

CRITERIOS QUE ORIENTAN A UN GRUPO DE DOCENTES PARA EL DESARROLLO  
DE LA COMPRENSIÓN LECTORA Y LA COMPETENCIA ESCRITA EN  
ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA

MAURICIO ALEXANDER GÓMEZ PEDRAZA

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE COLOMBIA  
FACULTAD DE PSICOLOGÍA  
MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA – ÉNFASIS EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA  
Bogotá D. C., Abril 2014

CRITERIOS QUE ORIENTAN A UN GRUPO DE DOCENTES PARA EL DESARROLLO  
DE LA COMPRENSIÓN LECTORA Y LA COMPETENCIA ESCRITA EN  
ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA

MAURICIO ALEXANDER GÓMEZ PEDRAZA

460241

MARTHA CECILIA LOZANO ARDILA

Directora

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE COLOMBIA

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA – ÉNFASIS EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA

Bogotá D. C., Abril 2014



## Atribución-NoComercial-SinDerivadas 2.5 Colombia (CC BY-NC-ND 2.5)

La presente obra está bajo una licencia:

**Atribución-NoComercial-SinDerivadas 2.5 Colombia (CC BY-NC-ND 2.5)**

Para leer el texto completo de la licencia, visita:

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/co/>

### Usted es libre de:

Compartir - copiar, distribuir, ejecutar y comunicar públicamente la obra

### Bajo las condiciones siguientes:



**Atribución** — Debe reconocer los créditos de la obra de la manera especificada por el autor o el licenciante (pero no de una manera que sugiera que tiene su apoyo o que apoyan el uso que hace de su obra).



**No Comercial** — No puede utilizar esta obra para fines comerciales.



**Sin Obras Derivadas** — No se puede alterar, transformar o generar una obra derivada a partir de esta obra.



**UNIVERSIDAD CATÓLICA**  
de Colombia

## FACULTAD DE PSICOLOGÍA

### PROGRAMA: MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA

#### ACTA DE EVALUACIÓN Y CALIFICACIÓN DE TRABAJOS DE GRADO

En Bogotá a los dos (2) días del mes de abril del año 2014, se reunieron los suscritos miembros del Comité de Maestría en Psicología, para evaluar y otorgar la calificación final al trabajo de grado presentado por el estudiante MAURICIO ALEXANDER GÓMEZ PEDRAZA titulado: "CRITERIOS QUE ORIENTAN A UN GRUPO DE DOCENTES PARA EL DESARROLLO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA Y LA COMPETENCIA ESCRITA EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA VOCACIONAL".

Una vez revisada el acta del examen de sustentación y de conformidad con los criterios establecidos por la dirección del programa, se ratificó la calificación de los jurados dada en la sustentación pública:

#### APROBADA CON MENCIÓN MERITORIA

CARLOS VARGAS ORDÓÑEZ  
Decano

MARTHA LÚCIA GÓMEZ G.  
Directora Postgrados

“Las opiniones expresadas en éste trabajo son responsabilidad de sus autores, la Facultad de Psicología solo ha verificado el cumplimiento de las condiciones mínimas de rigor científico y de manejo ético”.

Reglamento Interno  
Artículo, 65

## AGRADECIMIENTOS

*En primerísimo lugar, a la Maestra Martha Cecilia Lozano, por su ejemplo de autoexigencia, ética, seriedad, de excelencia de la cual no se hace alarde y compromiso existencial con la educación, por las invaluable e incontables enseñanzas que me ha posibilitado y compartido a lo largo de éste proceso y, en concreto, por su siempre respetuosa y atinada dirección y la incondicional dedicación a éste trabajo, siempre en pro de su pertinencia, y, por derivación, de mi proceso de desarrollo y aprendizaje.*

*Al grupo de expertos convocados, Doctores Gloria, Fabio y Mauricio, Maestras Elizabeth y Sofía, quienes, más que participar, me hicieron dimensionar el papel de la lectura, la escritura y el lenguaje como herramientas socioculturales de fundamental trascendencia para reconfigurar nuestra experiencia y nuestro proyecto humano conjunto desde la educación. Al grupo de 69 docentes quienes brindaron valiosa información con sus experiencias, conocimientos, creencias y apreciaciones. Al grupo de 24 estudiantes y sus padres, quienes accedieron a participar, aportando apreciables datos.*

*Al equipo de jueces expertos, quienes con sus observaciones, permitieron que los instrumentos y técnicas utilizados en éste trabajo, cumplieran con criterios de calidad.*

*Especial agradecimiento a la Doctora Lucía Chávez, por sus agudas y enriquecedoras observaciones, desde el rol de evaluadora del trabajo.*

*Gracias a ustedes, tengo claro que esto es sólo el comienzo de un interesante camino.*

## DEDICATORIA

*A Rafael, mi padre, gran maestro y amigo de la vida, cuyos genes circulan en mi sangre y en la de mis hermanos y tíos. Sus hermosos recuerdos y enseñanzas me acompañan y orientan siempre, a pesar de la dificultad que supone aprender a aceptar el devenir y vivir sin su cálida presencia física, para quienes egoístamente le quisiéramos inmortal.*

*A mi Señora Madre Leonilde, mujer temperamental, amorosa y ejemplo de vida, madre sobre todas las cosas; ser de una ternura incomprensible al que solo puedo amar y admirar.  
¡Gracias inmensas y a su salud madre, estas líneas!*

*A mis hermanos Cindy y Rafael, con quienes me une la maravillosa irracionalidad del amor fraterno. A mi sobrino Daniel, quien le agrega a mi vida colores y sabores distintos y a quien amo y auguro especiales descendencias. Agradecimiento especial a Cindy por su apoyo en los momentos de mayor apremio a lo largo de este trabajo siempre inconcluso.*

*¡Cómo olvidar a mi amigos del alma!, Paola, María L., Nancy, Johan, Ricardo, Paul, Eliut, William... Afortunado y agradecido me siento de contar con su presencia y apoyo. Juntos, padres, hermanos y amigos, son y serán mi inspiración y soporte vital.*

*Especial dedicatoria a quienes se me ocurre en éste momento: Felipe Méndez, mi estudiante más difícil de entender, Edisneth a quien auguro salud y tranquilidad, Nohelia y Manuel a la distancia, Juan David y Michael, por lo compartido en éstos dos años, mis profesores de la maestría, en especial Martha Rocha, María Camila Ospina y Carlos Pardo, mis compañeros, en especial Mónica y Jessica. Y sí, a la música de mi gusto, esa maravilla sin la cual tanto trasnocho hubiese sido francamente imposible...*

*¡A quienes leen y escriben la vida y el mundo con admiración, cuidado, respeto, inquietud, pasión e ilusión de bienestar compartido, armonía y otras tantas utopías!*

## TABLA DE CONTENIDO

Resumen, 12
Abstract, 13
Antecedentes Teóricos y Empíricos, 15
La Escritura, 17
La Competencia Escrita, 37
Enseñanza de la Escritura, 45
La Lectura, 54
La Comprensión de Lectura, 75
Sobre la enseñanza de la lectura, 85
Breve Estado del Arte, 102
La Lectura y la Escritura en el Sistema Educativo Colombiano, 120
Planteamiento del problema y justificación , 130
Pregunta de investigación, 169
Objetivos, 170
Objetivo general, 170
Objetivos específicos, 170
Categorías, 171
Subcategorías, 171
Variables, 176
Método, 179
Enfoque y método de investigación, 179
Participantes, 181
Criterios éticos, 183
Instrumentos, 183
Procedimiento, 185
Resultados, 189
Resultados Descriptivos, 189
Análisis de frecuencias, 192
Tablas de Contingencia (Referencias Cruzadas), 207
Resultados cualitativos, 213
Resultados entrevistas en profundidad a un grupo de expertos, 213



Resultados entrevistas a estudiantes, 235  
Resultados entrevistas a docentes, 248  
Discusión, 257  
Posicionamiento del Autor, 257  
Discusión en Torno a las preguntas de Investigación, 261  
Comentarios Adicionales, 275  
Reflexiones de Cierre, 282  
Referencias, 284  
Apéndices, 342

## LISTA DE TABLAS

- Tabla 1. Categorías, subcategorías, dimensiones y propiedades, 172
- Tabla 2. Variables, dimensiones e indicadores, 177
- Tabla 3. Conformación de la muestra por sexo, 189
- Tabla 4. Descriptivos de la variable edad, 189
- Tabla 5. Distribución por zona geográfica, 190
- Tabla 6. Experiencia laboral , 190
- Tabla 7. Nivel educativo donde ejercen la docencia, 190
- Tabla 8. Sector al que pertenece la institución educativa donde labora, 190
- Tabla 9. Zona geográfica que atiende la institución , 191
- Tabla 10. Composición de la población educativa, 191
- Tabla 11. Área disciplinar en la que ejerce la docencia, 191
- Tabla 12. Grados escolares con los que trabaja, 192
- Tabla 13. Resumen, Caracterización docentes - Enseñanza de la lectura , 207
- Tabla 14. Resumen, Caracterización docentes - Enseñanza de la escritura , 207
- Tabla 15. Relaciones entre enfoques pedagógicos en lectura y escritura, 208
- Tabla 16. Relaciones entre enfoques de enseñanza en lectura y escritura , 209
- Tabla 17. Relación enfoques de enseñanza de la lectura y las concepciones de la comprensión de lectura, 210
- Tabla 18. Relación enfoques de enseñanza de la lectura y las concepciones de la competencia escrita , 211
- Tabla 19. Relación entre los modelos de enseñanza de la escritura y la importancia de enseñar a escribir distintos géneros discursivos, 211
- Tabla 20. Relación entre los modelos de enseñanza de la escritura y la importancia de enseñar a escribir distintos géneros discursivos, 212
- Tabla 21. Matriz de análisis sobre comprensión de lectura como propósito de enseñanza, 227
- Tabla 22. Matriz de análisis subcategorial estrategias de enseñanza de la escritura, 230
- Tabla 23. Respuestas de los estudiantes sobre los criterios pedagógicos, clasificadas por dimensiones, 239
- Tabla 24. Propósitos de enseñanza en lectura y escritura, 253
- Tabla 25. Necesidades formativas de los docentes, 272
- Tabla 26. Necesidades de formación de los estudiantes en lectura y escritura, 273
- Tabla 27. Aportes adicionales de los estudiantes, 275

## LISTA DE FIGURAS

- Figura 1. Evolución de la escritura, 23
- Figura 2. Concepciones de la escritura en la contemporaneidad, 37
- Figura 3. Estrategias de enseñanza de la escritura, 54
- Figura 4. Síntesis concepciones de la lectura, 74
- Figura 5. Síntesis enseñanza de la lectura, 102
- Figura 6. Esquema síntesis Marco Referencial, 129
- Figura 7. Frecuencias de uso estrategias de evaluación de comprensión de lectura, 193
- Figura 8. Fortalezas y debilidades de los estudiantes en lectura, 194
- Figura 9. Fortalezas y debilidades del docente en lectura, 195
- Figura 10. Frecuencia de uso de estrategias para promover comprensión de lectura, 196
- Figura 11. Frecuencia de uso de recursos para promover la comprensión de lectura, 197
- Figura 12. Importancia de factores relacionados con la enseñanza y la evaluación de la Lectura, 198
- Figura 13. Frecuencia de lectura por género discursivo, 200
- Figura 14. Frecuencia de uso estrategias para desarrollo de competencia escrita en Estudiantes, 203
- Figura 15. Fortalezas y debilidades de los estudiantes en escritura , 204
- Figura 16. Fortalezas y debilidades de los docentes en escritura, 205
- Figura 17. Frecuencia de escritura por género discursivo, 206
- Figura 18. Marco Comprensivo de la Enseñanza de la Lectura y de la Escritura, 214
- Figura 19. Relaciones entre los significados asociados a la enseñanza de la lectura, 224
- Figura 20. Relaciones entre las bases que fundamentan la enseñanza de la lectura, 229
- Figura 21. Categorías asociadas a enseñanza del lenguaje , 234
- Figura 22. Análisis axial del discurso de los estudiantes, 236
- Figura 23. Criterios Pedagógicos de los docentes percibidos por los estudiantes, con referencia a la lectura, 237
- Figura 24. Criterios Didácticos de los docentes percibidos por los estudiantes, con referencia a la lectura, 241
- Figura 25. Análisis axial del discurso de los docentes entrevistados, 250

## LISTA DE APÉNDICES

APÉNDICE A. Texto Encuesta en Línea

APÉNDICE B. Texto Entrevista en Línea

APÉNDICE C. Guión Entrevista en Profundidad

APÉNDICE D. Entrevista de Grupo Focal

APÉNDICE E. Consentimiento Informado para Participación en Investigación

CRITERIOS QUE ORIENTAN A UN GRUPO DE DOCENTES PARA EL DESARROLLO  
DE LA COMPRENSIÓN LECTORA Y LA COMPETENCIA ESCRITA EN  
ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA

Grupo EUROPSIS - Línea de Investigación en Psicología Educativa

Gómez, Mauricio Alexander<sup>\*</sup>; Lozano, Martha Cecilia<sup>\*\*</sup>

Universidad Católica de Colombia

**Resumen**

El objetivo del estudio propuesto, fue analizar y comprender los criterios teóricos, pedagógicos y didácticos que orientan las acciones de enseñanza de la lectura y la escritura en niveles de educación básica y media de un grupo de profesores colombianos. En particular se hizo énfasis en las acciones orientadas al desarrollo de la comprensión de textos y la competencia escrita. Para ello se optó por un enfoque mixto de investigación, con el propósito de integrar, complementar y triangular datos cuantitativos y cualitativos. Se partió de la revisión de teorías y documentos de políticas públicas sobre la enseñanza de la lectura y la escritura, e investigaciones y experiencias sistematizadas en el ámbito nacional e internacional sobre la enseñanza de estos procesos. Para la recolección de información, se emplearon un cuestionario vía web respondido por 11 docentes, una encuesta vía web contestada por 58 docentes, 3 entrevistas de grupo focal con 24 estudiantes de Medellín, Manizales y Bogotá, y entrevistas en profundidad aplicadas a 5 expertos investigadores en estos temas. A través de las herramientas citadas, se indagó sobre un conjunto de prácticas y recursos de enseñanza y evaluación, necesidades formativas y géneros discursivos. Los datos obtenidos se sometieron a análisis hermenéuticos y descriptivos, a partir de los cuales se

---

\* Autor

\*\* Asesora de Investigación

encontró que si bien se reconocen todos como maestros de lenguaje indistintamente de su campo y reportan otorgar especial importancia a la comprensión en la lectura y a la creación libre en la escritura, la mayoría de los docentes consultados: practica poco la escritura, desarrolla sus acciones de enseñanza basados sobre todo en teorías implícitas, asume un enfoque heteroestructurante y una perspectiva lingüística en la enseñanza de las dos habilidades comunicativas, lo cual los lleva a focalizarse sobre todo en los aspectos formales de los productos finales: la verbalización y retención del texto leído y las características caligráficas, gramaticales y estilísticas del texto escrito, respectivamente. Por consiguiente, sus propósitos, estrategias de evaluación y estrategias de enseñanza se enfocan principalmente en éste sentido, siendo muy incipientes y difusas las secuencias didácticas implementadas, como muy limitados los recursos usados en la enseñanza de ambos procesos.

*Palabras Clave:* Comprensión de lectura (SC43110), habilidades de escritura (SC57225), métodos de enseñanza (SC51740), competencia (SC10747) género discursivo ( )

### **Abstract**

The aim of the proposed study was to analyze and understand the theoretical, pedagogical and didactic criteria that guide the actions of teaching reading and writing in elementary and secondary levels of a group of Colombian teachers. In particular, emphasis was placed on actions oriented to developing comprehension and the writing competency. To do this, we chose a mixed research approach, in order to integrate, complement and triangulate quantitative and qualitative data. It began with a review of theories and public policy documents on the teaching of reading and writing, and research and systematized experiences nationally and internationally about the teaching of these processes. For data collection, we apply a web questionnaire responded by 11 teachers, a web survey answered by 58 teachers, three focus group interviews with 24 students from Medellín, Manizales and Bogota, and in-depth interviews to 5 experts researchers in these areas. Through the tools mentioned, we

inquired about a set of practices and teaching resources and assessment, training needs and discourse genres. The data obtained were subjected to hermeneutic and descriptive analyses, from which it was found that while all recognize itself as teachers of language regardless of their subject, although the reported grant special emphasis on reading comprehension and the free creation in writing, most of the teachers: practice writing little, develops its actions mainly based on implicit learning theories, hetero-structuring approach, and assumes a linguistic perspective in teaching of both communication skills, which leads them to focus mainly on the formal aspects of the final product: the verbalization and retention of reading text and calligraphic, grammatical and stylistic features of written text, respectively. Therefore, their purposes, assessment strategies and teaching strategies focus primarily on this regard, being very early and diffuse the implemented teaching sequences, as very limited resources used in the teaching of both processes.

*Key words:* Reading Comprehension (SC43110), writing skills (SC57225), teaching methods (SC51740), competence (SC10747), discourse genre ( )

### **Antecedentes Teóricos y Empíricos**

Desde hace varias décadas, la lectura y la escritura han sido señaladas por diversos expertos y estudiosos de los ámbitos educativo, lingüístico, psicológico, político, económico y empresarial, y también desde otras disciplinas y campos de la acción humana, como herramientas, habilidades, prácticas, derechos culturales e incluso competencias fundamentales para el desarrollo individual y social, además de subrayarse su papel crucial en la comunicación y en la generación de aprendizajes tanto en el ámbito escolar como en el decurso de la vida misma, con lo cual se afecta, sin duda de forma positiva, la calidad de la educación y del bienestar social (Mincer, 1974; Freire, 1981/1991; Organisation for Economic Cooperation and Development [OECD], 2001; Marina & De La Válgoma. 2005; Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe [CERLALC]-Organización de los Estados Iberoamericanos [OEI]-Plan Iberoamericano de Lectura-[ILIMITA], 2004; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2003, 2006, 2008, 2009; Garner, 2006; Gioia, 2006; Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe [OREALC]/UNESCO/UNESCO Institute for Statistics [UIS], 2008; Martín-Barbero & Lluch, 2011; European Commission, 2012; Kārklīņš, como se citó en Horton, 2013; UNESCO – Information for All Program [IFAP], 2013).

La escuela juega un papel muy importante en la enseñanza y el desarrollo de la lectura y la escritura como instrumentos humanos vitales, y al interior de ésta los docentes se constituyen en el eje primordial que, a través de sus acciones de enseñanza, posibilita, potencia, estanca o incluso dificulta el logro de una adecuada apropiación y uso de dichos procesos, a la vez herramientas culturales, por parte de los estudiantes.

No obstante la mencionada importancia de la lectura y la escritura como prácticas culturales fundamentales, no se ha logrado hacer efectiva la meta de que cada ser humano en



el planeta se pueda comunicar de forma efectiva, a la vez que pueda hacerse a través de ello participe activo y crítico de su entorno, de su historia, así como de los saberes disciplinares y populares, lo cual derive en la emergencia y transformación continua que debe experimentar un genuino aprendizaje a lo largo de la vida, usando para ello la lectura y la escritura; un problema que se hace más patente en Latinoamérica y específicamente en Colombia. Al analizar las evidencias teóricas como empíricas, de orden histórico, cuantitativo y cualitativo, se puede concluir que los estudiantes colombianos en todos los niveles educativos no se interesan, ni valoran, ni tienen suficientes oportunidades de ponerlas en práctica, ni menos dominan estos dos procesos, y que incluso sus docentes tampoco lo hacen (Rincón, 1997; Sánchez, 2001; Gamboa & Reina, 2006; CERLALC, 2008, 2010, 2012; Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación [ICFES], 2012a; OECD, 2013).

Por tanto, se hace urgente no solo la investigación a profundidad del problema sino, más aun, la generación de alternativas serias que contribuyan a revertir la tendencia, mediante el estudio y la cualificación fundamentada de los hábitos y competencias en docentes y estudiantes, y más específicamente desde una exploración y cualificación de las didácticas de la escritura y la lectura desde los primeros grados y de forma sostenida durante todo el proceso educativo.

En búsqueda de clarificar los criterios contemplados por los docentes en el ejercicio, sobre la enseñanza para el desarrollo de la comprensión lectora y la competencia escrita, para contrastarlos con los referentes teórico y empíricos al respecto, se requiere iniciar con una exploración de los conceptos y categorías estructurantes de la propuesta, y proseguir con un estado del arte sobre la investigación en este punto, luego de lo cual se abordan las razones que justifican la pertinencia del ejercicio investigativo, para dar paso a la formulación del problema y objetivos de investigación, a partir de los cuales se da inicio a la fase de aplicación consistente en la recolección de información cuantitativa y cualitativa que

posibilita el análisis que permite concluir con la determinación de los criterios explorados, como base para la materialización de propuestas de intervención en una fase posterior de la investigación. En virtud de lo anterior, se procede enseguida con la revisión de los conceptos de escritura, enseñanza de la escritura y competencia escrita, así como los de lectura, comprensión de lectura y enseñanza de la lectura.

### **La Escritura**

Para introducir el concepto de la escritura, se requiere partir del reconocimiento de su presencia como práctica derivada de la oralidad, precedente de la lectura y mediadora en los procesos sociales en general y en los educativos en particular, en todas y cada una de las culturas o civilizaciones humanas, tanto en las cinco primarias: andina, egipcia, del Indo, sumeria y shang, como en las secundarias, sínica, índica y helénica, también en las terciarias: lejano oriente, cristiana ortodoxa, hindú, islámica y occidental en sus ramas cristiana, espartana y otomana y, por supuesto, en las sociedades modernas y contemporáneas, derivadas de dichas grandes civilizaciones (Toynbee, 1956; Myers, 1966; Justeson, 1986).

No cabe duda de que la escritura refiere a una particularidad y a la vez una característica esencial de toda cultura humana, con muy contadas excepciones. Por lo mismo, no se discute que su invención y desarrollo, corresponde a una de las grandes revoluciones históricas. No obstante, definirla no es tarea sencilla, aunque se intenta enseguida una revisión, en cierto orden cronológico, de distintas definiciones de dicho concepto.

El más antiguo precursor de la escritura es el arte rupestre, fechado alrededor de 40.000 a.C., mientras que los primeros grafismos, que datan de 35.000 a.C., corresponden a incisiones hechas sobre la superficie de huesos y piedras, que parecen relacionarse con transcripciones de ritmos tonales o de danzas, trazos que dieron paso a representaciones figurativas de rostros, animales y paisajes, así como a códigos manuales usados por cazadores entre 30.000 y 9.000 a.C., época en la cual aparecen dos nuevas manifestaciones: las cuentas,

correspondientes a piedras talladas de diversas formas entre 8.000 y 6.500 a.C., cuya superficie en principio era lisa y luego fue labrada con marcas, usadas para hacer conteos y llevar registros simples; y las marcas, trazos y figuras labrados intencionalmente por los miembros de culturas ancestrales con fines religiosos, iconográficos y ornamentales, sobre las vasijas y otros utensilios que usaban y solían enterrarse junto con los cadáveres y las cuales datan de entre 9.000 y 3.000 a.C. Aquello inicialmente expresado por medio de gestos, señas y sonidos, se hizo visible a través de marcas, incisiones y grabados visibles sobre superficies fijas o móviles, de diversas formas, tamaños y texturas (Schmandt-Besserat, 1992; Jean, 1998; Calvet, 2001).

De las marcas lineales y figurativas originadas en la Prehistoria, se dio lugar al surgimiento de los pictogramas, sistemas de representación de objetos, y luego los ideogramas, como sistemas de representación de acciones y otras ideas abstractas. Desde tales sistemas, se dio paso a la escritura cuneiforme en Mesopotamia hacia 3.400 a.C., que se basa la progresiva forma de representación de sonidos y unidades de la lengua hablada que se usaban para nombrar las cosas, situaciones, propiedades y relaciones del mundo, mediante señales hechas con un tallo vegetal de punta biselada en forma de cuña, grabadas sobre tablillas de arcilla. Esto es lo que desde varios autores se considera la primera escritura propiamente dicha, referida a la correspondencia fonema – grafema o morfema - grafema, la cual toma forma como práctica cultural comunitaria, destinada en sus inicios a consignar los hechos históricos relevantes, observaciones, aspectos de la organización social, sistemas de creencias y prácticas religiosas, leyes o normas de comportamiento y conocimientos sobre el mundo y los hechos (Jean, 1998; Calvet, 2001; Tiersma, 2009; Howard, 2009)

En otros estudios históricos, se señala a la escritura en la antigüedad como un producto lingüístico humano derivado de su inmediato antecesor que es la pintura, y del habla previamente constituida, a través del cual las imágenes son reemplazadas por signos que

representan sonidos, en una suerte de ‘imagen’ de los sonidos, o como una forma de lenguaje (Keary, 1902; Boas, 1911).

La práctica de la cultura Mesopotámica se extiende durante los siguientes milenios hacia otras culturas, o bien surge paralela o posteriormente en otros lugares distantes, aplicándose el mismo principio a lenguas distintas. Schmandt-Besserat (2009) distingue, dependiendo del tipo específico de signos y de las unidades que cada sistema creado representa, entre sistemas de escritura *Alfabéticos*, compuestos de la representación de cada sonido individual de la lengua, *Silabarios*, en los cuales los signos representan sílabas compuestas por la unión de consonantes y vocales, *Abjads*, donde los signos representan solamente consonantes y *Logosilabarios*, en las cuales tales signos representan palabras. Sampson (1997) por su parte, define la escritura como un sistema cuya finalidad es la de “comunicar ideas relativamente específicas por medio de marcas permanentes y visibles” (p.37), con la particularidad de que, en su aplicación cada persona elige, basada en criterios personales y en las características idiomáticas, cómo usa y combina las palabras, y cómo distingue entre varios tipos de sistemas de escritura, según aquello que representan los signos que los componen: *silábicos*, *consonánticos*, *alfabéticos*, *rasgales fonográficos*, *logográficos* y *mixtos*.

Tomando como referencia la cultura Griega, como base del desarrollo del pensamiento occidental, cabe mencionar que a partir de varios sistemas de escritura consonánticos existentes en la antigua Grecia, se gesta el surgimiento de un alfabeto cuyo confuso origen se ha situado en un lapso de varios siglos – entre 1.200 y 500 a.C. -, época de la cual se tienen muy pocos registros, con excepción de escritos en verso, referidos a prácticas como la danza, el amor y el consumo de bebidas, pero que resurge con fuerza en la época clásica, con las grandes obras literarias Homéricas (Stroud, 1992). Es en ésta época en la que la escritura se constituye en una nueva forma de arte concretamente denominada literatura como un tipo de

arte verbal junto con la oratoria. De dicho uso se deriva su función de entretenimiento, al aparecer las formas de relato escrito divertidas e interesantes (Sampson, 1997; Colm, 2009).

La emergencia de la escritura como medio y sistema de enseñanza se considera connatural a su creación misma, pues sus inventores debieron esforzarse enormemente por enseñarles a otros el sistema mismo y, además, la palabra es el vehículo de comunicación y enseñanza humana por excelencia. No obstante, su uso en el contexto escolar institucional, se da también en occidente durante la época clásica (Olson, 2009). Precisamente de dicha época, se toma la definición de escritura planteada por Aristóteles, quien se refiere a ésta como el conjunto de los símbolos que representan la palabra hablada, la cual a su vez, se constituye en una representación de la experiencia mental (Aristotle, ≈350a.C. /1923), planteamiento desde el cual se puede interpretar la escritura como una representación de segundo orden de las experiencias mentales, o un medio para registrar el habla.

Durante el florecimiento cultural y el apogeo de los grandes filósofos en la época Helenística, en la Grecia y la Roma antiguas, se transita a considerar la escritura además como medio de conservación de textos de alta relevancia cultural, a lo cual se adiciona un estatus epistolar, como el medio de comunicación a distancia por excelencia y otro estatus didáctico, como medio de enseñanza en las primeras instituciones y sistemas escolares, además de servir como vehículo de expresión literaria que variaba dependiendo de la estructura tipo correspondiente a cada género poético o retórico existente (Cavallo, 2001)

Estas concepciones cambiaron poco durante la Edad Media, según plantea Harris (1997) quien, basándose en la revisión de obras de la época, encuentra que la escritura en dicho momento histórico se considera esencialmente un medio de representación y primordialmente de registro o retención artificial del pensamiento y sus productos. Casado (2001) propone que la escritura durante el periodo oscurantista se usa como el medio fundamental para preservar, formar y transmitir el culto religioso cristiano, al presentarse una

asociación indisoluble entre los signos escritos en las obras religiosas y lo sagrado, con lo cual la palabra allí plasmada fungía como producto de una iluminación, y aquello escrito con fines no religiosos era calificado de pagano y proveniente de alguna influencia malévola de origen demoniaco, y en ningún caso, algo surgido del propio y original ingenio humano. Por tal razón, la escritura en ésta época iba más allá del dominio de la técnica caligráfica para elaborar manuscritos, pues comportaba además capacidades narrativas, recursivas e inventivas, de cara a lograr que el escrito fuese lo más atractivo posible, cuando se trataba de relatar hechos o contar la vida de alguien, o para lograr que luciera como proveniente de una fuente divina, en el caso de los textos sagrados. Concepciones similares se ponen de manifiesto en las creencias de culturas mesoamericanas e Indias ancestrales (Justeson, 1986).

A partir de la invención de la imprenta por parte de los chinos hacia 1041, se genera un cambio importantísimo en la escritura oriental al originarse los primeros modelos tipográficos, con lo cual se inició la unificación de signos en cada lengua y la difusión masiva de textos escritos. Con la superación del oscurantismo y la copia de la tecnología en occidente por parte de Gutenberg hacia mediados de 1400, se da un fenómeno similar en Europa (Jerrold, 1908; Carter, 1955; Myers, 1966; Tsien, 1985; Gunaratne, 2001).

Ya en el Renacimiento, debido a la necesidad de rescatar el saber de la época clásica, la escritura se concibió esencialmente como una práctica que involucraba necesariamente dos o más idiomas, ya que constituía una traducción de todo lo posible de un texto original, o bien del pensamiento del escritor enriquecido por los ejercicios previos de interpretación de escritos provenientes de otras épocas, culturas y lenguajes (Berman, 1988). Una mala traducción, manifestaba una inadecuada escritura, de forma tal que quien no era capaz de traducir de buena forma, tampoco se consideraba como capaz de escribir.

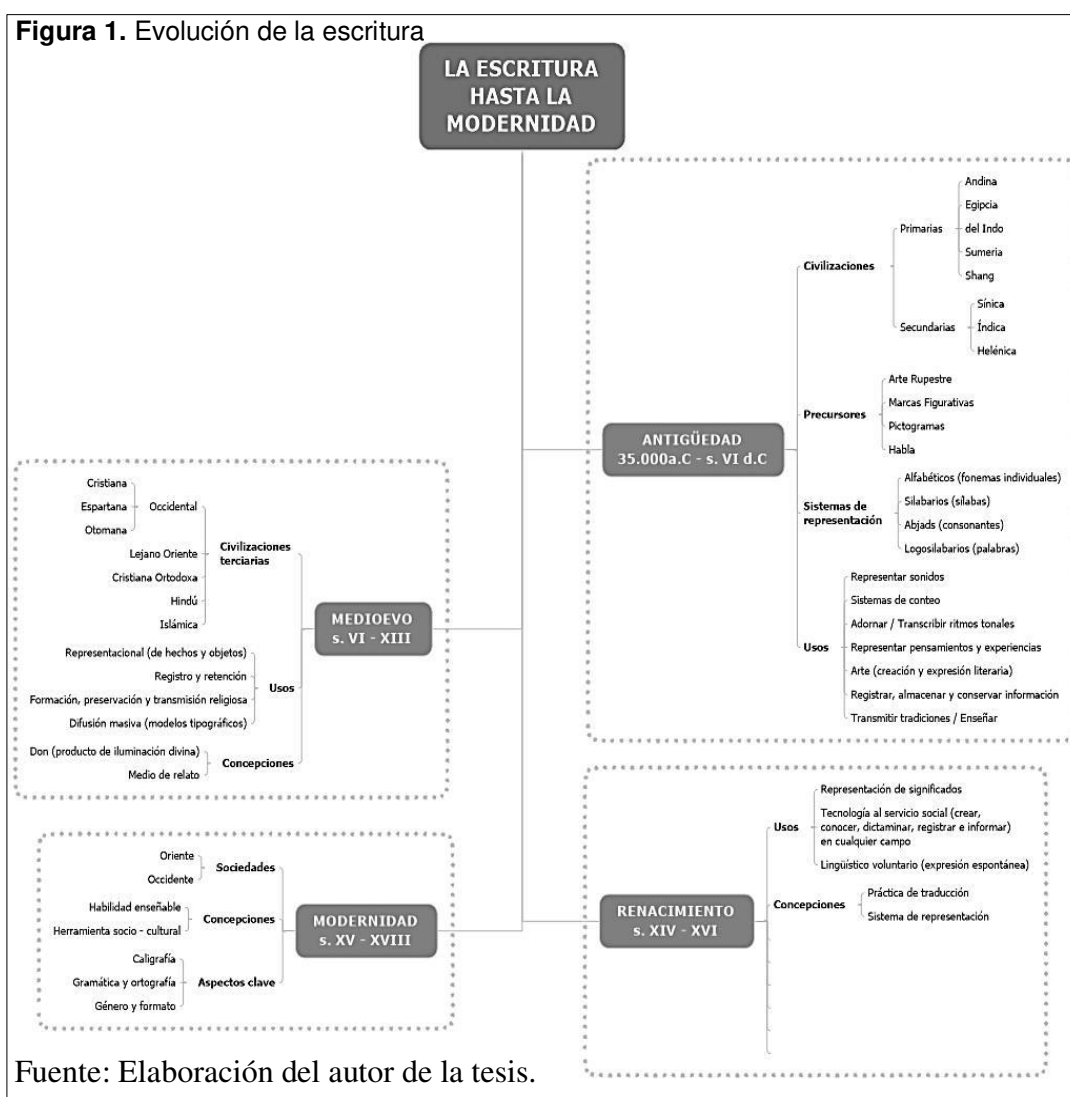
Concebir el significado de las palabras independientemente de sus referentes tangibles y, por ende, la escritura como un sistema de representación independiente de la realidad

concreta, fue un desarrollo que desde la época renacentista pervive hasta hoy. Las palabras pasaron entonces de representar objetos y hechos concretos, en la época medieval, a representar significados, con lo cual la concepción de la escritura retornó a la postura clásica y se reactivaron las posibilidades de cuestionar, interpretar y criticar (Ramiro, 2004). En términos de Castillo (2001, p. 180) la escritura renacentista se estableció como una “tecnología al servicio de la sociedad, ya fuera para crear, conocer, dictaminar, registrar o informar”, a partir de lo cual se reconocen sus múltiples posibles finalidades, y se desliga la escritura del uso exclusivo de las instituciones religiosas, otorgándole el carácter de un bien público. Progresivamente, la escritura se afianzó como una posibilidad legítima de uso lingüístico voluntario, no restringida solamente a lo administrativo, ni a lo literario, lo educativo o lo religioso, sino a cualquier ámbito público o privado de la actuación humana, institucional o no, relevante o intrascendente, en cualquiera de las jerarquías y niveles sociales instaurados.

Entre los siglos XV y XVIII, con la colonización de América y África el afloramiento y decurso de la modernidad en Occidente, la escritura se afianzó como herramienta de uso social y cultural, cuyos ámbitos de práctica y artefactos se hicieron cada vez más diversos en contenido, función, estructura y forma, a la vez que se difundió paulatinamente en el campo educativo, como una habilidad que se podía enseñar, cuya clave por entonces, estaba en la representación gráfica exacta, estéticamente bella y adecuada en forma, de las letras y palabras correspondientes a un determinado alfabeto e idioma, a lo cual se denomina caligrafía. A ésta se sumaron los aspectos normativos correspondientes a la gramática y ortografía de cada lengua, además del énfasis en retomar los principios lógicos del pensamiento en el proceso escritural, de manera que la complejidad y calidad de un escrito iba aumentando a medida que se avanzaba en el proceso escolar. Como producto de lo anterior, nuevamente cobran gran auge los géneros literarios, como elementos fundamentales

para la expresión y la comprensión del discurso escrito. Debido a la presencia creciente de centros y actividades de reunión e intercambio social al margen de la escuela, se produjo una paulatina vulgarización e informalización del discurso, que a la postre terminaría por enriquecer y ampliar aún más las posibilidades discursivas como las tipologías mismas (Cardim, 2001).

Como se evidencia en la breve revisión hasta el momento adelantada, durante las épocas antigua, media, renacentista y moderna, las perspectivas en torno a la escritura son diversas y provienen de tradiciones variadas, tal y como se ilustra en la Figura 1.





Ya en la contemporaneidad, con el crecimiento importante de las tasas de alfabetización y escolarización que tuvo lugar a inicios del siglo XIX, apuntalado en los avances de la revolución industrial –específicamente en los medios de transporte, las técnicas de impresión y en las comunicaciones-, se recobra y potencia el carácter de la escritura como medio de comunicación de uso extendido en los ámbitos oficiales y privados, con fines predominantemente informativos y epistolares. De ser una herramienta social, la escritura pasó a ser reconocida como una práctica socio cultural, específicamente manifiesta como medio de instrucción en el ámbito escolar, como medio de difusión en el periodístico, y como medio de intercambio en las cartas, telegramas y otras formas de comunicación escrita en lo modal y epistolar (Viñao, 2001).

En los primeros estudios al respecto realizado a principios del siglo XIX, desde la incipiente psicología de ese momento, se precisa que la escritura no es un mero acto accidental o repetitivo, sino que está determinado por las características particulares o el carácter de quien escribe, en particular por su pensamiento y su juicio, los cuales se circunscriben a la época y al lugar en donde se sitúan, para cumplir con la finalidad de transmitir al otro un significado (Kühl, 1905).

Mhartin (1902), por su parte, se distancia de la referencia a una sola escritura y prefiere hablar de escrituras, señalando siete tipos distintos de ésta, conforme con sus medios y fines: la escritura manual o *manuscrita*, la *tiposcritura*, hecha con máquinas de escribir, la *poliescritura*, consistente en la reproducción múltiple de un original, la *plastoescritura* o escritura impresa, para lo cual se usaban moldes o imprentas, la *estampillada* o sigiloscritura, referida a la aplicación de sellos, timbres, estampillados o perforaciones, la *criptoescritura*, desarrollada en códigos secretos, y la *instantánea* o prontuscritura, desarrollada concomitantemente o inmediatamente después del acto hablado. Cada una de estas modalidades, exige el dominio de técnicas, recursos, superficies y sistemas de signos

distintos según sea el caso. Desde tal perspectiva, la escritura consiste primordialmente en el dominio de una técnica o conjunto de técnicas, en cuya aplicación se requiere también del dominio de ciertas herramientas.

Hacia los años 20, la escritura se considera como un oficio humano, como una forma aprehensible, indispensable y extensible de ocupación de la cual no podría abstraerse ninguna persona educada, que quisiera participar activamente de la sociedad. También se le entiende por entonces, como la construcción pensada de una estructura conformada por palabras y como una forma compleja de expresión del pensamiento, no bajo el marco de las reglas de la lógica sino el de las gramaticales (Leavitt, 1919; Greever & Jones, 1920). Desde dicha propuesta, una correcta escritura debe expresar la completud, la unidad y la claridad de los pensamientos expresados, en un texto que responda a criterios morfológicos, estructurales, estilísticos, de puntuación y ortografía. Además se formulan por entonces, perspectivas de la escritura como un acto motriz estereotipado, que consistía en la acción coordinada y el control consciente y posteriormente automatizado de grupos musculares, que permiten al escritor asumir una correcta postura y dominio de sus dedos, manos, brazos y del cuerpo en general, de manera tal que esto le permitiera una correcta manipulación de la pluma o herramienta de escritura, así como de la superficie de escritura y de la base de apoyo, con el fin de producir caracteres legibles, acordes con un patrón o estilo estandarizado y realizados en trazos suaves, fluidos y rápidos (Lister, 1921).

En los 30's, Grose (1932) en una acepción similar a la propuesta por Greever y Jones (1920) define la escritura como un ejercicio de composición consciente e intencional, que consta de tres etapas: planeación, producción y revisión, el cual exige al escritor preguntarse constantemente qué está escribiendo y cómo lo está haciendo, para lo cual debe hacer uso de su vocabulario disponible como recurso fundamental. Este ejercicio se origina en las palabras, para a partir de éstas dar lugar a oraciones y luego a párrafos, los cuales conforman

finalmente la composición global. Cada una de las fases requiere atender a ciertos principios, de manera tal que las palabras respondan a criterios de precisión, oportunidad y legibilidad; las oraciones deben contemplar, además de ésta última, la unidad y coherencia acorde con un patrón gramatical determinado; los párrafos deben guardar parámetros de unidad, articulación y coherencia, para que de esta manera, la estructura global final que se logre sea proporcionada y de buena calidad, acorde con su tipo y finalidad.

Para la década de los 40, desde perspectivas de corte psicológico, la escritura se concebía de varias formas; como un producto de la mente consciente, como un arte en cuanto a uso apropiado del lenguaje, como habilidad adquirida, en lugar de una capacidad espontánea, o como el producto de la combinación de tres factores: los dones naturales o heredados, el análisis crítico, a través de la lectura juiciosa, del uso de la palabra en los escritores desatacados, y la práctica continua y disciplinada de la expresión, tanto hablada como escrita (Crump, 1941). Posteriormente, y desde una perspectiva distinta, se parte de entender la literatura como un medio de comunicación y de expresión y la escritura como un acto generado por un impulso estético – emotivo, donde se mezclan la inspiración, la experiencia y la racionalidad (Allen, 1948).

Una concepción similar se pone de manifiesto por parte de Garrison (1951) quien considera que la escritura es esencialmente un proceso creativo, a través del cual quien escribe piensa usando su saber sobre lo que va a escribir, y organiza en consecuencia sus ideas para exponerlas de manera razonable, convincente, atractiva y clara. Al poner en ejercicio sus saberes e intenciones, y al pensar en su auditorio, el escritor necesariamente debe crear.

En la década de los 60, Lord (1960) asocia nuevamente el concepto escritura con el de literatura, señalando como condición necesaria de ésta, el empleo de la letra para la transmisión de las obras verbales producto de la imaginación humana. Por su parte McLuhan,

(1962, 1964) asumiendo una perspectiva analítica desde la filosofía y la teoría de la comunicación, plantea algunas acepciones de la escritura, entendiéndola como instrumento cultural, como forma de exteriorización de las ideas y sentimientos, como herramienta de acumulación y transmisión de experiencias, cuyo recurso tecnológico de base es el alfabeto.

Ya en los años 70's, desde una concepción histórica de corte funcional, Gelb (1974) la define como un sistema de intercomunicación entre seres humanos, mediado por marcas visuales convencionales, dispuestas sobre una superficie de contraste. Desde una perspectiva distinta de tipo antropológico, y partiendo de una revisión de las formas de escritura usadas por las antiguas civilizaciones mesoamericanas, Marcus (1976) señala como características de todo sistema de escritura: 1) su *formato*, es decir, la presencia de un criterio de organización en su estructura, el cual permite reconocerla y distinguirla de otros; 2) su *disposición lineal*, bien sea esta en filas o columnas, 3) un *orden* en el que se plasman y siguen visualmente los signos, y 5) una *gramática*, es decir, un conjunto de reglas y convenciones que rigen las posibilidades de combinación entre los signos grafológicos.

Otra definición de la escritura que se formula en la época de los 70's, pero proveniente de la educación, corresponde a Emig (1977) quien señala que la escritura es un tipo de lenguaje y uno de los procesos lingüísticos, además de una forma de composición junto con la creación de obras artísticas y la de objetos y edificaciones, y específicamente una forma de composición simbólica gráfica en palabras, que se suma a la composición en números y en fórmulas científicas, convirtiéndose en un modo de aprender, un medio para generar aprendizajes, y por lo mismo una facultad sumamente valiosa para los seres humanos. También desde un punto de vista educativo, Irmscher (1979) va un poco más allá al proponer que la escritura no solo es un fenómeno medible, o una habilidad básica, o una herramienta comunicativa, sino una vía, un recurso esencial e invaluable para contribuir al aprendizaje y también al desarrollo del ser humano desde el ámbito de la educación, por cuanto a través de

su aprendizaje y perfeccionamiento, se desarrollan la expresividad, la imaginación, junto con las capacidades creativas e intelectuales.

Dos trabajos considerados pioneros en el ámbito de la psicología cognitiva, son los de Hayes y Flower (1980); Flower y Hayes (1981) quienes plantean una teoría sobre la escritura como un proceso cognitivo, referido a un conjunto de fases secuenciales y jerárquicamente organizadas, guiadas por el pensamiento e intenciones del escritor y orientadas hacia la composición. Tales fases corresponden en su orden a la planeación, referida a la construcción de representaciones mentales por parte del escritor, y comprende los sub-procesos de generación de ideas, organización de éstas y establecimiento de metas; a esta primera fase le sigue la traducción, consistente en transformar las representaciones previas y toda la información derivada de la planeación en un lenguaje gráfico, luego de lo cual se lleva a cabo la última fase llamada reexaminación, la cual comprende dos subprocesos, el de revisión, referido al análisis del texto previamente escrito, y la evaluación, consistente en la comparación entre el texto escrito y la planificación efectuada, es decir, cualquier tipo de pensamiento relacionado con el texto pero aun no manifiesto en este.

También en la década de los ochenta, desde la propuesta de Bruce, Collins, Rubin y Gentner (1983) se distingue entre tres perspectivas de la escritura, en el ámbito de la literatura. Desde la primera de ellas, se le concibe como un acto comunicativo, por medio del cual, quien escribe hace llegar sus ideas de su propia mente a la mente del lector usando como medio el papel, en lo que se podría denominar una transferencia de información, cuyo éxito está determinado por comprensibilidad, el interés que despierta lo escrito, la capacidad de convencer de lo plasmado en el papel, la facilidad para permitir la memorización de lo esencial del texto, según se requiera en cada intención comunicativa.

En la segunda perspectiva la escritura es considerada un tipo de experiencia lingüística, distinta a las experiencias de habla, escucha y lectura, la cual está compuesta por siete

dimensiones: la interacción, la participación, la modalidad, la correspondencia espacial, la correspondencia temporal, la concreción de los referentes y la distinción de enunciadores. En la tercera perspectiva se considera la escritura como un proceso cuyo producto final es el texto, cuyas fuentes esenciales son la estructura textual, el contenido y el propósito o intención comunicativa, y cuyas etapas comprenden la producción de la idea madre, el descubrimiento de nuevas ideas asociadas o alternativas, la categorización de éstas, su comparación y contraste, su posterior jerarquización, la selección de la estructura requerida, acorde con el propósito, la redacción y, finalmente, la edición o revisión y corrección de lo redactado (Bruce et al., 1983).

Otro aporte significativo en torno a la comprensión de la escritura en los años 80, se origina en los trabajos de Bereiter y Scardamalia (1987) quienes distinguen entre dos niveles de experticia en el proceso de producción textual, el novato y el experto, cada uno de los cuales trata el conocimiento de una manera distinta; mientras el novato solamente enuncia el conocimiento -es decir, lo reproduce- el escritor experto transforma el conocimiento.

El desarrollo posterior de esta postura da lugar a dos modelos del proceso de composición, el del *decir el conocimiento*, propio de escritores inmaduros, y en el cual, el proceso se origina en la petición externa sobre el ejercicio escritor, la cual da lugar a la construcción de una representación primitiva, y a la posterior localización de identificadores del tópico o tema a tratar, así como el género o formato de escritura solicitado, los cuales activan las claves mnésicas y los conceptos asociados de manera que sin ninguna planeación, rigurosidad o control exhaustivo del proceso, se produzca un escrito sobre lo que el escritor piensa o sabe en torno a determinado tema. En el modelo de escribir como *transformar conocimiento*, propio de escritores maduros, el decir es sólo un subproceso que sirve de base para el procesamiento lingüístico posterior, el cual tiene lugar entre el espacio retórico y el espacio de contenido, el primero de estos referido no al contenido mismo, sino a la intención

del escrito y a las relaciones entre dicho contenido, el pensamiento, los procesos afectivos y el propio comportamiento humano, de manera que se anticipan y se contemplan los posibles efectos que sobre el lector pueda tener el texto. En el espacio de contenido sucede la transformación del conocimiento propiamente dicha, mediada por lo retórico, de manera que el escritor se ve impulsado a revisar, reevaluar, contrastar, cuestionar y ampliar su propio conocimiento durante el proceso productivo (Scardamalia & Bereiter, 1992).

Partiendo de la distinción de Chomsky (1957/1999) entre competencia y actuación, Krashen (1982) define la escritura en el ámbito del aprendizaje de una segunda lengua, como un acto manifiesto de habilidad expresiva, cuyo dominio requiere de la necesaria combinación entre competencia y actuación, siendo el elemento correspondiente a la competencia la adquisición del código escrito, referido a los aspectos gramaticales, estructurales, y formales, y la ejecución de un proceso de composición por parte de quien escribe, el cual exige una toma de conciencia sobre el contexto comunicativo, a partir de la cual se estructuran las ideas y se plasman en sucesivas versiones revisadas y corregidas, hasta dar lugar a la versión final del texto. El término código escrito refiere al sistema de signos usado para transcribir el código oral en letras. Desde un fundamento similar, aunque en el ámbito de la didáctica de la lengua española, Cassany (1989) define el escribir como el acto de construcción de significados haciendo uso de palabras.

Desde otro punto de vista, proveniente de la crítica literaria (Barthes, 1988), se exploran varias posibles acepciones del concepto, a partir de los cuales la escritura puede ser considerada un *acto de transmutación lingüística*, de lo verbal-gestual-corporal a lo visual, una *forma de lenguaje literario*, alternativa a la declamación y en la cual se condensan elementos como la época, el tono, la inspiración, la intención, el *ethos*, la naturalidad y el contenido, una *función literaria*, cuyo objeto es poner en interacción la creación con la sociedad, e incluso una *forma de libertad y hasta de revolución*, en cuanto desafío a los

límites espacio temporales y a lo establecido como posible. Por la misma época, Harris (1989) señala que el concepto de escritura desde la lingüística, transita de una simple forma de sustitución de la palabra hablada, y de un mecanismo de almacenamiento y transmisión de conocimientos, hacia un proceso cultural de gran importancia e influencia, no solo en los procesos de intercambio social, sino en la estructuración y reestructuración del pensamiento y de la mentalidad tanto individual, como de la sociedad.

Bajtín (1989) por su parte, refiere a la escritura como una forma dialógica de discurso, determinado tanto semánticamente como espacial y temporalmente, y cuyo fin es propiciar la incorporación de dicho discurso a las experiencias tanto del escritor como del lector, a través de una forma estructural narrativa en particular, por medio de la cual se establece una relación valorativa entre ambos. Desde una postura filosófica, Waller (1988) considera que la escritura es una forma de producción de texto, cuyo formato resulta fundamental en tanto expresa no solo una estructura de organización de las ideas y del lenguaje, sino también una intención acorde con una determinada lista de principios.

Posteriormente, Cuetos (1991) a partir de la revisión de distintas concepciones de escritura desde la perspectiva psicológica, encuentra que la mayoría de estas coinciden en señalarla como un proceso de transformación de pensamientos, sentimientos e ideas en signos tipográficos, cuya puesta en ejecución exige el desarrollo de cuatro subprocesos: tres de orden cognitivo, referidos al procesamiento de información, referidos a la *planificación del mensaje*, como el decidir previamente el tema, la estructura y la finalidad con la cual se va a escribir; la *construcción sintáctica*, referida a la selección de las unidades lingüísticas que constituyen el texto; *recuperación de elementos léxicos*, es decir, la selección de las palabras que se corresponden más claramente con la estructura y el contenido, y procesos motores, referidos a la activación de los programas viso-manuales y posturales necesarios para producir las grafías.



Desde una perspectiva pedagógica, Brown (1994) se refiere a la escritura como una habilidad del lenguaje de tipo productivo o expresivo, que se diferencia del habla en que permanece en el tiempo, requiere mayor tiempo de planeación, es asincrónica, es decir, por lo común hay una distancia espacial y temporal entre el escritor y el lector, requiere de mayor atención sobre la ortografía, es más compleja, más formal y requiere del uso de vocabulario más especializado o cuando menos más infrecuente que el usado en el habla. Esta propuesta permite tener mayor claridad sobre las particularidades del lenguaje escrito, de cara a su enseñanza y aprendizaje.

También desde el ámbito de la enseñanza, pero no del lenguaje, sino de la literatura, se propone la Teoría Transaccional (Rosenblatt, 1988, 1996) en la cual se define la escritura precisamente como un tipo de transacción continua entre el escritor y su ambiente social, cultural y personal, transacción situada espacio temporalmente que da lugar a una configuración simbólica denominada texto, cuya base esencial no es otra que el capital lingüístico y las experiencias lingüísticas o referentes de quien escribe, expresadas en palabras seleccionadas intencionalmente de acuerdo con las condiciones dadas de la situación transaccional.

De Zubiría (1996), define la escritura desde un enfoque psico-pedagógico, como el proceso de codificar ideas, es decir, la sucesión de acciones cognitivas y lingüísticas necesarias para convertir ideas o pensamientos en signos tipográficos. En su revisión histórica, plantea este autor que en el desarrollo de las habilidades comunicativas la escritura sucede a la escucha y al habla, a la vez que precede a la lectura, y que por tanto, la escritura consiste en “añadirle símbolos a los símbolos verbales” o más específicamente en “semiotizar las palabras” (p. 12). Propone además como hipótesis que la escritura es un método cuya finalidad en las civilizaciones que la crearon, fue la de permitir que la materia cerebral -las ideas-, de los sabios, trascendiera al tiempo y se perpetuara, a cambio de perecer al momento

de fallecer estos. Conjugando también aspectos psicológicos y pedagógicos, Ferreiro (1997a), distingue entre dos concepciones de la escritura, como código de transcripción, acepción desde la cual se asimila a una técnica y por lo tanto a un saber más operativo, y como sistema de representación, en la cual se refiere más a un objeto de conocimiento, es decir, adquiere un énfasis más conceptual. Su enseñanza entonces, comporta elementos conceptuales y procedimentales.

Desde una perspectiva denominada social cognitiva, Zimmerman y Risemberg (1997) proponen que la escritura corresponde a un proceso que supera por mucho la expresión escrita de contenidos y habilidades de tipo cognitivo, por cuanto exigen que el escritor tome en consideración las expectativas del lector, de manera que el texto debe ser sucesivamente corregido, ajustado y mejorado, para que este sea realmente efectivo y así despierte el interés del lector, genere un ambiente social y físico favorable para el escrito, y permita mantener experiencias afectivas y motivación en el intercambio.

La escritura se ha entendido también como una forma de ampliar los límites temporales y espaciales del discurso (Harris, 1997) en cuanto implica no solo la codificación de lo concreto y de lo intelectual en signos escritos, concretamente alfabéticos, sino un ejercicio de creación por parte de quien escribe. En un sentido más amplio, Álvarez y Núñez (2005), Álvarez, Nuñez y del Teso (2005), conciben la escritura como un desarrollo revolucionario de la cultura, manifiesto en la ideación y aplicación de una técnica que permite representar y expresar de forma visual, mensajes que antes solo eran transmitidos de forma oral, y cuya utilidad además de propiciar otra forma de comunicación y de uso del idioma exclusivamente humana –la lectura-, es la de permitir preservar los mensajes y las ideas del autor en el tiempo y en el espacio, de manera que lo plasmado en el código visual pueda ser recibido e interpretado en un contexto distinto al de su creación. Bazerman y Rogers (2008), van más allá al señalar la escritura como el medio por excelencia para la expresión, preservación,

organización y transmisión de conocimiento en todas las culturas, correspondiendo cada forma particular de escritura, a un cierto campo del conocimiento humano.

Cano y Finocchio (2006) resaltan el carácter de la escritura como herramienta cultural, por lo mismo relacionada con las prácticas culturales más preponderantes en una cierta sociedad, y que va más allá de ser una herramienta cognitiva, en tanto implica el uso de operaciones perceptivas e intelectuales y de concebirse como tecnología, que requiere de un método, de un entrenamiento y de ciertos recursos. Para Cervera y Hernández (2007) la escritura es en principio una forma de expresión comunicativa humana, que amplía los límites de la oralidad y que permite la preservación y la transmisión e intercambio de ideas, emociones, creencias, prácticas, saberes, imaginaciones y creaciones, por medio de un código visual convencionalizado por el idioma y el género, que re-significa el código oral, situándolo ante un auditorio supuesto y en un contexto determinado.

Desde la perspectiva discursiva, y partiendo de la concepción de Gee (1990 / 2008) sobre el discurso como la asociación que se establece socialmente entre expresiones simbólicas como pensamientos, sentimientos, creencias, valoraciones y actuaciones, y las diversas formas o modos de hacer uso del lenguaje, además del uso que se da a las diversas herramientas, tecnologías y accesorios que en una sociedad determinada permiten la identificación de un sujeto como perteneciente y partícipe de grupos, organizaciones o redes socialmente significativas, al asignarle o señalarle un papel dentro de dicha estructura relacional y de significados, mediado por aspectos ideológicos, Ivanič (2004) distingue entre seis discursos distintos sobre las concepciones de escritura y de su aprendizaje, el de la *habilidad*, el de la *creatividad*, el del *proceso*, el del *género*, el de la *práctica social*, y el del *discurso socio-político*.

Desde el primer tipo de discurso, la escritura consiste en el conocimiento y aplicación de una serie de reglas y patrones lingüísticos que rigen las relaciones entre grafemas y

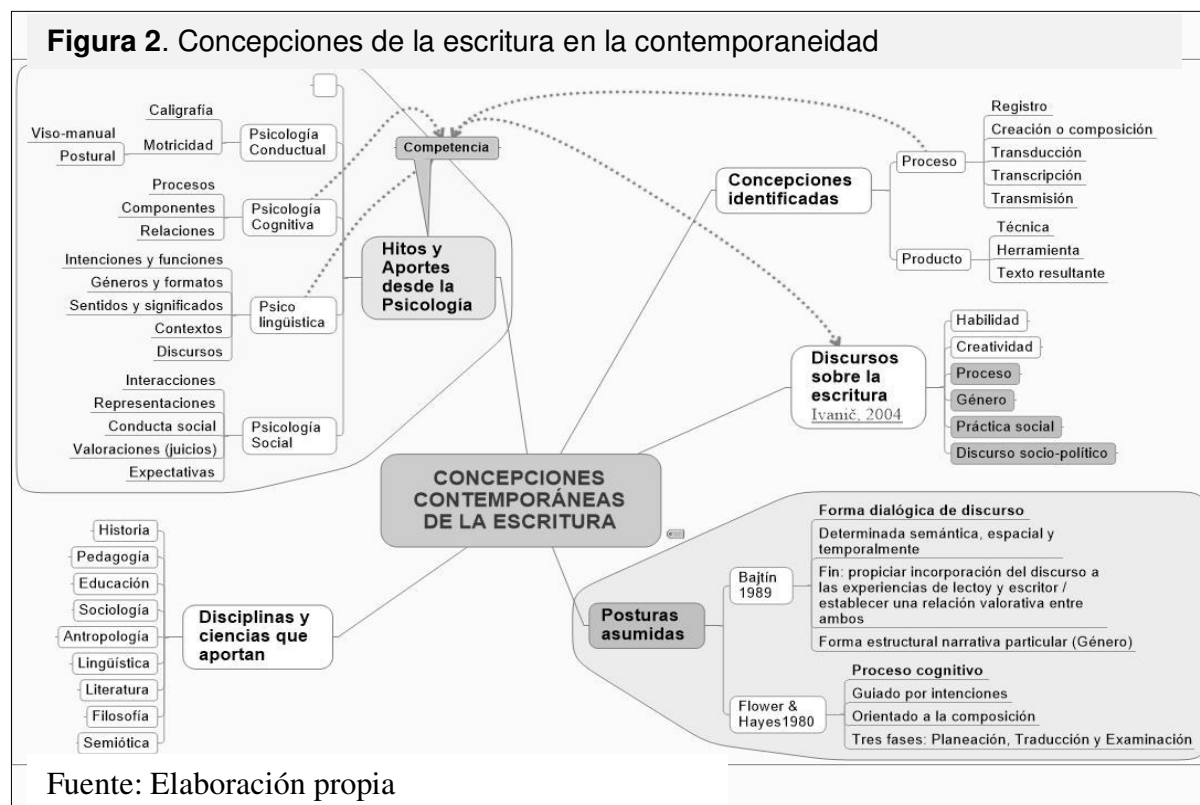
fonemas y la construcción de frases y oraciones. Se asume, por tanto, que tales reglas y criterios aplican para cualquier forma de escritura, sin importar el tipo de texto o la situación en la que tenga lugar. En el discurso creativo sobre la escritura, ésta se considera un producto singular, fruto de la inspiración y la originalidad del autor, quien busca primordialmente facilitar la construcción de sentido en el lector, pero más que nada, el entretenerlo y captar su interés. Como dicha originalidad no es nada común, bien se posee el 'don' de contar con ella, bien se desarrolla con la práctica repetitiva, bien se descubre ente ciertas circunstancias, bien se intenta aprender de alguien quien la tiene o la ha desarrollado. Desde la perspectiva procesual, la escritura refiere al conjunto secuencial de acciones que derivan en la composición y construcción de un texto, que implican la concepción del mismo, su realización, así como su examinación y ajuste, procesos mediados por factores cognitivos y contextuales (Ivanič, 2004).

Si se asume la escritura desde la perspectiva del género discursivo, el énfasis nuevamente se ubica sobre el producto de ésta, específicamente sobre los recursos lingüísticos preferidos y la estructura o forma que este asume en función del contexto, la situación y la finalidad, existiendo evidentes variaciones dependientes de la combinación entre dichos factores. En un intento por integrar las perspectivas de la escritura como proceso y como producto, emerge el discurso de la escritura como práctica social, desde el cual se le concibe como parte fundamental de las formas de interacción y comunicación humanas, cuyas características, tales como sus patrones, criterios, herramientas, recursos, significados, usos, finalidades y relaciones, están al servicio de las personas y las instituciones, aunque siempre situadas sociocultural e históricamente. Finalmente, la escritura se asume desde el discurso sociopolítico de la misma, como una modalidad lingüística que es fruto de las fuerzas y tensiones sociales, y que a la vez, se constituye en una de las rutas genuinas no solo para expresar pasivamente lo que sucede, sino para tomar partido y si es necesario cuestionar

el orden establecido y proponer o promover cambios en el mismo, es decir, la escritura permite la generación de nuevos ideales y formas alternativas de organización (Ivanič, 2004).

De la revisión previa, se pueden identificar cinco concepciones distintas de la escritura, si se le entiende como proceso: desde la primera concepción la escritura es *registro*, es decir una compilación de datos, ideas o hechos en un código escrito con el fin de que estos pervivan: como *transcripción*, perspectiva desde la cual, se concibe que quien sabe escribir es quien es capaz de copiar lo escrito por otro: como *transducción*, donde el proceso involucra la transformación de un código en otro, es decir, de lo visual imaginativo a lo visual tipográfico, o de lo verbal, incluso de lo mental – ideativo - emotivo, a lo grafológico: como *creación o composición*, donde no se concibe un real proceso de escritura, sin que haya una creación novedosa por parte del escritor, y también como *transmisión*, bien sea de información, conocimientos, prácticas, historia, u otro tipo de contenidos concretos o abstractos. No se descarta de plano el que puedan existir otras concepciones, o formas mixtas.

Si, por otra parte, se asume la escritura como producto, esto conlleva a enfocarse en el resultado, es decir en el texto que el escritor ha generado, tomándolo como unidad de estudio, de manera que escritura se asimile a texto acabado y tanto su enseñanza como su evaluación se centren en aspectos formales de dicho producto, como la ortografía, la gramática y el estilo, entre otros (Brown, 1994). Pero existen otras alternativas en ésta misma vía, como la de asumir la escritura, también se la puede considerar como una técnica o tecnología, pero también como herramienta. A manera de resumen del apartado se ilustran, en la figura 2, las distintas concepciones de la escritura revisadas con referencia a la época contemporánea, señalando de manera específica, las aportaciones de la psicología y las posturas que frente a dicho concepto se asumen, por parte del autor.



Teniendo como preámbulo la claridad lograda hasta el momento acerca del concepto de escritura cabe formularse la pregunta *¿Cómo entender la competencia escrita?*, uno de los dos conceptos centrales del trabajo investigativo. A intentar responderla se dedican algunos párrafos.

### La competencia escrita.

Las primeras menciones a conceptos equiparables al de competencia escrita, surgen en los postulados de Chomsky (1957 / 1999), quien al formular el concepto de competencia –en general- para el ámbito lingüístico, hace referencia a la capacidad no instruida que un ser humano tiene de discriminar, entender y usar las reglas y los mecanismos gramaticales del lenguaje, para el caso, los correspondientes a la producción lingüística en su modalidad escrita.

Algunos años después, Lado (1961) plantea la competencia lingüística desde la perspectiva analítica y estructuralista, partiendo de la consideración del lenguaje como un sistema comunicativo complejo que implica primordialmente la selección y organización de

signos, sonidos, significados, desde las letras hacia las unidades mayores, de tal manera que existen diferentes niveles de complejidad que van desde los componentes básicos o fonemas, entendidos como unidades básicas de sonido, pasando por los morfemas o unidades de significado, para luego transitar hacia las frases, oraciones, párrafos y secciones. La competencia escrita consiste, desde dicha perspectiva, en el dominio separado y en niveles de complejidad creciente de cada una de cada uno de los componentes o niveles señalados, la producción y asociación de fonemas, la conformación de palabras, posteriormente de frases, oraciones y párrafos, en procura de respetar ciertos elementos formales y estructurales. A pesar de tratarse de uno de los enfoques más antiguos, hoy en día muchos docentes asumen la competencia desde ésta perspectiva o perspectivas afines.

Habermas (1970 / 1999) por su parte, propone que el lenguaje es una praxis humana, que funge como mediador fundamental en las interacciones sociales, y que por lo tanto, la competencia comunicativa no puede aprenderse naturalmente, ni puede reducirse al entendimiento y uso de reglas y convenciones lingüísticas, tal y como afirmaba Chomsky, ya que la comunicación se da en un escenario sistémico en el que las acciones de quien comunica se dan simultáneamente en tres niveles o ámbitos, el simbólico, el de la interacción y el del entendimiento entre sujetos. La competencia, por tanto, requiere de la mediación y de la interacción con otros, y su puesta en ejercicio comporta más que aspectos gramaticales, aspectos de sentido, significación, intencionalidad, convicción, representación, argumentación, influencia, valoración, jerarquización, procesos mediados por tensiones, valores y fenómenos sociales y culturales.

Otra formulación al respecto, considerada como de gran relevancia teórica, es la de Hymes (1972) quien en una ruta coincidente con la de Habermas y partiendo también de una crítica a lo postulado por Chomsky, plantea que el conocimiento intuitivo o implícito de las normas y mecanismos del lenguaje no es suficiente, ya que el uso del lenguaje comporta

elementos de uso en diferentes situaciones comunicativas, es decir, que la competencia involucra tanto la capacidad implícita, como la habilidad de uso mediada por factores sociales. Específicamente, se puede hablar de un comunicador competente, cuando sus acciones y producciones comunicativas son formalmente adecuadas y posibles, factibles en virtud de sus medios de expresión, apropiadas, es decir, adecuadas al contexto de uso y a las convenciones circundantes, además de efectivamente realizadas, en cuanto cumplen con las expectativas y necesidades por satisfacer.

Otro referente importante surge de la propuesta de Savignon (1976/1996), quien a través de un modelo denominado ‘Pirámide Invertida’ plantea que la competencia comunicativa –en la cual se ubican las competencias de lectura y escritura–, posee cuatro componentes indisolubles a saber, el gramatical, el discursivo, el estratégico y el socio-cultural, los cuales interactúan entre sí en un contexto específico, para propiciar la ejecución exitosa y pertinentes de acciones comunicativas, de tal manera que la competencia refiere al grado en que los componentes mencionados convergen y no al grado de dominio aislado de cada componente, por lo cual se presupone una mayor competencia en la medida en que el área de intersección entre éstos sea mayor.

Para Canale y Swain (1980), la competencia comunicativa reúne al menos tres competencias básicas, la gramatical, la socio-lingüística y la estratégica, de manera tal que la competencia deja de ser exclusivamente el dominio de componentes meramente estructurales, gramaticales y explícitos, para enfocarse además en la funcionalidad del lenguaje en función del contexto y más específicamente, en la forma particular como se usan el lenguaje y el conocimiento del escritor y la lectura de su entorno y de la situación comunicativa, para interpretar o producir textos, aspectos que involucran también procesos implícitos y que hacen que un dominio del lenguaje que puede ser considerado pertinente y refinado en



determinada situación, pueda resultar inútil, obsoleto, insuficiente, perfectible o en cualquier caso poco destacado en otras.

Retomando la clásica discusión sobre las diferencias y relaciones entre los conceptos de competencia, capacidad y performance o desempeño, en el ámbito lingüístico, Widdowson (1983) plantea un modelo que gira en torno al esquema como unidad de análisis, entendiendo éste como un constructo o elaboración de orden cognitivo que permite la estructuración de la información en la memoria a largo plazo, proveyendo las bases para elaborar predicciones con base en la información previamente almacenada, las cuales posibilitan tanto la construcción de sentido, como la identificación o expresión de patrones en un texto, de acuerdo con la modalidad comunicativa en uso. En dicho modelo, distingue entre tres niveles, un primer nivel de carácter esquemático, equiparable a la concepción de competencia comunicativa de Hymes, y que refiere a la habilidad para usar el lenguaje de acuerdo con esquemas de orden ideacional, es decir aquellos meramente representativos, relacionados con los conocimientos lingüísticos y la organización conceptual del discurso, y también esquemas de carácter relacional o interpersonal, referentes a ciertos patrones y características situacionales propios de la participación en la vida social.

Al nivel esquemático o de capacidad, lo sucede un nivel procedimental o de desempeño real, en el cual el escritor expresa sus esquemas en un texto, o el lector lleva a cabo la interpretación de los esquemas presentes en el texto, existiendo, según el autor, dos tipos esenciales de procedimientos, los de campos, relacionados con la discriminación conceptual de los diferentes contextos comunicativos y sus particularidades y los de rutinas, relacionados con la identificación y predicción de los esquemas interpersonales o convenciones que rigen una situación comunicativa determinada, el tercer nivel, denominado sistémico, corresponde a la integración funcional de los dos niveles previos y a lo que Widdowson (1983) denomina la competencia lingüística propiamente dicha.

Posteriormente y de manera más específica, el término ‘escritor experto’ es acuñado para referirse a aquella persona que no solo reproduce información o conocimiento a través de un sistema gráfico de signos, sino que es capaz de transformar dicho conocimiento (Bereiter & Scardamalia, 1987; Scardamalia & Bereiter, 1992).

Mientras que Bachman (1990) acuña el término de Capacidad Comunicativa del Lenguaje, para agrupar la competencia de lenguaje, la competencia estratégica y los mecanismos psicofisiológicos y metacognitivos que subyacen a las modalidades comunicativas. De ésta manera, la disposición fisiológica para escribir, se combina con el uso intencional de los procesos lingüísticos y de los procesos de pensamiento de orden inferior y superior, y con las disposiciones afectivas durante el ejercicio escrito, para conformar un determinado grado de competencia.

Para Sperling y Warshauer (2001), si la escritura se concibe como un proceso dialógico de construcción de significados en una de las modalidades del lenguaje, su competencia implica el dominio de sus procesos cognitivos, como también de sus usos sociales y culturales, mediados por formas o convenciones de carácter discursivo.

En el Marco Común Europeo de referencia para las Lenguas (Consejo de Europa, 2002) y vigente actualmente, se retoman algunas de las formulaciones previas de manera que la competencia escrita aparece como una competencia transversal derivada de la categoría Competencia Comunicativa, que, al emanar de ésta, aparece en cada uno de sus tres componentes: en la competencia lingüística, relacionada con aspectos gramaticales, lexicales, semánticos, fonológicos, ortográficos y ortoépicos: en el nivel de competencia sociolingüística, en aspectos que tienen que ver con el género, los marcadores lingüísticos, el grado de formalidad y deferencia, el uso de expresiones populares, las diferencias de matiz o registro, el dialecto y el acento, y en el componente de competencia pragmática, la escritura guarda relación con aspectos discursivos y funcionales. Como cualquiera de las demás

habilidades o competencias comunicativas esenciales -escucha, habla, y lectura- la escritura es a la vez recurso lingüístico, formato, práctica y herramienta para el ser social, culturalmente devenido y situado.

Retomando la tipología de seis discursos distintos en torno a la escritura, propuesta por Ivanič (2004) la concepción de competencia escrita varía en cada uno de ellos. Si se le asume como habilidad, la buena escritura depende fundamentalmente de la adecuación de un escrito a los modelos y reglas que determinan sus aspectos caligráficos, de vocabulario, oracionales y estructurales. Desde la perspectiva de la escritura como acto primordialmente creativo, la competencia del escritor radica en la posibilidad de lograr momentos de inspiración, sumada a la originalidad de la obra, el estilo particular del autor y sus demás recursos conformantes, además del sentido que se logre construir y comunicar por medio de esta, siempre en pro de lograr que el texto resulte ameno, comprensible e interesante. En el discurso de la escritura como proceso, la competencia radica en el dominio de los tres momentos ya mencionados, la planeación, la traducción y la revisión junto con sus correlatos cognitivos. Si se concibe la escritura como cuestión de género discursivo, el énfasis para establecer quien ha desarrollado dicha competencia se centra en el producto, específicamente en sus características estructurales particulares, dependientes de la relación entre el evento que suscita la escritura, el propósito de escritura y el modo discursivo característico que se asume en consecuencia, delimitando los rasgos lingüísticos y estructurales presentes en el escrito.

En la quinta perspectiva discursiva, la de la escritura como práctica social, los procesos escriturales y aspectos discursivos son solo parte de un conjunto más amplio de prácticas de carácter participativo, relacional, convencional, de tendencias y uso preferencial de recursos y medios de registro, determinados por los significados simbólicos, las metas e ideales sociales, las relaciones de poder y las prácticas de literacidad, de manera tal que la competencia radica en la comprensión y uso estratégico de la escritura y de sus mencionados aspectos, en

relación con las demás prácticas. Finalmente, al asumir el discurso socio-político sobre la escritura, la competencia radica en la manera como el escritor se asume y emerge como agente del cambio social, poniendo de manifiesto su ideología en los escritos que produce, en los cuales cuestiona los hechos y formas de organización y agrupación, y subvierte las normas y las convenciones que no están de acuerdo con sus posturas y con los ideales sociales, a la vez que apoya aquellas de las cuales se considere partidario o frente a las que encuentre argumentos de peso, evitando la neutralidad, vista como ausencia de compromiso político (Ivanič, 2004).

En la perspectiva de Zayas y Pérez (2007), la competencia escrita se engloba dentro de la denominada competencia en comunicación lingüística, referida a la posesión de recursos en permanente desarrollo, indispensables para dar orden a los pensamientos, expresarlos, establecer relaciones con otros, aprender y en general, para hacerse partícipe, a través del lenguaje, de las diferentes esferas de la vida social y de la cultura de la que se es parte.

A partir de la revisión de varios modelos cognitivos de la lectura, Deane et al. (2008) formulan la premisa según la cual la competencia escrita surge como una habilidad compleja que integra las habilidades de índole viso motriz, cognitivo y social, puestas en ejercicio en los diferentes momentos del proceso escritor. En consecuencia con dicho planteamiento, proponen tres esquemas relacionales modelo de la escritura como competencia, en el primero de los cuales ésta refiere al uso del lenguaje en un nivel de habilidad superior, en este caso referida principalmente a la codificación. En el segundo modelo, la competencia funge como el uso estratégico y de alto desempeño de los procesos involucrados en la escritura \_- planeación, expresión, evaluación y apropiación- mientras que en el tercero la competencia se expresa cuando la escritura promueve y se ve alimentada por el pensamiento crítico, de manera que la escritura se sitúa en contexto y exige la elaboración de hipótesis, explicaciones, críticas, opiniones, síntesis, descripciones y aportes al texto desarrollado.

En la interpretación de Peña (2008), la escritura equivale a una herramienta simbólica que media las acciones y relaciones de los seres humanos al manifestar formas de un lenguaje, mientras que la competencia escrita en contextos educativos refiere al dominio del lenguaje escrito en sus funciones *social*, referida a las interacciones, *comunicativa*, como instrumento de enseñanza, de diálogo de saberes y de manifestación pública de conocimientos, y también un dominio de la función *epistémica*, cuando ésta es usada como herramienta intelectual o cognitiva que propicia el aprendizaje, funciones que en su conjunto favorecen la inclusión y la participación en los procesos de construcción cultural. Para que se pueda hablar de competencia, cada escrito debe propiciar el entendimiento del público y debe corresponderse a ciertas convenciones de rigor estructural y discursivo, que en el ámbito académico guardan relación con los géneros académicos, debido a que como modalidad discursiva, no es posible desligarla de las prácticas pedagógicas, disciplinares y de interacción en el aula.

Una postura similar es defendida por Teobaldo y Melgar (2009), quienes consideran que la competencia escrita es aquel uso intencional de la habilidad que permite el acceso a los discursos académicos y científicos, pero también al sistema social, desde una comprensión de sus demandas, contextos, elementos y procesos.

A partir de una revisión de los elementos constitutivos de una buena receta de escritura (Cassany, 1995; García, 2012), se propone que la competencia escritora se refiere al grado de dominio por parte de quien escribe de una serie de *conocimientos* de orden pragmático, semántico, gramatical y estilístico, a los que se suman unas *habilidades*, como el análisis de la situación comunicativa, la búsqueda de ideas, la elaboración de esquemas, la organización de las ideas, la elaboración de borradores, la valoración crítica del texto y la reconstrucción del mismo. Además de dichos conocimientos y habilidades, se requieren una serie de *actitudes* como la predisposición a la actividad escritora, la existencia de motivaciones e

intenciones claras para escribir, el involucrar sentimientos durante el proceso y haber desarrollado una serie de creencias en torno al oficio del escritor. La conjugación de actitudes frente a la escritura, habilidades para escribir y conocimientos sobre los aspectos relacionados, permitiría establecer el grado de desarrollo de la competencia escrita.

Las concepciones de escritura y de competencia escrita que se asumen, se combinan con aspectos culturales, como las tradiciones y valores compartidos, así como con aspectos asociados al currículo y al nivel de desarrollo de los estudiantes, para incidir directamente en las prácticas de enseñanza y, por medio de éstas, sobre el aprendizaje, por lo cual se hace preciso realizar algunas menciones al respecto.

### **Enseñanza de la escritura.**

Al igual que sucede con las aproximaciones a la escritura y de la competencia escrita como constructos o conceptos, existen varias aproximaciones sobre la manera como se concibe y se lleva a cabo la enseñanza de ésta. En una revisión de la enseñanza de la escritura en la antigua Grecia y concretamente en la Civilización Helénica, Myers (1966) hace mención a la enseñanza de la escritura como posterior a la enseñanza de la lectura, cuyo método consistía por entonces en la elaboración de modelos de letras en tablillas enceradas por parte del maestro, las cuales debían ser reproducidas muchas veces por parte del aprendiz, para que, luego de mucho tiempo, éste lograra escribir la totalidad de las letras del alfabeto, enseguida de lo cual, se procedía de idéntica manera, pero con sílabas, luego con palabras y posteriormente con frases breves, en un proceso por lo general individualizado, en el que se usaba el castigo físico como mecanismo para llevar a la corrección de los errores y a diezmar las resistencias del alumno, y que concluía idealmente al final de la escuela primaria, hacia los 14 años, aunque en realidad solo se cerraba cuando el maestro lo considerara prudente.

Al respecto, resulta relevante citar el trabajo pionero de Richards y Rogers (1986), quienes a partir de un análisis de la evolución histórica y teórica en la enseñanza del lenguaje,

y analizando 7 factores, teorías subyacentes del aprendizaje y del lenguaje, objetivos, currículo, tipos de actividades de enseñanza y aprendizaje, roles y uso de los recursos, formulan la existencia de tres enfoques de enseñanza, el estructural, el funcional o comunicativo y el interaccional, los cuales se traducen en una variedad de métodos agrupados en aquellos basados en la oralidad, los centrados en la fonética, otros en la situación comunicativa, los que enfatizan en la coordinación discurso-acción, en la conformación de comunidades lingüísticas y en la ruta natural para aprender un lenguaje. La importancia de dicha propuesta es la implicación de que todo aquello que se presente como método, debe adscribirse a un enfoque y cumplir con los criterios señalados, para considerarse genuinamente como tal.

Una de las categorizaciones más referenciadas al respecto es la propuesta por Brookes y Grundy (1991), quienes a partir de un análisis al respecto, distinguen entre tres modelos o perspectivas: la primera de ellas nombrada como *énfasis en el producto*, en donde el foco de interés se centra en las características formales del texto escrito, tales como sus aspectos gramaticales, el vocabulario, la puntuación, la acentuación, la ortografía, la conexión entre las ideas y la organización del contenido en el texto. Otro de los enfoques, denominado *énfasis en el proceso*, es en donde el foco cambia del texto escrito en su versión última, a lo que el lector hace antes, durante y después de la escritura, sin que necesariamente se conciba tal proceso como lineal. En tercer lugar, se propone la existencia de un *énfasis en el género*, en donde el aspecto de mayor relevancia y en torno al cual gira la enseñanza de ésta habilidad, proceso o práctica, es el propósito de escritura, en función de la necesidad y el auditorio a quien va dirigido el texto, junto con la estructura tipo que se sigue, acorde con el propósito planteado, a lo cual se suma el uso del lenguaje propio del ámbito disciplinar del texto. Lo importante, en éste último caso, es comprender que cada género tiene unas características particulares, las cuales implican variaciones sutiles o profundas tanto en el

ejercicio de escritura, como en el producto de la misma, pero que aun cuando exista tal diferencia, es posible el surgimiento de enfoques mixtos.

En una selección de las implicaciones de la investigación en la enseñanza de la composición escrita Camps (1997), señala los siguientes aspectos de suma vigencia y relevancia: a) resulta altamente preferible trabajar con antelación a la escritura y durante la misma, que hacerlo sobre el producto final producido por los estudiantes, b) los contextos generados por el docente para practicar la escritura y comprenderla, deben distanciarse de lo artificial y contemplar actividades propias del sujeto, su entorno socio-cultural y sus actuaciones en el mismo, c) el aprendizaje de la composición por vía escrita varía en función del género discursivo y d) en los procesos de composición escrita deben haber, necesariamente, interacciones y procesos verbales anexos. Nuevamente se insiste en la relevancia del género discursivo, en una perspectiva que parece combinar aspectos del enfoque de género y el enfoque de proceso.

Otro ejemplo de enfoques mixtos, se evidencia en la propuesta hecha por Martínez (2002) quien con el objeto de mejorar la calidad educativa en América Latina desde la lectura y la escritura y partiendo del presupuesto de que “enseñar a pensar podría ser el criterio fundamental de la calidad de la educación... (...) El lenguaje como comunicación discursiva es la vía para lograr ese paso hacia el dominio del discurso razonado.” p.11), formula desde perspectivas teóricas de base psico-socio-lingüística algunas estrategias de lectura y escritura de textos, los cuales buscan promover, de forma general, el desarrollo de las habilidades para establecer la situación enunciativa en la cual se deben establecer las relaciones múltiples entre enunciador, enunciatario, enunciado y contexto de enunciación, luego de lo cual, se sugiere trabajar en la organización micro-estructural, relacionada con el punto de vista del autor, los recursos enunciativos y discursivos que usa y las relaciones existentes entre los términos y referentes que componen el texto.



Posteriormente, se mencionan y sugieren estrategias para la organización macro-estructural, referida al establecimiento de jerarquías y relaciones lógicas entre ideas principales y secundarias, de manera que se propicie la elaboración de un esquema del texto por parte de quien eventualmente lo leerá. Por último, se sugieren herramientas orientadas hacia la organización super-estructural o global, en la cual el texto se asimila a un formato tipo o convencional, en función del género discursivo escogido o demandado por la situación. Así, partiendo desde la representación de la situación que conlleva a la necesidad de comunicar, se da paso a la puesta en ejercicio de estrategias para organizar las ideas de forma local, luego desde la presentación de ideas centrales y periféricas, hasta llegar a la constitución de un texto con sentido completo que responde a una estructura modelo, en función de las demandas y convenciones sociales. En el caso citado, las estrategias conforman un método, pues no basta con llevar a cabo una sola para lograr una escritura de calidad (Martínez, 2002)

Partiendo del abordaje de la escritura desde las neurociencias, Berninger y Richards (2002) proponen que la enseñanza estratégica de la escritura debe contemplar cinco pasos necesarios los cuales hacen énfasis en la auto-regulación: i) explicar a los estudiantes los propósitos de las estrategias que serán enseñadas, ii) Modelar cuidadosamente el uso de dichas estrategias, usando un lenguaje comprensible y brindando ejemplos que ayuden a clarificarla, iii) favorecer la memorización de los pasos que conforman la estrategia de escritura por parte de los aprendices, iv) apoyar a los estudiantes durante sus intentos iniciales en el uso de la estrategia, dándoles elementos para favorecer su andamiaje y su reconocimiento de los aciertos y errores en la aplicación, y v) asegurar que los estudiantes cuenten con un espacio de aplicación autónoma de la estrategia previamente modelada y moldeada, evaluando de manera colaborativa tanto la efectividad como el uso de la misma.

En un intento por proveer a los sistemas educativos, las instituciones y a los docentes, de información valiosa para diagnosticar y mejorar las prácticas de instrucción en escritura, Henk, Marinak, Moore y Mallette (2003) desarrollaron una herramienta denominada Marco de Observación de la Escritura, en el cual se contemplan nueve componentes esenciales en dicho tipo de instrucción, un clima escolar que favorezca y valore las prácticas escritas, las actividades de pre-escritura, el trabajo en redacción de textos, el suministro de tips pertinentes a cada fase del proceso escritor, la revisión de los escritos a la luz de a quién van dirigidos, su estructura textual tipo y las convenciones sociales, el establecimiento de estándares y listas de chequeo para evaluar la calidad de un escrito, la enseñanza basada en modelos y estrategias con efectividad probada, la evaluación alineada con aspectos curriculares, a través de folders de escritos y mediante rúbricas y, finalmente, otras prácticas del docente relacionadas con la consideración de temas de interés entre los estudiantes, la instrucción no lineal, el uso efectivo del tiempo, el apoyo en herramientas tecnológicas, la sensibilidad a las diferencias en el proceso de cada estudiante y la integración de los diversos aspectos relacionados con el lenguaje como totalidad.

En cuanto a las estrategias de enseñanza de la escritura propiamente dichas, un meta-análisis realizado por Graham y Perin (2007a) tomando como referencia las utilizadas en la enseñanza de adolescentes, permitió ubicar un total de 154 acciones de enseñanza relacionadas, que al ser analizadas en cuanto a su énfasis, se agruparon en 11 estrategias de intervención, aglomeradas a su vez en 3 enfoques. El primero de ellos, denominado de enseñanza explícita de procesos, habilidades o conocimientos, incluye las estrategias de enseñanza centradas en la gramática, las de enseñanza orientada a la planeación, desarrollar y revisar los escritos, las orientadas a la síntesis, y las de enseñanza de estructuras textuales diversas. En la categoría estrategias de andamiaje, se ubican las estrategias de pre-escritura, cuestionamiento, facilitación de guías o recomendaciones, el apoyo de pares, el estudio de

modelos de texto, el centrado en la obtención de productos de escritura específicos y la retroalimentación. Finalmente, en la categoría denominada estrategias alternativas, se encuentran la enseñanza apoyada en TIC y la escritura fuera del aula.

El aspecto de comunicar por vía escrita con múltiples propósitos es tan fundamental, que en otro estudio relacionado, los mismos autores (Graham & Perin, 2007b) proponen que, cuando menos, un estudiante en cualquier etapa de su proceso educativo debe aprender a escribir para comunicarse formal e informalmente con otras personas, a través de cartas, correos electrónicos, mensajes de texto, informar a otros, escribiendo hechos noticiosos, relatando eventos, describiendo lugares, personas o situaciones, persuadir a otros, aprender contenidos disciplinares, entretener a otras personas, reflexionar acerca de sí mismo, hacer análisis literarios y demostrar conocimiento.

