la función política en el currículo único, en relación con la práctica relacionada con la enseñanza y el aprendizaje de la lectura está orientada (Niño, 2014, p.226), a la “necesidad por generar y emplear metodologías educativas dialógicas, participativas y activas para la dinamización de prácticas pedagógicas, investigativas y socio culturales. Una intencionalidad política emancipadora frente al orden social imperante” (p.226) según la autora, es abrir caminos en un currículo que parece cerrado y estático, es atribuir otros sentidos a la lectura crítica en la apropiación de herramientas intelectuales y sociales en la formación de ciudadanos.

➤ **Proyectos institucionales: una ventana a la autonomía en el paso de la lectura inferencial a la lectura crítica.**

Los proyectos institucionales constituyen espacios de autonomía en la práctica pedagógica. Esta perspectiva permite contextualizar la enseñanza y el aprendizaje de la lectura de acuerdo con necesidades e intereses de la comunidad educativa en busca de formar lectores críticos. Es así como, proponer líneas de acción en este ejercicio es establecer principios comunes para las distintas asignaturas. De esta manera, un lector crítico no se forma exclusivamente en el área de lenguaje, sino que las habilidades críticas están presentes en los diferentes contextos de lectura.

➤ **El desarrollo de habilidades para la lectura como herramienta para los procesos de escritura.**

La lectura y la escritura son procesos conjuntos, complementarios, integran dos de las cuatro habilidades comunicativas, por lo que hablar de escritura sin lectura es construir sobre el vacío. Es así como mediante los instrumentos se identificaron rasgos dominantes

como fueron las dificultades en la lectura reflejadas en la producción escrita. Este sentir, expresado por estudiantes de grado noveno y once, y también manifestado por los docentes se convierte en una categoría que merece ser contemplada en este estudio, de acuerdo con la relación tan cercana en estos dos procesos.

➤ **Configuración del docente en el currículo único: de técnico normativo a intelectual transformativo.**

Las encuestas de percepción y los grupos de discusión de docentes mostraron una concepción de la profesión docente, enmarcada en el quehacer técnico desde la ejecución de un currículo. Esta visión operativa sugiere reflexión desde una práctica intencionada, encaminada a la emancipación, asumiendo al docente como “intelectual, en función de los intereses ideológicos y políticos que estructuran la naturaleza del discurso, las relaciones sociales de aula y los valores que ellos mismos legitiman en su enseñanza” (Giroux, 1997, p. 177). Esto indica que la escuela no puede mantenerse inerte frente a todo lo que le rodea, este es un espacio vivo donde la política a través del currículo pretende alinear y homogenizar el pensamiento irreverente en la docilidad de obedecer. En este contexto, los docentes poseen “una práctica intencionada, donde el acto es ético y político, no neutral” (Ortega, 2012, p. 40). En esta práctica, la enseñanza y el aprendizaje de la lectura traspasan los elementos gramaticales, semánticos y se enmarca en elementos socioculturales en una lectura de *la realidad*.

➤ **La satisfacción en el ejercicio libre de la lectura como estrategia para el desarrollo de la producción de textos.**

Los docentes coincidieron en los grupos de discusión en que las dificultades de la lectura radican en gran parte en someter este ejercicio a la asignación de una nota. Esto implica que los estudiantes relacionen el acto de leer al desarrollo de un taller, la elaboración de una cartilla o cualquier producto resultado de esta actividad. Finalmente, no se evidencia un desarrollo de habilidades o motivación frente a la lectura como una herramienta en sí misma sino como una acción tediosa que se realiza en miras a alcanzar un desempeño valorativo en aspectos numéricos. Es claro que la lectura no siempre será un ejercicio libre, pero brindar espacios para leer de esta manera, en el goce estético de la obra de arte es un deleite que quisiera probarse una y otra vez.

➤ **Una didáctica del lenguaje enmarcada en competencias: de los contenidos a las habilidades**

El sentido de las competencias en este contexto, trasciende de un *saber hacer*, a la formación de ciudadanos comprometidos con su entorno, en miras de la transformación social. De este modo, el discurso de competencias, dirigido al desarrollo económico del país, palidece frente a lo que compete a la escuela y a los sujetos. Así que, los contenidos en el currículo pierden protagonismo, pues los docentes coincidieron que, al centrar los propósitos de la enseñanza y el aprendizaje de la lectura en habilidades críticas, encuentran mayores posibilidades en su didáctica y avances significativos en procesos de lectura.

➤ **La diversidad del texto en el contexto: estrategias para la formación de un lector crítico.**

La recursividad de textos utilizados por los docentes en su práctica pedagógica en relación con la enseñanza aprendizaje de la lectura crítica, mostró una relación directa con el contexto. De esta manera, las situaciones más inmediatas que tienen sentido para los estudiantes o aquellas más globales pero que de alguna manera los involucra, son un recurso que favorece el desarrollo de una lectura crítica. En este sentido, (Ortega, 2009, p. 9) “ha de considerarse la escuela como espacio pedagógico y político donde un principio es el reconocimiento del ser humano, sus necesidades, intereses y particularidades que lo hacen propio de una cultura”, sin desconocer con ello que la multiculturalidad es también riqueza en las relaciones de las distintas visiones que conforman el mundo. Es así como la implementación de recursos para la lectura involucrando contextos cercanos y otros más lejanos posibilitan procesos de lectura y producción de texto.

➤ **La lectura compartida: un ejercicio responsable en la didáctica del lenguaje, para la formación de la lectura crítica.**

La lectura orientada, compartida representa un rasgo dominante en este estudio, teniendo en cuenta las consideraciones realizadas por los docentes, al afirmar que algunos tipos de texto requieren un acompañamiento de los profesores, pues dejar solos a los estudiantes, es negar la posibilidad de dotarlos de instrumentos para la comprensión e interpretación de un texto para inferir, hacer conjeturas e identificar las implicaciones de

las ideologías en el discurso, asumiendo que “los receptores raramente aceptarán de modo pasivo las opiniones recibidas o los discursos específicos” (Van Dijk, 1999, p. 29). Un ejercicio compartido, motiva y dota de experiencia a quien lee para enfrentar otros textos de manera individual, pero con la experiencia de poner límites a los discursos que a simple vista parecen inocentes.

➤ **El aprendizaje en la escuela: competencias como garantía para el desempeño en evaluaciones estandarizadas y el contexto laboral**

Las competencias han adquirido una significación instrumentalizada desde un sentido de eficacia, eficiencia y calidad. Esta perspectiva configura la práctica educativa, así lo expresan docentes y estudiantes de la institución, afirmando que los saberes están dirigidos al desempeño y el progreso desde las evaluaciones estandarizadas y la incorporación al campo laboral. Esta mirada constituye en este estudio no solo una tematización sino una línea de acción en la implementación de evaluaciones formativas en el campo de la enseñanza y aprendizaje de la lectura, abriendo un sentido a las competencias, entendidas como un conjunto de habilidades, actitudes y destrezas que encierran saberes y les dan sentido en la acción y sus relaciones con el contexto, pero más allá de esta concepción, (Niño, 2016, p. 67) es atribuir nuevos sentidos a las competencias desde las instituciones educativas con visiones que superen los aspectos técnicos y eficientitas del ámbito fabril. De esta manera, los sentidos de las competencias pueden no estar definidos totalmente desde la Política curricular, las instituciones son alfareros en la construcción de subjetividades en el marco del currículo escolar.

VI. LA LECTURA EN LA ESCUELA: ENCONTRANDO CAMINOS EN BUSCA DE LA EMANCIPACIÓN EN EL CURRÍCULO DOMINANTE – LÍNEAS DE ACCIÓN EN LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA LECTURA CRÍTICA-

6.1 Propósito:

Fomentar acciones pedagógicas para el desarrollo de habilidades de lectura crítica en los grados de primaria y secundaria en las asignaturas que conforman el Currículo como resultados de investigación y desde una perspectiva crítica.

6.2 Fundamentos epistemológicos

Este estudio se ha desarrollado teniendo como enfoque las dificultades presentadas en la enseñanza y aprendizaje de la lectura crítica en la Institución. Este fenómeno hace parte de las constantes reflexiones de los docentes, por lo que a través de las distintas fases desarrolladas en esta investigación se logró la aproximación a esta problemática que adquiere gran relevancia teniendo en cuenta las implicaciones que tiene en otros procesos y asignaturas.

Dentro de este marco ha de considerarse una propuesta como acción pedagógica intencionada, de manera que las tematizaciones finales se conviertan en líneas de acción propuestas por el colectivo docente como participantes y coinvestigadores en este proyecto. De igual forma, es importante resaltar que estas acciones toman sentido en el marco de la pedagogía crítica como (McLaren & Kincheloe, 2008 p. 24) “campo de investigación y práctica que exige mucho de aquellos y aquellas que lo adoptan”, asumiendo una postura sin límites, integrando la escuela a los entornos que le rodean, abriendo la puerta del aula a las problemáticas que aquejan a la sociedad porque estas situaciones merecen ser estudiadas y discutidas y la lectura es el escenario apropiado.

Desde esta perspectiva la lectura trasciende de un saber hacer a un ejercicio contextual transformativo. La competencia lectora se dota de otros sentidos desde un enfoque sociocultural, de esta manera, (Freire, 1984, p. 19) “leer es pronunciar el mundo”, es reconocer los factores que determinan las desigualdades, es identificar las relaciones del

sujeto con el mundo y que más allá de la lectura de las palabras hay una lectura del contexto que precede a esta.

En este sentido, la didáctica, en esta investigación, se reconfigura como un componente de la pedagogía que en el campo de la crítica, transforma las relaciones de poder en dialógicas, reconoce a los sujetos como principio y como parte de contextos diversos, y, el objeto (conocimiento), es una construcción entre la subjetividad (costumbres, Creencias, valores,) y la objetividad (estructuras sociales organizadas por un Estado). Los contenidos no son fragmentados, sino la oportunidad de incluir en el aula recortes de la realidad para reflexionar sobre ella e incidir en el contexto. Así mismo, el pensamiento no está sujeto al cumplimiento de esquemas cognitivos, sino que estos se desarrollan en conjunto con las ideologías, por esto, los docentes y estudiantes son comprendidos en la didáctica crítica como sujetos políticos transformativos.

Esta visión, se aleja de los principios planteados en el currículo dominante, por lo que la evaluación como parte inherente de la didáctica, se entiende aquí como un proceso dinámico, continuo y de oportunidad, teniendo en cuenta que incita a la reflexión y cuestionamiento de los sujetos desde un sentido formativo, donde estudiantes y docentes valoran su progreso a través de diversas formas participativas que son consensuadas con el aprendiz.

Así mismo, el ejercicio de la lectura lleva consigo, (Giroux, 1999, p. 129) “un ojo crítico que pone un límite a la manipulación del mensaje”, sabiendo que los discursos no son inofensivos y van cargados de ideologías, manifestadas (Kincheloe, 2008, p.33) en un poder lingüístico o discursivo donde el lenguaje no es neutral y objetivo, sino que regula y domina en la construcción de un mundo que responde a intereses preestablecidos.

Esto indica que la lectura en la escuela es reducida en un enfoque *alfabetizador* que forma sujetos elegibles para servir en un contexto económico, es decir, la lectura adquiere una perspectiva técnica, como leer informes, manuales, diferenciar tipos de texto, leer publicidad, pero es un enfoque neutro u obediente, en este sentido, el sujeto mismo no se reconoce porque ha sido configurado para ser dominado, oprimido y continuar en una realidad desigual y excluyente. Al contrario, la lectura *emancipadora* en el verdadero

sentido crítico sugiere leer (Van Dijk, 1999, p. 28) “los discursos de hablantes poderosos en el texto”, leer todas sus estructuras, más allá de recuperar información explícita y dar cuenta de lo que dicen las líneas, es también leer (Cassany, 2004) detrás de líneas, a la ideología, la orientación argumentativa, el punto de vista (p. 5). En este sentido, leer desde un enfoque sociocultural, contextual es una acción transformativa que dota de herramientas de poder intelectual al lector y (Kincheloe, 2008, p. 18) “fomenta la acción humana” porque el ejercicio de la lectura no se agota en el texto, esta trasciende a asumir una postura en el mundo porque autor, lector y contexto construyen el significado en conjunto.

6.3 Principios de la pedagogía crítica como eje para el desarrollo de habilidades críticas en la lectura

El esquema que se presenta a continuación expone los principios de las pedagogías críticas, como sustentos epistemológicos en la formación de lectores críticos en la escuela.

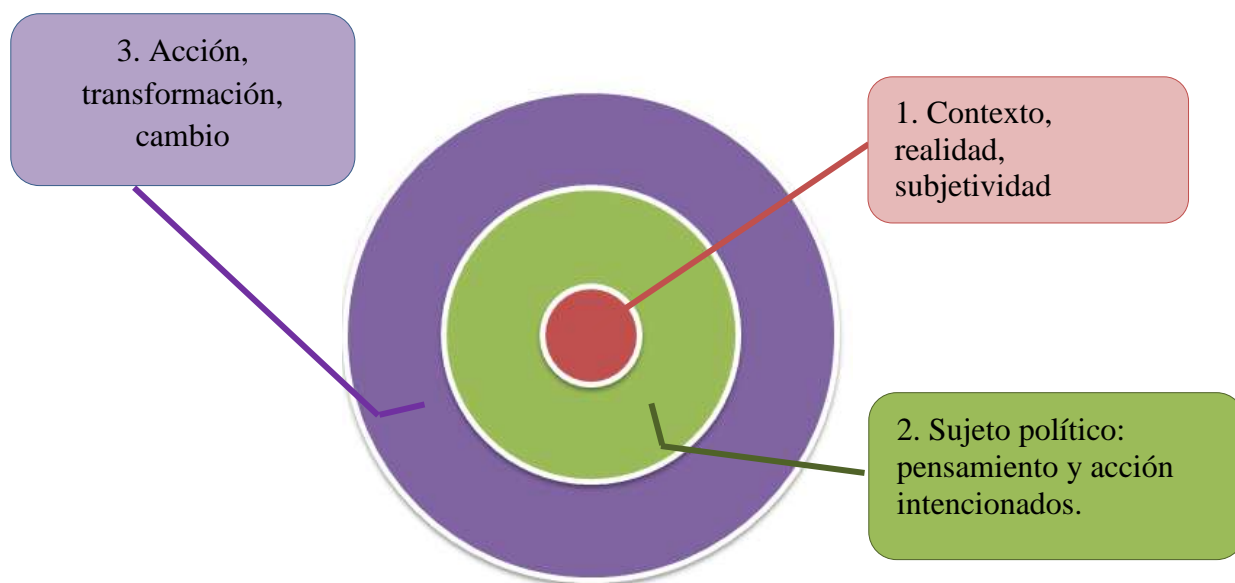


Ilustración 5. Principios para la lectura: aproximaciones desde las pedagogías críticas.

6.4 Lineamientos para la lectura en la perspectiva de las pedagogías críticas

Los principios de las pedagogías críticas, dan lugar a *líneas de acción*⁵ o estrategias a implementarse en una didáctica crítica, asumida en esta investigación como componente pedagógico que establece relaciones dialógicas entre los sujetos, en este sentido el objeto o conocimiento es una construcción ideológica porque no está ceñida a la objetividad en una mirada instrumental o estandarizada sino que comprende acciones intencionales y no neutrales para la emancipación de un currículo que ha excluido e incrementado la desigualdad.

Desde esta perspectiva, las estrategias planteadas a continuación surgen de un trabajo de investigación con sentido colectivo, basado en la auto-reflexión y prospectivas del grupo de docentes participantes y de la mano del investigador en busca de caminos posibles para la mejora de la práctica educativa, en el marco de la enseñanza y aprendizaje de la lectura crítica en la escuela.

6.4.1. Los niveles de lectura en la formación de una conciencia crítica

Para empezar, es importante integrar como estrategia didáctica, los distintos niveles de lectura, teniendo en cuenta que este ejercicio no es lineal, sino que adquiere variables en la comprensión del texto y del contexto. Con base en esto, la lectura crítica plantea tres momentos (Cassany, 2004, p. 5 – 20)

⁵ Los lineamientos o líneas de acción en esta investigación están referidas a las orientaciones o direcciones estratégicas, que de manera transversal buscan desarrollar habilidades en la lectura crítica.

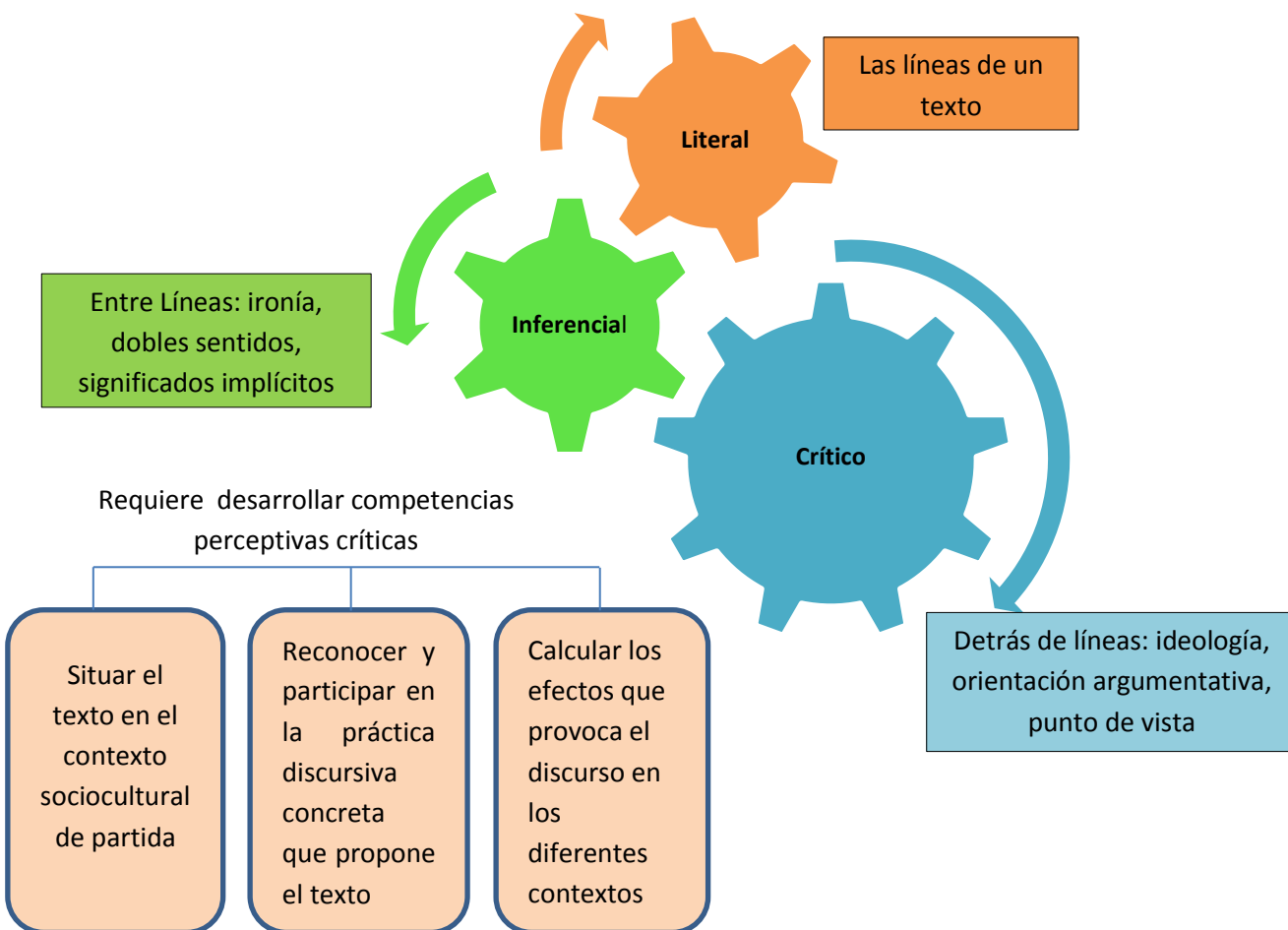


Ilustración 6. Niveles de lectura crítica

Estos niveles de lectura permiten no solo recuperar información explícita e implícita en el texto, según los niveles descritos sino también determinar aquellos mensajes vivos,

detectar las ideologías que subyacen a los discursos, descubrir sus tautologías e incoherencias o tomar conciencia del contexto desde el que se escribieron; que también pueda darse cuenta de las opiniones presupuestas, rechazadas o ignoradas por el autor, de la actualización que hace éste de unas determinadas convenciones de género o del origen especializado de determinados términos y conceptos, además de identificar los usos lingüísticos particulares que utiliza para conseguir sus propósitos (Cassany, 2014, p. 21)

Es importante tener en cuenta que los tres niveles se integran constantemente, pues depende uno del otro y no habría lugar para la lectura crítica si no se desarrolla con fuerza los primeros niveles. Esto tampoco debe entenderse como si la lectura crítica fuera exclusiva para grados superiores en la secundaria, estos procesos son un conjunto en todos los niveles de los grados escolares.

6.4.2 Los contenidos: oportunidad o finalidad para el desarrollo de la lectura crítica

Es bien sabido que los contenidos en el currículo en lenguaje no son la finalidad y aunque en décadas anteriores se convertían en punto de partida y de llegada, hoy la enseñanza y aprendizaje del lenguaje adquiere un enfoque holístico, en el que el estudio de estructuras de la lengua por separado, en el contexto escolar, carece de significados. De esta manera puede entenderse que no sólo dichas estructuras se integran en un conjunto que conforma el texto, sino que, además, el contexto hace parte de la con formación del todo para su interpretación.