En otra revisión de la literatura, referida a la enseñanza efectiva de esta habilidad en el nivel de secundaria (Myhill, Fisher, Jones, Lines & Hicks, 2008), se categorizan siete grandes tipos de estrategias: centradas en la oralidad y en el proceso de escritura, estrategias orientadas al desarrollo de la meta-cognición, estrategias centradas en la revisión, aquellas centradas en la escritura colaborativa y la evaluación de pares, las orientadas por modelos de escritura eficaz, las centradas en aspectos gramaticales, estructurales, estilísticos y retóricos y las que incorporan textos visuales y uso de TIC.

En estudios similares sobre estrategias efectivas de enseñanza de la escritura en primaria (Campbell-Rush, 2008) se documentan 3 categorías o enfoques didácticos que idealmente se dan de forma sucesiva: escritura para demostración, la cual ocurre cuando el docente funge como modelador de procesos y textos, siendo el rol de los estudiantes receptivo y bastante tendiente a la pasividad, escritura interactiva, cuando en las actividades de enseñanza se involucra activamente a los estudiantes y escritura independiente o individual, en la cual el papel central es jugado por el estudiante, con la mediación, guía y

retroalimentación del docente. Es interesante deducir de dicho planteamiento, cómo se sigue un curso desde la hetero-estructuración, pasando por la inter-estructuración, hasta desembocar en la auto-estructuración, curso que tiene características de bucle, en cuanto se repite cada vez que el nivel de complejidad aumenta.

A diferencia de lo que ocurre con la enseñanza para adolescentes, en éstos tres niveles se aplican por parte de los docentes distintas estrategias específicas de las cuales Campbell-Rush (2008) destaca 10 de ellas; 1) el etiquetado de los lugares y objetos presentes en el salón y en los espacios educativos, 2) el establecimiento de correspondencia entre estudiantes, 3) el uso de la palabra extraña del día, 4) facilitar que la escritura se pueda dar en cualquier momento del proceso formativo y en cualquier lugar del salón, disponiendo en lugares estratégicos hojas y otras superficies aptas para la escritura espontánea, 5) utilizar recursos que inspiren la escritura, cuando ésta no fluye de manera espontánea –ej: imágenes, temas, frases, palabras, preguntas inductoras a la imaginación o a la reflexión, técnicas de relajación, etc.–, 6) enseñar otras modalidades de lenguaje, como el de señas o el iconográfico, 7) enseñar a marcar y dejar espacios entre palabreas e ideas, de forma creativa y atractiva, 8) aprovechar las oportunidades del entorno como ocasiones para la escritura, 9) favorecer el desarrollo de las conciencias fonética y fonológica, y 10) establecer temas variados por semana o periodo regular de tiempo, que sirvan como excusa para promover actividades de escritura.

En una revisión posterior al respecto, Graham (2008) propone 7 recomendaciones que combinadas conducen a la enseñanza efectiva de la escritura en todos los niveles educativos, i) involucrar la escritura a través del currículo y a través de ello a los estudiantes con formas diversas de escritura, ii) incrementar el conocimiento de los estudiantes acerca de aspectos relacionados con la escritura, iii) fomentar el interés, la motivación y el disfrute de los estudiantes con la escritura, iv) desarrollar la intencionalidad y el uso estratégico de la

escritura en los estudiantes, v) enseñar las habilidades esenciales de escritura en un nivel avanzado, vi) aprovechar estratégicamente las nuevas herramientas tecnológicas que propician y permiten la escritura, y vii) usar la evaluación para determinar el grado de desarrollo de la habilidad en los estudiantes y para detectar sus necesidades.

Otro análisis al respecto de la calidad en la enseñanza de la literacidad (NSW Department of Education and Training, 2009), refiere a cuatro características clave que debe cumplir dicha enseñanza, ser explícita, sistemática, balanceada e integrada, involucrando ocho aspectos críticos, la lectura, la comprensión, el conocimiento de vocabulario, la escritura, la oralidad, la fonética, la conciencia fonética y los conceptos de impresión, a partir del trabajo con una diversidad de textos, que incluyen los de tipo oral, auditivo, visual, digital y multimodal, con énfasis en cuatro recursos, la decodificación, la construcción de sentido, el uso social de textos y el análisis crítico de los discursos. Al respecto del uso social de los textos, no son pocos los expertos y estudios que destacan cada vez más la enseñanza intencional e intensiva de los géneros discursivos como un factor determinante para el fomento y el desarrollo de la competencia escritora y de la competencia comunicativa en general (Colombi, 1997; Parodi, 2008; Alexopolou, 2010; Kaul & del Valle, 2010; de Castro, 2011; Zayas, 2012).

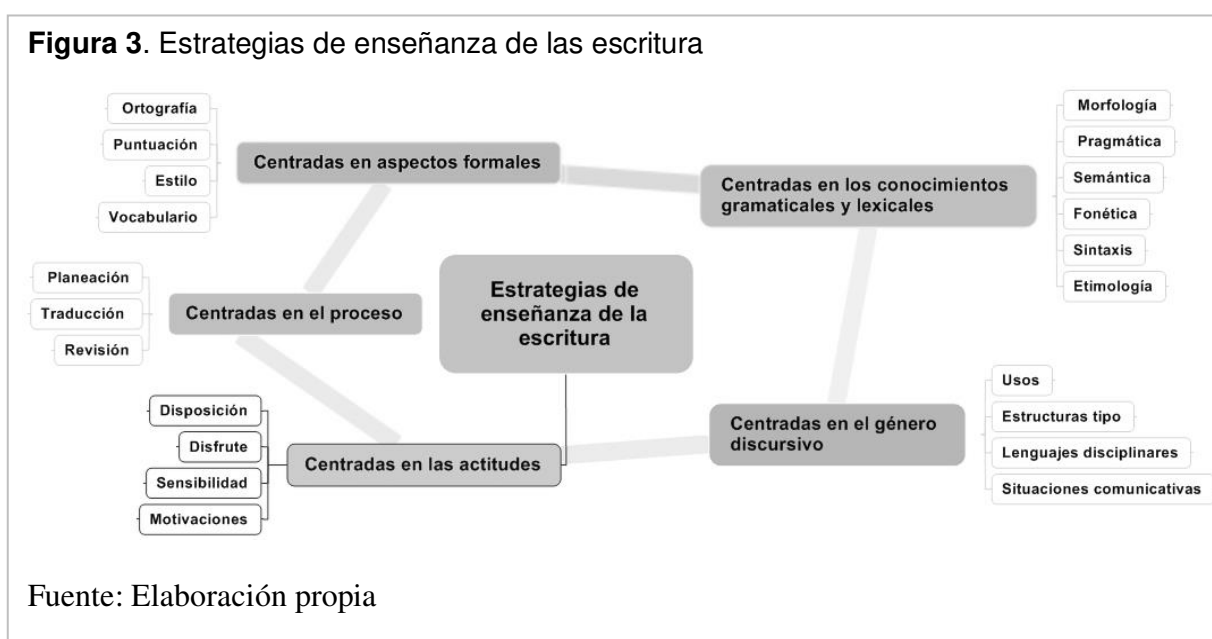
La enseñanza de éste aspecto se recomienda como mucho más importante que la enseñanza de enfoque gramatical tradicional (Meneses & González, 2012), pero no se refiere a estudiar profundamente las características estructurales de los diferentes géneros e intentar reproducirlos, sino más bien a la generación de situaciones problema por parte del docente que conlleven al análisis crítico de cuáles son las particularidades del género que se necesitan producir en tal caso (Camps, Guasch, Milian & Ribas, 2010).

Por su parte Pratt (2011), señala, una vez más, la modelación como estrategia efectiva y extensible a todos los niveles para la enseñanza de la comunicación escrita, partiendo de la

consideración de la escritura como un proceso embebido, integrado y permeado socialmente, altamente maleable por factores de idiosincrasia en sistemas comunicativos con características comunes, que, no obstante puede ser transmitido tanto en los aspectos lingüísticos como en los aspectos sociales, develando y enseñando el algoritmo que subyace al modelo de composición predominante en una cultura o exigible para una situación discursiva particular, que con frecuencia remite a cinco etapas sucesivas, la *preescritura*, de carácter contextual, referida a la recopilación de datos e información de base, la *proyección*, cuya función es eminentemente ideacional, y cuya objetivo es la generación, selección, afinación y definición de ideas generadoras para el escrito, etapas seguidas de la *edición mayor*, cuya función es interactiva, en la cual se plasman y organizan las ideas en el texto, teniendo en cuenta su finalidad y una estructura tipo de base, la *edición menor*, en la cual se pulen aspectos formales, de amenidad y estilísticos, con una función eminentemente social y finalmente la *evaluación*, cuya función es reflexiva y requiere de una revisión global aunque rigurosa del escrito, en función de ciertos criterios.

La planeación y desarrollo de proyectos de aula, se constituye en una alternativa pedagógica y metodológica absolutamente válida y pertinente, que de ser llevada a cabo de forma adecuada, deriva en enormes satisfacciones y significativos aprendizajes por parte de quien los diseña y de quienes lo hacen realidad con su participación al interior de los mismo, para lo cual deben cumplirse una serie de condiciones, iniciando por la vivencia de la lectura y de la escritura como procesos de construcción de sentido, el aprendizaje contextualizado de dichos procesos, la producción de textos auténticos y con utilidad real al interior de la escuela, la posibilidad de aprender estas herramientas de forma cooperativa y el privilegio de la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje y desarrollo, como base de dicha formación (Rincón, 2012).

Tal y como se puede concluir parcialmente a partir de la revisión de la primera categoría central, la complejidad de la escritura permite múltiples miradas al respecto, miradas que se traducen en múltiples maneras de entenderla como concepto o constructo y también en diversas perspectivas de la manera como ésta se enseña y se aprende. No hay, por tanto, una didáctica única, universal y perfecta de la escritura, aunque sí se tienen muy bien establecidos factores claves para su promoción como proceso y herramienta de uso sociocultural, sobre los que resulta pertinente dirigir la atención. A continuación se presenta en la figura 3 un esquema a manera de síntesis de éste apartado.



Una vez revisados algunos de los enfoques, métodos y estrategias de enseñanza de la escritura, se puede concluir que, sin importar su origen, y la concepción que de esta y de su enseñanza se tenga, la escritura necesariamente posibilita la emergencia de otra grandiosa e importante facultad humana, la lectura, sobre la cual se desarrolla el apartado siguiente.

## La Lectura

Las definiciones de lectura son muy antiguas y se originan desde distintos campos. A continuación se intentará organizar la revisión de dichas definiciones por épocas históricas.

Se puede hablar de la lectura en sus inicios, como el acto consistente en descifrar, entender y expresar en lenguaje verbal y gestual signos gráficos visuales; inicialmente imágenes como las que se encuentran en pinturas rupestres, luego trazos que representaban sonidos y posteriormente signos pictóricos y códigos primitivos usados para representar datos simples, objetos, situaciones y cantidades, grabados en diversas superficies (Huey, 1908; Senner, 1992; Schmandt-Bessarat, 1992).

Posterior al desciframiento de las imágenes rudimentarias, se da el entendimiento de pictogramas que representaban ideas concretas y objetos de forma muy similar a como eran en realidad; luego se hace preciso entender los ideogramas, en los cuales la imagen representa una idea o situación de forma alternativa y más abstracta que figurativa u objetiva. En la transición entre lo pictórico y lo fonético, se presenta una etapa en la cual las imágenes referían ya no a los objetos o situaciones, sino a las palabras usadas para nombrarlos; a partir de los cuales se da lugar a la aparición de signos fonéticos, en principio de carácter verbal, donde un signo representa una palabra completa; luego aparece lo silábico, donde los signos hacen las veces de sílabas o partes de las palabras; hasta desembocar finalmente en los signos alfabéticos, que ya no representan palabras ni sílabas, sino sonidos elementales de una determinada lengua (Smith, 1922).

En la época antigua, se ha documentado la lectura como un acto culto, silencioso e individual, orientado a la información, la recepción de mensajes, el análisis y el disfrute a partir del texto (Svembro, 1997). Esto cambió en la Grecia y la Roma clásicas, donde la lectura individual fue reemplazada por la lectura para otro, y por la lectura pública. Para el siglo I a.C., leer era saber recitar a un amo o bien a un auditorio, un manuscrito presentado en un rollo de papiro, el cual se sostenía en las manos y se desenrollaba y enrollaba al tiempo que se descifrabá. La lectura en dichos escenarios, demandaba la realización de pausas, destinadas a explicar al amo o a los miembros del auditorio, un determinado pasaje del texto.



El lector diestro debía concentrar toda la expresividad en la voz (Dartnon, 1984; Pérez, 2000). En las culturas orientales, como la china, también se distingue desde la antigüedad entre lectura oral en voz alta, nombrada como *du*, y la lectura cuyo fin es la memorización y recitación mental, llamada *song*, las cuales se combinan en el *dushu* o *songdu*, como un acto a la vez psicológico y social (Yu, 2003).

Al ser los antiguos sistemas griegos y latinos elaborados en escritura continua, sin ningún tipo de separación entre las letras, palabras, frases y párrafos, diferente a los límites del papiro, la lectura por entonces requería de la combinación de habilidades gramaticales, lingüísticas, sumadas a la capacidad de segmentación y develación del texto. A partir del siglo I d.C, y hasta la época medieval, comenzó a exigirse cada vez más al lector una preparación previa del texto, en sus aspectos de forma y contenido, como momento previo al acto lector, el cual exigía un dominio de la acentuación, de los múltiples significados de las palabras, la modulación, la detección de los referentes y personas participantes en el texto, y la combinación de dichos factores en un desciframiento – interpretación - recitación acorde con la naturaleza del texto y el destinatario del mismo. Como se nota, el sentido del texto no se hallaba tanto en el texto mismo, sino más que nada en el lector quien era el encargado de otorgar o producir el sentido de lo leído (Pérez, 2000).

El reemplazo de la escritura vertical por la horizontal, la invención de la puntuación, la acentuación y los sistemas discontinuos de escritura, así como la creación del papel, la tinta y las superficies que dieron lugar a la aparición de la imprenta en 1041 en China, y, producto de ello, a la aparición del libro tal y como se le conoce hoy día (Carter, 1955; Tsien, 1985; Calvet, 2001; Gunaratne, 2001) la copia del sistema chino cuatro siglos después en Europa, por parte de Gutenberg, y su difusión desde allí a occidente hasta masificarse (Larned, 1906; Jerrold, 1908) además, por supuesto, de la progresiva democratización universal de la educación, lamentablemente aun inconclusa, pero iniciada con la propuesta pionera y

visionaria de Comenius (1628 como se citó, en Monroe 1900), e instaurada como marco a través de la Declaración Universal de Derechos Humanos en 1948 (OREALC/UNESCO, 2008), se pueden considerar como hitos o si se quiere como revoluciones que cambiaron radicalmente la concepción de la lectura.

La escritura discontinua, provocó cambios tanto en los movimientos oculares a la hora de la lectura, así como en el aumento en las posibilidades de significación de las palabras. A su vez, el desarrollo y uso de la imprenta no solo posibilitó la difusión masiva del arte, la religión, la información y el conocimiento, y provocó que la lectura pasara de ser un acto de desciframiento de signos o un arte simple, para convertirse en una herramienta de la cultura y de la educación; una práctica cultural humana por excelencia (Larned, 1906; Gunaratne, 2001). En su “Opera didáctica Omnia”, Comenius, propone un cambio radical en la concepción de la lectura al postular que ésta no se refiere a descifrar letras y palabras vacías y carentes de sentido, sino que, por el contrario, dichas palabras deben remitir necesariamente a las cosas y situaciones presentes en la realidad del lector, aprendizaje que según propone, no debe ser exclusivo de adultos, sino que debe empezar en los más tiernos años de la vida (Rabecq, 1957). Con este trabajo, se plantea por primera vez como una demanda para los educadores e instituciones políticas y educativas de todo el mundo, el carácter de la lectura como medio privilegiado de acceso a la sabiduría y motor del desarrollo intelectual (Avanzini, 2009).

En el Medioevo, la lectura era un acto eminentemente literal, pues al corresponderse estrechamente las palabras a aquello que representaban, y al provenir el saber que encerraban de la divinidad, se restringía cualquier posibilidad de interpretación, y se hacía exigible asumir lo escrito como verdad. La concepción de lectura como entender lo que las palabras objetivaban, y entender aquello que significaban, se inició en el Renacimiento (Ramiro, 2004). Sin embargo, en posturas como las formuladas por Guigo (1150 como se citó en Figari

1999) con referencia al método de oración católica llamado *Lectio Divina*, la lectura es el paso inicial de dicho método, consistente en un estudio juicioso, atento, reverente y silencioso de un determinado pasaje de las sagradas escrituras. Para Kraft (1994) este estudio implica procesos de memorización, iteración, subrayado, análisis y contextualización, entre otros, que permitan contestar a la pregunta ¿qué dice el texto?

Hacia los siglos XVIII y XIX, durante los cuales la lectura era el acto de recitar en voz alta y con buena dicción, textos en su mayoría de tipo religioso o ceremonial. Cabe aclarar que desde las primeras civilizaciones, hasta principios del siglo XIX, la lectura era una posibilidad reservada a muy pocos, pues no todos podían aprenderla y practicarla. Solamente hacia mediados del siglo XIX, se inicia la popularización de la lectura, para distintos usos (Todd, 1854; Dartnion, 1984).

Desde una perspectiva biológica - evolucionista, en los trabajos de Romanes (1884), se define la lectura como un conjunto intrincado de procesos de nivel sensorial – perceptivo e intelectual, que se suceden ante textos impresos en formato escrito. En esta postura, se puede notar que la lectura era concebida enteramente como un proceso de carácter interno y de base fisiológica.

En los ámbitos psicológico y educativo, la lectura se entendía a principios del siglo XX, ya no como simple acto, sino como un proceso perceptual complejo que involucraba aspectos fisiológicos y biomecánicos de tipo ocular y periocular, así como aspectos decodificatorios y fonéticos (Dearborn, 1906; Schmidt, 1917); mientras que en los estudios de Huey (1908) se le define como la selección y recolección de los datos escritos desde la perspectiva particular del lector, condicionada por sus capacidades perceptuales y habilidades oculares y fonéticas, además de sus expectativas, curiosidades, intereses y tendencias de asociación, en el marco de uno de los más complicados procesos de los que es capaz la mente humana; Kerfoot (1916) define la lectura como mucho más que un acto receptivo, más bien un proceso

creativo, que al ser activo, individual, en parte automático, pero brindando la posibilidad de construir, se convierte en una forma de vida, para quien lo pone en ejercicio.

Desde trabajos como el Thorndike (1917) la lectura desde una perspectiva cognitiva, es vista como un proceso de pensamiento que lleva al entendimiento de palabras en formato impreso, a partir de la combinación de tareas de evaluación, creación, demostración y verificación; en trabajos posteriores (Smith, 1922) se concibe como una forma elaborada o compleja de actividad lingüística, exclusiva de la especie humana, que combina aspectos fonéticos, perceptuales e interpretativos; Hu (1926 como se citó Staiger 1973) comparando la lectura en distintas lenguas, concluyó que ésta consiste en la asignación o hallazgo del sentido de las palabras en función de la experiencia individual del lector, más no de las características físicas y estructurales de las palabras.

En estudios posteriores orientados al estudio de la lectura y la decodificación o deletreo en condiciones de dis-habilidad, Gates (1922) le otorga un lugar especial como una forma compleja de organización de los patrones de cada uno de los procesos mentales superiores, la cual abarca todos los tipos de pensamiento posibles. Gray (1956 como se citó en Staiger 1973), partiendo de la revisión de estudios sobre la lectura en varias lenguas, encuentra que en todos los casos el proceso implica un barrido lineal del texto, del inicio de una línea a su final y de este al inicio de la siguiente, en el cual se alternan avances, fijaciones y en limitadas ocasiones regresiones, desplazamientos orientados todos al reconocimiento de palabras, base para la unión de conjuntos de palabras en unidades de sentido, cuyas ideas son extraídas y finalmente interpretadas. Si bien en la mayoría de las lenguas occidentales, tal barrido se realiza de izquierda a derecha y de arriba, hacia abajo, en lenguas orientales el barrido se suele realizar de derecha a izquierda, e incluso existen evidencias de antiguas lenguas andinas, en las cuales el barrido se realizaba de abajo hacia arriba (Ibarra, 1942)

Mientras que para Skinner (1957 / 1981) se trata de un comportamiento verbal o textual de tipo operante, consistente en respuestas verbales contingentes ante estímulos escritos. Tinker and McCulloch (1962 como se citó Staiger1973) definen lectura como el reconocimiento de símbolos escritos que estimula la formación de sentido, mediada esta por las experiencias previas y conceptos previos del lector, siendo los sentidos producidos organizados en distintas operaciones mentales acorde con las intenciones del lector, y conduciendo todo este proceso a un cambio en el pensamiento y en la conducta, en las esferas personal y social de quien lee.

A mediados del siglo pasado, se utiliza desde la lingüística el término competencia para referirse a la lectura y a los demás procesos comunicativos (Chomsky, 1957 / 1999) de manera tal que la facultad natural e interiorizada para entender los mecanismos gramaticales del lenguaje y poderlo usar, presente en cada ser humano, constituye dicha competencia. El autor distingue entre competencia y actuación, en tanto la primera refiere al conocimiento implícito de la lengua, manifiesto en el conjunto de abstracciones referidas a las reglas gramaticales compartidas por una determinada comunidad lingüística, la actuación se refiere al uso de dichas reglas por parte de un individuo al interior de una comunidad, en actos comunicativos. Como se ve, la competencia refiere en dicha formulación a una potencialidad, capacidad o aptitud, más que a la habilidad o dominio manifiesto, lo que hoy día se suele denominar desempeño.

Posteriormente, Fries (1963 como se citó en Hoover & Gough 1990) propone que la lectura consiste en poner en ejercicio procesos cognitivos, en respuesta a información gráfica, para convertirla en su representación en formato lingüístico; Carrol (1964) por su parte, la ilustró como un proceso que comenzaba con un estímulo visual de tipo gráfico-textual, el cual era recodificado en lenguaje oral, dando lugar a una respuesta significativa suscitada por el estímulo y la traducción del mismo. Uno de los primeros en señalar la existencia de

múltiples subprocesos o etapas en el proceso lector, de forma detallada, fue Rudell (1969); mientras que Goodman (1967) en contravía de la mayoría de sus antecesores, formuló un modelo que iba más allá de la decodificación y se centraba en la obtención de un significado global del texto a partir de varias fases, diferenciando entre cuatro procesos psicolingüísticos esenciales tanto de naturaleza personal como social: escuchar, leer, hablar y escribir, siendo los dos primeros de tipo receptivo, y los dos restantes de tipo productivo, y concluyendo que la lectura es un juego psicolingüístico de adivinanzas, por cuanto supone una interacción entre pensamiento y lenguaje, a partir no de la percepción de signos, sino de la selección de pistas por parte del lector, que le permitan hacer las mejores conjeturas sobre el texto; Gephart (1970 como se citó en Staiger 1973) a partir de la consulta y estudio riguroso de expertos del momento en el tema de la lectura, llegó a definirla como: una interacción entre tres componentes, el material de lectura, el conocimiento del lector y las actividades cognitivas y fisiológicas, por la cual el sentido codificado por un autor en estímulos visuales, se transforma en sentido en la mente del lector.

Desde una perspectiva distinta, Smith (1971) la consideró un proceso flexible a través del cual el lector hacía uso de recursos como las características grafológicas, la cantidad y tipo de palabras, las estructuras oracionales y el tipo de discurso, para crear significado. Gough (1972), LaBerge y Samuels (1974) y Carver (1977) consideran que la lectura es una forma de procesamiento de información, que se origina en la decodificación independiente de letras, para luego pasar a sílabas y sonidos y luego de ello a palabras y oraciones, para finalmente dar lugar al significado, lo cual sucede de forma intencional o automática. Desde otras posturas como la de Rumelhart (1977) se concibe la lectura como un procesamiento flexible de información textual, cuyas fuentes son múltiples y son mediadas en gran parte por el contexto.

Aun si se concibe la lectura como un proceso desde las anteriores formulaciones, las acepciones del término varían según el modelo que de ésta se asuma. Pearson y Kamil (1978) explican la existencia de tres tipos de modelos distintos, de acuerdo con la forma en que la traducción de la información impresa en significados es iniciada: los modelos ascendentes o de abajo-arriba [Bottom-up], los modelos descendentes también llamados de arriba-abajo [Top-down] y los modelos interactivos. En los primeros, se asume que la lectura inicia con la decodificación de las letras en los sonidos que estas producen, proceso que posteriormente es llevado a cabo con las sílabas y las palabras, luego con las frases, oraciones e ideas generales de los párrafos, hasta que estas al ser traducidas del lenguaje escrito al verbal, adquieren un significado para el lector, un proceso centrado en la transformación de grafemas en fonemas y en la construcción de sentido a partir de información específica. Un ejemplo de estos modelos, corresponde a lo propuesto por Gough (como se citó en Pearson & Kamil 1978).

En el segundo tipo de modelos, la lectura no inicia con la decodificación fonética, sino con las expectativas e hipótesis elaboradas por el lector con respecto al significado del texto, a partir de sus experiencias y conocimientos previos acerca del tema al que este refiere, así como al contexto que ofrece el contenido del mismo, elementos que al asociarse permiten acotar el rango de posibles significados que las palabras pueden asumir. En pocas palabras, si el lector no conoce el tema sobre el cual está intentando leer, no logrará hacerlo, por cuanto no podrá generar y someter a prueba las hipótesis sobre el texto, confirmándolas, refutándolas u obteniendo información que lo lleve a asumir posiciones neutrales, a medida en que va avanzando en el proceso. En los modelos denominados interactivos, se asume que la lectura es una combinación de procesos ascendentes y descendentes, de manera tal que al inicio el lector realiza en paralelo tanto la formulación de hipótesis sobre el texto, como la identificación de palabras y letras, o decodificación, en el mismo, para al final llegar a una

significación local y global del texto, tal como propone Rumelhart (1977 como se citó en Pearson & Kamil 1978).

En los tres modelos en común, sin importar si son primordialmente las palabras o el lector o la combinación de ambos lo que crea significados, se consideran como componentes esenciales del proceso lector tanto las capacidades de procesamiento de información éste – en paralelo o en serie -, como la atención, la memoria, las capacidades o aptitudes sensoriales de tipo visual, fonético y la percepción, al margen de aspectos de tipo motivacional, instruccional y hasta del grado de inteligencia (Pearson & Kamil, 1978).

En contraposición a la mayoría de las propuestas existentes hasta entonces, Kinsch y van Dijk (1978) plantean que la lectura no inicia con la decodificación de letras, ni de sílabas, ni tampoco de palabras, sino con la construcción del significado de frases, inicialmente de forma literal, para a partir de ello activar las ideas, saberes y expectativas del lector, lo cual le posibilita extraer de dichas frases las proposiciones o pensamientos a que estas hacen referencia, seleccionando las proposiciones centrales – ya que no es posible por capacidad, almacenarlas todas en la memoria de trabajo - y conectándolas entre sí, primero en párrafos y concluyendo en la extracción de la estructura global o sentido del texto. La lectura es, desde tal enfoque, un proceso de integración. Tanto las señaladas expectativas, conocimientos, deseos, necesidades, del lector, como las intenciones del escritor, se conjugan en un contexto que le otorga funcionalidad a las estructuras mentales y al discurso mismo, siendo los componentes de dicho contexto los planos posibles y real, el espacio-tiempo, o situación comunicativa, los agentes, los tipos expresivos, los actos comunicativos, sus funciones y las convenciones comunicativas (van Dijk, 1980).

Otras visiones, igualmente cuestionadoras de lo comúnmente establecido hasta entonces, proviene de la sociología y es la de concebir la lectura como institución histórica, de manera que no es posible hablar de una manera universal y permanente de leer, sino que



en cada época cambian las concepciones sobre aquello que se puede considerar texto, como producto de los cambios en las prácticas, las condiciones, los agentes, las estructuras y espacios sociales y en general, las formas particulares en que las personas conciben y viven el mundo y la vida. Son entonces, las condiciones particulares de una sociedad, las que posibilitan la emergencia de formas particulares de lectura, de las cuales debe hacerse consciente quien las usa (Bourdieu, 1983 como se citó en Silva, 2003; Bourdieu, 1987 / 2000). Por lo mismo, la lectura se circunscribe a ciertos modos hegemónicos de relación y dominación y funge como instrumento de apropiación de los recursos simbólicos predominantes en cada época, tales como la ciencia, el arte, la religión y la filosofía, recursos que en su conjunto conforman un tipo de capital denominado capital cultural, el cual se esfuerzan por acumular quienes lo consideran valioso o a quienes se les exige como tal en una estructura social determinada (Bourdieu, 1980 / 2007). A partir de la crítica formulada, se empieza a hablar de la lectura como una forma consumo cultural, entre muchas formas posibles.

Por la misma época, aunque desde un ámbito disciplinar distinto, Bajtín (1989, 1998) propone que la lectura es una actividad social, que posibilita la interacción entre las subjetividades del lector y el autor, cuya adquisición es producto de las confrontaciones entre un individuo y los conjuntos de enunciados presentes en distintos tipos de géneros escritos propios de su medio social y cultural en una época determinada. Para este autor, se trata de una praxis humana que conecta tres elementos críticos e inseparables: *lenguaje*, en cuanto a la producción y reconocimiento del mismo, pero no en palabras y oraciones, sino en enunciados como unidades significantes, referidos estos a las oraciones atadas a su contexto y a su intención de llegarle a un destinatario, *representación*, referida a las características del texto, como su intención, contenido, recursos, estilo y estructura, que dan lugar a su género, e *interpretación*, como emergencia de sentidos y significados, a partir de las relaciones entre

texto, lector, autor y contexto, y por supuesto, entre lenguaje y representación (Davidson, 1993).

También en los 80's, otros autores como Just y Carpenter, (1980, 1987) desarrollan propuestas frente a la lectura como un proceso predominantemente biomecánico, concretamente de tipo muscular óculo-motor, a través del cual se realiza el barrido y el reconocimiento y fijación localizada, combinada con saltos, de los signos gráficos presentes en el texto, la cual es más eficiente en tanto mayor sea la velocidad a la cual se procesan las palabras, generando deficiencias, tales como la dislexia, cuando dichos mecanismos motores y sus correlatos neurofuncionales, no funcionan de forma adecuada. Hall (1989) a partir de una revisión de la investigación psicológica en torno a la lectura y la comprensión lectora, formula que la lectura es un proceso interactivo y estratégico – no secuencial, como se había propuesto -, en el cual se relacionan de forma compleja sub procesos de tipo cognitivo, perceptual y lingüístico.

Hasta este punto, y a partir de lo enunciado, se podría puntualizar la existencia de concepciones de lectura bien como un proceso perceptual - pasivo, o, en contraposición, como proceso comprensivo – activo, o bien como un proceso que combina aspectos perceptuales y comprensivos. La cuestión se complejiza aun más, si se atiende a propuestas de definición provenientes de la semiótica (Barthes, 1984), desde donde se critican las concepciones científicas frente a la lectura, especialmente las de tipo funcionalista, y se propone que leer rápidamente no tiene sentido alguno, y que por lo mismo, cualquier intento de concebir la lectura como competencia, o de proponer una ciencia de la misma, resulta del todo inconveniente y forzado. Previamente, Barthes (1977) propone la existencia de tres niveles de significado en la lectura, tanto de textos literarios, como de las expresiones artísticas en general: el nivel informacional, el nivel simbólico y el nivel de significado, el cual es bastante esquivo y va más allá de lo psicológico, lo funcional y lo anecdótico, en tanto

exige una profunda interrogación y reflexión, y produce una afectación por parte del lector, producto de la lectura.

Dartnon (1984) desde una visión psicológica, distingue entre dos visiones de la lectura: aquella en la cual se concibe como un proceso interno de naturaleza cognitiva y afectiva, y la visión de la lectura como un fenómeno social. Desde una perspectiva coincidente en lo fundamental, pero más afín a la filosofía del lenguaje y a las fenomenologías (Searle, 1969; Habermas, 1970 / 1999) se puede distinguir entre quienes la definen como un acto, por lo mismo un fenómeno subjetivo, individual y privado, centrado en la palabra, y aquellos que la asumen como una acción, es decir, como algo que solo adquiere sentido con los otros, en las prácticas socioculturales, por lo mismo centrada en la interacción y en el contexto de la misma.

La lectura se afianza por ésta época como mucho más que la decodificación de fonemas, sílabas y palabras, puesto que supone la realización de varios procesos. Para Goodman (1986) las cinco estrategias secuenciales que considera están involucradas en las tareas de lectura: muestreo, predicción, inferencia, autocontrol y autocorrección. También, señala el autor, la lectura como proceso implica la realización de cuatro ciclos: óptico, perceptual, sintáctico y de significado.

Desde su propuesta de Teoría Transaccional Rosenblatt (1988) concibe la lectura como un proceso de tipo transaccional, que hereda dicho carácter de la naturaleza transaccional del lenguaje, y que implica a un lector particular en una situación específica, situada espacio temporalmente, permeada por elementos de la cultura y de la sociedad, por características, experiencias, intenciones, expectativas, preferencias y saberes del lector, y por la estructura y configuración del texto, cuyo resultado no es otro que el significado, el cual, desde tal perspectiva, no se encuentra en el texto per se.

Ya en los 90's, en un intento por simplificar la definición de la lectura, calificada por varios teóricos del siglo XX como un proceso altamente complejo Hoover & Gough (1990) formulan que esta es un proceso simple compuesto por dos componentes, la decodificación y la comprensión lingüística. Dubois (1991 como se citó en Monroy & Gómez 2009) menciona tres concepciones o teorías generales sobre la lectura que se desarrollaron hasta el momento de su estudio: 1) la de la lectura como conjunto de habilidades orientadas hacia la decodificación o transformación de la información leída en el sentido que esta encierra, en tres niveles de procesamiento; reconocimiento del vocabulario del texto, comprensión del mismo y extracción del significado del texto; 2) la concepción de la lectura como proceso interactivo, a través del cual, el lector pone en ejercicio sus conocimientos previos o esquemas mentales, los cuales se contrastan y se transforman conforme va transcurriendo la lectura, de manera tal que la interacción entre los esquemas del lector y el texto es lo que genera la construcción de significado, el cual no se encuentra en el texto, como en los modelos de decodificación, sino en la mente del lector y, 3) la concepción de la lectura como proceso transaccional entre lector y texto, en una relación calificada como recíproca entre el objeto del conocimiento y el sujeto cognoscente, de manera tal que el sentido resultante es más que los esquemas, estructuras y procesos cerebrales del lector, y que la estructura, contenido e intención del texto.

Desde la perspectiva histórica también se aportan definiciones de la lectura, entre las que se encuentra la planteada por Chartier (1993), quien se refiere a ésta como una práctica cultural cuyos actos se dan en la interacción entre las maneras de leer y los protocolos de lectura que se establecen para el objeto leído en una época histórica determinada, de tal modo que los significados no son permanentes, sino, todo lo contrario, múltiples y variables.

En la revisión del concepto adelantada por Weaver (1994) se le concibe de tres formas distintas: 1) como un proceso fonético articular, es decir como la adecuada producción verbal

y pronunciación de signos escritos; 2) como un proceso semántico – discriminativo, referido al reconocimiento y distinción de palabras escritas y del significado de estas; y, 3) como un proceso textual global, en el cual no se reconocen palabras, sino se intenta extraer el significado completo de un texto.

También en la década de los 90, Rosenblatt (1996, p. 24) define la lectura desde una perspectiva un tanto distinta como un proceso transaccional, concretamente como “un acontecimiento, o una transacción que implica a un lector en particular y un patrón de signos en particular, un texto, que ocurre en un momento particular y dentro de un contexto particular”, de manera tal que el significado no es inherente al texto, sino es el resultado de la transacción lector – texto – contexto, en términos de una reestructuración a partir de los recursos del lector.

Por la misma época, pero en un contexto distinto, De Zubiría (1996) en su *Teoría de las Seis Lecturas*, hace varias precisiones conceptuales sobre el término, planteando en primer lugar que la lectura implica poner en funcionamiento las operaciones de la inteligencia, como reconocimiento, análisis, síntesis, comparación e inferencia, aplicándolas al ámbito de la comprensión de sistemas simbólicos, y complementa el planteamiento anterior con la idea según la cual, leer es re-transformar los signos tipográficos a sus ideas originales.

Basándose principalmente en los planteamientos de modelo de comprensión y producción textual de Kintsch y van Dijk (1978), van Dijk y Kintsch (1983) y de la gramática del texto van Dijk (1980) el autor precisa que la lectura es un proceso multinivel, no secuencial, compuesto de seis macro-operaciones que pueden o no desarrollarse de forma simultánea, pero que necesariamente interactúan entre sí, para posibilitar la finalidad del proceso lector, consistente en la decodificación, desciframiento o reconstrucción, de las ideas previamente codificadas por quien escribe, y en consecuencia, equivalente a su opuesto y a la vez complemento. Tales macro-operaciones son: 1) la lectura fonética o análisis y síntesis de

las sílabas y palabras que posibilita su reconocimiento; 2) la extracción del significado de las palabras que conforman el texto; 3) la extracción de las proposiciones, es decir, los pensamientos o ideas que subyacen a las oraciones del texto; 4) la conversión del texto en una estructura básica; 5) la determinación de la estructura categorial, dada por las relaciones causa-efecto entre las ideas; y, 6) la meta-textualidad o intertextualidad, como posibilidad de relacionar el texto con otros textos, con el autor, la sociedad y los productos culturales, además de las estructuras del lector.

Otros autores (Harris & Hodges, 1995; Lemke, 1997), relacionan estrechamente lectura y escritura, al señalar que ambos son procesos de construcción de sentido, complementarios y no opuestos entre sí, en cuanto resultan indispensables para el aprendizaje de los lenguajes disciplinares y de las disciplinas mismas. También se relacionan estrechamente lectura y aprendizaje, pues ambos se conciben como procesos permanentes, interconectados entre sí, en tanto es preciso aprender para leer y viceversa, e igualmente, ambos son interminables, indistintamente de la edad del lector - aprendiz (Paredes, 2004; Reimers & Jacobs, 2009). En dichas perspectivas se suele considerar la lectura y la escritura como procesos de construcción del mensaje a partir de la interacción comunicativa entre el escritor y el lector.

Por su parte Petit (1999), en una revisión del concepto desde la perspectiva y el contexto de los jóvenes contemporáneos, distingue entre dos tipos de lectura, la *canónica o antigua*, en la que ésta se concibe como determinada por la supremacía del texto, con una función eminentemente instructiva, en cuanto considera como objetos de lectura los textos culturalmente considerados como representativos y garantes de las tradiciones, es decir, los textos escritos clásicos; la segunda postura, de la cual se declara abiertamente partidaria la autora, es la denominada *moderna o ensoñadora*, en la cual, la supremacía del texto es desplazada por la libertad del lector, en cuanto atiende a los intereses y necesidades particulares de cada lector, de manera tal que los objetos y modelos hegemónicos de lectura

son desplazados por los nuevos formatos y medios, posibilitando un escape de la realidad, en una experiencia eminentemente privada y subjetiva.

Por otra parte, desde la perspectiva de Ferreiro (2001) tanto la lectura como la escritura son acciones y más concretamente construcciones sociales, de manera tal que en cada época y en cada contexto social, el sentido de dichas construcciones cambia. Partiendo de dicha formulación, la autora distingue entre la visión de la lectura como actividad escolar, como actividad para la vida laboral, como actividad profesional y, más recientemente, como lo propio para la vida ciudadana. Ferreiro concibe que son el lector y las comunidades de lectores, quienes al llevar a cabo sus interpretaciones, quienes en últimas completan un libro.

Posteriormente, Perfetti (2003) señala que la lectura es definida conjuntamente por el lenguaje y por el sistema de escritura que lo codifica. A diferencia del lenguaje hablado, que codifica directamente los significados, el lenguaje escrito codifica el lenguaje hablado, y no los significados. La lectura se ubica entre dos sistemas, el lingüístico y el sistema de escritura, e implica una múltiple decodificación, de palabras, significados, y del lenguaje con cada uno de sus componentes, especialmente los relacionados con el establecimiento de enlaces entre los aspectos fonológicos del lenguaje, y sus aspectos morfológicos. En un desarrollo posterior denominado *Hipótesis de Calidad Léxica*, Perfetti (2007) sugiere que los componentes esenciales de la lectura son el conocimiento morfológico y fonológico de las palabras, como son sus clases gramaticales, su deletreo y pronunciación, a lo cual se suman los significados y la experiencia del lector. Si bien estos son los componentes principales, la lista incluye además los elementos ortográficos, gramaticales, de estabilidad, sincronía e integración de significados.

En una interesante y poco convencional revisión de los imaginarios de la lectura presentes en algunas obras de literatura infantil, Serafini (2004) recopila las siguientes acepciones, la de la lectura como la habilidad de pronunciar cada palabra sin cometer errores,

el hecho de poner juntos todos los sonidos y conformar palabras de forma adecuada, el tratar de representarse aquellos sonidos que las marcas gráficas representan, saberse las palabras y aquello que significan y, finalmente, utilizar la voz para referirse a una palabra tras otra , página tras página, en un texto. Se observa en todas las acepciones un énfasis en la lectura como algo que se hace en voz alta y que refiere primordialmente a aspectos fonéticos y visuales.

Desde las indagaciones sociológicas en torno a la lectura, se ha coincidido en la conceptualización de ésta como una práctica social, en la cual aspectos como la identidad y características particulares de quien lee, las propiedades de lo leído, las formas como se lleva a cabo la lectura, los recursos que se privilegian en el desarrollo mismo como en el apoyo de la lectura, los valores, ideales y metas sociales, los factores históricos y los dominios disciplinares, contextos y situaciones que involucran la lectura, se combinan en una serie innumerable de variaciones que hacen de la lectura una actividad de los grupos humanos con múltiples formas de manifestación, en constante transformación (Griswold, McDonell & Wright, 2005).

Rodríguez (2006), realiza una revisión de las conceptualizaciones de lectura, alfabetismo y otros conceptos relacionados, definiendo ésta de forma general como “el proceso mediante el cual una persona es capaz de descifrar lo que otra ha escrito con el propósito de comunicar una idea, preservar un conocimiento o transmitir un mensaje” (p.146). Distingue en su revisión entre las concepciones mecánicas del proceso, referidas al reconocimiento y desciframiento de signos escritos, pronunciación articulada de palabras y obtención de significados de dichas palabras; las otras concepciones son más interpretativas, pues refieren a la reacción que genera el texto en el lector, el análisis cognitivo de las ideas contenidas en el texto, y el logro de una representación personal de lo escrito. El alfabetismo como noción, está relacionado tanto con la lectura como con la escritura, y se le puede



concebir desde perspectivas socio-críticas de tres formas distintas, como adaptación, como poder y como virtud, en cuanto la comunicación comporta como mínimo lo práctico, lo científico y lo literario (Tolchinsky, 1990). Quizás aquí radique la complejidad de intentar definir la lectura y la escritura, junto con las demás habilidades comunicativas, pues además de las dimensiones ya señaladas, están las de orden fisiológico y neuropsicológico.

Para Cassany (2006a) la lectura solo funge como tal cuando tiene un propósito, es decir, cuando suple un deseo o necesidad concreta para el lector, por lo general, tendiente a permitirle a este solucionar algún tipo de problema, de índole intelectual o concreto, como puede ser aprender, conocer, orientarse o informarse sobre algo, utilizar o armar un aparato, hacer una preparación, apoyar un proceso de toma de decisiones, entre muchos otros.

No obstante la colección de definiciones presentadas hasta el momento, leer no se restringe a los signos escritos tradicionales o graffías-letras, sino que es extensible al reconocimiento, descifrado y traducción o interpretación en palabras de múltiples signos: graffías-números y signos matemáticos, signos musicales, manifestaciones artísticas, textos icónicos e imágenes de uso social, situaciones, estados anímicos, gestos y actitudes personales, mensajes publicitarios e interacciones cotidianas, formas de comunicación multimodal, medios de comunicación, nuevos formatos de base en las nuevas tecnologías y hasta el mundo mismo (Vygotsky, 1934 / 1986; Barthes, 1977; Boal, 1979; Freire, 1981; Naymark & Plaisant, 1986; Harley, 1989; Chisnell, 1993; Dawson, 1994; New London Group, 1996; Ferradini & Tedesco, 1997; Ferreiro, 1997b; Calabrese, 1999; Petit, 1999; Alvarado & Ferreiro, 2000; Gunaratne, 2001; Ramírez, 2002; Cassany, 2006b; Estévez & Guerrero, 2007; Fittipaldi, 2008; Ivelic, 2008; Parodi & Peronard, 2010; Alatorre, 2011; Posada, 2011; Serafini, 2011)

Visiones más amplias del proceso lector como las previamente expuestas, son apoyadas por las formulaciones de Parodi y Peronard (2010) quienes señalan que las

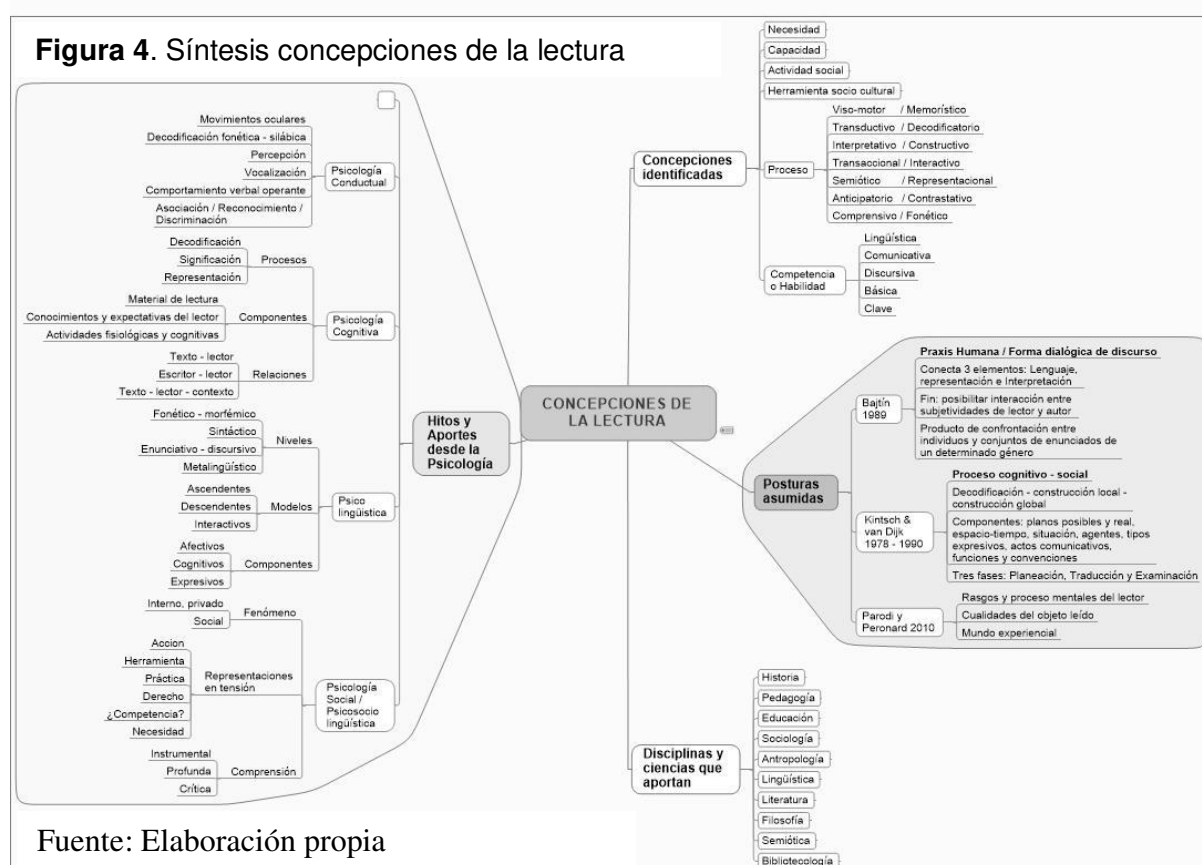
diferentes acepciones del término difieren en dos aspectos, el primero de los cuales corresponde a los rasgos del lector y los procesos mentales que este realiza, y el segundo tiene que ver con las cualidades del objeto leído. Si se analiza cada una de las alternativas de definición de lectura que la sitúan más allá del contexto de los signos tipográficos, se podrá notar que lo que varía en cada caso es la naturaleza del objeto de lectura y en ciertos casos, la modalidad sensorial - perceptual a través de la cual se realiza dicha lectura, así como los procesos cognitivos puestos de manifiesto en cada caso.

Para Parodi y Peronard (2010), leer es un proceso que comporta una relación estrecha y biunívoca entre grafemas y fonemas y el mundo experiencial del lector para otorgar sentido a un texto, lo cual exige poner en ejercicio dos actividades esenciales: asociar los grafemas con sus fonemas correspondientes, traduciéndolos del sistema escrito al oral, y asociar los signos orales a objetos o situaciones concretas, abstractas o imaginarias, a experiencias o conocimientos previos del lector, en lo que configura un ejercicio complejo de la capacidad simbólica humana. Los procesos psicológicos señalados por éstos autores como indispensables para llevar a cabo la lectura, son la atención, las memorias –episódica, semántica y operativa-, la abstracción –especialmente la referida a conceptos-, la comparación y la relación.

En una revisión profunda de las concepciones sociales de la lectura a través de las culturas, Griswold et al. (2005), proponen que las visiones predominantes son la de concebirla como producto, es decir como el resultado de la organización social de los grupos humanos, que ha derivado en una práctica sociocultural, también se le puede concebir como proceso inacabado, en permanente construcción. Visiones distintas de la lectura como producto, como proceso, o como combinación de ambos, provienen de estudios de corte pedagógico y psicológico, en donde la lectura bien puede ser entendida como el resultado de la interacción entre lenguaje y pensamiento, interacción que es predominantemente

decodificatoria, en el caso de enfocarse en el producto, como un conjunto de acciones fisiológicas y cognitivas e interacciones cognitivas entre texto y lector, si se asume como proceso, o bien como la combinación de procesamientos, interacciones y contextos (Alderson, 2000).

Hasta este punto, se hace preciso reconocer las múltiples perspectivas teóricas existentes en torno a la lectura, desde las cuales se le concibe como don, como habilidad, como proceso o conjunto de habilidades y más recientemente como competencia, también como proceso viso-motor, memorístico, perceptual, de pensamiento o combinación de los anteriores, bien como decodificación, desciframiento o reflejo, como hipotetización – confrontación, como interpretación, transacción, construcción de significados, entre otras. A propósito, se presenta la figura 4 a manera de recapitulación.



Fuente: Elaboración propia

Puesto que el presente trabajo se refiere en general a la lectura pero más concretamente al desarrollo de la comprensión de lectura como segundo concepto central, es preciso dedicar un apartado a dicho tema, el cual se desarrolla enseguida.

### **La comprensión de lectura.**

Varios son los antecedentes de la comprensión de lectura en épocas antiguas y medievales. Guigo (1150 como se citó en Figari 1999) se refiere al término *meditatio* o *meditación*, como la segunda etapa de la *Lectio Divina*, posterior a la lectura y considerada una actividad deliberada y diligente de la mente, que valiéndose de la razón, busca la verdad oculta en las escrituras previamente leídas, es decir, se refiere al captar el sentido de dicho texto, buscando responder a la pregunta ¿qué me dice? o ¿qué nos dice el texto?

Otra antecedente importante sobre este concepto es Dilthey (1883 / 1956) quien desde planteamientos filosóficos formula la teoría hermenéutica, basada en la práctica hermenéutica de exégesis o interpretación de textos bíblicos y jurídicos, como desafío a la explicación como finalidad de las ciencias, y proponiendo en cambio, que las ciencias sociales o ciencias del espíritu, deberían centrarse sobre la comprensión de los fenómenos. Según este filósofo, dicha comprensión hace referencia a un proceso que permite conocer los contenidos psíquicos a partir de sus manifestaciones sensibles, concepto que llevado al ámbito de la lectura consiste en comprender lo que un autor originalmente deseaba expresar en un texto al momento de escribirlo.

En uno de los trabajos más antiguos documentados al respecto en la época contemporánea (Romanes, 1884) la comprensión lectora equivale a la habilidad de recuperación de la información leída, puesto que se considera que entre más y mejor recupere la información un lector, más ha comprendido o asimilado lo leído. Trabajos como los de Gray (1917) y King (como se citó en Smith 1922) permiten concluir que la comprensión era la recuperación textual y memorística de información previamente leída, el conocimiento y

reconocimiento del mayor número posible de significados para las palabras presentes en el texto, así como en la capacidad de contestar preguntas relativas al mismo. Por la misma época, Thorndike (1917) sugería que la comprensión no era una simple habilidad, sino una función compleja, resultante de múltiples componentes, capacidades y habilidades, y equiparable a un proceso de razonamiento.

En un interesante estudio experimental, Carroll (1926) propone una visión de la comprensión lectora como una habilidad práctica y utilitaria, es decir, como la capacidad de entender una lectura según el campo de aplicación del contenido textual, el tipo de texto, el formato, el contexto específico de uso y la intención del mismo, a lo cual llamó 'lectura de direcciones', puesto que la clave del lector comprensivo, es saber identificar con claridad, la 'dirección' de cada texto en particular, expresada en a quién le sirve y para qué. Desde dicha perspectiva, un lector comprende, cuando logra interpretar correctamente un texto para aplicarlo en su ámbito personal, académico o profesional, según sea el caso. Entre más exacta sea la interpretación requerida para un texto, más alto será el nivel de comprensión requerido.

Davis (1944) a partir de una revisión de los test de comprensión lectora existentes en ese momento en un intento de rastrear la naturaleza psicológica de la comprensión, encuentra y enumera nueve factores o grupos de habilidades generales implicadas en la comprensión de lectura: 1) conocer los significados de las palabras; 2) seleccionar el significado apropiado para una palabra, acorde con el contexto comunicativo; 3) seguir el orden u organización de un fragmento textual, identificando los referentes y antecedentes del mismo; 4) identificar y extractar la idea principal de un párrafo o fragmento textual; 5) responder preguntas referidas a un texto, cuya respuesta textual se encuentra dentro de éste; 6) responder a preguntas relativas al texto con términos distintos pero equivalentes a los textuales; 7) Construir o extractar conclusiones a partir de la lectura de un pasaje y del contenido del mismo; 8) reconocer recursos literarios presentes en el texto, así como los tonos y matices

comunicativos, y 9) determinar los propósitos y puntos de vista del escritor y a partir de ello, hacer inferencias en torno al mismo. La construcción y disponibilidad léxica, es, a criterio del autor, la habilidad fundamental de la comprensión lectora, en cuanto permite la aparición y el desarrollo de las ocho restantes.

En los años sesenta, y como una variante hermenéutica de lo postulado por Dilthey a finales de 1800, Gadamer (1960 / 1975) propone que la comprensión es en efecto interpretación mediada inevitablemente por las circunstancias socio-históricas y culturales del lector. Esta acepción de la comprensión como proceso de búsqueda de sentido, como método para la búsqueda o aproximación a la verdad y como método propiamente dicho de las ciencias sociales, se encuentra aun vigente en varias comunidades académicas.

Para Goodman (1967, 1986) la comprensión lectora consiste esencialmente en un proceso continuo de identificación y asociación de significados, tanto al interior del texto, como entre el texto y los significados del lector. Golinkoff (1975, 1976 como se citó en Durkin 1978) considera que la comprensión lectora es un proceso que engloba tres componentes: la decodificación, referida a la identificación de palabras aisladas, el acceso léxico, como la disponibilidad de significados para una palabra impresa en la memoria semántica, y organización textual, como la extracción o interpretación del significado de unidades mayores a la palabra aislada, como las frases, oraciones y párrafos. Para Rumelhart (1977), por su parte, la comprensión refiere a los procesos de creación, modificación, e integración de estructuras de conocimiento, o modelos mentales de lo leído.

Johnston (1981) partiendo de la consideración de la lectura como cualquier clase de interacción entre el lector y el texto, señala que la comprensión es uno de los aspectos de la lectura, distinto de otros aspectos como la decodificación, el escaneo, la vocalización y el reconocimiento de signos, entre otros. Señala a partir de la revisión que efectúa, que se puede distinguir entre dos visiones de comprensión, como proceso, o como producto. Desde la

primera acepción, defendida por autores como Carroll (1971 como se citó en Johnston 1981) la comprensión lectora es un proceso que sucede luego de la recepción de información, y que ocurre en la memoria a corto plazo, por lo cual debe ser evaluado a través de pruebas que examinen los movimientos oculares, los tiempos de reacción y la pérdida de señales, entre otros.

Otros autores, por el contrario, conciben la comprensión como lo resultante de la interacción entre lector y texto, el cual se almacena en la memoria del lector y puede ser accesible mediante el rastreo de dicho almacén o contenido memorístico, a través de pruebas estandarizadas o de recuerdo libre. Un ejemplo de ello es la perspectiva integracionista Royer y Cunningham (1978 como se citó en Johnston 1981) quienes plantean que en las dos perspectivas anteriores se concibe que los procesos de comprensión y de memoria son independientes entre sí, cuando en verdad están fuertemente relacionados, lo cual se hace evidente en el hecho de que un mensaje comprendido sea retenido con mayor calidad y por más tiempo, que uno carente de sentido para el lector. Desde tal postura, la comprensión es un proceso combinado que implica fases sucesivas y continuas de reconocimiento, descifrado, almacenamiento, asimilación, recuperación y producción de sentido.

van Dijk y Kinstch (1983), por su parte, señalan que otro elemento clave en la comprensión lectora es la memoria operativa, pues en este tipo de memoria se constituye en estructuras proposicionales a partir de la unión entre las representaciones de las frases leídas y la representación de las proposiciones derivadas de estas; estructuras que guían procesos subsiguientes y posibilitan la interpretación y búsqueda de significados, que a la larga conlleva a la construcción de sentido global.

En la revisión adelantada hasta este punto, se puede notar que la comprensión fue concebida desde distintas perspectivas como producto, como proceso, como proceso y a la vez producto, o bien como componente del proceso lector, que involucran en cualquier caso,

sub procesos de almacenamiento, recuperación y asimilación. Otra discusión teórica, se suscitó entre quienes defendían la comprensión como proceso global, conjunto o integrado, y quienes sostenían que se trata de un conjunto de procesos.

Gernsbacher (1992) propone un modelo de la comprensión de lectura como construcción de estructuras, en el cual se concibe que dicho proceso consiste en la construcción sucesiva de representaciones mentales coherentes a partir de la información leída, las cuales se unen a otras representaciones previas y posteriores del mismo texto y a los esquemas mentales del lector, aunque también pueden modificarlas, para dar lugar a estructuras representacionales, como producto que permite evidenciar un proceso comprensivo. Se considera que dicho proceso es constructivista porque requiere de la construcción inicial de unas bases estructurales, a partir de la información inicial presente en el texto, y la sucesiva realización de mapeos que dan lugar a la construcción de subestructuras o niveles que darán lugar a la gran estructura final, siempre que haya coherencia entre la información entrante, la circundante y la disponible en la mente del lector. Cuando la información mapeada no resulte coherente, el lector da inicio a una nueva construcción, de manera tal que la estructura final se asimila a una ramificación, más que a un único tronco o edificación creciente.

En el Diccionario de Alfabetismo (Harris & Hodges, 1995) se le define como el acto de construcción del significado del texto, a partir de las estrategias usadas por el lector para activar su conocimiento previo, hacer conexiones entre este y el texto, elaborar cuestionamientos, visualizaciones, inferencias, síntesis, y auto-monitoreos, también comprender el significado de aquello que el texto pretende comunicar, entendiendo precisamente lo que este dice, y como finalidad esencial de cualquier lectura, mientras que para los expertos de PISA (Cuevas & Vives, 2005; Sanz, 2005) la comprensión lectora es un proceso multinivel, que para ser logrado implica para el lector el tránsito por cada uno de los



siguientes niveles: comprensión de la idea central del texto, localización y selección de información del texto, elaboración de una interpretación a partir de la información seleccionada, relación del contenido del texto con las estructuras y experiencias preexistentes en el lector, y capacidad de establecer la estructura del texto, a partir de la intención del autor, el público al que se dirige y la utilidad que este presta.

Snow (2000), por su parte, define la comprensión como un proceso simultáneo de extracción y construcción de significado, que se lleva a cabo a partir de la interacción entre el lector y el lenguaje escrito presente en el texto. Dicho proceso consta de tres elementos, el lector, el texto y las operaciones de lectura, mediadas por preguntas, propósitos, características del texto e intencionalidades, mientras que en una propuesta en la misma vía formulada con posterioridad, un equipo de expertos especializados en el estudio de la lectura (RAND Reading Study Group, 2002; Pardo, 2009) tomando como referencia los planteamientos de Rosenblat (1996), concreta la comprensión como una construcción de significados, que se da de forma única en cada lector, pues en dicho proceso entran en juego sus experiencias, motivaciones, creencias y disposiciones, los cuales entran en relación con el contenido del texto, sus aspectos gramaticales, sus cualidades léxicas y su género discursivo, interacciones que suceden en un contexto, cuya relevancia es fundamental, puesto que éste guía el propósito con el cual el sentido es construido, de tal manera que los aspectos históricos, geográficos, sociales y políticos que enmarcan la lectura, afectan de forma considerable la transacción que conduce a la comprensión.

Otra forma de intentar conceptualizar la comprensión de lectura, ha sido la de caracterizar a los buenos lectores, entre cuyas propiedades se encuentran, ser lectores activos, tener propósitos claros de lectura desde el principio cuyo cumplimiento van monitoreando a medida que se adentran en el texto, revisar el texto antes de leer, dilucidando la estructura del texto e identificando las secciones más pertinentes para el logro de sus objetivos, a medida

que avanza en la lectura, va formulando hipótesis sobre lo que está por venir, leen de forma selectiva, determinando a qué deben prestar mayor o menor atención, qué deben releer y qué pasar por alto, según sea el caso, construyen, revisan y cuestionan los significados que hacen sobre lo leído, intentan descifrar el significado de términos desconocidos en el texto, integran sus conocimientos previos con el contenido del texto, se preguntan por el autor, sus intenciones, aspectos estilísticos, el contexto de escritura del texto y aspectos relacionados, monitorean sus niveles de comprensión y realizan ajustes en consecuencia, evalúan críticamente la calidad del texto y lo valoran tanto intelectual como afectivamente, leen diversos tipos de textos, cuando leen textos narrativos, prestan especial atención al contexto y los personajes, en textos expositivos, van construyendo y revisando continuamente síntesis al respecto, procesan el texto no solo durante la lectura, sino durante las pausas que toman en el ejercicio de la misma y después de ésta incluso, aun comprendiendo que se trata de una actividad compleja y demandante, logran percibirla como productiva y gratificante (Duke & Pearson, 2002).

Desde una base psicolingüística Kintsch (2004) formula en su Modelo de Construcción-Integración de Comprensión Textual, que la comprensión es el proceso de ir más allá del texto, construyendo, a partir de inferencias, una representación mental del mismo, a partir del contenido del mismo y los propósitos, intereses, expectativas, conocimientos del lector, de manera tal que las representaciones inicialmente construidas se integran con representaciones previas y con las propias estructuras del lector, dando lugar a un modelo situacional del texto.

Desde otra perspectiva contemporánea, se plantea que la construcción de sentido no es un proceso individual, sino que ésta ocurre dentro de lo que se denominan Sistemas de Actividad, en el marco de la Teoría de Actividad (Russell, 1997; Engeström, 1999) referidos a los campos de actividad humana, a las interacciones que allí ocurren y a los grupos que los conforman, los cuales son históricamente situados, en donde el lenguaje surge como

herramienta de mediación en las interacciones humanas y de las actividades mismas, cuya orientación, sistemas simbólicos, tipos de acción, artefactos y su propia interpretación y uso varían de uno a otro. Así, la relación entre estudiantes y docentes corresponden a un sistema de actividad, cuya lógica y dinámica difieren de las de otro sistema como el familiar. Debido a ello, las comprensiones que se construyen a través de las transacciones que ocurren en un sistema, varían con respecto a otro y pueden no ser comprendidas o comprendidas de formas incorrectas o alternativas por quienes no hacen parte de dicho sistema, las comprensiones propias del sistema de actividad científico, distan de las comprensiones de los sistemas de actividad filosófico y al interior de cada uno de éstos, las comprensiones entre subsistemas específicos también difieren, aunque debe señalarse una estrecha relación entre la perspectiva de los sistemas de actividad y la de los géneros discursivos. La lectura puede ser asimilada a un sistema de actividad y de allí la mención de ésta perspectiva.

La influencia de asumir la actividad humana como un sistema de aprendizaje y de significación del mundo situado socio culturalmente es tal, que no solo se construyen discursos y formas discursivas particulares, sino las prácticas de aula mismas y alternativas de intercambio sociocognitivo (Ares & Peercy, 2003). Desde otros modelos teóricos como el Cognición Distribuida y el de Acción Situada, se formulan propuestas en sentido similar, ampliando el contexto mucho más allá de lo espacio temporal, en el proceso de relaciones existentes entre individuos, artefactos, estructuras y grupos sociales (Nardi, 1996). De los planteamientos anteriores se puede concluir parcialmente que la comprensión es un fenómeno altamente complejo y que al parecer no se da solo a nivel individual.

Desde perspectivas más psicolingüísticas (Glenberg, 2011) se plantea la comprensión como una forma de ‘manipulación abstracta’ o de uso cognitivo de la información escrita, en términos de la representación mental del contenido lingüístico, haciendo uso de estructuras y sistemas de orden neurofisiológico, perceptivo, afectivo y comportamental, sin desconocer

que comprender es un proceso previo y absolutamente necesario para la toma de decisiones y el emprendimiento de acciones eficaces en función del cuerpo, el espacio-tiempo, el mundo físico, las necesidades y metas personales y las normas y prácticas culturales. Evidencias resultantes de revisiones de la literatura al respecto (McMunn, 2011) han permitido plantear que los niños comienzan a otorgar sentido a lo que escuchan y leen, desde edades muy tempranas, de tal manera que podrían existir dos formas de comprensión de lectura, la emergente o espontánea, que surge incluso antes de que se emprenda la enseñanza formal de la lectura en las instituciones educativas, y una comprensión de tipo convencional, la cual refiere a la resultante de la aplicación de estrategias modeladas y guiadas por la acción de mediadores educativos.

Desde perspectivas más afines al enfoque socio cultural, la comprensión se concibe como una forma de interpretación y de construcción de significado estrechamente afectada por las circunstancias personales y contextuales del lector, así como por sus expectativas e intereses, significados que siempre son producto de interacciones en las que los textos fungen como artefactos culturales lo que conlleva a varias posibles miradas de los mismos, que al ser discutidas y conversadas –no solo entre lectores, sino entre lectores y autores, entre lectores y textos- dan lugar a puntos de encuentro y a inevitables desencuentros, cuya regulación se da por la viabilidad de dichas interpretaciones. En cualquier caso, la comprensión involucra cuatro procesos: i) navegar por los diversos elementos textuales, como los signos, el estilo, el diseño, las imágenes, etc., ii) la generación de significados producto de las transacciones entre texto, lector, autor y contexto, iii) la articulación de dichas ideas dentro de una comunidad de lectores y iv) la discusión y cuestionamiento de los significados construidos en un proceso recursivo y socialmente fundamentado (Serafini, 2012).

Ante la gran cantidad de acepciones, procesos y componentes que la comprensión de lectura comporta y que involucran aspectos relativos al texto –contenido, estructura, género

discursivo, propósito comunicativo-, al lector –propósitos de lectura, estrategias, conocimientos previos, expectativas- y al contexto, las estrategias para su evaluación también resultan diversas y van desde el uso de preguntas de cloze o de completar palabras o fragmentos faltantes, pasando por las de eliminar información sobrante, seleccionar la respuesta entre varias opciones dadas, decidir si las afirmaciones presentadas son falsas o verdaderas, preguntas cerradas, preguntas ensayísticas, representaciones de lo escrito en otra modalidad, recuerdo libre, resumen y relatos orales de lo leído, entre las más usadas (Ibáñez, 2012). Se puede notar, en lo anteriormente señalado, que la técnica de evaluación de la comprensión depende en cierta medida de las concepciones que de la enseñanza de la lectura y de la comprensión se tengan, pero también de las tradiciones propias del escenario educativo.

Al respecto de las tipologías de comprensión en el ámbito de la lectura, se realizan aportes desde la psicología como en la propuesta de León (2004), quien partiendo de asumir la comprensión como un concepto polisémico, señala que desde las diversas posturas al respecto se coincide en señalar su propiedad esencial de permitir el otorgar coherencia a lo leído y construir una representación mental en niveles de complejidad variables entre sujetos. A partir de ello se distingue entre seis tipos de comprensión: i) la *empática*, referida a la representación e interpretación de los sentimientos, emociones y, en general, de la afectividad de otras personas, ii) comprensión *orientada a una meta*, basada en la teoría de la mente y que permite comprender los puntos de vista ajenos, así como las motivaciones, intencionalidades y las causas del comportamiento de los otros, iii) *simbólica y conceptual*, referida a los aspectos estructurales, modales, estilísticos, pragmáticos y semióticos de los diversos discursos, iv) *episódica y espacial*, relacionada con los elementos espacio temporales y contextuales de las situaciones en que se ubica un determinado texto, v) *científica*, referida a la abstracción de conceptos, principios, argumentos y relaciones teóricas

y vi) *metacognitiva*, referida a la concienciación y conocimiento del propio grado de comprensión.

En la somera revisión adelantada hasta este punto, se puede notar que la comprensión ha sido concebida desde distintas perspectivas: como producto, como proceso, como proceso y a la vez producto, o bien como componente del proceso lector, que involucran en cualquier caso, sub procesos de almacenamiento, recuperación y asimilación, que necesariamente implican al autor y al lector, así como al texto, a otros textos y al contexto y que tienen su origen en procesos espontáneos como en aquellos derivados de la instrucción y la práctica. Revisados los conceptos previos, es necesario hacer mención a ciertos aspectos didácticos, puesto que la investigación presente se orienta específicamente a la enseñanza de las dos competencias.

#### **Sobre la enseñanza de la lectura.**

Un antecedente de suma relevancia en la estructuración de métodos de enseñanza de la lectura en Occidente, tiene lugar en la Civilización Helenística, tal y como exponen Myers (1966) y Svembro (1997) en un proceso que iniciaba con la enseñanza de la recitación del alfabeto, seguida del reconocimiento de sílabas de dos y luego de tres sonidos y más, para entonces proceder con la enseñanza de palabras desde las más cortas y simples hasta las más complejas y extensas, llegando a las frases breves y luego centrándose en la división de palabras en sus respectivas sílabas. Tal recitación en sus inicios era de carácter silencioso y luego se fue dando mayor protagonismo a la lectura para otros.

Solo cuando se lograra el dominio de letras sílabas, palabras y frases, se procedía con la lectura de textos literarios, iniciando con fragmentos cortos de Homero y de los poetas trágicos, los cuales se leían en voz alta de forma individual y luego se recitaban de forma grupal, sílaba tras sílaba, para enseguida proceder con los demás autores clásicos. En cuanto al método de estudio de tales escritores, este iniciaba con el suministro al estudiante de un

resumen del texto, luego de ilustraciones alusivas, para por medio de dichos recursos, facilitar la identificación de escenas y personajes. Logrado lo anterior, se procedía con la enseñanza de la lectura adecuada, es decir, aquella en la que se separan y vocalizan de forma correcta las palabras, frases y oraciones, con adecuada puntuación, entonación y expresión, las cuales no se encontraban en el manuscrito, sino que debían ser aplicadas por el lector, con base en las claves enseñadas rigurosamente por su maestro y con el sentido mismo del escrito, su métrica y las tonalidades de la obra literaria. Posteriormente, se aprendía la recitación de memoria, y se competía sobre ésta para premiar a los mejores estudiantes y castigar a los peores (Myers, 1966).

A la recitación memorística, la sucedía la extensa e intensa explicación textual, llevada a cabo por parte del maestro de gramática, la cual comprendía no solo la aclaración de aspectos literales, sino también de los etimológicos, morfológicos, gramaticales propiamente dichos y literarios, haciendo análisis de las partes al todo, identificando con precisión tiempos, lugares, personajes y hechos (Myers, 1966). En torno a la lectura y la escritura, convergían la gramática, la retórica y la dialéctica o lógica, los componentes esenciales del *Trivium*. La herencia de tales prácticas en nuestra cultura es innegable, como se notará en el apartado inmediatamente siguiente, referido a sistematizaciones contemporáneas sobre la enseñanza de la lectura, y como se puede extraer del análisis reflexivo de las experiencias propias y ajenas, bien como aprendices de dicha habilidad, bien como maestros o conocedores de maestros de generaciones actuales, recientes y remotas sobre el particular.

En el escenario presente, las cinco áreas críticas en las cuales se focaliza la enseñanza efectiva de la lectura son la conciencia fonética, la fonética, la fluidez, el vocabulario y la comprensión (National Institute of Child Health and Human Development, 2000; Learning Point Associates, 2004). En otros estudios, se proponen siete componentes de gran relevancia en la enseñanza efectiva de la lectura, un clima escolar que propicie y valore en alto grado la

lectura y la incorpore dentro de las interacciones sociales cotidianas, una fase necesaria de pre-lectura en la cual se active conocimiento previo, se generen hipótesis a priori, y se identifiquen aspectos generales del texto que será leído, una fase de lectura guiada y modelada hacia la formulación de predicciones, cuestionamientos, reconocimiento de sonidos, vocabulario, y auto-regulación del proceso, una fase posterior a la lectura en la cual se contrasten las hipótesis formuladas en la pre-lectura y durante la lectura, a la vez que se asuma posición crítica frente al texto, se realicen re-lecturas del texto con propósitos claros, se aplique el nuevo vocabulario encontrado y se monitoree la comprensión alcanzada (Henk, Moore, Marinak & Tomasetti, 2000).

Los tres elementos restantes son, en su orden, la estrategia de instrucción centrada en las habilidades del docente para explicar y modelar de forma explícita los métodos de lectura que enseña, la contextualización de los mismos y la manera como éstos se incorporan a las estructuras preexistentes, los recursos y tareas usados en las sesiones de aprendizaje, los cuales deben atender a necesidades de aprendizaje diversas, evitar el carácter artificial, favorecer el trabajo independiente, el disfrute con la lectura y la aplicación de ésta al aprendizaje de los contenidos temáticos en las asignaturas. Finalmente se señalan las demás prácticas del docente, como el enfoque en la construcción de sentido, la ejecución de técnicas pertinentes y con fundamento, el mantenimiento de buenas relaciones con los estudiantes y el alineamiento de la enseñanza de la lectura dentro del marco curricular establecido (Henk, et al., 2000). En otros estudios sobre enseñanza efectiva de la lectura (Taylor, Peterson, Pearson & Rodriguez, 2002), se señala que los buenos docentes mantienen un enfoque académico y disciplinar en dicha enseñanza, asignan permanentemente tareas que involucran la lectura, instruyen de manera directa sobre cómo leer, tienen claras las metas de enseñanza y aprendizaje y retroalimentan de forma continua y basada en criterios, el desempeño y



progreso de los estudiantes, focalizándose sobre las dificultades particulares en el proceso de cada uno.

En cuanto a las acciones clave por parte del docente, se mencionan: a) Enseñar a los estudiantes las habilidades, estrategias y conceptos esenciales en lectura, b) Adaptar la enseñanza a las características del grupo y de cada estudiante, brindando instrucción diferenciada, c) Proporcionar instrucción explícita, sistemática e intencional, basada en la práctica y en propósitos claros, d) Brindar oportunidades para aplicar las habilidades con apoyo del maestro, e) No limitarse a cubrir los temas o habilidades previstos, sin asegurarse que los estudiantes los hayan comprendido realmente (Denton, 2007).

Para el equipo de expertos de la UNESCO, las recomendaciones van desde favorecer la lectura desde la oralidad comenzando a edades tempranas, enfocarse también desde la educación inicial en la enseñanza y el desarrollo intencional de las conciencias fonológica y fonémica, desarrollar la fluidez en la lectura, trabajar la comprensión y el aumento del vocabulario, usar el conocimiento previo como anclaje en los procesos de lectura, enfatizar en los procesos comprensivos, discriminar y clarificar los diferentes motivos e intenciones que llevan a leer y trabajar en su construcción, trabajar actividades en las que se combinen lectura y escritura, elegir textos de diverso género textual y variables nivel de dificultad y áreas de interés, utilizar procesos de evaluación para emprender mejoras en la enseñanza, contemplar los factores culturales en la enseñanza de la lectura y como mediadores de la misma y fomentar la práctica constante del proceso lector (Pang, Muaka, Bernhardt & Kamil, 2006).

Otros factores que se ponen en juego y que se señalan como predictores de buenos desempeños futuros en lectura, son la calidad de las interacciones docente-estudiantes y el grado de compromiso asumido por los estudiantes en el marco de las situaciones de enseñanza – aprendizaje de la lectura (Williford, Maier, Downer, Pianta & Howes, 2013). No

obstante, la enseñanza de la lectura es un tema amplio, que presenta matices variados según el nivel en el que se estudie.

Si, por ejemplo, se rastrea la enseñanza de la lectura en etapas tempranas del desarrollo, se encuentra que en conjunto, las estrategias de enseñanza contemporáneas hacen énfasis en tres dimensiones esenciales, la conciencia fonológica y fonémica, la fluidez lectora y la fonética propiamente dicha. De allí se desprende que los tres grandes grupos de métodos se agrupan, grosso modo, en esas tres categorías (Comisión Europea, 2011). En particular, los programas propuestos para la promoción de la lectura emergente y el alfabetismo inicial, se dan tanto en el escenario familiar como en el preescolar. En el primer escenario, las prácticas que demuestran tener incidencia positiva para promover la lectura y prevenir problemas relacionados con ésta son, la lectura de cuentos por parte de adultos, la enseñanza intencional de aspectos ortográficos, el enriquecimiento del ambiente impreso, la lectura compartida de libros en el hogar, y la actitud positiva de padres y cuidadores hacia los libros y la lectura (Flórez, Restrepo & Schwanenflugel, 2009).

En cuanto a las estrategias y prácticas que tienen lugar en la educación inicial institucionalizada, se destacan por su comprobado impacto las orientadas a la adquisición y desarrollo de la conciencia fonológica, las que se dirigen al aumento y enriquecimiento del vocabulario y aquellas que se orientan a la identificación e intervención temprana sobre problemáticas relacionadas con el lenguaje receptivo y expresivo (Flórez et al., 2009; Goodson, Wolf, Bell, Turner & Finney, 2010; Schwanenflugel et al., 2010).

En lo concerniente a la educación primaria, en un estudio hecho con referencia a dicha población, pero centrado en las estrategias de enseñanza de la comprensión de lectura (Gutierrez-Braojos & Salmerón, 2012), se distingue entre tres tipos de estrategias metacognitivas, cada una de las cuales corresponde a un momento en el proceso de lectura, las *estrategias previas a la lectura*, que comprenden las acciones de identificar el género

discursivo del texto, establecer un propósito de lectura, activar conocimientos previos, hacer predicciones sobre el contenido y generar preguntas que puedan ser contestadas con la lectura. En cuanto a las estrategias *durante la lectura*, estas abarcan la identificación de palabras desconocidas o poco claras, la re-lectura, el parafraseo, la síntesis de información, la representación esquemática e ideográfica, la realización de inferencias y la discriminación entre información relevante y accesorio.

Continuando con las estrategias *posteriores a la lectura*, se encuentran la revisión del proceso, la comprensión del nivel de comprensión desarrollado, la construcción global de representaciones mentales sobre el texto, y la comunicación del texto a otros. Barton y Sawyer (2003), Israel (2007) y Henter (2012), proponen sendas tipologías de estrategias metacognitivas para el desarrollo de la comprensión en primaria, Los primeros las dividen entre literales, entre las cuales se ubican localizar detalles, establecer secuencias y comparar y contrastar, mientras que en las denominadas inferenciales se sitúan la elaboración de síntesis, la predicción de cambios en los personajes, la presentación gráfica de conclusiones, la determinación de causas y efectos, la predicción, el establecimiento de conexiones temáticas y la adopción de diversas perspectivas. El tercer autor, propone una estratificación entre las estrategias indicadas para grados iniciales, como la activación de pre-saberes, y la elaboración de una visión general del texto –en el caso de la planeación-, la clarificación de términos desconocidos y la formulación de preguntas –correspondientes a la fase de monitoreo- y las capacidades de asumir el punto de vista del autor y de evaluar el texto –incluidas en la evaluación-.

Para los últimos grados de la primaria, se proponen como estrategias el establecimiento de relaciones intertextuales y lector-texto –planeación-, la detección de errores en la comprensión y su consecuente corrección, el desarrollo de resúmenes y la discriminación de información relevante –monitoreo- y, finalmente, la anticipación de la forma como se usará el

conocimiento derivado de la lectura, junto con la evaluación global del texto –evaluación-. Como se nota en lo revisado hasta el momento, existen diversos criterios para organizar las tipologías, dentro las cuales cabe mencionar la propuesta de Maniates y Pearson (2008) y Pearson (2009), quienes partiendo del análisis de los roles de docente y estudiante y en concreto, de los niveles de responsabilidad que cada uno asume en los diversos momentos de la enseñanza y el aprendizaje, y de su liberación progresiva, formulan como métodos instruccionales bajo responsabilidad del maestro el modelado y la instrucción directa y como responsabilidad del estudiante la participación, mientras que en un nivel intermedio o de responsabilidad compartida aparecen la facilitación, el andamiaje y la práctica guiada.

En cuanto a la enseñanza de la lectura en el nivel de secundaria, algunos estudios sugieren que el docente debe hacerse preguntas cada vez más profundamente reflexivas acerca de su labor y en especial, sobre las concepciones y observaciones en torno a sus estudiantes, sobre los textos y su pertinencia de cara al logro de los aprendizajes y habilidades que espera contribuir a desarrollar y también sobre las características del contexto no solo en su sentido restringido a la institución o el ámbito local, sino en su sentido global (Moje, Dillon & O'Brien, 2000). Al respecto, se sugieren seis principios que todo buen docente debe posibilitar y construir para el desarrollo de una enseñanza profunda de la lectura, extensibles a otras áreas del saber: explorar los intereses de los estudiantes y tomar en cuenta sus necesidades y motivaciones, fomentar la participación activa y constante de los estudiantes, enfocarse en la práctica y el refuerzo constante de lo aprendido, tener altas expectativas de sus estudiantes y sus posibilidades, contar con una pedagogía para la enseñanza de aspectos fonéticos y fonológicos y enfocarse en la enseñanza orientada a la comprensión, sobre todo en cuanto a conceptos clave se refiere (Rickford, 2005). Según se ve, enseñar es mucho más que aplicar técnicas y aplicar recursos, pues comporta actitudes, saberes profundos, y compromisos filosóficos, epistemológicos, políticos, vocacionales y teóricos.

En otros estudios realizados en el nivel de secundaria, pero referidos a la enseñanza de la comprensión de lectura (Montanero & León, 2001), se mencionan tres tipologías de estrategias agrupadas en programas de enseñanza, la primera de ellas constituida por los programas orientados al desarrollo de estrategias elaborativas y meta-cognitivas, como es el caso de la elaboración de inferencias durante la lectura, en las primeras y la identificación de errores, aciertos, dificultades y necesidades en el proceso lector, en cuanto a las segundas. Un segundo tipo de programas se centran en la instrucción de estrategias semánticas, del tipo identificación de ideas principales y secundarias o elaboración de esquemas o síntesis de lo leído. El tercer tipo de programas se centra en la instrucción de estrategias estructurales, que como su denominación indica, comprenden la identificación de las partes y secuencias del texto, elementos organizativos, géneros y formatos textuales en general.

Debido a que existen diferencias notables entre las exigencias y contextos de lectura en los primeros grados con referencia a los grados medios y superiores, ni siquiera un excelente proceso de instrucción lectora en la educación inicial y básica, asegura que un estudiante pueda afrontar exitosamente las demandas de los niveles más avanzados. Se identifican tres desafíos principales que afrontan los estudiantes actuales en su transición entre una alfabetización básica y una avanzada, los cuales deben ser atendidos por las instituciones educativas: el dominio de textos cada vez más complejos, la comprensión de las diferencias existentes entre el proceso lector en diferentes contextos y campos disciplinares, y la lectura de contenidos digitales (Biancarosa, 2012).

En un efecto fractal, los aciertos y errores en la formación de lectores en la educación básica y media, se reflejan sobre los procesos educativos en el nivel de educación superior y en el ámbito del ejercicio ocupacional. Por ello, se sugiere que las estrategias de enseñanza en el nivel de educación secundaria contemplen como focos las demandas de textos cada vez más complejos en términos de extensión, vocabulario especializado, estructuras oracionales,

géneros discursivos con finalidades y macro-estructuras diversas y una importancia cada vez mayor en el uso de estrategias de organización y representación gráfica de las ideas. Adicionalmente, se sugiere tener muy presentes los cambios que se suceden en la pre-adolescencia y adolescencia en términos del desarrollo y de las interacciones sociales (Carnegie Council on Advancing Adolescent Literacy, 2010).

Los objetivos en la enseñanza del lenguaje, por ende de la enseñanza de la lectura, no son estáticos sino que cambian conforme cambian las épocas y se construyen y asumen nuevos enfoques. En una revisión al respecto (Language Teaching, 2007), acerca de los hitos en éste tipo de enseñanza entre las décadas de los 60's y los 90's, se menciona que en la primera década primaba el énfasis en los aspectos formales y funcionales del lenguaje, cuya consecuencia más evidente tenía que ver con el estudio profundo de los procesos cognitivos relacionados con la apropiación y utilización de aspectos gramaticales y estructurales, como crítica ante la escasa efectividad del enfoque audio lingüístico que dominó durante la década de los 50's y cuya base era eminentemente asociacionista. En la década de los 70's, se consolidan los enfoques cognitivos, tomando relevancia procesos mentales como la generación de ideas e hipótesis en torno a los textos, y la construcción de conocimientos a partir de lo leído. Por otra parte, comienzan a tomar auge los enfoques sociolingüísticos, en los cuales la estructura se hace inseparable de la función y de la situación comunicativa, lo cual exigía enseñar paralelamente aspectos tradicionales como la fluidez, la pronunciación, la gramática, a la par con la explicación, la discusión sobre lo leído y en general, los aspectos pragmáticos del lenguaje.

En los 80's, el enfoque comunicativo y las perspectivas activas predominan en la enseñanza de la lectura, tomando mayor importancia el sentido, el significado y la comprensión frente al análisis estructural formal y la acción comunicativa en lectura guiada por intereses y necesidades respecto de la hetero-instrucción o lectura impuesta. En algunos

casos, se lleva al extremo la auto-instrucción, como en aquellas propuestas en donde se dice que las estructuras se adquirirían de forma natural, espontánea, implícita, automática e informal, por parte de cualquier sujeto en cualquier idioma. Aunque en la década se genera una producción importante de materiales, la pugna entre los modelos activos y los modelos con foco en el sentido, hizo perder de vista la comprensión como meta esencial, lo cual se retomó en la época de los 90's en donde los aspectos fonéticos, gramaticales y pragmáticos, se consideran nuevamente en su conjunto, en el contexto de situaciones comunicativas concretas. Se insiste además en el basamento conceptual que debe desarrollar todo docente en torno a su disciplina y al lenguaje propio de la misma, y en la criticidad como habilidad indispensable a promover y a desarrollar (Language Teaching, 2007). No obstante los hitos mencionados, en cualquiera de las épocas siempre se ha presentado la disyuntiva entre los avances teóricos y su aplicación en las aulas.

Uno de los énfasis más comunes en los trabajos revisados al respecto a partir del año 2000, de cara a mejorar la calidad de los procesos formativos en lectura, es el de centrar la enseñanza de la lectura en la comprensión, entendida ésta como la meta por excelencia de la enseñanza de la lectura, y a su vez como una de las bases para el aprendizaje a lo largo de la vida, es uno de los cinco factores esenciales de la enseñanza efectiva de la lectura, junto con la conciencia fonológica, la fonética, la fluidez y el vocabulario. La comprensión involucra construcción de significados por parte del lector, los cuales deben corresponderse en la mayor medida posible con los sentidos y significados que efectivamente encierra el texto, aunque generando la posibilidad de profundizar y enriquecer dicho entendimiento, al contrastarlo con las propias estructuras del lector y con otras fuentes relacionadas de forma crítica (National Reading Panel, 2000: Learning Point Associates, 2004).

Para otros autores, la comprensión se ubica dentro de las habilidades metacognitivas, como elemento asociado a la instrucción efectiva de la literacidad, que implica además de la

lectura, la escucha, el habla, el pensamiento y la escritura y que transversaliza dichas habilidades, mediadas por las creencias y conocimientos del docente, las estrategias y materiales que éste usa y el clima escolar que genera y que vivencia (Papaleontiou-Louca, 2003; Laurent, 2004; Eilers & Pinkley, 2006; Elosúa, García-Madruga, Vila, Gómez-Veiga & Gil, 2013).

En concreto, un profesor que enseñe efectivamente a comprender, debe asegurarse de que sus aprendices dominen las siguientes estrategias clave: conectar las ideas del texto con sus propias estructuras de conocimiento y sistemas de creencias, aprender seguir una lectura guiada siempre por preguntas, rastreando cada género textual con las preguntas adecuadas al mismo y con el tiempo aprender a generar y mejorar sus propias preguntas durante el proceso, adquirir la capacidad de auto-monitorear su nivel de comprensión, aprovechar la lectura en contextos y actividades de aprendizaje cooperativo y dominar organizadores esquemáticos y gráficos de las ideas leídas. Para lograr tales objetivos de forma exitosa, es preciso que el maestro domine los procesos lectores, entienda la comprensión en profundidad y cuente con una preparación exhaustiva en estrategias de instrucción y de comprensión lectora (National Reading Panel, 2000). Tal como ocurre con la enseñanza de la escritura, el énfasis en los géneros discursivos se menciona reiteradamente como un aspecto clave en la búsqueda del desarrollo de una genuina capacidad comprensiva (Cots, 1996; Colombi, 1997; Bajtín, 1998; Martínez, 2004; Cassany, 2005; de Castro, 2011; Fernández, 2011).

Con dicha perspectiva coincide Schacter (2006), quien considera que la enseñanza de la comprensión lectora es la parte esencial de la enseñanza de la lectura, cuya eficacia radica en el uso y dominio de estrategias por parte del docente, las cuales se pueden categorizar en siete grupos: cuestionamiento, resumen o síntesis, estructura textual, saberes previos, monitoreo de la comprensión, respuesta a preguntas clave y estrategias combinadas de instrucción. Para Allington y Gabriel (2006), dos de las claves de la instrucción efectiva de la comprensión



lectora radica en que los textos de práctica sean reales y no producidos artificialmente para situaciones escolares, y en que se suscite el diálogo del lector con el texto y con el autor, y a la vez con sus compañeros sobre lo leído y lo comprendido. Un método serio para la enseñanza de la comprensión lectora exige contemplar seis factores identificados en los docentes exitosos: tiempo de práctica, instrucción activa y multimodal, textos de buena calidad, variados en estructura y tema, cuestionamientos y discusiones dirigidas en torno a las lecturas, tareas que involucren la comprensión, el pensamiento crítico, la expectativa y la anticipación y la resolución de problemas y, finalmente, el uso de estrategias de evaluación pertinentes y que hagan parte integral del proceso de enseñanza (Allington, 2002).

Una de las estrategias contemporáneas, mencionadas como altamente efectivas a la hora de favorecer la comprensión, se denomina enseñanza dialógica y consiste en distribuir o compartir el control sobre las situaciones comunicativas que ocurren en el aula entre docente y estudiantes, promoviendo la socialización de lo comprendido, la discusión en torno a puntos de divergencia, el cuestionamiento y la argumentación razonada, aun desde los primeros grados, lo cual implica establecer una relación intencional y funcional entre lectura y oralidad (Reznitsaya et al., 2012).

En otras propuestas, se plantea que la efectividad en la enseñanza de la lectura depende de la consideración de varios criterios orientadores, dirigidos tanto a los docentes, como a los equipos directivos y orientadores de la labor educativa. En el primer grupo, se ubican el diseño y coordinación de situaciones de lectura pertinentes, diversas, enriquecidas y significativas, el trabajo intencional orientado a motivar a los estudiantes hacia la lectura, la promoción de estrategias efectivas de comprensión de lectura, el fomento del pensamiento crítico mediado por la lectura y la atención a las particularidades y los ritmos y procesos individuales. En un segundo grupo, se ubican como criterios a tener en cuenta por quienes direccionan los procesos escolares, la fundamentación pedagógica y teórica del currículo y

las acciones de enseñanza, la disposición adecuada de estructura y recursos, la generación de un ambiente alfabetizados y el establecimiento de líneas de desarrollo profesional (Oliva, Saks & Calderón, 2010).

Como producto de la revisión exhaustiva de las prácticas efectivas de la enseñanza de la lectura y de la comprensión de lectura efectuada por Duke, Pearson, Strachan y Bilman (2011), se formularon una decena de recomendaciones que todo docente excelente debería usar y promover: construir conocimiento disciplinar y general, exponer a los estudiantes a una diversa e importante cantidad de textos, promover la motivación de los estudiantes hacia la lectura y generar contextos para el ejercicio de la misma, enseñan estrategias fundamentadas de comprensión, enseñar las estructuras de los diferentes tipos de texto, suscitar la discusión y el cuestionamiento por parte de los estudiantes, enriquecer el vocabulario y el reconocimiento de la lengua por parte de los educandos, integrar la lectura y la escritura, efectuar observaciones y evaluaciones metódicas y conducentes a la mejora y en la medida de sus posibilidades, brindar instrucción diferenciada, acorde con las condiciones de cada estudiante.

En el ámbito local, investigadores de las prácticas docentes en todo el país, han sugerido con miras a mejorar la efectividad del docente, trabajar con mayor ahínco en el desarrollo de la oralidad, en la formación de la dimensión estética desde la literatura y en la promoción de la formación de posgrado de alta calidad en los maestros, que conlleve a la ideación y sistematización de prácticas transformadoras de la enseñanza de la lengua (Pérez et al., 2010). Otra sugerencia es la de cualificar al docente como lector comprensivo, de manera que pueda operar como experto competente, suscitando genuinos procesos de dominio de las habilidades de comprensión e interpretación de textos, mediante estrategias como el andamiaje asistido (Martínez-Díaz, Díaz & Rodríguez, 2011). La experticia del

maestro es, sin lugar a dudas, un factor que incrementa exponencialmente la efectividad de cualquier estrategia, sin importar el nivel educativo en donde se implemente.

En otra revisión extensa al respecto, referida a las estrategias usadas en grados intermedios -4° a 8°- (Davis, 2010; Davis, 2013), referidas en estudios de los últimos 30 años y centradas en la comprensión, se establecen tres categorías de métodos: los enfoques de marca, es decir aquellos que han logrado ganarse el reconocimiento como estrategias originales y entre los que se encuentran la enseñanza recíproca, las estrategias informadas para el aprendizaje, las estrategias de aprendizaje de pares asignados, las estrategias de instrucción transaccional, las de lectura colaborativa, las de pensamiento en voz alta y la instrucción de lectura orientada a conceptos, los métodos acrónimos, los cuales conforman siglas con las iniciales de sus componentes, secuencias o pasos, los métodos sin marca propia, que utilizan denominaciones amplias como ‘estrategias cognitivas’, metacognitivas, estrategias de enseñanza explícita, entrenamiento en monitoreo de la comprensión, etc. Finalmente, se establecen los enfoques de aprendizaje en el entorno digital, específicamente diseñados para contextos y recursos digitales.

A partir de dicha revisión, se listan 27 estrategias individualizadas, mencionadas en los reportes al respecto: síntesis, predicción, generación de preguntas, significado de palabras, comprensión de oraciones, párrafos y otros segmentos de texto, uso de los conocimientos previos, ideas principales, re-lectura, organizadores gráficos, parafraseo, establecimiento de propósitos de lectura, estructura textual, inferencia de información implícita, visualización mental, monitoreo de la estrategia de lectura, pre-lectura, reflexión y relato, regulación de la velocidad de lectura, análisis y evaluación, monitoreo y contrastación continua del texto, toma de notas, apoyo de pares o de terceros, establecimiento de propósitos del autor y del texto, búsqueda de información específica, lectura centrada en las síntesis y esquemas del texto, e identificación del género del texto. En los hallazgos de la revisión (Davis, 2010),

llama la atención que muy pocas de las estrategias tienen impactos significativos sobre las mejoras en la comprensión y entre estas se encuentran, las de pre-lectura, el uso de organizadores gráficos, el análisis y la reflexión. Otros factores, no estrategias, como la duración de la instrucción y la práctica frecuente, también inciden positivamente sobre la mejora en la comprensión, mientras que las restantes estrategias son inocuas, al analizarlas en conjunto. Lo anterior llama la atención sobre el verdadero origen de la efectividad, el cual está en el uso de la estrategia y no en la estrategia misma, como se suele pensar.

Tanto en la enseñanza de la lectura como la de la escritura y en general en cualquier acto educativo, subyacen concepciones del aprendizaje y del desarrollo humano por parte de quien enseña y específicamente a un método pedagógico, que de acuerdo con una clasificación muy reconocida y absolutamente vigente (Not, 1987), se puede dividir en enfoques hetero-estructurantes, en los cuales se concibe al estudiante como un ser pasivo con estructuras poco cualificadas e inexistentes, quien solo gracias a la acción transmisora del docente adquiere las estructuras que éste posee. Un segundo enfoque, llamado auto-estructurante, parte de una concepción absolutamente distinta, en donde se supone que el estudiante aprende solo, porque tiene los mecanismos que le permiten cualificar las estructuras con mínima intervención del docente, quien solo funge como facilitador y acompañante del proceso. Una concepción intermedia entre éstas dos, es la denominada inter-estructurante, en donde lo que ocurre en la enseñanza – aprendizaje es un diálogo entre las estructuras del docente y las del estudiantes, esperándose que las del docente sean más cualificadas y que sus acciones conduzcan al estudiante a cualificar las propias. De cada uno de los tres enfoque mencionados, se pueden nombrar a exponentes muy característicos, del heteroestructurante se puede citar a Gagné (1971), de la vertiente autoestructurante a Lobrot (1994) y de la interestructurante a propio Not (1992) y a Coll (1994).

Un tema que desde múltiples hallazgos investigativos guarda estrecha relación con las competencias comunicativas, es el de los géneros discursivos, concepto desarrollado por Bajtín (1989, 1998) quien a partir del análisis exhaustivo de textos principalmente literarios, termina por formular que la unidad verbal por excelencia es el enunciado -conformado no solo por la palabra, sino por su intención y su sentido- y que los enunciados dan lugar a discursos, proponiendo una interesante clasificación de los mismos. De acuerdo con dicha perspectiva, los géneros discursivos humanos son variados en su composición, y cumplen diversas funciones, acorde con su contenido, pero primordialmente, con la situación discursiva y la intencionalidad del hablante. Así, en cada situación social y en cada campo humano, se elaboran y deconstruyen permanentemente discursos que varían en su tema, estilo, composición, estructuración y también en los recursos léxicos y gramaticales seleccionados por quienes los producen. Es decir, cada discurso depende fundamentalmente de los actores involucrados en el mismo y cada tipo de discurso corresponde a una combinación particular de enunciados propios de una comunidad específica (Bakhtin, 1986).

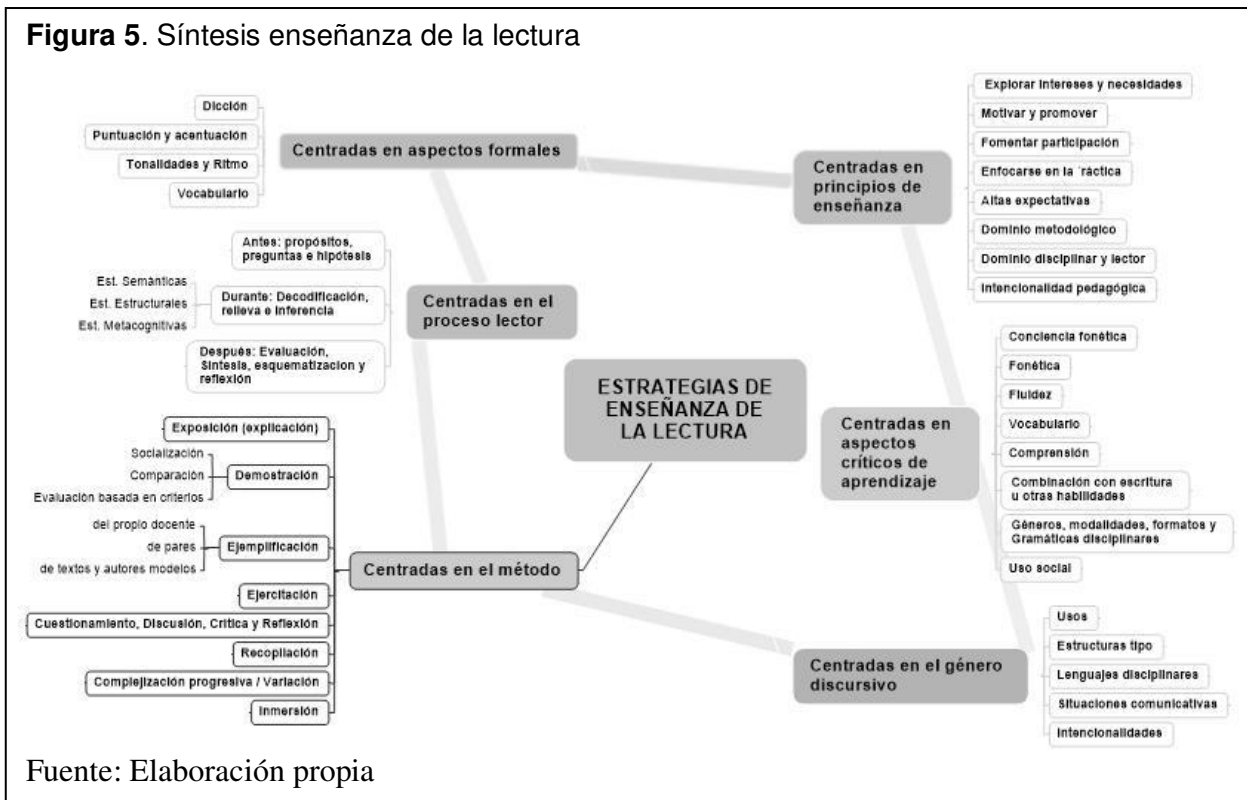
Un importante número de investigaciones relacionan la enseñanza de los géneros discursivos con la enseñanza exitosa del lenguaje (Hyon, 1996), de la escritura (Rog & Kropp, 2004; Bazerman, 2009), pero también de la lectura (Buss & Karnowski, 2000; Hyland, 2002; Pang et al., 2006), específicamente de la comprensión de lectura (Camji, 2010; Duke et al., 2011; McNamara, Ozuru & Floyd, 2011), así también de las distintas disciplinas (Russell, 1990; 1997; Tamayo & Sanmartí, 2005; Kruse, 2006; Acosta, 2011; Thaiss & Goodman, 2012) y del lenguaje en general desde una visión disciplinaria (Cuesta, 2011). Los géneros discursivos, en tanto productos culturales humanos, poseen tal nivel de complejidad y dinamicidad, que con el transcurrir del tiempo van surgiendo variaciones de los tradicionales, mezclas entre varios de éstos y hasta nuevas categorías, varias de las cuales

tienen su origen en los nuevos medios como internet (Santini, 2006; Waltinger, Mehler & Wegner, 2009).

Recogiendo parte de la revisión anterior, se puede afirmar que los aportes en torno a la comprensión y enseñanza de la lectura y la escritura se dan en diversos ámbitos, como la lingüística, la sociología, la semiótica, la pedagogía, la historia y la psicología. Específicamente desde la psicología se contribuye a señalar y se fundamentar la importancia de la lectura y la escritura tanto en la vida académica como en las diversas instancias de la vida cotidiana y el aprendizaje y la interacción a lo largo de la vida (Cuetos, 1991; National Reading Panel, 2000; Golder & Gaonach, 2002; Learning Point Associates, 2004; Núñez, 2008), también se formulan, desde dicha disciplina, diversos modelos, la mayoría de los cuales hace énfasis en los procesos motivacionales, cognitivos y en la manera como el ser humano decodifica, codifica, representa, comprende, compone, otorga sentido y comunica (Rummelhart, 1977; Hayes & Flower, 1980; Kintsch, 2004; de Caso, García & Martínez-Cocó, 2008; Glenberg, 2011)

Adicionalmente, desde la disciplina psicológica se proponen y ponen a prueba diversas estrategias de enseñanza, como actitudes y competencias requeridas por parte de los docentes con respecto a la lectura y la escritura (Henk et al., 2000; National Institute of Child Health and Human Development, 2000; Rayner, Foorman, Perfetti, Pesetsky & Seidenberg, 2001; Henk et al., 2003; Biancarosa, 2012; Bifuh-Ambe, 2013; Williford et al., 2013). También se presentan perspectivas sobre el desarrollo de dichos procesos y sus diferencias en cada una de las edades y niveles de formación (Carrillo, Calvo & Alegría, 2001), así como las particularidades de los procesos de lectura y escritura en función de las características estructurales, funcionales y contextuales de cada idioma (Katz & Frost, 1992; Bolger, Perfetti & Schneider, 2005). Para dar culminación al marco conceptual y proseguir con el marco

empírico, las perspectivas revisadas en éste último apartado, se ilustran de manera resumida en la figura 5.



### Breve Estado del Arte

Muchas de las iniciativas tendientes a explorar las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura o a desarrollar las competencias lectoras y escritas de los estudiantes en América Latina y en Colombia, se centran únicamente en los estudiantes, o bien se concentran específicamente en trabajar la lectura, o en su defecto, la escritura, sin establecer vínculos entre ambas. Sin embargo, algunas toman en consideración que dicho aprendizaje debe darse también en los docentes, para de esta manera favorecer su enseñanza a los estudiantes a través de la puesta en práctica en el aula de lo aprendido por el maestro, que al estar estrechamente vinculadas, la escritura y la lectura deben ser trabajadas en conjunto y también, que las creencias y prácticas del docente, inciden de manera determinante sobre las

actitudes, aprendizajes y competencias de los estudiantes. A continuación se mencionan varias de estas iniciativas encontradas en la revisión documental efectuada.

Un primer grupo de investigaciones, se compone de aquellas orientadas a la generación de redes de docentes y a la cualificación de las competencias y prácticas de éstos, en torno a la enseñanza de la lengua materna y específicamente, de la lectura y la escritura.

En el ámbito nacional, la Universidad del Valle, pionera en trabajos relacionados con la lectura y la escritura de textos, ha implementado desde 1997 el *Programa de Mejoramiento Docente en Lengua Materna: Desarrollo de la Lectura y la Escritura*, enfocado en analizar y complementar las prácticas pedagógicas de los docentes de preescolar, primaria y secundaria en todas las áreas, en el abordaje de la lectura y la escritura, desde una perspectiva constructivista, interactiva e intersubjetiva del aprendizaje en el contexto escolar (Rincón, 1999). En esta misma Universidad, desde hace algunos años se implementó un programa de formación continuada dirigido a docentes de básica y media, con sede en la ciudad de Cali, y el cual se titula “*Diplomado en didáctica para la comprensión y la composición de textos escritos*”, y cuyo objetivo es brindar a los docentes herramientas para el desarrollo de estrategias en lectura y escritura, con sus estudiantes (Martínez, Narváez & Roldán, 2007).

En la misma década, la Universidad Nacional de Colombia concibió el Programa para el fortalecimiento de la capacidad científica en la educación básica y media RED una de cuyas experiencias investigativas de corte interpretativo fue desarrollada por Cuervo y Flórez (1998), con el objetivo de trabajar cooperativamente con docentes en ejercicio para desarrollar sus procesos de aprendizaje y enseñanza de la escritura, desde aportes de los investigadores e iniciativas de los propios actores, partiendo de la exploración de la autoimagen de los docentes como escritores, sus comprensiones acerca de los procesos de aprendizaje y enseñanza de la escritura, la calidad en sus procesos de escritura y las posibilidades de diálogo entre la investigación al respecto y las prácticas educativas. Entre los



hallazgos principales se menciona el haber gestado transformaciones en las creencias, actitudes y prácticas de los docentes, la ampliación de sus comprensiones acerca de la escritura y la identificación de los factores que favorecen su apropiación y su uso como herramienta socio cultural.

De forma similar, y partiendo del bajo desempeño de los estudiantes antioqueños en las pruebas censales nacionales vigentes para el año 2000, la Universidad de Antioquia implementó a partir de 2002, el denominado *Proyecto de mejoramiento de la calidad de la educación básica: formación de maestros en el desarrollo de competencias para el área de lenguaje*, el cual tiene como fundamento el enfoque cognitivo constructivista en lo pedagógico, y el enfoque cognitivo-discursivo en el aspecto lingüístico, y cuyo fin esencial es la formación de docentes de áreas rurales y urbanas en niveles de educación básica, a través de un trabajo que parte del diagnóstico de sus propias competencias y del abordaje que se da en la institución de la cual hace parte el docente a las competencias del lenguaje, para posteriormente revisar el marco normativo de la política pública sobre calidad y competencias, y luego centrarse en la actualización de docentes en concepciones lingüísticas y pedagógicas vigentes sobre el tema, así como en el diseño, aplicación y evaluación de proyectos pedagógicos y de aula, encaminados a la mejora de sus propias competencias y las de sus estudiantes, en lo concerniente al dominio lingüístico (Mejía, 2003).

En la ciudad de Bogotá y a partir de una iniciativa personal ensayada con sus propios estudiantes, Ramírez (2003) ha propuesto desde 1995 y hasta 2001, el *Método Dinámico Creativo*, orientado a trabajar sobre las deficiencias identificadas en los estudiantes de los grados 3° y 5°, en lo relativo a las competencias básicas de lenguaje, medidas a través de pruebas censales, y cuyas acciones se centran en el rediseño curricular y en el trabajo con docentes y estudiantes en tres grupos de estrategias: relacionales, comunicativas y de seguimiento valorativo, evaluativo y co-evaluativo, las cuales se trabajan desde bases

constructivistas y del aprendizaje significativo, con la dimensión artística como eje central, y con el trabajo cooperativo y colaborativo entre estudiantes, y entre éstos y sus docentes, como prácticas de mayor predilección. Uno de los objetivos concretos del método, es lograr que los niños comprendan y produzcan textos con sentido y significado, concibiendo los actos lectores y escritores, como formas de vínculo afectivo, social y cognitivo.

En esta misma ciudad, surgió en 1997 la red *Podemos Leer y Escribir*, como una iniciativa para promover el desarrollo de las competencias comunicativas de los estudiantes, a través del trabajo con docentes de todas las áreas en básica primaria y secundaria, encaminado a la transformación y enriquecimiento de sus concepciones de la lectura y la escritura, además de sus propias habilidades en dichas competencias y en su didáctica de aula, así como la selección de recursos bibliográficos acordes para el trabajo con los estudiantes, trabajo que se complementa con la realización de círculos de lectura con el estudiantado, y que se fortalece desde el aprendizaje basado en pares, fruto de encuentros periódicos entre docentes de distintas instituciones, quienes se encargan de elaborar textos para trabajar con sus estudiantes, en el marco de los talleres de producción escrita que realizan en los encuentros (Castañeda, 2007).

También en el año de 1997, pero en la ciudad de Ibagué, se conformó desde una iniciativa distinta la red *Pido la Palabra*, bajo las premisas de que para mejorar la práctica pedagógica se requiere promover la práctica y el debate entre docentes de preescolar, primaria, básica y media, y la formación de estos en lectura y escritura, y de que son la interpretación y la construcción de textos, y no la teoría ni la cátedra, las que llevan al aprendizaje gramatical (Rodríguez, 2007).

Entre 1997 y 2000, la Universidad de la Amazonía, adelantó en el departamento de Caquetá el proyecto *La enseñanza de la lengua materna en el Caquetá: estado actual y alternativas de transformación*, orientado a la formación de docentes en cuatro ejes: análisis

de discurso, didáctica de la lectura y la escritura, formación investigativa y el papel del lenguaje en la escuela y la sociedad, para que a partir de dicho proceso de formación, los maestros generen investigación e innovación en sus prácticas relacionadas con la enseñanza de la lectura y la escritura en las aulas (Jiménez & Rojas, 2004).

En cuanto a estudios sobre las prácticas pedagógicas en lectura y escritura, cabe mencionar el proyecto *Aula Alúna: Nuestras prácticas de Formación de Lectores y Escritores*, adelantado entre los años 2001 y 2002, financiado por el Instituto para la Investigación y el Desarrollo Pedagógico [IDEP], adelantado en una institución privada de la ciudad de Bogotá, y en el cual participaron docentes de diversas áreas y niveles, con el propósito de promover las prácticas de la lectura y la escritura, desde el análisis de los propios docentes acerca de su quehacer cotidiano (Torres, 2003). Entre 2003 y 2004, se adelantó desde el Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional [CIUP], con sede en Bogotá, el proyecto *Las prácticas pedagógicas de formación de lectores y escritores*, con el objetivo de explorar las tendencias metodológicas de los maestros en la formación de lectores y escritores, así como las concepciones al respecto y el sentido de su práctica pedagógica, en 6 docentes de preescolar, primero y segundo de primaria, pertenecientes a una institución educativa, en un trabajo fundamentado en la teoría socio cultural de Vygotsky.

Otro proyecto de gran envergadura y que se ha sostenido y consolidado es el Proyecto Palabrario (CERLALC, 2012), el cual se inició en 2004, en ciudades y poblaciones de los departamentos de Antioquia, Bolívar, Caldas, Cundinamarca y Valle, con el objetivo de fomentar y acompañar el mejoramiento de las habilidades y prácticas de los maestros y estudiantes de preescolar a grado cuarto y que a la fecha ha logrado resultados importantes en la cualificación de las habilidades en lectura y escritura, por parte de los docentes y estudiantes en las zonas donde se implementa (Hurtado, 2013).

En un segundo conjunto de iniciativas, se ha indagado acerca de las concepciones, las necesidades de formación de los docentes y el impacto de estrategias y programas de cualificación en sus prácticas. Enseguida se mencionan las que fueron revisadas.

Con el fin de comparar la eficacia de tres tipos distintos de estrategias encaminadas a mejorar la comprensión de textos en estudiantes de tercero de primaria, el uso de preguntas de diferente tipo, el desarrollo de resúmenes y la combinación de actividades de recuento, discusión y relectura, se llevó a cabo en la ciudad de Medellín una investigación al respecto, encontrándose que los tres tipos de estrategias contribuyen a mejorar la comprensión por parte del lector, en comparación con el no uso intencional de ninguna estrategia, sin que se hayan encontrado diferencias significativas en la eficiencia de cada estrategia con respecto a las restantes (Hurtado, 2005).

En una investigación realizada en la ciudad de Pasto (Grupo de Investigaciones en Argumentación GIA, 2007) se realiza una revisión específica del estado de la cuestión relacionado con la Competencia Argumentativa Escrita [CAE] en los diferentes niveles de la educación básica, llegándose a la conclusión de que su formación está debidamente justificada en los documentos rectores, que la responsabilidad en su formación recaerá primordialmente en los docentes, que las evaluaciones efectuadas hasta entonces no permiten hacerse a una idea clara sobre los niveles de desempeño de los niños colombianos en dicha competencia, pero que a pesar del panorama, la pertinencia de trabajar en su desarrollo de forma intencional, fundamentada y efectiva resulta a todas luces evidente.

Teniendo en cuenta que la legislación colombiana reciente permitió el ingreso de profesionales no licenciados al sistema educativo oficial como docentes, lo cual conllevó a que la enseñanza de la lectura y la escritura en algunos casos recayera en personas sin formación pedagógica de base, Rojas (2008) evaluó el impacto de un programa de formación en investigación en pedagogía de la lectura y la escritura dirigido a un equipo de 30 de estos

profesionales, vinculados a la Secretaría de Educación de Bogotá, encontrándose que dichos docentes poseían creencias, conocimientos y teorías sobre la enseñanza y el aprendizaje y específicamente sobre la enseñanza de la lectura y de la escritura, los cuales servían de marco a sus prácticas y que, producto de la participación en el programa y sus aprendizajes derivados, dichas creencias, teorías y conocimientos, experimentaron importantes transformaciones especialmente evidentes a nivel discursivo y en las prácticas mismas.

En otra región del país, Franco (2009) adelantó una investigación de tipo descriptivo desde el Paradigma Histórico Hermenéutico con 8 docentes y sus 320 estudiantes de los grados 1° y 2° de educación básica primaria en tres instituciones educativas de la ciudad de Barranquilla, con el fin de explorar los factores de la metodología de enseñanza que inciden en el proceso de desarrollo de la comprensión de lectura en los niños, encontrando que los docentes desarrollan acciones didácticas en los tres momentos de la lectura, antes, durante y después de ésta, que predominan en el primer momento la relación del tema del texto con lecturas previas o con experiencias vitales, en el segundo la lectura en voz alta y la formulación de preguntas de verificación y en el tercero la elaboración de resúmenes orales y dibujos. El foco de evaluación del desempeño en la lectura en voz alta se centra en la entonación y en la consideración de los signos de puntuación, mientras que en el aspecto de la preparación del docente se señala que no todos los docentes tienen formación como tal, ni formación específica en la enseñanza de la lectura y que no tienen suficiente claridad sobre metodologías y estrategias para desarrollar la comprensión de lectura en sus estudiantes.

En una ampliación posterior de los hallazgos sobre el impacto de un plan de formación para un grupo de 30 docentes no licenciados en educación sobre sus prácticas pedagógicas relacionadas con la lectura y la escritura Rojas y Flórez (2010) refieren resultados agrupados en tres categorías, concepciones de la enseñanza, el aprendizaje y la docencia, enseñanza de la lectura y de la escritura y estrategias de enseñanza de éstas. Frente a las primeras, se

encontró en una encuesta inicial que la principal motivación para la vinculación laboral como docentes era la búsqueda de estabilidad laboral, que concebían la enseñanza como transmisión de conocimiento, guianza, favorecimiento del conocimiento y el aprendizaje como adquisición, apropiación y aplicación de conocimiento, derivando esto en una percepción de sí mismos como docentes exclusivamente centrados en lo académico o bien en lo relacional, autoevaluándose la mayoría de forma positiva o regular como lectores y escritores, aunque tales evaluaciones fueron bastante escuetas y más favorables en lectura. Las concepciones iniciales se transformaron cualitativamente como producto de la participación en el programa de formación.

En lo referente a las concepciones de la lectura y la escritura y su enseñanza, se pasó de concepciones predominantemente centradas en la decodificación y en la producción, hacia concepciones que involucran además el análisis y la comprensión en la lectura, y la expresión en la escritura. Finalmente, de prácticas iniciales de lectura no modeladas, que alternan entre la lectura silenciosa libre y la lectura en voz alta con correcciones simples, se transita hacia prácticas más intencionales y orientadas hacia la evocación de saberes previos y hacia el análisis y la interpretación de lo leído, mientras que de escritura suscitada a través de estrategias como pasar al tablero, resolver guías o tareas escolares, tomar apuntes, hacer planas, copiar apartes del libro de texto o crear escritos, se dio paso a prácticas más centradas en la planeación del acto escrito y la consideración de aspectos ortográficos y de presentación (Rojas & Flórez, 2010).

Quizás la más grande investigación realizada en Colombia sobre las prácticas en la enseñanza del lenguaje, se encuentra recopilada en el estudio de Pérez et al. (2010), quienes durante 10 años analizan, sistematizan y visibilizan 2.120 prácticas ideadas e implementadas por docentes de diversas regiones del país, intentando responder a la pregunta sobre cómo se enseña el lenguaje y además, caracterizando las prácticas consideradas exitosas. Entre sus

hallazgos se destacan: Como propósitos más frecuentes de trabajo con el lenguaje señalan en primer lugar lo académico, seguido de lo motivacional y posteriormente de lo lúdico-recreativo; en cuanto al objeto que se privilegia, es decir, en torno al cual gira la enseñanza, se encuentra el lenguaje en el 82% de los casos, seguido muy de lejos por lo social (8%), otras áreas del saber (6%) y lo cultural (3%). En cuanto al enfoque de enseñanza, desde la tipología de Not (1987), el 60,6% dice asumir el inter-estructurante, 31,6% el auto-estructurante y el 23,2% el hetero-estructurante. La unidad de trabajo por excelencia es el texto en el 64,7% de los casos, un 22% no especifica o no tiene clara dicha unidad, un 9% refiere que es la práctica cultural, un 5% refiere a la palabra, un 2,4% a la letra, y un 3,2% se reparte entre la sílaba, la oración, el fragmento y la grafía. En lo referente al objeto de trabajo, en el 50,8% de los casos se refiere a la escritura, el 48,4% a la lectura y el 13% a la oralidad y el 5% a la literatura. Llama la atención que solo en un 4% de los casos la estrategia y el instrumento de evaluación utilizados resulta coherente con los logros propuestos.

Continuando con el aspecto de recursos, los primeros lugares los ocupan los libros y obras literarias (36,5%), los medios impresos (13,8%) y los medios audiovisuales (11%), mientras que en los últimos lugares se ubican las guías (0,24%), las fotocopias (2,6%) y los libros de texto (3,4%). En cuanto a la caracterización de las prácticas consideradas exitosas, usando como criterio la nominación al Premio Compartir al Maestro durante el periodo 1998-2008, se señalan la presencia clara de una perspectiva de evaluación en sus procesos, el que los docentes que han emprendido transformaciones didácticas, comparten su profunda preocupación por la situación actual en el desarrollo de las destrezas comunicativas y por su negativo impacto sobre los procesos académicos y los de inserción y participación social y que están dispuestos a compartir y a someter a evaluación externa sus propuestas y los productos de sus prácticas. Llama muchísimo la atención el que prácticamente no se trabaje sobre la habilidad de escucha y el que se haya dejado de lado la enseñanza de la literatura.

En un estudio distinto pero también relacionado con prácticas de enseñanza del lenguaje y en concreto con la relación entre dichas prácticas y los saberes de los maestros en el marco de la enseñanza de la escritura en grados iniciales, se llevaron a cabo, por parte de Gómez y Flórez (2010) entrevistas y observaciones a 28 docentes de preescolar y primaria en cinco colegios de Bogotá, y desde una perspectiva cualitativa se encontró que en los discursos de los docentes hay posturas explícitas sobre la enseñanza, aunque no sobre el aprendizaje, se declaran partidarios de ciertos autores en cuanto a sus concepciones, aunque no fundamentan el por qué asumen dichas posturas teóricas, ni tampoco las metodologías que implementan, coinciden varios de ellos en considerar que la enseñanza de la escritura debe ser significativa, y específicamente en su enseñanza, predominan su concepción como sistema notacional, el trabajo en torno suyo con textos narrativos y descriptivos y el enfoque en aspectos formales, de cohesión y secuencia y de planeación de la escritura.

Otros hallazgos relevantes son el trabajo en conciencia fonética centrado casi exclusivamente en las vocales, los usos de la escritura con fines modales, conversacionales y afectivos, un trabajo casi que concentrado en el aprestamiento viso-motriz en cuanto a la enseñanza en el nivel preescolar se refiere y la escasa coherencia entre las prácticas de aula y los parámetros para su enseñanza definidos institucionalmente (Gómez y Flórez, 2010).

En una sistematización posterior, Burgos (2011) indaga acerca del efecto de la integración curricular de los procesos de enseñanza de la lectura y la escritura en el marco de un proyecto de aula llevado a cabo en una institución educativa de la ciudad de Cali, con docentes y estudiantes del grado 2°, constando dicho proyecto de diez fases, la elección y planificación conjunta del proyecto y sus ejes articuladores, la realización de consultas bibliográficas y lecturas de textos guiadas a través de preguntas e instrucciones, la lectura y realización de toma de notas, la intervención de la maestra, la realización de producciones escritas producto de las etapas previas, la presentación de información adicional, la



elaboración de modelaciones concretas acerca del fenómeno natural estudiado, la presentación de las propuestas de los estudiantes, la realización de discusiones, mesas de trabajo y otras actividades complementarias y la evaluación del proyecto.

Entre los hallazgos del proceso, se destacan el compromiso asumido por la docente de replantear sus concepciones y prácticas, la posibilidad de proponer diversas maneras de hablar, leer y escribir, el tránsito del lenguaje como asignatura hacia el mismo como mediador del aprendizaje, la ubicación de la lectura y la escritura como habilidades en contexto y cierta dificultad para superar las prácticas habituales tanto en la docente como en los estudiantes. Si bien no se hace mención sobre la contribución específica de la experiencia al desarrollo de las competencias de los estudiantes, con respecto a los niveles de base, se señala que los estudiantes logran establecer relaciones entre sus saberes y la información presente en los textos, formulan hipótesis sobre lo leído, siguen estructuras modelo al elaborar sus escritos, se enfrentan a distintos tipos de formatos textuales y situaciones discursivas, realizan cuestionamientos e inferencias y mejoran su comprensión, siguen el proceso de planeación escritura revisión en sus escritos y tienen propósitos claros al llevar a cabo ambos procesos, con lo cual se modifican sus concepciones de la lectura y la escritura, al asumirlas como herramientas comunicativas de suma importancia (Burgos, 2011).

Inspirada en su extensa y valiosa experiencia docente e investigativa, Rincón (2012) formula desde la Red Colombiana para la Transformación del Docente de Lenguaje una propuesta didáctica completa para la formulación de proyectos de aula orientados a la enseñanza y al aprendizaje del lenguaje escrito, estableciendo no solo un marco conceptual sólido, sino una base para la estructura curricular y una serie de principios para llevar a cabo esta tarea de forma exitosa, desde una participación protagónica y mayoritaria de los estudiantes en la misma concepción y construcción de los proyectos, alternando el docente

entre roles de informador, organizador, evaluador, moderador, a fin de sacar el mayor provecho posible de dichas experiencias.

Por la misma época, Franco (2012) dando continuidad al estudio emprendido en 2009, desarrolla la exploración de las estrategias usadas por 11 profesores de primer grado para fomentar en sus estudiantes la comprensión de lectura, encontrando que éstas se fundamentan en el aprendizaje significativo, pero que no se encuentran articuladas curricularmente ni suficientemente fundamentadas, que la mayoría de los docentes reconoce como una exigencia el trabajar en el desarrollo de niveles de lectura comprensiva y que a pesar de esto y de conocer estrategias novedosas, tienen tendencia a volver a las prácticas tradicionales de enseñanza y a privilegiar el goce por la lectura por sobre la comprensión. Así mismo, se pone de manifiesto la necesidad expresada por los docentes, de contar con espacios de preparación en pedagogía de la lectura.

Desde una perspectiva distinta, Doria y Castro (2012) se posicionaron frente al estudio del fenómeno de las prácticas de enseñanza de los maestros de lenguaje desde la Investigación-Acción [IA], combinando la dinámica de Grupos de Estudio-Trabajo [GET] y el examen microtextual de relatos acerca de las experiencias de aula, como alternativa para intentar transformar tanto las concepciones como las prácticas relativas al lenguaje y su enseñanza, encontrándose que la criticidad, la participación y la reflexión que el método suscita, contribuye de forma importante a la generación de transformaciones cualitativas de índole metodológico y conceptual en los maestros de lenguaje, desde enfoques tradicionales hacia enfoques comunicativos y semióticos, mediados a través del establecimiento de proyectos de aula que le otorgan mayor significatividad a los aprendizajes y que a su vez propician y demandan un mayor trabajo en red entre los docentes.

Por su parte Guevara (2013), desarrolló una investigación desde el paradigma interpretativo en el marco de la línea de investigación *Mejoramiento de la calidad de la*

*enseñanza de la lengua materna*, para la Maestría en Pedagogía de la Lengua de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, con el fin de explorar la manera en que las concepciones de los docentes en cuanto a la enseñanza del Español como lengua extranjera determinan las prácticas pedagógicas e inciden sobre el aprendizaje del idioma, encontrando que los docentes no tiene muy clara la perspectiva desde la cual conciben la lengua, y que aun teniéndola clara, se hace evidente una brecha entre el decir, lo que el docente afirma acerca de sus concepciones y el hacer de los maestros, es decir, las acciones que efectivamente lleva a cabo con sus estudiantes cuando les enseña el lenguaje.

En el ámbito latinoamericano, se ubicaron en la revisión, estudios relacionados en Perú, Venezuela, México, Chile, Honduras y Argentina. En Perú, el estudio se llevó a cabo en la ciudad de Huanuco, con docentes de cinco años de experiencia y uno de sus objetivos fue conocer las creencias de dichos docentes sobre la literacidad y la enseñanza de la misma, en el marco de la transformación del sistema educativo suscitada por la reforma educativa de 1994, que dio un giro de la perspectiva tradicional hacia el constructivismo. Los resultados permitieron observar que a pesar de los cambios en la política, aun prevalecían ciertas prácticas tradicionales en la enseñanza de la lectura, y que en algunos casos el cambio era tan radical que se llegaba a considerar erróneamente que el estudiante aprendía por sí mismo, sin la mediación del docente, de manera que la comprensión era un aprendizaje producto del tiempo y que se daba de forma particular en cada estudiante (Weber, 2003).

En Venezuela se revisaron dos estudios, uno de corte descriptivo (Medina & Bruzual, 2006), en el cual se un estudio la relación entre la concepción de escritura de los docentes de educación inicial en una institución educativa y la metodología empleada para su enseñanza, encontrándose que el predominio de concepciones de la escritura como capacidad para codificar símbolos gráficos (reconocer, producir y enlazar grafías) en detrimento de concepciones asociadas a la escritura como herramienta o habilidad comunicativa, lo cual

conlleva al uso de métodos centrados en aspectos formales, viso-manuales y asociativos, que no se consideran efectivos en el nivel de educación inicial.

El otro estudio, de corte etnográfico (Morales, 2007) se realizó con dos docentes de educación básica, para explorar sus concepciones teóricas sobre la lectura y la escritura y el aprendizaje de éstas, encontrándose concepciones de la lectura ligadas a la decodificación y de la comprensión, como habilidad secundaria ligada a la memorización. En cuanto a los aspectos relacionados con la enseñanza de la lectura, se mencionan por parte de dichos docentes la lectura en voz alta, la transcripción y la memorización y ejercicios de completar. Tales hallazgos permitieron formular que tanto las concepciones como las prácticas asociadas, daban a entender una visión maestro-centrista del proceso educativo, y decodificatoria, fonética y memorística de la lectura y los procesos comprensivos.

Un estudio cuantitativo de orden nacional se realizó en México con el fin de caracterizar las prácticas docentes usadas para la promoción del desarrollo de la comprensión de lectura en primaria, relacionándolas con el perfil de los docentes y las condiciones escolares y sociales del contexto. Entre los hallazgos se encuentran la combinación de prácticas de enseñanza comprensivas y procedimentales, con prelación por estas últimas, orientadas al desarrollo de habilidades de comprensión elemental, como la identificación y recuperación de información literal. Tales prácticas se realizan mediadas por diversas estrategias didácticas inconsistentes entre sí y poco efectivas. Los factores que inciden de forma sobre dichas prácticas y su efectividad, son principalmente la falta de tiempo de los docentes para planear, diseñar material pedagógico y revisar los trabajos de los estudiantes, a lo cual se suman los limitados hábitos de los docentes en cuanto a lectura y escritura, los inadecuados procesos de formación de docentes y la insuficiencia y distribución inequitativa de los recursos educativos, especialmente patente en los sectores rurales y en los urbanos más pobres (Treviño, et, al., 2007).

En Santiago de Chile se efectuó un estudio de corte Mixto, con el fin de explorar las representaciones, específicamente las referidas a enfoques y modelos teóricos, de un grupo de docentes en la enseñanza de la lectura y la escritura en grados 1° y 2°, para determinar su incidencia en las prácticas pedagógicas, encontrándose que en la mayoría de las 90 clases observadas el eje de la enseñanza del lenguaje se centra en la lectura, en descuido de la escritura, que el recurso predominante usado por los docentes corresponde a textos completos, que a la hora de evaluar los profesores suelen hacerlo primordialmente a través de preguntas que indagan por información explícita y literal, que muchos les leen en voz alta a sus estudiantes, cuestionando el hecho de que no se realicen actividades con mayor nivel de exigencia cognitiva, quizás debido a las bajas expectativas que los docentes tienen sobre sus estudiantes (Galdames, Medina, San Martín, Gaete & Valdivia, 2010).

También en Chile, se llevó a cabo un estudio exploratorio, bajo el paradigma interpretativo, con el objetivo de conocer los significados que atribuyen los docentes al proceso de comprensión lectora en sus discursos y prácticas pedagógicas, encontrándose que los docentes la conciben como un proceso vital fundamental, extensible más allá de la lectura de textos escritos, consistente en una serie de pasos o subprocesos de predominancia cognitiva, los cuales permiten develar el sentido global de lo leído. Específicamente en lo referente a la enseñanza de la comprensión lectora, el docente debe incidir sobre la motivación de sus estudiantes, para lo cual debe seleccionar cuidadosamente textos pertinentes para su nivel y sus intereses, textos que deben ser de diversos tipos, si bien los más comúnmente utilizados por los docentes son narrativos e informativos, y frente a los cuales se realicen ejercicios de lectura en voz alta, lectura silenciosa, formulación de hipótesis, preguntas y respuestas (Cáceres, Donoso & Guzmán, 2012).

En Centroamérica, concretamente en Honduras, se llevó a cabo un estudio sobre la contribución de las prácticas de enseñanza del lenguaje desde el Enfoque Comunicativo

Funcional, por parte de un grupo de docentes sobre las habilidades comunicativas, en concreto fluidez verbal, comprensión lectora y vocabulario, de un grupo de niños de grado segundo de educación básica, encontrándose que la mayoría implementa los tres momentos de dicho enfoque, que algunos docentes persisten en asumir prácticas del enfoque tradicional a pesar de adscribirse al enfoque comunicativo funcional, y que dichas acciones han influido positivamente sobre las habilidades comunicativas, algunas competencias relacionadas y el interés hacia la lectura por parte de los estudiantes (Rodríguez, 2012).

En un análisis de las condiciones didácticas comunes a cinco situaciones didácticas en la enseñanza académica de distintas asignaturas, mediada por la lectura y la escritura, llevada a cabo en el Buenos Aires provincia, en Argentina, se concluye que las condiciones comunes a las distintas situaciones observadas que aumentan la probabilidad de éxito en la enseñanza son: la conciencia del maestro sobre la relación entre los conocimientos disciplinares específicos del área a su cargo y las prácticas de lectura y escritura propias de dicho ámbito, la participación de los docentes como lectores y escritores activos durante el proceso, un mayor énfasis sobre los procesos interpretativos y reconstructivos del discurso, la posibilidad que tienen los estudiantes de entrar en contacto con los materiales, métodos y problemas esenciales del campo disciplinar que les ocupa, a partir de la mediación del docente, la gestión adecuada del aula en cuanto a tiempos, recursos, métodos y posibilidades y la consideración de los saberes previos a la hora de abordar textos (Fernández et al., 2011).

Continuando con la revisión en el ámbito internacional pero fuera de Latinoamérica, se revisaron varios estudios en los cuales se establecen relaciones entre las creencias o concepciones del docente sobre la lectura y la escritura, sus propias capacidades a éste respecto y la manera de enseñarlas. A través de un estudio realizado en los años 80, se encontró la creencia común de los docentes de grado tercero de una institución educativa estadounidense sobre la literacidad como propósito de vida, orientadora de sus prácticas de

enseñanza hacia tres estrategias estructuradas primordiales: la lectura de historias, la escritura basada en lecturas y la participación en grupos de estudio literario (Wells, 1988).

A partir de la revisión de un total de 64 investigaciones realizadas durante 25 años en el Reino Unido, acerca de la influencia de las cogniciones –referidas a aquello que los profesores piensan, saben y creen acerca de la enseñanza, los docentes, el aprendizaje, los estudiantes, el currículo, los contenidos disciplinares, los recursos, las estrategias instruccionales y sobre sí mismos– de los docentes de lenguaje sobre sus prácticas de enseñanza, Borg (2003) concluye que las cogniciones del docente guardan estrecha relación con la toma de decisiones y las prácticas de aula, entre las que se ubica la enseñanza, pero también con la formación profesional y la educación en general. Este factor se ve especialmente permeado por factores contextuales que enmarcan la acción educativa.

En un estudio de caso de tipo cualitativo (Powers & Buttler, 2006), en el cual se combinaron técnicas para estudiar las conexiones entre las creencias de cuatro docentes y sus prácticas de enseñanza, se encontró que unas y otras son inconsistentes, es decir, que aquello que los docentes creen acerca de cómo debe promoverse el dominio de la lectura en sus estudiantes, no guarda relación con sus prácticas de aula, debido a que los docentes suelen aplicar las estrategias que tradicionalmente han aplicado o con las que aprendieron, aun cuando sean entrenados en estrategias novedosas, o conozcan de alguna que haya mostrado mayor efectividad. En algunos casos los docentes realizan cambios en las estrategias forzados por la exigencia de sus superiores o de sus instituciones, aun en contra de su filosofía sobre la lectura y la comprensión.

Investigaciones sobre la propia experiencia de 40 docentes en torno al aprendizaje de la comprensión lectora, arrojan también resultados contradictorios, pues la mayoría de los docentes reporta al respecto memorias negativas, en las cuales la comprensión se califica como algo aburrido y difícil, equiparable casi por completo a la memorización de textos,

evaluable a través de preguntas de selección y ubicación literal de información, sin avanzar hacia niveles de comprensión superiores, e incluso se reporta que no fue común por entonces el valorar la comprensión de lectura como una habilidad para la vida. Paradójicamente, la mayoría de los docentes en su ejercicio profesional presente, valora altamente la comprensión y la asocia mucho más con la construcción de significados globales y contextuales, además del uso funcional del lenguaje, que con otras habilidades, si bien algunos le otorgaban a dicha habilidad igual valor frente a la pronunciación, la ortografía y el dominio del vocabulario (Onofrey, 2006).

Otros estudios han permitido encontrar resultados contradictorios, al evidenciarse en docentes investigados, en este caso novatos en el magisterio, prácticas propias de docentes efectivos en el ámbito de la literacidad, tales como poseer altas expectativas sobre sus estudiantes, discriminar las habilidades particularidades y niveles de desarrollo de cada estudiante, monitorear periódicamente el progreso de los estudiantes, fomentar el progreso continuo y el establecimiento de lazos positivos entre estudiantes como meta, lo que en otras palabras equivale a centrar el proceso educativo en los estudiantes y no en los contenidos ni en el propio docente (Deal & White, 2006).

Al revisar estudios similares en secundaria, una investigación con siete docentes de ciencias sociales y naturales, sobre sus metas, prácticas y propósitos en la enseñanza de la literacidad, permitió concluir que la intención más común entre los docentes es la de lograr que sus estudiantes apliquen lo aprendido en el aula a situaciones de su vida real, lo cual es más común entre profesores de la periferia, ya que en los de las zonas urbanas, los docentes están más supeditados a cumplir con lo consignado en los mandatos de las autoridades de educación (Moxley, 2008).

Otro estudio con 78 docentes de educación media, permite obtener evidencia empírica de un aspecto señalado múltiples veces en la literatura, el que la enseñanza de la literacidad



es una corresponsabilidad de todos los docentes, indistintamente de su área disciplinar. Si bien los docentes tiene claro esto, no se percibe como bien preparados en sus habilidades lecto escritas, por lo cual, aun con una buena base disciplinar, no pueden desarrollar cabalmente la comprensión en sus educandos, razón por la cual consideran crucial el recibir capacitación permanente por parte de sus propios colegas, de instituciones especializadas y de las propias instituciones oficiales de educación (Cantrell, Burns & Callaway, 2009).

Complementado los estudios cualitativos, se encontró referencia a un estudio de corte cuantitativo desarrollado con 149 estudiantes de educación, para explorar sus actitudes, motivaciones y comportamientos relacionados con la lectura, encontrándose correlaciones significativas entre las actitudes y motivaciones, las estrategias personales de lectura, y los propios comportamientos y desempeños de los estudiantes de educación en sus actividades de lectura. La habilidad lectora es considerada un factor de éxito académico, pero también, un predictor del futuro éxito profesional. Un profesor sin actitudes, motivaciones y habilidades fuertes en lectura, difícilmente logrará enseñarla con éxito (Stepp, 2008).

### **La Lectura y la Escritura en el Escenario Global y el Sistema Educativo Colombiano**

Desde distintos organismos rectores e instituciones dedicadas a la supervisión, formulación de marcos y políticas y promoción de la educación, o concretamente al estudio o evaluación de la lectura y la escritura, también se han asumido acepciones y posturas frente a dichos términos: en el Marco Común Europeo de referencia para las Lenguas (Instituto Cervantes, 2002) se considera la lectura como una actividad de la lengua de tipo comprensivo y la escritura como actividad de tipo productivo; mientras que desde la Comisión Europea (2004) se les enmarca dentro de las denominadas *Competencias Clave en una Sociedad del Conocimiento*, específicamente concibiéndolas como parte de la competencia de comunicación, referidas en concreto a las habilidades para interpretar y expresar, respectivamente, pensamientos, sentimientos y hechos presentes en un contexto social y

cultural, que junto con las demás habilidades comunicativas y las restantes siete competencias clave, posibilitan el proceso de aprendizaje a lo largo de la vida.

Una concepción similar se encuentra en el proyecto DeSeCo [Definition and Selection of Competences], en el cual la escritura, junto con la lectura se conciben como un componente de la literacidad y a la vez como competencias, concretamente una de tipo comunicacional o lingüístico que se inserta en las competencias de categoría 1, referidas al uso de herramientas de forma interactiva y que se ubica concretamente en medio de las competencias 1-A, o habilidad para usar lenguaje, símbolos y textos de forma interactiva, y de la competencia 1-B, como habilidad para usar el conocimiento y la información de forma interactiva (OCDE, 2005). Leer se podría interpretar desde tales planteamientos, como la capacidad para usar el conocimiento generado a partir de la interacción con el lenguaje presente en textos, lo cual le posibilita las restantes dos macro-competencias clave, interactuar en grupos diversos, y actuar de manera autónoma; Pang et al. (2006) en un documento producido para la Oficina Internacional de Educación, y la Academia Internacional de Educación [IBE e IAE por sus siglas en inglés] han definido leer como “comprender textos escritos” (p.7), como “una actividad compleja que involucra tanto la percepción como el pensamiento”(p.7) y como “dos procesos relacionados: reconocimiento y comprensión de palabras”(p.7).

Por parte de la UNESCO (1949, p.75) se ha declarado desde hace varias décadas que “la lectura no es solo una técnica de enseñanza de base, y un conjunto de mecanismos mentales, sino también el instrumento principal para la adquisición del saber y de toda la cultura personal”, en tanto que en la resolución N° 28, se refiere a la escritura como un medio de expresión de la lengua materna, cuyo aprendizaje está ligado al de otras formas de expresión, así como al de la lectura (UNESCO, 1949). Posteriormente, Bamberger (1975, p.14) en *La Promoción de la Lectura*, documento desarrollado para la UNESCO, concibe

por entonces la lectura de varias formas: como proceso cognitivo y lingüístico que se da en distintos niveles, como “transformación de símbolos gráficos en conceptos intelectuales”, también como “una modalidad ejemplar de aprender”, “una confrontación crítica con el material y con las ideas del autor” y también como “uno de los medios más eficaces del desarrollo sistemático del lenguaje y de la personalidad” (p.14)

Más recientemente (UNESCO, 2006) se ha optado desde dicho organismo por considerarlas como competencias básicas universales, que junto al cálculo constituyen la alfabetización, nombrada en otros documentos como literacidad o literacia. Para Atorresi et al. (2009) en un documento elaborado para UNESCO en el marco del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo [SERCE], la lectura remite a un conjunto de procesos mentales que involucran tanto *aspectos lingüísticos*, tales como los signos gráficos, la estructura y forma del texto, el vocabulario, aspectos semánticos y sintácticos, entre otros; como *aspectos extralingüísticos*, relacionados con el contexto comunicativo, la temática u objeto de referencia del texto, las intenciones comunicativas, el estilo, la manera de tratar el tema, entre otros.

Para los proponentes de PISA [Program for International Student Assessment], la lectura remite únicamente a la descodificación, y prefieren hablar de capacidad lectora definida como “La capacidad lectora consiste en la comprensión, el empleo y la reflexión personal a partir de textos escritos con el fin de alcanzar las metas propias, desarrollar el conocimiento y el potencial personal y de participar en la sociedad” (OCDE, 2000, p.38). En versiones más recientes de los estudios e informes adelantados por este programa, ya no se habla de capacidad lectora sino de competencia lectora, si bien se le define de la misma forma (Aguilar & Ramírez, 2008). También se concibe la lectura como competencia para el equipo que adelanta el PIRLS [Progress in International Reading Literacy Study], y se le define como “la habilidad para comprender y utilizar las formas lingüísticas requeridas por la

sociedad y valoradas por el individuo” (Mullis, Kennedy, Martin & Sainsbury, 2006), se resalta además que la lectura se usa tanto para aprender, como participar en comunidades de lectores en los ámbitos escolar y cotidiano, además de usarla para el disfrute personal, de manera tal que se constituye en un factor crítico para el logro de todo tipo de aprendizaje, y para el desarrollo intelectual del lector.

La lectura y la escritura se han venido mencionando desde hace décadas dentro de los documentos de la política pública y regulación del sistema educativo colombiano, partiendo de diversas perspectivas del proceso formativo. En el ámbito local, se consagra en el artículo 67 de la Carta Magna que “La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura” (“Constitución Política de Colombia, 1991”, p.16, Comisión Colombiana de Juristas, 1998), y en otro de sus apartados se refiere a que “La enseñanza estará a cargo de personas de reconocida idoneidad ética y pedagógica.

La Ley garantiza la profesionalización y dignificación de la actividad docente” (p.17). Por lo mismo, se entiende que el vehículo a través del cual se propicia el acceso al saber disciplinar, se centra en gran medida en las acciones de un docente debidamente preparado. La propia Ministra de Educación en un informe reciente, señaló que “El acceso a la cultura escrita es la vía hacia la inclusión social y el desarrollo de la ciudadanía” (Ministerio de Educación Nacional (MEN), 2011a), dos aspectos fundamentales en las metas de desarrollo local y de cara a la intervención sobre oportunidades y problemáticas manifiestas en la sociedad colombiana, que exacerban la importancia de una excelente formación en lo que a lectura y escritura refiere.

En el artículo 92 de la Ley General de Educación (1994) se consagran como fines generales de este proceso tanto el desarrollo del estudiante, como su acceso al conocimiento y a la cultura que faciliten su inserción y participación efectiva en la sociedad. En el artículo

20, se señalan los objetivos específicos de la educación básica primaria y de la secundaria relacionados con la lectura y la escritura como procesos comunicativos que propician el desarrollo y la participación social. Adicionalmente, se consagra en los artículos 109 y 110, que la formación de docentes incide en la calidad educativa, y que ésta debe ser permanente y orientarse a garantizar la idoneidad integral y la mayor calidad científica, pedagógica y ética de los maestros.

Unos años después, se formularon los *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana* (MEN, 1998), en los que se asume el lenguaje desde una perspectiva semántico-comunicativa y semiótica, a la vez que se señalan la lectura y la escritura como procesos tanto individuales como sociales que implican construcción, producción y comprensión de sentido y de significaciones, en las que entran en juego saberes, competencias, intereses, entornos enunciativos y relaciones. Desde tal punto de vista, la lectura y la escritura se asumen como macrocompetencias, que implican aspectos gramaticales, semánticos, pragmáticos socio-culturales y enciclopédicos y que por su importancia capital para el desarrollo humano y social, resultan imprescindibles de enseñar en todos los niveles del sistema educativo, desde prácticas fundamentadas y como eje las disciplinas, de los currículos y de los Proyectos Educativos Institucionales.

En referencia a la escritura, se menciona en dicho documento orientador que “Se trata de un proceso que a la vez es social e individual en el que se configura un mundo y se ponen en juego saberes, competencias, intereses, y que a la vez está determinado por un contexto socio-cultural y pragmático que determina el acto de escribir: escribir es producir el mundo”, adicionando que este implica la producción de sentido y significación como punto de convergencia con las demás competencias comunicativas: leer, escuchar y hablar (MEN, 1998, p. 27).

En tales lineamientos (MEN 1998), se establecen también cinco ejes que sirven de base para el diseño curricular: 1. Procesos de construcción de sistemas de significación, es decir, las formas o modalidades a través de las cuales se comunica y se construye significado, así como sus respectivos signos, símbolos, reglas y contextos; 2. Procesos de interpretación y producción de textos, relacionados con los diversos géneros y tipos de textos en función de los contextos y usos, en sus niveles intratextual, intertextual y extratextual. 3. Procesos culturales y estéticos asociados al lenguaje, en donde se abre espacio a la literatura propiamente dicha, en sus acepciones de representación cultural que suscita lo estético, lugar de diálogo e interacción entre las distintas manifestaciones humanas y ámbito de memoria histórica, dimensiones que pueden ser abordadas desde tres paradigmas, estético, historiográfico-sociológico y semiótico.

Los ejes restantes propuestos en los lineamientos son: 4. Principios de la interacción y procesos culturales en relación con la ética comunicativa, en referencia a los criterios, derechos y deberes que las rigen, el reconocimiento de la diversidad cultural, entre otros aspectos y 5. Procesos de desarrollo de pensamiento, que como su nombre lo indica, refiere a los procesos psicológicos de orden cognitivo, que guardan relación tanto con la enseñanza y aprendizaje de las habilidades comunicativas, como con los distintos niveles en función de las particularidades del desarrollo ontogenético, y las estrategias derivadas de dichos preceptos teóricos (MEN, 1998).

Según el Ministerio de Educación Nacional, en los Lineamientos de Ciencia Castellana vigentes para Colombia, leer se define como “un proceso significativo y semiótico cultural e históricamente situado, complejo, que va más allá de la búsqueda del significado y que en última instancia configura al sujeto lector” (MEN, 1998, p. 27).

Con base en los señalados lineamientos, se formulan posteriormente los *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje* (MEN, 2006), en los cuales se enfatiza en la necesidad

de desarrollar la dimensión comunicativa humana y específicamente la producción y la comprensión e interpretación textual, en complemento de la literatura, el manejo de medios y sistemas simbólicos y comunicativos y la ética comunicativa, desde acciones formativas en tres campos, pedagogía de la lengua castellana, pedagogía de la literatura y pedagogía de otros sistemas simbólicos, como base para la interacción, la transmisión de información, la configuración de las realidades, la expresión y apreciación afectiva y estética, el ejercicio de la ciudadanía y la construcción de sentido existencial, de manera que se constituyen ambas en necesidades ineludibles y capitales para cualquier ser humano.

En tales estándares, se asume el lenguaje en sus dos perspectivas, individual y social, desde las cuales se orienta la formación hacia seis dimensiones: comunicación, transmisión de información, representación de la realidad, expresión de sentimientos y potencialidades estéticas, ejercicio de la ciudadanía responsable y construcción del sentido de la propia existencia. En torno a esas dimensiones se formulan tres campos de enseñanza, el de la lengua castellana, el de la literatura y el de otros sistemas simbólicos, que se aterrizan en los distintos grados en cinco grandes grupos a saber: producción textual, comprensión e interpretación textual, literatura, medios de comunicación y otros sistemas simbólicos y ética de la comunicación. En general, tanto la lectura como la escritura se circunscriben a necesidades e intenciones comunicativas, contemplan aspectos de formato y estilo y procedimientos generales para llevarse a cabo (MEN, 2006).

Por otra parte, en las pruebas SABER, la lectura se define como un “proceso de cooperación interpretativa, entre los saberes del texto y los saberes del lector” (Carvajal et al., 2003, p. 5). En una versión posterior, de dichas pruebas, se define la lectura como un tipo de competencia comunicativa consistente en “el conjunto de procesos y conocimientos: lingüísticos, sociolingüísticos, estratégicos, pragmáticos y discursivos que el lector pone en juego para comprender discursos adecuados a la situación y al contexto comunicativo y al

grado de formalización requerido”, tal proceso es multinivel, acorde con las exigencias y características del texto, e implica el uso de tres componentes: semántico, sintáctico y pragmático (Castillo, Triana, Duarte, Pérez & Lemus, 2007).

La lectura y la escritura se incluyen también de manera soslayada dentro de las competencias básicas indispensables para el desarrollo de competencias genéricas y laborales, del sistema productivo y del desarrollo económico, tal como se señala en varios documentos del Consejo Nacional de Política Económica y Social [CONPES], en los cuales se aconseja trabajar en dichas competencias como medio para facilitar el nexo y el tránsito entre el proceso educativo y la inserción al mundo productivo, tanto en el marco de la formación específica para el trabajo, el sistema de formación de capital humano, como en el de las políticas de productividad, competitividad, ciencia, tecnología e innovación (CONPES, 2004, 2008,; 2009,; 2010). En dichos documentos se pone de manifiesto la postura oficialista, en la cual la educación, por ende la lectura y la escritura, tienen un fin instrumental, lo cual obedece a una orientación eminentemente economicista del desarrollo.

De manera más específica, en el Plan Decenal de Educación vigente (MEN, 2009a, 2009b), se consagra el mejoramiento de los procesos lectores y escritores como uno de los macro objetivos del tema ‘Renovación Pedagógica y Uso de las TIC en Educación’, encaminado a la generación de una cultura escrita como condición que favorece los procesos de desarrollo humano y de participación social y ciudadana, a la vez que se insta a la construcción de planes de lectura y escritura y a su integración curricular en los Proyectos Educativos Institucionales [PEI] y a los Planes Educativos Municipales [PEM].

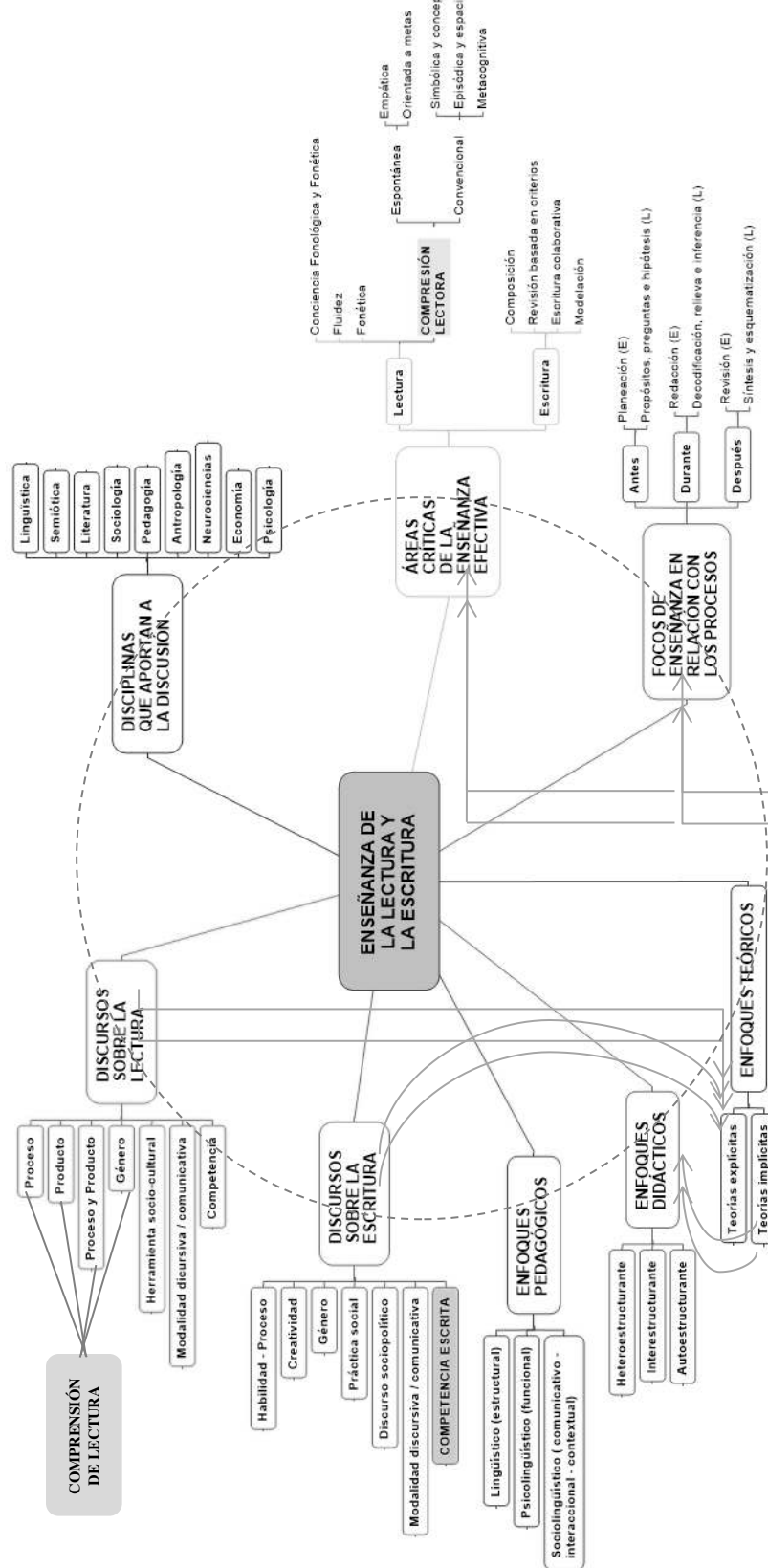
Más concretamente, en el Plan Nacional de Lectura y Escritura (MEN, 2011b), se reconoce que la escuela es el eje fundamental para la generación de oportunidades y de acciones pedagógicas encaminadas a permitir la vinculación de los estudiantes en las prácticas sociales de lectura y escritura. Como fines o ámbitos generales para la formación de



lectores se proponen tres para la lectura: su práctica en la vida académica, en la vida social y su uso como experiencia estética y de goce. En cuanto a los logros relacionados con la enseñanza de la escritura también se proponen tres, la escritura como medio de expresión de la subjetividad, la escritura orientada a la generación de conocimiento y a la constitución de sujetos autores y la escritura para el ejercicio de los derechos y deberes ciudadanos.

Concluida la revisión de la lectura y la escritura en el escenario global y en el sistema educativo colombiano, y ad portas de dar término al abordaje de los antecedentes teóricos y empíricos, se presenta la figura 6, con el fin de intentar recoger las ideas hasta el momento expuestas, de forma sintética.

Figura 6. Esquema Síntesis Marco Referencial



Fuente: Elaboración propia

En el esquema anterior, se condensa en gran parte la revisión efectuada sobre la enseñanza de la comprensión de lectura y la enseñanza para el desarrollo de la competencia escrita como conceptos centrales, en torno a los cuales se hizo necesario el abordaje de distintos discursos sobre la lectura y la escritura, discursos que influyen sobre los enfoques pedagógicos, didácticos y teóricos, enfoques que a su vez impactan sobre los focos y las áreas críticas en la enseñanza de la comprensión de lectura, y la enseñanza para el desarrollo de la competencia escrita. En el esquema se ilustra cómo todos los conceptos se encuentran relacionados de manera compleja, y cómo se llega a la comprensión de lectura en la revisión desde dos puntos, inicialmente desde los discursos de la lectura como proceso, como producto, como cuestión asociada al género y como proceso y a la vez producto y también desde la mención de la comprensión como una de las áreas clave en la enseñanza efectiva de la habilidad. En lo referente a la competencia escrita, ésta se ubica en el marco como uno de los múltiples discursos o perspectivas en torno a la escritura.

Concluida la revisión de los conceptos estructurantes, la presentación del marco de política educativa nacional en lo concerniente a la lectura y la escritura, y el estado del arte de la investigación sobre la didáctica de dichas habilidades y la formulación de propuestas orientadas a la formación de docentes y estudiantes en lectura y escritura, se procede con un desarrollo argumental sobre la pertinencia del presente ejercicio investigativo.

### **Planteamiento del Problema y Justificación**

Las razones en favor del emprendimiento de una investigación sobre las prácticas docentes relacionadas con la enseñanza de la lectura y la escritura se dan en dos vías, una intrínseca, fundada en la crucial relevancia de dichos procesos socioculturales y comunicativos para el ejercicio mismo de la humanidad, en tanto procesos exclusivos de la especie y también indispensables para la transformación de los individuos y las sociedades, y otra extrínseca, basada en análisis del estado real de desarrollo de dichas competencias en el

escenario educativo colombiano, con referencia a los parámetros y exigencias del medio social y del entorno global en éste sentido y específicamente en busca de una educación de calidad, como la que el país y el mundo necesitan y merecen.

Concretamente se desarrollarán, en su orden, los siguientes argumentos: 1) Trabajar en el desarrollo de las competencias de lectura y escritura contribuye a mejorar la calidad de los procesos educativos (cualquiera sea la concepción que de calidad educativa se asuma), tal como se reconoce en los documentos y políticas rectoras mundiales y nacionales, 2) No obstante, el desarrollo de dichas competencias en los estudiantes y docentes colombianos es desventajoso con referencia a los de otros países de la región y del mundo, y es igualmente desigual y pobre en el escenario interno, así como frente a las demandas de los escenarios académicos, productivos y cotidianos en lo local y en lo global, 3) La mejora de la situación expresada en el argumento anterior, recae primordialmente en manos de los docentes, aunque existen otros factores asociados.

Los restantes argumentos son: 4) Iniciar la transformación requerida hacia un estado más favorable, exige necesariamente involucrar a los docentes y específicamente trabajar en la mejora de sus propias competencias en lectura y escritura y en la enseñanza de las mismas, 5) Esta enseñanza debe estar basada en teorías e investigación al respecto y en el reconocimiento de la importancia intrínseca de ambos procesos, de las particularidades de cada uno, así como de las relaciones entre ambos, 6) La pertinencia de trabajar en dicha cualificación de forma fundamentada trasciende ampliamente lo académico y 7) La psicología educativa está llamada a investigar al respecto, y también a contribuir y dialogar con otras disciplinas en pro del logro de tales propósitos.

La buena lectura y la adecuada escritura transforman positivamente la educación, y la buena educación transforma positivamente a los seres humanos y por intermedio de estos, a la sociedad. Tan importantes resultan estas habilidades, que se les ha señalado, desde

perspectivas economicistas, como factores esenciales de la riqueza promovida desde la escolaridad como promotores de la transformación educativa, y por intermedio de ésta del logro y desarrollo del bienestar de las naciones, en cuanto componentes indisolubles del capital humano y social (Mincer, 1974; OECD, 2001).

Pero la calidad educativa no solamente se puede concebir desde posturas economicistas en donde lo que priman son juicios basados en evidencias, orientación a resultados, por lo común cuantitativos y referidos a tener u obtener más de algo, como ingresos, recursos invertidos o resultados en pruebas y mediciones, sino que también se le puede asumir desde perspectivas no economicistas, de corte humanista y progresista, en donde los juicios no se basan en evidencias sino en interpretaciones, en donde el objeto deja de ser el resultado, para ser el carácter del aprendizaje, de la comprensión, de la convivencia, del bienestar o de los demás cambios en los procesos que desde la enseñanza se gestan (Barret, Chawla-Duggan, Lowe, Nikel & Upko, 2006). Cualquiera sea la perspectiva que de calidad se adopte, la educación y la escuela se transforman, si se transforman las concepciones y prácticas de lectura y de escritura que desde el interior de ésta última se gestan, se promueven, se suceden y se cultivan.

En el nivel global, el fin de la educación corresponde al “desarrollo continuo de la persona y las sociedades” (Delors et al, 1997, p. 7). A su vez, saber leer y escribir y disponer de contextos y oportunidades que propicien el ejercicio de tales procesos, fomenta la autonomía y la generación de aprendizajes y además contribuye al desarrollo personal y social (UNESCO, 2006), razón por la cual la *literacidad* es considerada la base de la actual política mundial de *Educación Para Todos*, al punto que la Organización de Naciones Unidas ha declarado el periodo 2003 – 2012 como su década (UNESCO, 2009). Desde la misma Declaración Universal de Derechos Humanos, se consagra la importancia capital de la educación y las lenguas como eje para un genuino conocimiento, comprensión, respeto,

defensa, ejercicio y vivencia de los derechos, y a través de ellos, de una vida de paz, de bienestar y de mayores y mejores niveles de desarrollo personal y social (OREALC/UNESCO, 2008).

Considerando la importancia crucial de la literacidad en la sociedad contemporánea, y la crisis de su desarrollo en los seres humanos contemporáneos dentro y fuera de la escuela, la UNESCO y otros entes del orden multilateral (Poth, 1997; Garner, 2006; UNESCO – Information for All Program [IFAP], 2013; Kārklīņš, como se citó en Horton, 2013) ha iniciado la promoción decidida del concepto Literacidad o Alfabetización Informacional y de su aprendizaje, como eje sobre el cual operan los componentes, relaciones y procesos dentro de una Sociedad del Conocimiento, el cual se equipara a una suerte de competencia o conjunto de competencias, al incorporar aquellos conocimientos, habilidades y actitudes que ante un escenario saturado de información, requieren que el ser humano contemporáneo acceda a dicha información, la interprete, la discrimine, la use para su toma de decisiones y para alcanzar metas personales y compartidas, la organice, la evalúe, la critique y además se encargue de producir nueva información y conocimiento a partir de esto, además de distribuir dicha información y sus conocimientos derivados. Desde tal perspectiva, se considera que el desarrollo intencional de dicho tipo de literacidad, promueve la inclusión, el pluralismo, la multiculturalidad, la equidad y la participación en las personas y en la sociedad, a la vez que el aprendizaje a lo largo de la vida.

Paralelamente, se ha configurado una propuesta mundial de Educación para Todos [EPT], con tres ejes: acceso a la educación, respeto a los derechos en educación y educación de calidad, encontrándose que en cada uno, la alfabetización y la literacidad resultan primordiales, en el primer caso, como componente curricular obligatorio y exigible en los docentes del sistema, que iguala las condiciones de acceso para cualquier ser humano en cualquier país y que termine beneficiando a los estudiantes desde las más tempranas edades,

en el segundo, como fundamento del aprendizaje de las distintas áreas de conocimiento y en el tercero, como vía hacia la vivencia informada de los derechos y la participación social mediada por éstos (UNICEF, 2008).

Desde la Unión Europea, se creó recientemente un equipo multidisciplinar denominado Grupo Europeo de Alto Nivel de Expertos en Literacidad [EU High level Group of Experts on Literacy], quienes en un informe formulan, entre otras, las siguientes observaciones y recomendaciones: a) la literacidad le compete a todas las profesiones, ocupaciones y estamentos de la sociedad, b) para promover el desarrollo de la literacidad en cada ser humano, es preciso crear un ‘ambiente de literacidad’ apoyado en una gran diversidad de materiales de lectura de toda índole, mejorando la calidad de su enseñanza y asegurando la inclusión y participación de todos en dicho propósito, c) asignaciones adecuadas de tiempo para actividades de lectura, las cuales deben ser frecuentes, significativas y disfrutables, d) exposición intencional de los niños a ambientes de literacidad y textos narrativos desde sus primeros días de vida (European Commission, 2012).

En el escenario Iberoamericano, se ha formulado una propuesta de agenda para la formulación de políticas públicas de lectura y escritura, entre cuyos presupuestos se contempla que éstas se constituyen en condiciones necesarias para que las personas puedan aprender, desarrollarse a lo largo de la vida, y participar activamente de la escuela de su sociedad y de su cultura (CERLALC-OEI-ILÍMITA, 2004). Nuevamente se insiste, desde esta propuesta, en la transversalidad de dichas competencias con referencia al proceso educativo y al proceso de aprendizaje y el desarrollo humanos en general. Dentro de las Metas educativas propuestas para Iberoamérica hacia el año 2021, en relación con la lectura y la escritura se sitúan la creación de comunidades lectoras, la inserción de dichas prácticas en el marco de currículos significativos y en la cultura misma y la ampliación de una visión del leer para aprender, hacia el leer para vivir y leer para ser (Marchesi, 2010).

América Latina no es ajena a la tendencia mencionada y por ello se han emprendido iniciativas en las cuales se ha partido de la revisión de cinco ítems esenciales relacionados con la calidad educativa: relevancia, pertinencia, eficacia, eficiencia y equidad, tanto en los sistemas educativos, como en las experiencias educativas que se propician a través de éstos en la región, encontrándose que en cada uno de estos aspectos se presentan falencias, inconvenientes, desafíos y aspectos por mejorar que alejan y atrasan a los países latinoamericanos y a sus sujetos integrantes, de las metas de la Educación para Todos, de manera se requiere insistir en la alfabetización como instrumento indispensable para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje y el ejercicio pleno de los derechos (OREALC/UNESCO/UIS, 2008).

Perspectivas orientadas en el mismo sentido se han incorporado y reiterado en la política educativa colombiana, como se ha mostrado en un apartado anterior de este trabajo (MEN, 1998, 2006,; 2009<sup>a</sup>,; 2009b,; 2011<sup>a</sup>,; 2011b).

De lo anterior se deduce que la enseñanza de la lectura y de la escritura no solo son deberes de los docentes, de las instituciones y del sistema educativo en general, a la vez que derechos de todo estudiante en cualquier nivel educativo y cualquier región del país, tanto en el sector privado como público, sino que también se les considera herramientas privilegiadas para favorecer el desarrollo de las personas y de la sociedad, en consonancia con las postulaciones de los entes y documentos rectores nacionales, regionales e internacionales.

No obstante las consideraciones previas sobre la incuestionable relevancia social que el aprendizaje de la lectura y la escritura juegan en el desarrollo de cualquier sociedad y en concreto en la sociedad colombiana, debe reconocerse que buena parte de la dificultad para construir una visión que fortalezca el modelo de desarrollo de la nación hunde sus raíces en la baja formación lectora y escritora de los maestros del país y, por ende, en la baja calidad y la poca frecuencia lectora y escritora de los estudiantes, así como la despreocupación de la



mayoría de la sociedad por una búsqueda intelectual que tenga como base la literacidad. Este problema tiene dos aristas: por un lado, se sitúan los pobres hábitos lectores y escritores de los latinoamericanos y especialmente de los colombianos y, adicionalmente, el bajo nivel de comprensión lectora y producción escrita de calidad de los docentes y de los estudiantes de todos los niveles educativos, como se esboza a continuación.

Aun tomando en consideración lo previo, informes mundiales permiten evidenciar de forma preocupante, grandes disparidades entre los países considerados desarrollados y los considerados en vía de desarrollo, llegándose a formular que en éstos últimos los resultados muestran que sus estudiantes no logran desarrollar ni siquiera sus competencias básicas, entre las que se encuentran la lectura y la escritura, no solo circunscritas a letras sino incluyendo sistemas numéricos, entre otras razones, porque tienen mayor cantidad de estudiantes en las aulas, menor cantidad de docentes disponibles –si bien se ha presentado un aumento importante en todo el mundo–, porque sus niños pasan menor tiempo en la escuela, y porque la calidad de los docentes aun deja mucho que desear (UNESCO-UIS, 2011, 2011b,2012).

Si se analizan las cifras disponibles de los hábitos lectores en Iberoamérica y Latinoamérica, se puede llegar a las siguientes conclusiones: En cifras comparativas entre 10 países iberoamericanos, Colombia se encuentra entre los países con porcentaje más bajos de lectores y libros leídos por año, y entre los países con porcentajes más altos de población no lectora (CERLALC, 2008, 2012). En países como Chile, se ha encontrado que los hombres suelen asumir actitudes más negativas hacia la lectura que las mujeres, lo cual se manifiesta en sus manifestaciones sobre leer por obligación y asumir dicha práctica como un desperdicio de tiempo, en contraste con las mujeres quienes se declaran más adeptas de la lectura, disfrutando más de ésta, comentando más frecuentemente sobre lo que leen y visitando con mayor frecuencia las bibliotecas (Blanco et al., 2008)

Las cifras internas no solo coinciden con lo ya señalado, sino que permiten explicar el rezago en los hábitos lectores de los colombianos: Menos colombianos leen habitualmente, el número de lectores no habituales ha aumentado; más colombianos leen habitualmente revistas, periódicos, e internet, pero menos colombianos tienen por hábito el leer libros, cada vez los colombianos dedican menos horas semanales a leer por gusto y entretenimiento y cada vez menos colombianos compran libros, los libros que se compran son en su mayoría escolares. Las razones esgrimidas como justificaciones más frecuentes para no leer libros entre los no lectores colombianos son en su orden: la falta de hábitos o gusto por la lectura, la falta de interés y la falta de tiempo y dinero. La mayoría de las personas lee por entretenimiento o por obligación profesional o escolar, y no para obtener conocimiento o desarrollarse estéticamente (Gamboa & Reina, 2006; CERLALC, 2008, 2010; ICFES, 2012a).

Siguiendo con los datos sobre hábitos, la mayoría de la población no asiste nunca a la biblioteca, ni tiene libros, y considera la lectura como algo aburrido y poco importante, pero en contraste, la mayoría tiene televisor y ve televisión en promedio cuatro horas al día, y quienes tienen la posibilidad pasan además tres horas diarias en internet, actividades que consideran como altamente importantes (Comisión Nacional de Televisión [CNTV], 2008; Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas [DANE], 2010; Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (MinTIC), 2010; CERLALC, 2008, 2012).

Sobre los hábitos de escritura no se ha indagado con igual profundidad en el país y en la región. De lo encontrado al respecto, se destaca con referencia al escenario latinoamericano, en una investigación al respecto adelantada en Bolivia, acerca de cómo leen y escriben los estudiantes antes de entrar a la universidad (Soldán, Rocha, González & Alvéstegui, 2011), al indagar sobre las percepciones de los propios estudiantes sobre sus hábitos de escritura, se

encuentra que el 18% de los 671 encuestados no organiza sus ideas antes de escribir, mientras que el 54% esboza algunas ideas antes de proceder, el 11% no hace borradores, sino que escribe directamente en la hoja definitiva, el 67% hace un solo borrados y solo el 15% hace varios borradores y correcciones de su escrito, además, el 34% nunca hace un esquema de base, el 43% elabora un esquema que no necesariamente respeta o revisa al escribir. En cuanto a la revisión de los escrito, el 26% de los estudiantes reporta leer varias veces cada fragmento, haciendo pausas para ello, el 60% relee solo algunos pocos fragmentos, mientras que 8,5% nunca revisa el texto, dichas revisiones se centran en el estilo, la gramática, la ortografía y la puntuación, en el 19% de los casos, en las oraciones, párrafos, estructura y sentido global en el 30,5% de los casos y tanto en la forma como en el contenido y estructura en el 45% de los reportes. Finalmente, los estudiantes encuestados reportan que en el 19,5% de los casos reescribe algunas ideas de formas distintas, el 57,5% reescribe una oración en algunas ocasiones y el 17,4% nunca modifica las ideas plasmadas en el texto.

En el ámbito local, se encontró en un análisis acerca del desarrollo histórico del intelecto humano, en el cual, distinguiendo entre tres edades sucesivas en la especie, la del habla, la de la escritura y la de la lectura, Serna (2001), refiere a los hábitos de escritura de los estudiantes universitarios colombianos como víctimas de la monopolización del estilo plano, carente de figuras retóricas y de corte utilitarista, académico y pobremente humanista o de profundización intelectual, lo cual requiere re-pensarse desde la concepción discursiva de la escritura como práctica social es histórica, indispensable para el desarrollo humano. Por su parte, Sánchez (2001), señala que en la escuela se tiende a fomentar el hábito de escritura de textos narrativos y relatos anecdóticos, pero se descuida profundamente el de textos centrados en la reflexión argumentada y la crítica. Rincón (1997) y Sánchez (2001), llaman la atención sobre el hecho de que los hábitos y competencias en escritura académica que los

docentes pretenden promover en sus estudiantes, no hacen parte de los hábitos de los profesores.

Quizás el aspecto que más llama la atención al respecto, debido a que se menciona reiterativamente en los hallazgos de los estudios y en las experiencias y opiniones de los expertos (Bernal et al., 1995; Camargo, Uribe, Caro & Castrillón, 2008; Montealegre & Castillo, 2008; Andrade, 2009; Rincón & Gil, 2010; Martín-Barbero & Lluch, 2011; MEN, 2011b; Uribe & Camargo, 2011; Pérez & Rodríguez, 2013) es el hecho de que el hábito por excelencia de escritura de los estudiantes colombianos en todos los niveles educativos, edades, regiones, sectores, e incluso en diversas épocas de nuestra historia, son los apuntes de clase, cuya naturaleza generalmente es impuesta o cuando menos coaccionada y por lo mismo poco espontánea, además de artificial, en cuanto tendiente hacia géneros discursivos informativos, sintéticos y descriptivos y pocas veces referida a situaciones comunicativas extra-académicas, cotidianas y habituales, en la mayoría de los casos no se enseñan un método o unas pautas para su elaboración, no se revisan ni se corrigen por parte de los docentes, y no se logra transitar de la escritura como exigencia académica hacia visiones y usos de la misma como práctica social y como derecho cultural. Más sorprendente aun, resulta el hecho de que algunos de dichos hábitos, junto con las prácticas de enseñanza de la escritura, no hayan cambiado sustancialmente desde siglos pasados (Rey, Morato & Murcia, 1994; Ruiz & Mora, 2009).