En esta perspectiva, los contenidos no son el centro de la enseñanza en el currículo escolar en lenguaje ¿Cuál es el sentido de los contenidos en el currículo, en la enseñanza de la lectura? Pues aunque parecieran no ser importantes, es a partir de los estos que se establecen relaciones en aspectos cognitivos, sociales, afectivos, intrapersonales e interpersonales, pues (Gimeno, 2010) “la calidad del contenido hecho realidad es el resultado de un proceso de juego de perspectivas entre la calidad cultural y pedagógica del profesorado y la de los textos y demás materiales como fuente de información (p. 19)”, en este sentido, los contenidos son el pretexto de la enseñanza, que en este contexto es intencionado y busca establecer relaciones entre el sujeto y la sociedad.

Es así como los profesores pueden definir en el currículo aquellos contenidos que darán fruto a la experiencia de leer, desde la elección de textos donde el contenido sobrepasa el saber gramatical, científico, matemático y de manera más global trascienda a problemáticas sociales discutidas en los textos y que desde diferentes lugares de producción han de generar una conciencia crítica en los lectores más que un saber o conocer, es leer la realidad de su mundo y reflexionar sobre su responsabilidad frente a aquello que se trata en el texto y el contexto.

6.4.3. La diversidad en el texto como posibilidad de leer el mundo

En algunos grados de la educación primaria y secundaria puede existir predominio por determinadas tipologías textuales. Esta tendencia, donde se le atribuye mayor importancia a los textos narrativos o argumentativos, niega la posibilidad a los lectores de percibir los propósitos de un texto, navegar en el discurso y dialogar con el autor, hacerse

preguntas, realizar conjeturas, imaginar escenas, experimentar emociones y todo aquello que solo la variedad de textos puede despertar en el lector.

Con esto se entiende que además de abordar una variedad de textos para la formación de la lectura crítica, como la pintura, la música, el cine, las infografías, las caricaturas, las obras literarias, los textos de opinión, las críticas, la lectura digital, entre otras, representan no sólo diversas formas de leer sino también, la posibilidad de establecer relaciones entre el texto, el sujeto, sus experiencias y el contexto,

La lectura ha de asumirse como el acto de comprender e interpretar representaciones, sean de carácter lingüístico o de cualquier otra sustancia de expresión (se leen pinturas, fotografías, gestos, señales, fórmulas, ecuaciones, etc.). Los enunciados que se producen al hablar o al escribir son representaciones del sentido y siempre tienen un origen: lo que se ha leído. Dichas representaciones devienen de campos específicos en los que cada unidad –palabra, figura, color, notación, gesto, etc. – tiene un valor por contraste con las demás. El asunto está en cómo reconocer el valor de cada unidad para saber identificar la significación según sus distintas combinaciones (Jurado, 2008, p. 64)

En este sentido, la tipología y formatos de textos como recurso para la formación de lectores críticos se convierten en un insumo importante pero el valor está en los niveles de lectura que se involucren en este proceso, según lo expuesto en la estrategia inicial de esta propuesta.

6.4.4. La lectura compartida: estrategia para la comprensión textual

Uno de los aportes obtenidos a través de los instrumentos es la lectura compartida como estrategia para el desarrollo de la lectura crítica en la escuela. Esto se entiende como un ejercicio donde docentes y estudiantes construyen el significado del texto de manera conjunta, estableciendo relaciones con el contexto inmediato, formulando hipótesis, destacando argumentos, realizando conjeturas, inferencias, contextualizando palabras, identificando condiciones de producción del texto. Esta iniciativa puede considerarse en aquellos que presentan mayor complejidad y que fácilmente al dejar solos a los estudiantes desistan y fracasen en el proceso de interpretación.

Esta iniciativa no se trata de que los estudiantes asuman la misma postura del docente, sino que él desde su experiencia brinde estrategias de comprensión, tampoco se busca relegar al profesor el ejercicio de leer, negando las capacidades de sus estudiantes.

Por el contrario, es facilitar estos procesos teniendo en cuenta que, en la problemática descrita en este estudio, una de las dificultades radica en que los estudiantes se rinden fácilmente ante los procesos de pensamiento complejos que exigen algunos textos.

Esto demuestra que la lectura compartida, además de ser un espacio para opinar, contra argumentar, compartir saberes previos es también un espacio para evaluar avances de los estudiantes en la comprensión textual y la generación de un aprendizaje colectivo.

6.4.5. La lectura libre: construcción de mundos posibles a través de la literatura

En la perspectiva de la pedagogía y didáctica críticas se busca generar espacios donde la libertad permita el goce estético de la lectura. Este ejercicio que ha estado supeditado al taller, al resumen, al análisis narrativo, puede no solo dar cuenta de un control de lectura sino también permitir el encuentro libre entre autor y lector, donde la experiencia de leer es un instrumento en sí mismo para el aprendizaje y para apropiarse de herramientas desde la experiencia literaria, pues al dar vida a la obra, el lector se conecta con un sinnúmero de acontecimientos que están ligados a un contexto histórico, aspectos psicológicos retratados en los personajes, un estilo narrativo propio de cada época o autor, elementos sociales como objeto de denuncia manifestados a través del lenguaje.

Estos elementos de la literatura son posibilidades para acercar a los estudiantes a la lectura, además de desarrollar procesos de comprensión más allá del plano literal, sabiendo que la connotación del lenguaje, las metáforas, las ironías y todo aquello que desentraña cada lector que se apropia de la obra, son pasos que se dan hacia una lectura crítica del texto, de acuerdo con Jurado (2008),

Si no hay sospecha sobre aquello que las palabras pretenden decir en un texto, la lectura no funciona. Si la comprensión, el anclaje, se realiza solo en lo literal, sin ese paso hacia la inferencia que implica el esfuerzo por desentrañar los significados implícitos, la lectura es parcial. Si no se tiene una actitud irreverente frente a lo que el texto dice, la comprensión se bloquea y no hay apertura hacia la posibilidad de una actitud crítica frente al texto. Esto no es únicamente en la lectura de los textos literarios, también ha de considerarse en todos los textos que nos circundan, en la escuela y por fuera de ella (p. 91)

En este contexto, las obras literarias y otros tipos de texto han de ser leídos más allá del plano sintáctico, es también leer las condiciones de producción, el pensamiento del

autor, y aunque en este numeral se destaca el texto literario como fuente de liberación estética, leer detrás de líneas es un ejercicio por desarrollar en todos los tipos de texto.

6.4.6. La lectura y la escritura se construyen mutuamente

A lo largo de este estudio, se ha discutido en torno a los procesos de lectura, pero en este punto es necesario abordar otras habilidades comunicativas como la escritura, teniendo en cuenta que la lectura es la base o principio para la producción de textos. Una composición no surge de la nada, ni tampoco es el escenario para dar cuenta de los formalismos de la lengua, -sin que estos dejen de ser importantes- más bien, es la consecuencia de habilidades de pensamiento generadas en la lectura y convertidas en herramientas para la composición escrita.

Al respecto, Cassany (1993) afirma que “aquel que se convierte en un escritor competente ha leído y lee textos escritos, no hay otra manera de adquirir el numeroso y complejo conjunto de conocimientos necesarios para escribir” (p.68), en este sentido, la lectura no sólo es una herramienta para actuar o ver el pensamiento reflejado en acciones, es también la fuente de conocimiento de procesos más complejos como la escritura donde exige emplear aquello que la experiencia lectora logra y difícilmente la enseñanza formal no puede.

Se comprueba de este modo que, la lectura es el insumo para la producción de textos. Dicho esto, la línea de acción que se plantea en este estudio es la relación entre lectura y producción escrita, este nexo es una consecuencia de la lectura con incidencia en la escritura, pues todo aquello que genere en el lector: pensamientos, emociones, reacciones, se verán reflejados en su producción escrita.

6.4.7. La familia como componente fundamental en la formación de lectores críticos

La formación de lectores críticos en la escuela acarrea dificultades como el distanciamiento de las familias de los procesos académicos. Esta problemática se hace más evidente, al transcurrir los grados escolares por lo que se plantea como estrategia:

- involucrar a los padres o tutores de los estudiantes en tareas sencillas que estén orientadas desde la lectura de textos que generen una reflexión colectiva (esto puede darse desde una pregunta generadora, la construcción de una frase, una opinión, una posible solución, entre otras)
- Implementar las estrategias de lectura crítica en la modalidad de educación para adultos de la Institución donde estudian algunos padres de familia del colegio.
- En los espacios de reunión con padres de familia puede exponerse algunos de los logros alcanzados a través de la lectura y generar espacios de reflexión.

Estas estrategias pueden acercar a los padres de familia a los procesos de lectura de sus hijos y generar mayores compromisos desde el apoyo de insumos para la lectura hasta un acompañamiento donde exista espacios de reflexión y crítica en casa, esto dependerá de los avances que se logren.

6.4.8. La evaluación como proceso y oportunidad para la formación de competencias lectoras en el campo de la pedagogía crítica

La evaluación no es un componente aislado, es un indicador para reflexionar y reorientar estrategias, va más allá de emitir juicios de valor, es un proceso formativo y continuo que se articula en la práctica pedagógica. En este contexto, el ejercicio de evaluación en la formación de un lector crítico deslegitima el mérito enfocado en resultados promulgados desde la evaluación estandarizada y reconoce los avances y ritmos de aprendizaje de los estudiantes en el desarrollo de habilidades críticas en la lectura.

De acuerdo con lo anterior, no se trata de subestimar las evaluaciones estandarizadas, al contrario, es utilizar estos resultados como un componente formativo en conjunto con las diversas formas de evaluar en el aula y así determinar las dificultades que impiden el desarrollo de la lectura crítica. Esta perspectiva no pretende legitimar las prácticas evaluativas del aula como la única posibilidad ni tampoco las externas, es alimentar procesos de lectura desde una mirada integral, es evaluar, pero también autoevaluar, es la búsqueda constante de la transformación y mejora de la práctica educativa, según Ravela (2009)

La evaluación tiene un importante potencial transformador de la enseñanza. Es una puerta de entrada prometedora para un cambio educativo. Cuando uno toca la evaluación, cuando un maestro comprende las debilidades y problemas del modo en que evalúa e intenta modificarlos, necesariamente se ve obligado a introducir transformaciones en todo su enfoque de la enseñanza (p. 16)

De acuerdo con el autor, puede otorgarse otros sentidos a la evaluación no sólo (Niño, 2014) como referente de medición y comparación entre países (p. 6) sino desde un enfoque holístico, democrático, sin exclusiones y señalamientos. En este sentido, la evaluación en la formación de lectores críticos, parte de sus potencialidades y emprende acciones para movilizar aprendizajes hacia la formación de una lectura emancipadora, encaminada a la acción social, más allá del enfoque alfabetizador donde la premisa radica en la lectura de las palabras.