Desde otras perspectivas (Henao, 2006; Muñoz, 2006; Vásquez, 2010), se controvierte la tesis de que los estudiantes no leen ni escriben, y en cambio se propone que lo que sucede es que efectivamente no leen ni escriben lo que los docentes esperan o les demandan, sino que sus lecturas y escrituras habituales ocurren en una serie de formatos y medios que las TIC han posibilitado y que por lo común, son territorio desconocido, o cuando menos poco explorado y aprovechado, por parte de los docentes y de los adultos en general. Chats, Blogs,

Wikis, Redes Sociales y Cibernarrativas, hacen parte de la lista de nuevas herramientas en las cuales los jóvenes llevan a cabo sus lecturas y escrituras, las cuales son primordialmente de carácter emotivo y recreativo, en cuanto su función es la de consultar, compartir o transmitir de forma dinámica mensajes, ideas y opiniones. Habilidades tales como la lectura de hipertextos e hipermedios están innegablemente más desarrolladas entre los jóvenes, si bien desde la escuela no se trabaja intencionalmente en su desarrollo.

Aun asumiendo ésta última perspectiva, se refuerza el argumento de que la escuela no está siendo efectiva, ni para seducir a los adolescentes y jóvenes por la lectura y la escritura en sus funciones académicas, literarias y estéticas de corte tradicional, ni para acercarse a los contextos de lectura y escritura de corte recreativa y emotiva con el fin de dialogar de forma más horizontal al respecto y contribuir a la adopción de posturas críticas para quienes participan de dichos escenarios discursivos contemporáneos, para compartir saberes al respecto, o quizás, para intercambiar saberes sobre las formas de lectura y escritura que son del dominio de docentes y de estudiantes, ampliando las funciones y posibilidades de éstas prácticas más allá de lo mediático, lo inmediateista y lo modal. Tanto las nuevas concepciones de la lectura y de la escritura que dichos cambios sociales han generado, como las consecuentes transformaciones en la enseñanza de las mismas, son asignatura pendiente para la mayoría de educadores, instituciones educativas, sistemas y políticas de educación a nivel del país, de la región y hasta del mundo.

Entre las personas adultas, en general los hábitos de escritura convencional se relacionan con la toma de notas informales, el conteo o registro de cifras y cuentas y textos de carácter modal, tales como saludos, despedidas o solicitudes, conversacionales, como charlas, diálogos, y textos epistolares como cartas, mensajes, notas y correos, que si bien están relacionados con la participación en procesos comunicativos y sociales cotidianos, carecen de formalidad y de un proceso que asegure su metacognición y su cualificación (Pedrosa, 1990;

Ruiz, 2005). El auge de las TIC entre niños, adolescentes y adultos jóvenes, ha transformado profundamente las prácticas de escritura, en detrimento de la escritura manuscrita y en pro de las formas y formatos de escritura propios de los nuevos medios tecnológicos y las nuevas redes sociales, lo cual se convierte en un reto para la escuela y para la sociedad contemporáneas (Castells, 1996; Yanes, 2001; Marquès, 2006; Cassany, 2010; Rincón & Gil, 2010; MinTIC, 2010, 2011; Agudelo, Martínez, Oliveros & Oliveros, 2012; DANE, 2012, 2013; OREALC/UNESCO, 2013; Pérez, Pi, Caro, Pérez & Tropea, 2013; Vaillant, 2013).

Tal como sucede en el caso de la escritura tradicional en adultos, la escritura a través de las TIC es, por lo común, de carácter informal, al margen de convenciones ortográficas y estilísticas estrictas y se inscribe en los géneros modal, conversacional y epistolar y en la combinación entre éstos o bien en las nuevas modalidades que van surgiendo en el entorno digital, con una variabilidad mucho mayor que la existente en épocas anteriores. Después de la comunicación como propósito, se destaca en internet la escritura con fines de búsqueda de información para consultas académicas o personales, sin desconocer que a veces se escribe por simple disfrute o impulso. Dichas características son extensibles a las prácticas de escritura habituales en la mayoría de países de la región y del mundo.

Entre quienes de manera amateur dedican tiempo a elaborar escritos, el género por excelencia es el relato, en sus modalidades fantástico, histórico y romántico, con variaciones particulares que dependen del sexo del autor, su ocupación y su situación geográfica y cultural. Entre las temáticas frecuentes destaca la violencia, aunque también se encuentran textos sobre la cotidianidad y prácticas culturales como la música, unos pocos orientados hacia la poesía. Las mujeres se inclinan más por escritos con contenido moralista y las personas entre 40 y 50 años tocan temas como la lucha de las minorías y dramas. Los temas urbanos y la rumba son los preferidos entre los jóvenes y adolescentes, siendo en tales edades más veloces tanto las secuencias narrativas del texto como los tiempos dedicados a la

escritura, en contraste con los escritos de jubilados y personas mayores, mucho más lentos en su elaboración y en sus ritmos narrativos, según señala Montt (2009) en una entrevista al respecto, aprovechando su experiencia como gestor literario y coordinador de la Red Nacional de Escritura Creativa [Renata]. Entre los nuevos escritores que asumen la práctica como profesión, la literatura infantil y juvenil en torno a temáticas vinculadas a la realidad nacional como las problemáticas sociales, los conflictos existenciales, la vida escolar y los personajes raizales, ha ganado un protagonismo importante en los años recientes, tal como precisa Vasco (2006).

Entre los estudiantes universitarios en particular, los apuntes de clase corresponden al 91,5% de los casos reportados, y son seguidos en frecuencia por resúmenes (83%), ensayos (78%) e informes de lectura (72%), con un escaso 11, 8% de escritura centrada en artículos científicos, proporciones que no varían sustancialmente entre distintos campos de formación, según se señala en una investigación de grandes proporciones adelantada durante 3 años en 17 universidades de diferentes regiones del país (Pérez & Rincón, 2013), en donde también se reporta que si bien un 77% de los estudiantes de éste nivel educativo leen páginas web o blogs, solo un 9,5% escriben comentarios o aportes para discusiones en línea como se pretende y propicia en la web 2.0. Del total de actividad escrita en universitarios, el 86% se da para labores asociadas a una asignatura en el plan de estudios y el 33% para actividades relacionadas con los grupos de estudio. De hecho los exámenes se reportan como el material más escrito después de los apuntes o notas de clase, cuando se restringe el uso a alguna asignatura. Urgen, según se ve, estudios de éste nivel de profundidad y detalle con respecto a los niveles de educación inicial, básica y media.

Un aspecto adicional que vale la pena mencionar, es el hecho de que el ejercicio académico de la escritura en niveles de educación básica y media, se suele restringir a géneros como el narrativo y el descriptivo, en descuido de géneros o modalidades discursivas

de suma importancia como el argumentativo, escenario discursivo en donde ciertas investigaciones han mostrado que nuestros estudiantes presentan notables falencias, especialmente en las operaciones de oposición y contra-oposición (Gutiérrez & Correa, 2009), lo cual podría explicar el escaso desarrollo de operaciones relacionadas con el pensamiento crítico.

En resumen, la disciplina de escribir con fines estéticos e intelectuales y de forma rigurosa y metódica, en un espectro amplio de situaciones, géneros y formatos, no es para nada común entre los colombianos, aunque si es frecuente la escritura entre los estudiantes y los usuarios de equipos y plataformas tecnológicas, en donde la escritura se efectúa bien por fines recreativos, bien por obligación o necesidad académica en géneros por lo general descriptivos, informativos y sintéticos, en el caso de niños y adolescentes, bien por necesidad de comunicarse o expresarse a través de plataformas y herramientas tecnológicas y digitales, por lo cual éstos escritos son predominantemente informales, sincrónicos o asincrónicos y con fines de interacción casual u opinión libre, lo cual aplica para todos los grupos de edad, pero en especial para los adolescentes y adultos jóvenes. Aun contemplando los datos presentados, se hace patente la necesidad de mayor investigación y sistematización de datos al respecto de los hábitos de escritura en el país.

Como se mencionó, los datos sobre hábitos de lectura y escritura son solo una parte del problema, pues el núcleo del mismo radica especialmente en los niveles de comprensión y composición, cuyas cifras no son menos alarmantes. Diversos estudios muestran que tanto la apatía hacia la lectura, como las dificultades y fallas en la comprensión lectora, el pensamiento y la producción escrita, y el escaso dominio en general que se tiene sobre la palabra hablada y escrita, se inician en los primeros grados de formación, y perviven durante la formación básica, media y hasta en los niveles de educación superior (Carvajal, 1998; Barletta, Del Villar, Delgado & May, 2002; Ochoa & Aragón, 2005; Andrade, 2007;



Cisneros, 2007; Grupo de Investigación en Argumentación GIA, 2007; Camargo et al., 2008; Peña, 2008; Ramírez, Marín, Ospino & Meneses, 2008; Bermúdez, Betancourth, J. & Trujillo, D, 2009; Montoya & Grisales, 2009; Murillo & Román, 2009; Ochoa, 2009; Narváez, Cadena y Calle, 2009; Carvajal, Trejos & Montes, 2010; Cisneros, Olave & Rojas, 2010; González & Vega, 2010; OECD, 2010; Pombo, 2010; Díaz, 2011; ICFES, 2011; Jiménez, 2011; Martínez-Díaz et al., 2011; Ortíz, 2011; Sarmiento, 2011; Duarte, Bos & Moreno, 2012; Ministerio de Educación Nacional – Fundación Santillana para Iberoamérica, 2012).

Los niveles de lectura de los estudiantes colombianos evaluados por medio de la prueba PIRLS en 2011, permiten concluir que 28 de cada 100 estudiantes de cuarto grado se sitúa por debajo de los niveles considerados bajos, en tanto que el 34% lo hace en el nivel bajo para un preocupante 62% de estudiantes en pobrísimos niveles de lectura con propósitos, comprensión y actitudes hacia la lectura (ICFES, 2012a). Tal problemática no es exclusiva de los universitarios colombianos, sino que se presenta comúnmente en varios países iberoamericanos (Echevarría & Gastón, 2000; Carlino, 2003, 2004a, 2004b; Carranza, Celaya, Herrera & Carezzano, 2004; de Brito & Angeli, 2005; Nigro, 2006; Ugarriza, 2006; Ramos, 2011), así como en otras regiones del mundo (UNESCO-UIS, 2011a, 2011b, 2012). El problema no es de ahora, sino que cuando menos viene ocurriendo en nuestro país en la últimas dos décadas, con mayor intensidad en los sectores público y rural, sin que aun sea una preocupación prioritaria en el ámbito investigativo, y aunque debe reconocerse que se formulan documentos, se incrementan presupuestos, se hacen esfuerzos y se realizan acciones, esto se hace de forma desarticulada, y en el marco de una política de la calidad desestructurada y que carece de una visión sistémica del problema (Pérez, 2013).

Con el pasar del tiempo, la problemática se ha hecho crónica y extensiva a otras áreas del conocimiento, pues en los resultados de la más reciente prueba PISA (OECD, 2013),

aplicada a estudiantes de 15 años de 65 países del mundo y en la que se evalúan competencias en las áreas de matemáticas, ciencias naturales y lectura, los puntajes de los estudiantes colombianos ubican al país en el vergonzoso puesto 62, superando únicamente a Perú, Indonesia y Qatar. Específicamente en lo concerniente a lectura, los estudiantes evaluados en representación de nuestro país se ubican en el puesto 55, con un puntaje de 403 puntos, que resulta incluso menor al puntaje de 413, reportado en la medición en ese mismo sentido, efectuada en 2009 y que en ambos casos significa que nuestros estudiantes apenas superan los niveles de lectura literal, llegando a realizar inferencias simples, relaciones de comparación y contrastación e identificación de temas e ideas generales, pero sin lograr realizar procesos reflexivos, toma de posición frente al texto, comprensión en contexto, formulación de hipótesis e inferencias múltiples y complejas, propias de niveles de lectura crítica y meta textual, con lo cual no logran superar el nivel 1A entre 6 niveles posibles, como también ocurrió en las mediciones de 2006 y 2009 (OECD, 2007; ICEFS, 2010; OECD, 2010). En términos prácticos, lo anterior significa que un estudiante colombiano se encuentra rezagado entre 2 y 5 años con respecto a estudiantes de sistemas educativos de mejor calidad.

En cuanto al desempeño en escritura de los estudiantes, no existe información tan extensa debido a que la aplicación de pruebas censales en éste sentido no ha tenido continuidad y no ha logrado masificarse. En un estudio al respecto adelantado por las Universidades del Quindío y Javeriana de Bogotá (MEN, 2009c; Castrillón, Camargo & Caro, 2010), orientado a responder a la pregunta ¿Cómo escriben los niños y jóvenes colombianos? A partir del análisis de una muestra de 3200 cuentos presentados al Concurso Nacional de Cuento Gabriel García Márquez en su versión de 2007, se encontró que en lo referente a la elaboración de textos narrativos de autoría original los niños y jóvenes colombianos presentan las siguientes fortalezas: control de aspectos estéticos generales,

construcción adecuada de oraciones simples, dominio oracional, manifestación de intenciones narrativas, reconocimiento inicial de que escriben para un eventual lector, narración lineal de los hechos, expresión de la idea general del relato, definición de personajes, manejo del sentido de las palabras, aspectos de coherencia, presencia de un historia en el cuento, uso del mismo para dejar enseñanzas, entre otros aspectos.

En cuanto a las debilidades encontradas, se destacan la escasa realización de revisiones y correcciones, la inadecuada o infrecuente expresión de oraciones compuestas, el que en muchos casos las oraciones no logren conformar un texto como tal, limitaciones en el uso creativo de las palabras, olvidarse del lector a medida que avanzan en la narración, dificultades para lograr que el texto conserve una estructura, ausencia o escasas de cursos narrativos no lineales, falta de cohesión textual, el que no haya diálogo significativo entre los personajes del relato, restringido uso del relato para poner de manifiesto una cosmovisión e imposibilidad de lograr que la fluidez oral se plasme de forma similar por escrito (MEN, 2009c; Castrillón et al., 2010).

Al no contar con las adecuadas habilidades para la comprensión y producción de textos, los estudiantes incrementan de forma importante su riesgo de fracaso escolar, pero ya que la lectura y la escritura y el aprendizaje de éstas trascienden el entorno académico formal y funcionan a la vez como sistemas de comunicación, medios de aprendizaje y objetos de conocimiento (Rincón, 2012), los efectos de no aprenderlas van mucho más allá de una mala nota, un año reprobado o el abandono del sistema escolar.

En los resultados de los estudiantes del país en una prueba optativa de PISA 2012 orientada a la solución creativa de problemas (OECD, 2014), se pone de manifiesto una de las consecuencias de procesos formativos y educativos de baja calidad, entre 44 países evaluados, los estudiantes colombianos ocupan el último lugar en afrontamiento y solución de problemas de la vida real, al menos en lo concerniente a los procesos cognitivos que están

involucrados en tales soluciones, cuando éstas no resultan evidentes, que corresponde al objetivo de evaluación en la prueba citada. Lo anterior hace suponer escasos niveles de metodicidad, flexibilidad, reflexividad y concepción crítica de la ciudadanía al nivel explícito, aunque es muy probable que tan lamentable desempeño obedezca en parte a las ya reconocidas fallas en la comprensión de las preguntas, estructuras, términos e instrucciones que conforman la evaluación censal.

Las causas de dichas problemáticas son variadas, pero las principales se atribuyen al docente, bien debido a sus pobres hábitos como lector y escritor, a su escaso desarrollo de competencias lectoras y escritas, a la limitada presencia de redes de docentes lectores y escritores o a la escasa participación de los docentes en éstas, a la no enseñanza intencional de la lectura y la escritura, a la falta de aprovechamiento de estas herramientas para enriquecer su labor, al desconocimiento y uso inadecuado de enfoques, teorías, metodologías y recursos que propicien el desarrollo de la comprensión lectora y la producción escrita, a la falta de experiencia investigativa o la reticencia a emprenderla, a las erróneas concepciones de los maestros sobre la lectura y la escritura, la desestructuración, impertinencia e inviabilidad de los planes de lectura y escritura, la consideración de que su enseñanza y aprendizaje son responsabilidad exclusiva de los profesores de español, la ausencia de propósitos en la enseñanza de estos procesos, y el que exista una brecha entre el trabajo adelantado en primaria, centrado en la difusión de la lectura como herramienta recreativa, y por tanto, en la generación de gusto por la lectura, en tanto que el trabajo en secundaria se orientaba más hacia la lectura como necesidad para fines académicos o relacionados con el conocimiento, entre otras (Barboza, 1990; Jurado, 1995; Rincón, 1997, 1999; López, 1999; Sánchez, 2001; Peña, 2003; Calvo, Rendón & Rojas, 2004; Echeverri & Echeverri, 2005; Ramos, 2005; Medina, 2006; Galeno, Sotelo & Santander, 2008; Rodríguez, 2008; Sánchez,

2009; Pérez et al., 2010; Calabria & Escorcía, 2010; Acosta, 2011; Barón & Bonilla, 2011; Uribe & Camargo, 2011; MEN, 2011b).

La baja calidad de los docentes, específicamente en lo concerniente a la lectura y la escritura, explica las fallas a este respecto que se evidencian en los estudiantes, pero otros factores explican, a su vez, el bajo nivel de desarrollo lector y escritor de los maestros: los procesos educativos de formación básica, media y profesional de los docentes son de baja calidad, los bachilleres que han tenido una peor formación y que obtienen resultados más bajos en pruebas censales, tienen mayor probabilidad de inscribirse en programas de docencia y de licenciarse como educadores, la pasividad y falta de preocupación de los estudiantes de licenciatura y licenciados por la calidad de sus procesos lectores y escritores, el bajo estatus de la profesión en varios países de la región, el que los docentes con menor experiencia y menor o nula calificación ejerzan en zonas apartadas, el que la mayoría de quienes escogieron la profesión lo hicieran como segunda opción, motivados por los menores costos, mayor facilidad de admisión, mayor estabilidad o menor exigencia de los programas, y la baja calidad de la formación continuada que reciben (Villegas-Reimers & Reimers, 1996; Vaillant, 2004; Arnoux, Nogueira & Silvestri, 2006; García & Ortiz, 2009; Vegas & Petrow, 2008, Hunt, 2009; Sánchez, 2009).

Un ejemplo concreto sobre la baja calidad de los programas de formación de docentes en el país, se señala en un estudio en el que se analizaron los estándares académicos de quienes obtienen títulos de educación superior en el área educativa, específicamente en términos de la relación entre el desempeño en el antiguo examen de ICFES para el acceso a la educación superior, hoy prueba Saber 11, y la probabilidad de obtener un grado superior en educación. Luego de analizados los datos recolectados para el periodo 2000 - 2006, se concluyó que hay una relación inversa entre los resultados en la prueba censal de acceso a la educación superior, y la probabilidad de licenciarse como educador. Se estimó que dicha

probabilidad es cinco veces mayor para quienes obtuvieron resultados en el examen del ICFES, ubicados entre los cinco percentiles más bajos, en comparación con aquellos que obtuvieron resultados en la prueba, que los ubicaron entre los cinco percentiles más altos, lo cual se evidencia más en las mujeres (Barón & Bonilla, 2011). En términos generales, lo anterior se puede interpretar como evidencia de una baja calidad del proceso educativo de la básica primaria y la media vocacional entre los bachilleres que ingresan a programas universitarios en educación y posteriormente obtienen grados en estos. El análisis explica en parte el bajo estatus de la profesión docente en el país, y genera cuestionamientos sobre la calidad en la exigencia para los procesos de ingreso a estos programas, a la vez que permite hipotetizar una aparente relación entre el bajo desempeño en lectura, el ejercicio de la profesión de educador y la exigencia que en ese sentido se hace en los programas.

A propósito de lo previamente mencionado, un análisis general de los resultados obtenidos por los estudiantes de último año de licenciatura en la prueba SABER-PRO para el segundo semestre de 2011 (ICFES, 2012b), se encontró que en la prueba de escritura aplicada con el fin de poner en evidencia qué tanto los próximos docentes expresan adecuadamente sus intenciones comunicativas en un texto escrito con coherencia y cohesión, expresado mediante un lenguaje apropiado y aplicando las reglas de éste tipo de lenguaje, ninguno de los 10.663 estudiantes de programas en educación que presentaron la prueba alcanzó los tres niveles superiores entre 8 posibles, lo cual implica que ninguno de ellos ejecuta una adecuada planeación de la escritura, ni tampoco expresa con claridad su posición, ni usa adecuadamente los conectores y la totalidad de los recursos lingüísticos utilizados. En esa misma prueba, solo un 3,7% alcanzó el nivel 5, lo cual denota que quienes alcanzaron dicho nivel logran organizar y relacionar las ideas entre sí, expresadas de manera clara y lógica y con progresión temática, aunque con algunos errores en el uso de conectores y en aspectos de puntuación y ortografía.

En la misma prueba referida, otro 32,8% de los docentes en formación, alcanzó el nivel 4, lo cual implica que desarrollan en su escrito una idea central con un uso aceptable del lenguaje y una estructura general que no resulta del todo adecuada principalmente porque no se cierran ideas o se incluyen otras que no hacen parte del ámbito temático tratado. Un porcentaje similar de 34,7% se ubicó en el nivel 3, lo cual da a entender que apenas esbozan una intención comunicativa en su escrito, y aunque se logra entender la mayoría de las ideas allí expuestas, se evidencian problemas en el manejo del lenguaje. Del restante porcentaje, el 24,4% alcanzó apenas el nivel 2 en la prueba de escritura, lo cual implica que las ideas presentadas en el texto producido son incoherentes o desarticuladas y que no se evidencia con claridad una organización en el texto. Un 2,4% se ubica en el nivel 1, es decir que sus textos presentan múltiples problemas de coherencia y cohesión, bien de ortografía, redacción y puntuación, en otros casos de conexión y relación entre las ideas o en cambio el texto resulta sumamente breve y no permite aplicar los aspectos de análisis establecidos (ICFES, 2012c). El restante 2% de quienes aplicaron la prueba no contestó nada o escribió algo incomprensible, ilegible o extremadamente breve.

En cuanto a los resultados de los estudiantes de carreras en educación en la sub-prueba de lectura crítica de la misma evaluación censal (ICFES, 2102b), en la cual se evalúan la lectura desde una perspectiva reflexiva y analítica de la misma, en términos de procesos como la ubicación de información en el texto, la relación entre los componentes textuales, la construcción de una representación global del texto y la evaluación de la relación entre procesos discursivos y el contexto sociocultural del texto, se encuentra que el 23,2% de los docentes se ubica en el nivel bajo, es decir que apenas logran un nivel de lectura literal, mientras que el 72,2% se ubica en el nivel intermedio, lo que implica que los procesos señalados se hallan en niveles de desarrollo susceptibles de mejoramiento y solo el 4,3%

logra ubicarse en el nivel alto, en el cual sus niveles de lectura se suponen cercanos a la criticidad.

Llama poderosamente la atención que aun cuando los representantes del grupo de referencia 'Educación' sean de los más numerosos entre la totalidad de la población evaluada en la distribución por quintiles (12% del total de 94.064 estudiantes evaluados), los estudiantes de último ciclo en licenciaturas sean los que más representantes concentran en el quintil más bajo con un 28%, además de concentrar el porcentaje menor (14%) en el quintil más alto, con referencia a los estudiantes de los demás grupos de carreras. Comparando los resultados de los docentes en formación en instituciones universitarias con los de resultados de los normalistas superiores, no se encuentra mayor diferencia ya que los promedios son muy similares (9,63% y 9,54%, respectivamente), situándose ambos entre los más bajos del conjunto total (ICFES, 2012c). La situación descrita es innegable pero también susceptible de modificación, pues como se señala en estudios recientes, la calidad de los programas de licenciatura, incide en el grado de desarrollo de las competencias básicas de los docentes en formación, competencias entre las que se encuentran la escritura y la lectura crítica (García, Maldonado, Perry, Rodríguez & Saavedra, 2014)

Desde los resultados anteriores, además de generarse preocupación e incentivarse la realización de reflexiones, indagaciones y discusiones al respecto, se apoya de forma contundente la afirmación de que el nivel de desarrollo de las competencias en lectura y escritura de los docentes en formación es incipiente pero con enorme potencial de avance y que urgen, en consecuencia, acciones para trabajar decidida, urgente y efectivamente en la contribución a su mejora. Cabe aclarar que lo importante de analizar en los resultados descritos no son los puntajes, ni los rankings, ni las comparaciones en sí, sino lo que representan en términos de las oportunidades y competencias que ha desarrollado un estudiante colombiano para enfrentarse a las demandas del mundo académico, del mundo



productivo y de la vida cotidiana, siendo en todos los casos insuficientes, impertinentes e ineficientes.

Comenzar por construir una cultura de docentes lectores y escritores es una excelente opción para comenzar a cambiar el estado de cosas, tal y como se señala desde distintos estudios, iniciativas y opiniones autorizadas, en diversas latitudes (Peña, 2002; Commeyras, Shockley & Olson, 2003; CERLALC-OEI-ILÍMITA, 2004; Grainger, 2005; Narváez, 2005; Cremin, 2006; Reimers et al., 2006; Brooks, 2007; Cremin, Mottram, Collins, Powell & Saffort, 2009; CERLALC, 2012; Reis & Climent, 2012; García et al., 2014)

A los problemas de la falta de hábitos en lectura y escritura, el lamentable nivel de desarrollo de tales competencias en docentes y estudiantes y la necesidad de actuar prontamente al respecto, se suma el de la ineffectividad y falta de fundamentación, pertinencia o adecuada orientación en las prácticas docentes orientadas a su enseñanza. Investigaciones realizadas en Colombia, señalan que las prácticas docentes de enseñanza de lectura y la escritura se circunscriben o fundamentan en tradiciones pedagógicas de corte heteroestructurante (Rincón & Gil, 2010). No solo los métodos de los docentes, sino las propias prácticas de los estudiantes en lo concerniente a la lectura y la escritura, son predominantemente heterónomas, es decir, fruto de la imposición o de la percepción de obligatoriedad para cumplir con requisitos académicos, o simplemente obtener una nota aprobatoria (CERLALC, 2008; Morales & Restrepo, 2010).

Los propios lineamientos y estándares de lenguaje vigentes para Colombia, son desconocidos por una buena parte de los docentes de básica y media, no se comprenden adecuadamente, no resultan fáciles de relacionar entre sí, ni de aterrizar en estrategias y acciones concretas, o simplemente son ignorados en cambio de ser cuidadosamente estudiados, incorporados, discutidos, criticados y reformados con el debido fundamento (Jiménez & Marmolejo-Ramos, 2005; Becerra & Perdomo, 2010; Murcia, 2012).

Cabe aclarar que se han efectuado en el país análisis exhaustivos de los citados lineamientos estándares por parte de agremiaciones de docentes experimentados, encontrándose y señalándose desde sus autores, contradicciones, críticas, limitaciones y necesidades de mejora tanto en torno al enfoque mismo de estándares y competencias, como a sus perspectivas del lenguaje y ejes conceptuales, las conceptualizaciones de base y aspectos relacionados con el establecimiento de los niveles, su fundamentación, su estructuración y su aplicabilidad (Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje, 2003). Empero, resulta difícil participar activa y productivamente en la transformación de algo que para la mayoría es desconocido, que no se contempla como directriz curricular y que por lo mismo, no hace parte de la vivencia cotidiana de la enseñanza del lenguaje y de las habilidades comunicativas en cualquier asignatura.

Como lo afirma categóricamente Carnoy (2004, p.18) “es difícil mejorar el aprendizaje en las escuelas en cualquier sentido sin mejorar los conocimientos de los profesores sobre la materia”. En el ámbito específico de la enseñanza de la lectura y la escritura, Lerner (2001) opina que la capacitación de docentes en este sentido es una condición necesaria, más no suficiente, para producir cambios efectivos en las competencias y desempeños de los estudiantes, para lo cual debe acompañarse de un estudio exhaustivo y de una comprensión frente a las condiciones del contexto que dificultan y facilitan los cambios didácticos que se esperan lograr. Otro aspecto que contribuye sin duda con la cualificación docente y, por derivación, con los resultados del aprendizaje en los estudiantes, tiene que ver con la comprensión que el docente debe hacer sobre cada disciplina como una práctica discursiva específica, conformada por un sistema conceptual y metodológico particular, corpus al que le son propios unos modos característicos de leer y escribir, siendo su dominio una responsabilidad (Fernández et al., 2011).

El resultado de lo anterior con referencia a Colombia, se señala claramente en un informe de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE / OECD por sus siglas en inglés] y el Banco Mundial [BM] (2012), en el cual se menciona que en las evaluaciones efectuadas con diversos actores educativos del país, se ha encontrado que la gran mayoría de los estudiantes colombianos carece de una preparación adecuada durante su ciclo de formación básica y media, para facilitarle su ingreso a la educación superior y su permanencia en la misma, de tal forma que existe una brecha notable entre las competencias requeridas y las competencias realmente desarrolladas de antemano. La consecuencia de una mala formación académica de nivel básico y medio, es que se disminuyen las oportunidades de ingreso a la educación superior, así como las probabilidades de permanencia en éste nivel, y de continuarse el ciclo de una educación de baja calidad, el efecto se repite con respecto a la preparación para el mundo laboral y productivo, donde también se presentan notables brechas entre lo formado y lo requerido, como también se señala en el mencionado informe.

Las brechas también se dan entre los niveles de formación de secundaria y educación superior, de manera tal que mientras en el nivel de secundaria los estudiantes perciben que se les pide leer y escribir dentro de prácticas de corte memorístico y concepciones del conocimiento como transmisión, en la universidad se les demanda construir conocimiento y usarlo. Mientras en el bachillerato los ejercicios de escritura y lectura giran en torno a una sola fuente textual, las fuentes son múltiples en la educación superior, diferencias que también son evidentes en la extensión de los textos –siendo significativamente menor en secundaria-, su complejidad, variedad y contenido. A pesar de que está claro que el desarrollo de los procesos de comprensión y producción textual inciden de manera positiva y determinante en la permanencia, en transición entre grados y niveles y en la finalización exitosa de los estudios en todos los niveles, triste es encontrar que tales desarrollos no se garantizan ni en mínimos niveles de calidad durante la formación básica y media e incluso se

pasan por alto durante la formación superior, en donde la brecha entre la educación pública y privada aun prevalece (Willms, 2006; Fernández & Carlino, 2010; González & Vega, 2010; Fernández et al., 2011; Rosefsky & Saavedra, 2011).

La conclusión de los estudios recién citados, es una invitación a repensar y reformular las prácticas de enseñanza de la lectura y escritura, tomando como referente las demandas reales del escenario universitario y de manera recíproca, haciendo que las instituciones de educación superior reflexionen sobre el apoyo que requieren sus estudiantes para superar las brechas causadas por las notables diferencias en las demandas de uno y otro nivel (Fernández & Carlino, 2010). En análisis realizados al sistema educativo colombiano, la brecha mencionada se da desde la articulación entre el preescolar y la básica primaria y entre ésta última y media en general, siendo especialmente notable en la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura (Sarmiento, 2011). Lamentablemente, como se ha señalado en algunos estudios, mientras las familias y las sociedades cambian, las demandas de los diversos niveles educativos y ocupacionales también varían, y por supuesto, los estudiantes experimentan transformaciones producto de sus procesos de maduración y desarrollo y de los cambios en el entorno, la escuela parece permanecer estática en muchos aspectos, o cuando menos cambia a una velocidad mucho menor (Mejía et al., 2004; Aisenbrey, 2006; Carnegie Council on Advancing Adolescent Literacy, 2010). Tales cambios, a pesar de ser connaturales e inevitables, requieren ser pensados, en función del bienestar y el desarrollo compartidos y en ese propósito, la formación de la sensibilidad y la criticidad a partir de la lectura y la escritura, juega un papel fundamental.

Es por tanto, deber ineludible de cualquier sistema educativo serio a nivel mundial, el garantizar la enseñanza y el aprendizaje intencionales de la lectura y la escritura en sus docentes y educandos, como medio para promover la calidad del proceso educativo, puesto que la calidad de los docentes es un factor crucial para afectar positivamente la calidad

educativa en general (UNESCO, 1996; Braslavsky, 2004; Cavaluzzo, 2004; Rivkin, Hanushek & Kain, 2005; Barber & Mourshed, 2007; Hunt, 2009; Brophy, 2010; Carnoy, 2010; Bryk, Harding & Greenberg, 2012; OREALC/UNESCO 2012).

Intervenir efectiva y oportunamente sobre las problemáticas previamente señaladas, exige tomar en cuenta varias consideraciones, la primera de las cuales es obviamente partir de la cualificación docente para mejorar los procesos de lectura y escritura en los estudiantes, la segunda, consiste en tender puentes entre la educación inicial, la básica, la media y la educación superior, teniendo como ejes transversales y permanentes la lectura y la escritura de los diversos géneros literarios y académicos, la tercera es asumir que la responsabilidad para mejorar la manera como se lee y se escribe en ámbitos académicos, es una responsabilidad compartida entre estudiantes, docentes e instituciones educativas, y no le compete exclusivamente al docente de una cátedra específica de lectura y escritura (Carlino, 2004; Nigro, 2006; Mejía, 2007; Risko et al., 2008).

Una condición necesaria pero no suficiente para lograr para que los docentes intervengan favorablemente en la cualificación de los procesos de lectura y escritura en sus estudiantes es sea experto en las mismas. El papel fundamental de experto, modelo y mediador que cumple el maestro en labores como la enseñanza de la lectura, la escritura y, en particular, de la comprensión de lectura, es retomado en la Teoría Histórica-Cultural (Baquero, 1997; Vygotsky, 1934 / 1986, 1931 / 2012), desde la cual se propone el andamiaje asistido, es decir, la interacción entre un sujeto experto y un aprendiz menos experto, con el propósito de que éste último se apropie del saber del maestro más experimentado, para lo cual ambos emprenden una tarea compleja de lectura, que inicialmente es resuelta casi de manera total por el maestro, quien progresivamente le va otorgando mayor responsabilidad y protagonismo al aprendiz, hasta desembocar en la autonomía de éste para desarrollar la tarea por sí solo. Tal andamiaje debe ser ajustable, temporal y explícito, de manera que quien es

asistido sepa de antemano que la asistencia con que cuenta es de un genuino experto e irá desapareciendo paulatinamente.

Es preciso que los docentes de todas las edades, áreas, niveles y regiones, mejoren sus hábitos y sus competencias, en especial las de lectura y escritura, su experiencia en el ejercicio de estas, así como sus métodos para enseñarlas y evaluarlas, apoyados desde el currículo, la gestión directiva y pedagógica al interior de las instituciones, y desde la formación, pues tales procesos son fundamentales para garantizar que los estudiantes aprendan y apoyados en ello, se puedan integrar con mayor facilidad al mundo académico superior y al escenario productivo. Propuestas sobre las competencias docentes para enseñar en las condiciones de la sociedad actual, se proponen desde Perrenaud (2004).

Es mandatorio también, que las estrategias previamente señaladas sean emprendidas de forma inmediata, progresiva, permanente y desde los primeros años de escolaridad, pues una promoción temprana y un enriquecimiento en éste sentido resultan de crucial importancia (Flórez et al., 2009; Benítez, 2011; ICFES, 2012a). La efectividad del docente en la enseñanza de habilidades comunicativas, se incrementa cuando sus estrategias se fundamentan en modelos teóricos y en hallazgos investigativos (Covault, 2011), aunque la experiencia aporta cierto bagaje, son las prácticas fundamentadas las que pesan en mayor medida sobre el aprendizaje. Además la lectura y la escritura, como formas de pensamiento eminentemente reflexivas y que hacen parte de la vida misma, le brindan al docente la posibilidad de reflexionar sobre sus saberes, sobre su entorno y sobre su situación existencial, para de esta manera comunicar dichos saberes, apreciaciones, críticas, opiniones, cuestionamientos y propuestas, contribuyendo con ello a la valoración de sus formas de conocimiento y de sus prácticas, haciendo audible la voz de los maestros y visible su contribución social (Peña, 2003).

Hasta éste punto, se puede concluir que en nuestro país el problema de no haber logrado desarrollar las competencias en lectura y escritura en niveles requeridos para participar de forma crítica y propositiva de la sociedad contemporánea, es un problema extendido, sostenido en el tiempo, complejo, en cuanto multi-causado y con distintos efectos en el ámbito individual, local y global, y sistémico, puesto que no solo implica a los estudiantes en los diferentes niveles educativos, sino también a los docentes en formación y en ejercicio, a las instituciones y programas de formación superior de docentes, a las estrategias y políticas en ese sentido formuladas por los entes rectores en educación, a los demás miembros de las comunidades educativas y de las comunidades en general que se han visto afectadas o que han permanecido pasivos ante tan serio problema y por consiguiente, al sistema educativo entero. Al ser la lectura y la escritura competencias o habilidades comunicativas, se hace necesario abordar otro aspecto del problema relacionado con las particularidades de cada proceso y las relaciones entre ambas y con otras habilidades, como clave para emprender acciones en torno a su enseñanza y aprendizaje.

Un programa de enseñanza – aprendizaje de lectura, exige trabajar paralelamente la escritura, pues como lo señalan algunos autores (Goen & Gillote-Tropp, 2003; Ferreiro, 2004) la buena lectura conduce casi inevitablemente a la escritura, a la vez que se nutre de esta, de manera que funcionan mejor cuando se trabajan de forma integrada. Cuando se piensa en las actividades que efectivamente se hacen con los textos, se ve que estas actividades constituyen, en la mayoría de los casos, interfases entre leer y escribir. Existe interrelación entre leer y escribir: entre el leer, el hablar sobre lo leído, reflexionar sobre lo dicho y hacer lo propio frente a lo leído. Leer y comentar lo leído o lo suscitado por la lectura, leer y resumir, y entre la actividad lectora y otras como recomendar, contar a otro lo que este no ha leído, explicar, revisar y corregir lo escrito, comparar y evaluar, hacer un

dictado a otras personas, para que estas escriban lo dictado, establecer la estructura de un escrito, ya que existen distintas formas de leer, por cuanto existen distintas formas de escribir.

Un campo en donde se han explorado en mayor detalle las convergencias y divergencias entre ambos procesos y entre las diversas modalidades lingüísticas o comunicativas es el de las neurociencias. A propósito, Berninger y Richards (2002) señalan que cada uno de los procesos puede analizarse en el ámbito educativo como una habilidad académica básica, distinguiéndose entre cuatro sistemas o canales a través de los cuales el lenguaje es expresado o interpretado por otros, la escucha, o el lenguaje por vía del oído, el habla o lenguaje por vía de la boca, la lectura o lenguaje por vía de los ojos, y la escritura o lenguaje por vía de las manos. Respecto a la lectura y la escritura, se ha podido establecer que si bien ambas involucran las áreas del lenguaje, con énfasis en el hemisferio izquierdo, la primera involucra muchas más estructuras de la corteza occipital, así como diversas zonas de la corteza temporal y de la sensorio-motora, mientras que la escritura compromete más zonas cerebrales que las demás habilidades, en especial algunas porciones del lóbulo pre-frontal asociadas con la memoria de trabajo y las funciones ejecutivas, así como porciones del cerebelo y del parietal, relacionadas con la motricidad fina (Berninger & Richards, 2002; Hruby & Goswami, 2011).

Siendo la lectura un conjunto de procesos complejamente interrelacionados, en intentos por develar el circuito neuro-funcional que la soporta, se ha señalado la existencia de un sistema visual, localizado en la corteza ventral occipitotemporal y encargado de la visión de los signos grafológicos, un sistema ventral, relacionado de forma estrecha con los procesos ortográficos, el cual comprende la corteza ventral extra estriada, en donde se hipotetiza que se lleva a cabo el procesamiento pre-lexical de los patrones grafológicos y de un sistema dorsal de carácter más fonológico, con dos componentes, el dorsal posterior izquierdo, correspondiente al giro angular, el giro supramarginal y la región perisilviana, y la corteza



temporal superior y más específicamente el giro medial temporal la cual parece cumplir funciones de integración entre los procesos ortográficos y los fonológicos. Estos dos sistemas son apoyados por un sistema de representación e integración grafemas-sonidos, que implica la interacción entre las regiones occipital y temporal, y que según los hallazgos, ocurre en porciones del cortex superior temporal izquierdo, aclarándose que se presentan cambios tanto de carácter estructural, como de carácter funcional, dependiendo de la etapa del desarrollo (Schlaggar & McCandliss, 2007; Wandell, Rauschecker & Yeatman, 2012).

Específicamente, en la comprensión de textos, se hallan comprometidas estructuras de ambos hemisferios cerebrales, en redes que implican principalmente el cortex prefrontal lateral izquierdo, regiones temporales izquierdas adyacentes al área de Wernicke, y el cortex prefrontal dorsomedial izquierdo, en el hemisferio izquierdo, así como los lóbulos temporales anteriores, el cortex cingular posterior y el cortex frontomedial en ambos hemisferios, siendo especialmente activadas dichas zonas en el hemisferio derecho, en tareas que implican la comprensión de metáforas (Ferstl, Neumann, Bogler & von Cramon, 2008). Mientras los procesos sintácticos se realizan predominantemente en las áreas frontales y temporales del hemisferio izquierdo, los procesos semánticos activan redes temporo-frontales en el derecho, precediendo temporalmente los procesos sintácticos al establecimiento de relaciones gramaticales y al procesamiento semántico (Friederici, 2011).

Entre las conclusiones más destacables de dichos hallazgos se encuentran el que el dominio de la escritura requiera mayor tiempo de desarrollo en la ontogenia frente a la lectura y no se pueda consolidar sino hacia el final de la adolescencia, el que la lectura y la escritura no se puedan considerar en rigor ni como contrapartes, ni como reflejos la una de la otra, sino como procesos relativamente independientes en lo estructural neuropsicológico, cuyas relaciones más estrechas son el que cada uno de sus sub-procesos, por ejemplo la decodificación, la conciencia fonética y la comprensión en la lectura, y la manuscipción, la

composición y la planeación en la escritura, se puedan considerar como componentes que implican estructuras específicas, diferenciadas y espacialmente separadas, pero que durante el ejercicio de las habilidades funcionan de manera interrelacionada, en algunos casos secuencial y en otras simultánea, distribución e interacción estructural que experimenta variaciones en la medida en que se modifique la modalidad de la habilidad, por citar, si la lectura se hace en voz alta o de forma silenciosa, o si, en el caso de la escritura, esta se hace de forma manuscrita a través de un computador, y también dependiendo del grado de desarrollo de la habilidad por parte de quien la pone en uso (Berninger & Richards, 2002).

De cualquier manera, los más recientes descubrimientos acerca del funcionamiento del cerebro humano, permiten afirmar que si bien existen unas estructuras modulares especializadas, el cerebro entero funciona como una red compleja de conexiones que en su inmensa mayoría no son de carácter aleatorio y que pueden relacionarse en términos de influencia o integración, lo cual aplica también para el lenguaje, del cual se han identificado tanto las estructuras especializadas o de segregación, como varias de las áreas multimodales o de asociación que lo posibilitan, y con sutiles variaciones entre una persona y otra (Toro, Fox & Paus, 2008; Sporns, 2011; Hervé, Zago, Petit, Mazoyer & Tzourio-Mazoyer, 2012). De allí que el intentar dilucidar los límites entre lectura y escritura resulte tan difícil, aun con los avances contemporáneos y el conocimiento derivado de su aplicación.

Si bien se reconocen los profundos interrogantes sobre la relación que existe entre las modalidades expresivas del lenguaje –discurso hablado y discurso escrito- y entre las modalidades predominantemente receptivas –escucha y lectura-, se sabe que tales peculiaridades tienen que ver además de los aspectos neuroanatómicos y neurofuncionales, con la morfología propia de cada lengua, como se evidencia en el hecho de que ciertos idiomas tengan sistemas de escritura relativamente simples, pero propiedades morfológicas complejas mientras que en otros suceda justamente lo contrario. De hecho, se han encontrado

evidencias de que existen de redes neuronales para la lectura y la escritura que aplican de forma universal para cualquier cultura humana, pero que también se dan ciertas variaciones en dichas estructuras entre culturas distintas, con lo cual se podría afirmar que no solo la biología, la filogenia y la ontogenia modifican el cerebro, sino que también la cultura lo hace (Bolger et al., 2005).

Lo cierto es que la enseñanza de las habilidades comunicativas exigen por parte del educador, un conocimiento profundo del lenguaje y un dominio de sus procesos en sus distintas modalidades y particularidades neurofuncionales, pedagógicas, lingüísticas, históricas y socio-culturales, así como de aspectos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje humanos (Seidenberg, 2013). Una perspectiva que ayuda a entender la relevancia del lenguaje en los procesos escolares y en la vida, junto con sus implicaciones para cualquier docente, es la de analizar los tipos de lenguaje desde diversos criterios de clasificación: si se habla del lenguaje automático como aquel que se aprende cotidianamente en las interacciones sociales y participaciones culturales de toda clase y que es predominantemente conversacional –oral y auditivo-, en contraste con un lenguaje cultivado, propio del ámbito académico, de las distintas disciplinas y mucho más relacionado con la lectura y escritura convencionales, el docente está llamado a explorar y enriquecer el lenguaje cotidiano y a formalizar el lenguaje cultivado propio de su campo, reconociendo que el ser locuaz y conversador, no implica necesariamente el ser un buen escritor y lector (Levine, 2004).

Sí, desde otra perspectiva, se distingue entre lenguaje concreto y abstracto, la enseñanza debe ir enriqueciendo el glosario abstracto, en atención a las diferencias en el desarrollo de las estructuras mentales y hasta llegar a hacer de la escritura y la lectura herramientas para aprender, mientras que si se distingue entre lenguaje perceptivo y receptivo, es preciso favorecerlos con igual intensidad e intencionalidad. Además de reconocer tales tipologías, se hace necesario discriminar entre los niveles del sistema lingüístico: fonema – morfema,

semántico o referido a palabras, sintáctico o gramatical - oracional, discursivo o de párrafos y reflexivo o metalingüístico, distinción que propicia el tener en claro en qué esforzarse según la edad y condiciones de los estudiantes, y en dónde prestar atención para detectar oportunamente dificultades e intervenir en consecuencia, teniendo como eje, no la enseñanza, sino el aprendizaje (Levine, 2004). Sin importar el sector, el nivel y el área donde se ejerza la enseñanza, la comprensión estratégica de las bases lingüísticas emerge como otra de las competencias transversales de cualquier docente.

En este último nivel, el reflexivo, iniciativas orientadas a aprovechar las relaciones y entre la oralidad y la escritura y sus particularidades, entendiéndolas ambas como destrezas discursivas, se vienen adelantando en nuestro país por parte de algunos docentes para incentivar el ejercicio de la escritura desde la verbalización y la reflexión metaverbal, con base en una estrategia pedagógica y secuencias didácticas claras (Hocevar, 2007; Buitrago, Torres & Hernández, 2009; Agudelo & Correa, 2010; Melgar, Rodríguez, Tomas & Zamero, 2010; Tamayo, 2010).

Un poco más claras resultan las relaciones entre comprensión y producción textual, como se ha encontrado en un estudio transnacional que involucra a 16 países y a más de 100.000 niños entre 2 y 11 años (Bornstein & Hendricks, 2012) concluyéndose que la relación entre una y otra competencia o habilidad es positiva a cualquier edad, alcanzando su mayor asíntota hacia los 5 años y siendo menor en nivel de desarrollo para países con mayores falencias en el sistema educativo y en la calidad de vida de sus habitantes. La importancia del aprendizaje de las bases de la lectura desde el preescolar es tan determinante, que éste se sitúa en segundo lugar por detrás del aprendizaje de habilidades tempranas en matemáticas y por delante de las habilidades de atención como los tres predictores con mayor peso en la estimación del rendimiento académico y el aprendizaje en edades posteriores, a partir de lo ocurrido en el preescolar (Duncan et al., 2007).

De cualquier forma, y aun cuando se trate de procesos y prácticas discursivas que involucran estructuras y procesos distintos en cierto grado, las relaciones entre lectura y escritura son estrechas y se ha logrado demostrar que el trabajo efectivo e intencional y en una de ellas, impacta efectivamente sobre el desarrollo de la otra, así como sobre el desarrollo del aprendizaje y del pensamiento en general (Flood & Lapp, 1985; Martínez et al., 1997; Sotiriou, 2002; Goen & Gillote-Tropp, 2003; Glenn, 2007; Asencion, 2008; Pérez, 2009; Graham & Hebert, 2010; Martín-Barbero & Lluch, 2011; Surd-Büchele, 2011).

Uno de los aspectos señalados frecuentemente como punto en donde necesariamente deben buscarse encuentros y acciones pedagógicas intencionales entre lectura y escritura y entre éstas y otras habilidades comunicativas como la oralidad, especialmente en la enseñanza, es el de los géneros discursivos, puesto que la discriminación entre las particularidades de los diversos usos del lenguaje y sus contextos, una enseñanza de la lengua centrada en el análisis discursivo, propicia la inserción comunicativa, el acercamiento al otro, la genuina comunicación y la participación crítica del ser (Cots, 1996; Bajtín, 1998; Fernández, 2011; de Castro, 2011; Vilà, 2011; Zayas, 2012). No obstante lo señalado, aun faltan muchos esfuerzos y acciones concretas para incorporarlo en los programas y en las aulas (Kaul & del Valle, 2010). Comprender mejor la relación y la distinción entre las habilidades comunicativas y específicamente entre lectura y escritura, se constituye en la base para emprender acciones de enseñanza particulares en cada caso, pues no se puede seguir asumiendo ingenuamente que a leer y a escribir se aprende solamente con la práctica, ni tampoco que a escribir se aprende leyendo o viceversa.

La insistencia en contar con un basamento teórico e investigativo que sirva de base a las acciones pedagógicas y didácticas, radica en la consideración de la lectura y la escritura, bien como habilidades para la vida, bien como competencias clave y más recientemente como derechos culturales. A propósito, la escritura ha sido señalada y defendida como una

herramienta esencial para soportar el aprendizaje a lo largo de la vida, cuya enseñanza y aprendizaje por definición nunca termina, en tanto la escritura funge también como una herramienta social y comunicativa con múltiples propósitos académicos y vitales (Graham, Gillespie & McKeown, 2013). También la lectura ha sido mencionada reiterativamente como una habilidad esencial para la vida en sociedad y para ejercer la enseñanza (van den Broek et al., 2005) y como una herramienta indispensable para el desarrollo social y cultural y la contribución al desarrollo de seres críticos (Jurado, 2008; Martín-Barbero & Lluch, 2011). Ambas emergen desde perspectivas socio históricas y críticas, como derechos culturales de carácter ineludible, cuyo establecimiento y cuidado es responsabilidad de los sujetos y de las sociedades (Martín-Barbero & Lluch, 2011)

Lograr bases óptimas para un aprendizaje a lo largo de la vida como base del desarrollo y de la transformación social, demanda por parte del docente, una transformación profunda de sus creencias en torno a la lectura , la escritura y su enseñanza, un conocimiento y un dominio disciplinar, pedagógico y didáctico, y específicamente de un dominio específico de las habilidades de lectura y escritura, cualquiera sea la edad de sus estudiantes pero de manera especialmente crítica cuando trabaja con población de la primera infancia, sumado a un compromiso con su profesión, a unos excelentes hábitos de lectura y escritura y a un enfoque explícito de la enseñanza del lenguaje (Jordan, Mendro & Weerasinghe, 1997; Taylor et al., 2003; Leu & Price-Rom, 2006; Blair, Rupley & Nichols, 2007; Glenn, 2007; Parris & Collins, 2007; Risko et al., 2008; Cremin et al., 2009; Cunningham, Zibulsky & Callahan, 2009; Gersten, Dimino, Jayanthi, Kim & Santoro, 2009; Passos, 2009; Putman, Smith & Cassady, 2009; Rupley, Blair & Nichols, 2009; Colwell, 2013).

En cuanto a la pertinencia de esta investigación en el ámbito de la psicología, en la Ley del Psicólogo (Congreso de la República, 2006) se consagra en el artículo 1° que es deber de dicha profesión propiciar el desarrollo de las competencias humanas en contextos como el

educativo, a través de la creación de procedimientos fundamentados. También en dicha ley, se promulga en el artículo 3° que se considera competencia del psicólogo dentro de su ejercicio profesional, la aplicación del conocimiento psicológico al desarrollo de propuestas de formación que generen beneficio social y contribuyan al desarrollo de las competencias del ser humano a lo largo de la vida.

Propuestas como la que será formulada posteriormente a partir de los criterios producto de esta investigación, se corresponden con los propósitos concretos de la psicología educativa, según expertos como Coll (1987) quien considera que el foco de esta disciplina es el conocimiento del fenómeno educativo y su propósito es la formulación o prescripción de prácticas educativas orientadas hacia la solución de los problemas detectados, como en este caso lo es el problema de la falta de hábitos y de habilidades de lectura y escritura en docentes y estudiantes de básica y media. También se considera que es deber de la psicología educativa el idear formas de hacer efectivos los procesos de enseñanza y aprendizaje en contextos educativos (Sandrock, 2003); mientras que para Seifert y Sutton (2009) la psicología educativa debe contribuir a que la enseñanza propicie en docentes y estudiantes el aprendizaje a lo largo de la vida, así como las habilidades de comprensión y expresión efectivas, que permitan a unos y otros disfrutar de la experiencia educativa, a la vez que aprovechar lo aprendido en el plano personal y en el ejercicio de los roles y las actividades sociales y culturales. De lo anterior resulta patente que las propuestas de intervención educativa, deben contemplar tanto la enseñanza como el aprendizaje, y en concreto las falencias o debilidades detectadas en torno a dichos procesos, fundamentadas en teorías fuertes y prácticas exitosas.

Además de la comprensión de los procesos de enseñanza y aprendizaje, la intervención psicológica en educación demanda un conocimiento profundo del desarrollo psicológico y sus procesos, así como del pensamiento humano, la estructura social, sus dinámicas y

cambios, para, basado en ello, enriquecer a los docentes con pautas para la generación de ambientes de aprendizaje propicios, el diseño y usos de estrategias de enseñanza intencionadas y efectivas y, en últimas, el impacto positivo sobre la calidad educativa y el desarrollo individual y colectivo (Chinn, 2011). Puesto que presente trabajo se inscribe en la línea de investigación en psicología educativa, por su naturaleza debe cumplir con dos condiciones esenciales: aportar a la generación de conocimiento valioso en la disciplina y permitir que dicho conocimiento sirva de base a transformaciones positivas en pro de la calidad educativa y el desarrollo de los individuos.

Pero no solo el psicólogo educativo está llamado a intervenir sobre esta necesidad, sino que debe hacerlo en diálogo permanente con profesores, autoridades educativas y profesionales de otras disciplinas, pues como plantea Hughey (1983) la escritura es fundamental dentro de los procesos educativos, por cuanto contribuye al aprendizaje y al desarrollo tanto de las habilidades esenciales para el ser humano como son la comunicación, el pensamiento crítico, la capacidad de resolver problemas, la auto actualización, y el control del ambiente personal. La meta es lograr que la lectura y la escritura se establezcan como enseñanzas y aprendizajes transversales al proceso educativo, responsabilidad de cualquier docente en cualquier área disciplinar, en el marco de una política institucional y nacional que contemple este tipo de aprendizajes como esenciales.

Si aprender a lo largo de la vida es la consigna para el presente y el futuro, si contribuir a la transformación del ser humano para que este comprenda su mundo y se inserte eficiente y felizmente en el mismo es el fin de la educación, y si la lectura y la escritura son un pilar fundamental tanto de dicho aprendizaje como de la consecuente transformación adaptativa, entonces enseñar a leer y a escribir de forma comprensiva y crítica, no son solamente necesidades urgentes por suplir, sino deberes de la educación y de quienes trabajamos en esta.



Un paso previo a la formulación de una propuesta de intervención educativa, es el establecimiento de criterios que sirvan de directriz para dar solidez al producto de la investigación, puesto que esta debe seguir un curso lógico, que comience con la exploración de un problema poco conocido, para luego describirlo de la mejor manera posible, estableciendo seguidamente las variables y categorías que lo componen, para aproximarse progresivamente a una buena explicación de aquello que se estudia (Pacheco, Arturo & Cruz, 2006; Tamayo, 2009; Hernández, Fernández & Baptista, 2010). Tales criterios no solo deben surgir de la teoría y de la investigación, sino también emerger de las prácticas docentes, estableciendo puentes entre ésta y el conocimiento científico y técnico.

Puesto que los problemas de los pobres hábitos y bajo nivel de desarrollo de las competencias lectoras y escritas de estudiantes y docentes en los niveles de básica primaria y media vocacional ya han sido denominados como tal y estudiados a profundidad por profesionales de distintas áreas, recabándose a través de ello suficiente evidencia de la relevancia social del asunto, es preciso ahondar ahora en la interpretación y descripción de las características o parámetros que emergen de las prácticas docentes en la cotidianidad.

Dado que el proceso investigativo debe generar más allá de productos, una reflexión permanente, en este caso sobre la educación y sobre la contribución de la lectura y la escritura al mejoramiento de su calidad en cabeza de sus educandos y educadores, se hace preciso complementar técnicas cuantitativas y cualitativas que posibiliten una visión más completa del fenómeno, situándolo socio-históricamente y disminuyendo los riesgos de objetivizar, fragmentar e híper-reducir todo aquello que se estudia en ciencias sociales, por lo que los métodos mixtos se constituyen en una alternativa pertinente para este fin, permitiendo obtener dos visiones distintas, y por ende dos tipos de resultados diferentes, en torno a un mismo hecho (Bericat, 1998; Bonilla-Castro & Rodríguez, 2000; Creswell & Plano, 2007).

Se pretende visibilizar y validar no solo lo que la investigación ha producido al respecto, sino lo que los docentes aportan en su labor cotidiana.

De los anteriores planteamientos se deriva la siguiente pregunta de investigación, ¿Cuáles son los criterios teóricos, pedagógicos y didácticos que orientan las acciones de enseñanza de un grupo de docentes colombianos para el desarrollo de la comprensión de lectura y la competencia escrita en niveles de educación básica y media?

## **Objetivos**

### **Objetivo general.**

Analizar y comprender los criterios teóricos, pedagógicos y didácticos tomados como orientación por parte de un grupo de docentes colombianos para la enseñanza de la comprensión de lectura y el desarrollo de la competencia escrita en niveles de educación básica y media

### **Objetivos específicos.**

Describir e interpretar los criterios teóricos que orientan a un grupo de docentes colombianos para la enseñanza de la comprensión de lectura y la competencia escrita en niveles de educación básica y de media.

Describir e interpretar los criterios pedagógicos, que sirven de base orientadora a un grupo de docentes colombianos para la enseñanza comprensión de lectura y la competencia escrita en niveles de educación básica y de media.

Describir e interpretar los criterios didácticos que son tomados en consideración por un grupo de docentes colombianos para la enseñanza de la comprensión de lectura y la competencia escrita en niveles de educación básica y media.

Enmarcar dichos criterios dentro de los criterios generales que orientan a los docentes convocados, para la enseñanza de la lectura y la escritura.

Relacionar los criterios teóricos, pedagógicos y didácticos descritos e interpretados, para comprender las formas como se enseña la lectura y la escritura por parte de un grupo de docentes colombianos.

A partir de los análisis e interpretaciones, develar algunas necesidades de formación en los estudiantes y docentes consultados.

## **Categorías**

Enseñanza para la comprensión de lectura: Se entiende por enseñanza de la lectura el conjunto de acciones intencionales, sistemáticas y con fundamento teórico implícito o explícito, realizadas por los educadores para asegurar el aprendizaje de la lectura que conlleve a interpretación, la construcción de sentido y al análisis crítico de lo leído por parte de los estudiantes.

Enseñanza para el desarrollo de la competencia escrita: el conjunto de acciones intencionales, sistemáticas y con fundamento teórico implícito o explícito, realizadas por los educadores para asegurar el aprendizaje del proceso escritor (planeación, redacción y revisión), acorde con la situación comunicativa y el género del texto que se necesita producir, por parte de los estudiantes

### **Subcategorías.**

Criterios Teóricos: Abarcan tanto las teorías implícitas y dispositivos empíricos que los docentes han construido a lo largo de su vida y de su experiencia profesional (Rodrigo, Rodríguez & Marrero, 1994; Pozo, Scheuer, Mateos & Pérez, 2006; Makuc, 2008; Chartier, 2009; Soto & Barrios, 2011; Gómez & Guerra, 2012), como las teorías y referentes explícitos que se fundamentan en hallazgos del saber científico y disciplinar y que le dan basamento teórico a sus acciones, en este caso concreto, referidas a la enseñanza de la lectura y de la escritura (Deford, 1985; O'Shanahan, 1996; Rotstein & Krauth, 2006; Makuc, 2008; Castillo, 2009; Galdames et al., 2010; Gómez, 2010).

Criterios Pedagógicos: Referidos a la ontología del ser que sirve de base al acto educativo, es decir, el tipo de ser lector y escritor que se pretende formar, desagregado en los propósitos o intenciones de la propuesta, los indicadores de lo que se espera lograr a lo largo y al final del proceso, y las enseñanzas propiamente dichas. Se constituyen en el horizonte que orienta la enseñanza, fundamentada en una epistemología, en función de la concepción

que de la enseñanza se asume, de los ideales históricos predominantes en donde se ejerce la educación y de una postura teórica asumida sobre el aprendizaje que deriva en la asunción de roles específicos para el docente y para los estudiantes. Todo enfoque pedagógico se constituye respondiendo a cuatro preguntas fundamentales: ¿Qué tipo de lector se espera contribuir a formar?, ¿Para qué enseñar la lectura?, ¿Qué enseñar con referencia a la lectura? y ¿Cómo evaluar lo que se enseña? (De Zubiría, 1992).

Criterios didácticos: Relacionados con el enfoque a través del cual se busca contribuir a formar un determinado tipo de ser lector y escritor, además del método o el cómo del acto educativo de cara al aprendizaje sobre el que se espera incidir, lo cual se subdivide en la secuencia didáctica que se implementa, la metodología de enseñanza seleccionada y su lógica, además de los recursos que favorecerán el aprendizaje y los roles que asumen el docente y los estudiantes. Todo modelo didáctico se estructura a partir de las preguntas ¿Qué enfoque de la enseñanza en función del aprendizaje se asume?, ¿Cuál es la secuencia que se sigue para lograr que los estudiantes aprendan?, ¿Bajo qué lógica didáctica se planea conducir el aprendizaje?, ¿Qué roles deben asumir el docente y los estudiantes? y ¿Qué recursos apoyan las acciones de enseñanza y aprendizaje? (De Zubiría, 1992).

Tabla 1

*Categorías, Subcategorías, Dimensiones y Propiedades*

<b>Categorías</b>	<b>Subcategorías</b>	<b>Dimensiones</b>	<b>Propiedades</b>
Enseñanza de la comprensión de lectura	Criterios Teóricos	Enfoque pedagógico	De acuerdo con las concepciones de la enseñanza y del aprendizaje y la forma predominante de interacción entre docente y estudiantes, existen tres enfoques pedagógicos, hetero-estructurante, inter-estructurante y auto-estructurante
		Teorías implícitas sobre la lectura	Constructos epistémicos de representación de la realidad, se elaborarían a partir de la experiencia y reflejarían la influencia de diversos modelos culturales. En éste caso se refieren tanto a lo que significan la lectura, la comprensión de lectura, la enseñanza de la lectura y su aprendizaje
		Teorías explícitas	Las teorías explícitas son el producto de los procesos formales de enseñanza y aprendizaje o de

	sobre la lectura	la experiencia sistematizada; estas son conscientes y tratan de adaptarse a la realidad para explicarla, para así ajustarse a los discursos pensados, es decir, hablar con la propiedad y elocuencia necesaria en un contexto determinado, para el caso las teorías sistematizadas sobre la lectura y sus aspectos procesuales y didácticos.
Criterios Pedagógicos	Enfoque de la enseñanza de la lectura	Dependiendo de dónde se sitúa el sentido de un texto, si en el texto mismo, en el lector o en la interacción entre lector, texto, autor y contexto, y dependiendo también de si el sentido se concibe como dado y se decodifica, o si éste se elabora como un modelo mental, o si, en cambio se construye y deconstruye, se enfatiza en los aspectos formales de la lectura, en los aspectos procesuales y cognitivos o bien en los aspectos del uso sociocultural de la lectura. Respectivamente, tales enfoques se denominan Lingüístico, Psicolingüístico y Sociolingüístico.
	Propósitos	Aquello que se plantea como objetivo de la enseñanza
	Evaluación	Comporta tanto los indicadores que permiten corroborar si el propósito de cumplió, como las estrategias de evaluación seleccionadas o creadas.
	Enseñanzas	Estructuras de conocimiento que pueden ser informacionales, argumentales, conceptuales, procedimentales o actitudinales y que configuran de forma específica aquello que se enseña. Para el caso, se refieren a las habilidades, conocimientos y actitudes asociados a la lectura.
Criterios Didácticos	Secuencia	Distribución y ordenamiento temporal de las acciones cuya finalidad es asegurar el aprendizaje de la lectura por parte del estudiante, en función de los criterios teóricos y pedagógicos
	Estrategia	Abarca los métodos, metodologías y estrategias concretas que aplica el profesor en busca del logro de los indicadores y propósitos propuestos en cuanto a la lectura
	Recursos	Conjunto de materiales e insumos intangibles que propician el cabal desarrollo de la enseñanza. Se dividen en artefactuales o tangibles y mentefactuales o abstractos.
	Roles	Actitudes y comportamientos ajustados a patrones que asumen los estudiantes y el docente en función de la forma de interacción propuesta, el enfoque de la enseñanza y el aprendizaje y las condiciones particulares de la situación escolar.

Enseñanza para el desarrollo de la competencia escrita	Criterios Teóricos	Enfoque pedagógico	De acuerdo con las concepciones de la enseñanza y del aprendizaje y la forma predominante de interacción entre docente y estudiantes, existen tres enfoques pedagógicos, hetero-estructurante, inter-estructurante y auto-estructurante
		Teorías implícitas sobre la escritura	Constructos epistémicos de representación de la realidad, se elaborarían a partir de la experiencia y reflejarían la influencia de diversos modelos culturales. Para el caso se refieren tanto a lo que significan la escritura, la competencia escrita, la enseñanza del lenguaje escrito y su aprendizaje
		Teorías explícitas sobre la escritura	Las teorías explícitas son el producto de los procesos formales de enseñanza y aprendizaje o del conocimiento empírico sistematizado. Estas son conscientes y tratan de adaptarse a la realidad para explicarla, para así ajustarse a los discursos pensados, es decir, hablar con la propiedad y elocuencia necesaria en un contexto determinado. En éste caso se refieren a los conceptos y constructos de escritura, competencia escrita, enseñanza y aprendizaje de la escritura, amparadas en un discurso disciplinar o científico oficial y consecuentes con los enfoques que se asuman.
	Criterios Pedagógicos	Enfoque de la enseñanza del lenguaje	Dependiendo de si el foco de interés se centra en las características formales del texto escrito, tales como sus aspectos gramaticales, el vocabulario, la puntuación, la acentuación, la ortografía, la conexión entre las ideas y la organización del contenido en el texto, o en el proceso que tiene lugar antes, durante y después de la escritura, o bien, en los propósitos de la escritura, en función de la necesidad y el auditorio a quien va dirigido el texto, junto con la estructura tipo que se sigue, acorde con el propósito planteado, a lo cual se suma el uso del lenguaje propio del ámbito disciplinar del texto. Respectivamente, tales enfoques se denominan Lingüístico, Psicolingüístico y Sociolingüístico.
		Propósitos	Aquello que se plantea como objetivo de la enseñanza intencional de la escritura
		Evaluación	Comporta tanto los indicadores que permiten corroborar si el propósito de cumplió, como las estrategias de evaluación seleccionadas o creadas para promover el desarrollo de la habilidad de escritura
		Enseñanzas	Estructuras de conocimiento que pueden ser informacionales, argumentales, conceptuales,

		procedimentales o actitudinales y que configuran de forma específica aquello que se enseña. Para el caso, se refieren a las habilidades, conocimientos y actitudes asociados a la escritura.
Criterios Didácticos	Secuencia	Distribución y ordenamiento temporal de las acciones cuya finalidad es asegurar el aprendizaje de la escritura por parte del estudiante, en función de los criterios teóricos y pedagógicos
	Metodología	Abarca los métodos, metodologías y estrategias concretas que aplica el profesor en busca del logro de los indicadores y propósitos propuestos en cuanto a la escritura
	Recursos	Conjunto de materiales e insumos intangibles que propician el cabal desarrollo de la enseñanza de la escritura. Se dividen en artefactuales o tangibles y mentefactuales o abstractos.
	Roles	Actitudes y comportamientos ajustados a patrones que asumen los estudiantes y el docente en función de la forma de interacción propuesta, el enfoque de la enseñanza y el aprendizaje y las condiciones particulares de la situación escolar.

---



**Variables**

Enseñanza para la comprensión de lectura: Acciones intencionales y con basamento epistemológico, teórico y empírico, emprendidas por el docente para desarrollar las habilidades que propician la comprensión, con base en sus concepciones de la enseñanza, el aprendizaje, el estudiante, el desarrollo, la lectura y su propio rol como educador.

Enseñanza para el desarrollo de la competencia escrita: Acciones intencionales y con basamento epistemológico, teórico y empírico, emprendidas por el docente para desarrollar las habilidades que conforman la competencia escrita, con base en sus concepciones de la enseñanza, el aprendizaje, el estudiante, el desarrollo, la escritura y su propio rol como educador.

Géneros discursivos: Conjuntos de enunciados concretos, estables y singulares que poseen diversidad funcional, puesto que están enmarcados en la situación discursiva y la intencionalidad del hablante y que cumplen la función de reflejar las esferas sociales a partir de ciertos contenidos temáticos, estilo verbal definido, selección peculiar de recursos léxicos y gramaticales y formas específicas de composición y estructuración, orientados en función tanto de los actores como del contexto enunciativo.

Comprensión de lectura: Proceso que involucra aspectos individuales y sociales, para el cual se requiere partir de una decodificación, para luego realizar inferencias que conllevan a la construcción de significados locales, que al ser contrastados con el contexto y marco de estructuras y expectativas del lector, permiten otorgarle al texto un sentido global situado en las condiciones de producción del mismo.

Competencia escrita: Refiere al conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que preparan al estudiante para actuar de forma culturalmente significativa, a través de la escritura.

Tabla 2

*Variables, dimensiones e indicadores*

<b>Variable</b>	<b>Dimensión</b>	<b>Indicador</b>
Enseñanza para la comprensión de lectura	Estrategias de enseñanza	Frecuencia de uso de algunas estrategias para promover la comprensión de lectura
	Estrategias de evaluación	Frecuencia de uso de estrategias de evaluación de la comprensión de lectura
	Recursos didácticos	Frecuencia de uso de algunos recursos para promover la comprensión de lectura
	Propósitos de enseñanza	Grado de importancia de componentes y habilidades en lectura
	Potencias y necesidades de cualificación	Fortalezas y debilidades percibidas en los estudiantes en cuanto a la lectura Fortalezas y debilidades propias en cuanto a la lectura
Enseñanza para el desarrollo de la competencia escrita	Estrategias de enseñanza	Frecuencia de uso de algunas estrategias para promover el desarrollo de la competencia escrita
	Estrategias de evaluación	Frecuencia de uso de estrategias de evaluación de la competencia escrita
	Recursos didácticos	Frecuencia de uso de algunos recursos para promover el desarrollo de la competencia escrita
	Propósitos de enseñanza	Grado de importancia de componentes y habilidades en escritura
	Potencias y necesidades de cualificación	Fortalezas y debilidades percibidas en los estudiantes en cuanto a la escritura Fortalezas y debilidades propias en cuanto a la escritura
Géneros Discursivos Humanos	Géneros Primarios	Frecuencia de uso en lectura académica por tipo Frecuencia de uso en lectura académica por tipo
	Géneros Secundarios	Frecuencia de uso en escritura académica por tipo Frecuencia de uso en escritura académica por tipo
Comprensión de lectura	Interpretación local	De vocabulario desconocido De apartados interesantes De apartados relevantes

		De intenciones del texto y autor
		Del tipo de texto y características estructurales
		Respuesta a preguntas sobre el texto
	Construcción del significado global	Formulación y verificación de hipótesis
		Discusión sobre lo leído
		Exposición de lo leído
		Síntesis y esquematización
Competencia Escrita	Conocimientos	Vocabulario
		Modelos de escritura exitosa
		Estructuras oracionales
	Habilidades	Planeación: Elaboración de esquemas base, clarificación de la necesidad a suplir
		Redacción: Desarrollo de lo planeado
		Revisión acorde con criterios
	Actitudes	Rigurosidad
		Reflexividad
		Cooperación

---

## **Método**

### **Enfoque y método de investigación**

La investigación se ubica en el enfoque de los estudios mixtos (Bericat, 1998; Creswell & Plano, 2007) con el propósito de complementar procedimientos de la investigación empírico analítica y la investigación interpretativa y que se pueda complementar, pero también triangular e integrar la información obtenida de la aplicación de la encuesta, el cuestionario, los grupos focales y las entrevistas en profundidad, para de esta manera incrementar la calidad y validez de los resultados obtenidos y asegurar tanto la visión más amplia de los procesos que se estudiarán, como el cumplimiento de los objetivos propuestos. En el apartado empírico analítico y, de acuerdo con la clasificación propuesta por Montero y León (2007), se trata de un estudio de tipo empírico, en cuanto presenta una fase conformada por datos empíricos originales, las descripciones de la población encuestada y de sus respuestas, analizados desde una lógica objetivista. Específicamente se trata de un estudio descriptivo mediante un código arbitrario de observación, cumpliendo con las condiciones de tener objetivos descriptivos a priori y el no incluir hipótesis en el planteamiento. En cuanto al subtipo de observación, esta es de carácter estructurada, pues se introdujo como modificación la aplicación de la encuesta.

La técnica seleccionada para la recolección de éste tipo de datos fue la encuesta descriptiva (Briones, 2002), debido a que se buscaba indagar sobre la distribución de los rangos de las variables objeto de estudio en la muestra seleccionada, para establecer comparaciones entre los datos obtenidos. Además, las variables a indagar son nominales como algunas de la información socio-demográfica y también sobre variables ordinales, referidas a otras características de la muestra y sobre todo a los grados de frecuencia e importancia que los encuestados le otorgan a determinadas dimensiones de las variables a estudiar, existiendo en todos los casos un cero arbitrario y pudiendo ser asumidas en ciertos

casos como variables de intervalo, con escalas que presentan opciones mutuamente excluyentes y cuyos resultados se expresan en rangos.

La parte restante y quizás más relevante del presente trabajo investigativo, se enmarca dentro de la metodología cualitativa de análisis de contenido (Krippendorff, 1990; Bardin, 1996) en cuanto a través del mismo se pretende construir conocimiento tomando como base la perspectiva y la experiencia de personas que participan directamente de un fenómeno social, en éste caso expertos investigadores y docentes vinculados con la enseñanza de la lectura y la escritura, además de estudiantes a quienes van dirigidas dichas acciones instruccionales. Puesto que se pretende comprender dicho fenómeno y no intentar explicarlo, se asumen las tres condiciones señaladas por Sandoval (1996) como las más importantes para producir conocimiento sobre hechos sociales: recuperar la subjetividad como espacio de construcción vital, reivindicar la cotidianidad como escenario base para la comprensión y acceder al conocimiento por vía del consenso intersubjetivo. Entre las perspectivas propuestas por Schawndt (1994 como se citó en Valles 1997), el constructivismo y el interpretativismo, el presente ejercicio corresponde a la segunda vertiente, no solo porque se basa en los fundamentos epistemológicos de la misma, sino porque propende por la interpretación comprensiva de un fenómeno, para el caso el de las prácticas y criterios usados en la enseñanza de la comprensión lectora y la competencia escrita.

Por lo mencionado, el enfoque que se asume en el presente ejercicio de investigación en cuanto al tratamiento de la información cualitativa recolectada es la hermenéutica, en cuanto se busca ahondar en la comprensión de la realidad social a partir del análisis e interpretación de los discursos de partícipes directos de dicha realidad social, como textos susceptibles de análisis y de construcción de sentido.

Teniendo en cuenta las restricciones de recursos y tiempos para acceder a los escenarios naturales de la enseñanza de la comprensión lectora y estudiarlos en mayor profundidad, y

contemplando por otra parte las características de los investigados y las limitaciones propias del ejercicio académico en el que se enmarca este estudio, se optó por seleccionar como técnicas concordantes con los objetivos, enfoque y método de investigación ya señalados, la realización de entrevistas en profundidad y entrevistas de grupos focales, como exploración indirecta de las experiencias, conocimientos y creencias de los entrevistados con referencia a las categorías de análisis, a partir de su reporte verbal, guiado por tópicos de conversación, y por preguntas abiertas y flexibles.

A propósito de dicha elección, se han tomado en consideración las condiciones sugeridas para su elección por parte de Taylor y Bogdan (1987) el que los propósitos de investigación estén claramente definidos, la facilidad y viabilidad para acceder a las personas que serán entrevistadas de éste modo –en contraposición, la dificultad de acceder a cada una de éstas personas en su ámbito real de ejercicio profesional-, las limitaciones de tiempo que plantea el desarrollo del ejercicio, y el hecho de que el fenómeno de la enseñanza de la comprensión abarque a otros escenarios y personas, como son los propios docentes, los estudiantes, los directivos y las autoridades educativas entre otros.

También se ha establecido la pertinencia del uso de dicha técnica, teniendo en cuenta lo señalado por Valles (1997) al respecto, como son la posibilidad que brindan de obtener riqueza narrativa, la mayor flexibilidad frente a entrevistas estructuradas y el propiciar el contraste entre hallazgos cuantitativos y cualitativos.

### **Participantes**

Para la fase empírico analítica del estudio se contó con la participación de 58 docentes de diferentes disciplinas, laboralmente ubicados en cinco regiones del país quienes enseñan en instituciones públicas o privadas. La selección de los docentes se hizo de forma intencionada, tomando como referente dos bases de datos suministradas por la Fundación Alberto Merani y Proyecto Prometeo S.A.S., respectivamente.

Se enviaron un total de 240 invitaciones vía mail en las cuales se explicaron los propósitos de la encuesta y de la investigación, así como su carácter voluntario y académico, y la garantía sobre la confidencialidad de los datos del encuestado y de la información suministrada por éste. Los 58 docentes que la aceptaron fueron direccionados a través de un enlace a un sitio web en el cual diligenciaron la encuesta en línea, luego de leer y aceptar un consentimiento informado.

Complementariamente, y para la fase hermenéutica, se aplicó a un grupo de 11 docentes elegidos intencionalmente, un cuestionario de 19 preguntas abiertas, a través de una plataforma web diseñada para tal fin. En cuanto a los estudiantes, se seleccionaron intencionalmente 24 de ellos: 8 de Manizales, 8 de Medellín y 8 más de Bogotá y municipios cercanos, para realizar entrevistas de grupos focales, de acuerdo con los criterios de Wilkinson (1998); Bonilla-Castro y Rodríguez (2000) y Madriz (2003).

Se contó además con el aporte de 5 expertos en lectura y escritura, a quienes se les efectuó una entrevista en profundidad (Gorden, 1956, 1969; Banaka, 1971 como se citó en Valles, 1997) a través de un guión diseñado para tal fin, siguiendo los criterios planteados por Valles (1997).

La selección de muestras de poblaciones con características distintas en su perfil, para el caso de expertos docentes universitarios e investigadores, docentes en ejercicio y estudiantes, respecto de su ubicación geográfica, ya que los investigadores provienen de cuatro regiones distintas, los docentes de seis y los estudiantes de cuatro, respectivamente, también del nivel y grado en donde se desempeñan o asisten respectivamente profesores y estudiantes, el cual abarca desde 1° hasta 9° en educación básica y 10° y 11° en media vocacional, de la asignatura a cargo, en el caso de los profesores, contándose con representantes de la unimodal y de nueve áreas disciplinares distintas, además de variables como el sexo y la edad, entre otras, obedecen a la intención expresa de enriquecer las fuentes

de información de cara a lograr una mejor comprensión del fenómeno estudiado, en concordancia con los planteamientos de Maykut y Morehouse (1999).

### **Criterios éticos**

Conforme a la Ley 1090 de 2006, se garantizó la confidencialidad respecto de la información e identidad suministrada por los investigadores, docentes y estudiantes en el presente estudio. Adicionalmente, cada uno de los participantes fue informado sobre los objetivos del estudio y el uso con fines académicos que se está dando a la información. A fin de contar con su participación se les hizo entrega del consentimiento informado en el que, además de lo anterior, se explicitó que la investigación no implica daños para su integridad personal, ni riesgos psicológicos o laborales de ninguna índole (Apéndice E). En el caso de los estudiantes el consentimiento informado y la participación fueron autorizadas por sus padres previa consulta con los menores. Finalmente, se hizo el compromiso con los expertos y docentes participantes de informarles sobre el lugar en donde reposará el informe final, así como de enviarles una síntesis del estudio, una vez finalizado, puesto que se incluyó en el consentimiento informado su consentimiento para elaborar un artículo publicable, producto de la investigación.

### **Instrumentos**

Para el desarrollo del trabajo de campo en cuanto a la recolección de datos cuantitativos concierne, se diseñó el siguiente instrumento.

#### **Encuesta para docentes.**

La encuesta se diseñó a partir de las variables, dimensiones, indicadores y componentes identificados en la revisión de literatura efectuada. Esta se aplicó vía internet, para de esta forma facilitar la recopilación y procesamiento de la información, a la vez que disminuir los costos y el riesgo de errores humanos en el tratamiento de los datos (Morales, Escoto, García, Molinar e Hidalgo, 2012). Su objetivo fue el recabar información sobre las prácticas en



lectura y escritura académicas que siguen los docentes en el aula y sus criterios se estipulan en la guía correspondiente (Apéndice A).

Para la recolección de datos cualitativos se parte de la claridad de que el instrumento primordial es el investigador, aunque este se vale de las siguientes técnicas:

#### **Entrevista para docentes.**

A partir de las categorías, subcategorías, dimensiones y propiedades, se diseñó una encuesta de aplicación vía web, tomando en consideración los criterios propuestos por la Mehrwert Durch Qualität (2001) (Apéndice B)

#### **Entrevista en profundidad.**

La entrevista en profundidad se entiende en esta investigación como un proceso comunicativo entre los participantes y el investigador para obtener información en relación con los temas y subtemas que sustentan la pregunta de investigación, en un estilo abierto que les facilite a los participantes ampliar y profundizar en los temas en cuestión. Por consiguiente y tomando como referente los aspectos de diseño planteados por Valles (1997). La aplicación implicó la elaboración del guion de entrevista, el cual fue evaluado por expertos en lectura, escritura y medición y evaluación (Apéndice C).

#### **Entrevista de grupo focal.**

Los grupos focales como una técnica para la recolección de datos cualitativos combinan la observación participante con la entrevista de manera que permite acceder a los participantes para obtener información cara a cara (Wilkinson, 1998; Madriz, 2003). Su diseño implicó definir los criterios de selección de los participantes a partir del análisis de la información de los cuestionarios previamente aplicados, diseñar la guía de entrevista teniendo en cuenta los requerimientos de información que faciliten la conducción de la discusión en torno a los tópicos o temas de conversación. Se definieron las funciones del entrevistador en términos de la presentación del proceso, la dirección de la entrevista, las

actitudes de escucha, la relación de empatía con los participantes para facilitar la comunicación y la regulación de la participación de los asistentes. (Apéndice D).

Se definió el rol del observador en términos de la toma de notas durante la participación de los asistentes y participar discretamente para precisar información, clarificar o retomar ideas. Se presentan los formatos de orientación para el diseño de los grupos focales: estructura de la entrevista y guía de observación participante. (Apéndices A, B y C)

### **Procedimiento**

La investigación se desarrolló a través de las siete fases descritas a continuación:

#### **Primera fase: Estructuración del marco referencial.**

Una vez discutido y clarificado el interés investigativo, se procedió con la revisión bibliográfica a partir de la cual se construyó el marco referencial que sirvió de base a la formulación del problema y los objetivos de investigación, así como de las categorías y variables que lo orientan.

#### **Segunda fase. Diseño de los instrumentos.**

Con el marco referencial constituido, se procedió a seleccionar las técnicas más pertinentes para los enfoques y métodos previamente señalados. Para el diseño de la encuesta, se tomaron en cuenta los parámetros demográficos de la población objetivo, la pregunta de investigación, los objetivos del estudio y las categorías y variables de análisis, así como los estándares de calidad para el diseño de encuestas vía internet formulados por la Mehrwert Durch Qualität (2001), en tanto que para el de los grupos focales se siguen los lineamientos de Madriz (2003) y los de Bonilla-Castro y Rodríguez (2000), mientras que para el diseño de las entrevistas en profundidad, se toman como referencia los lineamientos de Valles (1997).

#### **Tercera fase. Selección de los participantes en el estudio.**

Para la encuesta en línea, los docentes fueron seleccionados de manera intencionada, mediante el envío masivo a 240 correos electrónicos de una invitación en la que se explicaron

los objetivos de la investigación y de la encuesta, a la vez que se solicitó su participación voluntaria en el proceso. El conjunto de los 58 profesores finalmente encuestados corresponde a la totalidad de quienes aceptaron y firmaron electrónicamente el consentimiento informado, en quienes se verificó además el cumplimiento de las características definidas para la población objetivo del estudio: ser docentes en ejercicio, ejercer en el territorio colombiano, en cualquier jornada, en grados entre 1° de básica primaria y 11° de media vocacional o sus niveles equivalentes, en instituciones públicas o privadas, y estar a cargo de la enseñanza de cualquier asignatura.

Para la conformación de los grupos focales, se recurrió a contactos en ciudades de Bogotá, Manizales y Medellín y en la población de Funza, Cundinamarca, en donde se estableció contacto personal con un grupo de padres de familia con hijos estudiantes activos entre los grados 1° y 11°, a quienes se informó verbalmente y por escrito de los objetivos de la investigación y de la entrevista, obteniéndose la firma de los consentimiento informados, y conformando al final 3 grupos de 8 estudiantes en cada ciudad, para un total de 24 estudiantes de básica primaria básica secundaria y media vocacional.

Finalmente, para la selección de los expertos, se recurrió a la elaboración y envío de cartas de invitación avaladas por la Universidad, a cinco expertos del ámbito académico nacional, reconocidos por su experiencia en el estudio del aprendizaje y la enseñanza de la lectura y la escritura. Una vez obtenida la autorización para la realización de las entrevistas por parte de los expertos, se procedió a programar las fechas y medios para su realización, ya que dos de ellas se realizaron personalmente, por encontrarse los investigadores en Bogotá, mientras que las 3 restantes se hicieron por medios virtuales, debido a que las personas se encontraban por entonces en ciudades distantes e incluso fuera del país.

**Cuarta fase. Aplicación de los instrumentos y técnicas.**

Una vez creado el sitio y probada la herramienta tecnológica de encuesta, obtenidos los consentimientos, validadas la encuesta y las entrevistas y confirmadas las fechas y lugares de aplicación, se procedió con la realización de las técnicas de recolección de información.

**Quinta fase. Sistematización de la información.**

Los datos de la encuesta fueron almacenados automáticamente en la plataforma de la herramienta web. Una vez descargados de dicha plataforma fueron procesados a través de Microsoft Excel versión 2010, y del software estadístico SPSS versión 20, mediante análisis de frecuencias y tablas de contingencia, respectivamente. En cuanto a la información obtenida de las entrevistas, esta fue tomada de la base de datos que se obtuvo en la plataforma web, en el caso del cuestionario a docentes, y almacenada por medio de una grabadora de voz en formatos de audio, en los casos de las entrevistas en profundidad y grupos focales, información que posteriormente se transcribió. Posteriormente se codificó con ayuda del software ATLAS.ti versión 6.2.

**Sexta fase. Consolidación y análisis de resultados.**

Los datos provenientes de los procesamientos mediante las herramientas tecnológicas y estadísticas señaladas, fueron consolidados en tablas y figuras, con el fin de facilitar su presentación y comprensión. El procesamiento de la información cuantitativa recolectada, se llevó a cabo por medio de análisis de frecuencia y tablas de contingencia. La primera se seleccionó en cuanto instrumento de utilidad en estudios de corte descriptivo, usado para resumir cantidades importantes de datos y específicamente se utiliza la distribución de frecuencias relativas, por facilitar la comprensión de la información (Daniel, 1995; Briones, 2002), mientras que las tablas de contingencia se seleccionaron, puesto que resultan útiles como herramienta estadística no estandarizada, cuando además de describir datos

cuantitativos, se pretende efectuar comparaciones y establecer relaciones, sin pretensiones causales, entre los mismos (Cañadas, 2010).