6.5 Aspectos metodológicos en el marco de la pedagogía crítica

Estas *líneas de acción* se constituyen como una base común para la lectura crítica en las distintas asignaturas del currículo, sabiendo que este proceso es transversal. De esta manera, las orientaciones presentadas no pretenden regular sino brindar líneas de acción en la formación de un lector crítico en los grados de primaria y secundaria, pues estos procesos se desarrollan desde los primeros grados escolares y desde las distintas tipologías textuales.

Por consiguiente, la pedagogía crítica como fundamento epistemológico de este estudio, da lugar a una (Ortega, 2012) didáctica crítica donde las líneas de acción se implementan en el aula y se complejizan paulatinamente de acuerdo con los grados y ritmos de aprendizaje.

6.6 Principios básicos de lectura crítica como fundamento transversal en la Educación Básica y Media

Con la implementación de estas *líneas de acción* se espera que los estudiantes a lo largo de su ciclo escolar desarrollen habilidades reflejadas en acciones. En este proyecto, la lectura no está al servicio de regulaciones sobre los textos que se han de leer y los saberes que se aprenden en la escuela, sino que, además, según Kincheloe, (2008)

es en parte un proceso pedagógico que ayuda a liberar las toxinas sociales venenosas trabajando en los puntos en los que la propaganda del poder, el conocimiento y el mito ha hecho que resulte casi imposible un pensamiento crítico en torno a nuestras relaciones sociales, emocionales y psíquicas (p.10)

En este sentido, trascender de un plano netamente cognitivo como el que se ha otorgado a la lectura crítica en el marco de un currículo estandarizado se supera en la visión de una lectura donde la conciencia crítica opera en el contexto como forma de liberación, es (Freire, 1984) entender que leer las letras no implica el desarrollo de la capacidad reflexiva, leer es un proceso dialéctico que sintetiza la relación existente entre conocimiento-transformación del mundo y conocimiento- transformación de nosotros mismos (p. 19), leer en la escuela es desalinearse el pensamiento y buscar la transformación de una sociedad mejor, es salir del texto y situarse en el contexto con una posición crítica.

Dentro de este marco ha de considerarse que los planteamientos expuestos, constituyen un material estratégico para lectura crítica en los grados de Educación Básica y Media, así mismo, pueden extenderse a las diferentes asignaturas, entendiendo que la lectura no es exclusiva del lenguaje, sino que se produce en los distintos contextos de aprendizaje que posibilitan las disciplinas.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIÓN

A lo largo de este estudio, la pedagogía crítica como postura epistemológica, permitió establecer que la enseñanza y el aprendizaje de la lectura se sitúan en un campo de tensión donde se busca la instrumentalización de la crítica en el currículo dominante, en una cultura *positivista* donde prevalece el desarrollo económico del país por encima de la realización humana de los sujetos. Como consecuencia, la lectura en un marco de emancipación y como herramienta para la conciencia crítica, palidece y al mismo tiempo los sujetos se conciben como engranajes del sistema, en el afán por responder a la calidad educativa y en el olvido de la democracia, la equidad y la justicia.

De manera similar, la construcción teórica permitió establecer que el currículo en el área de lenguaje está sujeto a orientaciones de Organismos Internacionales. Como consecuencia de esto, la práctica pedagógica se estandariza, teniendo en cuenta que el eje de estos planteamientos es de carácter político, en consecuencia, se regula la enseñanza y el aprendizaje de modo que el resultado sea de impacto para el desarrollo económico del país. En este sentido, las competencias en educación se ciñen a la competitividad evidenciada en un contexto específico y palidece una conciencia de educación que genere oportunidades para todos.

Asimismo, la didáctica *normativa* (Díaz, 1998) como característica del currículo estandarizado, ha configurado una visión del docente desde un ámbito operativo, técnico, e instrumental, desprofesionalizando su labor como intelectual de la cultura y el ejercicio social y político que caracteriza al docente. Además de esto, los estudiantes son un modelo de alineación buscando la homogenización del pensamiento que uniforma la diversidad del país. Esto puede verse en las orientaciones curriculares en lenguaje -Lineamientos Curriculares (MEN, 1998), Estándares Básicos de Competencias (MEN, 2006), Derechos Básicos del aprendizaje (MEN, 2015)- a través de los cuales se regula el pensamiento en la escuela. Estas regulaciones son controladas desde la evaluación externa, que se desfigura en la estandarización para legitimar los procesos pedagógicos desde los resultados, sin tener en cuenta los contextos disímiles del país y otorgando credibilidad a una educación por

competencias desde la comparación, la acusación y la exclusión, negando el carácter formativo de la evaluación y los procesos que se dan en el aula.

Llegados a este punto, se concluye que la lectura en su atribución de adjetivación “crítica” refiere distintas connotaciones, la pedagogía y didáctica críticas atribuyen que (Freire, 2004) leer no es una destreza cognitiva independiente de personas y contextos, sino una herramienta para actuar en la sociedad, un instrumento para mejorar las condiciones de vida del aprendiz” (P. 17). En este contexto, la práctica del docente en la enseñanza y el aprendizaje de la lectura no es un ejercicio neutral (Ortega, 2013, p. 40), es político, es una práctica intencionada que reivindica al sujeto a responder a las necesidades del contexto, en una búsqueda de la liberación del pensamiento y de aquellos factores impuestos en el currículo dominante.

De acuerdo con lo anterior y en relación con la metodología de investigación, la información obtenida en las encuestas de percepción, evidenció que la mayoría de los docentes y estudiantes conciben la política educativa en lenguaje como la formación de competencias, en busca de la calidad educativa en un contexto de estandarización, evaluación, eficacia, eficiencia, evidenciadas en un mundo laboral pero lejos de los conceptos de equidad, democracia y justicia. Asimismo, la mayoría de los participantes interpretan la lectura crítica, en el currículo escolar como el desarrollo de habilidades cognitivas que se verán reflejadas en los resultados de las evaluaciones estandarizadas. En este sentido, la lectura crítica se encuentra en una perspectiva distante de una lectura emancipatoria en la escuela. Además de esto, otro aspecto a resaltar radica en las dificultades evidenciadas en la producción de textos, según lo expresado por docentes y estudiantes, indicando que la complejidad de la lectura repercute en la escritura.

Esta multiplicidad de datos obtenidos a través de las encuestas de percepción, mostraron que la lectura se desarrolla en distintos contextos y desde la utilización de diversos formatos de texto como estrategia didáctica de los docentes en el área de lenguaje. Es así como, el texto narrativo, de opinión, audiovisual y discontinuos (comic, caricatura, infografías, mapas) son recursos para el desarrollo de la lectura crítica en el aula. De este modo, el grupo de participantes coincide en desarrollar procesos de pensamiento a partir de estos textos desde la formulación de hipótesis, validación de argumentos, jerarquizar ideas,

definir propósito, producir textos a partir de la lectura; actividades encaminadas a una lectura crítica.

Además de esto, pudo establecerse a través de los grupos de discusión, que la lectura crítica busca desarrollarse en grados superiores, pero no es un trabajo que se dé de manera colectiva, pues hay una desconexión entre primaria y secundaria. Así mismo aseguraron que la forma de evaluar de los docentes variaba y en ocasiones se califica un producto, pero no se evalúa procesos de análisis desde un acompañamiento, sino que los estudiantes, asumen solos los encuentros y desencuentros con la lectura.

A esto se añade el bajo acompañamiento de las familias en este proceso, pues la adquisición de material de lectura es una responsabilidad que se ha delegado a la escuela. En este contexto, puede verse cómo la gratuidad ha favorecido la permanencia educativa pero también ha relegado la responsabilidad de padres y tutores en la adquisición de textos y diversos materiales que constituyen oportunidades para la formación de la lectura crítica en la escuela y en casa, espacios donde se forma y se promueve hábitos de lectura como principal factor en ese proceso.

De acuerdo con el objetivo general de investigación, se establece que la didáctica de los docentes en lenguaje se enmarca en una constante reflexión sobre su práctica, entendiendo que no asumen su labor como un ejercicio neutral. Es así como, el valor de los contenidos en el currículo son un pretexto para el aprendizaje y no la finalidad. Como consecuencia de ello, las estrategias didácticas emergen como respuesta a los ritmos de aprendizaje, reconociendo las competencias de sus estudiantes, en esas relaciones que se dan con el texto y el contexto.

En relación con el primer objetivo de investigación donde se planteó analizar las políticas curriculares en el área de lenguaje que orientan el desarrollo de la competencia comunicativa lectora en los procesos de la enseñanza y el aprendizaje, se concluye que las políticas curriculares en el país carecen de autonomía, pues se regulan desde agentes Internacionales que ejercen gobernanza (Niño, 2014) en Colombia, otorgando connotaciones de calidad educativa como el acceso y la permanencia, en el afán (Niño, 2014) de aumentar significativamente la competitividad internacional (p. 47). Esto puede evidenciarse en las instituciones que afrontan problemáticas como la desigualdad encarnada en el conflicto, la desnutrición, la pobreza, el abandono del Estado en algunas zonas del

país, pero, aun así, hacen parte de esa política estandarizada y demoledora para la educación y la cultura. De todo ello resulta, la definición de competencias comunicativas en el currículo escolar en lenguaje, donde la lectura crítica se configura en una perspectiva positivista que busca (Cassany, 2002, p. 17) desarrollar destrezas superiores de comprensión e interpretación, una visión distanciada de la teoría crítica asentada en desplegar una conciencia crítica en el lector desde un enfoque socio cultural, con implicaciones en el texto y el contexto.

De igual forma, el segundo objetivo planteado y orientado a describir estrategias didácticas de los docentes en relación con el desarrollo de la competencia comunicativa lectora, mostró a través de las técnicas de investigación que los docentes utilizan diversas estrategias como la tipología de textos, la puesta en escena, el cine, el humor crítico (caricaturas, videos), el análisis del discurso, el conversatorio, la exposición de opiniones, recursos que en la tematización evidenciaron rupturas y dificultades en la construcción de un sentido crítico de la lectura.

En este orden, como respuesta al objetivo tres: sistematizar e interpretar las políticas curriculares con las estrategias didácticas de los docentes y las percepciones de los estudiantes en relación con el desarrollo de la competencia lectora, estableció a través de las encuestas de percepción y los grupos de discusión, que el sentido de las competencias son un incentivo para el mundo laboral, el currículo en lenguaje esta mediado desde la estandarización, la eficacia y la eficiencia, de este modo, la lectura crítica se dirige al desarrollo de habilidades complejas en el texto y estas se desarrollan desde la recursividad de textos y estrategias didácticas en las clases de lenguaje. A partir de estas tematizaciones también se establece que estrategias como la lectura compartida y como incentivo para la escritura son un recurso para el desarrollo de la lectura crítica.