Para la presentación de los marcos comprensivos, los análisis axiales y otros análisis de la información cualitativa, se utilizaron los software Mindjet – Mind Manager versión 8, y CmapTools versión 5.05.01, debido a las facilidades que éstos brindan para el procesamiento y la presentación gráfica y sintética de la información.

#### **Séptima fase. Discusión de resultados y elaboración del informe final.**

Los datos procesados se contrastaron con la teoría y los referentes revisados para establecer concordancias y discordancias entre estos, y por sobre todo, para que los datos interpretados y discriminados según su tipo, se constituyan en la base para formular la estructura de criterios resultante como producto del ejercicio investigativo. Complementariamente, se formularon algunas hipótesis y nuevas posibles preguntas y tópicos de investigación derivados del análisis de los datos y se desarrolló la idea de continuar con la fase posterior de la investigación, consistente en el diseño de la propuesta curricular a partir de los criterios definidos.

## Resultados

En concordancia con la pregunta de investigación, los objetivos, categorías y variables formulados para el presente ejercicio investigativo, se llevaron a cabo una serie de análisis, los cuales se presentan enseguida, discriminados según su tipo:

### Resultados Descriptivos

Se realizó el análisis descriptivo de cada una de las variables, consistente en análisis de frecuencias y en referencias cruzadas, obteniéndose los resultados que se muestran a continuación, comenzando con los datos socio-demográficos, presentados en las tablas 3 a 12.

Tabla 3

*Conformación de la muestra por sexo*

<b>Sexo</b>	<b>Respuestas</b>	<b>Porcentaje</b>
Femenino	44	76%
Masculino	14	24%
<b>TOTAL</b>	<b>58</b>	<b>100%</b>

En cuanto a las variables sociodemográficas, en la tabla 3 se presenta la conformación de la muestra discriminada por sexo, observándose que el predominio fue para el sexo femenino con un 76% del total de la muestra.

Tabla 4

*Descriptivos de la variable edad*

<b>Descriptivos</b>	<b>Promedio</b>	<b>Mediana</b>	<b>Moda</b>	<b>Desviación</b>
<b>Valores</b>	36,7	34	30	9,1

En la tabla 4 se presentan las medidas de tendencia central referidas a la variable edad, señalándose que la edad promedio de los docentes encuestados fue de 37 años.

Tabla 5

*Distribución por zona geográfica*

<b>Ubicación</b>	<b>Bogotá</b>	<b>Cundinamarca</b>	<b>Antioquia</b>	<b>Meta</b>	<b>Chocó</b>	<b>Quindío</b>
Cantidad	12	40	3	1	1	1
Porcentajes	20,7%	69%	5,2%	1,7%	1,7%	1,7%

En cuanto a la región en donde ejercen la docencia, cuyos resultados se muestran en la tabla 5, los docentes se encuentran ubicados en 6 departamentos, aunque su mayoría laboran en Bogotá y en municipios cercanos.

En las tablas 6 a 12, se ilustran las condiciones generales de trabajo de los docentes encuestados.

Tabla 6

*Experiencia laboral*

<b>Rango</b>	<b>Menos de 1 año</b>	<b>Entre 1 y 2 años</b>	<b>Entre 3 y 5 años</b>	<b>Entre 6 y 8 años</b>	<b>Entre 9 y 11 años</b>	<b>Más de 11 años</b>
Cantidad	1	1	17	12	10	17
Porcentajes	1,7%	1,7%	29%	21%	17%	29%

En cuanto a los años de experiencia, el 67% de los encuestados cuenta con 6 o más años de experiencia en el ejercicio de la docencia. Los rangos en donde más se ubican docentes son los de 3 a 5 años y de más de 11 años con el 29% en cada caso.

Tabla 7

*Nivel educativo donde ejercen la docencia*

<b>Nivel</b>	<b>Básica Primaria</b>	<b>Básica Secundaria</b>	<b>Media</b>	<b>Total</b>
Cantidad	34	20	4	58
Porcentajes	59%	34%	7%	100%

Más de la mitad de los profesores (59%) se desempeñan en el nivel de básica primaria, mientras que solo un 7% lo hace en el nivel de media.

Tabla 8

*Sector al que pertenece la institución educativa donde labora*

<b>Nivel</b>	<b>Privado</b>	<b>Oficial</b>	<b>Concesionado</b>	<b>Total</b>
Cantidad	9	48	1	58
Porcentajes	16%	83%	1%	100%

Entre quienes contestaron la encuesta, 8 de cada 10 pertenecen a un colegio oficial y los restantes 2 a colegios privados.

Tabla 9

*Zona geográfica que atiende la institución*

<b>Zona</b>	<b>Respuestas</b>	<b>Porcentaje</b>
Urbana	51	88%
Rural	7	12%
<b>TOTAL</b>	<b>58</b>	<b>100%</b>

Solo un 12% labora en zonas rurales mientras que el restante 88% lo hace en zonas urbanas.

Tabla 10

*Composición de la población educativa*

<b>Nivel</b>	<b>Femenina</b>	<b>Masculina</b>	<b>Mixta</b>	<b>Total</b>
Cantidad	2	0	56	58
Porcentajes	3%	0%	97%	100%

En lo referente a la composición de la población educativa en las instituciones donde laboran los maestros en cuestión, 56 de ellos lo hacen en colegios mixtos, 2 de ellas en colegio femeninos y ninguno labora con población exclusivamente masculina.

Tabla 11

*Área disciplinar en la que ejerce la docencia*

<b>Área</b>	<b>Respuestas</b>	<b>Porcentaje</b>
Educación Religiosa	1	1,7%
Educación Artística	1	1,7%
Formación afectiva o ciudadana	1	1,7%
Tecnología	2	3,5%
Lengua Extranjera	2	3,5%
Ciencias Sociales	4	7%
Lengua Materna	5	9%
Matemáticas	6	10%
Ciencias Naturales	8	14%
Unimodal (todas las asignaturas)	28	48%
<b>TOTAL</b>	<b>58</b>	<b>100%</b>

Entre las áreas disciplinares establecidas en el formulario, las de educación física, formación técnica y filosofía no tuvieron representantes, mientras que casi la mitad de los



docentes ejerce en todas las asignaturas, seguido de lejos por docentes quienes ejercen en las áreas de ciencias naturales, matemáticas y lenguaje, entre las más representativas. Las áreas de lengua extranjera y tecnología tuvieron cada una dos representantes y las de formación afectiva o ciudadana, educación religiosa y educación artística, contaron un representante cada una.

Tabla 12

*Grados escolares con los que trabaja*

<b>Grado</b>	<b>Respuestas</b>	<b>Porcentaje</b>
1°	16	28%
2°	12	21%
3°	14	24%
4°	16	28%
5°	13	22%
6°	14	24%
7°	11	19%
8°	12	21%
9°	13	22%
10°	14	24%
11°	11	19%
Multigrado o multinivel	2	3%

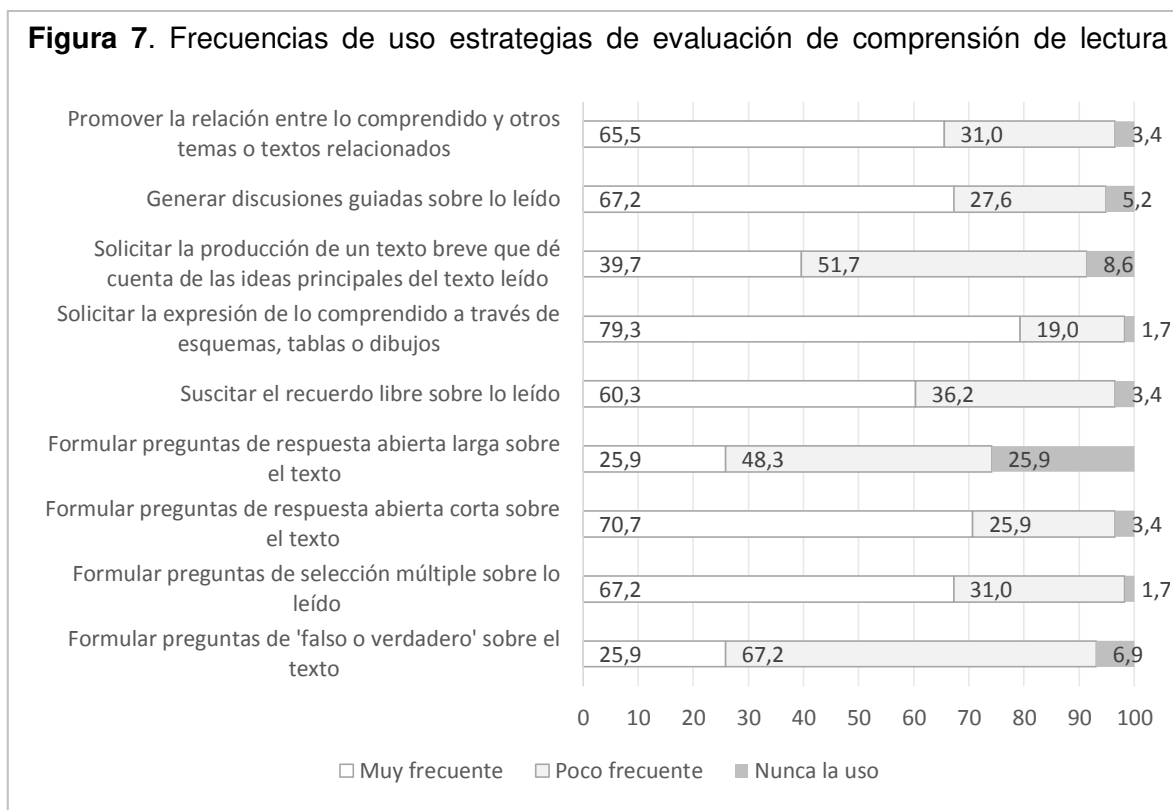
En cuanto a la distribución por grados o sus equivalentes, ésta es pareja encontrándose docentes representantes de cada uno de los que conforman los niveles de básica y media.

Concluida la presentación de los datos descriptivos sociodemográficos de la muestra que contestó la encuesta y su contexto, se procede con la presentación de los datos derivados de las respuestas a las preguntas formuladas en la encuesta con respecto a la lectura y la escritura. Inicialmente se presentan los de la primera y luego los de la segunda, mostrándose, en cada caso, las frecuencias de respuesta para cada una de las opciones existentes en términos porcentuales para facilitar su comprensión e interpretación

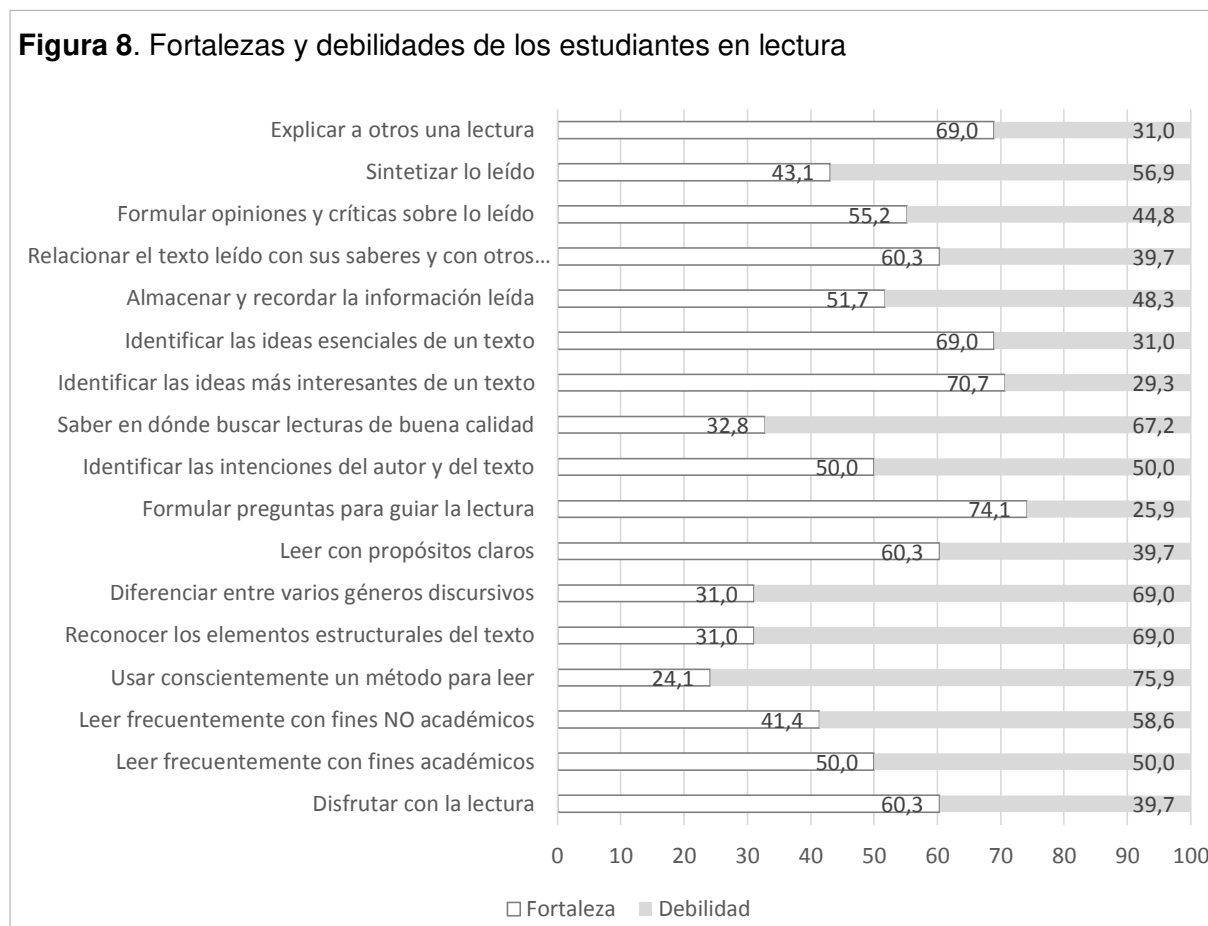
### **Análisis de frecuencias.**

#### ***Componente lectura.***

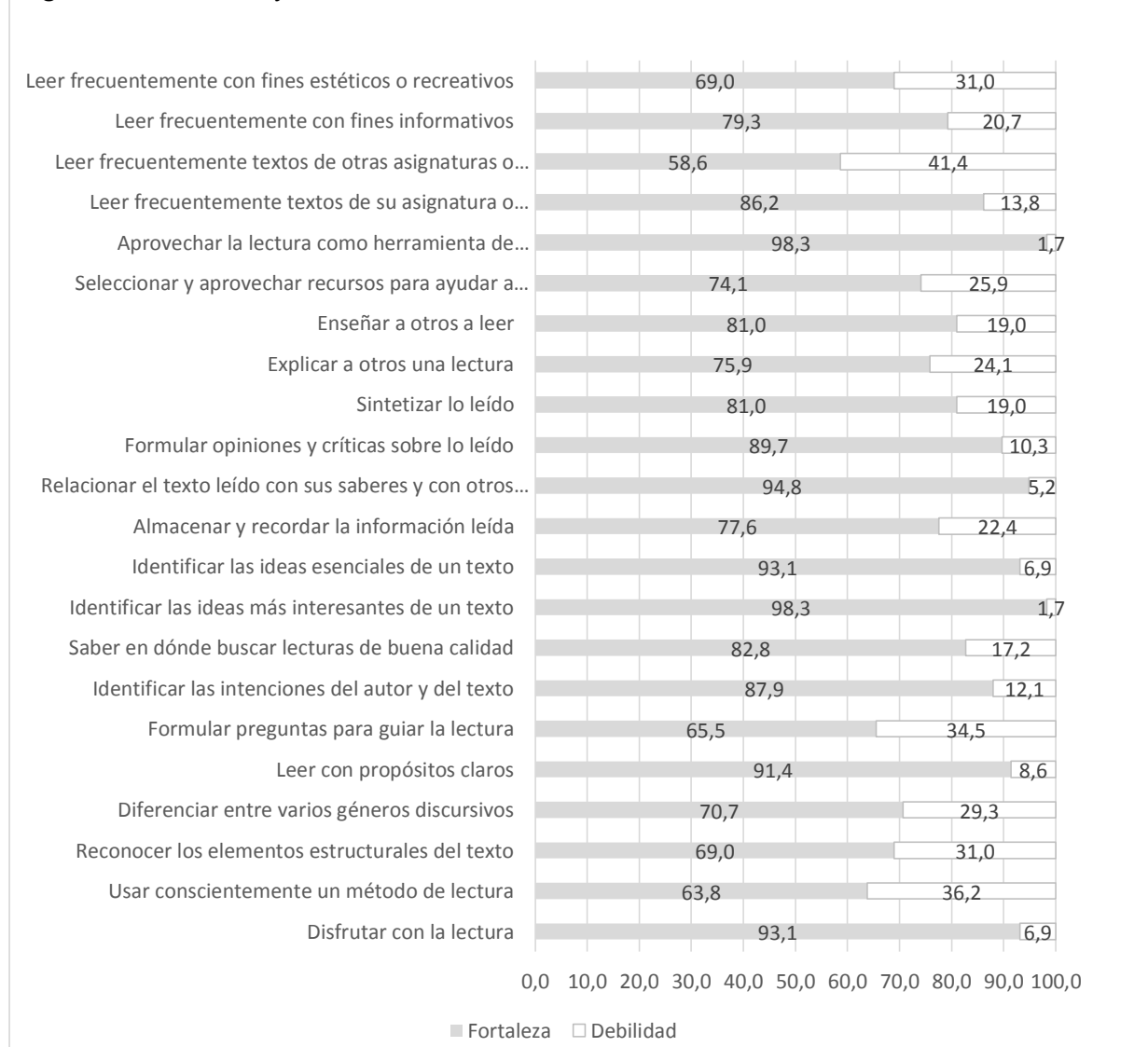
Se presentan enseguida, las respuestas consolidadas dadas por los docentes consultados.

**Figura 7.** Frecuencias de uso estrategias de evaluación de comprensión de lectura

De la lista de estrategias y técnicas de evaluación recopiladas, entre las más usadas con fines evaluativos de la comprensión, las más frecuentemente usadas por los maestros consultados son la solicitud de expresar lo comprendido por medio de esquemas, tablas o dibujos (79,3%), la formulación de preguntas abiertas cortas, como sucede en las preguntas de completar, con un 70,7%, junto con la generación de discusiones sobre la lectura y la formulación de preguntas de selección múltiple con un 67,2% en ambos casos. En cuanto a las técnicas menos frecuentemente usadas, se destacan la formulación de preguntas abiertas largas, o ensayísticas, con un 25,9% de reporte de uso nada frecuente, y un 48,3% de reporte de uso poco frecuente para un total de 74,2%, porcentaje similar al reportado para la opción de 'formular preguntas de falso y verdadero sobre lo leído', con un 6,9% y un 67,2% respectivamente. La tercera estrategia menos usada es la solicitud de resúmenes o textos sintéticos continuos a partir de lo leído, con un 8,6% de docentes que reportan nunca usarlo y un 51,7% que reporta usarlo con poca frecuencia para completar un 60,3%.

**Figura 8.** Fortalezas y debilidades de los estudiantes en lectura

A partir del reporte de los docentes y teniendo como referencia las opciones dadas, se ilustran en la figura 8, los aspectos señalados como fortalezas y debilidades percibidas en los estudiantes a su cargo, encontrándose que para la mayoría de los encuestados son fortalezas el que sus estudiantes se formulen preguntas para guiar su lectura (74,1%), la relevancia subjetiva, referida a la identificación de ideas interesantes para el lector (70,7%) y la relevancia intra-textual, o identificación de ideas centrales en un texto, junto con la explicación de lo leído a otra persona (69% en ambas). En cuanto a los aspectos que los docentes perciben como debilidades en sus estudiantes, los más destacados son en su orden, el uso intencionado de un método de lectura (75,9%), la capacidad para diferenciar entre distintos géneros discursivos, junto con la de reconocer los elementos estructurales del texto con un 69% y la habilidad para saber en dónde buscar lecturas de buena calidad, reportada como debilidad en el 67,2% de los casos. A continuación se contrastan estos datos con los de los propios docentes (Figura 9).

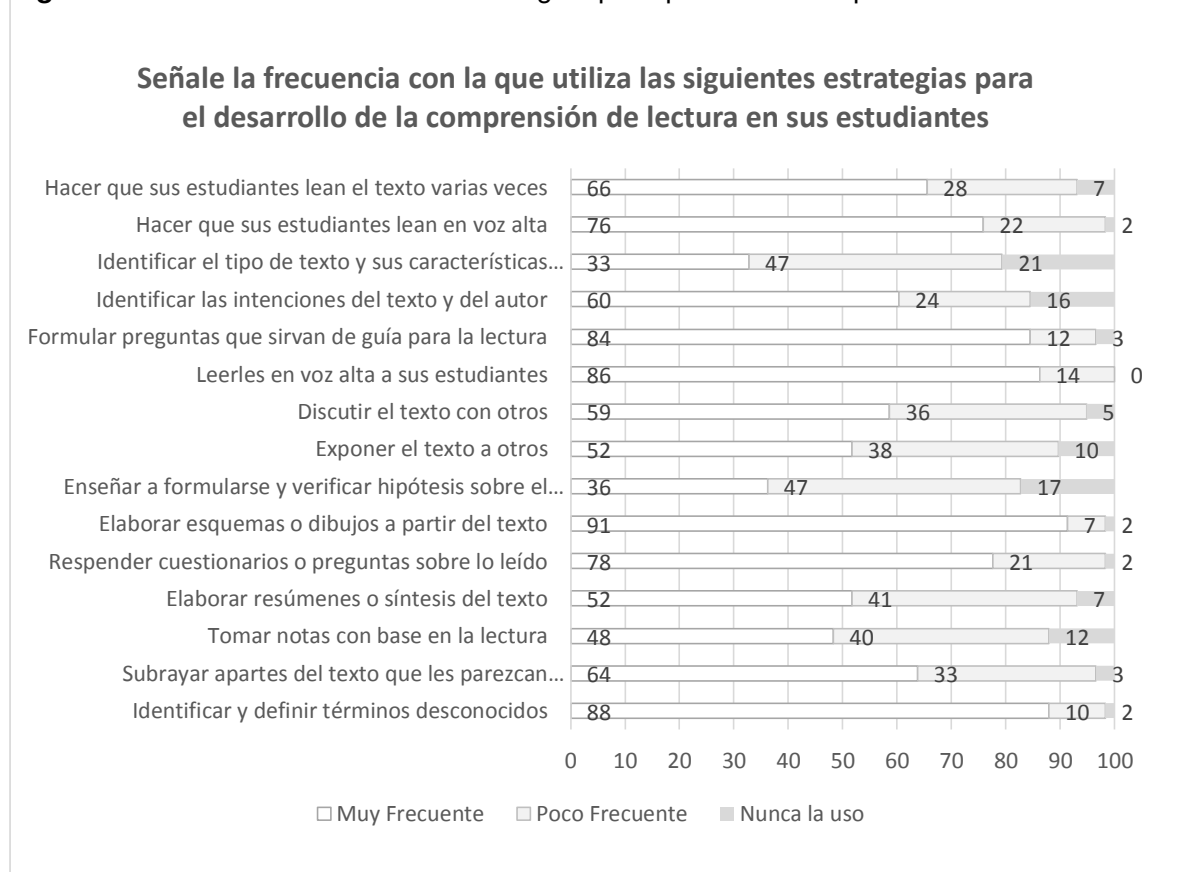
**Figura 9.** Fortalezas y debilidades del docente en lectura

El 98,3% de los docentes considera como fortaleza en relación con la lectura el que la aprovechan como herramienta de aprendizaje, porcentaje igual al reportado en la habilidad de encontrar las ideas más interesantes en un texto, a los que le siguen la habilidad de hacer relaciones intertextuales (94,8%) y luego el disfrutar de la lectura y la habilidad para hacer relevancia intra-textual (93,1%). Llama la atención que en ninguno de los aspectos, los docentes consideren como grupo tener una debilidad marcada. No obstante, se destacan entre las más repetidamente señaladas, las de leer frecuentemente textos de otras asignaturas y campos del saber, con un 41,4%, el usar conscientemente un método de lectura, reportado como debilidad por un 36,2%, el formular preguntas para guiar la lectura, con un 34,5% y los

aspectos de leer frecuentemente con fines recreativos y estéticos y reconocer los elementos estructurales del texto con un 31% de reporte como debilidad.

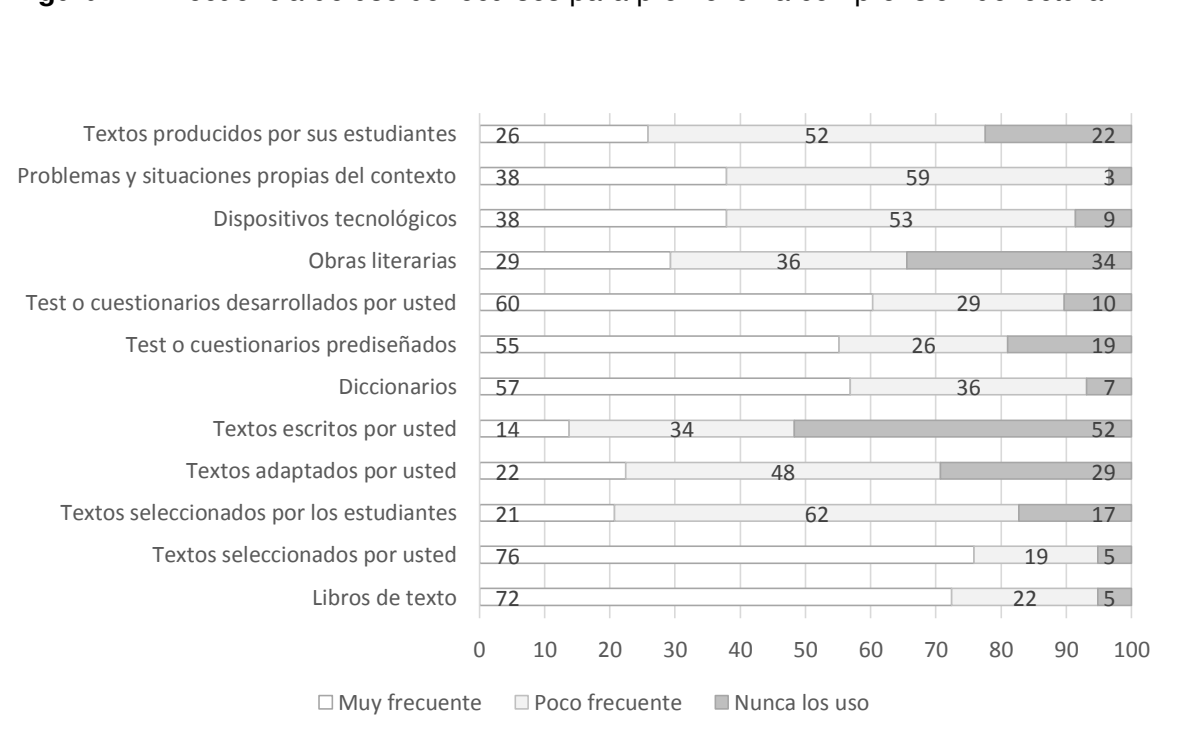
En la figura 9, referida a las fortalezas y debilidades de los propios docentes, se incluyeron algunos ítems específicamente orientados a indagar sobre algunas de sus habilidades didácticas, como es el caso de la de ‘enseñar a otros a leer’, calificada en el 81% de los casos como fortaleza, ‘seleccionar y aprovechar recursos para ayudar a los estudiantes en sus proceso de lectura’ (fortaleza en el 74% de los casos), ‘explicar una lectura a los estudiantes’, reportada como fortaleza en el 81% de las respuestas. Otros indagan sobre los hábitos de lectura disciplinar, extra-disciplinar académica y lectura extra-académica informativa y extra-académica recreativa, calificadas como fortaleza en el 86%, 59%, 79% y 69% respectivamente.

**Figura 10.** Frecuencia de uso de estrategias para promover comprensión de lectura



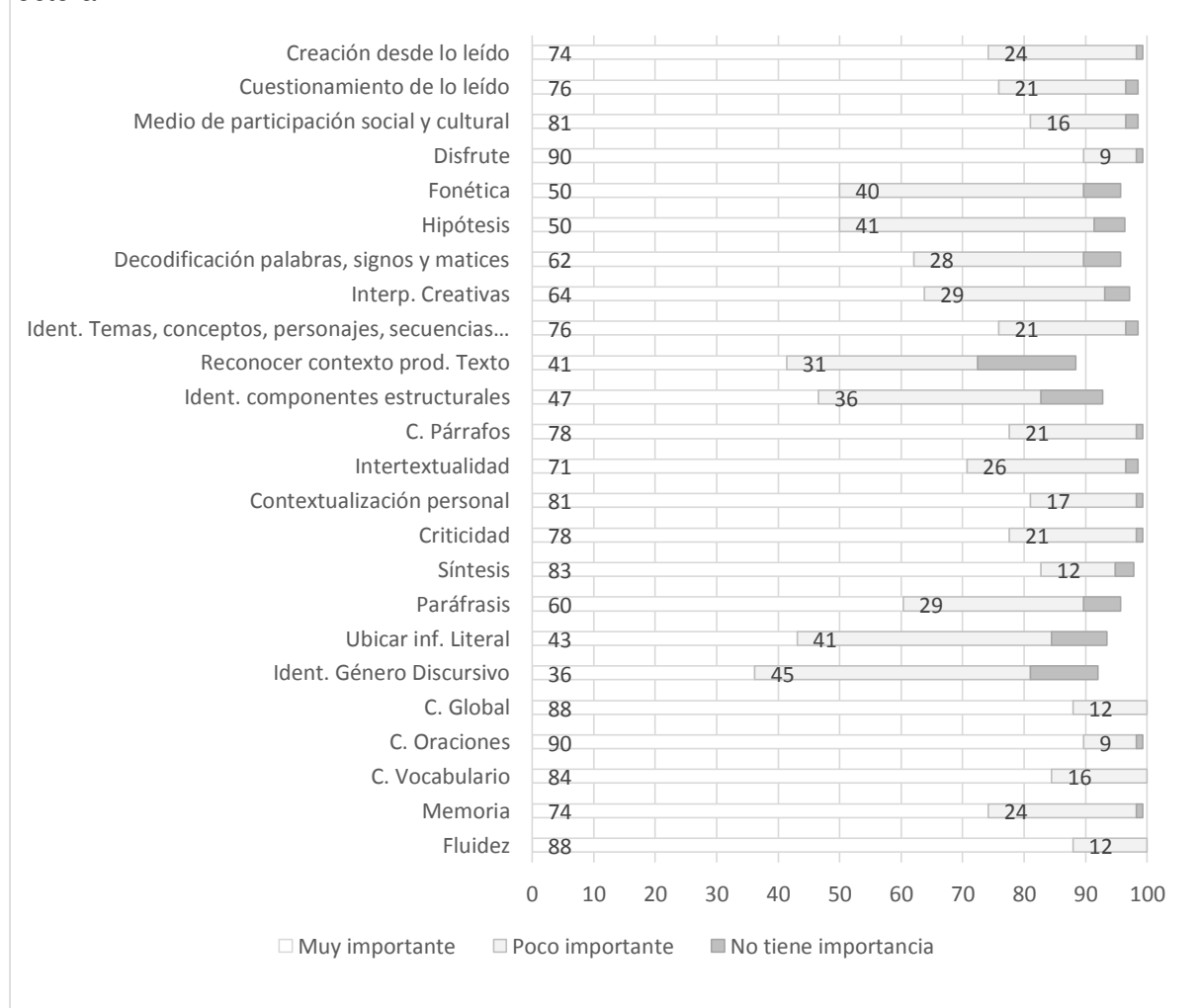
La totalidad de las estrategias tomadas de la literatura y sugeridas en la encuesta como relacionadas con la promoción de la comprensión, son reportadas como usadas con sus estudiantes por parte de los docentes consultados como se observa en la Figura 10, siendo las de mayor frecuencia la elaboración de esquemas o dibujos a partir de lo leído, con un 91% de uso reportado como altamente frecuente, la detección y definición de términos desconocidos en un texto con un 88%, la lectura en voz alta en el 86% de los casos y la formulación de preguntas orientadoras de la lectura (84%). Entre las señaladas como estrategias con poco o ningún uso en el aula destacan la identificación del tipo de texto y sus características estructurales con 47% de poca frecuencia de uso y 21% de reporte de nunca usarse, para totalizar un 68%, seguida de la formulación y verificación de hipótesis sobre el texto (47% y 17%, respectivamente para 64% en total), sugerir la toma de notas con base en la lectura, con 40% de baja frecuencia y 12% de frecuencia nula para agrupar 52%, y finalmente la elaboración de síntesis y resúmenes a partir de lo leído con 40% y 7% respectivamente y un 47% en total. Tomando el texto como recurso primordial para el apoyo de estas estrategias, en la figura 11 se presentan algunos resultados en éste sentido.

**Figura 11.** Frecuencia de uso de recursos para promover la comprensión de lectura



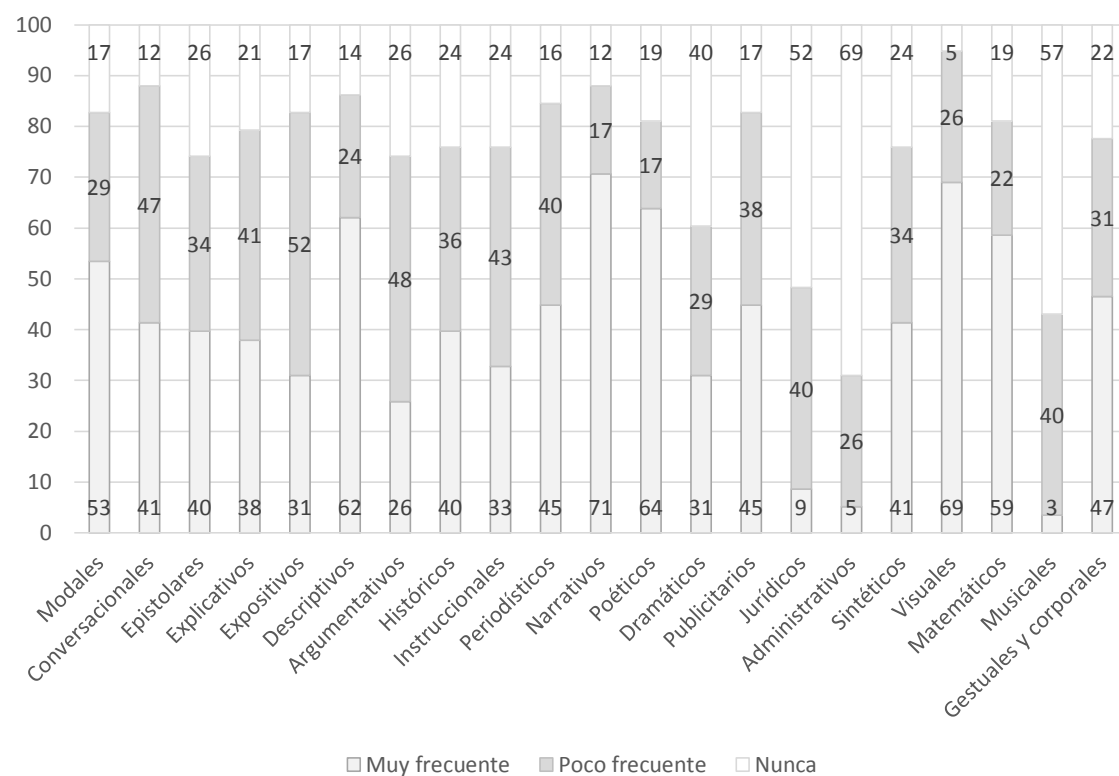
En cuanto a la frecuencia de uso de los recursos propuestos como apoyo al desarrollo de la comprensión, destacan por su reporte de ser usados con alta periodicidad los textos seleccionados por el docente, con un 76%, los libros de texto, con un 72% y los test o cuestionarios ideados por el docente, con un 60%. Entre los menos frecuentemente usados se encuentran los textos de autoría del docente, señalado como poco usado por el 34% de los encuestados y como nunca utilizado por el 52% de ellos para acumular un 86%, seguido de los textos seleccionados por los estudiantes con 62% y 17% respectivamente hasta alcanzar el 79% y el uso de textos adaptados por el docente que en el 77% de los casos se reporta entre los menos frecuentemente usados, correspondiendo el 48% a reportes de escaso uso y el 29% a casos de desuso.

**Figura 12.** Importancia de factores relacionados con la enseñanza para la comprensión lectora



Al preguntar a los docentes sobre la consideración del grado de importancia concedido a una lista de factores, entre los que se listan componentes y habilidades extractadas de la revisión teórica efectuada sobre la enseñanza orientada a la comprensión de lectura, en una escala de ‘muy importante’, ‘poco importante’ y ‘no tiene importancia’ como se observa en la figura 12, destaca el hecho de que ninguno fue masivamente señalado como carente de importancia, aunque el reconocimiento del contexto de producción del texto, con un 16%, la identificación del género discursivo, con 11% y la identificación de componentes estructurales con 10% y la ubicación de información literal (9%) sobresalen entre los considerados de nula importancia. Sumando con los reportes de baja importancia, el orden sería identificación del género discursivo (56%), ubicación de información literal (50%), reconocimiento de las condiciones de producción del texto (47%) e identificación de componentes estructurales, con 46%. Si se señalan y ordenan los factores y habilidades con mayores porcentajes de consideración en el nivel de mucha importancia, se deben mencionar la comprensión y análisis de oraciones y el disfrute producto de la lectura con un 90% en ambos casos, la comprensión global del texto y la fluidez en la lectura con 88%, la comprensión de términos y palabras desconocidos (84%), la síntesis (83%) la Capacidad de relacionar lo leído con problemas y situaciones propias y del contexto y la de usar la lectura como medio de participación social y cultural, se sitúan ambas en el 81%



**Figura 13.** Frecuencia de lectura por género discursivo

Se ilustran en la figura 13 los reportes de frecuencia de lectura de los mismos en porcentaje, para cada uno bajo los criterios: ‘muy frecuente’ mostrados en las barras grises más claras en la parte inferior, ‘poco frecuente’, correspondiente a las barras grises más oscuras ubicadas en la zona intermedia y ‘nunca los uso’, señalados con blanco en las barras ubicadas en la parte superior del área gráfica. Entre éstos últimos, los de mayor reporte entre los que nunca se usan son los textos de géneros administrativos (certificados, reclamaciones, solicitudes a entidades, actas, cronogramas, planes, memorandos, entre otros) con un 69% de reporte de no uso, los textos de géneros musicales, entre los que se ubican partituras, compases, figuras, notas y claves, con un 57% y los textos jurídicos, entre los que figuran leyes, normas, decretos, sentencias, resoluciones, reglamentos y códigos, con un 52%. Ninguno de los géneros propuestos se reportó como absolutamente descartado en las lecturas realizadas habitualmente en el aula.

En el extremo opuesto se observan los géneros más frecuentemente leídos en el contexto escolar, ubicándose en primer lugar los textos del género narrativo (cuentos, novelas, relatos, fábulas, historietas, etc.) con un 71%, le siguen de cerca los textos de géneros visuales, como fotografías, dibujos, pinturas, siluetas, símbolos no gráficos, videos, etc., con un 69% de reporte y completan el grupo los textos del género poético (64%), los del género descriptivo, entre los que se ejemplifican diccionarios básicos, atlas, planos y caracterizaciones, con un 62%, y finalmente los textos del género matemático, del tipo números, cifras, símbolos, operadores, expresiones aritméticas o algebraicas, con un 59%.

Se cierra el apartado del componente lectura con una caracterización tipo de los docentes encuestados presentada en la tabla 13.

Tabla 13

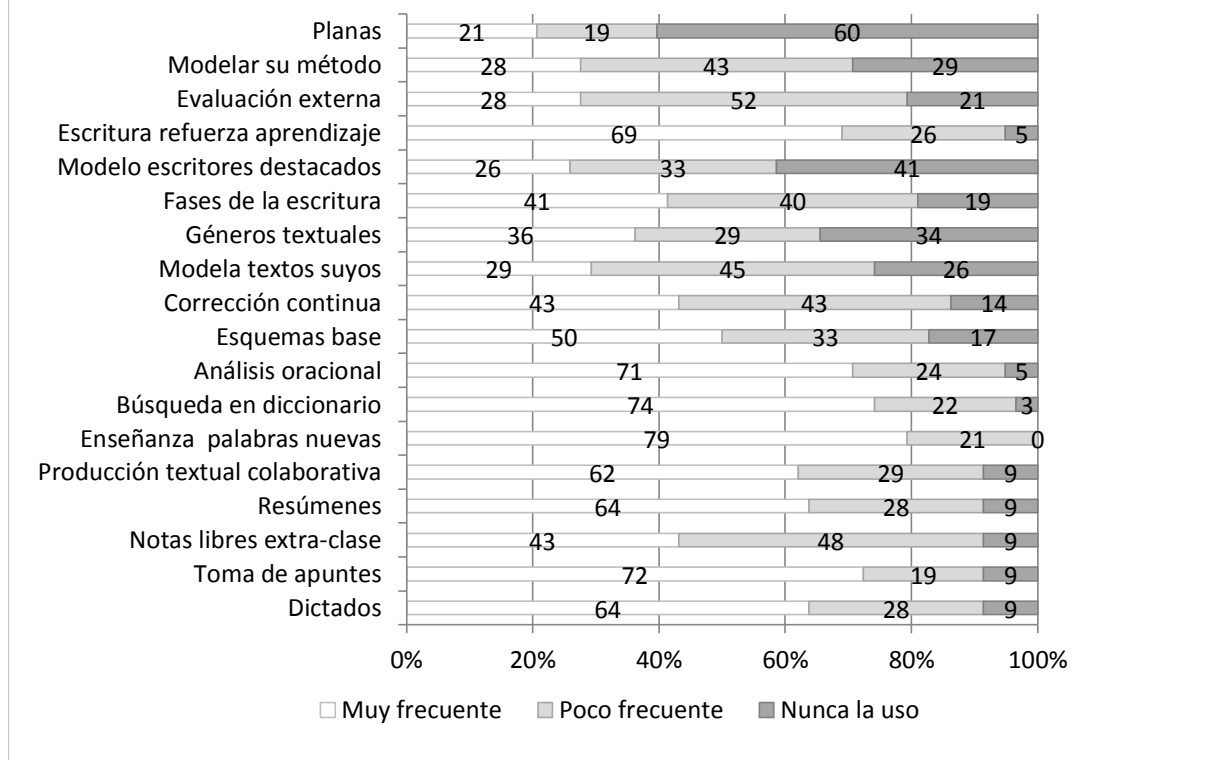
*Resumen, Caracterización docentes - Enseñanza de la lectura*

<b>Factores</b>	<b>Más frecuentes</b>	<b>Menos frecuentes</b>
Frecuencia de uso de estrategias de evaluación de la comprensión de lectura	Solicitud de tablas, esquemas y dibujos sobre lo leído (79%). Formulación de preguntas de selección múltiple y preguntas abiertas cortas (70%). Generación de discusiones sobre lo leído (67%).	Formulación de preguntas ensayísticas largas (74%). Formulación de preguntas de falso o verdadero (74%). Solicitud de resúmenes (60%).
Frecuencia de uso de algunas estrategias para promover la comprensión de lectura	Elaboración de esquemas o dibujos a partir de lo leído (91%). Detección y definición de términos desconocidos (88%). Lectura en voz alta (86%).	Identificación de tipología y estructura textual (68%). Formulación y verificación de hipótesis sobre el texto (64%). Sugerir la toma de notas con base en la lectura (52%).
Frecuencia de uso de algunos recursos para promover la comprensión de lectura	Textos seleccionados por el docente (76%). Libros de texto (72%). Cuestionarios creados por el docente (60%).	Textos escritos por el docente (86%). Textos seleccionados por los estudiantes (79%). Textos adaptados por el

Frecuencia de lectura por género discursivo	Narrativos (71%). Visuales (69%). Poéticos (64%)	docente (77%). Administrativos (69%). Musicales (57%). Jurídicos (52%).
<b>Factores</b>	<b>Más importantes</b>	<b>Menos importantes</b>
Factores relacionados con la enseñanza y la evaluación de la lectura	Comprensión y análisis de oraciones (90%). Disfrute producto de la lectura (90%). Fluidez (88%) Comprensión Global (88%)	Identificación del género discursivo (56%). Ubicación de información literal (50%). Reconocimiento del contexto de producción del texto (47%).
<b>Factores</b>	<b>Fortalezas</b>	<b>Debilidades</b>
Fortalezas y debilidades percibidas en los estudiantes	Formular preguntas orientadoras de la lectura (74%). Identificar ideas interesantes en el texto (71%). Identificación de ideas centrales en un texto (69%).	Uso consciente de un método de lectura (76%). Capacidad para diferenciar géneros discursivos (69%). Saber dónde buscar textos de calidad (69%).
Fortalezas y debilidades auto percibidas por el docente	Aprovechar la lectura como herramienta de aprendizaje (98%). Habilidad para hacer relaciones intertextuales (95%). Identificación de ideas centrales en un texto / Disfrutar con la lectura (93%).	Leer frecuentemente textos de otras disciplinas (41%). Usar intencionalmente un método de lectura (36%). Formularse preguntas para guiar la lectura (35%)

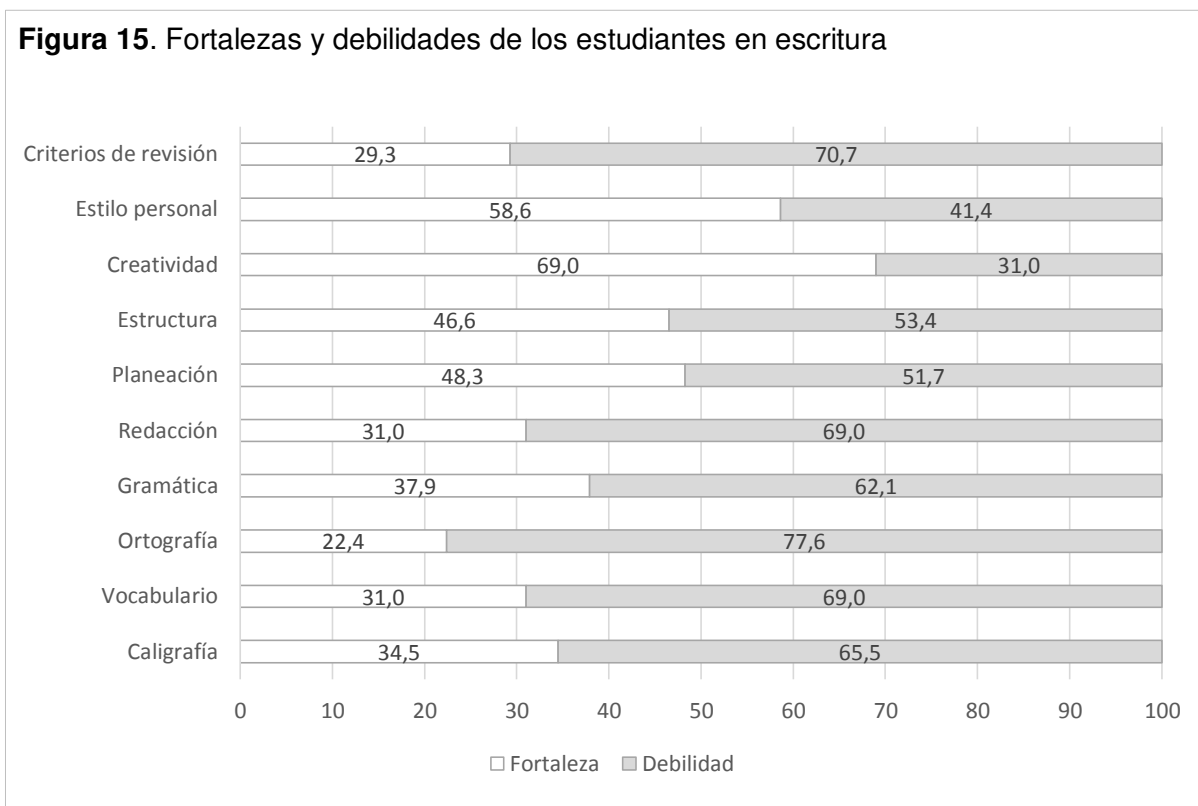
### ***Componente escritura.***

Una vez presentada la distribución de frecuencias relativas a los componente relacionados con la variable enseñanza de la lectura, se procede con la presentación de las respuestas consolidadas con referencia a la escritura.

**Figura 14.** Frecuencia de uso estrategias para desarrollo de competencia escrita en estudiantes

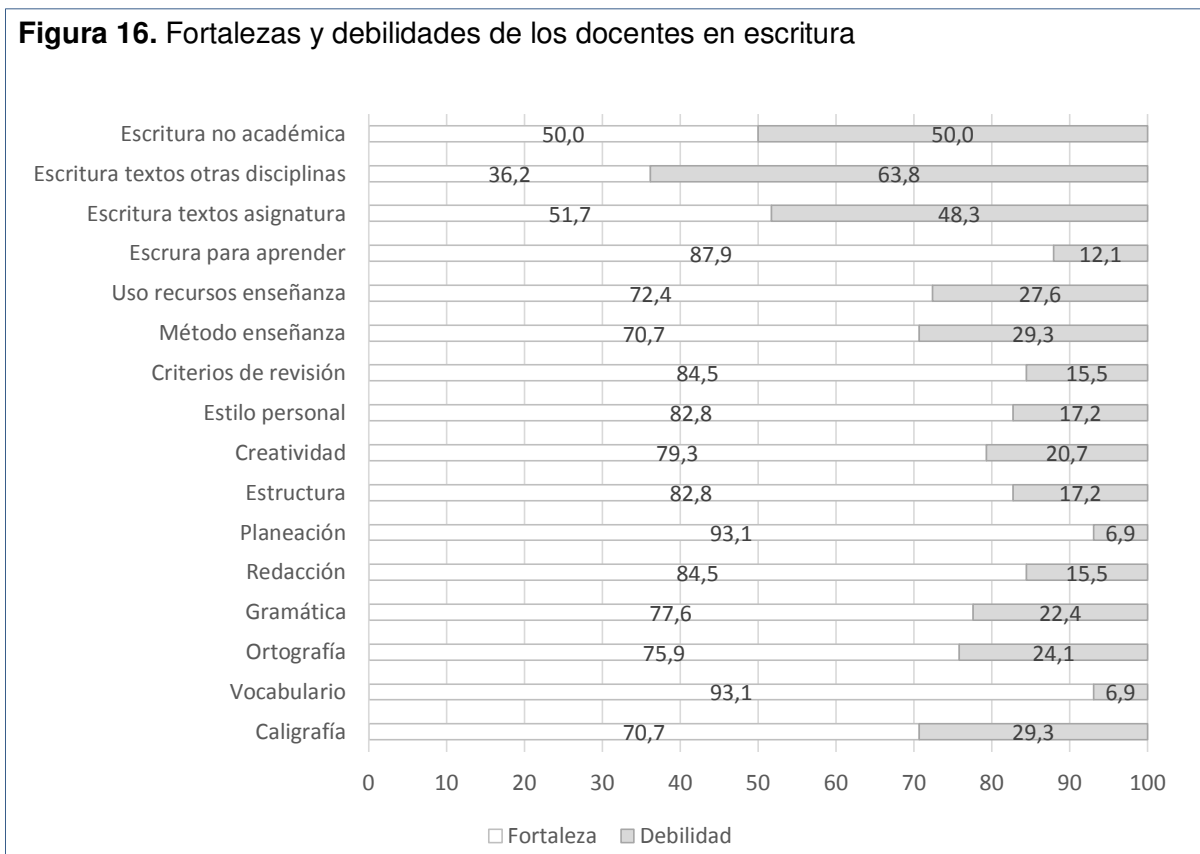
Entre las estrategias y técnicas sugeridas a partir de la revisión efectuada como orientadas a la promoción de la competencia escrita descritas en la figura 14, se señalan por parte de los docentes entre las más frecuentemente usadas las de enseñar nuevo vocabulario, en un 79% de las respuestas, pedirles que busquen en el diccionario las palabras cuyo significado desconozcan (74%). el exigirles a los estudiantes que tomen apuntes de clase, en un 72% de los casos y realizar actividades de construcción y análisis de oraciones, con un 71% de respuestas en nivel muy frecuente. Entre las más reportadas como nunca aplicadas se encuentran asignarles planas (60%), el intencionalmente hacer que tomen como modelo a un escritor destacado o a textos desarrollados por expertos (41%), y el enseñarles la estructura de diferentes géneros discursivos (34%). Si se toman en conjunto las respuestas de uso poco frecuente y las de uso nulo, la asignación de planas corresponde al 79% de las respuestas, tomar como modelo a escritores y textos destacados llega al 74%, Promover la participación en actividades como concursos, muestras, publicaciones, etc., en las cuales los estudiantes

sometan sus escritos a la evaluación de otros completa un 73%, enseñarles de forma detallada la manera como usted escribe (72%), hacer que tomen textos escritos por el docente como modelo (71%) y enseñarles cómo se escriben textos de diversos géneros (63%), se ubican entre los destacados.



De la evaluación que sobre el desempeño observado en sus estudiantes hace el docente en torno a diez aspectos señalados en la literatura revisada como componentes y habilidades esenciales en la escritura, se ilustran en la figura 15 los resultados en términos de fortalezas y debilidades. En promedio, tales aspectos son calificados como fortaleza en el 41% de los casos y como debilidad en el 59% restante. Entre las fortalezas, los porcentajes mayores de respuesta corresponden a la creatividad, es decir, la originalidad de lo planteado en el texto y en la manera de presentarlo, con un 69%, seguida de la adopción de un estilo personal en la escritura, con un 59% de respuestas favorables, y de la planeación del acto escritor, con un 48% de las respuestas. En contraste, los aspectos señalados como debilidad por la mayor parte de los docentes son en su orden la ortografía (78%), el uso de criterios de revisión para

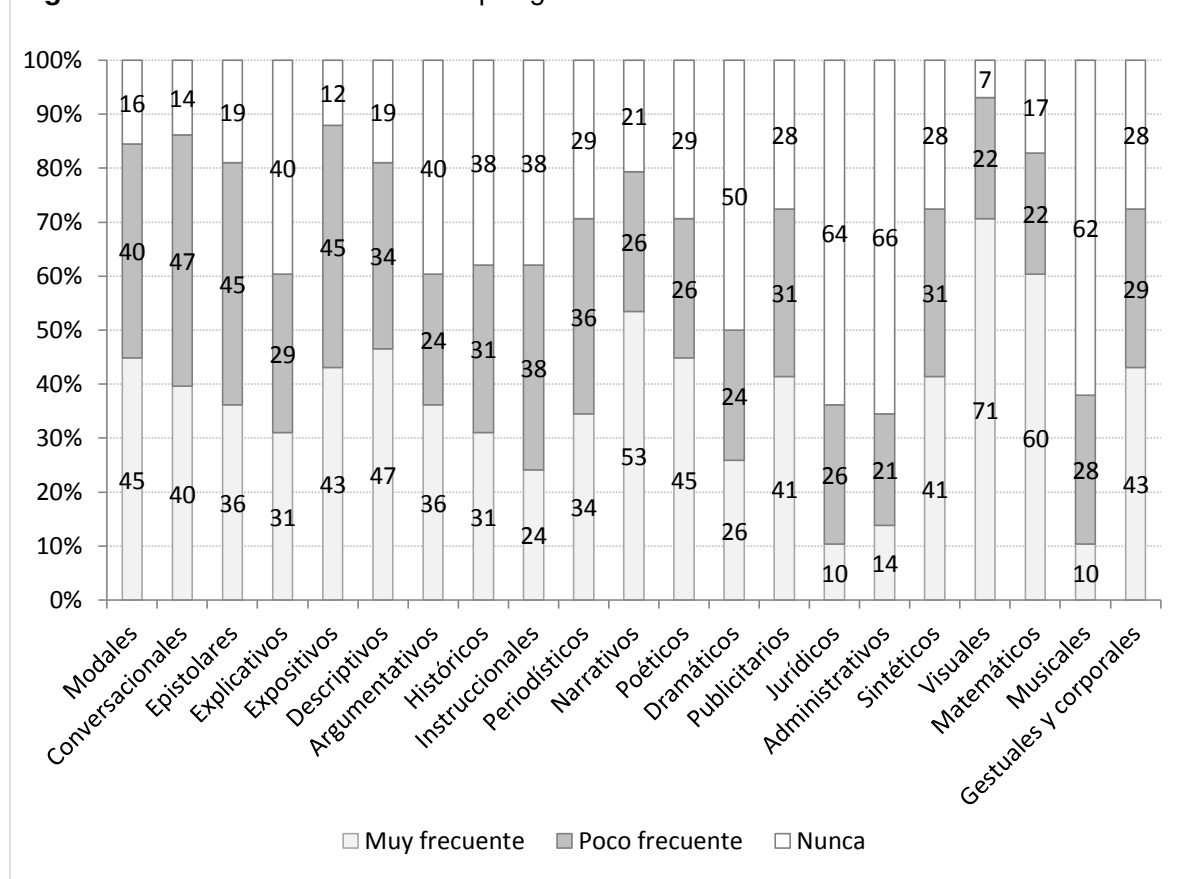
determinar la calidad de un escrito (71%), y la redacción y el vocabulario (69% en ambos casos).



Al indagar sobre algunos factores y habilidades relacionadas con el desempeño del propio docente en escritura (ver figura 16), los encuestados se evalúan como fortaleza en promedio en el 74,6% de las respuestas y en promedio en un 25,4% de los casos como debilidades. Los porcentajes más altos de factores evaluados como fortaleza los obtienen en su orden la planeación, referida al pensar en lo que van a escribir y organizar las ideas antes de hacerlo, con un 93% de consideración favorable, porcentaje idéntico al del aspecto de vocabulario, referido a las riqueza de las palabras y su adecuación al texto escrito y que precede al uso de la escritura como herramienta para favorecer el aprendizaje, con un 88% de respuestas. En el apartado correspondiente a los hábitos de escritura del profesor, el promedio de calificaciones como fortaleza desciende notablemente hasta un 46%, quedando en su orden la escritura habitual de textos propios de la asignatura a cargo (52%), la escritura

frecuente con fines no académicos (50%) y la escritura frecuente sobre tópicos de otros ámbitos disciplinares (36%). Los dos aspectos didácticos incluidos, el uso de un método intencional para enseñar a escribir y el seleccionar y aprovechar recursos efectivos para aportar a los estudiantes en sus procesos de escritura, son calificados con porcentajes de 72% y 71% respectivamente como fortalezas.

**Figura 17.** Frecuencia de escritura por género discursivo



Al igual que se hizo con referencia a la lectura en situaciones académicas, se indagó con los profesores acerca de la frecuencia con la que escriben los mismos 21 géneros discursivos tomados y adaptados de la literatura. Las respuestas obtenidas permiten señalar los textos correspondientes a los géneros visuales (73%), matemáticos (60%) y narrativos (53%), como los tres más frecuentemente escritos, mientras que los correspondientes a los géneros administrativos (66%), jurídicos (64%) y dramáticos (50%).

Tabla 14

*Resumen, Caracterización docentes - Enseñanza de la escritura*

<b>Factores</b>	<b>Más frecuentes</b>	<b>Menos frecuentes</b>
Frecuencia de uso de estrategias de promoción de la competencia escrita	Enseñanza de nuevo vocabulario (79%). Pedir que usen el diccionario (74%) Hacer que tomen apuntes (72%).	Asignarles planas (79%). Tomar escritores y textos destacados como modelo (74%) Someter los escritos a escrutinio público (73%)
Frecuencia de escritura por género discursivo	Visuales (71%). Matemáticos (60%) Narrativos (53%)	Administrativos (66%). Jurídicos (64%). Musicales (62%).
<b>Factores</b>	<b>Fortalezas</b>	<b>Debilidades</b>
Potencias y necesidades percibidas en los estudiantes	Creatividad (69%) Adopción de estilo personal (59%) Planeación (48%)	Ortografía (78%) Criterios de revisión para escritos (71%) Redacción (69%)
Potencias y necesidades de cualificación auto percibidas por el docente	Planeación (93%) Vocabulario (93%) Uso de la escritura para aprender (88%)	Escritura de textos de otras disciplinas (64%) Escritura extra-académica (50%) Escritura de textos de la propia asignatura (48%)

Concluidos los análisis de frecuencia, se procede con la presentación de la segunda parte de los resultados cualitativos, consistentes en una serie de referencias cruzadas, en las cuales se relacionan variables entre sí.

**Tablas de Contingencia (Referencias Cruzadas)**

En este apartado se presentan las tablas de contingencia elaboradas mediante la metodología de referencias cruzadas, a partir del cruce de variables y componentes consideradas relevantes para enriquecer los resultados previamente mostrados y la posterior discusión que se efectuará.



Tabla 15

*Relación entre enfoques pedagógicos en lectura y escritura*

		Enfoque pedagógico de la escritura %				Total
		Sin respuesta	Auto-estructurante	Inter-estructurante	Hetero-estructurante	
Enfoque pedagógico de la lectura %	Sin respuesta	9	2	0	2	13
	Auto-estructurante	0	10	0	7	17
	Inter-estructurante	0	9	2	7	18
	Hetero-estructurante	5	9	3	36	53
Total		14	29	5	52	100

A partir de la conversión a números de las respuestas dadas a la pregunta abierta ¿Qué instrucciones les da a sus estudiantes para desarrollar una lectura en su asignatura? orientada a indagar sobre el enfoque pedagógico que cada docente asume, siéndola correspondencia de valores 0=Sin respuesta, 1=Enfoque Auto-estructurante, 2=Enfoque Inter-estructurante y 3=Enfoque Hetero-estructurante, se obtuvieron los datos mostrados en la tabla 15, los cuales se expresan en porcentajes. De acuerdo con los análisis, la mayor concentración de enfoques predominantes en los docentes se da en el enfoque Hetero-estructurante tanto en la lectura (53%), como en la escritura (52%), encontrándose un nivel de correspondencia del 36% entre ambas, siendo éste el más alto entre los tres cruces de correspondencia a la misma variable. La distribución para el enfoque auto-estructurante es de 17% en la enseñanza de la lectura y de 29% en la enseñanza de la escritura, siendo el nivel de correspondencia entre ambas de 10%. En cuanto al enfoque inter-estructurante, el porcentaje se distribuye en 18% para la enseñanza de la lectura y 5% para la de la escritura, convergiendo en el 2% de los casos.

Tabla 16

*Relación entre los enfoques para enseñanza de la lectura y la escritura*

		Enfoque para enseñanza de la escritura %				Total
		Sin respuesta	Lingüístico	Psico-lingüístico	Socio-lingüístico	
Enfoque para enseñanza de la lectura %	Sin respuesta	11	2	12	2	28
	Lingüístico	2	7	24	0	33
	Psico-lingüístico	7	14	14	0	34
	Socio-lingüístico	0	3	0	2	5
	Total	20	26	50	3	100

Con el fin de hacer conjeturas sobre los enfoques específicos de enseñanza de la lectura y la escritura, se convirtieron a valores numéricos las respuestas a las preguntas abiertas ‘Describa la manera como les enseña a leer a sus estudiantes en su asignatura’ y ‘Describa la manera como les enseña a escribir a sus estudiantes en su asignatura’, en tres niveles, siendo 1=Enfoque lingüístico, 2=Enfoque psico-lingüístico y 3=Enfoque socio-lingüístico, se obtuvieron los datos incluidos en la tabla 16. En cuanto al enfoque lingüístico, su porcentaje de reporte es del 33% en lo referido a la enseñanza de la lectura y del 26% en la enseñanza de la escritura, siendo el nivel de correspondencia entre ambos del 7%. Para el caso del enfoque psico-lingüístico, el porcentaje para enseñanza de la lectura es del 34% y del 50% para la enseñanza de la escritura, coincidiendo en ambos casos en un 14%. En el tercer enfoque, denominado socio-lingüístico, este aparece en el 5% y en el 3% de las respuestas en enseñanza de la lectura y de la escritura respectivamente, coincidiendo entre sí en un 2% de los casos. Se destacan las coincidencias entre enfoque lingüístico en la enseñanza de la lectura y psico-lingüístico en la enseñanza de la habilidad escrita (24%), siendo el porcentaje de coincidencia más alto, seguido del 14% de correspondencia en el sentido opuesto, es decir, el resultante de asumir un enfoque psico-lingüístico en la instrucción de la lectura y uno lingüístico en la de la escritura.

Tabla 17

*Relación entre los enfoques de enseñanza de la lectura y las concepciones de la Comprensión de Lectura*

		Concepción de la Comprensión de Lectura %				
		Sin respuesta	Proceso	Producto	Proceso y Producto	Total
<b>Enfoque de enseñanza de la lectura %</b>	Sin respuesta	7	3	2	0	12
	Lingüístico	3	9	16	0	28
	Psico-lingüístico	17	14	14	5	50
	Socio-lingüístico	0	7	3	0	10
	Total	28	33	34	5	100

Comparando la orientación que los docentes encuestados asumen al enseñar a leer a sus estudiantes y la concepción que de la comprensión de lectura tienen, evaluada a través de la pregunta abierta ¿Qué le indica que un texto ha sido comprendido?, siendo las equivalencias numéricas de respuesta para ésta segunda variable, 1=Comprensión como proceso, 2= Comprensión como producto y 3= Comprensión como proceso y producto (ver tabla 17), se observa que un 16% de quienes conciben la comprensión como producto, asumen a la vez un enfoque lingüístico de la enseñanza de la lectura, mientras que un 14% de quienes asumen esta misma concepción de la comprensión, orientan sus acciones hacia una perspectiva psicolingüística en la enseñanza de la lectura. Entre quienes conciben la comprensión de lectura como un proceso, un 14% coincide en asumir a la vez un enfoque psicolingüístico en la enseñanza de esta habilidad comunicativa. Cabe destacar que solo un 5% de los docentes conciben la comprensión como producto y proceso a la vez y que un 10% de las respuestas combinatorias entre estas dos variables se asumen desde la perspectiva socio-lingüística en cuanto a la enseñanza de la lectura.

Tabla 18

*Relación entre los enfoques de enseñanza de la escritura y las concepciones de la competencia escrita*

		Concepción de la Competencia Escrita %				
		Sin respuesta	Proceso	Producto	Género	Total
<b>Enfoque de enseñanza de la escritura %</b>	Sin respuesta	1,5	0	0	1,5	3
	Lingüístico	3	16	31	0	50
	Psico-lingüístico	14	9	16	1,5	40
	Socio-lingüístico	2	2	3	0	7
Total		21	26	50	3	100

Comparando la orientación que los docentes encuestados asumen al enseñar a escribir a sus estudiantes y la concepción que de la competencia escrita, evaluada a través de la categorización de las respuestas a la pregunta abierta ¿Qué le indica que un estudiante sabe escribir bien? (tabla 18), se observa, una vez más, un marcado énfasis en las concepciones de la escritura como producto, encontrándose en mayor relación dicha concepción o énfasis, entre aquellos docentes cuyas descripciones sobre el proceso de enseñanza de la escritura, se clasifican dentro de la tipología ‘lingüístico’, con un 31%, seguidos de quienes se ubican dentro del enfoque psicolingüístico, con un 16%, porcentaje igual a de aquellos docentes que asumen la escritura como proceso y a su vez se ubican en el enfoque lingüístico frente a sus prácticas de enseñanza de dicha competencia.

Tabla 19

*Relación entre los modelos de enseñanza de la escritura y la importancia de enseñar a escribir distintos géneros discursivos*

		Modelo Enseñanza Escritura %				
		Sin respuesta	Énfasis en el Proceso	Énfasis en el Producto	Énfasis en el Género	Total
<b>Enseñar estructuras géneros discursivos %</b>	Sin respuesta					0
	Muy frecuente	7	9	21	0	36
	Poco frecuente	5	10	12	2	29
	Nunca	9	7	17	2	34
Total		21	26	50	4	100

En la tabla 19 se observa que entre los tres modelos de enseñanza de la escritura, deducidos a partir de las respuestas a la pregunta ¿Cuáles son los criterios que usa para evaluar un escrito en sus estudiantes?, predomina el que hace énfasis en el producto de la escritura, es decir el texto producido, con un 50% de las respuestas, seguido del modelo que hace énfasis en el proceso de escritura con un 26%. Cabe destacar que un 21% de las respuestas no contestaron a la pregunta. Entre quienes muy frecuentemente enseñan a escribir distintos géneros discursivos, un 21% hace énfasis en el producto de la escritura, y entre los que asumen ese mismo énfasis, un 17% nunca entrena ésta habilidad.

Tabla 20

*Relación entre los modelos de enseñanza de la escritura y la importancia de enseñar a escribir distintos géneros discursivos*

		Identificar género discursivo del texto			Total
		Muy Frecuente	Poco frecuente	Nunca	
<b>Enseñar estructuras géneros discursivos %</b>	Muy frecuente	24	10	2	36
	Poco frecuente	5	19	5	29
	Nunca	3	17	14	34
	Total	33	47	21	100

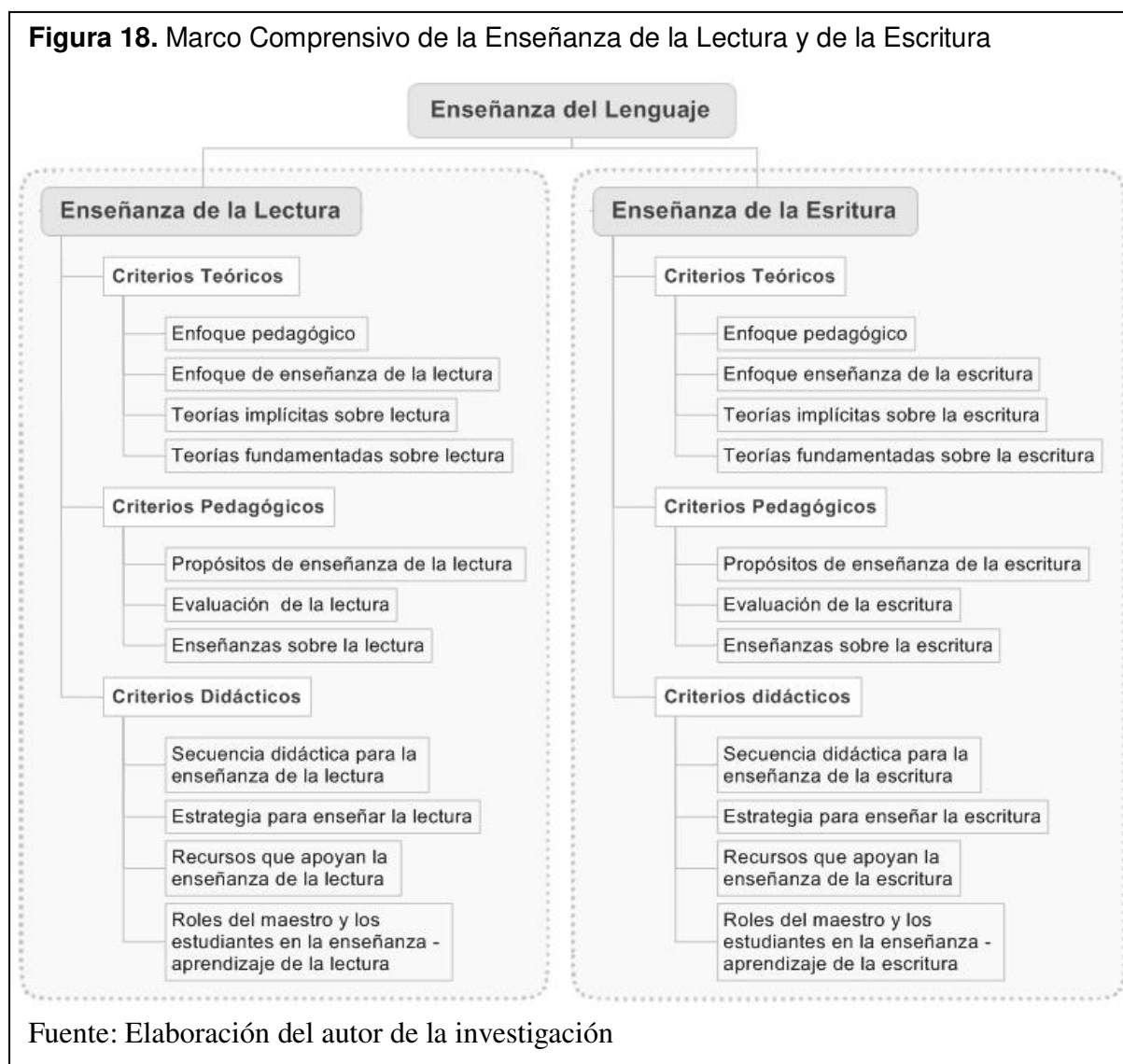
Al comparar la frecuencia con que se usa la estrategia de enseñar a los estudiantes a identificar el género discursivo del texto en la lectura y la frecuencia con que se le enseña a producir textos de distinto género discursivo en la escritura (tabla 20), un 24% de los encuestados coincide en hacerlo en ambos casos con mucha frecuencia, mientras que un 19% lo hace con poca frecuencia en ambos casos y un 14% no lo hace nunca ni en la escritura, ni en la lectura. Hay un 17% que lo hace poco frecuentemente en las actividades de lectura y nunca lo hace en las de escritura. Desarrollada la presentación de la información cuantitativa, es tiempo de proceder con la presentación de los análisis discursivos.

### **Resultados Cualitativos**

Para efectos de identificación de citas, se utilizan las siguientes convenciones: Ex= Expertos, Do= Docentes, Es=estudiantes, En= Número de la entrevista, Ew= Entrevista vía Web, E= Número asignado al estudiante o entrevistado y L= Número de línea en el texto de la entrevista. Se procede inicialmente con la presentación de las entrevistas en profundidad realizadas a un grupo de 5 expertos docentes e investigadores en los temas de enseñanza de la lectura y la escritura, luego de lo cual se presentan los resultados de las entrevistas de grupos focales en las cuales participaron 24 estudiantes, para proseguir con la presentación de los datos recolectados a partir de la realización de 11 entrevistas vía web realizadas a igual número de docentes y cerrar con un análisis de la información proveniente de las tres fuentes en conjunto.

#### **Resultados entrevistas en profundidad a un grupo de expertos.**

Una vez obtenida la información a través de las técnicas ya descritas, se realizó la codificación de la información usando para ello el software señalado, obteniéndose las categorías que se ilustran en la figura 18. Como categorías analíticas centrales se ubicaron la enseñanza de la lectura y la enseñanza de la escritura, de las cuales se desprenden los criterios que las fundamentan y las explican en cada caso. La categoría deductiva que engloba las analíticas es la enseñanza del lenguaje



Con relación al enfoque pedagógico se ponen de relieve perspectivas hetero-estructurantes que aun se siguen trabajando en la escuela las cuales no son compartidas por los expertos consultados, debido a que éstas consideran la enseñanza como una trasmisión de conocimientos del docente hacia sus estudiantes, en dónde se debe responder netamente a las exigencias del profesor ya que él es quien aprueba o desaprueba el desarrollo del estudiante, e imparte y lidera los conocimientos como se evidencia en los siguientes apartados:

(...) pero ese es el caso del profe de escuela unidocente, el caso del profe de escuela de primer grado o de transición, entonces, frente a la pregunta de qué hace con él, de cómo trabaja el lenguaje, entonces puede tener muchas salidas ¡no!, entonces le enseño, por ejemplo cuál es la finalidad del trabajo en lenguaje, puede ser, no pues que el niño aprenda a escribir convencionalmente, convencionalmente es escribir alfabéticamente, esa puede ser la respuesta de la mayoría de profesores de primeros grados, porque los papás dicen que los niños van eso, van a aprender a escribir, a leer y a contar... va a aprender a decodificar, van a aprender a codificar escribiendo y van a aprender matemáticas, y a portarse bien, algo así, son esas cuatro cositas lo que los papás piensan que los niños van a hacer a la escuela y hay profes que se dedican a eso..." (ExEn1E5L85-94)

(...) a mitad de la formación de pregrado eh... a ver para mí leer era lo que hoy yo llamaría la lectura escolar, entonces claro yo venía formada y luego se me corrobora que leer solo era un asunto de la propia escuela, entonces era leer para identificar ideas básicas, era leer para responder a las preguntas de tu profesor, era leer para responder exámenes... (ExEn2E1L670-674)

(...) lo que la investigación educativa ha mostrado, es que son básicamente heteroestructurantes, en el sentido que se hace para o sea yo hago la tarea para el profesor, yo escribo para que el profesor la lea la corrija, yo espero que el profesor sea el que revise, el que corrija, con el desarrollo de la evaluación por ejemplo la calificación la da el profesor, el profesor es el que dice si está bien o mal, el profesor es el que dice si mi saber es válido o no es válido... (ExEn4E2L2283-2287)

Lo decía Zuleta, lo han dicho muchos pensadores, que tal como funciona el proceso educativo así desde ese proceso hetero-estructurante usted simplemente devuelve y queda limpio, eso no tiene que ver con su vida, no significa nada a nivel personal y así las cosas no son procesos formativos... no es que no se aprenda nada pero no se aprende significativamente es un poco el concepto que hemos venido manejando hablar de prácticas educativas significativas... (ExEn3E4L2297-2302)



(...) estamos hablando de por qué hablar de ese concepto de heteroestructurante, para No es como la expresión de lo que han sido las prácticas tradicionales, ahora una práctica que se plantea en crítica, en cuestionamiento esa que intenta el terreno de la innovación cuando se instala desde un poco la comprensión de lo que pasa allí no puede tampoco centrarse únicamente en el estudiante (ExEn4E2L2303-2307)

Por otra parte, se encontró que los expertos consultados apoyan las posturas inter-estructurantes, reconociendo al docente como un mediador, al estudiante como aquella persona que pone en diálogo sus saberes y decide sobre sus procesos de aprendizaje, concebido como algo que se reestructura constantemente y a la enseñanza como el proceso mediante el cual el docente lleva al estudiante a evaluar progresivamente sus estructuras:

(...) entonces yo soy mediador por qué, porque yo desde el principio tengo claro que mi estudiante no puede leer sin mí por ejemplo, claro, perdón él no puede leer desde el sistema de razonamiento que a mí me interesa cierto, él no puede leer desde ese sistema, entonces ah empieza el semestre, entonces todo lo que yo diseño en el tiempo, se supone que está haciendo que el estudiante incorpore ese modo de razonar hasta que yo espero que cuando el semestre acabe, las actividades que yo hice le den la autonomía y que él termine razonando como yo esperaba desde el principio sin mí... (ExEn2E1L946-956)

(...) la enseñanza no está ligada ni al espacio, ni necesariamente a los contenidos que otros han diseñado; entonces la enseñanza puede ocurrir en mi oficina cuando yo estoy en la universidad y estoy dándole una asesoría alguien y en la conversación yo tengo la seria intención de que esa otra persona entienda umm cierta... en la conversación me interesa que la otra persona logre incorporar un sistema de valores que yo tengo, un modo de razonar, un modo de razonar, entonces por ejemplo en escritura, pues no sé, cuando yo intento ayudarle a entender a alguien que los textos son ideológicos y yo estoy intentando mostrarle cómo encuentra huellas en esos textos, entonces en la conversación, las actividades que yo hago, que tan sistemática yo soy ah para mí eso es enseñanza independiente del espacio..." (ExEn2E1L846-854)

(...) digamos que en una perspectiva como ésta lo que hay es aprendizaje y es un aprendizaje de los unos y de los otros. El profesor como tiene su mente abierta y quiere descubrir cosas, cada vez que trabaja con los estudiantes, considera que hay algo por descubrir siempre, entonces está aprendiendo y los estudiantes están aprendiendo, sin darse cuenta. Cuando construyen esas relaciones, no es un aprendizaje que está regulado formalmente, sino que el conocimiento va emergiendo en momentos indeterminados. Y es siempre a través de la interacción comunicativa, digamos que lo que Platón hizo con la Mayéutica eso es lo que nosotros deberíamos usar como una estrategia vigente hoy para hacer interesar a los jóvenes hacia el conocimiento, que es ese las preguntas, las preguntas que hacen que el sujeto genere más preguntas. Y entonces entre las preguntas pues hay solo hipótesis, pero nunca hay una verdad... (ExEn3E4L1962-1970)

Experto 4: “lo que hay allí es un proceso donde hay unos sujetos participando, uno de ellos en el lugar del agente educativo, los otros aprendices, aprendices en relación con un momento y un concepto determinado. Si es la interacción lo que hace posible justamente que ese proceso se lleve a cabo, pues la perspectiva debe ser más esa inter-estructurante” (ExEn4E2L2307-2310)

Adicionalmente, se evidencia que los enfoques auto-estructurantes se asumen como realidades del aula

(...) la gente aprende algunas cosas que decide aprender, o sea tú en realidad no controlas con tus dedos el cerebro y el alma y el pensamiento de nadie, entonces en el evento de aprendizaje también hay un componente decisivo de decisión intencional o no, o sea es un asunto... es un asunto que no es personal, o sea tu puedes estar en una clase dando todo lo que tú más puedes y siempre va a haber chicos que no se conectan, siempre va a haber chicos que no se conectan porque ellos lo deciden... (ExEn2E1L886-890)

Incluso se plantea por parte de alguno de ellos, la necesidad de asumir enfoque más orientados hacia lo inter-subjetivizante

incluso hoy que el concepto mismo de autonomía también empieza a ser cuestionado, porque cuál es el lugar de los otros en esa construcción de uno, del yo, y donde sabemos la importancia

y la necesidad del otro, o sea de incluso de aprender a valorar el lugar del otro y por eso hoy el énfasis en la intersubjetividad, en la inclusión, en todos esos discursos que hoy nos ocupan es porque no es solo yo... me gusta mucho ese pensamiento de Mandela “de soy porque todos somos” y en la perspectiva entonces del aula más que perspectivas autoestructurantes...

(ExEn4E22310-2315)

Durante las entrevistas realizadas, se buscó indagar en varios momentos por las concepciones en torno a la comprensión de lectura como propósito de enseñanza. No obstante, los expertos coincidieron en darle poca importancia a la comprensión como fin esencial del trabajo en lectura, tal como se evidencia en la siguiente matriz categorial. Aun con la salvedad anterior, se encuentra en algunos apartados, que la comprensión es interpretación que abarca no solo el contenido de un texto escrito, sino el entendimiento de la situación existencial del ser humano lector, a través de una reflexión que progresivamente conduzca al posicionamiento político del estudiante. Los propósitos alternativos que se esbozan tienen que ver con aprender a leer literatura, en un sentido amplio, con el uso de la lectura como herramienta de inserción y participación social y cultural.

En lo relativo a los enfoques de enseñanza del lenguaje, algunos de los expertos entrevistados opinan que es necesario superar los modelos lingüísticos

(...) si uno pregunta por el fin de su propuesta es eso, es que el niño al final del año, salga decodificando bien, que aprenda a tomar el dictado, a copiar del tablero, a hacer oraciones simples, bueno. Otra salida, es, es como la de estas profes, y éstos profes (refiriéndose a los de la escuela unimodal y los de publicar antes de...), y es, no, yo lo que quiero es que el niño se vuelva productor de textos, por ejemplo en lo que tiene que ver con escritura, yo quiero que el niño sea productor de textos, entonces si uno pone como objetivo, ‘quiero que sea productor de textos’ eso no necesariamente significa que el fin sea decodificar... (ExEn1E5L95-101)

el hecho de que ya la unidad de trabajo no sea la oración y sus partes, como era en el programa curricular anterior, del 94, que era gramática a la lata, oraciones yuxtapuestas y no sé qué, toda

esa segmentación – distribución del contenido de la lingüística para ser aplicada en la escritura, de eso sí hay pero no tanto, y no es que de eso no se deba trabajar, de eso también hay que trabajar, pero la pregunta es, si esos elementos de gramática que deben estudiarse ¿cómo se estudian? ¿en el marco de qué?, entonces, por ejemplo en un proyecto de estos, en algún momento los niños, cuando van a publicar, así sean los de tercero no los de transición, tienen que preguntarse por la formalidad de la lengua, por la estructura, por la ortografía, por la cohesión y por el punto aparte, ¡por supuesto!, pero ese estudio de esos elementos es en esa situación que ya le da sentido, es distinto, o sea que el enfoque sí ha cambiado, no es un estudio de la gramática por la gramática, no es un estudio de la comprensión lectora por la comprensión lectora, sino es situar esos conocimientos en un marco de formación del lector o del escritor más amplio, sí hay transformaciones. (ExEn1E5L260-270)

un cambio fuerte se ubica de 1984 más o menos cuando en Colombia se opta por el enfoque semántico comunicativo en la enseñanza de la lengua, una perspectiva en ese momento orientada desde los desarrollos del profesor Luis Ángel Baena que comienza el grupo que queda en la maestría de lingüística de la Universidad del Valle, de la que yo egresé y que tuve la oportunidad de trabajar con estos maestros; y desde esa perspectiva era entender que lo que la escuela tenía que hacer era... o sea la gran pregunta del profesor Baena era ¿Cómo significamos?, Y cómo significamos era entonces pensar en la comunicación, en cómo se construye sentido, por qué hablamos como hablamos, por qué entendemos las cosas cómo las entendemos en un contexto determinado. (ExEn4E2L2384-2391) (...) para concebir los lineamientos curriculares de lengua castellana, fue entender que esa propuesta seguía siendo válida, casi que inédita porque muchos maestros no la conocían o porque los manuales escolares lo que había en muchos era una confusión de simplemente un traslado de formas de denominar los elementos del lenguaje, si antes decía sujeto, agente o paciente oh... y que seguía siendo válida pero que era necesario también hacer un énfasis hacia la significación (ExEn4E2L2393-2397)

el gran cambio que ocurre es que la lectura, emm la lectura básicamente eh forma también la identidad de ciudadanos entonces claro ya es una perspectiva mucho más política, mucho más

amplia eh y entonces allí ya leer no es solo lo que la escuela te exija, sino lo que la escuela te dé la oportunidad de leer también, osea cómo las lecturas construyen modos de ver el mundo (ExEn2E1L688-691)

En contraste, se plantea la necesidad de asumir decididamente posturas más afines al enfoque socio-lingüístico

El asunto, leer y escribir como una competencia general o como una especificidad. Leer y escribir es una especificidad. No quiere decir que un curso general sobre redacción no le sirva a alguien, claro, le sirve a alguien que tiene algo claro de su campo disciplinar que decir. Pero entonces a los niños tendrían que ponerlos a leer textos, a aprender a leer textos específicos, enseñarle a leer el texto de ciencia, ¿quién lo enseña? El profesor de ciencia, no el profesor de... mejor dicho, los profesores de lenguaje, sobran, para eso, o, sobran No, el profesor de lenguaje puede hacer un muy buen trabajo con el profesor de ciencias, para que el niño entienda cómo se lee un texto de ciencias, esa es una forma (ExEn1E5L498-504)

(...) cuando el profesor está formado de una manera fuerte en su disciplina y en una dimensión epistemológica que también es esencial en todo profesional, ¿no?, sensible frente a lo que son los niños y los jóvenes, quienes también podrían vivir la experiencia del aprendizaje como él la ha vivido, si la ha vivido de manera potente, esa sensibilidad hace que asuma la lectura y la escritura como un ejercicio propio de su profesión. Entonces esperaríamos que igualmente supiera moverse en los distintos niveles de la lectura, no sería la lectura simplemente para repetir definiciones, porque eso es lo que se da, sino la lectura que trasciende la mera definición para ahondar en los conceptos de las definiciones, es decir en las sustancias de contenido de las definiciones y paralelamente invitar al cuestionamiento, a la pregunta, a la interrogación por parte de los estudiantes. Inclusive los profesores de ciencias deberían siempre invocar por la pregunta y la interrogación para no asumir el conocimiento como un componente absoluto o cerrado, sino como un momento del desarrollo de una determinada ciencia que requiere de todos los que se acercan a ella de preguntas, de dudas, de incógnitas, de un principio de incertidumbre y ahí es donde uno puede detectar un profesor que sabe leer y que sabe construir

el discurso persuasivo, seductor, para hacer que sus estudiantes se interesen por su disciplina. Pero se requiere de ese profesor, que los escritos que los estudiantes le entregan para cada actividad, tenga igualmente la competencia para saber leerlos, saber acompañarlos en la cualificación de la escritura, con el criterio de que todo sujeto que escribe requiere de otro, necesita de otro, que lo lea y que le diga cómo lo percibe, dónde hay vacíos, qué se podría ajustar y mejorar (así funciona la escritura y ha funcionado así siempre, desde que apareció en la cultura humana). Entonces, yo creo que ahí tenemos un vacío, es necesario pensar en talleres de trabajo con los docentes de las distintas áreas para que ellos trabajen con los jóvenes desde esa perspectiva, no lo que se ha creído y aquí en la universidad existe esa falacia, aquí en la Nacional en la actual reforma académica, de que habría que preparar cursos desde lingüística para llevarle a los estudiantes de ingeniería para que ellos mejoren en lectura y escritura. ¡No, yo no estoy de acuerdo con eso!, yo creo que lo que hay que hacer es formar a los profesores de ingeniería para que ellos aprendan a apoyar los procesos de cualificación progresiva de la lectura y la escritura de sus estudiantes, o sea los mismos profesores, en la misma carrera, con sus propias gramáticas (ExEn3E4L1834-1857)

Y hasta se empiezan a evidenciar experiencias en las cuales los docentes asumen dicha perspectiva

El concepto de prácticas del lenguaje, el concepto de, de la lectura como semiosis todo ese rollo, eso ya permeó la escuela (ExEn1E5L251-252)

También se menciona que dichos enfoques no se asumen de manera tan clara y diferenciada (...) la unidad es el texto en contexto, o sea es un texto con función, claro, hay mucho trabajo todavía de normativa lingüística y todo ese rollo pero, pero la unidad, por ejemplo nosotros hicimos un estudio de cuál es la unidad de escritura, ¿Qué escriben? O ¿qué analizan? (el fragmento, el párrafo), el texto en situación y es el texto en situación o sea hay un avance. El enfoque didáctico con el que abordan eso, digamos que todavía no es tan sólido pero... (ExEn1E5L256-260)

En la dimensión correspondiente a las teorías implícitas, en algunos comentarios se pone de manifiesto su innegable existencia

Lo que habría que decir es que toda persona que ha pasado por la escuela o que ha aprendido de manera independiente, de manera autodidáctica, todas las personas saben leer y saben escribir. El dilema es de qué modo leen y de qué modo escriben. Entonces, hay quienes leen muy bien y escriben muy bien y por escribir bien quiero decir: saber construir mensajes con una elaboración escrita que permite, posibilita, la comprensión del destinatario de una manera ágil. Sabe mover sus ideas de una manera muy versátil, pero hay quienes saben leer muy bien pero tienen una resistencia frente a la escritura, tienen grandes dificultades para escribir. Y aquí hay grandes pensadores; o sea, Estanislao Zuleta no escribía y cuando escribía, escribía muy mal, entonces es el hijo el que retoma muchas conferencias que se grabaron y él las transcribe y luego el papá lo que hacía era retomarlas y ajustarlas, pero no tenía la paciencia porque era muy neurótico, tiene que ver con compulsiones de los sujetos, con historias personales. No tenía la paciencia de sentarse a escribir porque para escribir se requiere de la paciencia del sujeto que quiere poner en orden sus ideas a través de la escritura y la mejor manera de poder en orden las ideas, es la escritura, no la oralidad. Hay igualmente personas que escriben muy bien, por algo, por algún motivo, pero no leen tan bien como se esperaría, son fenómenos extraños, pero están allí. Realmente no hay nada absoluto en lo que tiene que ver con la lectura y la escritura, realmente ahí lo que tenemos es siempre una veta para investigar, mucho por investigar, que es asombroso y apasionante hacerlo: analizar las escrituras de personas que se mueven en distintos contextos para descubrir sus concepciones sobre la escritura y sobre la lectura...

(ExEn3E4L1994-2010)

la respuesta compleja que es la de involucrar actores, de no creerse... de no creer tampoco que la teoría es solo lo que se produce en la investigación, o sea la experticia lo que tu decías de los profesores que crean teoría también (ExEn2E1L900-902)

En ese momento digamos que la explicación teórica parecía ser la orientadora de todo pero no, posteriormente entiendo que hay por un lado tradiciones que siguen existiendo allí no se borran

uno como que lo que hace es reinterpretarlas, re conceptualizarlas pero además hay una diferencia dentro de lo que es el trabajo del teórico y lo que es el trabajo del docente. Lo que es el tomar decisiones, el ante una situación que no te explicas, que la teoría pareciera insuficiente porque lo que como alguna vez decía una amiga “ese niño en que hipótesis estará yo no encuentro ninguna de las que he leído para explicar lo que él hace”. Entonces ante esas circunstancias como docente tú no te puedes quedar esperando a que la investigación te diga algo tú tienes que tomar unas decisiones, tienes que plantear unas propuestas y lo que pues al volver sobre esa práctica uno se da cuenta, es que desde ese momento estaba asumiendo una perspectiva que va más allá de lo psicolingüístico y es que es pensar en el sujeto, en el contexto, en las prácticas sociales entonces por eso se le propone por ejemplo no hagamos la tarjeta a pesar de que yo no tenga claro en qué momento de su desarrollo en relación con el proceso lecto-escritor pueda estar ese niño (ExEn4E2L2113-2124)

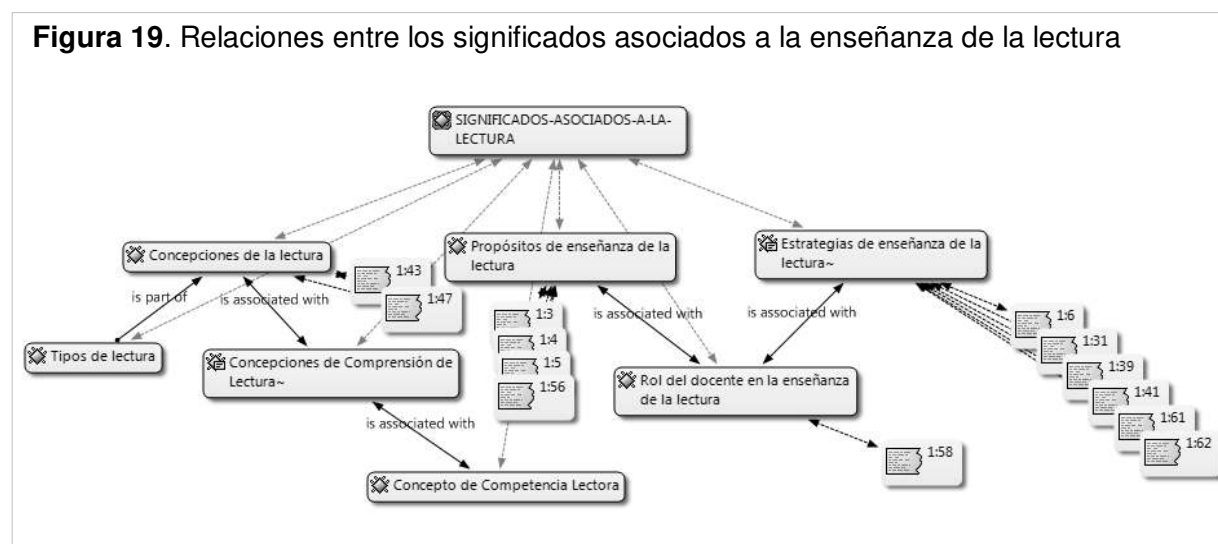
Finalizando con la discriminación de dimensiones correspondientes a la subcategoría Criterios Teóricos, se encontró que entre las teorías explícitas mencionadas por los entrevistados, se hace referencia directa a la Teoría del Relato, las Teorías de los Géneros Discursivos, las Teorías sobre los Sistemas de Acción, las Teorías de la Agencia, las Teorías Psicológicas del Aprendizaje, Teorías del Lenguaje, la Teoría Literaria, la Teoría Histórica Sociocultural, la Teoría de los Signos, la Teoría de la Interpretación y las Teorías Psicolingüísticas, Psicosociolingüísticas y Sociolingüísticas.

Los autores mencionados expresamente como antecedentes y referentes de las propuestas presentadas y de muchas de las ideas defendidas por los expertos son, Platón, León Hebreo, Frederick Nietzsche, Lev Vygotsky, Mijail Bajtín, Jerome Bruner, Paulo Freire, Célestin Freinet, Josette Jolibert, Cesar Coll, Michelle Foucault, Charles Sanders Peirce, Algirdas Greimás, José Saramago, Oswald Ducrot, Gérard Genette, Daniel Pennac, Emilia Ferreiro, Ana Fedorczuk, Kenneth Goodman, Frank Smith y Philippe Meirieu. Entre los conceptos mencionados abiertamente, que guardan relación con las teorías y los autores



mencionados se encuentran, el texto libre, de Freinet, la lectura no convencional y la relación horizontal entre el docente y el estudiante de Jolibert, los géneros discursivos de Bajtín y Genette, la educación liberadora y emancipadora de Freire y el aprendizaje socio-cultural, la mediación y la Zona de Desarrollo Próximo, propuestos por Vygotsky, la Polifonía, término formulado por Bajtín para referirse a una de las características de la obra de Dostoyevski y el dialogismo, también promulgado por Bajtín.

Dando paso a la presentación de resultados correspondientes a la subcategoría Criterios pedagógicos, partiendo del esquema que se presenta en la figura 19:



Como se observa en la figura 19, la dimensión de los criterios pedagógicos guarda estrecha relación con las concepciones sobre lectura, comprensión de lectura y competencia lectora.

Son distintos los significados asociados a la lectura que emergen de las narrativas analizadas. La mayoría de éstos refieren a estrategias de enseñanza de la lectura, pero también se encuentran algunos referidos a los propósitos de enseñanza de la lectura y a concepciones de la lectura como tal, además de algunos puntualmente referidos a la comprensión de lectura, el rol del docente en la enseñanza de la lectura y la competencia lectora. Entre las estrategias mencionadas por los expertos se encuentran un grupo frente a las

cuales se muestran distantes, como son enseñar vocabulario, gramática, ortografía, decodificación, caligrafía. El grupo de significados restante sobre las estrategias, del cual se declaran partidarios, comprende la lectura en voz alta, la conversación, la discusión sobre lo leído y sobre sus interpretaciones, la exposición sobre lo leído, el trabajo por proyectos, la lectura literaria en profundidad y el establecimiento de relaciones entre la lectura y los problemas existenciales, la lectura como un procesos para la formación ciudadana.

El propio término ‘metodología’ es cuestionado por una de las expertas cuando tú hablas de la metodología de la enseñanza estas negando las diferencias de las culturas, o sea cómo las regiones tienen el derecho y el deber de generar proyectos educativos, o sea una escuela que se está pensando para la región no puede pensar en una sola metodología, tiene que pensar en distintos caminos, en distintas alternativas de acuerdo con las expectativas de la región, esa región pero otra vez lo mismo esa región no vive aislada, esa región está en un contexto nacional, ese contexto nacional queramos o no está incrustado en otro movimiento mucho más global, entonces yo creo que el asunto este de metodologías de la enseñanza es una... hace parte de un sistema empresarial de la educación y también hace parte de un esquema de... que cree que... una hipótesis de cómo funcionan los seres humanos, o sea primero tiene que tener una teoría, después que entienden la teoría son capaces de ejecutar el mismo procedimiento siempre eh... es un modelo que para mí elimina el derecho a la pregunta de ¿para qué? Porque cuando tú tienes una metodología de la enseñanza se está dando por hecho (ExEn2E1L1247-1257)

yo creo que el término mismo, el término mismo es una evidencia del uso de los modelos empresariales en la educación ¿no?, porque cuando tú hablas de metodología, eh... pues es también como mi intuición porque no tengo experiencia en eso, pero cuando hablas de metodología tu estás hablando de controlar unos procesos que te van a permitir llegar al mismo resultado siempre, entonces claro el concepto mismo de metodología es un concepto acultural, es un concepto suena chistoso pero sería algo así como un concepto inhumano porque está haciendo una negación (ExEn2E1L1224-1229)

En cuanto a las concepciones de lectura mencionadas, se critican las de lectura como semiosis, como decodificación (postura que guarda relación con el enfoque lingüístico de la enseñanza de la lectura donde se vuelca el interés a la decodificación para poder reproducir significados en el momento en que el docente lo solicite), como un fin académico o un fin en sí misma, como asignatura escolar, como mecanismo burocrático, como proceso académico, como forma de prepararse para una prueba, como mecanismo para favorecer y reforzar el sistema económico y social imperantes y como competencia. Se defienden, desde la perspectiva de los expertos, significados asociados a la lectura como componente del lenguaje, como herramienta de uso sociocultural, como actividad interpretativa que permite resolver problemas, como una especificidad ligada a un campo, un factor que contribuye al posicionamiento crítico e ideológico del ser humano, una herramienta de acceso y adaptación a universos discursivos específicos, una categoría de interacción socio lingüística y como mecanismo de participación en sistemas de actividad.

La comprensión de lectura se asocia a significados como interpretación, entendimiento de lo leído, aquello que evalúan o pretenden evaluar las pruebas censales, el fin tradicional de la enseñanza de la lectura, como una competencia y la profundización en un texto, cualquiera de las anteriores vista con reservas. La competencia lectora, por su parte, es significada como efecto de un proceso serio e intencional de enseñanza de la lengua. Finalmente, en cuanto a los significados asociados al rol que asume el maestro en la enseñanza de la lectura, se mencionan los de mediador, reseñador de libros, un experto en el discurso o las formas discursivas propias de un campo disciplinar, un inspirador, un motivador, alguien que plasma su ideología en sus acciones, un lector de los sistemas de valores circulantes en la cultura, un sujeto dentro de las múltiples interacciones que tienen lugar en las situaciones de enseñanza – aprendizaje, una persona capaz de desafiar el currículo y un ser político. Lo anterior, guarda relación con lo presentado en los esquemas posteriores.

Entre los propósitos de enseñanza de la lectura que los expertos critican se mencionan el formar en la comprensión, en habilidades técnicas específicas, formar para entender, para analizar y descifrar segmentos de texto, para presentar evaluaciones, para aprobar asignaturas, para rendir cuentas, para la vida productiva, para ser competente y para responder pruebas censales. Los expertos consultados se muestran más partidarios de propósitos tales como: formar para la ciudadanía, formar al sujeto y al ciudadano lector, formar en literatura, formar para emanciparse, para asumir posiciones ideológicas y políticas, para ingresar y participar de la cultura lectora, para aprender a leer literatura, para apropiarse de la totalidad de un texto, para resolver problemas y situaciones vitales, para apasionarse por un texto y para incorporar el sistema de valores y el modo de razonar presentes en los enunciados de un discurso.

Específicamente en lo relativo a la dimensión propósitos, muchos de los apartados, permitieron poner de manifiesto menciones específicas sobre la comprensión de lectura como uno de esos propósitos, tal y como se ilustra en la tabla 21.

Tabla 21

*Matriz de análisis sobre comprensión de lectura como propósito de enseñanza*

Dimensión: Propósitos de enseñanza en la lectura	
Ubicación del Texto	Fragmentos
ExEn1E5L32- 37	“(…) es una estructura muy completa de, pero el propósito no es la comprensión pero, pero hay un montón de trabajo sobre comprensión – producción, etc., discusión – argumentación, ponencia oral, una cantidad de componentes, pero en el fondo la finalidad no es que aprendan a entender el texto, no es comprender, el fin es, aprender a leer literatura, o sea, es aprender a leer literatura como una especificidad, sin que se tome como un pretexto para enseñar moral, gramática”
ExEn1E5L57- 60	“(…) frente a la pregunta del profesor de primeros grados, de cuál es el sentido y la función del trabajo sobre el lenguaje, eso puede tener muchas respuestas, un profe puede decir “la comprensión lectora”, “las competencias”, “las habilidades”, “las destrezas”, “las pruebas del ICFES”, o sea, puede haber muchas orientaciones…”
ExEn1E5L269-271	“(…) el enfoque sí ha cambiado, no es un estudio de la gramática por la gramática, no es un estudio de la comprensión lectora por la comprensión lectora, sino es situar esos conocimientos en un marco de formación del lector o del escritor más amplio, sí hay transformaciones.”
ExEn1E5L401-406	“(…) yo creo que nunca dije que la competencia es un fin, no. Yo creo que la competencia es un efecto, el desarrollo de la competencia lectora es un efecto de una manera de pensar la lectura, pero no puede ser un fin. Si hay una manera sólida de pensar

---

	la formación del lector, la mejor pregunta es la formación del lector ¿qué tipo de lector estoy formando? Si hay una propuesta seria de formación del lector, ese lector irremediamente desarrolla la competencia lectora. Pero la competencia lectora no puede ser un fin, sino es un efecto de eso...”
ExEn2E1L473 - 485	“(...) no encuentras digamos este discurso tan fuerte sobre el lugar de la lectura y la escritura no solo en la emancipación de los estudiantes sino en Colombia hay unos trabajo increíbles sobre cómo ayudar a los niños a elaborar sus propios conflictos en las zonas rurales, en los niños desplazados, o sea esas cosas que la escuela no puede voltearle la espalda, o sea a mí no me importa si un niño pone una tilde si lo que está pasando es que no puede usar el lenguaje para entender cómo es que está en este mundo viviendo lo que está viviendo me entiendes, entonces ¿para qué? la pregunta del para qué yo creo que es una pregunta que es muy fuerte en el contexto colombiano y es básicamente porque te decía en la densidad pues de nuestro contexto ser profesor implica una reflexión político crítica y una toma de decisiones y un ejercicio intencional y entonces al final yo creo que no importa cuál sea la respuesta yo... bueno si importa en algunas discusiones, pero digamos que la primera etapa es que los profesores sepan que esa pregunta vale la pena hacérsela me entiendes, o sea que si yo tengo un profesor que está diciendo para qué y la respuesta para ese profesor Mauricio es pues para que haga comprensión de lectura; pero si por lo menos se hace la pregunta, se responde y argumenta...”
ExEn3E4L263 - 271	“(...) Habría que decir que no hay interpretación sin comprensión. La interpretación es en sí misma comprensión. Cuando se hace esa distinción entre comprensión e interpretación, es más por cuestiones metodológicas, es más por determinar unos niveles de evaluación, de caracterizar experiencias de lectura en los estudiantes, hasta dónde va la experiencia de lectura de un determinado estudiantes si solamente comprende las estructuras básicas, semánticas del texto o si hay un esfuerzo por interpretar desde eso que comprende que implicaría lo que hemos llamado el paso a la inferencia y de allí a la correlación entre los conocimientos que ya tiene y los conocimientos que el texto moviliza, que es lo ideal a lo que habría que apostarle, de saber correlacionar las múltiples voces que todo texto y no solo los textos literarios, todo texto aun los textos científicos hacen posible, que generan por su mismidad textual.
ExEn4E2L164	“(...) sí son herramientas, son medios, hacen parte de procesos mucho más amplios de significación...”

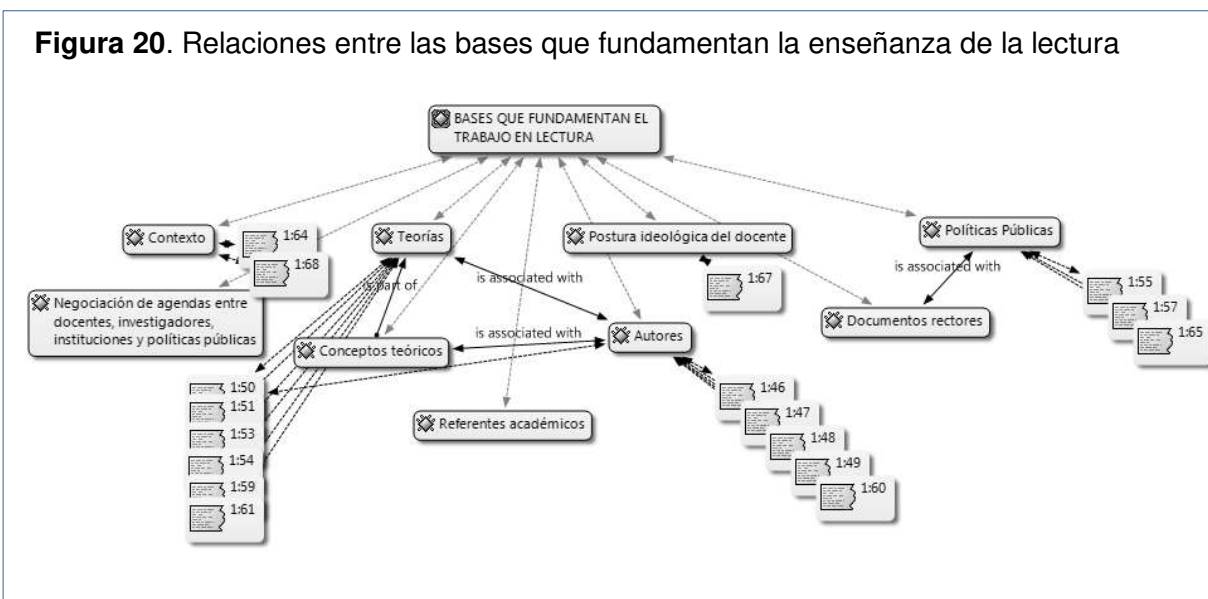
---

Como se observa al analizar los datos de la tabla previas, la comprensión se considera como uno entre muchos propósitos de enseñanza posibles, y su significación se asocia principalmente a la interpretación y a la reflexión.

Respecto a la didáctica de la lectura y la escritura se aclara que estos procesos tienen maneras distintas de enseñarse porque manejan diversos trabajos sistemáticos y cada uno implica el desarrollo y potenciamiento de habilidades diferentes, esto a su vez guarda relación con las características y capacidades particulares de cada sujeto.

En la figura 20, se muestra lo que en opinión de los expertos entrevistados, conforma el sistema de categorías que sirven de base estructural al trabajo en lectura en ambientes escolares y específicamente a la enseñanza de la misma. Las categorías emergentes con

mayor cantidad de menciones son las teorías y la postura ideológica del docente, aunque también se hace mención a las políticas públicas y al contexto histórico y sociocultural. Entre



las narrativas referidas a teorías, se hace mención a conceptos teóricos y a autores específicos, en tanto que al hablar de políticas públicas se mencionan en algunas ocasiones los documentos rectores, y en relación al contexto, se refiere al tema de la negociación de agendas entre distintos actores educativos.

Presentados los resultados sobre la enseñanza de la lectura, se procede con los referidos a la enseñanza de la escritura.

En cuanto a la metodología de la enseñanza se plantea por parte de uno de los expertos que este término es empresarial pues hace referencia al control de procesos dando por hecho que todas las personas aprenden de la misma manera, desconociendo la diversidad cultural y el enfoque diferencial; situación que se pone de manifiesto en el siguiente fragmento de la entrevista:

(...) el termino mismo –metodología- es una evidencia del uso de los modelos empresariales en la educación ¿no?, porque cuando tú hablas de metodología, eh... pues es también como mi intuición porque no tengo experiencia en eso, pero cuando hablas de metodología tú estás

hablando de controlar unos procesos que te van a permitir llegar al mismo resultado siempre, entonces claro el concepto mismo de metodología es un concepto acultural... (ExEn2E1L1224-1228) (...) digamos tú puedes desarrollar una metodología que queda en el papel pero las prácticas son un fenómeno bien, bien complejo que no necesariamente va a generar los mismos resultados. Y lo otro es que cuando tú hablas de la metodología de la enseñanza estas negando las diferencias de las culturas... (ExEn2E1L1246-1248)

En la tabla 22 se ponen de manifiesto los posicionamientos y referencias de los expertos frente a las estrategias de enseñanza de la escritura. Existen expertos que no las consideran relevantes, sustentando que lo importante en los procesos de enseñanza es el dominio disciplinar que tenga el docente ya que de allí se deriva el éxito o fracaso en su profesión y esto a su vez influencia los procesos de aprendizaje. Algunos expertos por su parte cuestionan aquellas estrategias que se centran únicamente en aspectos gramaticales y estructurales porque desconocen las características del contexto y no potencian elementos para la participación en los estudiantes es decir que no los reconoce como actores de derecho capaces de transformar realidades. Hacen referencia a estrategias centradas en la escritura colaborativa y la evaluación de pares en donde se utiliza la narración, la redacción de textos, lectura de textos completos que se relacionen con las vivencias de los estudiantes, permitiéndoles encontrar sentido a la escritura como elemento para la participación ciudadana

Tabla 22

*Matriz de análisis subcategorial estrategias de enseñanza de la escritura*

Ubicación	Fragmento
ExEn1E5L265-270	“(...) en un proyecto de estos, en algún momento los niños, cuando van a publicar, así sean los de tercero no los de transición, tienen que preguntarse por la formalidad de la lengua, por la estructura, por la ortografía, por la cohesión y por el punto aparte, ¡por supuesto!, pero ese estudio de esos elementos es en esa situación que ya le da sentido, es distinto, o sea que el enfoque sí ha cambiado, no es un estudio de la gramática por la gramática, no es un estudio de la comprensión lectora por la comprensión lectora, sino es situar esos

---

	conocimientos en un marco de formación del lector o del escritor más amplio, sí hay transformaciones”.
ExEn1E5L306-311	“(…) Esta experiencia por ejemplo, la de la profesora... que es de secundaria, lo muestra. O sea, unos estudiantes adolescentes que no quieren saber de nada, absolutamente de nada que tenga que ver con lo escolar, terminan metidos porque, porque leen, leen de un modo, y leen una obra que los toca, el problema de la identidad, ‘El Hombre Duplicado’ de Saramago. El Hombre Duplicado de Saramago toca la identidad de un adolescente de una. Entonces, la elección de la obra que hace el profe, la profe en este caso, les da en el corazón, de una, entonces ahí se ven reflejados los problemas y las preguntas de un adolescente totalmente...”
ExEn2E1L752-755	“(…) por ejemplo... cuando un niño hace una carta, una tarjeta, cuando te escribe un correo electrónico y son chiquiticos, cuando te lo pueden dictar y él mismo no está siendo como el que está usando el teclado; verdad pero el niño está construyendo un concepto de ese texto con el que él ha interactuado y finalmente tiene un esquema de cómo tendría que ser ese texto cómo saludar, cómo despedirse, que contar a quién enviárselo”
ExEn2E1L1039-1042	“(…) ayudar a los niños a elaborar sus propios conflictos en las zonas rurales, en los niños desplazados, o sea esas cosas que la escuela no puede voltearle la espalda, o sea a mí no me importa si un niño pone una tilde si lo que está pasando es que no puede usar el lenguaje para entender cómo es que está en este mundo viviendo lo que está viviendo...”
ExEn3E41788-1792	“ Lo fundamental es el saber disciplinar y no los métodos. Con el saber disciplinar el sujeto, si sabe reconocer los códigos específicos de los contextos de situación en los que se mueve, en los que participa, sabrá construir los métodos que se requieren, los modos de intervención, de interacción que la situación particular le demanda. No así cuando no hay el dominio disciplinar, cuando no hay el dominio disciplinar y hay un método que le han dicho que es muy bueno, eso cojeará siempre, no, nunca alcanzará la potencia que se espera...”
ExEn5E3L2616-2625	“(…) pues hay un proyecto que yo tengo sobre producción de texto informativo, que he venido trabajando ya como desde el 2009 más o menos que se llama “Las

---



---

noticias que no quisiéramos ver en los diarios”, y es un proyecto de producción de texto informativo entonces yo me ayudo con textos de la prensa, diferentes textos, desde el periódico amarillista, hasta el periódico el espectador. Y el otro proyecto que estoy trabajando es el de artículos de opinión y también ahí pues el material son columnas de opinión que yo selecciono y en una parte del proceso se las llevan los muchachos, ya en una parte bien adelantada del proceso, la secuencia didáctica tiene digamos unas 12 etapas, más o menos como en la séptima u octava etapa ellos leen un artículo de opinión uno o varios artículos de opinión de... Aquí en Ibagué hay un columnista un profesor de la Universidad del Tolima muy cercano y siempre trabajamos artículos de opinión de él.”

---

Frente a la relación entre la lectura y la escritura, los expertos manifiestan que éstas son interdependientes en los procesos educativos, que se deben trabajar mancomunadamente durante la producción textual para retomar elementos centrales con el fin de explicitarlos en el texto y reestructurarlo

(...) no es posible pues que exista una escritura si tú no haces eh... si no hay procesos de lectura previos, y en la escritura misma construir el texto implica la lectura sobre ese mismo texto, volver varias veces... (ExEn2E1L737-738)

(...) lo que si la relación claro, al estar escribiendo acerca de un texto, pasar por la escritura a esa comprensión en el caso de hacer comentarios críticos, reseñas uno va elaborando comprensiones que de pronto pueden ser mejores, que solamente la oral que podría ser después de leer, pero no eso se vive igual en todos los sujetos, ni con todos los textos... (ExEn4E22351-2354)

Al ser entendidos como elementos emancipadores que benefician la movilización social le permiten al estudiante comprender su realidad, tomar partido en las decisiones de su contexto y gestar proyectos colectivos para conseguir el alcance de metas comunes

(...) en sistemas de actividad social entonces tú ya no hablas, tú ya no hablas de las relaciones entre lectura y escritura sino que más bien hablas de cómo esos procesos hacen parte de una actividad para conseguir algo en una comunidad, entonces bueno ahí no hay una perspectiva

cognitiva sino que ahí hay una... sí es una etnografía más bien uno diría es una etnografía de la comunicación humana... (ExEn2E1L799-802)

Finalmente, se ilustra, a través de la figura 21, la categoría emergente 'Enseñanza del lenguaje' producto del ejercicio interpretativo adelantado mediante el análisis del discurso de los expertos entrevistados, categoría de la que surgen como subcategorías de primer nivel los propósitos de enseñanza del lenguaje, las concepciones de la lectura y la escritura, las concepciones del aprendizaje y las de la enseñanza, el contexto y la postura ideológica del docente. En un segundo nivel se ubican los propósitos de la enseñanza de la lectura y los de la escritura, en el primer caso, los géneros discursivos y sus tipos, las concepciones de la lectura, por un lado, y de la escritura, por otro, así como las relaciones y distinciones entre ambas; En segunda instancia, las concepciones sobre metodología, enseñanza específica del lenguaje, rol del docente en la enseñanza del lenguaje, estrategias para la enseñanza de la lectura. Con el contexto se relacionan en el siguiente nivel las políticas públicas, los documentos rectores, en tanto que con la postura ideológica del docente se asocian principalmente sus hipótesis o teorías implícitas en torno a cada uno de los conceptos esenciales, como son la educación, la enseñanza, el aprendizaje, el lenguaje y claro, la lectura, la escritura y demás.

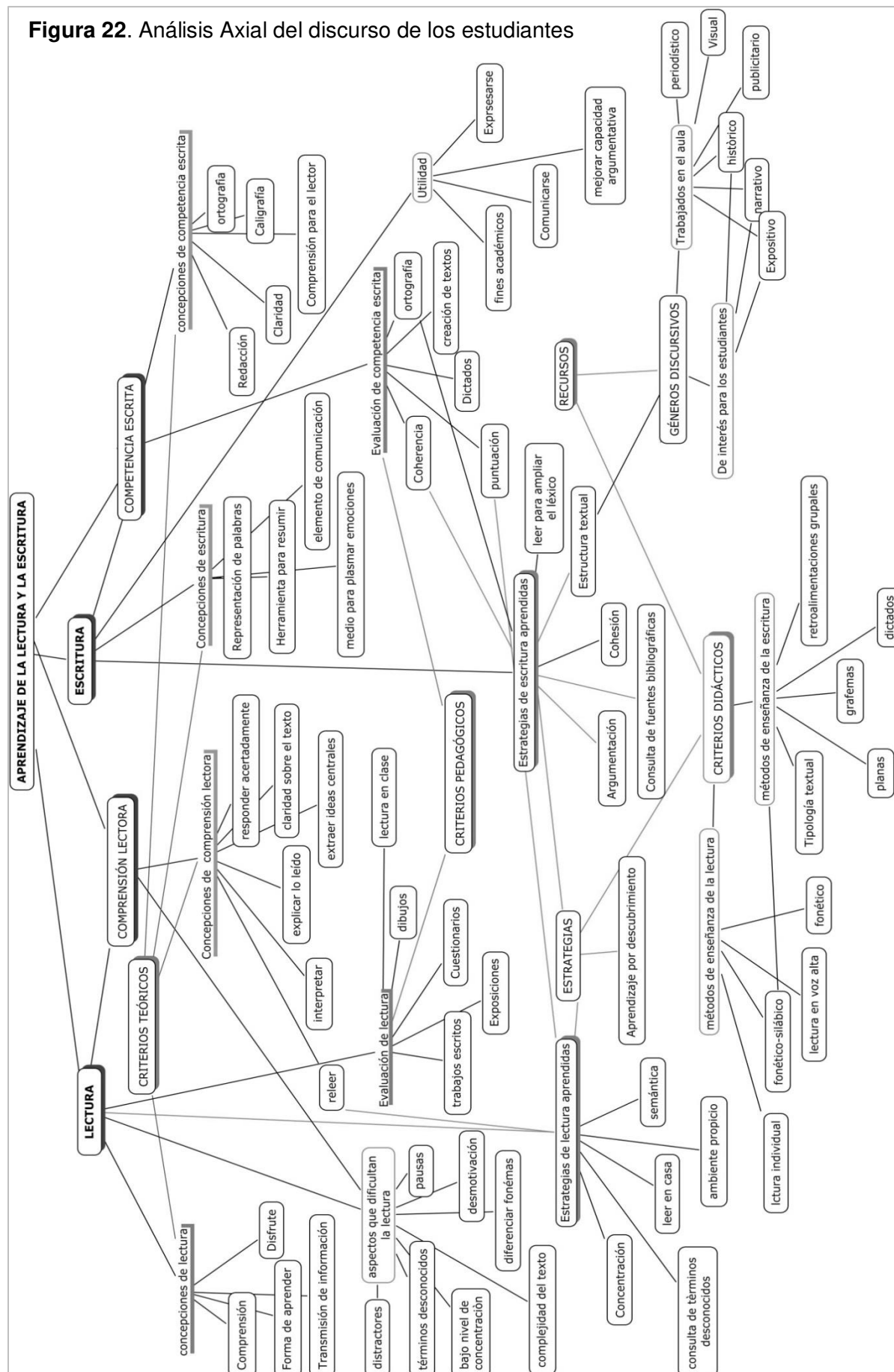


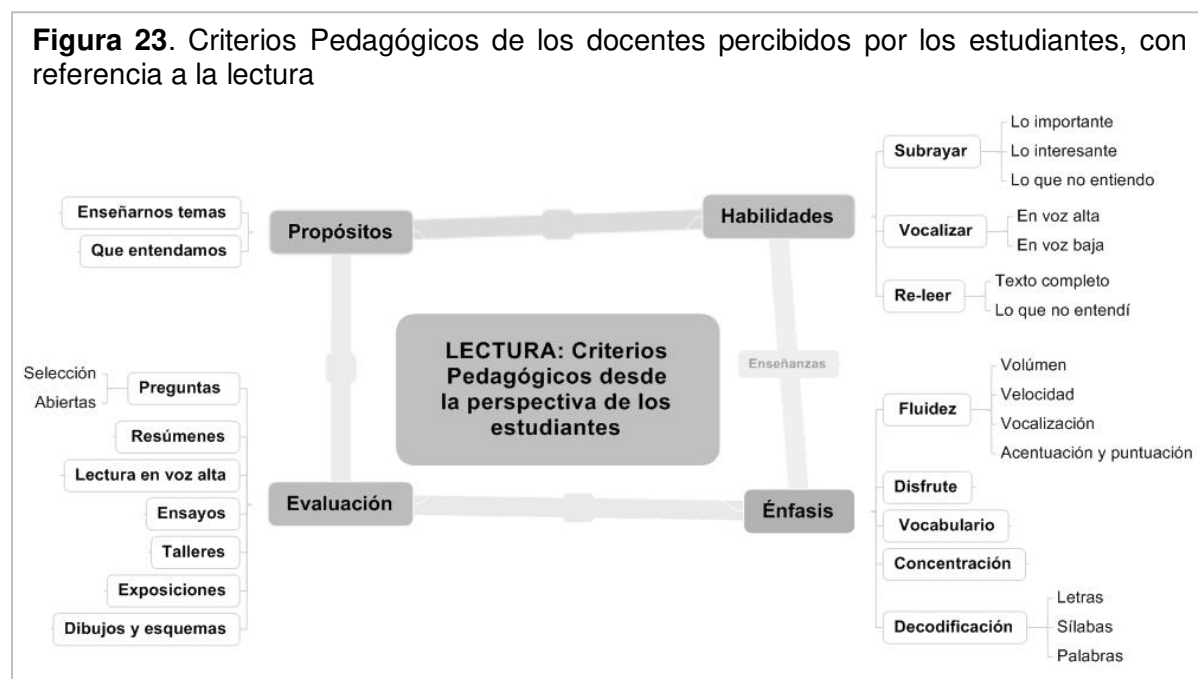
**Resultados entrevistas a estudiantes.**

A continuación se presentan los resultados derivados de las entrevistas de grupos focales realizadas a tres grupos de estudiantes en tres ciudades diferentes del país. Para efectos de identificación de citas, se reitera que se utilizan las siguientes convenciones: Es= Estudiantes, En= Número de la entrevista, E= Número asignado al estudiante o entrevistado y L= Número de líneas en el texto de la transcripción de entrevista.

Inicialmente, se presenta en la figura 22, el marco comprensivo del análisis discursivo consolidado a partir de la información dada por el conjunto de estudiantes entrevistados. La supra-categoría deductiva que enmarca el conjunto discursivo es la de Aprendizaje de la Lectura y la Escritura, de la cual se desprenden como categorías generales la Lectura y la Escritura. Frente a la primera de éstas, los estudiantes refieren una serie de concepciones, que se ilustrarán en mayor detalle en un apartado posterior. La lectura guarda estrecha relación con la comprensión de lectura, subcategoría en torno a la cual también se evidencian algunas concepciones por parte de los estudiantes, y que a su vez está relacionada con las estrategias de lectura que los estudiantes consultados han aprendido durante su proceso formativo y se refieren además, algunos aspectos que dificultan la lectura. En cuanto a la escritura, también se evidenciaron algunas concepciones al respecto, las cuales se conectan con las concepciones acerca de la competencia escrita o el desempeño en escritura y con la subcategoría de evaluación del desempeño escrito. En cuanto a las relaciones entre escritura y lectura, se encuentran como los puntos de convergencia con la lectura más evidentes, el de las estrategias aprendidas para su desarrollo y el de la evaluación llevada a cabo por el docente en ambos casos. Los criterios teóricos, pedagógicos y didácticos se configuran en categorías que atraviesan y conectan horizontalmente las distintas líneas discursivas, evidenciándose entre estos los dos últimos tipos de criterio, los recursos, las estrategias y la evaluación. Los resultados específicos se muestran a continuación.

Figura 22. Análisis Axial del discurso de los estudiantes





En la figura 23 se ilustran las 3 dimensiones que componen la subcategoría Criterios Pedagógicos, propósitos, evaluación y enseñanzas, es decir aquellos parámetros que funcionan como el marco que orienta la acción formativa, agrupados a partir del análisis de las respuestas de los estudiantes. En cuanto los propósitos de enseñanza de la lectura, estos se pueden agrupar en enseñarles contenidos, y que entiendan y aprueben, como se ejemplifica en los fragmentos extractados en la tabla 22.

Las estrategias de evaluación que mencionan los estudiantes entrevistados como usadas por sus docentes, son la formulación oral o escrita de preguntas bien sea de selección o de producción, la elaboración de síntesis, el desarrollo de lecturas en voz alta, la elaboración de ensayos (estrategia que únicamente fue referida en los grados superiores), el desarrollo de talleres que incluyen actividades diversas, la preparación y realización de exposiciones sobre lo leído y la elaboración de dibujos o de esquemas a partir de lo leído, como se observa en las citas que aparecen en la misma tabla.

Las habilidades que suelen trabajar los estudiantes por instrucción de los docentes son el subrayado, bien sea de ideas subjetivamente relevantes como intratextualmente relevantes,

o también de ideas confusas, además de la vocalización tanto de forma manifiesta como no manifiesta y la lectura repetida del mismo texto, que puede referirse a fragmentos del mismo que generan mayor dificultad o son de mayor importancia a criterio del docente, aunque también aplica para el texto completo.

Finalmente, se ilustra como categoría emergente, los aspectos en los que predominantemente enfatizan los maestros, extractados de lo manifiesto por los entrevistados. En primer lugar se encuentra que hay quienes enfatizan en la fluidez, insistiendo en aspectos como leer a un volumen que permita la escucha del auditorio, hacer lo propio a un buen ritmo y velocidad, vocalizar adecuadamente cada palabra y prestar especial atención a los acentos y a la puntuación a la hora de la lectura. Otro énfasis encontrado es el de aquellos docentes quienes insisten en desarrollar gusto por la actividad lectora y disfrutar con dicho ejercicio, aunque también lo hay quienes se enfocan en el vocabulario enseñándoles directamente el significado de palabras desconocidas, o pidiéndoles que indaguen en diccionario u otras fuentes lo que dichas palabras quieren decir.

Un énfasis adicional que apareció frecuentemente en los discursos, fue el de enseñar o recomendar las condiciones del entorno que propician la concentración a la hora de efectuar una lectura, relacionadas con las condiciones físicas del espacio y elementos propios de la disposición del lector. Por último, se mencionaron en la mayoría de los casos, acciones propias de un enfoque en la decodificación, específicamente presente en la enseñanza de la lectura en los primeros grados, en donde las estrategias de enseñanza se encaminaban a lograr el reconocimiento y desciframiento inicialmente de letras, luego de sílabas y posteriormente de palabras. Los énfasis mencionados guardan estrecha relación con lo que se puede deducir como propósitos del docente en la enseñanza de la lectura. A continuación en la tabla 23 se muestran algunas de las respuestas a las preguntas, agrupadas por dimensiones.

Tabla 23

*Respuestas de los estudiantes sobre los criterios pedagógicos, clasificadas por dimensiones*

CATEGORÍA ORIENTADORA: Criterios Pedagógicos en la enseñanza de la lectura	
<u>Subcategoría:</u>	Fragmentos
<u>Propósitos</u>	
Dimensión:	la lectura es para entender (EsEn1E2L32)
Propósito general	Para no perder las materias (EsEn2E6L30) No nos explican, simplemente nos dicen que leamos un libro y ya (EsEn1E8L112)
Dimensión:	A nosotros nos ponen a hacer informes, o un examen de lo que leímos pero antes
Estrategias de	hacen un cuestionario para ver si leímos, también nos ponen a hacer un ensayo o reseña (EsEn1E6L131)
Evaluación que	usan los docentes
	Nos hacen preguntas en la hoja o nos hacen preguntas hablando y haciéndonos preguntas nosotros con el compañero que está al lado (EsEn1E8) A mí me ponen a leer una historia y abajo ponen puras preguntas de la lectura y ponen a, b o c y uno escoge la que cree correcta (EsEn1E5) Haciendo lectura en voz alta, preguntas sobre el texto, analizando algunos elementos como personajes, ideas principales, temática (filosofía y ética lo lleva a un valor del ser humano) a través de exposiciones (EsEn2E5L104-106) Me ponen a hacer dibujos sobre lo que leyeron o lo que yo leí. Me hacen previas (EsEn2E1L110) Nos dan hojas en la cuales hay que hacer una comprensión de lectura respondiendo unas preguntas en base al texto y nos leen un cuento en los buenos días y algunas veces nos pasan a leer (EsEn3E6L136-137) Los profesores nos dicen que si uno no entiende esa pregunta lea, lea, lea y pues hay siempre dos párrafos y ahí es donde uno tiene que sacar si es a, b, c o d. Cuando a uno lo ponen a leer un libro, tiene que sacar un ensayo o un resumen, lo que más entendió de todo el libro... y sacar conclusiones, preguntas, también nos hacen preguntas (EsEn3E5L141-145) Hacen exposiciones, talleres, preguntas orales (EsEn2E3L103)
Dimensión:	Los profesores nos mandan a leer algunos libros y nos ponen a sacarles las ideas
Enseñanzas	principales (EsEn1E8L99)
(Habilidades)	(...) que cuando terminemos releamos, que si uno no entiende una palabra debe buscar el significado para tener conocimientos más profundos (EsEn1E6L94-95) Leer varias veces si no entiendo, si encontramos palabras raras buscarlas para



poder seguir (EsEn1E5L128)

(...) Le dan a uno el texto, lo lee y palabras que no entienda las va subrayando y a lo último toca averiguar qué significan esas palabras (EsEn2E4L334-337 )

(...) se debe hacer una buena lectura, leer varias veces, en voz alta (EsEn2E3L385)

Sí, cuando uno lee, lo ponen es a subrayar.

A nosotros nos lo enseñaron... buscando como las palabras más importantes que resalten sobre el texto, entonces uno las subraya (EsEn3E5L725-726)

A subrayar, sí. Las cosas más importantes. Como... lo que hizo, digamos una biografía, lo que él hizo es lo importante. En una novela o cuento, lo que pasó (EsEn3E3L727-728)

Sí subrayar lo más importante y a veces nos ponen a subrayar las palabras que uno no conoce (EsEn3E7L729)

Más que todo que subrayar es lo que uno menos entendió, porque si uno va a subrayar por ejemplo... para subrayar, lo que uno menos entendió para buscarlo y entender un poco más... Y los hechos, las consecuencias, cómo pasó todo... y las causas, eso (EsEn3E4L730-732)

A nosotros nos ponen después a hacer mapas conceptuales, sacar la conclusión de todo lo que leyó, resumido en un mapa conceptual (EsEn3E5L733-734)

Dimensión:  
Énfasis del  
maestro

A mí me dicen que debo tener los menores distractores posibles (EsEn1E6L94)

Ignorar los ruidos y concentrarse en la lectura (EsEn1E7L107)

Busco un espacio en silencio, abro el libro, leo hasta donde quiera (EsEn2E3L328)

Nos enseñan a que debemos estar concentrados a la hora de leer (EsEn1E1L125)

Cuando voy a leer me siento en un escritorio, me encierro para que haya silencio y me concentro (EsEn1E1L41-42)

Ellos siempre nos comenzaban a decir que esta letra suena con letra tal y así comenzábamos a aprender a leer (EsEn1E1L97-98)

los profesores nos mandan a leer algunos libros y nos ponen a sacarles las ideas principales (EsEn1E8L99)

Usar punto y coma, tildes, leer varias veces hasta que entienda (EsEn1E2L104)

Nos dicen que lo tomemos con calma que no nos desesperemos si no entendemos algo que nos tomemos el tiempo necesario para aprender a leer y lo hagamos detenidamente (EsEn3E6L650-651)

Nos ponen a cada uno, o sea nos piden un libro a cada uno y ahí en silencio (EsEn3E3L652)

Pues en mi salón dicen que en voz alta porque uno aprende más, se le quedan las cosas (EsEn3E5L654)

(...) Depende lo que el profesor quiera. Porque si él quiere que leamos en voz alta y que alguien se pare al frente de todos a leer, ya es otra cosa, que si quieren que nos sentemos y leamos solos... (EsEn3E4L655-656)

Leer libro en las horas libres, interesarse por los temas a leer, reflexionar sobre el mismo (EsEn3E6L665)

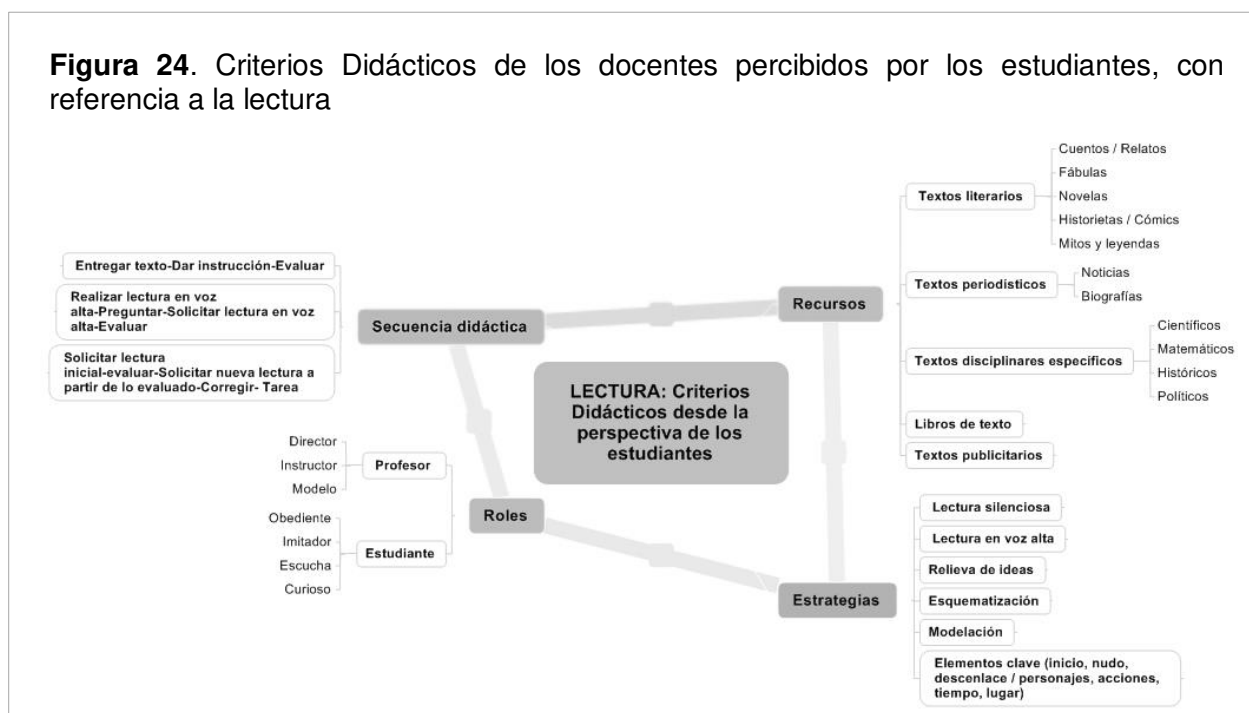
Leer con paciencia (EsEn3E4L666)

Nos dicen que las palabras que uno no entiende, pues buscarlas en el diccionario (EsEn3E7L668)

Pues lo mismo de los temas de puntuación, o sea dicen que uno tiene que tener una pausa para leer, entonces hay que tener en cuenta esos signos de puntuación (EsEn3E5L669-670)

Una vez abordado el aspecto de los criterios pedagógicos, a continuación se presentan los resultados referentes a los criterios didácticos referidos por los estudiantes en sus diálogos (ver figura 24).

**Figura 24.** Criterios Didácticos de los docentes percibidos por los estudiantes, con referencia a la lectura



Los criterios didácticos, referidos a la forma como se lleva a cabo la enseñanza, que son referidos por los estudiantes con base en la ejecución de sus docentes se presentan en la

figura 24, de acuerdo con la estructura categorial de base. Tres tipos generales de secuencia didáctica se mencionan, la primera de las cuales inicia con la entrega del material de lectura, a lo cual sigue la instrucción dada por el docente, luego la lectura propiamente dicha y finalmente la evaluación. En una segunda secuencia tipo, el docente desarrolla una lectura inicial del texto en voz alta, luego de lo cual formula preguntas, enseguida procede a solicitar la lectura por parte de los estudiantes y finaliza con una evaluación, generalmente basada en preguntas. El tercer y último tipo de secuencia parte con la solicitud de lectura a los estudiantes, prosigue con la evaluación de la lectura que éstos han hecho, luego de lo cual se solicita una nueva lectura que nuevamente se corrige y retroalimenta, para finalizar con la asignación de una tarea. Los recursos por excelencia mencionados por los estudiantes como apoyo a las acciones de enseñanza de lectura que desarrolla el docente, son textos, en su mayoría de tipo literario, aunque también se usan textos periodísticos, especialmente noticiosos, textos disciplinares específicos, textos publicitarios y también el libro de texto de cada asignatura. También se usan como recurso habitual las preguntas, tanto de selección como abiertas y la atención, entendida en términos disposicionales frente al entorno y las condiciones que rodean el ejercicio lector.

En cuanto a las estrategias aplicadas por los docentes para la enseñanza de la lectura, se mencionan la lectura silenciosa, la lectura en voz alta, la releva de información, la esquematización, la modelación de cómo leer y específicamente en la lectura de textos narrativos, la identificación de las partes del relato, sus personajes y elementos contextuales. Los roles que se deducen de los relatos, son los de director, instructor, modelo y experto para el docente y los de obediente, imitador, curioso y escucha, para los estudiantes.

Respecto a los criterios teóricos, no resulta fácil dilucidarlos de las respuestas obtenidas por parte de los estudiantes. No obstante, algunas respuestas permiten interpretar que para ciertos estudiantes el enfoque de enseñanza es francamente hetero-estructurante

Nos dicen que lo tomemos con calma que no nos desesperemos si no entendemos algo que nos tomemos el tiempo necesario para aprender a leer y lo hagamos detenidamente (EsEn3E6L650-651)

Pues en mi salón dicen que en voz alta porque uno aprende más, se le quedan las cosas (EsEn3E5L652)

(...) depende lo que el profesor quiera. Porque si él quiere que leamos en voz alta y que alguien se pare al frente de todos a leer, ya es otra cosa, que si quieren que nos sentemos y leamos solos... (EsEn3E4L655-656)

(...) La profesora nos da un libro y nos pone a leer en voz alta (EsEn3E2L660-661)

Nos dicen que las palabras que uno no entiende, pues buscarlas en el diccionario (EsEn3E7L668)

(...) dicen que uno tiene que tener una pausa para leer, entonces hay que tener en cuenta esos signos de puntuación (EsEn3E5L669-670)

A continuación se presentan los resultados obtenidos con respecto a la escritura.

En primer lugar, se hace mención a las concepciones de los estudiantes con respecto a la escritura, las cuales van desde considerarla el medio por excelencia para producir textos

La lectura es para uno poder entender los cuentos, las fábulas... para entender muchas cosas de escritura (EsEn1E7L36-37)

En algunos casos, una exigencia académica

Para tener buenas notas, porque me lo ponen en el colegio (EsEn1E6L170)

Una actividad manual o viso-manual

Escribir es algo que se hace con las manos SDCL428

Algo con las manos, dibujar letras SDCL434

Una forma de traducción del lenguaje oral

Es como al revés de la lectura, es plasmar el sonido y volverlo letras NPML432

Es como transmitir lo que uno lee a un libro, a un cuaderno SPML433

Mmm, escribir lo que pienso o lo que me dictan JMPL435

Pasando por una forma de expresión y comunicación de iniciativas, pensamientos, saberes y sentimientos

Es una forma de expresar los sentimientos (EsEn1E1L150)

Una manera de desahogarme (EsEn1E8L151)

Una liberación, una expresión de lo que a uno le gusta (EsEn1E5L152)

Es comunicarse (EsEn1E2L153)

para desahogar mis sentimientos (EsEn1E1L171)

Para liberarme, para expresarme, para desahogarme (EsEn1E5L173)

yo escribo para que las personas entiendan lo que estoy pensando (EsEn1E2L174)

Dar a entender algo que yo quiero hacer o que yo pienso (EsEn1E1L180)

Es poder desahogarme (EsEn2E3L429)

Expresar lo que uno quiere decir, no solo con palabras sino también con los textos (EsEn3E4L744)

Sí, escribir lo que uno aprende, digamos si uno aprendo, eso se le pasa por la mente y para expresarlo uno lo escribe (EsEn3E5L745-746)

Es escribir lo que uno siente y eso (EsEn3E7L747)

Poder expresar lo que pienso, lo que opino (EsEn3E6L748)

Contar cosas que me pasan (EsEn3E1L749)

También es para algunos un medio de creación

Yo escribo para inventar un cuento y para hacer muchas cosas (EsEn1E7L156)

Escribo para inventar cuentos, lecturas y fábulas (EsEn1E7L177)

Aunque predominan las concepciones de la escritura como producto, se distinguen en varias de las intervenciones dos etapas claras en el proceso escritor, el pensar aquello que se va a escribir y el escribir propiamente dicho, sin que se haga mención a una revisión posterior o su equivalente

Normal, me siento, me concentro y comienzo a escribir, pienso en lo que voy a poner (EsEn1E1L160)

Cojo un lápiz, un papel y pienso lo que voy a escribir y lo escribo (EsEn1E3L167)

Primero pienso que voy a escribir y después lo escribo (EsEn1E7L168)

Cojo el lápiz, pienso y dejo que todo fluya (EsEn2E3L438)

Escribir es más importante que leer, porque sin leer usted se equivoca y ya, pero entiende ¿sí?

Pero en cambio escribir si usted se equivoca ya todo el mundo va a ver eso (EsEn2E4452-453)

Detenidamente ya que recopiló todas las ideas que se me vienen y las ordeno de forma

coherente para que le den sentido a lo que escribo (EsEn3E6L753-754)

Primero uno utiliza la mente y después utiliza las palabras con las manos (EsEn3E2L755)

En otros casos, la escritura sucede a la lectura de un texto o a la formulación de preguntas relativas a éste

Cuando uno lee, lo que no entiende lo debe escribir para entenderlo mejor (EsEn1E8L245)

Leo, analizo las preguntas y luego escribo mostrando mi punto de vista (EsEn2E5L440)

Pues traspasarlo. Lo leo, de lo que entendí lo escribo en el cuaderno, lo que me quedó (EsEn2E7L441)

Primero toca leer para escribir algo, leyendo uno saca la idea y la escribe (EsEn2E4442)

De las respuestas de varios de los estudiantes entrevistados, se infiere que muchos de sus docentes asumen perspectivas lingüísticas frente a la escritura, su enseñanza y su evaluación, por lo cual centran su atención en aspectos formales, gramaticales y de vocabulario

Reviso la ortografía, también hago que alguien más lo revise, después de eso lo vuelvo a ver, así tengo varias opiniones (EsEn1E6L190)

Buena ortografía como los nombres propios con mayúsculas, el uso del punto... (EsEn1E2L195)

Revisa la ortografía y la letra que se entienda porque la que no se entienda toca borrarla y volver a escribirla (EsEn1E3L196-197)

Si se entiende mi letra, también le pregunto a la profe, a veces el diccionario para mirar si está bien escrito (EsEn1E4L198-199)

Si me queda muy rayado yo lo borro y lo vuelvo a escribir bien y voy buscando a ver si una palabra me queda mal escrita (EsEn1E7L200-201)

Lo evalúan por ortografía, gramática, estructura (EsEn1E6L203)

Nos ponen a escribir textos, nos revisan la ortografía y ya (EsEn1E8L205)

Si no tengo mayúsculas, si no uso puntos de puntuación (EsEn1E2L207)

Algunas veces nos cierra con rojo y otra nos corrige con el lapicero rojo (EsEn1E3L208)

Ella revisa y me pone mal las letras que están mal, nos hacen revisión de la ortografía (EsEn1E4L209)

Si escribí una palabra que es separada la profesora nos pone una línea para que uno sepa que es separado y cuando nos equivocamos en una letra nos raya con un lapicero en lo que nos equivocamos por la que si era verdadera (EsEn1E7L210-212)

Normalmente los viernes hacen clase de ortografía, nos enseñan a mejorar la estructura (EsEn1E6L216)

Sí, escribir es más importante. Por la ortografía (EsEn2E7L454)

Tener buena ortografía, no equivocarse, redactar bien (EsEn2E3L459)

Utilizar un buen vocabulario, muy variado... (EsEn2E5L460)

Tener buena ortografía (EsEn2E6L462)

Buena letra, redondita (EsEn2E2L464)

Que se entienda porque tiene buena ortografía (EsEn2E1L465)

Buena ortografía y no salirse del renglón (EsEn2E6L468)

Los signos de puntuación, que es lo más importante que hay en un escrito. Por ejemplo las organizaciones de las letras, por ejemplo, cómo le cambia el significado una vocal si se dice, por ejemplo vaca con b larga a v pequeña, esas cosas (EsEn3E4L778-780)

Sí, por los signos de puntuación. Así mirando pues cómo se escribe (EsEn3E7L783)

Nos enseñan los signos de puntuación y de expresión (EsEn3E7L796)

Prima la enseñanza de textos narrativos y en algunos casos se presta atención a la estructura clásica de los mismos

Depende si es una historia o un cuento tiene inicio, nudo y desenlace (EsEn1E5L233)

Que si vamos a escribir un cuento debemos tener en cuenta esas 3: el inicio, el nudo y el desenlace (EsEn1E3L235-236)

El cuento empieza con un inicio, un nudo y un desenlace (EsEn1E4L237)

La coherencia es mencionada por algunos estudiantes, como otro aspecto sobre el que sus docentes prestan atención en un escrito

Que sea coherente y que tenga una buena ortografía (EsEn3E6L768)

Que sea coherente que las ideas concuerden que tenga buena ortografía y que sea un tema interesante (EsEn3E6L770-771)

Tener coherencia en lo que uno escribe. Uno va escribiendo y va pensando pues lo que uno aprende (EsEn3E5L781-782)

En algunos casos, se hace patente el uso de estrategias tradicionales y predominantemente heteroestructurantes como estrategia de aprendizaje de la escritura

Me ponían a hacer planas de todas las letras (EsEn1E2L222)

La profe escribía en el tablero, primero le ponía atención y después la escribía en el cuaderno (EsEn1E3L223-224)

Mi profe me enseñaba a hacer palitos, la pinza para coger el lápiz, planas (EsEn1E4L227)

Nos escriben las palabras en el tablero y nos hacen exámenes con la letra que hemos aprendido (EsEn1E7L226)

Primero escribimos el título con rojo y la fecha con rojo y las palabras que escribimos con negro (EsEn1E7L238-239)

Pues yo tengo una materia de lectoescritura y son como talleres. En los talleres nos ponen a veces a leer un cuento y a sacar un resumen y nos hacen preguntas sobre el mismo tema (EsEn2E7L389-390)

Primero las vocales, mi profe me enseña el abecedario. Luego toca Memorizándolas. Las miraba en un libro y las escribía. Después ya practicamos con cuentos de un libro (EsEn2E1L397-398)



Verifica mis escritos y hace dictados. Por eso me gusta más bien poco, porque a veces me dicen que tengo mala ortografía y por eso me da pereza (EsEn2E6L477-478)

La profesora nos dicta de un libro y nos mira la ortografía y las palabras. Si una palabra está mal escrita nos hace planas para que las repitamos (EsEn2E1L479-480)

Con las vocales, mi profe me enseña el abecedario. Lo repetimos y escribimos varias veces.

Memorizándolas. Las miraba en un libro y las escribía EsEn3E8L798-799

(...) que me lo revise mi mamá, o mi hermana o la profe (EsEn2E1L472)

En algunos casos, se hace patente la consideración que a escribir se aprende leyendo

También nos ponen a leer mucho, porque dicen que de ahí es que uno aprende a expresarse (EsEn1E5L220-221)

Probablemente sea que cuando uno escribe lee, o sea, tiene que hacer las dos cosas al mismo tiempo, porque si escribes es porque leíste algo, no se escribe de la nada (EsEn1E6L242-243)

(...) que leer ayuda a aclarar las ideas al momento de escribir, es como una base

(EsEn1E5L246)

A mí por ejemplo, más que todo los escritores colombianos, lo que han hecho ellos, como Gabriel García Márquez. Por ejemplo todo lo que han leído ellos, nos lo enseñan a nosotros y así es como uno puede aprender a escribir, a por ejemplo más adelante a uno hacer un libro y poder guiarse por ellos (EsEn3E4L620)

En muy contados casos, se refiere a la enseñanza intencional del proceso de escritura o el de la estructura de distintos géneros discursivos

Enseñándonos los tipos de textos para conectarlos y darle sentido al escrito

(EsEn3E6L795)

Pues pensar, mirar qué es lo que escribe y verificar las palabras (EsEn3E1L797)

### **Resultados entrevistas a docentes.**

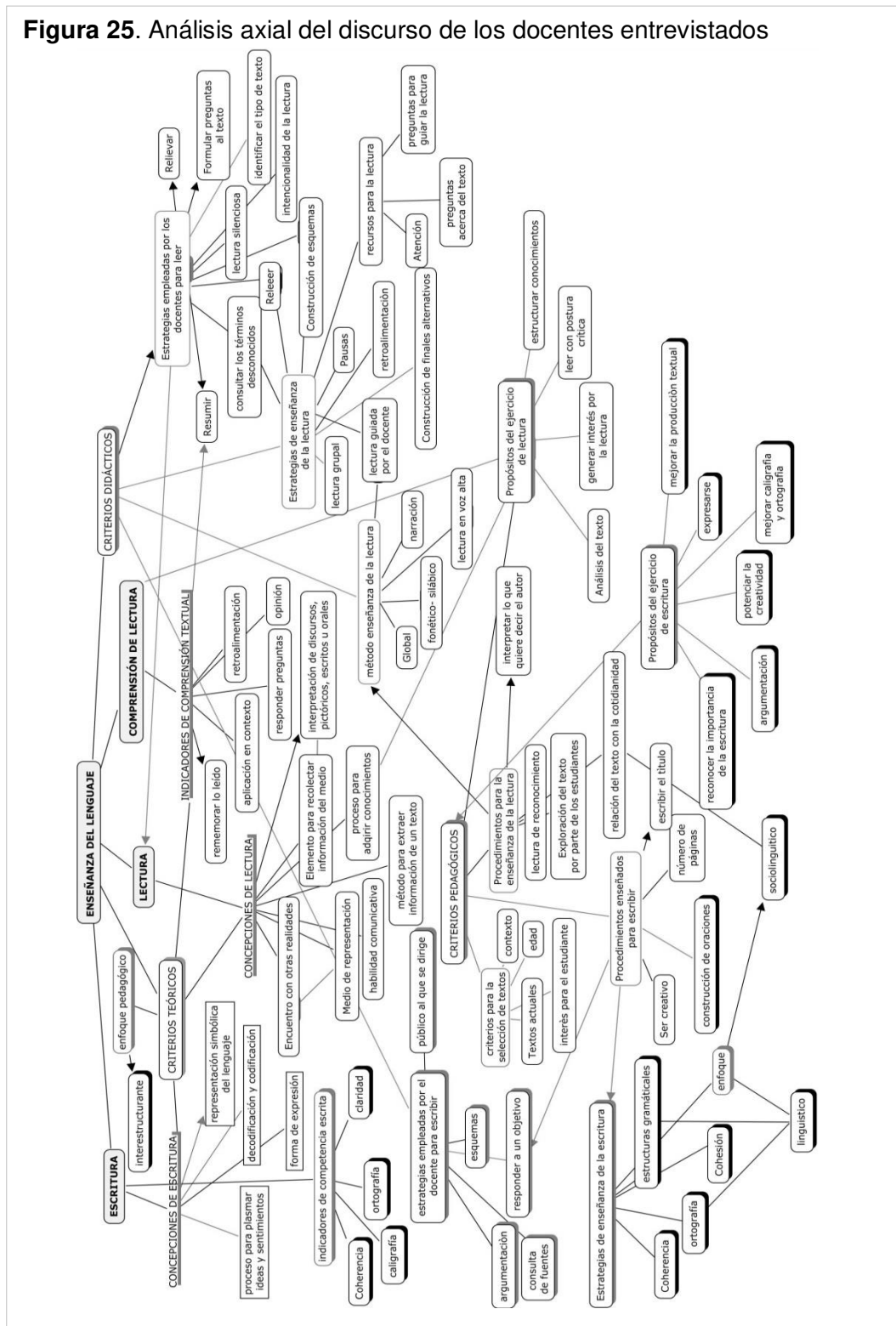
Los 11 docentes entrevistados de forma asincrónica por medio de una herramienta web, presentan las siguientes características: En cuanto a su ubicación geográfica, 5 laboran en Bogotá, 2 en municipios de Cundinamarca, 2 en Municipios de Antioquia y una en el

departamento de Chocó. En su totalidad son mujeres, con edades que fluctúan entre los 26 y los 50 años con 35 en promedio, con experiencia superior a los 3 años en su totalidad. En cuanto a su nivel de trabajo, cada una labora en una institución distinta, 7 de ellas lo hacen en primaria y las 4 restantes en secundaria. El área en la que trabajan 4 de ellas es unimodal, es decir que se encargan de enseñar todas las asignaturas, y las restantes se encargan dos de ciencias naturales, una de lengua materna, una de lengua extranjera, una de matemáticas y una de formación afectiva. 5 de las docentes laboran en instituciones del sector oficial y las restantes en privadas, 10 lo hacen en zonas urbanas y una sola en zona rural, y abarcan en grados entre 1° y 11° y en estratos entre el 1 y el 6. Finalmente, se menciona que 9 de las 11 trabajan con población mixta y las dos restantes lo hacen con población femenina. Como se puede notar, salvo por el sexo de las personas quienes muy amablemente colaboraron con el diligenciamiento de la entrevista, en todas las demás características se puede evidenciar una gran variabilidad y diversidad en cuanto a las condiciones en las que enseña.

En la figura 25 se presenta el marco comprensivo general de la información recabada a partir de las encuestas vía web, construido a partir de las respuestas dadas por las docentes consultadas. La supra-categoría que engloba a la escritura, la lectura y la comprensión de lectura, las tres categorías centrales deducidas del análisis, es, una vez más, la enseñanza del lenguaje. Al igual que lo hicieron los estudiantes y los expertos, los docentes tienen concepciones sobre la lectura y la escritura que se relacionan con los criterios que orientan sus acciones de enseñanza. Tanto en la lectura, específicamente en la comprensión de lectura, como en la escritura, concretamente la competencia para escribir, las docentes han hecho mención de algunos indicadores para su evaluación, indicadores que se conectan con los propósitos de enseñanza, que en conjunto terminan permeando las estrategias y métodos que los docentes manifiestan usar. Particularmente en los aspectos didácticos, una subcategoría

que emergió fue la de las estrategias que las propias docentes emplean para leer y para desarrollar procesos escritos.

Figura 25. Análisis axial del discurso de los docentes entrevistados



Iniciando con el análisis discursivo en torno a los criterios teóricos, las docentes conciben la lectura de diversas maneras, como proceso representativo “Una forma de comunicación, donde se puede llegar a imaginar lo que con palabras nos dicen” (DoEn1E1L3-4), como el análisis de elementos que van más allá de lo escrito “Análisis de diversos factores no solo escritos, pueden ser visuales o físicos (lectura gestual del otro en diferentes contextos)” (DoEn3E7L6-7), como un proceso comprensivo “Proceso de comprensión y análisis de diversos textos, escritos o gráficos” (DoEn4E5L8); “La lectura es el acto de interpretar y extraer información de un texto” (DoEn5E8L9); “El proceso de interpretación de discursos y textos, estos últimos pueden ser pictóricos, escritos u orales” (DoEn10E3L15-16), como proceso interactivo “Es un proceso mediante el cual el ser humano tiene contacto con otras realidades” (DoEn2E10L5); “Leer es interactuar con los demás conocer otro mundo pues no es solo pronunciar letras es analizar de que se trata lo que estamos leyendo” (DoEn6E11L10-11), como herramienta para acceder a información y adquirir conocimientos “Es la que nos permite el acceso a diferentes fuentes de información” (DoEn9E9L14); “Es la forma que tenemos los humanos de recoger la información del medio en el que vivimos, por ello la lectura no significa leer estrictamente, es recoger dicha información por todos los sentidos...” (DoEn11E6L17-19) y como “una habilidad comunicativa” (DoEn7E2L12).

La escritura, por otra parte, es concebida primordialmente como proceso, en algunos casos de tipo representacional: “Representación simbólica de un lenguaje’ (DoEn2E10L252 NAC), en otros como decodificación-codificación: “Proceso en el cual se decodifica la información suministrada en diversos contextos y los codifica y plasma en grafías, símbolos o dibujos como transmisión” (DoEn3E7L253-254), también de índole expresivo: “Una forma de expresión” (DoEn1E1L251), “Un proceso que permite plasmar ideas, conceptos y sentimientos en un papel” (DoEn8E4L261), “Es una forma de transmitir y dar a conocer el

pensamiento y las ideas de forma escrita” (DoEn11E6L264), “Es un proceso mediante el cual se da a conocer un punto de vista” (DoEn9E9L262), creativo “El proceso que permite estructurar o construir un texto” (DoEn10E3L263), o una combinación de los dos anteriores: “Proceso de creación y expresión de ideas a través de grafías, a las cuales cada persona otorga un significado que hace expreso en lo que escribe” (DoEn4E5L255-256).

Explícitamente, no se menciona ninguna teoría además del constructivismo, pero sí se hace mención de autores que son tomados como referentes por algunas de los docentes, entre quienes se encuentran Glen Doman, Daniel Cassany, Jean Piaget, Charles Sanders Pearce, Michel Serres, Gianni Rodari, Paulo Freire, Liliana Tolchinsky, Rosa Simó, Isabel Solé, Teresa Colomer, Daniel Pennac y Delia Lerner. Se hace mención además del Método Tradicional de enseñanza, el Método Letras, el Método Global, el Aprendizaje Activo.

Muchos de los autores previamente nombrados han hecho formulaciones que se inscriben en el enfoque psicolingüístico de la enseñanza de la lectura y la escritura, en donde el foco principal se encuentra en la construcción de sentido, o de modelos mentales del texto a través de interacciones entre el texto, el lector, el escritor y el contexto. Esto se corrobora con algunas de las afirmaciones hechas por los entrevistados en cuanto al método de lectura

Preguntarme el propósito de lectura. Revisar el texto de manera general, títulos, autor, contenido, hojear. Iniciar la lectura comprendiendo apartado por apartado. Releer lo que no es claro. Realizar esquemas de lo leído. Subrayar, resaltar (DoEn7E2L35-37)

Ver el título y los títulos principales para hacerme una idea de qué trata la lectura, posteriormente hago una lectura minuciosa a medida que me hago preguntas sobre el texto. En ocasiones y si es necesario, elaboro un resumen (DoEn8E4L38-40)

Identificar el contexto en el que se desarrolla el texto, relieves la información que considero importante, si se presentan términos desconocidos procuro buscar el significado inmediatamente para poder tener una mayor comprensión de lo que el autor quiere expresar, contrastar lo que dice el texto con mis conocimientos, al finalizar el texto en algunos casos

suelo realizar diagrama (redes conceptuales, mapas conceptuales o mapas mentales) que me permitan recordar más fácilmente los aspectos relevantes el texto. Por último hago un resumen. (DoEn10E3L43-49)

Normalmente realizo tres pasos: doy una lectura rápida, en la que leo índice, introducción y ojeo algunos apartados, luego hago una segunda lectura más exhaustiva, en la que recojo de forma escrita los elementos que me interesan o los que me parecen importantes y por último realizo un esquema de la lectura (DoEn11E6L50-53)

Si se analizan y se comparan entre sí los propósitos de enseñanza de la lectura (ver tabla 24), también se corresponden en gran medida con postulados del enfoque psicolingüístico, ya que en la lectura se enfatiza en el desarrollo de la comprensión y en escritura en la adecuada expresión.

Tabla 24

*Propósitos de enseñanza en lectura y escritura*

<b>Propósitos de enseñanza de la lectura</b>	<b>Propósitos de enseñanza de la escritura</b>
“Lograr una buena comprensión” (DoEn1E1L88)	“Que expresen lo que sienten” (DoEn1E1L346)
“Que aprendan a leer y a comprender lo que leen” (DoEn2E10L89)	“Que puedan argumentar algunas temáticas” (DoEn2E10L347)
“Que tengan un análisis de la información que se les suministra en el texto o elemento trabajado, que realice inferencias sobre el mismo y logre llegar a realizar planteamientos propositivos sobre el mismo” (DoEn3E7L90-92)	“Identificar la capacidad de producción textual de los niños frente a diversos temas de interés propio y asignado” (DoEn3E7L348-349)
“Generar motivación hacia la lectura y desarrollar procesos de comprensión y análisis de los temas que se presentan” (DoEn4E5L93-94)	“Mejorar cada día y con cada ejercicio esta habilidad, hacerles ver que la escritura es una forma interesante de comunicación con otros y que es una herramienta que no se limita solo al colegio, puede ir mucho más allá de los contextos habituales” (DoEn4E5L350-352)
“Que infieran, analicen y comprendan la información que ahí se plantea, además de proporcionar herramientas para que sean críticos ante los diferentes textos a los que se enfrentan en la cotidianidad” (DoEn5E8L95-97)	“Que expresen de forma escrita lo que sienten y piensen” (DoEn5E8L353)
“Que analicen lo que están leyendo sepan de que habla la lectura” (DoEn6E11L98)	“Lograr un análisis de la lectura” (DoEn6E11L354)
“Pueden ser varios según el momento de secuencia didáctica: sensibilizar, estructurar	“Que sistematicen, expongan, propongan, concluyan, expliquen...” (DoEn7E2L355)
	“Que ellos aprendan a expresarse sus ideas y a ejercitar su creatividad” (DoEn8E4L356)

conocimientos, promover aplicaciones” (DoEn7E2L99-100)	“Que puedan expresar sus puntos de vista o den información de alguna texto leído” (DoEn9E9L357)
“ Que logren comprender el texto que les he entregado” (DoEn8E4L101)	“Que logren plantear sus ideas acerca de una temática, mejorar los procesos de redacción y ortografía” (DoEn10E3L358-359)
“Adquirir información y conocimiento” (DoEn9E9L102)	“Que los estudiantes desarrollen la capacidad de expresar fenómenos, ideas y pensamientos por escrito, pues a partir de estos escritos se evalúan indicadores de comprensión, análisis, síntesis, y argumentación sobre un tema dado” (DoEn11E6L360-363)
“Que mejoren su comprensión lectora” (DoEn10E3L103)	
“El objetivo está relacionado inicialmente con el tema visto, y en un segundo momento tiene que ver con la necesidad de afianzar la comprensión individual a través de la lectura, pues sirve para que recojan información adicional o amplíen lo explicado en la clase, o alleguen nueva información que permita niveles de reflexión y análisis más amplios” (DoEn11E6L104-107)	

No obstante la relación manifiesta, algunos fragmentos permiten ubicar a varios docentes en perspectivas más lingüísticas de la enseñanza del lenguaje

Método global (de lo general a lo particular), es decir se enseña desde la oración y se va haciendo énfasis con el tiempo en la palabra y luego en la letra. Es de gran importancia tener en cuenta los fonemas y grafemas al momento de llegar a lo particular (DoEn3E7L23-25)

Leer el título pronunciar las palabras correctamente después de puntos y como hacer las pausas (DoEn6E11L72-73)

Es imposible tener una sola manera de enseñar a escribir, lo importante en grado primero, es que cumplan con las normas ortográficas que se han visto, que separen palabras y que cumplan con las estructuras según el tipo de texto que se va a escribir (DoEn5E8L373-375)

Básicamente deben tener en cuenta las estructuras gramaticales, conectores, ideas cortas y vocabulario que ellos manejen (DoEn9E9L383-384)

El texto debe contener un título, debe tener buena ortografía y caligrafía, se debe buscar información acerca del tema para poder estructurarlo de mejor manera (DoEn10E3L385-386)

Al preguntarles sobre aquello que les indica que un estudiante tiene competencia para escribir, lo anterior se refuerza

La forma como redacta las ideas, su caligrafía, el buen uso de los conectores, su vocabulario y su buena ortografía (DoEn2E10L399-400)

Las habilidades y conocimientos que tiene frente a su proceso escritor, la redacción, orden y secuencia, vocabulario y otros elementos que le asigne al texto escrito (DoEn3E7L401-402)

Cuando escribe correctamente párrafos teniendo en cuenta la ortografía, gramática (DoEn6E11L405)

Aunque también se le otorga importancia en la efectividad comunicativa, manifiesta sobre todo en la claridad de las ideas que se intentan expresar

El orden lógico y coherente en lo que escribe, la capacidad de expresar ideas clara y comprensible-mente y la capacidad de argumentar y criticar que tengan así como la posibilidad de expresar posturas personales frente al tema (DoEn11E6L412-414)

El buen nivel de redacción y coherencia (DoEn10E3L411)

Cuando es capaz de cautivar al lector (DoEn9E9L410)

Que se esfuerza por expresar sus ideas por escrito, aunque tenga errores gramaticales y ortográficos (DoEn8E4L408-409)

Que sus textos son claros, precisos y puntuales (DoEn7E2L407)

Que tiene coherencia en lo que escribe (DoEn5E8405)

Lograr expresar una idea clara sin necesidad de hacer aclaraciones sobre lo que está escrito y el uso adecuado del lenguaje, de acuerdo al nivel en el que se encuentre la persona (DoEn4E5L403-404)

Orden en sus ideas y coherencia (DoEn1E1L398)

En los aspectos didácticos, las estrategias que utilizan éstos docentes son variadas. En cuanto a la enseñanza de la lectura, se suelen privilegiar la lectura silenciosa, la lectura en voz alta, la re-lectura, el subrayado, la síntesis, la discusión sobre lo leído, la identificación y definición de vocabulario desconocido y la exposición de lo entendido a otros. En lo referido a la enseñanza de la lectura, se privilegian la construcción de oraciones y su unión a través de conectores, partir de oraciones como unidades mínimas para llegar a construir párrafos, la



enseñanza de criterios estructurales para el texto que se producirá, la corrección de textos, la lectura del texto escrito a otros, el establecimiento de concursos, la elaboración de esquemas e ideas de base, la enseñanza de elementos gramaticales. Sus recursos principales para apoyar la enseñanza en ambos casos son las preguntas y los textos.

### **Discusión**

La discusión de resultados se lleva a cabo a partir de los análisis estadísticos y los análisis cualitativos en diálogo con las teorías e investigaciones previamente consultadas y con el propio marco referencial del autor, estructurándose a partir de los objetivos y la pregunta de investigación. Para ello, cada uno de los objetivos se transforma en una pregunta que será contestada, previa presentación del posicionamiento personal del autor del estudio frente al fenómeno estudiado, tal y como se sugiere para investigaciones de tipo cualitativo (Maxwell, 1996; White, Woodfield & Ritchie, 2003).

### **Posicionamiento del Autor**

Con referencia al enfoque pedagógico, debo reconocirme como partidario de posturas más inter-estructurantes, puesto que concibo el aprendizaje como cualificación progresiva de estructuras afectivas, cognitivas y expresivas que propician el actuar frente al mundo y el actuar en el mundo, cualificación que es promovida a través de acciones intencionales en donde la estructura de quien enseña, que por lógica debe ser cualificada y fundamentada en modelos teóricos y de ser posible en evidencias investigativas, aunque reconociendo sus bondades y limitaciones, entra en diálogo con las estructuras variadas, en muchos de los casos intuitivas, perfectibles e inefectivas de los estudiantes, para sugerirles una que puede ayudarles a reflexionar sobre la propia, a cuestionarla y en caso de movilizarse afectivamente a partir de la valoración crítica de sus ventajas y el reconocimiento de sus limitaciones que siempre estarán presentes, a modificarla en la vía de la alternativa propuesta.

Particularmente, sospecho de las posturas directivas en donde se devalúa de plano el saber del estudiante y se impone el modelo del docente por los argumentos dialógicos de autoridad y tradición, como también cuestiono el precepto auto-estructurante de que cualquier estudiante aprende cualquier cosa por sí mismo. En lo referido a la lectura y la escritura, difícilmente un estudiante ‘descubrirá’, por sus propios medios, un método de lectura

estructurado que conlleve a la construcción de un sentido contextualmente situado y limitado dentro del margen de lo que el contenido, la estructura y la intención de quien lo escribió propician, de la misma manera que es muy improbable que sin contar con modelos efectivos propuestos y enseñados por alguien que ha logrado un nivel de cualificación aceptable en la escritura, un estudiante logre dominar el difícil e importante arte de comunicar por escrito facilitando la interacción de sentidos entre autor e intérprete y la posterior construcción de sentido por parte de quien le leerá. Las evidencias en favor de los argumentos señalados son múltiples, contundentes y saltan a la vista.

En cuanto a las concepciones de la lectura, manifiesto mayor nivel de identificación con las definiciones y posturas teóricas sobre la lectura dadas por Kintsch y van Dijk (1978) y Bajtín (1989, 1998) por coincidir ambas en que el proceso lector se inicia en enunciados, que éstos son el objeto de lectura, y no las letras, sílabas, palabras u oraciones aisladas, además de resultar las dos muy completas en la consideración de los factores textuales, contextuales, cognitivos, y también volitivos o intencionales, tanto del autor como del lector, resaltándose además, por parte de dichos autores, la importancia crucial que la estructura textual, desde la perspectiva de los primeros, y el género discursivo, desde la postura del segundo, juegan en el proceso representacional - interpretativo – comprensivo y constructivo.

En cuanto a la escritura, me adscribo nuevamente a Bajtín (1989, 1998), quien concibe la escritura como una forma dialógica – discursiva, que como tal se circunscribe a un contexto y cuyo propósito es el de permitir que los discursos de quien escribe se incorporen en las experiencias de quien lee y viceversa, para lo cual resulta fundamental el género del texto que se escribe y que busca establecer dicha relación. También me reconozco afecto de la propuesta de Flower y Hayes (1980), pues considero que al seguir las tres etapas del proceso propuestas por dichos autores, planeación, redacción y revisión, se garantiza una mejor escritura que si se escribe de forma libre y sin criterios y propósitos claros.

Adicionalmente, reconozco que en la experiencia que he tenido como aprendiz de lector y escritor en mi vida adulta, como docente de primaria y bachillerato y como asesor de docentes en lectura y escritura, el enfoque de la enseñanza de éstas ha sido de tipo psicolingüístico, particularmente fundamentado en los planeamientos de Kintsch, van Dijk y De Zubiría. No obstante, recientemente he experimentado un fuerte cuestionamiento de mis propias prácticas, a partir de su insuficiencia y escasa efectividad con algunos estudiantes y de las propias limitaciones que desde el uso personal y profesional de las estrategias que dichos autores plantean, he descubierto en mi aun limitado trasegar. Otro factor importante de señalar, corresponde a que las estrategias que conozco e intento enseñar, se aplican a un número limitado de géneros discursivos como son el narrativo, el descriptivo, el expositivo, el explicativo, el procedimental y el argumental lo cual implica que se dejan por fuera una larga lista de los demás existentes, siendo mi interés el contar con herramientas para abordarlos de forma efectiva.

Entre los últimos aspectos que considero relevante mencionar, se encuentran la consideración personal de la lectura y la escritura como habilidades y herramientas fundamentales para la vida académica, pero más allá, para la comunicación y la participación y la vivencia social, para la configuración genuina del ‘Homo Discursivus’ al que refieren los alemanes, los rusos y tantos otros estudiosos del lenguaje y del pensamiento, para la lectura de las realidades en sus modalidades objetual, conceptual y práctica. En la misma vía, considero que un proceso investigativo es a la vez un proceso discursivo de suma responsabilidad para quien lo emprende, en el cual la construcción del Marco Referencial reviste de suma importancia y que, si se trata de uno relacionado con la lectura y la escritura, éste debe ser aceptable, metódica y rigurosamente escrito, de manera que resulte legible, como mínimo.

Lo anterior se confabula con una tendencia casi inevitable hacia la exhaustividad y una preferencia marcada por las causas perdidas que, para el caso de la investigación presente, ha derivado en el esfuerzo intencional de construir un marco referencial profundo, con el propósito de enriquecer la base para la discusión, ubicar de buena manera al lector en una perspectiva histórica y lo más completa o suficiente posible frente a los fenómenos estudiados para, a partir de ello, establecer posibles puntos de convergencia y divergencia, de curiosidad y cuestionamiento, de contrastación con las propias creencias, saberes, experiencias y prácticas de quien aborda el documento, y de apertura a la crítica, al diálogo y a la posibilidad de enriquecimiento al asumir el escrito como algo inacabado, imperfecto y por lo mismo perfectible.

He ahí la final precisión, la de señalar que el hecho de lograr efectivamente tantas pretensiones o movilizaciones, en suma la de aumentar la resistencia de éste conjunto curioso de palabras y gráficos a la inmovilidad y a la inutilidad y a la muerte discursiva, no me resulta para nada sencillo sino, todo lo contrario, sumamente difícil, demandante, comprometedor, retador y utópico, máxime tratándose de éste tipo de género discursivo, y particularmente la del formato de las tesis y trabajos de grado, condenadas tradicionalmente a ‘reposar’ y hacerse obsoletos y estorbosos bien en gavetas, cajones, archivadores y estantes, bien en discos duros, repositorios o dispositivos de almacenamiento digital (algunas de las extrañas modalidades de lo que llamo el ámbar digital de hoy en día), que tan rara vez son desempolvados, y mucho menos consultados, revisados, discutidos y en suma, descuadrados, subrayados, resaltados, comentados y desconfigurados, es decir, rotos a punta de golpes virtuales de roca física o digital, o cuando menos ‘fusilados’. Ya juzgará cada lector en su momento, eso si la paciencia le da para llegar a esta línea y si la necesidad circunstancial le acarrea tales empresas, qué tanto de lo esperado se realiza.