De igual forma, el cuarto objetivo de investigación dirigido a proponer lineamientos pedagógicos para el fortalecimiento de la competencia comunicativa lectora en la perspectiva de las pedagogías críticas se desarrolló desde (Eisner, 1998) la corroboración estructural o triangulación de las tematizaciones finales como base en la elaboración de la propuesta para el desarrollo de habilidades de la lectura crítica. Estos lineamientos son un aporte al Curriculum y a la didáctica en la construcción de un sentido humano, social y cultural para la competencia lectora. De este modo, las estrategias allí planteadas no son

pasos prescriptivos a seguir, son las voces, las reflexiones, las experiencias de los docentes, que en las tematizaciones dieron forma a la propuesta que busca en el campo de la enseñanza y el aprendizaje de la lectura no solo alfabetizar para leer formularios, instrucciones o mensajes que parecen inocentes sino que en la visión de una lectura emancipadora busca leer las ideologías, los discursos de poder, las intenciones ocultas, aquellas que la política curricular en lenguaje no contempla pero que permean los diferentes contextos discursivos, es la capacidad que tiene el lector de poner límite a la manipulación de los mensajes desde una postura crítica para emprender la *acción humana*.

De acuerdo con lo anterior, la investigación deja un espectro abierto en la propuesta, desde una mirada transversal para el abordaje de la lectura, asumiendo que esta no es exclusiva del área de lenguaje. En este sentido, no es posible seguir leyendo los conceptos de ecosistemas, sus características y tipos en la escuela, sin leer la deforestación de las selvas y la devastación de recursos naturales que impactan desastrosamente en los ecosistemas nacionales y mundiales, cómo no leer los mapas y las diferentes problemáticas de desigualdad y corrupción que se esconden tras una figura geográfica, además de la diversidad cultural que como riqueza inmaterial se ve enfrentada al conflicto, a la miseria, al olvido.

En este contexto, la investigación no abrió espacios de discusión en torno a la Política Curricular, el Currículo estandarizado y la pedagogía y didáctica críticas, sin buscar polos extremos, se estableció un punto de encuentro entre las Pruebas masivas y la evaluación de la lectura en el aula, desde un contexto formativo, donde los resultados externos, puedan generar nuevos sentidos en la mejora educativa como un indicador que no busca culpar, ni medir, tampoco comparar o generar competitividad sino como elemento de reflexión de la práctica pedagógica en la formación de una lectura emancipadora.

PROSPECTIVA

De acuerdo con el desarrollo de la investigación y las conclusiones, se plantea como sugerencia, las siguientes líneas de profundización:

Partiendo del enfoque alfabetizador que ha tenido la lectura en la escuela, se propone ahondar en los intereses políticos relacionados con la formación de lectores para los países de América Latina y sus escuelas públicas, de la misma manera, podría enfocarse en el contexto nacional, discutiendo el predominio que tiene la lectura en determinadas clases sociales, los factores culturales y económicos que hacen de las obras literarias un producto primordial o inalcanzable, otorgando un sentido de exclusividad e inequidad en el acto de leer.

Asimismo, ahondar en el sentido que tiene la escritura en la escuela, como enfoque alfabetizador, y/o crítico, teniendo en cuenta que ha sido un acto liberador para los ciudadanos expresar mensajes de denuncia social a través del código escrito en un contexto de vulneración y exclusión, sin embargo, la ausencia de herramientas académicas y culturales o la insuficiente dotación de estas impide llevar a cabo este ejercicio en los distintos contextos sociales.

REFERENCIAS

- Agencia, E. *Pese a todo, Colombia es el segundo país más feliz del mundo, según encuesta* (7 de enero de 2018). *El espectador*. Recuperado de:
<https://www.elspectador.com/noticias/actualidad/pese-todo-colombia-es-el-segundo-pais-mas-feliz-del-mundo-segun-encuesta-articulo-732163>
- Banco Mundial (2018) Informe sobre el desarrollo mundial. Recuperado de:
<http://www.bancomundial.org>
- Camilloni, A. (2007) *El saber didáctico*. Buenos Aires: ediciones Paidós.
- Camilloni, A. R. W. (2009) Estándares, evaluación y currículo. Archivos de ciencias de la educación (4ª. Época), 3(3).
- Cassany D. Explorando las necesidades actuales de comprensión: aproximaciones a la comprensión crítica. *Lectura y vida*. 2004; año 25(2): 6–23
- Cassany, D. (2005) “Los significados de la comprensión crítica”, *Lectura y Vida*, 26/3, 32-45, Buenos Aires, septiembre.
http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a26n3/26_03_Cassany.pdf <31-7-13>
- Cassany, D. *Describir el escribir: cómo se aprende a escribir*. España: ediciones Paidós Ibérica (1993).
- Castillo, A. & Suarez, A. (2017) Más allá del consumo de imágenes: reflexión sobre la lectura crítica de textos visuales [figura 4] Recuperado de:
<https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/enunc/article/view/11543/13009>

Congreso de Colombia. Ley General de Educación (1994). Bogotá D.C.: Ministerio de Educación Nacional. Disponible en Internet:

<http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=292>

Díaz Barriga, Á. (2003). Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 5 (2). Consultado el día de mes de año en:

<http://redie.uabc.mx/vol5no2/contenido-diazbarriga.html>

Díaz, A (2006). Las pruebas masivas. Revista mexicana de investigación, 11 (29)

Díaz, A. (1998). La investigación en el campo de la didáctica. Modelos históricos. Perfiles educativos. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (80).

Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13208002>

Díaz, A. (2013). Curriculum, escuelas de pensamiento y su expresión en la tensión entre saberes conceptuales y prácticas. Currículo Sem Fronteiras, 13 (3). Recuperado de:

<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss3articles/diaz-barriga.pdf>

Eisner, E. El Ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa. Buenos Aires: Editorial Paidós (1998)

Freire, P. (2005) Pedagogía del oprimido. México. Editores: Siglo XXI.

Freire, P. Cartas a quien pretende enseñar – 2ª ed. 5ª reimp.- Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2007/ /160 p.; 21x14 cm. (Biblioteca Clásica de Siglo Veintiuno)

Freire, P. La importancia de leer en la escuela – 1ª ed. 16ª. Buenos Aires (Argentina): Siglo Veintiuno Editores, 2004.

García, J. & Díaz, A. (2014) Desarrollo del currículum en América Latina. Buenos Aires: Editores, Miño y Dávila

- Gimeno, S. (2008). *Educación por competencias ¿qué hay de nuevo?* España, Madrid. Ediciones Morata.
- Gimeno, S. (2010). La función abierta de la obra y su contenido. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación* [en 161urri] 2010, (Sin mes): [Fecha de consulta: 15 de agosto de 2018]
Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99815691009>> ISSN 1665-109X
- Giroux, H. (1992) “Teoría y Resistencia en Educación”. Argentina, Siglo XXI Editores.
- Giroux, H. (1997) *Los Profesores como intelectuales*. Buenos Aires. Paidós.
- Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Jurado, f. (2008). *La formación de lectores críticos desde el aula*. Revista Iberoamericana de educación (46).
- Jurado, F. et al. *La lectura en las escuelas de la periferia. A propósito de la evaluación del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (Serce)*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2014. 210 págs.
- Kemmis, S. (1993) *El curriculum: Más allá de una teoría de la reproducción*. Madrid: Ediciones MORATA.
- Mac Laren & Kincheloe (2008) *PEDAGOGÍA CRÍTICA. De qué hablamos, dónde estamos*.
Barcelona, España: ediciones Grao
- Mejía, R. (2008, mayo 22-24). *Las pedagogías críticas en tiempos de capitalismo cognitivo*.
Ponencia presentada en el encuentro Maestros Gestores, Pedagogías Críticas y Resistencias.
Revista Aletheia, revista de desarrollo humano, educativo y social contemporáneo. [Revista electrónica], Vol. 2, Número 2. Disponible en: <http://aletheia.cinde.org.co>

- Ministerio de Educación Nacional (1997). Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana.
Recuperado de <https://www.mineduccion.gov.co>
- Ministerio de Educación Nacional (2003) Estándares Básicos de competencias del lenguaje.
Colombia Recuperado de <https://www.mineduccion.gov>.
- Ministerio de Educación Nacional (2012). Programa todos a aprender: para la transformación de la
calidad educativa. Recuperado de <https://www.mineduccion.gov.co>
- Ministerio de Educación Nacional (2014). Lineamientos para las aplicaciones muestral y censal.
Recuperado de <http://www.atlantico.gov.co>
- Ministerio de Educación Nacional (2015) Derechos básicos del aprendizaje (lenguaje). Colombia.
Recuperado de <http://www.mineduccion.gov.co>
- Moreno, T. (2014). Posturas epistemológicas frente a la evaluación y sus implicaciones en el
currículum. Perspectiva educacional, formación de profesores. 53 (1)
- Moreno, T. (julio –diciembre,2012). La evaluación de competencias en educación. Sinéctica, 39.
Recuperado de http://www.sinectica.iteso.mx/index.php?cur=39&art=39_09
- Niño, L. y Gama, A. (2014). Las políticas educativas de competencias en la globalización:
demandas y desafíos para el currículo y la evaluación. Itinerario Educativo, (64), 37-64
- Niño, L., Tamayo, A., Díaz, J. & Bermudez, A. (2016). Competencias y currículo: problemáticas y
tensiones en la escuela. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Niño, L., Tamayo, A., Díaz, J., Gama, A., Saavedra S., Saavedra, L., Soler, G., & García L. (2013)
Currículo y evaluación críticos: pedagogía para la autonomía y la democracia. 1ª ed.
Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional.

OECD (2016) Revisión de políticas nacionales de educación. Educación en Colombia. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356787_recurso_1.pdf

Ortega, P, Valencia, D. & Tamayo, V. Pedagogía y didáctica: aproximaciones desde una perspectiva crítica. Bogotá: Editorial Buenaventuriana (2013).

Ortega, P. (2014). Pedagogía crítica en Colombia: un estudio en la escuela de sectores populares. Revista Sophia. Vol 10 (2) p. 219-32.

Páramo, P. La investigación en ciencias sociales: estrategias de investigación. Universidad Piloto de Colombia (2013)

Páramo, P. La investigación en Ciencias Sociales: Técnicas de recolección de información. Universidad Piloto de Colombia (2017)

Parcerisa, L., & Falabella, A. (2017). La consolidación del Estado evaluador a través de políticas de rendición de cuentas: Trayectoria, producción y tensiones en el sistema educativo chileno.