### **Discusión en torno a las Preguntas de Investigación**

Con el anterior marco de referencia puesto de manifiesto, enseguida se procede con la contestación comentada de cada una de las preguntas originadas en los objetivos de investigación planteados:

*¿Cuáles son los criterios teóricos que orientan a un grupo de docentes colombianos para la enseñanza de la comprensión de lectura y la competencia escrita en niveles de educación básica y de media?*

En cuanto al enfoque pedagógico en la enseñanza de la lectura, las creencias y prácticas referidas por la mayoría de los docentes se corresponden con criterios heteroestructurantes, casi un tercio de los mismos asume posturas afines a lo auto-estructurante y unos pocos se enfocan en prácticas inter-estructurantes. En el caso de la escritura, también predominan las prácticas hetero-estructurantes en su enseñanza, aunque la cantidad de docentes que asume una postura inter-estructurante, es muy similar a quienes lo hacen desde la perspectiva auto-estructurante.

Los docentes consultados asumen en su mayoría, enfoques lingüísticos en la enseñanza de la escritura, por lo que se enfocan en aspectos formales del texto como la ortografía, la redacción, el vocabulario, la puntuación y otros aspectos. Algo similar sucede con respecto a la enseñanza de la lectura, en donde todavía se otorga gran importancia a la decodificación, sobre todo en los grados iniciales, y a aspectos como la fluidez, la pronunciación, el respeto de las acentuaciones y puntuaciones y otros aspectos, tal y como lo han manifestado varios de los estudiantes.

Resulta interesante que ninguna de las docentes haya manifestado abiertamente que no enseña a leer y a escribir, lo cual hace suponer que implícitamente (explícitamente en el caso de quienes enseñan lengua materna y extranjera), todos se conciben como docentes de lenguaje, como se insiste desde lo postulado por varios de los expertos consultados

Cada disciplina tiene un género absolutamente distinto. Además, el género que aquí se llama Artículo de Revisión, allí se llama... otra cosa, el Artículo Científico en medicina, no es el artículo científico en Sociología, no es lo mismo, el ensayo crítico en literatura no es lo mismo que el ensayo del antropólogo (ExEn1E5L478-480)

(...) hemos señalado en varios lugares de nuestros trabajos, que todo profesor, independientemente del área en la que se desempeñe, es un profesor de lenguaje. En consecuencia, los profesores de áreas como ciencias naturales, ciencias sociales, matemáticas, educación física, artes, tecnologías, son profesores a quienes les compromete apoyar a los estudiantes en ese esfuerzo que hacen, para comprender los textos específicos de esas áreas. Digamos que estos profesores lo son de los lenguajes de esas áreas. Entonces el profesor de química, inevitablemente, tiene que ayudar a que sus estudiantes sigan cualificando los modos de leer, en este caso textos de la asignatura de química. Lo mismo podría decir uno del profesor de física, de biología, de matemáticas; acompañan los procesos de aprendizaje, que necesariamente, esos procesos están vinculados con la lectura de las fuentes esenciales de esas áreas en el contexto escolar (ExEn3E41808-1816)

Tal afirmación es rebatida por Moreno (2003), quien afirma a que tal confusión se origina en el hecho de que todo profesor utiliza necesariamente el lenguaje como herramienta de enseñanza y aprendizaje. La controversia parece zanjarse cuando se recurre a los postulados de la sociolingüística, concretamente las teorías de los géneros discursivos (Bakhtin, 1986) y las de los sistemas de acción (Russell, 1997; Engeström, 1999). Valdría la pena profundizar sobre si existe evidencia suficiente para afirmar que no es así.

En primer lugar se hace referencia al enfoque pedagógico que se interpreta desde las respuestas de las diferentes voces convocadas. En la mitad de los docentes encuestados el enfoque predominante es el heteroestructurante, tanto en lo relacionado a la enseñanza de la lectura, como en la de la escritura. Instrucciones y expresiones de parte de los docentes como “Les doy la lectura...” DoEw53E18, “¡Silencio! Leer el texto completo, con concentración absoluta en la lectura” DoEw31E27, “Les doy la explicación de lo que se trata el tema, cual

es el objetivo y luego les doy la lectura” DoEw25E15, “Normas para hacer una correcta lectura” DoEw17E30, “Se realiza introducción al tema, indican pre-saberes, se inicia en total orden, silencio y concentración; ubican ideas principales después de una lectura inicial y se socializa” DoEw15E50, “Les pido que sigan más o menos la misma estructura que yo sigo...” DoEw11E11, “Van a realizar xxxxx para xxxxx. Propongan un título. Señalen 3 ideas orientadoras del texto. Desarróllenlas una a una. Lean nuevamente todo el texto” DoEw7E3, “decirles cuál es la extensión mínima del texto” DoEw10E7, “Leo en voz alta, tengo en cuenta los matices, signos al leerles, cuestiono sobre lo que leí, identifico lo realmente importante en el texto, señalo la estructura del texto y clase de texto, formulo preguntas y busco respuestas. Lo esquematizo” DoEw44E52, permiten soportar ésta afirmación.

A continuación se extractan algunos fragmentos de lo manifestado por algunos estudiantes, en donde se puede notar que la iniciativa está centrada primordialmente en el docente tanto para decidir qué leer: “Si en el colegio me ponen a leer hasta el capítulo cinco solo hago eso, si no me ponen no leo” (EsEn1E6L39-40), “los profesores nos mandan a leer algunos libros y nos ponen a sacarles las ideas principales” (EsEn1E8L99), “Nos entregan un libro o un párrafo...” (EsEn1E1L110), como para decidir sobre cuándo hacerlo: “Nos ponen a trabajar mucho sobre libros, casi todos los días ponen quince minutos de lectura” (EsEn1E5L100-101), “Mi profesor de español nos pone a leer una novela, destinamos un día a la semana para leer en el salón...” (EsEn2E5L331-332), y, por supuesto, cómo hacerlo “a mí me dicen que debo tener los menores distractores posibles, que cuando terminemos releamos, que si uno no entiende una palabra debe buscar el significado para tener conocimientos más profundos” (EsEn1E6L94-96), “(...) después de leerlo sacar un resumen de lo que entendimos” (EsEn1E1L111).



En otros casos, el docente se encarga de señalar cómo NO hacerlo “Algunas veces nos cierra con rojo y otra nos corrige con el lapicero rojo” (EsEn1E3L208), “Si escribí una palabra que es separada la profesora nos pone una línea para que uno sepa que es separado y cuando nos equivocamos en una letra nos raya con un lapicero en lo que nos equivocamos por la que si era verdadera” (EsEn1E7L210-212), “los profesores nos hacen los comentarios sobre los errores y los aciertos que encuentran en él” (EsEn2E5L501). El maestro es percibido, en muchos casos, como el protagonista de la clase y el poseedor del saber: “La profe escribía en el tablero, primero le ponía atención y después la escribía en el cuaderno” (EsEn1E3L223-224) y hasta es él quien primordialmente lee: ““Hay unos que nos leen harto, el de sociales nos lee harto” (EsEn2E4L396), lo cual explica afirmaciones como “para tener buenas notas, porque me lo ponen en el colegio” (EsEn1E6L170), en respuesta a la pregunta ¿Para qué te sirve la lectura? y la pasividad que las acciones directivas generan se hace evidente en ciertos casos: “Nos ponen a cada uno, o sea nos piden un libro a cada uno y ahí en silencio” (EsEn2E6L652), “depende lo que el profesor quiera. Porque si él quiere que leamos en voz alta y que alguien se pare al frente de todos a leer, ya es otra cosa, que si quieren que nos sentemos y leamos solos” (EsEn3E4L655-656)

Las implicaciones de lo anterior, son múltiples, pero específicamente en el caso de la enseñanza de la lectura y de la escritura, refuerzan los postulados de éste enfoque planteados por Not (1987) frente al aprendizaje como adquisición, la consideración de que la enseñanza consiste en esencia en una transmisión de estructuras por parte del docente hacia los estudiantes, lo cual exige por parte del docente asumir un rol directivo y de modelo a seguir, quien es el único en el aula en capacidad de elegir cuáles son los saberes social y disciplinariamente relevantes. Esto conlleva a que el estudiante asuma un rol pasivo y receptivo, al ser asumido como el objeto de la acción educativa.

En lo referente al enfoque de enseñanza de la lengua, los resultados de la encuesta en línea sugieren que predomina el psicolingüístico, tanto en la lectura como en la escritura, pero los análisis de lo expresado por algunos docentes cuando se les preguntó acerca de aquello que les indica que una persona tiene competencia para escribir: “El número de palabras, la temática a desarrollar, el número máximo de páginas, se debe tener en cuenta la ortografía y la presentación del escrito” (DoEn2E10L311-312), “Cuando escribe correctamente párrafos teniendo en cuenta la ortografía, gramática” (DoEn6E11L406), y más aun si se toman en consideración los reportes de varios estudiantes como se cita enseguida.

Según manifiestan los estudiantes, sus profesores enfatizan en aspectos ortográficos, pues al preguntarles sobre qué criterios tienen en cuenta a la hora de revisar un escrito, se encuentran respuestas como: “Reviso la ortografía, también hago que alguien más lo revise...” (EsEn1E6L190), “Buena ortografía como los nombres propios con mayúsculas, el uso del punto” (EsEn1E2L195), “Revisa la ortografía y la letra que se entienda porque la que no se entienda toca borrarla y volver a escribirla” (EsEn1E3L196-197), “Si me queda muy rayado yo lo borro y lo vuelvo a escribir bien y voy buscando a ver si una palabra me queda mal escrita” (EsEn1E4L198-199) “Usar punto y coma, tildes, leer varias veces hasta que entienda” (EsEn1E2L104).

Las concepciones sobre la escritura tampoco guardan demasiada relación con los énfasis señalados. Al respecto se contrastaron las respuestas de las 11 docentes entrevistadas, en lo referente a su concepción de la escritura, con las 6 subcategorías de escritura como proceso, propuestas a partir de la revisión del concepto efectuada, se encontró que 6 de ellas la conciben como transmisión, dos la entienden como composición, dos más como transducción y una como registro “(...) permite reconocer las estructuras que ha creado el hombre en su pensamiento.” (DoEn7E2L259-260). Llama la atención el que no se haya encontrado ninguna referencia a la escritura como transacción.

Como teorías implícitas, se pueden citar las siguientes. (1) *La responsabilidad de enseñar a leer a un estudiante, recae sobre el profesor de español* “(...) los animo a que escriban sus ideas con libertad y después les voy corrigiendo, aunque las docentes de Español son quienes enfatizan en este aspecto” (DoEn8E4L332-334), (2) *A leer se enseña y se aprende en los grados iniciales*: “No me han enseñado eso con pasos, no me acuerdo como fue en primaria y ahora no nos enseñan eso” (EsEn1E8L2126-127), “Ellos siempre nos comenzaban a decir que esta letra suena con letra tal y así comenzábamos a aprender a leer” (EsEn1E1L97-98 -estudiante de 12 años), “Pues a mí me enseñaron eso hace rato. Primero nos enseñaron a combinar las letras con vocales, R con A, así. Después ya... de una” (EsEn2E4L334-335); (3) *Todo profesor es un profesor de lenguaje, cuando menos de lectura y escritura*, idea que se ha desarrollado en un apartado reciente, aunque se opone a la primera de éstas teorías.

Continuando con la enunciación de las teorías implícitas encontramos, (4) *La comprensión de lectura está asociada al disfrute producto de la misma*, como se evidencia en la afirmación “Que las alumnas se sienten satisfechas. Siguen hablando de lo que leyeron. Disfrutaban leer” (DoEn1E1L202), surgida ante la pregunta ¿Qué le indica que un texto ha sido comprendido? (5) *Se puede enseñar a leer y a escribir, sin necesidad de ser genuino lector ni escritor*, planteamiento que da pie para una indagación profunda y una discusión interesante al respecto, (6) *Quien lee, sabe escribir*. Esta teoría, se basa en otra relacionada, la cual se desarrolla en el apartado siguiente y (7). *Un profesor, por el hecho de serlo, sabe leer y escribir*.

Al igual que sucede con la teoría implícita de que todos los docentes son docentes de lenguaje, existe otra creencia extendida frente a que existe una relación estrecha entre la lectura y la escritura, postura que incluso se defendió en el marco referencial (Flood & Lapp, 1985; Martínez et al., 1997; Sotiriou, 2002; Goen & Gillote-Tropp, 2003; Ferreiro, 2004;

Glenn, 2007; Asención Delaney, 2008; Pérez, 2009; Graham & Hebert, 2010; Martín-Barbero & Lluch, 2011; Surd-Büchele, 2011), pero que puede ser cuestionada a la luz de otras perspectivas teóricas, una de las cuales fue mencionada por uno de los expertos consultados

(...) aquí en Estados Unidos hay un campo que se llama solo estudios de la lengua y la escritura, o sea ellos tienen un campo disciplinar que tienen clarísimo que en lectura pueden tener un proceso individual y que la escritura tiene otro y yo creo que parte de la diferenciación que hay aquí tiene que ver con que lectura y escritura no son entendidos como... o sea cuando uno los entiende como prácticas... como procesos cognitivos (ExEn2E1L782-786)

Lo anterior abre todo un campo de investigación, de cara a afinar cada vez más la delimitación de cuáles son las verdaderas relaciones y cuáles las peculiaridades de cada uno de estos dos procesos comunicativos.

*¿Cuáles son los criterios pedagógicos, que sirven de base orientadora a un grupo de docentes colombianos para la enseñanza de la comprensión de lectura y la competencia escrita en niveles de educación básica y de media?*

Aunque en la dimensión correspondiente a los propósitos de enseñanza un buen número de los docentes se ubica en el enfoque psicolingüístico, las estrategias que refieren utilizar son más afines al enfoque lingüístico. Esto es consecuente con lo planteado por Perrenoud (2004), sobre la dificultad que plantea para el docente el intentar enseñar, percibir y evaluar a sus estudiantes en consecuencia con el enfoque formativo que dice asumir.

Si bien varios de los autores consultados en el marco teórico y en la revisión documental efectuada (National Reading Panel, 2000; Learning Point Associates, 2004), coinciden en situar la comprensión de lectura como el fin último de la lectura, y como el indicador por excelencia de una lectura exitosa o competente, los expertos consultados discrepan notablemente de dichas postulaciones, mencionando en ambos casos que los

propósitos con connotaciones políticas e ideológicas profundas, que comportan posturas críticas y participativas frente a la sociedad contemporánea. Llama la atención el hecho, coincidente en varios investigadores, de situar la comprensión como un efecto, más bien incidental, y no como una meta intencional y sistemáticamente buscada, tal y como se le suele concebir. Tampoco se sitúa en las narrativas, la lectura como factor esencial en la enseñanza de la lectura, ni se mencionan los demás factores como la fluidez, el vocabulario y la conciencia fonológica. Quizás el punto de mayor coincidencia con el marco referencial (Laurent, 2004), sea el de situar la lectura como subsistema del sistema lingüístico humano, que incluye además la escritura, la oralidad, el pensamiento y la escucha, y que se asocia a las creencias y conocimientos del docente, así como a las condiciones del contexto.

En cuanto a la evaluación de la lectura, la inmensa mayoría de los docentes que dieron reporte en el presente estudio recurre como estrategia para llevarla a cabo a los cuestionarios, principalmente compuestos de preguntas de selección o tipo censal, bien a la formulación verbal de preguntas que suscitan el recuerdo de información específica o el recuerdo libre,

Puesto que las acciones de evaluación de la escritura referidas por los estudiantes se centran en el texto final que éstos desarrollan y en concreto sobre sus aspectos formales, se puede deducir que la mayoría de los docentes de estos niños y adolescentes conciben predominantemente la escritura como producto y no como proceso.

*¿Cuáles son los criterios didácticos que sirven que orientan a un grupo de docentes colombianos para la enseñanza de la comprensión de lectura y la competencia escrita en niveles de educación básica y de media vocacional?*

Un método común para la enseñanza de la lectura es el fonético – silábico que aun se aplica en grados iniciales: “Primero saber qué letra es, luego leer la letra, la vocal y la otra y luego las palabras y mirar los dibujos (EsEn2E2L339-340), “Primero las vocales, mi profe me enseña el abecedario. Luego toca Memorizándolas. Las miraba en un libro y las escribía.

Después ya practicamos con cuentos de un libro (EsEn2E1L397-398), “Con las vocales, mi profe me enseña el abecedario. Lo repetimos y escribimos varias veces. Memorizándolas. Las miraba en un libro y las escribía” (EsEn2E2L798-799).

Las estrategias de enseñanza de la lectura más frecuentemente referidas por los docentes, como la lectura silenciosa, la lectura en voz alta, la lectura pausada, la relieves subjetiva, la re-lectura, la lectura guiada, la formulación de preguntas a posteriori y la lectura libre, no figuran entre las más efectivas de acuerdo con lo revisado en la literatura. Estrategias menos nombradas como la de formularse hipótesis previas a la lectura “(...) Revisen el título y el texto, ¿qué les indica?” (DoEn7E2L74), identificar el contexto del texto, la elaboración de diagramas, hacer relevancia intratextual, involucrarse en la lectura: Use su imaginación. “Métase en la lectura como uno de los protagonistas...” (DoEn1E1L55), Plantearse propósitos y preguntas previos a la lectura, asumir postura ante lo leído, y centrarse sobre los aspectos críticos: conciencia fonética, fonética, fluidez, vocabulario y comprensión (National Institute of Child Health and Human Development, 2000; Learning Point Associates, 2004), variar los géneros textuales del material de lectura, usar el conocimiento previo como anclaje, combinar la lectura y la escritura en una misma actividad (Pang et al., 2006), resultan mucho más efectivas.

Tampoco resulta muy provechoso preferir los textos de baja dificultad: “Busco temas de mi interés. Seleccione los documentos que me generen fácil comprensión” (DoEn9E9L41-42), pues algunos expertos proponen justamente lo contrario, el abordar e intentar dominar textos cada vez más complejos (Biancarosa, 2012).

En cuanto a los recursos, los criterios en éste apartado tomados en consideración y llevados a la práctica por parte de los docentes entrevistados, encuestados y de los indirectamente referidos por vía de los estudiantes son tres muy claros: las preguntas, en primer lugar, los textos y la atención.

En cuanto a la enseñanza de la comprensión lectora, los expertos no mencionan específicamente ninguna de las estrategias sugeridas en el marco referencial (National Reading Panel, 2000; Allington, 2002; Schacter, 2006; Allington & Gabriel, 2012), sino que sitúan la enseñanza de la lectura en marco de proyectos educativos anuales o incluso de varios años, dentro de los cuales se desarrollan la lectura sostenida y profunda de textos literarios cuidadosamente seleccionados por el docente, como sugiere uno de los expertos, o la dilucidación de los componentes valorativos e ideológicos y discursivos, presentes en cada texto, como propone la otra experta.

Sorprendentemente, o quizás de manera esperable, los métodos implementados varios de los docentes encuestados y entrevistados, y de los docentes reportados por una buena parte de los estudiantes y por algunos de los expertos, no difieren casi en nada de los métodos básicos usados en la Civilización Helenística que se mencionan en el marco referencial (Myers, 1966). Más aun, sorprende y preocupa el hecho de que se sigan enseñanza la lectura y la escritura desde métodos como el fonético – silábico, con énfasis en la asociación, la memorización y la repetición, usando con frecuencia la competencia –en su sentido tradicional- y por ende el premio y el castigo como mediadores, pero en claro descrédito de la interpretación y la construcción de sentido. Hoy en día, 17 siglos después y contando, no hemos logrado ni siquiera que nuestros estudiantes logren el dominio mínimo gramatical ni que la comprensión, cuando menos literal, sea propia de todos y cada uno, mucho menos si se refiere a aspectos retóricos, dialécticos, literarios y en general, de tipo interpretativo, discursivo y socio contextual. La reflexión anterior da mucho para pensar, discurrir y tomar acciones urgentes al respecto.

Aunque como se ha mostrado desde la investigación (Risko et al., 2008) la preparación intencional de maestros para la enseñanza de la lectura es un factor fundamental de cara al logro de cambios importantes. En éste sentido, debe tenerse en cuenta que, además de

modificación de las creencias y teorías implícitas, un factor importante para aumentar la efectividad y el impacto positivo de dichos programas involucra evaluar como indicador el desempeño de los estudiantes a quienes los docentes capacitados enseñan a leer y a comprender, lo cual se hace desde muy pocas iniciativas y hasta se evita sistemáticamente.

En lo referente a la enseñanza de la escritura, la modelación, mencionada como estrategia de uso extendido y altamente efectivo en el marco referencial (Berninger & Richards, 2002; Graham & Perin, 2007a; Campbell-Rush, 2008; Pratt, 2011), es usada por 2 de cada 10 docentes entre los encuestados y no es referida específicamente por ninguno de los docentes entrevistados. Son comunes las menciones al aprendizaje de la escritura a partir de la lectura de escritores destacados, el aprendizaje basado en la repetición y la práctica en niveles crecientes de complejidad y por sobre todo, las de la escritura como fase posterior a la lectura, especialmente dirigida a la elaboración de esquemas, resúmenes o composiciones libres relacionadas con lo leído.

En general, no se refiere de manera clara, ni en la mayoría de los docentes entrevistados, ni en las manifestaciones de los estudiantes, a secuencias didácticas específicas usadas en la enseñanza de la comprensión de lectura y en el desarrollo de la competencia escrita, como tampoco en la enseñanza de la lectura y la escritura en general. Esto resulta coincidente con los hallazgos de algunas investigaciones al respecto (Castañeda et al., 2007)

*¿Cuáles son las necesidades de formación manifiestas por parte de los estudiantes y docentes consultados, respecto al desarrollo de su comprensión de lectura y su competencia escrita?*

Las necesidades que han emergido de los análisis efectuados involucran tanto a los docentes como a los estudiantes y se presentan en la tabla 25, iniciando por las de los docentes, las cuales se desagregan por dimensiones:



Tabla 25

*Necesidades formativas de los docentes*

<b>Dimensión</b>	<b>Necesidades de formación</b>
<i>Enfoque Pedagógico</i>	Obtener la fundamentación para evaluar reflexivamente sus creencias y prácticas y determinar el enfoque que las permea. Contar con los insumos necesarios para comparar su enfoque con los demás en términos de potencias y limitaciones
<i>Enfoque de enseñanza de la lectura y la escritura</i>	Identificar el enfoque que subyace a sus prácticas habituales Distinguir las particularidades de cada uno de los enfoques para poder justificar por qué asume el que ha identificado
<i>Teorías Implícitas</i>	Hacerlas explícitas y hacerse consciente de la manera como éstas afectan su labor
<i>Teorías explícitas</i>	Conocer a fondo sus postulados (tesis, argumentos y derivadas prácticas), para evaluar si sus aplicaciones se corresponden realmente con tales modelos y determinar que ajustes deben implementar de cara a lograr la coherencia
<i>Propósitos</i>	Saber de qué manera asegurar que sus propósitos sean consecuentes con sus métodos y estrategias
<i>Evaluación</i>	Explorar formas alternativas de evaluación Establecer rúbricas o sistemas de niveles para evaluar Aprender a formular indicadores de evaluación realistas y alcanzables a la vez que exigentes
<i>Estrategias</i>	Aprender diversos métodos y estrategias fundamentados para promover el desarrollo de la lectura y la escritura en sus estudiantes. Aprender a diseñar secuencias didácticas
<i>Recursos</i>	Capacitarse en cómo aprovechar las TIC para la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura Fortalecer su conocimiento y usos estratégico de diversos tipos de preguntas con fines específicos e intencionales

Quizás las dos grandes necesidades formativas de los docentes que brindaron información en el presente estudio, se puede sintetizar en términos de fortalecer su pensamiento curricular y contar con posibilidades de formación de postgrado o formación continuada seria, que les exija y les permita emprender procesos de investigación que deriven en la mejora de sus prácticas y en la elaboración de propuestas en ese sentido, partiendo desde sus condiciones reales. Una iniciativa pertinente en ésta vía, es la de mejorar la divulgación del excelente trabajo adelantado por la Red Colombiana para la Transformación

de la Formación Docente en Lenguaje (Rincón, 2012), Palabrario y Numerario (CERLALC, 2012), la Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura (Martínez et al., 1997), el GIA(, 2007) y las demás redes existentes en el país y en la región, orientadas a la cualificación fundamentada de la labor docente en lo relacionado a la lectura y la escritura y la enseñanza de éstas.

Definitivamente la creación de comunidades de docentes lectores y escritores y lo que califico de ‘delirio’, frente a que surjan este mismo tipo de comunidades, pero de estudiantes, o que éstos se incorporen a las de sus docentes, el aprovechamiento de la internet y de las redes sociales para compartir inquietudes, reflexiones, experiencias, se constituye en una oportunidad, a la vez necesidad y prácticamente exigencia en una sociedad red, en un mundo conectado, tejido, a la usanza de Serres (1995).

En cuanto a las necesidades de los estudiantes éstas se pueden discriminar por niveles y por habilidades como se muestra en la tabla 26:

Tabla 26

*Necesidades de formación de los estudiantes en lectura y escritura*

NIVEL	LECTURA	ESCRITURA
BÁSICA PRIMARIA	Diferenciar entre letras Identificar ideas principales Comprender palabras desconocidas Leer en voz alta, especialmente frente a otros	Hacer buena letra Escribir con fluidez Respetar renglones y márgenes
BÁSICA SECUNDARIA	Comprensión de términos desconocidos Mejora del vocabulario Comprensión del texto completo Interesarse más por la lectura	Aplicar reglas ortográficas y de puntuación Expresarse con claridad Encontrar las palabras adecuadas para expresarse

MEDIA VOCACIONAL	Estrategias para concentrarse a la hora de leer	Diferenciar la estructura de diferentes tipos de textos
	Mejora del vocabulario	Aplicar reglas ortográficas
	Saber cómo se llaman los tipos de textos que se leen en las diferentes asignaturas	

---

Las necesidades de los estudiantes convergen, por supuesto, en la urgencia de recibir una formación de calidad que les permita convertirse en ciudadanos lectores y escritores, que les facilite participar discursivamente de la vida, pero considero que también necesitan mayor visibilización en todo este asunto, se les evalúan sus desempeños, pero pocas veces se les pregunta sobre lo que tienen para aportar.

*¿De qué manera se relacionan los criterios teóricos, pedagógicos y didácticos en cuanto a la comprensión de las formas como se enseña la lectura y la escritura por parte de un grupo de docentes colombianos?*

El aspecto que más llama la atención en los planteamientos y referencias a hallazgos investigativos de los consultados, es el llamado a enmarcar la lectura y la escritura en un proyecto intencional, sostenido y transversal de construcción del ser político, del ciudadano lector, del sujeto crítico, jalonado desde el escenario educativo, el cual no se reduce al aula de clases. También sitúan a la lectura y la escritura más como herramientas para la participación social y el ingreso y aporte a comunidades de sentido, como una de las claves para la interacción socio-afectiva de la persona humana en los escenarios sociales, discursivos y dialógicos. Indirectamente, se hace referencia por parte de los expertos con lo previamente sugerido, a teorías literarias como la teoría literaria cultural, la socio - crítica, la estética de la recepción, y teorías lingüísticas como las de la estética del lenguaje o la pragmática de Pierce. Las críticas y cuestionamientos, incluso dan pie para situarse en un marco epistemológico distante de posturas empírico analíticas y estructuralistas, más afines a lo funcionalista, lo

socio crítico y lo histórico hermenéutico. Teóricamente, se hace patente la necesidad de explorar la lectura y la escritura en el marco del lenguaje y la literacidad, más no como procesos aislados o independientes de los demás procesos comunicativos y sociales.

El hecho de que las experiencias docentes y los hallazgos de procesos investigativos, sumados a las creencias y conocimientos de los expertos entrevistados difieran de forma importante de la teoría y, desde una perspectiva más curricular, también se distancian o pasan por alto en muchos casos los lineamientos y estándares vigentes, lo cual supone efectuar cuestionamientos sistemáticos al conocimiento básico sobre las categorías trabajadas, a la vez que abre las puertas para emprender procesos investigativos orientados a dilucidar las reiterativas diferencias existentes entre la práctica y la teoría educativas, específicamente indagando acerca del conocimiento y uso de los estándares por parte de los docentes, la influencia de los mismos en el currículo y en las prácticas de aula, las posiciones que se asumen al respecto, las críticas y propuestas de revisión y ajuste que surgen de la iniciativa de los educadores, entre otros aspectos.

### **Comentarios Adicionales**

A modo de propósito oculto, y esperando que no me cueste demasiados puntos de cara al mantenimiento de la coherencia vertical, les comparto en la tabla 27 algunas de las preguntas que con esa intención me atreví a formularles, junto con las interesantes respuestas obtenidas:

Tabla 27

#### *Aportes adicionales de los estudiantes*

<b>Pregunta</b>	<b>Respuestas</b>
¿En qué se diferencian los distintos géneros que conocen?	Pues que cada uno tiene su historia que contar sobre diferentes temas. (EsEn3E6L839)
¿Cuáles son los géneros que les gusta leer en sus tiempos libres? ¿Por qué?	Creo que no me gustaría leer en mi tiempo libre ya que en el ámbito escolar ya se trabaja mucho esa parte. (EsEn3E6L846-847)

- ¿Qué los motiva a escribir? Pues a veces cuando uno siente algo por alguien hay sí es cuando le comienzan a salir palabras. (EsEn3E3L853-854)
- ¿Cuáles géneros les gustaría proponer para que sus profesores los usaran más frecuentemente en las actividades de lectura y escritura? A mí me gusta más la ciencia ficción, me encanta ese género porque es futurístico, fantástico (EsEn1E6L290-291)
- ¿Qué lecturas les recomendarían ustedes a las chicas y chicos de su edad? Informante 1: Los juegos del hambre, Satanás también me gustó mucho. (EsEn1E6L297)  
Informante 3: Sangre de campeón. (EsEn1E8L299)  
Informante 5: Los hechiceros días de Shirley (EsEn1E2L301)  
Informante 6 Tres buches de agua salada (EsEn1E3L302)  
Informante 7 En busca de la maravilla perdida (EsEn1E4L303)  
Informante 8 Franklin (EsEn1E7L304)
- ¿Cuál es el mejor texto que han leído ustedes, muchachos, y por qué? Informante 1: Me gustó mucho los juegos del hambre, porque esa señora escribe con un ritmo muy rápido, mejor dicho no me dan ganas de parar de leer. (EsEn1E6L307-308)  
Informante 2: De la tierra a la luna, ¡eso es un libro! (EsEn1E1L309)  
Informante 3: Sangre de campeón, porque es muy bonito, es una historia muy linda (EsEn1E8L310)  
Informante 4: Ahora me estoy leyendo las 50 sombras de Grey y me ha parecido muy bueno, porque es muy diferente a las demás (EsEn1E5L311)  
Narnia, porque me gusta el relato de ficción, la descripción de mundos que no existen y los creo en mi mente. (EsEn2E5L556-557)  
Cuento de los Hermanos Grimm “La serpiente blanca” (EsEn2E6L558)  
Cuentos de una estatua, porque termina bonito (EsEn2E1L559)  
Pues los que me lee mi mamá. La princesita, porque hay

	una princesa en el castillo. (EsEn2E2L560)
¿Qué los motiva y qué los desmotiva a leer?	Me motiva cuando es una historia interesante o es un hecho de guerra o histórico y me desmotiva cuando es aburrida como amor novelas y todo es rollo. (EsEn3E6L700-701)
	Yo creo que lo que lo motiva a uno a leer, es digamos sobre el tema, porque si el tema es resaltante y que lo emociona a uno y que uno empieza a leer y le gusta pues va a querer seguir leyendo y todo eso. A mí me gusta leer sobre los deportes, aprender de los jugadores del pasado, investigar sobre todo eso. También me gustan las obras dramáticas, fantásticas, de la fantasía. (EsEn3E5L702-705)
	A mí me gusta leer suspenso, la literatura así de suspenso... así las cosas de guerra, me llaman la atención, por ejemplo armas. (EsEn3E4L706-707)
	A mí casi no me gusta leer... Como que a veces leer... Escuchar a los demás, pero leer casi no. (EsEn3E3L708)
	A mí tampoco me gusta leer. Yo había leído la historia del pie, eso fue lo único que me gustó. (EsEn3E7L709)
Alguien quisiera agregar algo más...	A mí me gustaría decir sobre esos textos antiguos que nos ponen a leer, uno los lee por obligación, por cumplir y nada, uno lee con esa pereza, y nada, fuera que le preguntaran a uno, le dieran unas preguntas antes, usted tiene que responder esto para leer el libro. Uno como que ¿dónde estará la respuesta? y ya, pero uno tiene que leer todo el libro y lo que le pregunten.
	Yo sugeriría que nos enseñaran temas actuales, no eso de historia sino algo moderno. Por ejemplo un tema callejero, como el rap. (EsEn2E4L570-575)

Desde otro punto de vista, llama la atención la brecha entre las altas calificaciones en términos de fortalezas en los procesos lectores y escritores por parte de los docentes encuestados y las pobres calificaciones en ese mismo sentido otorgadas para sus estudiantes. En congruencia con lo postulado desde la literatura, si realmente los docentes han

desarrollado tales fortalezas, esto debería reflejarse en mayor medida en los desempeños y en el desarrollo de habilidades y competencias de los estudiantes. Al respecto cabría recomendar una exploración más profunda de los juicios, valoraciones, creencias y expectativas que los docentes tienen de sí mismos y de sus estudiantes en cuanto al aprendizaje de la lengua, así como en torno a los desempeños objetivos de los docentes en relación con las habilidades señaladas en las preguntas al respecto y, complementariamente, en la determinación sistemática de cuánto las preguntas y escalas formuladas en la encuesta pudieron inducir hacia una respuesta socialmente deseable, o cuánto los docentes pueden percibir la situación de encuesta en línea como una evaluación individual de su desempeño.

En algunos aspectos concretos la contradicción es especialmente evidente, como en la evaluación de la habilidad para diferenciar entre múltiples géneros discursivos, donde los profesores encuestados se califican en fortaleza en 71% de los casos, mientras que los estudiantes fueron calificados en este factor como debilidad en el 69% de las respuestas. Si se toma en consideración que las propias habilidades personales de lectura fueron evaluadas en promedio en 81% de los casos como fortaleza, y que específicamente las habilidades didácticas y los hábitos de lectura académica y extra-académica de los docentes fueron evaluadas en promedio por encima del 75%, no se entiende muy bien cómo las fortalezas percibidas en los estudiantes promedian apenas 51%.

En lo concerniente a la escritura, un 93% de los docentes califica la riqueza y uso estratégico del vocabulario como fortaleza, un 76% de los docentes califica como en esa misma vía su dominio de la ortografía, en términos del uso y el respeto de sus reglas, y en cuanto a la redacción, referida a la claridad y comprensibilidad de las ideas presentadas en el texto, la calificación es del 84% en el nivel de fortaleza, lo cual contrasta con el 31%, 22% y 31% respectivamente, de consideración como fortaleza para estos tres aspectos con referencia a los estudiantes. Aclarando que no corresponde a un objeto manifiesto del presente estudio,

se menciona que se encontraron en general múltiples errores ortográficos y de redacción en los textos escritos por los docentes en varias de las respuestas a preguntas abiertas que hacían parte de la encuesta, que no se corresponden con los porcentajes de autoevaluación presentados, por lo que se insiste en la urgente necesidad de evaluar sistemáticamente y combinando diversidad de estrategias, las habilidades y competencias comunicativas de los docentes en todos los niveles educativos, pero fundamentalmente en los de educación inicial, básica y media, no con el fin de aprovechar los resultados para hacer periodismo irresponsable, ni tampoco para tomar medidas coercitivas o punitivas o generar estigmatización hacia los docentes y su encomiable labor, sino, todo lo contrario, para partir de un diagnóstico realista sobre sus necesidades de formación y sus fortalezas, ideando maneras efectivas de satisfacer las necesidades y mantener y potenciar las fortalezas, de cara a generar mejores aprendizajes y mayor bienestar, y participación comprensiva en el mundo en los estudiantes, como es el objeto de la educación.

El análisis anterior conduce a muchas preguntas, entre otras: ¿Es posible que los docentes le atribuyan dichos desempeños a otros factores como la instrucción específica de los docentes de español o de asignaturas del tipo proyecto lector?, ¿Será, más bien, que el desempeño lector se atribuye causalmente al efecto de la instrucción previa?, o incluso ¿Se concebirá, por parte de estos docentes que el aprendizaje, en éste caso de la lectura y la escritura, depende primordialmente de factores que escapan de su dominio? Habría que investigarlo, pues una vez más, la evidencia sugiere otra cosa. También se sugiere, bien para fases posteriores de ésta investigación o para investigaciones con orientación similar, complementar las técnicas de recolección de información con observaciones sistemáticas de clases y análisis de aspectos curriculares y de los recursos que apoyan las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura, así como de los apuntes de clase que producen los estudiantes.



En un segundo apartado se aprovecha para hacer referencia al aspecto de los géneros discursivos, reiteradamente mencionado en la literatura como un factor clave para favorecer los procesos comprensivos, expresivos y comunicativos en general. Lo primero que debe mencionarse, es que en el análisis efectuado se puede notar que el conocimiento, como el uso y la enseñanza intencional de los diversos géneros discursivos existentes tanto en la lectura como en la escritura (Bajtín, 1989, 1998; Bakhtin, 1986; Yoshioka & Herman, 1999; Charaudeau; 2004; Parodi, Gutiérrez, Ibañez & Venegas, 2008), se encuentran en un nivel incipiente, quizás debido a que no se comprende su importancia capital para el desarrollo de la literacidad, la criticidad y la formación de ciudadanos, para lo cual necesariamente se requiere que cada ser humano entienda la sociedad, sus dinámicas, las interacciones que al interior de ella se dan, sus formas de organización, mediadas todas, de manera inevitable, por formas discursivas múltiples, cuyo desconocimiento degenera en autoexclusión y en la limitación notable de oportunidades y herramientas de participación política.

Como aspectos positivos, el hecho de que se señalen textos de los géneros gestual y corporal (47% en lectura y 43% en escritura), visual (69% y 71% respectivamente) y matemático (59% y 60%), en los porcentajes de usos señalados, hace suponer que tanto las concepciones del texto, como las de lectura y escritura se han ampliado en los docentes, puesto que dichos géneros no se suelen asumir tradicionalmente como tales. He aquí otro interesante aspecto susceptible de abordaje investigativo en un futuro, que en principio podría asumirse como preludeo de una transformación, aun incipiente pero importante, de las prácticas.

Aunque se reporta abordar textos de todos los géneros, trabajar en su discriminación y en las estrategias de lectura más pertinentes para cada uno resulta aun de muy poca relevancia para los docentes convocados en el estudio. Para próximas investigaciones en las que se indague sobre el uso y la enseñanza intencional de géneros discursivos, se sugiere incluir

dentro de las opciones los géneros mixtos, entre los que se incluyen los apuntes de clase, señalados por uno de los expertos consultado, como lo que más leen los estudiantes en el nivel de educación superior: “Con mi equipo, hemos investigado mucho sobre ¿Qué leen nuestros estudiantes? Lo que encontramos fue que los estudiantes si leen y si escriben y lo que más leen y escriben los estudiantes universitarios son apuntes de clase, sus propios apuntes” (ExEn1E5L11-13)

Cuestiona que la ubicación de información literal, un posible indicador o criterio de evaluación de carácter pedagógico, se sitúe entre los factores señalados como menos importantes y en contraste, la formulación de preguntas cerradas, una estrategia de enseñanza, de carácter didáctico, muy pertinente para indagar sobre información literal, sea de las más usadas para evaluar comprensión.

Entre las innumerables preguntas que pueden surgir de la revisión exhaustiva del presente documento y de los resultados obtenidos y análisis efectuados están: ¿De qué manera el grado de dominio de la comprensión de lectura y de la competencia escrita por parte del docente, explica el grado de dominio en los estudiantes a su cargo?, ¿Cómo varía la enseñanza por géneros en función de los niveles y ámbitos disciplinares?, ¿Qué tanto variarían los resultados si los docentes de todas las áreas conocieran y aplicaran los estándares de lenguaje relacionados con la lectura y la escritura?, ¿Qué tanto se modifican las teorías implícitas como consecuencia del área, del tiempo de experiencia y del nivel de formación?, ¿Cuál es la incidencia específica de dichas teorías en la enseñanza y el aprendizaje?, ¿Puede un docente promover efectivamente la comprensión de lectura y la competencia escrita al margen de cualquier teoría explícita relacionada con dichos temas?, ¿Qué relación existe entre las enseñanzas y los aprendizajes derivados? y, ¿Cómo generar comunidades de genuinos docentes lectores y escritores?

Como recomendaciones se señalan: 1) La urgencia de dar continuidad al proceso investigativo con la formulación de una o varias propuestas derivadas de los hallazgos, 2) Debe buscarse que el trabajo llegue a los docentes en lenguaje comprensible, a través de artículos, ponencias y otras publicaciones académicas, 3) Entre tanto documento CONPES tan francamente irrelevante y rebuscado, urge un documento CONPES y una política pública derivada de éste específicamente orientados a la justificación sobre la importancia de la lectura y escritura en educación y en la vida misma, con una serie de recomendaciones y directrices para ministerios, secretarías, instituciones, docentes y padres.

### **Reflexiones de Cierre**

Aunque la intención original para el presente ejercicio investigativo fue la elaboración de una propuesta curricular orientada a la cualificación de la comprensión de lectura y la competencia escrita en docentes y estudiantes de básica y media, la primera implicación del trabajo adelantado, derivó en la variación del objetivo hacia la caracterización y comprensión de los criterios usados por los docentes en la enseñanza de los procesos lectores y escritores, como fase previa a la propuesta curricular, pues tal y como se insiste en los manuales sobre investigación cualitativa, el fin de investigaciones de corte cualitativo se acerca más a comprender los fenómenos, que a intentar explicaciones con pretensiones de generalización, razón por la cual, las categorías inductivas resultan tanto o más valiosas que las deductivas (Maxwell, 1996; Sandoval, 1996; Strauss & Corbin, 2002).

Otra confesión tiene que ver con la valoración de este grandioso ejercicio para cuestionar, contrastar y reformular mis propias teorías y estructuras al respecto del lenguaje, la lectura, la escritura, las competencias, la comprensión y la enseñanza relacionada con éstos procesos. Ahora mismo me declaro mucho menos cómodo en el terreno de lo estrictamente psicolingüístico y mucho más afecto y dispuesto ante las perspectivas de corte psico-socio-lingüístico.

Si, por otra parte, en la literatura de orden educativo, pedagógico y psicológico se ha insistido en la necesidad de asumir enfoques de la enseñanza y el aprendizaje de corte inter-estructurante, el hecho de formular una propuesta curricular modelo, sin tomar en consideración las prácticas reales que se dan en las aulas y los saberes de los expertos, docentes y de los mismos estudiantes respecto a la enseñanza de la lectura y la escritura, nos distanciaría de tal perspectiva y sería más afín a un enfoque hetero-estructurante, en donde la alternativa de intervención viene primordialmente de fuera.

Al respecto, debo reconocer (aprovechando la nostalgia que me embarga el que se acerque el tan temido, ilusorio y nunca bien ponderado punto final) una teoría implícita personal: *Si un docente aprende a leer y a escribir, sus estudiantes aprenderán a hacerlo también.* ¡No sé!, me embargan dudas, basándome en mi propia experiencia –incipiente, por demás- como lector, escritor y docente, y en mis experiencias –algo más respetables- como estudiante, al haber conocido de primera mano a docentes eruditos en su campo del saber, quienes no saben enseñar todo eso que saben. Al parecer una cosa es saber y otra bien distinta es saber enseñar pero me arriesgo.

## Referencias

- Acosta, J. (2011). *Cualificación de los procesos de escritura: un aporte para el aprendizaje de la física*. (Tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia). Recuperada de <http://www.bdigital.unal.edu.co/6216/#sthash.PAf9HHUi.dpuf>
- Acosta, O. (Octubre, 2011). *La Calidad de la Educación Superior y la Formación Académica de sus Docentes*. Ponencia realizada en el marco del I Congreso Iberoamericano y I Nacional por una Educación de Calidad, Cartagena, Colombia.
- Aguilar, M. & Ramírez, T. (2008). *PISA en el Aula: Lectura*. México: INEE.
- Agudelo, L. & Correa, A. (2010). *Secuencia didáctica para el mejoramiento de la competencia literaria en estudiantes de grado 6° de EBS de la Institución Educativa INEM Felipe Pérez de la ciudad de Pereira*. (Trabajo de grado licenciatura, Universidad Tecnológica de Pereira). Recuperado de <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/11059/1887/1/3712686132A282.pdf>
- Agudelo, E., Martínez, B., Oliveros, L. & Oliveros, M. (2012). *Las TIC: herramientas motivadoras para la apropiación de la lecto-escritura a través de textos*. (Trabajo de grado licenciatura, Universidad Cooperativa de Colombia). Recuperado de <http://www.slideshare.net/Blaidemar/las-tic-herramientas-motivadoras-para-la-apropiacion-de-la-lecto-escritura-a-traves-de-textos>
- Aisenbrey, S. (2006). *Penalties and rewards of family formation: poverty risk and status passages in the low income sector in Germany*. New Haven: Yale University – Center for Research on Inequalities and the Life Course. Recuperado de <http://www.yale.edu/ciqle/CIQLEPAPERS/PenaltiesandRewards2006.pdf>
- Alatorre, S. (2011). Numeralismo: Un asunto que incumbe a todo el mundo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(50), 961-986. Recuperado de <http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=10&sid=44885db6-3be5-4525-967c-3f4eed264264%40sessionmgr111&hid=15>
- Alderson, J. (2000). *Assessing Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Alexopoulou, A. (2010). El enfoque basado en los géneros textuales y la evaluación de la competencia discursiva. *Del texto a la lengua: la aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje de español como L2-LE*. Actas del XXI Congreso Internacional de ASELE: Salamanca (pp. 97-110). Recuperado de [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/21/21\\_0097.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/21/21_0097.pdf)

- Alvarado, M. & Ferreiro, E. (2000). El análisis de nombres de números de dos dígitos en niños de 4 y 5 años. *Lectura y Vida*, 21(1), 6-17. Recuperado de [http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a21n1/21\\_01\\_Alvarado.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a21n1/21_01_Alvarado.pdf)
- Álvarez, A. & Núñez, R. (2005). *Escribir en español*. Oviedo: Nobel.
- Álvarez, A., Núñez, R. & del Teso, E. (2005). *Leer en español*. Oviedo: Nobel.
- Allen, W. (1948). *Writers on Writing*. London: Phoenix House Limited. Recuperado de <http://archive.org/stream/writersonwriting030005mbp#page/n31/mode/2up>
- Allington, R. (2002). What I've learned about effective reading instruction from a decade of studying exemplary elementary classroom teachers. *Phi Delta Kappan*, 83(10), 740-747. Recuperado de <http://diywithrti.files.wordpress.com/2013/05/what-ive-learned-about-effective-reading-instruction.pdf>
- Allington, R. & Gabriel, R. (2012). Every Child, Every day. *Educational Leadership*, 69(6), 10-15. Recuperado de <http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=68271584-e7d6-46e2-9396-c82a6034ce82%40sessionmgr14&vid=8&hid=12>
- Andrade, M. (2007). La lectura en los universitarios. Un caso específico: Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. *Tabula Rasa*, 7, 231-249. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=39600711>.
- Andrade, M. (2009). La escritura y los universitarios. *Universitas Humanística*, 68, 297-340. Recuperado de <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/univhumanistica/article/download/2277/1587>
- Ares, N. & Peercy, M. (2003). Constructing Literacy: How Goals, Activity Systems, and Text Shape Classroom Practice. *Journal of Literacy Research*, 35(1), 633-662. doi: 10.1207/s15548430jlr3501\_4
- Aristotle. (1923). On Interpretation (Trad E. Edghill). En W. Ross (Ed), *Aristotle – Works*. London: Methuen & Co. Recuperado de <http://www.constitution.org/ari/aristotle-organon+physics.pdf>
- Arnoux, E., Nogueira, S. & Silvestri, A. (2006). Comprensión macroestructural y reformulación resuntiva de textos teóricos en estudiantes de institutos en formación de docentes primarios. *Signos*, 39(60), 9-30. Recuperado de [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-09342006000100001](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342006000100001)
- Asencion, Y. (2008). Investigating the reading-to-write construct. *Journal of English for Academic Purposes*, 7(3), 140-150. doi: 10.1016/j.jeap.2008.04.001

- Atorresi, A., Centaino, I., Bengochea, R., Jurado, F., Martínez, R. & Pardo, C. (2009). *Aportes para la enseñanza de la lectura*. Santiago: OREALC-UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001802/180220s.pdf>
- Avanzini, A. (2009). El sentido y el papel que desempeña el “Alfabeto” en Comenio. *História da Educação*, 13(28), 61-78. Recuperado de <http://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/29017/pdf>
- Bachman, L. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Bajtín, M. (1989). *Teoría y estética de la novela*. Madrid: Taurus.
- Bajtín, M. (1998). *Estética de la creación verbal*. Madrid: Siglo XXI.
- Bakhtin, M. (1986). The problem of speech genres. En M. Bakhtin, *Speech Genres and Other Late Essays*. Texas: University of Texas Press. Recuperado de [http://rhetoricreadinggroup.files.wordpress.com/2012/09/bakhtin\\_speech\\_genres.pdf](http://rhetoricreadinggroup.files.wordpress.com/2012/09/bakhtin_speech_genres.pdf)
- Bamberger, R. (1975). *La Promoción de la Lectura*. París: Promoción Cultural - UNESCO.
- Baquero, R. (1997). *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires: Aique.
- Barber, M. & Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top*. New York: McKinsey & Company. Recuperado de [http://www.mckinsey.com/App\\_Media/Reports/SSO/Worlds\\_School\\_Systems\\_Final.pdf](http://www.mckinsey.com/App_Media/Reports/SSO/Worlds_School_Systems_Final.pdf)
- Barboza, F. (1999). Incidencia del docente en la lectura y la escritura. *Educere*, 3(5), 1-6. Recuperado de <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/19468/1/articulo3-5-9.pdf>
- Bardin, L. (1996). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- Barletta, M., Del Villar, L., Delgado, P. & May, N. (2002). *Comprensión y competencias lectoras en estudiantes universitarios*. Barranquilla: Ediciones Uninorte.
- Barón, J. & Bonilla, L. (2011). *La calidad de los maestros en Colombia: Desempeño en el examen de estado del ICFES y la probabilidad de graduarse en el área de educación*. Cartagena. Centro de Estudios Económicos Regionales [CEER] – Banco de la República. Recuperado de <http://www.banrep.gov.co/documentos/publicaciones/regional/documentos/DTSER-152.pdf>
- Barret, A., Chawla-Duggan, R., Lowe, J., Nickel, J. & Upko, E. (2006). *The Concept of Quality in Education: A Review of the 'International' Literature of the Concept*. Bristol: EdQual RPC. Recuperado de <http://www.edqual.org/publications/workingpaper/edqualwp3.pdf>

- Barthes, R. (1977). *The Third Meaning*. New York: Hill & Wang. Recuperado de <http://perf.tamu.edu/musc402/files/2012/02/Barthes-The-Third-Meaning.pdf>
- Barthes, R. (1984). From Work to text. En R. Barthes, *The rustle of language*. New York: Hill & Wang. Recuperado de [http://www.d.umn.edu/~cstroupe/handouts/8500/barthes\\_work\\_to\\_text.pdf](http://www.d.umn.edu/~cstroupe/handouts/8500/barthes_work_to_text.pdf)
- Barthes, R. (1988). *Writing Degree Zero*. New York: The Noonday Press. Recuperado de <http://www.hf.uib.no/i/lili/ansatte/LS/X/Barthes.pdf>
- Barton, J. & Sawyer, D. (2003). Our students are ready for this: Comprehension instruction in the elementary school. *Reading Teacher*, 57(4), 334-359. Recuperado de [http://www-ctc.pbs.org/teacherline/courses/temp100/docs/our\\_students\\_ready.pdf](http://www-ctc.pbs.org/teacherline/courses/temp100/docs/our_students_ready.pdf)
- Bazerman, C. (2009). History of Writing. Introduction. En C. Bazerman (Ed.), *Handbook of Research on Writing. History, Society, School, Individual, Text*. New York: Taylor & Francis.
- Bazerman, C. (2009). Genre and Cognitive Development: beyond Writing to Learn. En C. Bazerman, A. Bonini & D. Figueredo (Eds.), *Perspectives on Writing*. Fort Collins, CO.: The WAC Clearinghouse. Recuperado de <http://wac.colostate.edu/books/genre/chapter14.pdf>
- Bazerman, C. & Rogers, P. (2008). Writing and secular knowledge outside modern European institutions. En C. Bazerman (Ed.), *Handbook of Research on Writing: History, Society, School, Individual, Text*. Hilldale, NJ.: Lawrence Erlbaum Associates. Recuperado de <http://www.education.ucsb.edu/bazerman/chapters/chapters1.html>
- Becerra, L. & Perdomo, P. (2010). Enseñanza y aprendizaje de la expresión oral a través del juego en el grado primero del Centro Educativo José Hilario López, Sede Semillas de Paz del Municipio de La Montañita. (Tesis de grado licenciatura, Universidad de la Amazonía). Recuperado de <http://edudistancia2001.wikispaces.com/file/view/13.+ENSE%C3%91ANZA+Y+APRENDIZAJE+DE+LA+EXPRESI%C3%93N+ORAL+A+TRAV%C3%89S>
- Benítez, L. (2011). *Escritura emergente en niños de 3 a 6 años: una perspectiva de desarrollo*. (Tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia). Recuperada de <http://www.bdigital.unal.edu.co/5334/#sthash.axAd3jvV.dpuf>
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of written composition*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en investigación social*. Barcelona: Ariel.



- Berman, A. (1988). De la translación a la traducción (Trad. J. Gómez). *Mutatis Mutandis*, 3(1), 125-151. Recuperado de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/mutatismutandis/article/viewFile/5231/5696>
- Bermúdez, O., Orozco, J. & Trujillo, D. (2009). *Leer y escribir comprensivamente en la escuela III: La descripción y la narración en el aula*. (Tesis de grado licenciatura, Universidad Tecnológica de Pereira). Recuperado de <http://recursosbiblioteca.utp.edu.co/tesisdigitales/texto/37262B516.pdf>
- Bernal, A., Enciso, T., Hernández, C., Mejía, L., Pachón, J., Quintero, J., Pinilla, G., Valencia, C. & Vásquez, C. (1995). *Usos, desusos y abusos del cuaderno y la gráfica y la escuela*. Manizales: FES-RESURGIR.
- Berninger, V. & Richards, T. (2002). *Brain Literacy for Educators and Psychologists*. New York: Academic Press.
- Biancarosa, G. (2012). Adolescent more than literacy: Remediation. *Educational leadership. Reading: The Core Skill*, 69(6), 22-27. Recuperado de [http://www.ecmsnest.com/ECMSnest/Teachers\\_files/Adolescent%20Literacy.pdf](http://www.ecmsnest.com/ECMSnest/Teachers_files/Adolescent%20Literacy.pdf).
- Bifuh-Ambe, E. (2013). Developing successful writing teachers: Outcomes of professional development exploring teachers' perceptions of themselves as writers and writing teachers and their students' attitudes and abilities to write across the curriculum. *English Teaching: Practice and Critique*, 12(3), 137-156. Recuperado de <http://edlinked.soe.waikato.ac.nz/research/files/etpc/files/2013v12n3art8.pdf>
- Blair, T. R., Rupley, W. H., & Nichols, W. D. (2007). The effective teacher of reading: Considering the “what” and “how” of instruction. *The Reading Teacher*, 60, 432–439. doi: 10.1598/RT.60.5.3
- Blanco, R., Aguerro, I., Calvo, G., Cares, G., Cariola, L., Cervini, R.,... Zorrilla, M. (2008). *Eficacia escolar y factores asociados en América Latina y El Caribe*. Santiago: LLECE-UNESCO
- Boal, A. (1979). *Teatro del oprimido*. Barcelona: Alba.
- Boas, F. (1911). *The Mind of Primitive Man*. New York: MacMillan Company. Recuperado de <http://www.yale.edu/glc/boas/MindOfPrimitiveMan.pdf>
- Bolger, D., Perfetti, C. & Schneider, W. (2005). Cross-Cultural Effect on the Brain revisited: Universal Structures Plus Writing System Variation. *Human Brain Mapping*, 25, 92-104. doi: 10.1002/hbm.20124

- Bonilla-Castro, E. & Rodríguez, P. (2000). *Más allá del dilema de los métodos. La Investigación en Ciencias Sociales*. Santafé de Bogotá: Norma.
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36, 80-109. doi: 10.1017/S0261444803001903
- Bornstein, M. & Hendricks, C. (2012). Basic language comprehension and production in >100,000 young children from sixteen developing nations. *J Child Lang*, 39(4), 899-918. doi: 10.1017/S0305000911000407
- Bourdieu, P. (2000). *Cosas Dichas*. Barcelona: Gedisa.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Braslavsky, C. (2004). *Diez factores para una educación de calidad para todos en el siglo XXI*. Madrid: Santillana.
- Briones, G. (2002). *Metodología de la Investigación Cuantitativa en Ciencias Sociales*. Bogotá: ICFES.
- Brookes, A. & Grundy, P. (1991). *Beginning to write. Writing activities for elementary and intermediate learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brooks, G. (2007). Teachers as Readers and Writers and as Teachers of Reading and Writing. *The Journal of Educational Research*, 100(3), 177-191. Recuperado de <http://beckyhinze.pbworks.com/f/Teachers+As+Readers+and+Writers+and+as+Teachers+of+Reading+and+Writing.pdf>
- Brophy, J. (2010). Teacher Effects Research and Teacher Quality. *Journal of Classroom Interaction*, 45(1), 32-40. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/818322553/fulltextPDF/1392BE987AF5E8E2A6D/55?accountid=45660>
- Brown, H. (1994). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. Englewood Cliffs, NJ.: Prentice Hall Regents.
- Bruce, B., Collins, A., Rubin, A. & Gentner, D. (1983). Three perspectives on writing. *Reading Education Report No. 41*. Champaign, IL.: Center for the study of reading. Recuperado de [https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/17492/ctrstreadeducprep01983i0041\\_opt.pdf?sequence=1](https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/17492/ctrstreadeducprep01983i0041_opt.pdf?sequence=1)
- Bryk, A., Harding, H. & Greenberg, S. (2012). Contextual influences on inquiries into effective teaching and their implications for improving student learning. *Harvard Educational Review*, 82(1), 83-106. Recuperado de

<http://search.proquest.com/docview/963359550/fulltextPDF/13747DEE06A6C231401/1?accountid=45660>

- Buitrago, L., Torres, L. & Hernández, R. (2009). *La secuencia didáctica de los proyectos de aula. Un espacio de interrelación entre docente y contenido de enseñanza*. (Tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana). Recuperada de <http://www.javeriana.edu.co/biblos/tesis/educacion/tesis59.pdf>
- Burgos, A. (2011). *¿Cómo se integran los procesos de enseñanza de la lectura y la escritura en el marco de un proyecto de aula de segundo de primaria?* (Trabajo de grado licenciatura, Universidad del Valle). Recuperado de <http://bibliotecadigital.univalle.edu.co:8000/handle/10893/6019>
- Buss, K., & Karnowski, L. (2000). *Reading & writing literary genres*. Newark, DE.: International Reading Association.
- Cáceres, A., Donoso, P. & Guzmán, J. (2012). *Significados que le atribuyen las/los docentes al proceso de comprensión lectora en NB2*. (Tesis, Universidad De Chile). Recuperado de [http://www.tesis.uchile.cl/tesis/uchile/2012/cs-caceres\\_a/pdfAmont/cs-caceres\\_a.pdf](http://www.tesis.uchile.cl/tesis/uchile/2012/cs-caceres_a/pdfAmont/cs-caceres_a.pdf)
- Calabrese, O. (1999). *Cómo se lee una obra de arte*. Madrid: Cátedra.
- Calabria, Y., & Escorcía, R. (Septiembre, 2010). *Niveles de lectura en los docentes universitarios. Un estudio de caso en la Universidad del Magdalena*. Ponencia presentada en el Primer Congreso Internacional de Pedagogía Universitaria, Buenos Aires. Recuperado de [http://www.colectivoeducadores.org.ar/cd\\_6to\\_encuentro/\\_pages/pdf/eje\\_1/pdf\\_1\\_colombia/C066.pdf](http://www.colectivoeducadores.org.ar/cd_6to_encuentro/_pages/pdf/eje_1/pdf_1_colombia/C066.pdf)
- Calvet, L.J. (2001). *Historia de la Escritura*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Calvo, G., Rendón, D., & Rojas, L. (2004). Un diagnóstico de la formación docente en Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, 47, 201-217. Recuperado de [http://www.memoriapedagogica.com.ar/publicaciones/PDF\\_ArtPon/Formacion%20docente%20en%20Colombia.pdf](http://www.memoriapedagogica.com.ar/publicaciones/PDF_ArtPon/Formacion%20docente%20en%20Colombia.pdf)
- Camargo, Z., Uribe, G., Caro, M.A., & Castrillón, C.A. (2008). *Estado del arte de las concepciones sobre prácticas de lectura y escritura en la universidad colombiana*. Armenia: Universidad del Quindío. Recuperado de <http://186.113.12.12/discoext/collections/0023/0045/02590045.pdf>
- Camji, P. (2010). *The effects of teaching a genre-specific reading comprehension strategy on struggling fifth grade students' ability to summarize and analyze argumentative texts*.

- (Disertación doctoral, University of Delaware). Recuperado de <http://gradworks.umi.com/3423407.pdf>
- Campbell-Rush, P. (2008). 10 Strategies to improve writing instruction in the primary grades. *New Jersey Education Association Review*, 81, 35-39. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/218190724/fulltextPDF/141999A7F7B7531D7F1/1?accountid=45660>
- Camps, A. (1997). Escribir. La enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita. *Signos. Teoría y práctica de la educación*. 20. 24-33. Recuperado de [http://upvv.clavijero.edu.mx/cursos/ContenidosBasicosLenguaLiteratura/vector2/actividad9/documentos/Escribir\\_Camps.pdf](http://upvv.clavijero.edu.mx/cursos/ContenidosBasicosLenguaLiteratura/vector2/actividad9/documentos/Escribir_Camps.pdf)
- Camps, A., Guasch, O., Milian, M. & Ribas, T. (2010). La construcción de los contenidos gramaticales escolares. *Lectura y Vida*, 31(4), 4-18. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/753877465/fulltextPDF/141CEF6A1F840623795/27?accountid=45660>
- Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47. Recuperado de <http://ibatefl.com/wp-content/uploads/2012/08/CLT-Canale-Swain.pdf>.
- Cano, F. & Finocchio, A. (2006). *Lenguaje y escritura desde la escuela*. Caracas: IESALC UNESCO. Recuperado de <http://publicaciones.caf.com/media/1229/81.pdf>
- Cantrell, S., Burns, L. & Callaway, P. (2009). Middle –and High- School Content Area Teachers’ Perceptions about Literacy Teaching and learning. *Literacy Research and Instruction*, 48(1), 76-94. Recuperado de [http://digital.library.unt.edu/ark:/67531/metadc2709/m2/1/high\\_res\\_d/Dissertation.pdf](http://digital.library.unt.edu/ark:/67531/metadc2709/m2/1/high_res_d/Dissertation.pdf)
- Cañadas, G. (2010). *Las Tablas de Contingencia en la Formación de Profesionales de Psicología*. (Tesis de maestría, Universidad de Granada). Recuperada de <http://www.ugr.es/~batanero/ARTICULOS/tesis/Gustavo.pdf>
- Cardim, P. (2001). La presencia de la Escritura (Siglos XVI – XVIII). En A. Castillo, *Historia de la cultura escrita*. Gijón: Trea.
- Carlino, P. (Mayo, 2003). *Leer textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenida a una cultura nueva*. Ponencia presentada en la mesa redonda La lectura de textos científicos y profesionales. 6° Congreso Internacional de Promoción del Libro y la Lectura, Buenos Aires. Recuperado de [http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/bibleduc/pdf/paula\\_carlino.pdf](http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/bibleduc/pdf/paula_carlino.pdf)

- Carlino, P. (2004a). El proceso de escritura académica: Cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. *Educere*, 8(026), 321-327. Mérida-Venezuela. Universidad de los Andes. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=35602605>.
- Carlino, P. (Julio, 2004b). *¿De qué modos incentivar en nuestras instituciones la responsabilidad compartida por cómo se lee y se escribe en la Universidad/IFD?* Conferencia inaugural del simposio Leer y Escribir en la Educación Superior (Universidad e Institutos de Formación Superior). Santa Rosa, La Pampa, Argentina. Universidad Nacional de La Pampa. Recuperado de <http://www.fchst.unlpam.edu.ar/iciels/256.pdf>.
- Carnegie Council on Advancing Adolescent Literacy. (2010). *Time to act: An agenda for advancing adolescent literacy for college and career success*. New York: Carnegie Corporation of New York. Recuperado de [http://carnegie.org/fileadmin/Media/Publications/PDF/tta\\_Main.pdf](http://carnegie.org/fileadmin/Media/Publications/PDF/tta_Main.pdf)
- Carnoy, M. (2004). *Las TIC en la enseñanza: posibilidades y retos. Lección inaugural del curso académico. 2004-2005*. Barcelona: FUOC. Recuperado de <http://www.e-historia.cl/cursosudla/12-EDU603/textos/24%20%E2%80%93%20Martin%20Carnoy%20%E2%80%93%20Las%20TIC%20en%20la%20ense%C3%B1anza%20%281-18%29.pdf>
- Carnoy, M. (2010). *La ventaja académica de Cuba. ¿Por qué los estudiantes cubanos rinden más?* México: FCE.
- Carranza, M., Celaya, G., Herrera, J. & Carezzano, F. (2004). Una forma de procesar la información en textos científicos y su influencia en la comprensión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(1), 2-15. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/155/15506101.pdf>
- Carrillo, M., Calvo, A. y Alegría, J. (2001). *El inicio del aprendizaje de la lectura en educación infantil*. Madrid: Santillana
- Carroll, J. (1964): *Language and thought*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Carroll, R. (1926). *An experimental study of comprehension in reading*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Carter, T. (1955). *The Invention of Printing in China and its Spread Westward*. NY: Ronald Press.
- Carvajal, E. (1998). Leer y Escribir en la Universidad. *Lingüística y Literatura*, 33, 165-169.
- Carvajal, J., Castillo, M., Pardo, C., Rocha, M., Sáenz, C., Triana, N. & Vanegas, Y. (2003). *Programa de Evaluación de la Educación Básica Pruebas SABER. Lenguaje y*

- Matemáticas Grados 3, 5, 7 y 9. Fundamentación Conceptual - Tipos de Resultados y cómo interpretarlos.* Bogotá: MEN-ICFES. Recuperado de <http://simonbolivar1811.wikispaces.com/file/view/PRUEBAS+SABER+2.pdf>
- Carvajal, P., Trejos, A. & Montes, H. (2010). Competencia lectora de los estudiantes de la Universidad Tecnológica de Pereira y rendimiento académico. *Scientia et Technica*, XVI(44), 134-139. Recuperado de <http://revistas.utp.edu.co/index.php/revistaciencia/article/view/1795/1201>.
- Carver, R. (1977). Toward a Theory of Reading Comprehension and Rauding. *Reading Research Quarterly*, 13(1), 8-63. Recuperado de <http://www.jstor.org.ezproxy.unal.edu.co/stable/pdfplus/10.2307/747588.pdf?acceptTC=true>
- Casado, L. (2001). Escribir y leer en la Alta Edad Media. En A. Castillo. *Historia de la cultura escrita*. Gijón: Trea.
- Cassany, D. (1989). *Describir el escribir*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Cassany, D. (1995). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. (2005). Los significados de la comprensión crítica. *Lectura y Vida*, 26(3), 32-45. Recuperado de [http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a26n3/26\\_03\\_Cassany.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a26n3/26_03_Cassany.pdf)
- Cassany, D. (2006a): *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. (2006b). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. (3 de Noviembre de 2010). Entrevista compilada en la Red Estatal de Bases de Datos de Información Educativa REDINET, con entrevistador no identificado. Recuperado de <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/5225/01720113012411.pdf?sequence=1>
- Castañeda, A. (2007). Acerquémonos: podemos leer y escribir. *Altablero*. 40. Marzo-Mayo. Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-122253.html>
- Castañeda, E., Cueto, S., Donoso, J., Fabara, E., Hernández, M., Herrera, M., Murillo, O., Román, M. & Torres, P. (2007). *Investigación Iberoamericana sobre Eficacia Escolar*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Castells, M. (1996). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. México: Siglo XXI.

- Castillo, A. (Septiembre, 2009). *Los conocimientos y creencias del profesor en relación con su práctica docente*. Ponencia presentada en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Área 16: sujetos de la educación. Veracruz, México. Recuperado de [http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area\\_tematica\\_16/ponencias/1309-F.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_16/ponencias/1309-F.pdf)
- Castillo, A. (2001). Entre la necesidad y el placer. La Formación de una nueva Sociedad del Escrito. En A. Castillo, *Historia de la cultura escrita*. Gijón: Trea.
- Castillo, M., Triana, N., Duarte, P., Pérez, M. & Lemus, E. (2007). *Sobre las pruebas SABER y de estado: una mirada a su fundamentación y orientación de los instrumentos en lenguaje*. Bogotá: ICFES. Recuperado de [http://www2.icfes.gov.co/exámenes/component/docman/doc\\_download/102-marco-teorico-2007-area-lenguaje?Itemid=](http://www2.icfes.gov.co/exámenes/component/docman/doc_download/102-marco-teorico-2007-area-lenguaje?Itemid=).
- Castrillón, C., Camargo, Z. & Caro, M. (2010). La evaluación de la escritura en el marco de un concurso: Del texto narrativo al cuento literario. *Enunciación*, 15(2), 7-16. Recuperado de <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/3156/4541>
- Cavallo, G. (2001). La Alfabetización en Grecia y Roma. En A. Castillo. *Historia de la cultura escrita*. Gijón: Trea.
- Cavaluzzo, L. C. (2004). *Is National Board Certification an Effective Signal of Teacher Quality?* Alexandria, VI.: The CNA Corporation. Recuperado de [http://www.nbpts.org/sites/default/files/documents/research/Cavalluzzo\\_IsNBCAnEffectiveSignalofTeachingQuality.pdf](http://www.nbpts.org/sites/default/files/documents/research/Cavalluzzo_IsNBCAnEffectiveSignalofTeachingQuality.pdf)
- CERLALC. (2008). *El Espacio Iberoamericano del Libro 2008*. Sao Pablo: Fundación Grupo Iberoamericano de Editores GIE. Recuperado de [http://www.cerlalc.org/files/tabinterno/608d4d\\_Espacio\\_2008.pdf](http://www.cerlalc.org/files/tabinterno/608d4d_Espacio_2008.pdf)
- CERLALC. (2010). *El Espacio Iberoamericano del Libro 2010*. Santiago: Fundación Grupo Iberoamericano de Editores GIE. Recuperado de [http://www.cerlalc.org/Espacio\\_2010.pdf](http://www.cerlalc.org/Espacio_2010.pdf)
- CERLALC. (Abril 18 de 2012). *La lectura en América Latina. Qué leemos, cómo leemos, cuántos leemos*. Panel realizado con ocasión de la Feria Internacional del Libro de Bogotá. Pabellón Brasileño, 3:00 p.m.
- CERLALC. (2012). *Palabrario y Numerario, dos apuestas colombianas por la lectura y la inclusión social*. Medellín: Fundación Corona – Génesis Foundation y Fundalectura. Recuperado de [http://www.cerlalc.org/pdf/home\\_pdf/palabrario\\_colombia.pdf](http://www.cerlalc.org/pdf/home_pdf/palabrario_colombia.pdf)

- CERLALC - OEI - ILÍMITA. (2004). *Agenda de políticas públicas de lectura*. Bogotá: Plan Iberoamericano de Lectura - ILÍMITA. Recuperado de [http://www.cerlalc.org/redplanes/secciones/biblioteca/agenda\\_politicas.pdf](http://www.cerlalc.org/redplanes/secciones/biblioteca/agenda_politicas.pdf)
- Cervera, A. & Hernández, G. (2007). *Saber Escribir*. Bogotá: Aguilar – Instituto Cervantes.
- Charaudeau, P. (2004). La problemática de los géneros. De la situación a la construcción textual. *Signos*. 37(56). 23-39. Recuperado de <http://www.postgradolingüística.ucv.cl/dev/documentos/49,646,charadeau%20-%20La%20problem%20de%20los%20g%20neros..pdf>
- Chartier, A. (2009). Enseñar a leer y escribir, en presente y a futuro. Entrevista de Brito A. y Finocchio, S. [Revista electrónica Propuesta Educativa]. *Propuesta Educativa*. 32. 65-71. Recuperado de <http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/archivos/entrevistas/32.pdf>
- Chartier, R. (1993). *Libros, lecturas y lectores en la edad moderna*. Madrid: Alianza.
- Chinn, C. (2011). *Educational Psychology: Understanding Students' Thinking*. New Jersey: Rutgers University. Recuperado de [http://www.physics.rutgers.edu/deltap/chinn\\_deltap\\_2011.pdf](http://www.physics.rutgers.edu/deltap/chinn_deltap_2011.pdf)
- Chomsky, N. (1999). *Estructuras Sintácticas*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Cisneros, M. (2007). *Lectura y escritura en la universidad. Una investigación diagnóstica*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira
- Cisneros, M., Olave, G., & Rojas I. (2010). *La inferencia en la comprensión lectora: De la teoría a la práctica en la Educación Superior*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Coll, C. (1987). *Conocimiento psicológico y práctica educativa: introducción a las relaciones entre psicología y educación*. Barcelona: Barcanova.
- Coll, C. (1994). *Aprendizaje de la ciencia y pensamiento causal*. Madrid: Visor.
- Colm, P. (2009). Writing as Art and Entertainment. En C. Bazerman (Ed.), *Handbook of Research on Writing. History, Society, School, Individual, Text*. New York: Taylor & Francis.
- Colombi, M. (1997). La enseñanza de los géneros textuales como proceso. En M. Martínez (Comp.), *Los procesos de la lectura y la escritura. Propuesta de Intervención Pedagógica*. Cali: Editorial Universidad del Valle. 91-105. <http://www.unesco-lectura.univalle.edu.co/pdf/Procesolectura.pdf>
- Colwell, P. (2013). *Examining the relationship between information obtained at kindergarten registration and reading comprehension six years later*. (Disertación Doctoral, Liberty



- University). Recuperado de  
<http://digitalcommons.liberty.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1692&context=doctoral>
- Comisión Colombiana de Juristas. (1998). *Constitución Política de Colombia 1991 - Comentada*. Bogotá: Presencia. Recuperado de  
[http://www.coljuristas.org/documentos/libros\\_e\\_informes/cpc\\_titulo\\_vi.pdf](http://www.coljuristas.org/documentos/libros_e_informes/cpc_titulo_vi.pdf)
- Comisión Europea. (2004). *Competencias Clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia Europeo*. Bruselas: Dirección General de Educación y Cultura. Recuperado de  
[http://www.educastur.princast.es/info/calidad/indicadores/doc/comision\\_europea.pdf](http://www.educastur.princast.es/info/calidad/indicadores/doc/comision_europea.pdf)
- Comisión Europea (2011). *La enseñanza de la lectura en Europa: contextos, políticas y prácticas*. Bruselas: Agencia Ejecutiva en el ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural EACEA – Eurydice. Recuperado de  
[http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic\\_reports/130ES.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/130ES.pdf)
- Comisión Nacional de Televisión. (2008). *La Gran Encuesta de la Televisión en Colombia*. Bogotá: Ipsos-Napoleón Franco. Recuperado de  
[http://www.cntv.org.co/cntv\\_bop/estudios/ipsos\\_rural.pdf](http://www.cntv.org.co/cntv_bop/estudios/ipsos_rural.pdf)
- Commeyras, M., Shockley, B. & Olson, J. (2003). *Teachers as readers. Perspectives on the Importance of Reading in Teachers' Classrooms and Lives*. Newark: International Reading Association.
- Consejo de Europa. (2002). *Marco Común Europeo de referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes.
- Consejo Nacional de Política Económica y Social. (27 de junio de 2005). *CONPES 3360. Autorización a la nación para contratar empréstitos externos con la banca multilateral hasta por la suma de US\$25 millones o su equivalente en otras monedas para Financiar parcialmente el proyecto "Fortalecimiento de la Educación Técnica y Tecnológica en Colombia"*. Bogotá: Departamento Nacional de Planeación. Recuperado de  
<https://www.dnp.gov.co/Portals/0/archivos/documentos/Subdireccion/Conpes/3360.pdf>
- Consejo Nacional de Política Económica y Social. (18 de febrero de 2008). *CONPES 3507. Concepto favorable a la Nación para contratar operaciones de crédito público externo hasta por la suma de US\$40 millones, o su equivalente en otras monedas, destinadas a financiar parcialmente el Programa de Fortalecimiento del Uso, Apropiación y Formación de Alto Nivel en Tecnologías de la Información y la Comunicación, para Ampliar la Cobertura, Mejorar la Calidad del Sistema Educativo y Fomentar la*

- Innovación e Investigación para la Competitividad*. Bogotá: Departamento Nacional de Planeación. Recuperado de <https://www.dnp.gov.co/Portals/0/archivos/documentos/Subdireccion/Conpes/3507.pdf> Consejo Nacional de Política Económica y Social. (23 de junio de 2008). *CONPES 3527. Política Nacional de Competitividad y Productividad*. Bogotá: Departamento Nacional de Planeación. Recuperado de <https://www.dnp.gov.co/Portals/0/archivos/documentos/Subdireccion/Conpes/3527.pdf> Consejo Nacional de Política Económica y Social. (27 de abril de 2009). *CONPES 3582. Política Nacional de Ciencia, Tecnología e innovación*. Bogotá: Departamento Nacional de Planeación. Recuperado de <http://www.fenalce.org/archivos/Conpescyt.pdf> Consejo Nacional de Política Económica y Social. (29 de diciembre de 2009). *CONPES 3634. Importancia estratégica de los proyectos de infraestructura educativa*. Bogotá: Departamento Nacional de Planeación. Recuperado de <https://www.dnp.gov.co/LinkClick.aspx?fileticket=Ct3dNxxDISQ%3D&tabid=907> Consejo Nacional de Política Económica y Social. (19 de julio de 2010). *CONPES 3674. Lineamientos para la política para el fortalecimiento del sistema de formación de Capital Humano SFCH*. Bogotá: Departamento Nacional de Planeación. Recuperado de <http://www.fenalce.org/archivos/Conpescyt.pdf> Consejo Nacional de Política Económica y Social. (21 de julio de 2010). *CONPES 3678. Política de transformación productiva: Un modelo de desarrollo sectorial para Colombia*. Bogotá: Departamento Nacional de Planeación. Recuperado de <https://www.dnp.gov.co/LinkClick.aspx?fileticket=XF0faAmYJ5E%3D&tabid=1063>
- Covault, J. (2011). *An Exploration of the Instructional Practices of Former University Elementary Education Students: Are Research-Based Practices for Teaching Reading Being Implemented in Their Elementary Classrooms?* (Disertación Doctoral, Purdue University). Recuperado de <http://docs.lib.purdue.edu/dissertations/AAI3478671/>
- Cots, J. (1996). Bringing discourse analysis into the classroom. *Links & Letters*, 3, 77-101. Recuperado de <http://ddd.uab.cat/pub/lal/11337397n3p77.pdf>
- Cremin, T. (2006). Creativity, uncertainty and discomfort: teachers as writers. *Cambridge Journal of Education*, 36(3), 415–433. doi:10.1080/03057640600866023
- Cremin, T., Mottram, M., Collins, F., Powell, S. & Safford, K. (2009). Teachers as readers: building communities of readers. *Literacy*, 43(1), 11–19. doi:10.1111/j.1741-4369.2009.00515.x

- Creswell, J. & Plano, V. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA.: Sage Publications.
- Crump, G. (1941). The Art of Writing and Speaking. En R. Cole & P. Chadburn (Eds.), *Psychology. Writing – Acting - Speaking*. Edinburgh: New University Society.  
Recuperado de <http://archive.org/stream/psychologywritin00coolrich#page/122/mode/2up>
- Cuervo, C. y Flórez, R. (1998). *Aprender y enseñar a escribir: una propuesta de formación de docentes en servicio*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Recuperado de <http://www.bdigital.unal.edu.co/1241/2/01PREL01.pdf>
- Cuesta, C. (2011). *Lengua y Literatura: disciplina escolar. Hacia una metodología circunstanciada de su enseñanza*. (Tesis doctoral, Universidad Nacional de la Plata). Recuperada de [www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.641/te.641.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.641/te.641.pdf)
- Cuetos, F. (1991). *Psicología de la Escritura*. Madrid: Escuela Española.
- Cuevas, A. & Vives, J. (2005). La competencia lectora en el estudio PISA. Un análisis desde la alfabetización en información. *Análisis de Documentación*, 8, 51-70. Recuperado de octubre 12 de 2012 en <http://revistas.um.es/analesdoc/article/view/1541/1601>
- Cunningham, A. Zibulsky, J. & Callahan, M. (2009). Starting small: Building preschool teacher knowledge that supports early literacy development. *Reading and Writing*, 22, 487-510. doi: 10.1007/s11145-009-9164-z
- DANE. (2010). *Encuesta de Cultura 2010*. Recuperado de [http://www.dane.gov.co/files/investigaciones/eccultural/presentacion\\_ecc\\_2010.pdf](http://www.dane.gov.co/files/investigaciones/eccultural/presentacion_ecc_2010.pdf).
- DANE. (2012). *Indicadores Básicos de Tecnologías de Información y Comunicación –TIC para Colombia. Año 2011*. Boletín de Prensa. Recuperado de [http://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/tic/bol\\_tic\\_2011.pdf](http://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/tic/bol_tic_2011.pdf)
- DANE. (2013). *Indicadores Básicos de Tecnologías de Información y Comunicación –TIC para Colombia. 2012*. Boletín de Prensa. Recuperado de [http://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/tic/bol\\_tic\\_2012.pdf](http://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/tic/bol_tic_2012.pdf)
- Daniel, W. (1995). *Estadística con aplicaciones a las Ciencias Sociales y la Educación*. México: McGraw Hill – Interamericana.
- Dartnion, R. (1984): The origins of modern reading. *New Republic*, 190(8), 26-33.  
Recuperado de <http://connection.ebscohost.com/c/articles/10978659/origins-modern-reading>
- Davidson, J. (1993). Bakhtin as a theory of reading. *Technical Report*, 579. 3-28.  
Recuperado de

[https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/17926/ctrstreadtechrepv01993i00579\\_opt.pdf?sequence=1](https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/17926/ctrstreadtechrepv01993i00579_opt.pdf?sequence=1)

- Davis, D. (2010). *A meta-analysis of comprehension strategy instruction for upper elementary and middle school students*. (Disertación Doctoral, Vanderbilt University). Recuperado de [http://etd.library.vanderbilt.edu/available/etd-06162010-100830/unrestricted/Davis\\_dissertation.pdf](http://etd.library.vanderbilt.edu/available/etd-06162010-100830/unrestricted/Davis_dissertation.pdf)
- Davis, D. (2013). Multiple comprehension strategies instruction in the intermediate grades: three remarks about content and pedagogy in the intervention literature. *Review of Education*. Publicación anticipada en línea. doi: 10.1002/rev3.3005
- Davis, F. (1944). Fundamental factors of comprehension in reading. *Psychometrika*, 9, 185-197. Recuperado de <http://www.iapsych.com/wmfhcaarchive/LinkedDocuments/DAVI11.pdf>
- Deal, D. & White, C. (2006). Voices from the Classroom: Literacy Beliefs and Practices of Two Novice Elementary Teachers. *Journal of Research in Childhood Education*, 20(4), 313-329. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/203867928/fulltextPDF/13EB67E7AFE1131AC07/1?accountid=45660>
- Deane, P., Odendahl, N., Quinlan, T., Fowles, M., Welsh, C. & Bivens-Tatum, J. (2008). *Cognitive Models of Writing: Writing Proficiency as a Complex Integrated Skill*. Princeton, NJ.: ETS. Recuperado de <http://www.ets.org/Media/Research/pdf/RR-08-55.pdf>
- Dearborn, W. (1906), *The psychology of Reading. An experimental study of the Reading pauses and movements of the eye*. New York: The Science Press. Recuperado de <https://archive.org/details/n4psychologyread00dearuoft>
- de Brito, N., & Angeli, A. (2005). Comprensión de lectura en universitarios cursantes del 1er año en distintas carreras. *Paradigma*, 26(2), 99-113. Recuperado de [http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S1011-22512005000200006&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S1011-22512005000200006&script=sci_arttext).
- de Caso, A., García, J., y Martínez-Cocó, B. (2008). El papel de la motivación en la escritura: Revisión de estudios internacionales. *Revista de Psicología INFAD, Internacional Journal of Developmental and Educational Psychology. Nuevos Retos Familiares, Necesidades Educativas Especiales*. 20(1, 2), 193-200. Recuperado de [http://infad.eu/RevistaINFAD/2008/n1/volumen2/INFAD\\_010220\\_193-200.pdf](http://infad.eu/RevistaINFAD/2008/n1/volumen2/INFAD_010220_193-200.pdf)

- de Castro, L. (Noviembre, 2011) *Los géneros literarios como herramienta para la enseñanza de español/LE en el contexto educativo de Brasil*. Ponencia presentada en el Congreso Mundial de Profesores de Español, Madrid. Recuperado de [http://comprofes.es/sites/default/files/slides/de\\_castrorodrigues\\_souza\\_e\\_souza\\_leticia\\_joaquina.pdf](http://comprofes.es/sites/default/files/slides/de_castrorodrigues_souza_e_souza_leticia_joaquina.pdf)
- Deford, D. (1985), Validating the construct of theoretical orientation in reading instruction. *Reading Research Quarterly*, 20(3), 351-367. doi: 10.2307/748023
- Delors, J., Al Mufty, I., Amagi, I., Carneiro, R. Chung, F., Geremek, B.,... Nanzhao, Z. (1997). *La Educación encierra un Tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. México: Dower.
- Denton, C. (2007). *Classroom Reading Instruction That Supports Struggling Readers: Key Components for Effective Teaching*. Houston: Children's Learning Institute, University of Texas. Recuperado de <http://www.rtinetwork.org/essential/tieredinstruction/tier1/effectiveteaching>
- De Zubiría, M. (1992). *Fundamentos de pedagogía conceptual: una propuesta curricular para la enseñanza de las ciencias sociales para pensar*. Bogotá: Plaza & Janes
- De Zubiría, M. (1996). *Teoría de las Seis Lecturas Vol. 1*. Bogotá: Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual Alberto Merani.
- Díaz, M. (2011). La Semiótica Discursiva: Una teoría para mejorar la lectura y el análisis de textos académicos escritos a nivel universitario. *Uni-Pluri/Versidad*, 11(1), 1-7. Recuperado de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/view/10582/9713>
- Dilthey, W. (1956). *Introducción a las Ciencias del Espíritu*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Doria, R. & Castro, M. (2012). La investigación-acción en la transformación de las prácticas de enseñanza de los maestros de lenguaje. *Lenguaje*, 40(2), 447-468. Recuperado de <http://bibliotecadigital.univalle.edu.co:8000/handle/10893/5015>
- Duarte, J., Bos, M. & Moreno, J. (2012). *Calidad, Igualdad y Equidad en la Educación Colombiana (Análisis de la prueba SABER 2009)*. Bogotá: Banco Interamericano de Desarrollo. Recuperado de [http://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/file\\_publicacion/Calidad\\_Igualdad\\_y\\_Equidad\\_en\\_la\\_Educaci%C3%B3n\\_Colombiana\\_%28An%C3%A1lisis\\_de\\_la\\_prueba\\_SABER\\_2009%29.pdf](http://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/file_publicacion/Calidad_Igualdad_y_Equidad_en_la_Educaci%C3%B3n_Colombiana_%28An%C3%A1lisis_de_la_prueba_SABER_2009%29.pdf).

Duke, N., & Pearson, P.D. (2002). Effective practices for developing reading comprehension. En A. Farstrup & S. Samuels (Eds.), *What research has to say about reading instruction*, (pp. 205-242). Newark, DE.: International Reading Association.