Popkewitz, T. La historia del currículum: La educación en los estados unidos a principios del siglo XX, como tesis cultural acerca de lo que el niño es y debe ser. Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado [en línea]. 2007, 11. Disponible en: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev113ART1.pdf>

Ravela, P. (2009). Desarrollo humano, Evaluación y Educación con Calidad y Pertinencia para todos. Instituto de Evaluación Educativa- Facultad de Ciencias Humanas – Universidad Católica de Uruguay

Torres, J. El Currículum oculto. Madrid. Ediciones Morata. Sexta edición, 1998

Tröhler, D. LA HISTORIA DEL CURRÍCULUM COMO CAMINO REAL A LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA INTERNACIONAL. HISTORIA, PERSPECTIVAS, BENEFICIOS Y DIFICULTADES. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado [en línea]. 2017, 21(1), ISSN: 1138-414X. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56750681010>

Unesco (2015). La educación para todos, 2000 – 2015: Logros y desafíos. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org>

Unesco (2016) Informe de resultados TERCE. Francia. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org>

Unesco (2017). La educación transforma vidas (Educación 2030). Recuperado de: <https://es.unesco.org/themes/education>

Verger, A. & Parcerisa, L. (2017) La globalización de la rendición de cuentas en el ámbito educativo: una revisión de factores y actores de difusión de políticas. RBPAE (33)3 Disponible en <http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/viewFile/79301/46246>

ANEXOS

ANEXO 1. FORMATOS ENCUESTA ESTUDIANTES

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA
LECTORA, EN EL ÁREA DE LENGUAJE

Querido estudiante

El proyecto competencia lectora ¿alfabetizar o emancipar? La lectura en la perspectiva de las pedagogías críticas, corresponde al trabajo de investigación desarrollado en la facultad de Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, dentro del énfasis, EVALUÁNDO.NOS: Pedagogía crítica, Docencia y Evaluación.

En este contexto, el presente cuestionario propone indagar sobre el aprendizaje de la lectura en el aula, por lo que es primordial que responda con la mayor sinceridad a cada ítem. Tenga en cuenta que la información suministrada es confidencial.

Instrucciones

Querido estudiante, por favor lea atentamente los enunciados y responda de acuerdo a los criterios expuestos en cada ítem.

Marque con una equis (X) el grado de escolaridad en el que se encuentra

Quinto Sexto Séptimo Octavo Noveno Décimo Once

Marque con una equis (x) el grado de escolaridad de los padres de familia

Primaria Bachillerato Profesional Ninguno

CATEGORÍA 1. POLITICA CURRICULAR EN LENGUAJE

I. ¿Cuál de los siguientes enunciados se asocia a competencias en Educación?

- a) Son los conocimientos que le permiten a un sujeto desenvolverse exitosamente en el mundo laboral
- b) Es el conjunto de conocimientos, destrezas, habilidades, actitudes que permiten que un sujeto se desenvuelva eficazmente en diversos contextos
- c) Es el proceso de competir con el otro para alcanzar una meta.
- d) Es alcanzar los conocimientos y actitudes necesarias para alcanzar excelentes resultados en las evaluaciones estandarizadas.

II. De acuerdo con los contenidos, habilidades, destrezas, espacios de participación desarrollados en el área de lenguaje, cree que los logros alcanzados le permitirán

- a) Obtener un resultado sobresaliente en el examen de Estado
- b) Ubicarse laboralmente, tener estabilidad y un pago justo
- c) Desenvolverse eficazmente en diversas situaciones comunicativas y alcanzar el éxito.
- d) Apropiarse de herramientas de lectura y escritura sólida para desenvolverse en otras áreas del conocimiento

Otras ¿cuáles? _____

III. De los siguientes enunciados ¿Cuál está relacionado con la calidad educativa en Colombia?

- a) Una educación centrada en la alimentación escolar, la jornada única, la planta física (infraestructura), las escuelas deportivas
- b) Una educación que genere igualdad de oportunidades para la Educación Superior
- c) Una educación diferenciada de acuerdo con el texto y a las necesidades de los sujetos
- d) La formación de ciudadanos que sirvan a la sociedad en una determinada labor

CATEGORÍA 2. CURRÍCULO Y CURRÍCULO ESTANDARIZADO

2.1 De los siguientes enunciados elija el que mejor define a un lector crítico

- a) Es quien identifica las partes de la oración, caracteriza los periodos literarios, define términos desconocidos, figuras retóricas, autores y obras de la literatura.
- b) Es comprender la información explícita e implícita en los textos, establecer relaciones entre sus contenidos, realizar inferencias (información implícita), sacar conclusiones y asumir posiciones argumentadas frente a los mismos (MEN, 2017, p. 17)
- c) Es leer la realidad en los textos y fuera de ellos e identificar los discursos ocultos que allí circulan
- d) Es el que comprende lo expresado en el texto, se familiariza y pone a prueba sus pensamientos y críticas con el autor

Por favor seleccione la opción que esté orientada a un ejercicio lector que incluya opinión y argumentación

2.2 Por favor seleccione la opción que esté orientada a una lectura que aborde opinión, argumentación

- a) Identificar información explícita y local en el texto, responder a interrogantes como ¿Quién? ¿Qué? ¿Cómo? ¿Cuándo? ¿Dónde?
- b) Definir el propósito del texto, punto de vista del autor, la intención comunicativa y compararlo con otros textos
- c) Identificar en el texto las ironías, dobles sentidos, significados implícitos (Cassany, 2004, p. 20)

CATEGORÍA 3. PEDAGOGÍA DIDÁCTICA CRÍTICAS

3.1 A continuación se exponen unas afirmaciones, indique con una equis (x) según sea su grado DE IMPLEMENTACIÓN que se da a las tipologías textuales en las clases de lenguaje.

Marque NA, si no aplica porque nunca la han utilizado BAJO, si en algún momento la han trabajado, MEDIO, si más de dos veces la han utilizado, ALTO si con frecuencia las incluyen en clase.

	NA	BAJO	MEDIO	ALTO
1. Sus primeros acercamientos con la lectura se dieron en clase con su profesor(a) de lenguaje	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. los textos abordados en primaria estuvieron enfocados en la lectura de cuentos infantiles.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Una de las actividades realizadas a partir de la lectura de cuentos es describir personajes, lugares y resumir la estructura narrativa (inicio, nudo, desenlace)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. La lectura en las clases de lenguaje se desarrolla con textos periodísticos como noticias y artículos de opinión.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. En las clases de lenguaje se proponen lecturas de textos líricos (poemas, himnos, coplas, canciones, entre otros)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Las actividades en lenguaje se desarrollan desde la lectura de obras literarias	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Los textos argumentativos se trabajan con frecuencia en las clases de lenguaje	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Las gráficas de datos estadísticos, infografías, caricaturas se leen constantemente en clase	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Para tratar una problemática sociocultural (Contaminación, drogadicción, corrupción, etc.) en clase de español, se leen textos relacionados con el tema y se abordan distintos autores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Las lecturas abordadas en el área de lenguaje son aquellas que contiene el libro guía de español	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Las películas son integradas a las clases de español para generar debates y/o conversatorios	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Las obras de teatro se trabajan constantemente en el área de lenguaje.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3.2 Para las siguientes estrategias de comprensión lectora, marque con una equis (X) el nivel de implementación que tiene cada una de ellas, en las actividades de lectura realizadas en español. Si no se implementa alguna de las estrategias de comprensión descritas, marque no aplica (NA), uno (1) corresponde a un nivel mínimo de implementación y cinco (5) el máximo.

	NA	1	2	3	4	5
13. Elaboración de resumen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Definir palabras de acuerdo con la lectura y/o elaborar glosario.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Preguntas sobre la lectura (antes, durante, y después)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Esquemas conceptuales (cuadro sinóptico, mapa conceptual, mentefacto, cuadro comparativo, mapa mental)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Subrayar ideas, información relevante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Completar y/o relacionar enunciados de la lectura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Predecir acontecimientos que pueden darse en la lectura y/o preguntas generadoras	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Parafraseo (recuento de lo leído en el texto)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Producción escrita a partir de la lectura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Lectura en voz alta (estudiante)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Lectura silenciosa (estudiantes)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Lectura en voz alta (docente)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Deducir información implícita en el texto, elaborar hipótesis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Identificar punto de vista e intención o propósito del autor en el texto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3.3 De las siguientes actividades, cuáles realiza con mayor frecuencia en clases de lenguaje. Si no se realizan marque, **no aplica** (NA); Si se realizan pocas veces, marque: **Bajo**; si se implementan con mayor frecuencia, marque **medio** y si se realizan siempre marque **alto**.

Frecuencia	NA	BAJO	MEDIO	ALTO
Identificar sinónimos y antónimos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Comprensiones de lectura desde textos continuos y discontinuos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Asumir una posición crítica frente a los planteamientos de un texto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Proponer soluciones a problemas de interpretación de un texto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Validar argumentos en un texto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Identificar información local del texto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Identificar relaciones básicas: contraste, similitud y complementación, entre textos presentes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Establecer relaciones entre diversos textos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

leídos				
Relacionar información de dos o más textos o fragmentos de texto para llegar a una conclusión.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Reconocer en un texto la diferencia entre proposición y párrafo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Identificar intenciones comunicativas explícitas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Plantear hipótesis de lectura a partir de las ideas presentes en un texto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Fuente: Orientaciones de lectura crítica niveles de desempeño competencia comunicativa de lectura (MEN, 2017, p. 20)

3.4 En el ejercicio de comprensión lectora, marque el grado de dificultad que presenta en las siguientes habilidades. Si alguna de ellas no se implementa en clase marque NA.

Grado de dificultad				
	NA	BAJO	MEDIO	ALTO
Relacionar palabras desconocidas con el texto y definir su significado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Retener información presentada en el texto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Parfrasear o resumir la información presentada en el texto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Identificar semejanzas y diferencias entre dos o más textos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Exponer ideas a partir de las lecturas realizadas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Relacionar el contenido de las lecturas abordadas con problemáticas sociales del país y reflexionar sobre estas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Interpretar textos discontinuos (caricaturas, estadísticas, mapas, infografías).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Interpretar textos continuos (literarios, argumentativos, instructivos)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Lee el siguiente texto y de acuerdo con este, responde las preguntas:

¿Por qué Colombia es el segundo país más feliz del mundo?



Ciudadanos consultados por Caracol Radio manifestaron que a pesar de las dificultades por las que atraviesa el país, el optimismo y la "buena onda", sumaron en el estudio realizado por la firma en el último trimestre de 2017.

Para el estudiante de Arte dramático, Alejandro Osorio, el país "es uno de los mejores viveros del mundo. Aquí tenemos muchos problemas, principalmente la corrupción; pero siempre vivimos alegres, somos únicos".

Fuente: *El Espectador* (7 enero de 2018)

3.5 Al establecer una relación entre el texto y la imagen, puede interpretarse que

- a) La caricatura y el texto continuo se relacionan, pues los dos expresan que a pesar de las dificultades los colombianos son felices.
- b) El texto continuo no tiene relación con el texto discontinuo (caricatura) porque el segundo critica el conformismo, la idiosincrasia de los colombianos, por lo tanto, tiene un propósito distinto al primero.
- c) La caricatura y el texto continuo se relacionan en que los dos tienen la misma temática y propósito.
- d) Los textos se complementan porque el segundo (caricatura) amplía la información del texto continuo.

3.6 De acuerdo con la lectura de los textos anteriores ¿Cuál es el propósito que expresa el autor en la caricatura?

¡Muchas gracias por su colaboración!

ANEXO 2. FORMATO ENCUESTA DOCENTES

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA LECTORA, EN EL ÁREA DE LENGUAJE

Estimado(a) docente:

El proyecto *Competencia lectora ¿alfabetizar o emancipar? la lectura en la perspectiva de las pedagogías críticas*, corresponde al trabajo de investigación desarrollado en la facultad de Educación en el programa de Maestría en Educación y en particular, en el Énfasis de Evaluación y Gestión Educativa/ Grupo Evaluándonos.

En este contexto, el presente cuestionario tiene como propósito indagar los procesos pedagógicos que orientan la lectura en el aula. Acercarnos a través de herramientas de investigación, permitirá recoger sus experiencias, conocimientos, perspectivas en torno a la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje, de tal forma que podamos llegar colectivamente a discusiones y/o planteamientos que abran posibilidades en una didáctica crítica de la lectura.

Instrucciones

A continuación, se propone una serie de reflexiones teóricas en relación con la didáctica de la lectura crítica en el aula. Cada enunciado contiene tres opciones cerradas, de las cuales puede elegir la que más se acerque a su criterio de respuesta, señalándola con una (X). En caso contrario, si ninguna de las tres opciones apunta a su propósito de respuesta podrá describir otra(s) opción(es) en el numeral d.

Tenga en cuenta que en **algunos** incisos puede argumentar o justificar su respuesta.

Los numerales 7 y 9 exponen una serie de afirmaciones, marque con una (X) en la columna correspondiente, de acuerdo a los niveles de cada ítem.

Último título obtenido:

- a) Normalista
 - b) Técnico
 - c) Licenciado
 - d) Profesional no licenciado
 - e) Maestría
- Otro ¿Cuál? _____

Años de experiencia en la función de docencia: _____

Niveles o grados que ha orientado en su experiencia docente (Marque con una X las opciones que requiera)

Pre- escolar	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
--------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	----

I. POLÍTICAS Y SU INCIDENCIA EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE DEL LENGUAJE

1. A su juicio, la prioridad en la política curricular colombiana, según orientaciones de Organismos Internacionales (BM, UNESCO, OCDE),⁶ radica en

- a) la implementación de directrices curriculares adecuadas al contexto y a las necesidades de los sujetos
- b) La preocupación por la formación pos gradual de los maestros
- c) El interés por mejorar los resultados de evaluaciones estandarizadas nacionales e internacionales
- d) Otras ¿Cuáles?

2. De acuerdo con su experiencia ¿Cuál de los enunciados define mejor *calidad educativa*?

- a) Definición de políticas curriculares basadas en la equidad educativa desde la generación de oportunidades y el reconocimiento a la diversidad socio cultural de los sujetos.
- b) Homogenización de los saberes y las prácticas pedagógicas, garantizando un mínimo de desempeños básicos en la escuela para la equidad educativa y la generación de oportunidades.
- c) Políticas de Evaluación externa y estandarizada para las instituciones educativas del país con el objeto de medir, comparar y ejecutar planes de acción para el cumplimiento de metas.

d) Otras ¿Cuáles?

⁶ Banco Mundial
Organización para la cooperación y el desarrollo Económicos
Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la cultura

Justifique su respuesta:

3. Teniendo en cuenta sus saberes y experiencias ¿Cuál de los siguientes enunciados responde al propósito de una educación por competencias en el área de Lenguaje?

- a) La educación por competencias en lenguaje se enfoca en la apropiación de saberes relacionados con la historia de la literatura, las estructuras gramaticales, la comprensión y la producción de textos.
- b) Las competencias en lenguaje se enmarcan en una pedagogía de la lectura y la escritura desde habilidades, destrezas y actitudes evidenciadas en diversos contextos.
- c) Las competencias en lenguaje son el resultado de saberes, actitudes, destrezas que responden a las necesidades del mundo laboral
- d) Otras ¿Cuáles?

e) Justifique su respuesta

II. CURRÍCULO Y CURRÍCULO POR COMPETENCIAS

4. A su juicio, la calidad educativa en el currículo nacional prioriza en los siguientes aspectos

- a) Estandarización, evaluación, eficacia, competencias
- b) Democracia, justicia, equidad, oportunidad, diversidad
- c) Programas, procesos, formación, identidad cultural, autonomía
- d) Otras ¿Cuáles?

5. Además de articular la planeación del área de Lenguaje con las orientaciones del Ministerio de Educación Nacional (EBC, DBA)⁷, qué otro aspecto tiene en cuenta en el proceso de enseñanza del área

- a) Los principios pedagógicos de la IED en su Proyecto Educativo Institucional
 - b) Sus intereses respecto a las lecturas sugeridas
 - c) Los contenidos curriculares, conectados con los intereses y necesidades del colectivo estudiantil (Torres, 1998, p. 130)
 - d) Otros ¿Cuáles?
-
-
-

6. El docente es concebido en el currículo único (MEN, 1996)⁸ como

- a) Intelectual que cuestiona, problematiza el conocimiento, genera espacios de reflexión, reconoce la heterogeneidad en los procesos de enseñanza aprendizaje y concibe la calidad educativa como la valoración de la diversidad cultural.
 - b) Ejecutor de planes de estudio que basa su práctica pedagógica en la unificación de criterios desde los referentes oficiales para la calidad y equidad educativa.
 - c) Sujeto neutral, caracterizado por la eficiencia y eficacia en la operatividad de la norma curricular, su pedagogía se centra en articular su didáctica con formatos de evaluaciones externas.
 - d) Otra ¿Cuál?
-
-
-

III PEDAGOGÍA Y DIDÁCTICA CRÍTICAS

⁷ Estándares básicos de competencias en lenguaje (2003)
Derechos Básicos del aprendizaje - lenguaje (2016, Versión 2)

⁸ *Currículo único: conjunto de referentes comunes que garantizan orientaciones mínimas a nivel nacional (Ministerio de Educación Nacional 1998)*
Conjunto de directrices pedagógicas a fin de ayudarles a las escuelas y colegios a orientar el diseño de sus propios currículos (OCDE, 2016, p. 146)

7. De acuerdo con su experiencia, marque con una equis (x) el nivel de implementación que hace de las siguientes estrategias para la comprensión lectora de sus estudiantes. Si alguna de las opciones no es aplicable, indíquelo en la columna NA.

<i>Nivel de implementación</i>				
	<i>NA</i>	<i>BAJO</i>	<i>MEDIO</i>	<i>ALTO</i>
Resumen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Contextualizar palabras y/o glosarios	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Preguntas de lectura (previas, durante y después)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Esquemas conceptuales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Subrayar ideas: información relevante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Completar y/o relacionar enunciados del texto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Producción de texto a partir de la lectura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Predicciones y preguntas generadoras	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Parfraseo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lectura en voz alta (estudiantes)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lectura en voz alta (docente)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Saberes previos, inferencias, elaborar hipótesis sobre el texto (Cassany, 2006, p. 14)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Identificar los sesgos e ideologías, punto de vista, intención del autor en el texto(Cassany, 2006, p. 15)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Otra(s) ¿Cuáles?

8. De acuerdo con su experiencia, seleccione la opción que mejor define *lectura crítica*
- Comprender el significado literal y deducir palabras, inferencias, presuposiciones, ironías, dobles sentidos (Cassany, 2006, p. 19)
 - Comprender la información explícita e implícita en los textos, establecer relaciones entre sus contenidos, realizar inferencias, sacar conclusiones y asumir posiciones argumentadas frente a los mismos (MEN, 2017, p. 17)
 - Leer la realidad en los textos y fuera de ellos e identificar los discursos de poder que allí circulan. Implica la percepción de relaciones entre el texto y el contexto (Freire, 1982, p. 7).
 - Otra ¿Cuál?

9. Para las siguientes tipologías textuales, indique con una equis (x) en la columna correspondiente el nivel de implementación que hace de los siguientes recursos en su práctica pedagógica. En caso de no integrarlos en su trabajo de aula, indíquelo en la columna NA.

<i>Nivel de implementación</i>				
	<i>NA</i>	<i>BAJO</i>	<i>MEDIO</i>	<i>ALTO</i>
Obras literarias: colombianas o universales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cuentos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mitos y leyendas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Artículos de opinión – Noticias	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Caricaturas – videos (Humor crítico)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Documentales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Crónicas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ensayos, texto argumentativo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Textos líricos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Novelas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pinturas, esculturas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Música, cine	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Otra(s) ¿Cuáles?

10. Entre las categorías para el análisis de la comprensión lectora, el Ministerio de Educación Nacional⁹ plantea la lectura crítica intertextual, desde esta perspectiva ¿cuál de las siguientes opciones responde mejor al propósito de este nivel de lectura en el currículo estandarizado?

- Garantizar los desempeños referidos a la comprensión e interpretación textual, planteados en los Estándares Básicos de Competencias.
- Desarrollar destrezas superiores de interpretación en los estudiantes para alcanzar mejores resultados en evaluaciones internacionales.

⁹ Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana, 1998

- c) Generar conciencia crítica en los estudiantes como herramienta para la lucha en un contexto de desigualdad y exclusión.

Otra ¿Cuál? _____

11. De las siguientes competencias de los estudiantes ¿cuál está más relacionada con el nivel de lectura crítica – intertextual?

- a) Capacidad de comprender cómo se relacionan formal y semánticamente los elementos locales que constituyen un texto, de manera que este adquiera un sentido global (a nivel del párrafo, sección, capítulo, entre otros)
- b) Capacidad de comprender el significado de las palabras, expresiones y frases que aparecen explícitamente en el texto
- c) Capacidad de evaluar la validez de argumentos, advertir supuestos, derivar implicaciones, reconocer estrategias argumentativas y retóricas, relacionar contenidos con variables contextuales, etcétera.
- d) Habilidades para leer las intenciones latentes en el texto, decodificar detrás de líneas e identificar discursos ideológicos y reflexionar sobre ellos

Otra, ¿Cuál? _____

12. En su práctica pedagógica, ¿cuáles de los siguientes desempeños tienen primacía en la enseñanza de la lectura crítica intertextual en el aula?

Marque con una equis (X) según la prioridad que Usted les da. Si no aplica, marque (NA).

<i>Nivel de prioridad</i>	<i>NA</i>	<i>BAJO</i>	<i>MEDIO</i>	<i>ALTO</i>
Identifica fenómenos semánticos básicos: sinónimos y antónimos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Identifica elementos literales en textos continuos y discontinuos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Asume una postura crítica frente a los planteamientos de un texto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Propone soluciones a problemas de interpretación que subyacen en un texto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Establece la validez de argumentos en un texto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Identifica información local del texto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Identifica relaciones básicas: contraste, similitud y complementación, entre textos presentes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Establece relaciones intertextuales: definición, causa-efecto, oposición y antecedente-	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

consecuente, entre textos presentes				
Relaciona información de dos o más textos o fragmentos de texto para llegar a una conclusión.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Reconoce en un texto la diferencia entre proposición y párrafo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Identifica intenciones comunicativas explícitas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Plantea hipótesis de lectura a partir de las ideas presentes en un texto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Fuente: Orientaciones de lectura crítica niveles de desempeño competencia comunicativa de lectura (MEN, 2017, p. 20)

¡Gracias por su participación!

ANEXO 3. FORMATO GRUPO DE DISCUSIÓN 1

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA LECTORA, EN EL ÁREA DE LENGUAJE

Propósito:

Discutir sobre la formación de la competencia lectora desde los ejes de Políticas educativas y su incidencia en el currículo y el Currículo estandarizado.

Contenido:

Política curricular en lenguaje

Currículo estandarizado

Conclusiones

Metodología

- Resultados preliminares encuesta de percepción
- Metodología grupos de discusión 1 (Observador, moderador, participantes)
- Presentación temáticas finales grupo de discusión

Grupo de discusión 1

Tiempo estimado: 1 hora y 30 minutos

Fecha: septiembre 27 de 2019

Desarrollo

Las temáticas presentadas a continuación fueron temas recurrentes en la encuesta

Tematizaciones encuesta docentes	Tematizaciones encuesta estudiantes	Contexto
Las competencias en educación en el currículo único: herramientas para el mundo laboral	Competencias en educación para el mundo laboral	La educación parece desviarse de su función de formación de ciudadanos responsables y críticos, con mayores posibilidades de desarrollo de sus potencialidades, con aportes a la transformación de su medio ambiente, a un interés de producción económica, de obtener un salario, resultado de un desempeño calificado que lo haga trabajador

		<p>elegible y competitivo. El interés de los sistemas educativos estaría centrado en aumentar significativamente la competitividad internacional. (Niño, 2014, p. 47)</p> <p>1. Un rasgo predominante en las encuestas, es el sentido que adquieren las competencias en el Currículo Estandarizado, donde la finalidad es la formación de capital humano ¿A su juicio, qué significado, alcances o implicaciones tienen las competencias en su práctica pedagógica?</p>
El sentido de la lectura crítica en el currículo estandarizado	Aprendizajes en la escuela como garantía para la evaluación estandarizada	<p>Durante buena parte del siglo XX y lo que va del XXI, los propósitos de la evaluación no han cambiado sustancialmente: la evaluación ha sido usada principalmente para tomar decisiones relacionadas con la clasificación, la selección y certificación, basadas en mediciones de lo que los individuos saben. (Moreno, 2014, p.6)</p> <p>2. Las encuestas mostraron un alto porcentaje en el que la lectura crítica y los aprendizajes en el Currículo Único responden al cumplimiento de estándares en el área y al desempeño exitoso en Evaluaciones Estandarizadas. Además de esta perspectiva percibida en la política curricular ¿Qué alcances, propósito e impacto tiene para Usted la lectura crítica y las habilidades desarrolladas el área de lenguaje?</p>
Proyectos institucionales: estrategias para la lectura crítica	La lectura inferencial: un paso a la lectura crítica	<p>El concepto de autoridad emancipatoria sugiere que los docentes son portadores de conocimiento crítico, reglas y valores por medio de los cuales enuncian y problematizan conscientemente su relación recíproca, con los alumnos, con la asignatura y con la comunidad en general (Giroux, 1990, p. 155)</p> <p>3. Los análisis preliminares de las encuestas evidenciaron también que las directrices curriculares definidas por el Ministerio de Educación Nacional y el PEI son referentes que se tienen en cuenta para la planeación en el área de lenguaje. Teniendo en cuenta estas estrategias ¿Cuáles han sido los alcances y limitaciones en su práctica pedagógica (incluyendo proyectos transversales de lectura) para la formación de la lectura crítica?</p>
Configuración del docente en el Currículo Único: ejecutor de planes de estudio o		<p>4. El hecho de que quienes trabajan en el <i>curriculum</i> no valoren que, además de la predicción, el control y la</p>

<p>intelectual transformativo</p>		<p>eficacia, hay otros intereses fundamentales de conocimiento, no constituye sólo un error intelectual, sino también un grave fallo ético y político (Giroux, 1997, p. 58).</p> <p>La formulación e implementación de un currículo único y estandarizado en los saberes escolares trae consigo la configuración de la profesión y la práctica del docente ¿Qué opinión le merece esta afirmación?</p>
<p>La tipología textual y la lectura crítica: el texto de opinión y el texto narrativo (novela, cuento)</p>	<p>Lectura y escritura: procesos conjuntos</p>	<p>La escuela tiene la oportunidad de formar lectores críticos a pesar de sus limitaciones”, no obstante, es pertinente enfocarse en una didáctica disciplinar de la lectura que promueva escenarios de dialogismo entre los textos (intertextualidad), rescate de significados latentes (información implícita), abordar las distintas tipologías de lectura y formatos y la expresión autónoma de los docentes en sus proyectos de aula (Jurado, 2008, p. 89)</p> <p>5. ¿Qué posibilidades y/o limitaciones tienen para Usted los formatos y tipologías de texto definidos en el currículo único para el desarrollo de la competencia lectora y en especial para el nivel crítico?</p>

Recursos

Humano:

- Docentes área de lenguaje
- Moderador
- Logística: grabación y conclusiones

Físico:

- Cafetería
- Grabadora de voz
- Diseño formato grupo de discusión
- Tematizaciones grupo de discusión 1

ANEXO 4. FORMATO GRUPO DE DISCUSIÓN 2

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA LECTORA, EN EL ÁREA DE LENGUAJE

Propósito:

Discutir las dinámicas del aula en relación con el desarrollo de habilidades de la lectura crítica desde las directrices de política curricular, currículo y didáctica disciplinar.

1. Contenido:

- Didáctica disciplinar en lenguaje
- Competencia comunicativa de lectura
- Estrategias didácticas
- Tematizaciones grupo de discusión 1
- Recursos
- Bibliografía

2. Metodología

- Resultados preliminares grupo de discusión 1
- Organización grupos de discusión 2 (Observador, moderador, participantes)
- Presentación temáticas finales grupo de discusión

Tiempo estimado: 1 hora y 30 minutos

Fecha: octubre 22 de 2019

Desarrollo

Las tematizaciones surgidas en el grupo de discusión 1 fueron la base para indagar en el campo de la didáctica disciplinar en relación con las líneas estratégicas y/o didácticas que proponen los docentes en el aula para el desarrollo de habilidades de lectura crítica.

ES

Tematizaciones de grupo de discusión 1	Contexto
1. El lugar del contexto en el	Se trata de preguntarse por el sentido y significado de la práctica educativa, de su valor como experiencia pedagógica, de sus supuestos ontológicos, epistemológicos, heurísticos y ético – políticos. En un lenguaje sencillo pero profundo que huye a las recetas estereotipadas o de los métodos para hacer fácil o difícil y más bien se posiciona desde

currículo estandarizado	<p>el principio en el hecho humano fundamental del inacabamiento cuya consciencia genera curiosidad para buscar sentido y reconocimiento de la condición humana con otros, con la intersubjetividad, lo que pone toda la búsqueda en clave ética y contextualizada en una época de inequidad que genera también la actitud crítica para hacer de la educación una práctica de libertad (Ortega, 2013, p191)</p> <p>1. ¿Qué acciones o estrategias pedagógicas y/o didácticas implementa Usted entre el contexto y la formación de la competencia lectora?</p>
2. Dificultades en la lectura y sus implicaciones en la escritura	<p>La práctica educativa es algo muy serio. Tratamos con gente, con niños, adolescentes o adultos. Participamos en su formación. Los ayudamos o los perjudicamos en esta búsqueda. Estamos intrínsecamente conectados con ellos en su proceso de conocimiento. Podemos contribuir a su fracaso con nuestra incompetencia, mala preparación o irresponsabilidad. Pero también podemos contribuir con nuestra responsabilidad, con nuestra preparación científica y nuestro gusto por la enseñanza, con nuestra seriedad y nuestro testimonio de lucha contra las injusticias, a que los educandos se vayan transformando en presencias notables en el mundo (Freire, 1994, p.68)</p> <p>2. A su juicio ¿Cuál es la corresponsabilidad que tiene la escuela, la política educativa, la familia y los estudiantes para el desarrollo de la lectura crítica y la producción escrita?</p>
3. De la didáctica normativa a la autonomía.	<p>El curriculum oculto hace referencia a todos aquellos conocimientos, destrezas, actitudes y valores que se adquieren mediante la participación en procesos de enseñanza y aprendizaje y, en general, en todas las interacciones que se suceden día a día en las aulas y centros de enseñanza. Estas adquisiciones, sin embargo, nunca llegan a explicitarse como metas educativas a lograr de una manera intencional. El curriculum oculto acostumbra a incidir en un reforzamiento de los conocimientos, procedimientos, valores y expectativas más acordes con las necesidades e intereses de la ideología hegemónica de ese momento sociohistórico. Sin embargo, el desarrollo de curriculum oculto no siempre trabaja en la dirección de una consolidación de los intereses de los grupos sociales dominantes y de las estructuras de producción y distribución vigentes. El análisis del curriculum latente en cada situación concreta pone de relieve que la vida del colectivo estudiantil en los centros educativos no se caracteriza por un sometimiento sin más a los dictados de las normas, tareas y significados que les imponen sus docentes. Los alumnos y alumnas acostumbran a resistir y alterar los mensajes a los que la institución les somete (Torres,1991, p. 198)</p> <p>4. Teniendo en cuenta que la didáctica del docente se regula en el currículo estandarizado,</p>

	<p>¿Qué acciones de autonomía desarrolla Usted y qué resultados ha obtenido en relación con el desarrollo de la competencia lectora?</p>
<p>4. Gratuidad educativa y su impacto en la formación de habilidades para la lectura</p>	<p><i>La pedagogía crítica es una práctica social, académica, pedagógica, inscrita en concepciones epistemológicas, éticas y políticas que le dan significado a la acción y marcan pautas de actuación de los maestros (Ortega 2012, p. 142).</i></p> <p>5. ¿Qué líneas de acción emprende para enfrentar el distanciamiento de los padres de familia en la adquisición de materiales que apoyen procesos de lectura y qué resultados ha alcanzado en relación con la lectura crítica?</p>
<p>5. La formación del lector: obligación o satisfacción</p>	<p>Son criticadas las prácticas de aprendizaje de la literacidad que se basan en concepciones positivistas, que exaltan el rigor científico y buscan solo el refinamiento metodológico. Siguiendo la teoría crítica, rechaza la educación que busca el dominio técnico y la eficacia, que desvincula el acto de leer de la realidad sociopolítica del sujeto. Leer no es una destreza cognitiva independiente de personas y contextos, sino una herramienta para actuar en la sociedad, un instrumento para mejorar las condiciones de vida del aprendiz (Cassany, (2005), citando a Freire (1987),</p> <p>1. Ante las dificultades de comprensión y desinterés que presentan los estudiantes frente a la formación de un hábito de lectura ¿Qué acciones emprende en el aula para superarlas y desarrollar habilidades hacia una lectura crítica?</p>

Recursos

Humano:

- Docentes área de lenguaje
- Moderador
- Logística: grabación y conclusiones

Físico:

- Cafetería
- Grabadora de voz
- Diseño formato grupo de discusión
- Tematizaciones grupo de discusión 1