Recuperado de

[http://www.learner.org/workshops/teachreading35/pdf/Dev\\_Reading\\_Comprehension.pdf](http://www.learner.org/workshops/teachreading35/pdf/Dev_Reading_Comprehension.pdf)

Duke, N., Pearson, D., Strachan, S. & Bilman, A. (2011). Essentials elements of fostering and teaching reading comprehension. En J. Samuels & A. Farstrup (Eds), *What research has to say about reading instruction*. Newark, DE.: International Reading Association.

Duncan, G., Dowsett, C., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A., Pagani, L.,...Japel C. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, 43(6). 1428-1446. doi: 10.1037/0012-1649.43.6.1428

Durkin, D. (1978). What Classroom observations reveal about reading comprehension instruction. *Technical Report N°106*. Champaign, IL.: University of Illinois.

Recuperado de

[https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/17858/ctrstreadtechrepv01978i00106\\_opt.pdf?sequence=1](https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/17858/ctrstreadtechrepv01978i00106_opt.pdf?sequence=1)

Echevarría, M. & Gastón, I. (2000). Dificultades de comprensión lectora en estudiantes universitarios. Implicaciones en el diseño de programas de intervención. *Revista de Psicodidáctica*, 10, 59-74. Recuperado de

<http://www.ehu.es/ojs/index.php/psicodidactica/article/view/305/302>

Echeverri, J. & Echeverri, G. (2005). Investigar para publicar: una pregunta y una propuesta para la escritura de los docentes en la Universidad. *Uni-Pluri/Versidad*, 5(2).

Recuperado de

<http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/viewFile/12152/11033>

Eilers, L. & Pinkley, C. (2006). Metacognitive Strategies Help Students to Comprehend All Text. *Reading Improvement*, 43(1), 13-29. Recuperado de

<http://web.b.ebscohost.com.ezproxy.unal.edu.co/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=4&sid=ad632594-d3c0-4838-961e-6ff22504d136%40sessionmgr111&hid=120>

Elosúa, M., García-Madruga, J., Vila, J., Gómez-Veiga, I. & Gil, L. (2013). Improving reading comprehension: From metacognitive intervention on strategies to the intervention on working memory executive processes. *Universitas Psychologica*, 12(5), 2-35. doi:10.11144/Javeriana.UPSY12-5.ircm

- Emig, J. (1977). Writing as a mode of Learning. *College Composition and Communication*, 28(2), 122-128. Recuperado de [http://api.ning.com/files/dyd9zNIe01SZCip1A\\*laTe8YCSSs3\\*cbfGntdo\\*3ytB9EZwOTyj430RvsQMEemRnQuZ4xeLab1IyZWizRYiNuR2f2Yh7ZfPB/WritingasaModeofLearning.pdf](http://api.ning.com/files/dyd9zNIe01SZCip1A*laTe8YCSSs3*cbfGntdo*3ytB9EZwOTyj430RvsQMEemRnQuZ4xeLab1IyZWizRYiNuR2f2Yh7ZfPB/WritingasaModeofLearning.pdf)
- Engeström, Y. (1999). Activity theory and individual and social transformation. En Y. Engeström, R. Miettinen, & R. Punamaki, (Eds.), *Perspectives on Activity Theory* (pp. 19–38). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Estévez, S. (2007). *Ejercicios para la enseñanza de la Lectura Musical en el Aula de Preescolar*. (Tesis de licenciatura, Universidad de Los Andes - Mérida). Recuperada de [http://www.innovemosdoc.cl/desarrollo\\_curricular/estudios/PUNI1.pdf](http://www.innovemosdoc.cl/desarrollo_curricular/estudios/PUNI1.pdf)
- European Commision. (2012). *EU High Level Group of Experts on Literacy. Final Report*. Luxemburg: European Union. Recuperado de <http://ec.europa.eu/education/literacy/what-eu/high-level-group/documents/literacy-report.pdf>
- Fernández, D. (2011). *Introducing discourse analysis in class*. New Castle, UK: Cambridge Scholars Publishing. Recuperado de <http://www.c-s-p.org/flyers/978-1-4438-2717-1-sample.pdf>
- Fernández, G. & Carlino, P. (2010). ¿En qué se diferencian las prácticas de lectura y escritura de la universidad y las de la escuela secundaria? *Lectura y Vida*, 31(3), 6-19  
Recuperado de [www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/.../31\\_03\\_Fernandez.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/.../31_03_Fernandez.pdf)
- Fernández, G., Izuzquiza, M., Ballester, M., Barrón, M., Eizaguirre, M. & Zanotti, F. (2011). Análisis de las condiciones didácticas en la enseñanza académica. La lectura y la escritura en la formación de profesores. En L. Laco, L. Natale & M. Ávila (comps.), *La lectura y la escritura en la formación académica, docente y profesional*. Buenos Aires: Universidad Tecnológica Nacional – edUTecNe. Recuperado de <http://www.frgp.utn.edu.ar/frgp/descargas/institucional/academica/lec-esc.pdf>
- Ferradini, S. & Tedesco, R. (1997). Lectura de la imagen. *Comunicar*, 8. 157-160.  
Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15800821>
- Ferreiro, E. (1997a). *Alfabetización, Teoría y Práctica*. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (1997b). La revolución informática y los procesos de lectura y escritura. *Estudios Avanzados*, 11(29), 277-285. Recuperado de [http://www.oei.es/fomentolectura/revolucion\\_informatica\\_procesos\\_lectura\\_escritura\\_ferreiro.pdf](http://www.oei.es/fomentolectura/revolucion_informatica_procesos_lectura_escritura_ferreiro.pdf)

- Ferreiro, E. (2001). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Ferreiro, E. (2004). Acerca de las no previstas pero lamentables consecuencias de pensar solo en la lectura y olvidar la escritura cuando se pretende formar al lector. En T. Colomer, E. Ferreiro y F. Garrido, *Lecturas sobre lecturas*. Bogotá: Asolectura – Conaculta.
- Ferstl, E., Neumann, J., Bogler, C. & von Cramon, D. (2008). The Extended Language Network: A Meta-Analysis of Neuroimaging Studies on Text Comprehension. *Human Brain Mapping*, 29, 581-593. doi: 10.1002/hbm.20422
- Figari, L. (1999). *Caminos de Meditación. Métodos*. Lima: Vida y Espiritualidad.
- Fittipaldi, M. (Julio, 2008). *Emigrantes: un viaje a través de las imágenes*. Actas del IV Congreso Ibérico de OEPLI sobre el Libro Infantil y Juvenil: “Leo Diferente: El Libro Infantil y Juvenil desde la Diversidad Cultural”. San Sebastián: OEPLI (en prensa). Recuperado de [http://www.gretel.cat/sites/default/files/fitxers/documents/Comunicacion\\_fittipaldi.pdf](http://www.gretel.cat/sites/default/files/fitxers/documents/Comunicacion_fittipaldi.pdf)
- Flood, J. & Lapp, D. (1987). Reading and writing relations: Assumptions and directions. En J. Squire (Ed.), *The dynamics of language learning research in reading and English* (pp. 9-26). Urbana, IL.: National Conference on Research in English. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED280080.pdf>
- Flórez, R., Restrepo, M. & Schwanenflugel, P. (2009). Promoción del alfabetismo inicial y prevención de las dificultades en la lectura: una experiencia pedagógica en el aula de preescolar. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 27(1), 79-96. Recuperado de <http://revistas.urosario.edu.co/index.php/apl/article/view/17/41>
- Flower, L. & Hayes, J. (1981). A cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387. Recuperado de <http://kdevries.net/teaching/teaching/wp-content/uploads/2009/01/flower-hayes-81.pdf>
- Franco, M. (2009). Factores de la metodología de enseñanza que inciden en el proceso de desarrollo de la comprensión lectora en niños. *Zona Próxima*, 11, 134-143. Recuperado de [http://ciruelo.uninorte.edu.co/pdf/zona\\_proxima/11/9\\_Factores%20de%20la%20metodologia.pdf](http://ciruelo.uninorte.edu.co/pdf/zona_proxima/11/9_Factores%20de%20la%20metodologia.pdf)
- Franco, M. (2012). Estrategias de enseñanza para la promoción de la comprensión lectora desde el aprendizaje significativo. *Cultura, Educación, Sociedad*, 3(1), 175-186. Recuperado de <http://www.revistaces.com/index.php/lectores/volumenes-de-la-revista/volumen-3/item/135-revista-ces-volumen-3-num-1>



- Freire, P. (1991), *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI.
- Friederici, A. (2011). The Brain Basis of Language Processing: From Structure to Function. *Physiology Review*, 91, 1357-1392. doi:10.1152/physrev.00006.2011
- Gadamer, H. (1975). *Verdad y Método. Fundamentos de una hermenéutica Filosófica*. Salamanca: Sígueme.
- Gagné, R. (1971). *Las condiciones del aprendizaje*. Madrid: Aguilar.
- Galdames, V., Medina, L., San Martín, E., Gaete R. & Valdivia, A. (2010). *¿Qué actividades realizan los docentes de NBI para enseñar a leer y escribir? Enfoques tras las prácticas pedagógicas*. Santiago de Chile: Centro de Estudios de políticas y prácticas en educación. Recuperado de [http://www.docentemas.cl/docs/2010\\_Galdames\\_Medina.pdf](http://www.docentemas.cl/docs/2010_Galdames_Medina.pdf)
- Galeno, L., Sotelo, H., & Santander, N. (2008). Procesos de interpretación y producción de textos de los docentes en formación de la Facultad de Educación de la Universidad Mariana. *UNIMAR*, 45, 15-19.
- Gamboa, C., & Reina, M. (2006). *Hábitos de lectura y consumo de libros en Colombia*. Bogotá. Fundación para la Educación Superior y el Desarrollo. Recuperado de [http://www.cerlalc.org/redplanes/boletin\\_redplanes2/imagenes/documentos/3\\_Habitos\\_lectura\\_Fedesarrollo.pdf](http://www.cerlalc.org/redplanes/boletin_redplanes2/imagenes/documentos/3_Habitos_lectura_Fedesarrollo.pdf)
- García, A. & Ortíz, L. (2009). Procesos de lectura en estudiantes universitarios. *Paideia Surcolombiana*, 15, 124-132. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/oaiart?codigo=3632306>
- García, B. (2012). *Elige tu propia aventura, ¿nudo gordiano para el tratamiento holístico de la expresión escrita?* (Tesis de maestría, Stockholms Universitet) Recuperada de <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:561556/FULLTEXT01.pdf>
- García, S., Maldonado, D., Perry, G., Rodríguez, C. & Saavedra, J. (2014). *Tras la excelencia docente: ¿Cómo mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos?* Bogotá: Fundación Compartir. Recuperado de <https://cesr.usc.edu/documents/In%20Pursuit%20of%20Teaching%20Excellence.pdf>
- Garner, S. (Noviembre, 2006). *High-Level Colloquium on Information Literacy and Lifelong Learning*. United Nations Education, Scientific, and Cultural Organisation (UNESCO), National Forum on Information Literacy (NFIL) and the International Federation of Library Associations and Institutions (IFLA), Bibliotheca Alexandrina, Alexandria, Egypt. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001448/144820e.pdf>

- Garrison, R. (1951). *A Creative Approach to Writing*. New York: Holt, Rinehart and Winston. Recuperado de <http://archive.org/stream/creativeapproach030395mbp#page/n9/mode/2up>
- Gates, A. (1922). *The psychology of reading and spelling with special reference to disability*. New York: Columbia University. Recuperado de <https://archive.org/details/psychologyreadi00gategoog>
- Gee, J. (2008). *Social Linguistics and Literacies. Ideology in discourses*. Third Edition. New York: Routledge. Recuperado de [http://dualibra.com/wp-content/uploads/2013/04/%5BJames\\_Paul\\_Gee%5D\\_Social\\_Linguistics\\_and\\_Literacies%28BookFi.org%29.pdf](http://dualibra.com/wp-content/uploads/2013/04/%5BJames_Paul_Gee%5D_Social_Linguistics_and_Literacies%28BookFi.org%29.pdf)
- Gelb, I. (1974). *A Study of Writing*. Chicago: University of Chicago Press.
- Gernsbacher, M. (1992). Language Comprehension as Structure Building. *Psychology*, 3(69), 1-5. Recuperado de [http://www.cs.nmsu.edu/~mmartin/gernsbacher\\_summary.pdf](http://www.cs.nmsu.edu/~mmartin/gernsbacher_summary.pdf)
- Gersten, R., Dimino, J., Jayanthi, M., Kim, J., & Santoro, L. (2009). *An investigation of the impact of the Teacher Study Group as a means to enhance the quality of reading comprehension and vocabulary instruction for first graders in Reading First schools: A Technical Report*. Los Alamitos, CA.: Instructional Research Group. Recuperado de [http://www.inresg.org/tsg\\_technical\\_report.pdf](http://www.inresg.org/tsg_technical_report.pdf)
- Gioia, D. (April 10th, 2006). *On the importance of Reading*. The Commonwealth. National Endowment for the Arts. Recuperado de <http://readingprograms.org/documents/on-the-importance-of-reading.pdf>
- Glenberg, A. (2011). How reading comprehension is embodied and why that matters. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 4(1), 5-18. Recuperado de [http://www.iejee.com/4\\_1\\_2011/1\\_IEJEE\\_4\\_1\\_Glenberg.pdf](http://www.iejee.com/4_1_2011/1_IEJEE_4_1_Glenberg.pdf)
- Glenn, W. (2007). Real Writers as Aware Readers: Writing Creatively as a Means to Develop Reading Skills. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 51(1), 10-20. doi:10.1598/JAAL.51.1.2
- Goen, S. & Gillote-Tropp, H. (2003). Integrating Reading and Writing: A response of basic writing “Crisis”. *Journal of Basic Writing*, 22(2), 90-113. Recuperado de <http://wac.colostate.edu/jbw/v22n2/goen.pdf>
- Golder, C. & Gaonach, (2002). *Leer y comprender. Psicología de la lectura*. México: Siglo XXI.
- Gómez, D. (2010). *Procesos de enseñanza y aprendizaje inicial de la escritura. Contraste de los saberes y prácticas de profesores de preescolar y primero de cinco instituciones*

- educativas (privadas y públicas) de Bogotá.* (Tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia). Recuperada de:  
<http://www.bdigital.unal.edu.co/8826/1/dianapaolagomezmu%C3%B1oz.2010.pdf>
- Gómez, G. (2010). *Las creencias de los profesores de ELE acerca de la práctica de la expresión escrita. Estudio de Caso.* (Tesis de maestría, Universitat de Barcelona). Recuperado de [http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2010\\_BV\\_11/2010\\_BV\\_11\\_2\\_semestre/2010\\_BV\\_11\\_09Gomez\\_Munoz.pdf?documentId=0901e72b80e1f5b8](http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2010_BV_11/2010_BV_11_2_semestre/2010_BV_11_09Gomez_Munoz.pdf?documentId=0901e72b80e1f5b8)
- Gómez, V. & Guerra, P. (2012). Teorías implícitas respecto a la enseñanza y el aprendizaje: ¿Existen diferencias entre profesores en ejercicio y estudiantes de pedagogía? *Estudios Pedagógicos, 1*, 25-43. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173524158001>
- González, B. & Vega, V. (2010). Prácticas de lectura y escritura en cinco asignaturas de diferentes programas de la Universidad Sergio Arboleda. *Civilizar, 10*(18), 101-116. Recuperado de <http://www.usergioarboleda.edu.co/civilizar/civilizar-18/Practicas%20de%20lectura%20y%20escritura.....pdf>
- Goodman, K. (1967). Reading: a psycholinguistic guessing game. *Journal of the Reading Specialist, 6*, 126-135. Recuperado de [http://readbysight.com/images/Reading\\_a\\_Psycholinguistic\\_Guessing\\_Game.pdf](http://readbysight.com/images/Reading_a_Psycholinguistic_Guessing_Game.pdf)
- Goodman, K. (1986). El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y el desarrollo. En E. Ferreiro, y M. Gómez (comps.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, Buenos Aires: Siglo XXI.
- Goodson, B., Wolf, A., Bell, S., Turner, H. & Finney, P. (2010). *The Effectiveness of a Program to Accelerate Vocabulary Development in Kindergarten (VOCAB)*. (NCEE 2010-4014). Washington, DC.: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. Recuperado de [http://ies.ed.gov/ncee/edlabs/regions/southeast/pdf/REL\\_20104014.pdf](http://ies.ed.gov/ncee/edlabs/regions/southeast/pdf/REL_20104014.pdf)
- Gorden, R. (1956). Dimensions of the Depth Interview. *The American Journal of Sociology, 62*(2), 158-164. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/2773346>
- Gorden, R. (1969). *Interviewing: Strategy, techniques, and tactics*. Chicago: Dorsey Press.
- Gough, P. (1972). One second of reading. En J. Kavanagh, & I. Mattingly (Eds.), *Language by ear and by eye*. Cambridge, MA.: MIT Press. Recuperado de <http://dspace.mit.edu/handle/1721.1/1762>

- Graham, S., & Hebert, M. A. (2010). *Writing to read: Evidence for how writing can improve reading. A Carnegie Corporation Time to Act Report*. Washington, DC.: Alliance for Excellent Education. Recuperado de [http://carnegie.org/fileadmin/Media/Publications/WritingToRead\\_01.pdf](http://carnegie.org/fileadmin/Media/Publications/WritingToRead_01.pdf)
- Graham, S. & Perin, D. (2007a). A Meta-Analysis of Writing Instruction for Adolescent Students. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 445-476. doi: 10.1037/0022-0663.99.3.445
- Graham, S., & Perin, D. (2007b). What we know, what we still need to know: Teaching adolescents to write. *Scientific Studies in Reading*, 11(4), 313-336. doi: 10.1080/10888430701530664
- Graham, S. (2008). *Effective Writing Instruction for All Students*. Wisconsin: Renaissance Learning. <http://doc.renlearn.com/KMNet/R004250923GJCF33.pdf>
- Graham, S., Gillespie, A. & McKeown, D. (2013). Writing: Importance, development, and instruction. *Reading & Writing*, 26(1), 1-15. doi: 1001007/s11145-012-9393-2
- Grainger, T. (2005). Teachers as writers: learning together. *English in Education*, 39(1), 75-87. doi:10.1111/j.1754-8845.2005.tb00611.x
- Gray, W. (1956). *The teaching of reading and writing*. París: UNESCO. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0000/000029/002929eo.pdf>
- Greever, G. & Jones, E. (1920). *The Century Handbook of Writing*. New York: The Century Co. Recuperado de <http://archive.org/stream/centuryhandbook03jonegoog#page/n20/mode/2up>
- Griswold, W., McDonnell, T. & Wright, N. (2005). Reading and the Reading Class in the Twenty-First Century. *Annual Review of Sociology*, 31, 127-141. doi: 10.1146/annurev.soc.31.041304.122312
- Grose, H. (1932). *Everyday Writing. A combined Textbook and Handbook*. Chicago: Scott, Foresman and Company. Recuperado de <http://archive.org/stream/everydaywriting00gros#page/n17/mode/2up>
- Grupo de Investigación en Argumentación GIA. (2007). La Competencia Argumentativa Escrita –CAE- en la Educación Básica. Estado de la Cuestión. *Hechos y Proyecciones del Lenguaje*, 16-17. 83-127. Recuperado de [revistas.udenar.edu.co/index.php/Rheprol/article/download/788/987](http://revistas.udenar.edu.co/index.php/Rheprol/article/download/788/987)
- Guevara, D. (2013). *Concepciones docentes acerca de la enseñanza de ELE y su incidencia en las prácticas docentes*. Recuperado de

<http://prezi.com/evr1gxzmonq1/concepciones-docentes-acerca-de-la-ensenanza-de-ele-y-su-incidencia-en-las-practicas-docentes/>

- Gunaratne, S. (2001). Paper, Printing and The printing Press. A Horizontally Integrative Macrohistory Analysis. *Gazette*, 63(6), 459-479. Recuperado de <http://myweb.cableone.net/gunarat/paper.pdf>
- Gutierrez-Braojos, C. & Salmerón, H. (2012). Estrategias de comprensión lectora: Enseñanza y evaluación en educación primaria. *Profesorado*, 16(1), 183-202. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev161ART11.pdf>
- Gutiérrez, M. & Correa, M. (2009). Operaciones discursivas y contextos argumentativos: sobre la comprensión del fenómeno físico de rebotar. *Acta Colombiana de Psicología*, 12(2), 85-95. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79815640009>
- Habermas, J. (1999). *Teoría de la acción comunicativa*. Vol. I-II. Madrid: Taurus.
- Hall, W. (1989), Reading Comprehension. *American Psychologist*, 44(2), 157-161. doi: 10.1037/0003-066X.44.2.157
- Harley, J. (1989). Deconstructing the Map. *Cartographica*, 26(2), 1-20. Recuperado de <http://quod.lib.umich.edu/p/passages/4761530.0003.008/--deconstructing-the-map?rgn=main;view=fulltext>
- Harris, R. (1989). How does writing restructure thought? *Language & Communication*, 9(2/3), 99-106. Recuperado de <http://citeseerx.ist.psu.edu/.../download?doi...pdf>
- Harris, R. (1997). *Signos de Escritura*. Barcelona: Gedisa.
- Harris, R. (2000). *Rethinking writing*. Indianapolis: Indiana University Press
- Harris, T. & Hodges, R. (1995). *The Literacy Dictionary: The Vocabulary of Reading and Writing*. Delaware: International Reading Association.
- Hayes, J. & Flower, L. (1980). Identifying the Organization of Writing Processes. En L. Gregg & E. Steinberg (Eds.), *Cognitive Processes in Writing: An Interdisciplinary Approach*. (pp. 3-30). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Henao, O. (2006). Evidencias de la investigación sobre el impacto de las tecnologías de información y comunicación en la enseñanza de la lecto-escritura. *Educación y Pedagogía*, 44(VIII), 71-87. Recuperado de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/6073/5479>
- Henter, R. (Mayo, 2012). *Metacognitive training for awareness of reading strategies*. International Conference of Scientific Paper AFASES 2012, Brasov. Recuperado de [http://www.afahc.ro/site\\_nou/ro/afases/2012/socio/2.2/Henter.pdf](http://www.afahc.ro/site_nou/ro/afases/2012/socio/2.2/Henter.pdf)

- Henk, W. Moore, J., Marinak B. & Tomasetti, B. (2000). A Reading Lesson Observation Framework for elementary teachers, principals, and literacy supervisors. *The Reading Teacher*, 53(5), 359-369. Recuperado de <http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=3&sid=9c3989e4-1dc3-4b91-9bd5-1b87f26a6340%40sessionmgr198&hid=121>
- Henk, W., Marinak, B., Moore, J. & Mallette, M. (2003). The Writing Observation Framework: A guide for refining and validating writing instruction. *Reading Teacher*, 57(4), 322-333. Recuperado de <http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=5&sid=b3638c0e-c939-489e-8d81-9776>
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw Hill / Interamericana.
- Hervé, P., Zago, L., Petit, L., Mazoyer, B. & Tzourio-Mazoyer, N. (2012). Revisiting human hemispheric specialization with neuroimaging. *Trends in Cognitive Sciences*, XX, 1-12. Recuperado de <http://www.edsvs.u-bordeaux2.fr/Fictifs13/Imagerie/RevisitingHumanHemispheric2013.pdf>
- Hocevar, S. (2007). Enseñar a escribir textos narrativos. Diseño de una secuencia Didáctica. *Lectura y Vida*, 28(4), 50-60. Recuperado de <http://es.calameo.com/read/00245413282617e0aa5ae>
- Hoover, W. & Gough, P. (1990). The Simple View of Reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 2, 127-160. Recuperado de [http://homepage.psy.utexas.edu/homepage/class/Psy338K/Gough/Chapter7/simple\\_view.pdf](http://homepage.psy.utexas.edu/homepage/class/Psy338K/Gough/Chapter7/simple_view.pdf)
- Horton, F. (2013). *Overview of Information Literacy Resources Worldwide*. París: UNESCO. Recuperado de [http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/news/overview\\_info\\_lit\\_resources.pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/news/overview_info_lit_resources.pdf)
- Howard, U. (2009). History of Writing in the Community. En C. Bazerman (Ed.). *Handbook of Research on Writing. History, Society, School, Individual, Text*. New York: Taylor & Francis.
- Hruby, G. & Goswami, U. (2011). Neuroscience and Reading: A Review for Reading Education Researchers. *Reading Research Quarterly*, 46(2), 156-172. doi: 10.1598/RRQ.46.2.4

- Hu, I. (1926). *A study of perceptual span in reading the Chinese language*. (Disertación de maestría, University of Chicago) Recuperado de [https://ideals.illinois.edu/search?scope=%2F&query=%22studyofperceptual+span%22&rpp=10&sort\\_by=0&order=DESC&submit=Search](https://ideals.illinois.edu/search?scope=%2F&query=%22studyofperceptual+span%22&rpp=10&sort_by=0&order=DESC&submit=Search)
- Huey, E. (1908). *The Psychology and Pedagogy of Reading*. New York: The MacMillan Company. Recuperado de <http://archive.org/stream/psychologyandpe03hueygoog#page/n4/mode/2up>
- Hughley, J. (1983). Why Write? En J. Hughley, D. Wormuth, F. Harfiel & H. Jacobs, *Teaching ESL Composition: Principles and Techniques*. Rowley, MA.: Newbury House. Recuperado de <http://eslbee.com/whywrite.pdf>
- Hunt, B. (2009). *Efectividad del desempeño docente. Una reseña de la literatura internacional y su relevancia para mejorar la educación en América Latina*. Documento N° 43. Santiago: PREAL.
- Hurtado, R. (2005). El recuento, el resumen y las preguntas: estrategias didácticas para mejorar la comprensión de lectura. *Lenguaje*, 33, 79-96. Recuperado de <http://bibliotecadigital.univalle.edu.co:8000/handle/10893/2761>
- Hurtado, R. (2013). *Programa Palabrario-Numerario*. Universidad de Antioquia. Recuperado de [http://alianzaeducativa.edu.co/2013/files/Palabrario\\_Numerario.pdf](http://alianzaeducativa.edu.co/2013/files/Palabrario_Numerario.pdf)
- Hyland, K. (2002). Genre, Language, Context and Literacy. *Annual Review of Applied Linguistics*, 22, 113-135. Recuperado de <http://lovewonder.sg1006.myweb.hinet.net/Integrated%20Course/GENRE--LANGUAGE,%20CONTEXT,%20AND%20LITERACY.pdf>
- Hymes, D. (1972). On Communicative Competence. En J. Pride and J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics. Selected Readings*. (pp. 269-293). Harmondsworth: Penguin. Recuperado de <http://wwwhomes.uni-bielefeld.de/sgramley/Hymes-1.pdf> y <http://wwwhomes.uni-bielefeld.de/sgramley/Hymes-2.pdf>
- Hyon, S. (1996). Genre in three traditions. Implications for ESL. *TESOL Quarterly*, 30(4), 693-722. Recuperado de [http://203.72.145.166/tesol/tqd\\_2008/VOL\\_30\\_4.PDF](http://203.72.145.166/tesol/tqd_2008/VOL_30_4.PDF)
- Ibáñez, R. (2012). La comprensión del discurso escrito: Una propuesta teórico-metodológica para su evaluación. *Signos*, 45(78), 20-43. doi: 10.4067/S0718-09342012000100002
- Ibarra, D. (1942). Una antigua escritura de la región andina. *Relaciones de la Sociedad Argentina de Antropología*. Buenos Aires. Vol III. Recuperado de <http://www.saantropologia.com.ar/relacionescoleccion/Relaciones3-15-IbarraGrasso.pdf>

- Irmscher, W. (1979). *Ways of Writing*. New York: McGraw-Hill.
- ICFES. (2010). *Colombia en PISA 2009. Síntesis de Resultados*. Bogotá. Recuperado de [http://www.icfes.gov.co/pisa/phocadownload/pisa2009/infome\\_pisa\\_2009.pdf](http://www.icfes.gov.co/pisa/phocadownload/pisa2009/infome_pisa_2009.pdf)
- ICFES. (2011). *Examen de Estado de la educación media. Resultados del periodo 2005 – 2010*. Bogotá. Recuperado de <https://icfesdatos.blob.core.windows.net/datos/Informe%20resultados%20historicos%20Saber%2011%202005-2010.pdf>
- ICFES. (2012a). *Colombia en PIRLS 2011 Síntesis de resultados*. Bogotá. Recuperado de [http://www.icfes.gov.co/investigacion/component/docman/doc\\_download/147-informe-de-resultados-de-colombia-en-pirls-2011?Itemid=](http://www.icfes.gov.co/investigacion/component/docman/doc_download/147-informe-de-resultados-de-colombia-en-pirls-2011?Itemid=)
- ICFES. (2012b). *Base de Datos ICFES – FTP 2011-2*. Recuperado de <http://www.icfes.gov.co/investigacion/acceso-a-bases-de-datos>
- ICFES. (2012c). *SABER PRO – Noviembre 2011. Principales resultados en competencias genéricas*. Recuperado de [http://www.icfes.gov.co/2012-07-05-14-55-31/doc\\_download/5882-saber-pro-principales-resultados-en-competencias-genericas-2011.pdf](http://www.icfes.gov.co/2012-07-05-14-55-31/doc_download/5882-saber-pro-principales-resultados-en-competencias-genericas-2011.pdf).
- Israel, S. (2007). *Using Metacognitive Assessments to Create Individualized Reading Instruction*. Newark, DE: International Reading Association. Recuperado de <http://www.itari.in/categories/metacognition/ImportanceofMetacognitionEducation.pdf>
- Ivanič, R. (2004). Discourses of Writing and Learning to Write. *Language and Education*, 18(3), 220-245. Recuperado de <http://eprints.lancs.ac.uk/3948/1/ivanic1.pdf>
- Ivelic, R. (2008). *Fundamentos para la comprensión de las artes*. Colección Textos Universitarios. Santiago: Facultad de Filosofía, Instituto de Estética, Ediciones Universidad Católica de Chile
- Jean, G. (1998). *La Escritura. Memoria de la Humanidad*. Barcelona: Grupo Zeta.
- Jerrold, W. (1908). *The Triumphs of the Printing Press*. London: S.W. Partridge & Co. Recuperado de [http://www.journaldatabase.org/articles/jan\\_amos\\_comenius\\_vigencia\\_y.html](http://www.journaldatabase.org/articles/jan_amos_comenius_vigencia_y.html)
- Jiménez, A. & Marmolejo, F. (2005). Sobre las implicaciones en el campo escolar del trabajo con textos narrativos: Reflexiones conceptuales y diseño de actividades significativas en el aula. *Universitas Psychologica*, 4(2), 143-149. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64740203>
- Jiménez, C. (8 de diciembre de 2011). *Profesor renuncia a su cátedra porque sus alumnos no escriben bien*. Diario El Tiempo, edición electrónica. Recuperado de



[http://www.eltiempo.com/vida-de-hoy/educacion/ARTICULO-WEB-NEW\\_NOTA\\_INTERIOR-10906583.html](http://www.eltiempo.com/vida-de-hoy/educacion/ARTICULO-WEB-NEW_NOTA_INTERIOR-10906583.html)

- Jiménez, H. & Rojas, G. (2004). *Línea de investigación en didáctica. Antecedentes, estado actual, delimitación teórica y referentes operativos*. Universidad de la Amazonia (en publicación). Recuperado de [www.campusvirtualgitt.net/linea/.../...](http://www.campusvirtualgitt.net/linea/.../)
- Johnston, P. (1981). Implications of basic research for the assessment of reading comprehension. *Technical Report No 206*. Champaign, IL.: University of Illinois. Recuperado de [https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/17975/ctrstreadtechrepv01981i00206\\_opt.pdf?sequence=1](https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/17975/ctrstreadtechrepv01981i00206_opt.pdf?sequence=1)
- Jordan, H. R., Mendro, R., & Weerasinghe, D. (1997). *Teacher effects on longitudinal student achievement: A preliminary report on research on teacher effectiveness*. Paper presented at the National Evaluation Institute, Indianapolis, IN. Recuperado de <http://dallasisd.schoolwires.net/cms/lib/TX01001475/Centricity/Shared/evalacct/research/articles/Jordan-Teacher-Effects-on-Longitudinal-Student-Achievement-1997.pdf>
- Jurado, F. (1995). Investigación y escritura en el quehacer de los maestros. *Pedagogía y Saberes*, 6, 13-21. Recuperado de [http://www.pedagogica.edu.co/storage/ps/articulos/pedysab06\\_05arti.pdf](http://www.pedagogica.edu.co/storage/ps/articulos/pedysab06_05arti.pdf)
- Jurado, F. (2008). La formación de lectores críticos desde el aula. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 89-105. Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie46a05.pdf>
- Just, M. & Carpenter, P. (1980). A theory of reading: From eye fixations to comprehension. *Psychological Review*, 87(4), 329-354. doi: 10.1037/0033-295X.87.4.329
- Just, M. & Carpenter, P. (1987). *The psychology of reading and language comprehension*. Boston, MA.: Allyn & Bacon. Recuperado de [http://www.ccbi.cmu.edu/reprints/Just\\_Psych-Read1987-dyslexia.pdf](http://www.ccbi.cmu.edu/reprints/Just_Psych-Read1987-dyslexia.pdf)
- Justeson, J. (1986). The origin of Writing Systems: Preclassic Mesoamerica. *World Archaeology*, 17(3), 437-458. Recuperado de <http://clio.missouristate.edu/chuchiak/template/Justeson.pdf>
- Katz, L. & Frost, R. (1992). Orthography, phonology, morphology, and meaning: An overview. En R. Frost & L. Katz (Eds.), *Orthography, Phonology, Morphology, and Meaning*. (pp. 1-8). Amsterdam: Elsevier North Holland Press. Recuperado de <http://www.haskins.yale.edu/Reprints/HL0838.pdf>
- Kaul, S. & del Valle, C. (2010). Cuando el género y la gramática permanecen invisibles en la enseñanza de la narración. En A. Vásquez, M. Novo, I. Jacob y L. Pelliza (Comps.),

- Lectura, Escritura y Aprendizaje Disciplinar.* (p. 325-344). Río Cuarto: UniRío.  
Recuperado de <http://www.unrc.edu.ar/unrc/comunicacion/editorial/repositorio/978-987-688-007-7.pdf>
- Keary, C. (1902). *The Dawn of History*. New York: Charles Scribner's Sons. Recuperado de <http://archive.org/stream/dawnofhistoryint02kear#page/296/mode/2up>
- Kerfoot, J. (1916). *How to read*. Boston: Houghton Mifflin Company. Recuperado de <https://archive.org/details/howtoread00kerf>
- Kintsch, W. (2004). The Construction-Integration Model of Text Comprehension and Its Implications for Instruction. En R. Ruddell, & N. Unrau (Eds.), *Theoretical Models and Processes of Reading*. (pp. 1270-1328). Newark, DE.: International Reading Association. Recuperado de [http://earlychildhoodeducation.usu.edu/files/uploads/26-reading\\_omprehension.pdf](http://earlychildhoodeducation.usu.edu/files/uploads/26-reading_omprehension.pdf)
- Kintsch, W. & van Dijk, T. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*. 85(5), 363-394.
- Kraft, T. (1994). *¿Qué es la Lectio Divina? Origen e historia de esta práctica*. Recuperado de <http://cidalc.op.org/cidalc/documents/QUeESLALECTIODIVINA-Fr.ThomasKraftop.pdf>
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología del Análisis de Contenido. Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.
- Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press. Recuperado de [http://www.sdkrashen.com/content/books/principles\\_and\\_practice.pdf](http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf)
- Kruse, O. (2006). The Origins of Writing in the Disciplines. *Written Communication*, 23(3), 331-352. doi: 10.1177/0741088306289259
- Kühl, G. (1905). *On the Psychology of Writing (J. Berhoffs (Trad.))*, Offenbach: Rudhardsche Giekerei. Recuperado de <http://archive.org/stream/onpsychologyofwr00kh#page/2/mode/2up>
- LaBerge, D. & Samuels, J. (1974). Towards a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6, 293-323 Recuperado de <http://www.jstor.org.ezproxy.unal.edu.co/stable/pdfplus/10.2317/41961980.pdf>
- Lado, R. (1961). *Language Testing*. New York: McGraw-Hill.
- Language Teaching. (2007). Forty years of language teaching. *Language Teaching*, 40(1), 1-15. doi:10.1017/S0261444806003934.

- Larned, J. (1906). *Books, Culture and Character*. Boston: Houghton, Mifflin & Company.  
Recuperado de  
<http://archive.org/stream/booksculturechar00larn#page/116/mode/2up/search/printing+press>
- Laurent, M. (2004). *Effective Literacy Instruction in the Elementary Grades*. (Dissertation doctoral, Louisiana State University). Recuperado de  
[http://etd.lsu.edu/docs/available/etd-06252004-141320/unrestricted/Bergeron\\_dis.pdf](http://etd.lsu.edu/docs/available/etd-06252004-141320/unrestricted/Bergeron_dis.pdf)
- Learning Point Associates (2004). *A closer Look at the Five Essential Components of Effective Reading Instruction: A Review of Scientifically Based Reading Research for Teachers*. Naperville, IL.: Learning Point Associates, Recuperado de  
<http://www.learningpt.org/pdfs/literacy/components.pdf>
- Leavitt, W. (1919). *Everyday English Writing*. New York: The MacMillan Company.  
Recuperado de  
<http://archive.org/stream/everydayenglishw00stoduoft#page/4/mode/2up>
- León, J. (2004). ¿Por qué las personas no comprenden lo que leen? *Psicología Educativa*, 10(2), 101-116. Recuperado de  
<http://web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=3&sid=b777a0dc-b218-4693-815d-077faf63a0de%40sessionmgr4002&hid=4209>
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: FCE.
- Lemke, J. (1997): *Aprender a hablar ciencia. Lenguaje, aprendizaje y valores*. Barcelona: Paidós.
- Leu, E., & Price-Rom, A. (2006). *Quality of Education and Teacher Learning: A Review of the Literature*. Washington, DC.: USAID Educational Quality Improvement.
- Levine, M. (2004). *Mentes Diferentes, Aprendizajes Diferentes*. Barcelona: Paidós.
- Ley del Psicólogo – Ley 1090 de 2006. (2006, 6 de Septiembre). *Diario Oficial Congreso de Colombia*, 46.383. Recuperado de <http://www.colpsic.info/resources/Ley1090-06.pdf>.
- Ley General de Educación – Ley 115 de 1994. (1994, 8 de Febrero). *Diario Oficial Congreso de Colombia*, 41.214. Recuperado de [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf)
- Lister, C. (1921). *Muscular Movement Writing. Manual*. New York: The MacMillan Company. Recuperado de  
<http://archive.org/stream/muscularmovemen00listgoog#page/n18/mode/2up>

- Lobrot, M. (1994). *Pedagogía Institucional: la escuela hacia la autogestión*. Madrid: Humanitas.
- López, G. (1999). *Los profesores universitarios y la lectura: Hacia la búsqueda de lectores autónomos*. *Lenguaje*, 27, 7-33. Recuperado de <http://bibliotecadigital.univalle.edu.co:8000/handle/10893/2694>
- Lord, A. (1960). *The Singer of Tales*. Cambridge, MA.: Harvard University Press. Recuperado de <http://www.ling.upenn.edu/~rnoyer/courses/103/SingerOfTales.pdf>
- Marcus, J. (1976). The origins of Mesoamerican Writing. *Annual Review of Anthropology*, 5, 35-67. Recuperado de Agosto 14 de 2012 en <http://www.latinamericanstudies.org/ancient/writing-origins.pdf>.
- Madriz, E. (2003). Focus Groups in Feminist Research. En N. Denzin & Y. Lincoln (2003). *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*. Thousand Oaks, CA.: Sage Publications.
- Makuc, M. (2008). Teorías implícitas de los profesores acerca de la comprensión de textos. *Signos*, 41(68), 403-422. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/signos/v41n68/art03.pdf>
- Maniates, H. & Pearson, P. D. (2008). The curricularization of comprehension strategies instruction: A conspiracy of good intentions. En Y. Kim & V. Risko (Eds.), *57th Yearbook of the National Reading Conference*. (pp. 271-282). Oak Creek, WI.: National Reading Conference.
- Marchesi, A. (2010). *V Foro Latinoamericano de Educación: Metas Educativas 2021: Propuestas Iberoamericanas y Análisis Nacional*. Buenos Aires: Santillana.
- Marina, J. & de la Válgoma, M. (2005). *La Magia de Leer*. Madrid: De Bolsillo.
- Marquès, P. (2006). *El papel de las TIC en el proceso de lecto-escritura. Leer y escribir en la escuela... a golpe de clic*. Barcelona: Planeta.
- Martín-Barbero, J. & Lluch, G. (2011). *Lectura, escritura y desarrollo en la sociedad de la información*. Bogotá: CERLALC-UNESCO. Recuperado de [http://cerlalc.org/wp-content/uploads/2013/02/4db6c1\\_Lect\\_Esc\\_Des\\_Final.pdf](http://cerlalc.org/wp-content/uploads/2013/02/4db6c1_Lect_Esc_Des_Final.pdf)
- Martínez, M. (2002). *Estrategias de lectura y escritura de textos. Perspectivas teóricas y talleres*. Cali: Universidad del Valle – Cátedra UNESCO para el mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación en América Latina con base en la Lectura y la Escritura. Recuperado de [http://servidor-opsu.tach.ula.ve/unesco/even\\_o/leer\\_uni\\_2011/parte\\_2/estrategias\\_lectura\\_escritura.pdf](http://servidor-opsu.tach.ula.ve/unesco/even_o/leer_uni_2011/parte_2/estrategias_lectura_escritura.pdf)

- Martínez, M. (2004). *El procesamiento multinivel del texto escrito: ¿Un giro discursivo en los estudios sobre la comprensión de textos?* Cali: Editorial Universidad del Valle.  
Recuperado de <http://www.unesco-lectura.univalle.edu.co/pdf/ProcMultinvTextEscrito.pdf>
- Martínez, M., Montenegro, L., Haché, A., de Arnoux, E., Alvarado, M., Bolívar, A., Colombi, M., Fraca, L., López, G. & Martínez, M. (1997). *Los procesos de la lectura y la escritura. Propuesta de Intervención Pedagógica*. Cali: Editorial Universidad del Valle. <http://www.unesco-lectura.univalle.edu.co/pdf/Procesolectura.pdf>
- Martínez, M., Narváez, E. & Roldán, C. (2007). *Guía para la descripción de la Experiencia. Diplomado en didáctica para la comprensión y la composición de textos escritos*. Cali: Universidad del Valle. Facultad de Humanidades. Escuela de Ciencias del Lenguaje.  
Recuperado de [http://www.cerlalc.org/Escuela/secciones/pagina\\_2\\_experiencias.html](http://www.cerlalc.org/Escuela/secciones/pagina_2_experiencias.html)
- Martínez-Díaz, E., Díaz, N. & Rodríguez, D. (2011). El andamiaje asistido en procesos de comprensión en universitarios. *Educación y Educadores*, 14(3), 531-556. Recuperado de <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/2044/2572>
- Maykut P. & Morehouse, R. (1999). *Investigación Cualitativa: Una guía práctica y filosófica*. Barcelona: Hurtado.
- Maxwell, J. (1996). *Qualitative Research Design. An Interactive Approach*. London: Sage Publications.
- McLuhan, M. (1962). *The Gutenberg Galaxy*. Toronto: University of Toronto Press.
- McLuhan, M. (1964). *Understanding Media: The Extensions of Man*. New York: McGraw Hill.
- McMunn, C. (2011). The emergence of comprehension: A decade of research. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 4(1), 169-184. Recuperado de [http://www.iejee.com/4\\_1\\_2011/10\\_IEJEE\\_4\\_1\\_Dooley.pdf](http://www.iejee.com/4_1_2011/10_IEJEE_4_1_Dooley.pdf)
- McNamara, D., Ozuru, Y. & Floyd, R. (2011). Comprehension challenges in the fourth grade: The roles of text cohesion, text genre, and readers' prior knowledge. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 4(1), 229-257. Recuerado de [http://www.iejee.com/4\\_1\\_2011/13\\_IEJEE\\_4\\_1\\_McNamara\\_Ozuru\\_Floyd.pdf](http://www.iejee.com/4_1_2011/13_IEJEE_4_1_McNamara_Ozuru_Floyd.pdf)
- Medina, A. (2006). Enseñar a leer y a escribir: ¿En qué conceptos fundamentar las prácticas docentes? En *Psyche*, 15(2), 45-55. Santiago. Recuperado de [http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-22282006000200005&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-22282006000200005&script=sci_arttext).

- Medina, J. & Bruzual, R. (2006). Concepción de la escritura y métodos empleados para su enseñanza. *Ciencias Sociales Online*, III(3), 1-13. Recuperado de [www.uvm.cl/csonline/plantilla%20pdfs.doc](http://www.uvm.cl/csonline/plantilla%20pdfs.doc)
- Mehrwert Durch Qualität (2001). *Estándares de Calidad para la realización de Encuestas por Internet* (R. Páramo, Trad.), Asociación Alemana de Institutos de Ciencias Sociales [ASI] - Sociedad Alemana para la Investigación por Internet [DGOF]. Recuperado de [http://www.netquest.com/papers/Onlinestandards\\_ES.pdf](http://www.netquest.com/papers/Onlinestandards_ES.pdf)
- Mejía, L. (2003). *Guía para la descripción de la Experiencia. Proyecto de mejoramiento de la calidad de la educación básica: formación de maestros en el desarrollo de competencias para el área de lenguaje*. Universidad de Antioquia- Facultad de Comunicaciones. Recuperado de [http://www.cerlalc.org/Escuela/secciones/pagina\\_2\\_experiencias.html](http://www.cerlalc.org/Escuela/secciones/pagina_2_experiencias.html)
- Mejía, L. (2007). La comprensión y la producción de textos como estrategia de cambio en la formación de docentes en ejercicio. *RedLecturas*. 2. 13-23. Nodo de Lenguaje de Antioquia. Recuperado de <http://ayura.udea.edu.co/dependencias/NodoAntioquia/redLecturas.pdf>
- Mejía, M., Alba, J., Salinas, M., Isaza, L., Vélez, M., López, G., Rojas, A., Henao, A., Yunis, E., Mesa, O., García, G. & Rodríguez, Z. (2004). *Pensamientos y realidades de la educación contemporánea*. Medellín: Corporación Región – Fundación Confiar – Corporación Ecológica y Cultural penca de Sábila – Colegio Colombo Francés.
- Melgar, S., Rodríguez, L., Tomas, V. & Zamero, M. (2010). *Metodología de Transición Asistida. Cuaderno para profesores*. Buenos Aires: UNICEF. Recuperado de [http://www.unicef.org/argentina/spanish/Cuaderno\\_3\\_GRIS.pdf](http://www.unicef.org/argentina/spanish/Cuaderno_3_GRIS.pdf)
- Meneses, A. & González, M. (2012). Género discursivo, sintaxis y lenguaje académico: Dimensiones comunicativas y cognitivas del desarrollo tardío del lenguaje. *Didáctica, Lengua y Literatura*, 24, 233-247. Recuperado de [http://dx.doi.org/10.5209/rev\\_DIDA.2012.v24.39923](http://dx.doi.org/10.5209/rev_DIDA.2012.v24.39923)
- Mhartin, E. (1902). *Guía teórico-práctica del escribiente*. Madrid: De Bailly-Bailliere e Hijos. Recuperado de <https://archive.org/details/coleccincomplet00guixgoog>
- Mincer, J. (1974). *Schooling, Experience and Earnings*. Cambridge, MA.: National Bureau of Economic Research.
- Ministerio de Educación Nacional (1998). *Serie Lineamientos Curriculares Lengua Castellana*. Recuperado de [http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-89869\\_archivo\\_pdf8.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf8.pdf)

- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas*. Recuperado de [http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-116042\\_archivo\\_pdf1.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-116042_archivo_pdf1.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional. (2009a). *Plan Nacional decenal de Educación 2006-2016. Los diez temas y sus macro objetivos*. Recuperado de [http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/articles-166057\\_10\\_temas\\_macro\\_objetivos.pdf](http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/articles-166057_10_temas_macro_objetivos.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional. (2009b). *Plan Nacional decenal de Educación 2006-2016. Pacto Social por la Educación*. Recuperado de [http://www.sedbogota.edu.co/archivos/Nuestra\\_Entidad/VERSION\\_FINAL\\_PNDE\\_INTERACTIVA.pdf](http://www.sedbogota.edu.co/archivos/Nuestra_Entidad/VERSION_FINAL_PNDE_INTERACTIVA.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional. (2009c). *¿Cómo escriben los niños y jóvenes colombianos? Conclusiones del Primer Concurso Nacional de Cuento RCN & Ministerio de Educación*. Recuperado de [http://www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/articles-184955\\_recurso\\_2.pdf](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/articles-184955_recurso_2.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional (2011a). *El acceso a la cultura escrita es la vía hacia la inclusión social y desarrollo de ciudadanía*. Centro Virtual de Noticias de la Educación. Comunicado de Prensa. Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-270208.html>
- Ministerio de Educación Nacional. (2011b). *Plan Nacional de Enseñanza de Lectura y Escritura en Educación Inicial, Básica y Media*. Bogotá: Dirección de Calidad de Educación Preescolar, Básica y media – Subdirección de Fomento y Competencias. Recuperado de [http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-317417\\_base\\_pnl.pdf](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-317417_base_pnl.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional & Fundación Santillana para Iberoamérica (2012). *Encuentro Internacional: Formación de lectores y escritores en la educación preescolar, básica y media*. Recuperado de <http://www.santillana.com.co/websantillana/wp-content/uploads/2012/05/MemoriaEncuentroInternacional.pdf>
- Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones. (2010). *Percepción, usos y hábitos frente a las Tecnologías de la Información y la Comunicación. Informe de Resultados*. Bogotá: Ipsos – Napoleón Franco. Recuperado de <http://www.slideshare.net/alfreakm/percepcin-usos-y-hbitos-frente-a-las-tecnologas-de-la-informacin-y-la-comunicacin#btnNext>

- Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones. (2011). *Vive digital Colombia. Documento Vivo del Plan*. Recuperado de [http://vivedigital.gov.co/files/Vivo\\_Vive\\_Digital.pdf](http://vivedigital.gov.co/files/Vivo_Vive_Digital.pdf)
- Moje, E., Dillon, D. & O'Brien, D. (2000). Reexamining Roles of Learner, Text, and Context in Secondary Literacy. *The Journal of Educational Research*. 93(3). 165-180. Recuperado de <http://www-personal.umich.edu/~moje/pdf/Journal/ReexaminingRolesOfLearnerTextContext.pdf>
- Monroe, W. (1900). *Comenius and the beginnings of educational reform*. New York: Charles Scribner's Sons. Recuperado de <http://ia600301.us.archive.org/20/items/comeniusbeginn00monrrich/comeniusbeginni00monrrich.pdf>
- Monroy, J. & Gómez, B. (2009). Comprensión Lectora. *REMO*, VI(16), 37-42. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/remo/v6n16/v6n16a08.pdf>
- Montanero, M. & León, J. (2001). Enfoques para “Enseñar a Comprender” en la Educación Secundaria. *Psicología Educativa*, 7(1), 29-47.
- Montealegre, A. & Castillo, L. (2008). *Empleo de los signos de puntuación en los cuadernos de ciencias sociales del grado quinto de primaria en dos instituciones educativas de la ciudad de Pereira*. (Tesis de licenciatura, Universidad Tecnológica de Pereira). Recuperado de <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/11059/1002/1/461M772.pdf>
- Montero, I. & León, O. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 847-862. Recuperado de [http://www.aepc.es/ijchp/GNEIP07\\_es.pdf](http://www.aepc.es/ijchp/GNEIP07_es.pdf)
- Montoya, M. & Grisales, N. (2009). *Estrategias metodológicas para superar la apatía a la lectura, asociada a las dificultades de lecto-escritura y comprensión lectora*. (Tesis de licenciatura, Fundación Universitaria Católica del Norte). Recuperado de [http://biblioteca.ucn.edu.co/rdocumentos/tgrados/Documentos/MONTOYA\\_Maria\\_GRI SALES\\_Natalia.pdf](http://biblioteca.ucn.edu.co/rdocumentos/tgrados/Documentos/MONTOYA_Maria_GRI SALES_Natalia.pdf)
- Montt, N. (4 de Septiembre de 2009). *Semillero de nuevos escritores. Por los talleres de la Red Nacional de Escritura Creativa (Renata) han pasado 1.400 colombianos*. Casa Editorial El Tiempo. Recuperado de [http://www.vive.in/libros/articulos/septiembre2009/ARTICULO-PRINTER\\_FRIENDLY-VPRINTER\\_FRIENDLY-6022187.html](http://www.vive.in/libros/articulos/septiembre2009/ARTICULO-PRINTER_FRIENDLY-VPRINTER_FRIENDLY-6022187.html)



- Morales, O. (2007). Concepciones teóricas sobre lectura y escritura y su aprendizaje: estudio con dos docentes de primera etapa de educación básica. *Memorias del 5º Congreso Colombiano y 4º Latinoamericano de Lectura y Escritura*. Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela : Ediciones Postgrado de Lectura, Postgrado de Lectura y Escritura. Recuperado de [http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/16497/1/memorias\\_1999.pdf](http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/16497/1/memorias_1999.pdf)
- Morales, A. & Restrepo, M. (2010). ¿Para qué se lee y se escribe en la facultad de mercadeo, comunicación y artes del Politécnico Grancolombiano? (Tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana). Recuperado de <http://repository.javeriana.edu.co/bitstream/10554/1021/1/edu63.pdf>
- Morales, A., Escoto, M., García, R., Molinar, J. & Hidalgo, C. (2012). Sistema para la Aplicación de Pruebas Psicológicas vía Web. *Acta Universitaria*, 22(3), 5-13. Recuperado de <http://www.actauniversitaria.ugto.mx/index.php/acta/article/viewFile/379/324>
- Moreno, V. (2003). *Leer para Comprender*. Colección Bibliotecas Escolares – Serie Amarilla N°4. Navarra: Gobierno de Navarra. Recuperado de <http://masterensecundariaud.wikispaces.com/file/view/Victor+Moreno.Leer+para+comprender.pdf>
- Moxley, K. (2008). *Asking content Teachers: What are the literacy practices and purposes that high school science and social studies teachers use to accomplish their goals and how are they represented in student tasks?* (Disertación doctoral, Michigan State University). Recuperado de <http://ebookreviewonline.com/online/asking-content-teachers-what>
- Mullis, I., Kennedy, A., Martin, M. & Sainsbury, M. (2006). *PIRLS 2006 Marcos teóricos y especificaciones de evaluación*. Boston: IEA – INECSE. Recuperado de <http://www.educacion.gob.es/dctm/ievaluacion/internacional/pirlsmarcos2006.pdf?documentId=0901e72b80110474>
- Muñoz, G. (2006). *La Comunicación en los Mundos de Vida Juveniles: Hacia una Ciudadanía Comunicativa*. (Tesis doctoral, Universidad de Manizales-CINDE). Recuperado de <http://ceanj.cinde.org.co/wp-content/uploads/2012/12/TEISIS-GERMAN-MU%C3%91OZ.pdf>
- Murcia, L. (2012). *Hacia la formación de lectores críticos: Un estudio de caso de clases de historia y literatura*. (Tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia). Recuperado de <http://www.bdigital.unal.edu.co/9002/1/Linamireyamurciadiaz.2012.pdf>

- Murillo, J. & Román, M. (2009). Mejorar el desempeño de los estudiantes en América Latina. Algunas reflexiones a partir de los resultados de SERCE. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(41), 451-484. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/199274152/fulltextPDF/729C81E732364930PQ/30?accountid=45660>
- Myers, E. (1966). *La educación en la Perspectiva de la Historia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Myhill, D., Fisher, R., Jones, S., Lines, H. & Hicks, A. (2008). *Effective Ways of Teaching Complex Expression in Writing. A Literature Review of Evidence from the Secondary School Phase*. Devon, UK.: University of Exeter. Recuperado de <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20130401151715/https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/DCSF-RR032.pdf>
- Nardi, B. (1996). Studying Context: A Comparison of Activity Theory, Situated Action Models, and Distributed Cognition. En B. Nardi (Ed.), *Context and Consciousness: Activity Theory and Human-Computer Interaction*. (pp. 352-359). Cambridge, MA: MIT Press. Recuperado de [http://sonify.psych.gatech.edu/~ben/references/nardi\\_studying\\_context\\_a\\_comparison\\_of\\_activity\\_theory\\_situated\\_action\\_models\\_and\\_distributed\\_cognition.pdf](http://sonify.psych.gatech.edu/~ben/references/nardi_studying_context_a_comparison_of_activity_theory_situated_action_models_and_distributed_cognition.pdf)
- Narváez, E. (2005). La formación permanente de maestros desde la pedagogía por proyectos. *Lenguaje*. 33. 241-283.
- Narváez, E., Cadena, S. & Calle, B. (2009). Una práctica de lectura académica en una experiencia de formación de docentes universitarios. En *Magis-Revista Internacional de Investigación en Educación*, 1(2), 371-382. Recuperado de <http://132.248.9.1:8991/hevila/Magis/2009/vol1/no2/10.pdf>
- National Institute of Child Health and Human Development. (2000). *Report of the National Reading Panel. Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups* (NIH Publication No. 00-4754). Washington, DC.: U.S. Government Printing Office. Recuperado de <https://www.nichd.nih.gov/publications/pubs/nrp/Documents/report.pdf>
- National Reading Panel. (2000). *Teaching Children to Read. An Evidence-Based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and its implications for Reading Instruction*. Washington: National Institutes of Health -National Institute of Child

- Health and Human Development. Recuperado de <http://www.dys-add.com/resources/SpecialEd/TeachingChildrenToRead.pdf>
- Naymark, J. & Plaisant, C. (1986). The computer and the pre-school child: the written language and play. *Computers & education*, 10(1), 167-174. Recuperado de [http://www.sciencedirect.com.ezproxy.unal.edu.co/science?\\_ob=ShoppingCartURL&\\_method=add&\\_eid=1-s2.0-0360131586900680&\\_acct=C000055778&\\_version=1&\\_userid=1998314&\\_ts=1397773986&md5=089919bcd77097b500df552e3c4f8c8c](http://www.sciencedirect.com.ezproxy.unal.edu.co/science?_ob=ShoppingCartURL&_method=add&_eid=1-s2.0-0360131586900680&_acct=C000055778&_version=1&_userid=1998314&_ts=1397773986&md5=089919bcd77097b500df552e3c4f8c8c)
- New London Group. (1996). A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60-92. Recuperado de [http://vassarliteracy.pbworks.com/f/Pedagogy+of+Multiliteracies\\_New+London+Group.pdf](http://vassarliteracy.pbworks.com/f/Pedagogy+of+Multiliteracies_New+London+Group.pdf)
- Nigro, P. (2006). Leer y escribir en la Universidad: Propuesta de articulación con la escuela media. *Educación y Educadores*, 9(2), 119-127. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/834/83490208.pdf>
- Not, L. (1987). *Las pedagogías del conocimiento*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Not, L. (1992). *La enseñanza dialogante. Hacia una educación en segunda persona*. Barcelona: Herder.
- NSW Department of Education and Training. (2009). *An introduction to quality literacy teaching*. New South Wales: NEALS. Recuperado de [http://www.decd.sa.gov.au/northernadelaide/files/links/an\\_introduction\\_to\\_ouality.pdf](http://www.decd.sa.gov.au/northernadelaide/files/links/an_introduction_to_ouality.pdf)
- Núñez, E. (2008). *Didáctica de la lectura eficiente*. Toluca: UAEM.
- Ochoa, L. (2009). La lectura y la escritura en las tesis de maestría. *Forma y Función*, 22(2), 93-119. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=21916691005>.
- Ochoa, S. & Aragón, L. (2005). Comprensión lectora y funcionamiento metacognitivo en estudiantes universitarios. *Universitas Psychologica*, 4(2), 179-196. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rups/v4n2/v4n2a06.pdf>
- OCDE. (2000). Proyecto PISA. *La medida de los conocimientos y destrezas de los alumnos: un nuevo marco de evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte – INCE.
- OCDE y Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento/Banco Mundial. (2012). *Evaluaciones de Políticas Nacionales de Educación. La Educación Superior en Colombia 2012*. Recuperado de

- <http://www.oecd.org/countries/colombia/Evaluaciones%20de%20pol%C3%ADticas%20nacionales%20de%20Educaci%C3%B3n%20-%20La%20Educaci%C3%B3n%20superior%20en%20Colombia.pdf>
- OECD. (2001). *The Well-being of Nations. The Role of Human and Social Capital*. Danvers, MA.: Centre for Educational Research and Innovation. Recuperado de <http://www.oecd.org/site/worldforum/33703702.pdf>
- OECD. (2005). *The definition and selection of key competencies. Executive Summary*. Recuperado de <http://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>
- OECD. (2007). *PISA 2006: Science Competencies for Tomorrow's World. Executive Summary*. Paris: OECD. Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/150827529/Pisa>
- OECD. (2010). *PISA 2009 Results: What students know and can do: Student Performance in Reading, Mathematics and Science (Volume I)*. doi: 10.1787/9789264091450-en
- OECD. (2013). *PISA 2012 Results in Focus. What 15-years-olds know and what they can do with what they know*. Recuperado de <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview.pdf>
- OECD. (2014). *PISA 2012 Results: Creative Problem Solving. Students' skills in tackling real-life problems. (Volume V)*. PISA, OECD Publishing. Recuperado de <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-results-volume-V.pdf>
- Oliva, A., Saks, A. & Calderón, L. (2010). *Criterios orientadores de buenas prácticas para la enseñanza de la lectura*. Buenos Aires: Fundación Leer.
- Olson, D. (2009). History of Schools and Writing. En C. Bazerman (Ed.), *Handbook of Research on Writing. History, Society, School, Individual, Text*. New York: Taylor & Francis.
- O'Shanahan, I. (1996). Enseñanza del lenguaje oral y las teorías implícitas del profesorado. (Tesis Doctoral, Universidad de La Laguna). Recuperado de <ftp://tesis.bbt.ull.es/ccsyhum/cs27.pdf>
- Onofrey, K. (2006). Tell me what you know: Preservice teachers' attitudes towards teaching comprehension. *The Reading Matrix*, 6(1), 113-120. Recuperado de [www.readingmatrix.com/articles/theurer-onofrey/article2.pdf](http://www.readingmatrix.com/articles/theurer-onofrey/article2.pdf)
- OREALC/UNESCO. (2008). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001790/179018m.pdf>
- OREALC/UNESCO. (2012). *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe*. Santiago: OREALC/UNESCO. Recuperado de

- [http://www.orealc.cl/docentesyevaluacion2012/wp-content/blogs.dir/11/files\\_mf/informefinalunesco18512final.pdf](http://www.orealc.cl/docentesyevaluacion2012/wp-content/blogs.dir/11/files_mf/informefinalunesco18512final.pdf)
- OREALC/UNESCO. (2013). *Enfoques estratégicos sobre las TICS en educación en América Latina y el Caribe*. Santiago: OREALC/UNESCO. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/images/ticse.pdf>
- OREALC/UNESCO/UIS. (2008). *Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Garantizando la Educación de Calidad para Todos. Informe Regional de Revisión y Evaluación del Progreso de América Latina y el Caribe hacia la Educación para Todos en el marco del Proyecto Regional de Educación (EPT/PRELAC) -2007*. Santiago de Chile: UNESCO. Recuperado de <https://web.oas.org/childhood/ES/Lists/Recursos%20%20Bibliografia/Attachments/71/77.pdf>
- Ortíz, E. (2011). La escritura académica universitaria: estado del arte. *Íkala, Revista de lenguaje y cultura*, 16(28), 17-41. Medellín. Universidad de Antioquia. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=255019720002>
- Pacheco, A. & Cruz, M. (2006). *Metodología Crítica de la investigación*. México: Cecsca.
- Pang, E., Muaka, A., Bernhardt, E. & Kamil, M. (2006). *Teaching Reading*. Geneva: IBE-UNESCO. Recuperado de <http://www.ibe.unesco.org/publications/educationalpracticesseriespdf/prac12e.pdf>
- Papaleontiou-Louca, E. (2003). The Concept and Instruction of Metacognition. *Teacher Development*, 7(1), 9-30. Recuperado de [www.researchgate.net/publication/228853089\\_The\\_concept\\_and\\_instruction\\_of\\_metacognition/file/60b7d51758d99e32ee.pdf](http://www.researchgate.net/publication/228853089_The_concept_and_instruction_of_metacognition/file/60b7d51758d99e32ee.pdf)
- Pardo, L. (2009). What every teacher needs to know about comprehension. *The Reading Teacher*, 58(3), 272-280. doi:10.1598/RT.58.3.5
- Parodi, G. (2008). Géneros discursivos y lengua escrita: propuesta de una concepción integral desde una perspectiva sociocognitiva. *Letras*, 51(80), 19-55. Recuperado de <http://www.scielo.org.ve/pdf/l/v51n80/art01.pdf>
- Parodi, G., Gutiérrez, R., Ibáñez, R. & Venegas, R. (2008). *Géneros Académicos y Géneros Profesionales: Accesos Discursivos para Saber y Hacer*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso – Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Parodi, G. & Peronard, M. (2010). *Saber Leer*. Bogotá: Aguilar – Instituto Cervantes.

- Parris, S. & Collins, C. (2007). The expertise of adolescent literacy teachers. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 50(7), 582-596. doi: 10.1598/JAAL.50.7.7
- Passos, A. (2009). *A comparative analysis of teacher competence and its effect on pupil performance in upper primary schools in Mozambique and other SAcmeq countries*. (Tesis doctoral, University of Pretoria). Recuperado de <http://upetd.up.ac.za/thesis/available/etd-09242009-235334/unrestricted/00front.pdf>
- Pearson, D. & Kamil, M. (1978). *Basic processes and instructional practices in teaching reading*. Champaign, IL.: University of Illinois. Recuperado de [https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/17484/ctrstreadeducprep01978i00007\\_opt.pdf?sequence=1](https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/17484/ctrstreadeducprep01978i00007_opt.pdf?sequence=1)
- Pearson, P. (2009). The roots of reading comprehension instruction. En S. Israel & G. Duffy (Eds.), *Handbook of Research on Reading Comprehension*, (pp. 3–31). New York: Routledge. Recuperado de <http://www.postgradolinguistica.ucv.cl/dev/documentos/64,688,Handbook%20of%20Research%20on%20reading%20Comprehension%20The%20roots%20of%20reading%20comprehension%20instruction.pdf>
- Pedrosa, A. (1990). Escritura y circulación del papel en contextos marginales incipientemente letrados. En Centro de Educación de Adultos de América Latina CEAAL y Centro Laubach de Educación Popular Básica de Adultos CLEBA. *La enseñanza de la matemática con los adultos de los sectores populares: experiencias e investigaciones*. (p. 35-41). Bogotá: Dimensión Educativa.
- Peña, L. (2002). La escritura como forma de reivindicar el saber de los maestros. *Aula Urbana*, 37, 6-7. Recuperado de <http://issuu.com/idep/docs/aulaurbana37/1>
- Peña, L. (2003). La escritura como una forma de reivindicar el saber de los maestros. *La investigación – acción pedagógica: experiencias y lecciones* (R. Ávila, Comp.), Bogotá: Antropos.
- Peña, L. (2008). *La competencia oral y escrita en la educación superior*. Documento Consultivo para la Definición de Estándares y Competencias Básicas en la Educación Superior para el MEN. Recuperado de [http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-189357\\_archivo\\_pdf\\_comunicacion.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-189357_archivo_pdf_comunicacion.pdf)
- Pérez, F. (2009). *Modelo explicativo de las relaciones entre lectura y escritura en población escolar de habla hispana*. (Tesis Doctoral, Universidad de La Laguna) Recuperado de <ftp://tesis.bbtk.ull.es/ccssyhum/cs262.pdf>

- Pérez, J., Pi, M., Caro, N., Pérez, L. & Tropea, F. (2013). *La integración de las TIC y los libros digitales en la educación*. Barcelona: Planeta. Recuperado de [http://www.aulaplaneta.com/descargas/aulaPlaneta\\_Dossier-estudio-TIC.pdf](http://www.aulaplaneta.com/descargas/aulaPlaneta_Dossier-estudio-TIC.pdf)
- Pérez, M. (2013). Estudiantes Colombianos: ¿dos décadas rajándose en comprensión lectora? *Revista Javeriana*, 149, 80(791), 44-51. Recuperado de <http://www.javeriana.edu.co/blogs/perezr/files/articulo-mauricioperezabril-revista-javeriana-febrero-2013.pdf>
- Pérez, M., Barrios, M., Bermúdez, M., Bernal, G., Blandón, F. & Zuluaga, Z. (2010). *Diez años de experiencias en la enseñanza del lenguaje. Prácticas destacadas de maestros colombianos*. Bogotá: Premio Compartir al Maestro - Pontificia Universidad Javeriana.
- Pérez, M & Rincón, G. (2013). *¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Pérez, M. & Rodríguez, A. (2013). ¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Caracterización de prácticas de lectura y escritura en 17 universidades. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 137-160. Recuperado de <http://red-u.net/redu/index.php/REDU/article/view/549>
- Pérez, S. (2000). Leer, oír, cantar. El lector en la antigüedad. *Alteridades*, 10(20), 117-127. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/747/74702010.pdf>
- Perfetti, C. (2003). The Universal Grammar of Reading. *Scientific Studies of Reading*, 7(1), 3-24. Recuperado de <http://www.pitt.edu/~perfetti/PDF/Universal%20grammar%20of%20reading.pdf>
- Perfetti, C. (2007). Reading Ability: Lexical Quality to Comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 11(4), 357-383. Recuperado de septiembre 5 de 2012 en <http://www.pitt.edu/~perfetti/PDF/Reading%20Ability%20%28SSR%29%20scanned.pdf>
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Grao.
- Petit, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y a la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Pombo, J. (2010). La cantaleta de la educación. En *Signo y Pensamiento*. 29(56). 428-431. Recuperado de <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/article/view/2572/1840>
- Posada, H. (2011). Lenguaje Visual Contemporáneo de la Oralidad a la Imagen. *Hapax*, 4, 103-112. Recuperado de [http://www.revistahapax.es/IV/Hpx4\\_Art5.pdf](http://www.revistahapax.es/IV/Hpx4_Art5.pdf)

- Poth, J. (1997). *La organización lingüística en contexto educativo plurilingüe*. París: UNESCO – LINGUAPAX. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001160/116070so.pdf>
- Powers, S. & Buttler, B. (2006). Investigating Connections between Teachers Beliefs and Instructional Practices with Struggling Readers. *Reading Horizons Journal*, 47(2), 121-157. Recuperado de [http://scholarworks.wmich.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1120&context=reading\\_horizons](http://scholarworks.wmich.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1120&context=reading_horizons)
- Pozo, J., Scheuer, N., Mateos, M. & Pérez Echeverría, M. (2006). Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. En J. Pozo, N. Scheuer, M. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín, & M. de la Cruz, *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. (p. 95-132). Barcelona: Graó.
- Pratt, D. (2011). *Modelling Written Communication. A New Systems Approach to Modelling in the Social Sciences*. London: Springer.
- Putman, M., Smith, L. & Cassady, J. (2009). Promoting Change through Professional Development: The place of Teacher Intentionality in Reading Instruction. *Literacy Research and Instruction*, 48, 207-220. doi: 10.1080/19388070802251988
- Rabecq, M. (1957). Comenius, Apóstol de la Educación. *El Correo*, 10(11), 4-15. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0006/000679/067956so.pdf>
- Ramírez, A., Marín, C., Ospino, L. & Meneses, G. (2008). Estrategias lectoras en educación superior. *Memorias, Revista de Investigaciones*, 10, 66-76 Recuperado de <http://www.revistamemorias.com/m10.html>
- Ramírez, E. (2002). *Lectura, Alfabetización en Información y Cultura de la Información*. Documento preparado para la UNESCO, la U.S. National Commission on Libraries and Information Science y el National Forum on Information Literacy, para uso de la Reunión de Expertos en Alfabetización en Información, Praga, Checoslovaquia. Recuperado de [http://www.cerlalc.org/redplanes/secciones/biblioteca/nuevas\\_tecnologias\\_alfa.pdf](http://www.cerlalc.org/redplanes/secciones/biblioteca/nuevas_tecnologias_alfa.pdf)
- Ramírez, F. (2003). *Método dinámico creativo "Aula dinámica"*. Recuperado de noviembre 11 de 2012 en [http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85455\\_archivo\\_pdf6.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85455_archivo_pdf6.pdf)
- Ramiro, P. (2004). *Un mundo posible cuando describir era descubrir*. (Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid). Recuperado de <http://www.ucm.es/BUCM/tesis/fll/ucm-t27280.pdf>



- Ramos, W. (2005). La comprensión lectora de profesores de enseñanza primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 8(1), 1-6. Recuperado de [http://www.aufop.com/aufop/uploaded\\_files/articulos/1228508272.pdf](http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1228508272.pdf)
- Ramos, M. (2011). El problema de comprensión y producción de textos en el Perú. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 5(1), 1-24. Recuperado de <http://www3.upc.edu.pe/bolsongei/bol/16/775/Articulo-El-problema-de-comprension-y-produccion-textos-en-el-Peru-Moises%20Ramos-v.pdf>
- RAND Reading Study Group (2002). *Reading for understanding: Toward an R & D program in reading comprehension*. Santa Monica, CA.: RAND Education. Recuperado de [http://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/monograph\\_reports/2005/MR1465.pdf](http://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/monograph_reports/2005/MR1465.pdf)
- Rayner, K., Foorman, B., Perfetti, C., Pesetsky, D. & Seidenberg, M. (2001). How psychological science informs the teaching of Reading. *Psychological Science in the Public Interest*, 2(2), 31-74. Recuperado de <http://www.pitt.edu/~perfetti/PDF/How%20psych%20sci%20informs%20teaching%20of%20reading-%20Rayner%20et%20al..pdf>
- Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje. (2003). *Frente a los estándares curriculares. El caso de lenguaje y literatura*. Bogotá: Magisterio.
- Reimers, F., Snow, C., Bonilla, E., Carrasco, A., Charría, M. & Vargas, L. (2006). “La formación de lectores avanzados en México. Un proceso en construcción”, En F. Reimers (coord.), *Aprender más y mejor*. (pp. 153-306). México: Fondo de Cultura Económica.
- Reimers, F. & Jacobs, J. (2009). *Leer (comprender y aprender) y escribir para comunicarse. Desafíos y oportunidades para los sistemas educativos*. XXIII Semana Monográfica de la Educación - La lectura en la Sociedad de la Información. Madrid: Fundación Santillana. Recuperado de [http://www.fundacionsantillana.com/upload/ficheros/noticias/200907/xxiii\\_semana\\_monografica.pdf](http://www.fundacionsantillana.com/upload/ficheros/noticias/200907/xxiii_semana_monografica.pdf)
- Reis, P. & Climent, N. (2012). *Narrativas de profesores: reflexiones en torno al desarrollo personal y profesional*. Sevilla: Universidad Nacional de Andalucía.
- Rey, A., Morato, J. & Murcia, M. (1994). *La enseñanza de la lectura y la escritura: enfoques teóricos y metodológicos primera etapa: 1870-1936*. (Tesis de licenciatura, Universidad Distrital Francisco José de Caldas).

- Reznitsaya, A., Glina, M., Carolan, B., Michaud, O., Rogers, J. & Sequeira, L. (2012). Examining transfer effects from dialogic discussions to new tasks and contexts. *Contemporary Educational Psychology*, 37, 288-306. doi: 10.1016/j.cedpsych.2012.02.003
- Richards, J. & Rogers, T. (1986). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press. Recuperado de <http://aguswuryanto.files.wordpress.com/2008/09/approaches-and-methods-in-language-teaching.pdf>
- Rickford, A. (2005). Everything I needed to know about teaching I learned from my children: Six deep teaching principles for today's reading teachers. *Reading Improvement*, 42(2), 112-128. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/215801531/fulltextPDF/141CF00F49D78675088/7?accountid=45660>
- Rincón, G. (1997). Tarea: Hacer un resumen. ¿Y los maestros saben hacerlo? En G. Bustamante y F. Jurado (comps.). *Entre la lectura y la Escritura*. Bogotá. Cooperativa Editorial Magisterio. Colección Mesa Redonda.
- Rincón, G. (1999). *Guía para la descripción de la experiencia*. Programa de Mejoramiento docente en lengua materna: Desarrollo de la lectura y la escritura. Cali: Universidad del Valle – Escuela de Ciencias del Lenguaje. Recuperado de [http://www.cerlalc.org/Escuela/experiencias/Programa\\_mejoramiento\\_doc\\_lengua\\_Materna.pdf](http://www.cerlalc.org/Escuela/experiencias/Programa_mejoramiento_doc_lengua_Materna.pdf)
- Rincón, G. (2012). *Los proyectos de aula y la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito*. Bogotá: Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje. Recuperado de <http://redlenguaje.com/images/los-proyectos-aula-y-ensenanza.pdf>
- Rincón, G. & Gil, J. (2010). Las prácticas de lectura y de escritura académicas en la Universidad del Valle: tendencias. *Lenguaje*, 38(2), 387-419. Recuperado de <http://direacur.univalle.edu.co/Practicas-de-lectura-y-de-escrituraacademicas-en-la-univalle-tendencias.pdf>
- Risko, V., Roller, C., Cummins, C., Bean, R., Collins, C., Anders, P. & Flood, J. (2008). A Critical Analysis of Research an Reading Teacher Education. *Reading Research Quarterly*, 43(3), 252-288. doi: 10.1598/RRQ.43.3.3
- Rivkin, S., Hanushek, E. & Kain, J. (2005) Teachers, schools, and academic achievement. En *Econometrica*, 73(2), 417-458. Recuperado de

<http://www.economics.harvard.edu/faculty/staiger/files/HanushekRivkinKain%2BEcta%2B2005.pdf>.

- Rodrigo, M. J., Rodríguez, A. & Marrero, J. (1994). *Las teorías Implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.
- Rodríguez, A. (2007). Definiendo la lectura, el alfabetismo y otros conceptos relacionados. *Investigación Bibliotecológica*, 27(42), 143-175. Recuperado de <http://www.revistas.unam.mx/index.php/ibi/article/view/4122/3656>
- Rodríguez, L. (2012). *Las prácticas pedagógicas basadas en el Enfoque Comunicativo Funcional y su incidencia en las habilidades comunicativas, desde la Percepción de los Docentes: Un estudio de caso*. (Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional, Tegucigalpa). Recuperada de <http://www.upnfm.edu.hn/bibliod/images/stories/tesnov/Formaciondeformadores/Lesbia%20Leticia%20Rodriguez%20Rodriguez.pdf>
- Rodríguez, R. (2008). Reflexiones en torno al trabajo con los PILE. *Aula Urbana*, 71, 3. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico IDEP. Bogotá. Recuperado de <http://www.idep.edu.co/pdf/aula/MAU%2071.pdf>
- Rodríguez, S. (2007). La práctica docente desde la palabra y la escritura. *Altablero*, 40. Marzo-Mayo. Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-122255.html>
- Rog, L. & Kropp, P. (2004). *The write genre: Classroom activities and mini-lessons that promote writing with clarity, style, and flashes of brilliance*. Portland, ME.: Pembroke Publishers.
- Rojas, S. (2008). Evaluación del impacto de un programa de formación en investigación en pedagogía de la lectura y la escritura para profesionales no licenciados vinculados a la Secretaría de Educación de Bogotá: creencias, conocimientos y prácticas pedagógicas. (Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Colombia). En F. Jurado, S. Rey. y Y. Pinilla. (comps.). *Tesis de grado y trabajos finales Maestría en Educación. Colección Cuadernos del Seminario en Educación N° 18*. Bogotá: Instituto de Investigación en educación, 2011.
- Rojas, S. & Flórez, R. (2010). Evaluación de un plan de formación para docentes no profesionales en educación: Pedagogía de la lectura y la escritura. *Educación y Educadores*, 13(3), 377-396. Recuperado de <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/1731/2273>

- Romanes, G. (1884). *Mental Evolution in Animals*. New York: Appleton & Company.  
Recuperado de  
<http://archive.org/stream/mentalevolution00darwgoog#page/n9/mode/2up>
- Rosefsky, A. & Saavedra, J. (2011). Do college cultivate critical thinking, problema solving, writing and interpersonal skills? *Economics on Education Review*, 30, 1516-1526.  
doi:10.1016/j.econedurev.2011.08.006
- Rosenblatt, L. (1988). Writing and Reading: The Transactional Theory. *Technical Report No. 416*. Champaign, IL.: Center for the study of Reading. Recuperado de  
[https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/18044/ctrstreadtechrepv01988i00416\\_opt.pdf?sequence=1](https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/18044/ctrstreadtechrepv01988i00416_opt.pdf?sequence=1)
- Rosenblatt, L. (1996). *La teoría transaccional de la lectura y la escritura*. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura.
- Rotstein, B. & Krauth, K. (2006). La lectura y los docentes. *Memorias de las XIII Jornadas de investigación del MERCOSUR*. Buenos Aires: Facultad de Psicología, U.B.A.  
Recuperado de <http://www.uai.edu.ar/facultades/desarrollo-e-investigacion-educativos/investigacion/fac-educac-investi4.pdf>
- Ruddell, R. (1969): Psycholinguistic implications for a system of communication model. En K. Goodman y J. Fleming (Eds.), *Psycholinguistics and the teaching of reading*. Newark, Del.: International Reading Association.
- Ruíz, M. (2005). *Imbrincación de lo político y lo pedagógico en los procesos de educación de adultos. Dos estudios de caso*. Pátzcuaro, México: Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y El Caribe. Recuperado de  
[http://www.crefal.edu.mx/crefal25/images/publicaciones/estudios\\_epja/mercedes\\_ruiz\\_munoz.pdf](http://www.crefal.edu.mx/crefal25/images/publicaciones/estudios_epja/mercedes_ruiz_munoz.pdf)
- Ruiz, M. & Mora, M. (2009). Una aproximación a las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura en una escuela colombiana en 1940. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 2(3), 47-66. Recuperado de  
<http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/download/3400/2587>
- Rumelhart, D. (1977): Toward an Interactive model of reading. En S. Dornic (Ed.), *Attention and Performance VI*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Rupley, W., Blair, T. & Nichols, W. (2009). Effective reading instruction for struggling readers: the role of direct/explicit teaching. *Reading and Writing Quarterly*, 25, 125-138. Recuperado de

<http://longenglish8.wikispaces.com/file/view/Reading+instructionfor+Struggling+readers+DIrect+Explicit+Teaching.pdf>

Russell, D. (1990). Writing across the Curriculum in Historical perspective: Toward a Social Interpretation. *College English*, 52(1), 52-73. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/377412> .

Russell, D. (1997). Rethinking Genre in School and Society: An Activity Theory Analysis. *Written Communication*, 14(4), 504-554. Recuperado de <http://www.iifl.unam.mx/html-docs/tradretor/Ret.pdf>

Sampson, G. (1997). *Sistemas de Escritura*. Barcelona: Gedisa.

Sánchez, C. (2001). Ensayos: Anotaciones preliminares sobre su composición en el ámbito escolar. *Educación y Pedagogía*, XIII(11), 135-144. Recuperado de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/5908/5319>

Sánchez, C. (2009). La escuela, el maestro y la lectura para un cambio revolucionario. *Foro Universitario*, 13(44), 99-107. Recuperado de <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/28831/1/foro4.pdf>

Sandoval, C. (1996). *Investigación Cualitativa*. Bogotá: ICFES.

Santini, M. (2006). Identifying genres of Web pages. *Proceeding of Traitement Automatique des Langues Naturelles TALN*. Lovaina. Recuperado de [http://www.nltg.brighton.ac.uk/home/Marina.Santini/06\\_04\\_c\\_MSantini\\_TALN\\_2006.pdf](http://www.nltg.brighton.ac.uk/home/Marina.Santini/06_04_c_MSantini_TALN_2006.pdf)

Santrock, J. (2003). *Psicología de la Educación. Consideraciones básicas para un adecuado aprendizaje*. Vol. 1. México: McGraw-Hill.

Sanz, A. (2005). La lectura en el proyecto PISA. *Revista de Educación, Número Extraordinario*, 95-120. Recuperado de [http://www.oei.es/evaluacioneducativa/lectura\\_proyecto\\_pisa\\_sanz.pdf](http://www.oei.es/evaluacioneducativa/lectura_proyecto_pisa_sanz.pdf)

Sarmiento, A. (2011). *Situación de la educación en Colombia. Preescolar, básica, media y superior. Una apuesta al cumplimiento del derecho a la educación para niños, niñas y jóvenes*. Bogotá: Gente Nueva. Recuperado de [www.fundacioncorona.org.co/bajarDocDos.php?tl=1&per=162](http://www.fundacioncorona.org.co/bajarDocDos.php?tl=1&per=162)

Savignon S. (1996). *La competencia comunicativa: teoría y práctica*. London: Addison Wesley Company.

- Scardamalia, M. & Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 43-64. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=48395>
- Schacter, J. (2006). *The Master Teacher Series: Reading Comprehension*. Stanford, CA: The Teaching Doctors.
- Schlaggar, B. & McCandliss, B. (2007). Development of Neural Systems for Reading. *Annual Review of Neuroscience*, 30, 475-503. doi: 10.1146/annurev.neuro.28.061604.135645
- Schmandt-Besserat, D. (1992). Dos precursores de la escritura: Cuentas simples y complejas. En W. Senner (Comp.), *Los orígenes de la escritura*. México: Siglo XXI.
- Schmandt-Besserat, D. & Erard, M. (2009). Origins and Forms of Writing. En C. Bazerman (Ed.). *Handbook of Research on Writing. History, Society, School, Individual, Text*. New York: Taylor & Francis.
- Schmidt, W. (1917). *And experimental study in the psychology of reading*. Chicago: The University of Chicago Press. Recuperado de [http://www.forgottenbooks.org/readbook/An\\_Experimental\\_Study\\_in\\_the\\_Psychology\\_of\\_Reading\\_1000162347#0](http://www.forgottenbooks.org/readbook/An_Experimental_Study_in_the_Psychology_of_Reading_1000162347#0)
- Schwanenflugel, P., Hamilton, C., Neuharth-Pritchett, S., Restrepo, M., Bradley, B. & Webb, M-Y. (2010). PAVEd for Success: An Evaluation of a Comprehensive Preliteracy Program for Four-Year-Old Children. *Journal of Literacy Research*, 42, 227-275. doi: 10.1080/1086296X.2010.503551
- Searle, J. (1969). *Actos de habla. Ensayos de filosofía del lenguaje*. Barcelona: Planeta.
- Seidenberg, M. (2013). The Science of Reading and its educational implications. *Language Learning and Development*. 9(4), 331-360, doi: 10.1080/15475441.2013.812017
- Seifert, K. & Sutton, R. (2009). *Educational Psychology*. Washington: The Sailor Foundation. Recuperado de <http://www.saylor.org/site/wp-content/uploads/2012/06/Educational-Psychology.pdf>
- Senner, W. (1992). Teorías y mitos sobre el origen de la escritura. En W. Senner (comp.). *Los orígenes de la escritura*. México: Siglo XXI.
- Serafini, F. (2004). Images of Reading and the reader. *The Reading Teacher*, 57(7), 610-617. Recuperado de [http://www.frankserafini.com/publications/serafini-images\\_of\\_rdr.pdf](http://www.frankserafini.com/publications/serafini-images_of_rdr.pdf)
- Serafini, F. (2011). Expanding perspectives for comprehending visual images in multimodal texts. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 54(5), 342-350. doi:10.1598/JAAL.54.54

- Serafini, F. (2012). Rethinking Reading Comprehension. Definitions, Instructional Practices, and Assessment. (pp. 189-202). In E. Williams (Ed.), *Critical Issues in Literacy Pedagogy: Notes from the Trenches*. Illinois State University Press. Recuperado de <http://www.frankserafini.com/publications/serafini-rethink-comp.pdf>
- Serna, J. (2001). La Edad de la Lectura. Filosofía y Universidad. *Números*, 3-4, 217-226. Recuperado de [http://www.udenar.edu.co/rudecolombia/files/r34\\_217.pdf](http://www.udenar.edu.co/rudecolombia/files/r34_217.pdf)
- Serres, M. (1995). *Atlas*. Madrid: Cátedra-teorema.
- Silva, R. (2003). La lectura: una práctica cultural. Debate entre Pierre Bourdieu y Roger Chartier. *Sociedad y Economía*, 4, 131-175. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/996/99617936017.pdf>
- Skinner, B. (1981). *Conducta Verbal*. México: Trillas.
- Smith, W. (1922). *The Reading Process*. New York: The MacMillan Company. Recuperado de <http://archive.org/stream/readingprocess00smitgoog#page/n8/mode/2up>
- Smith, F. (2004). *Understanding Reading. A Psycholinguistic Analysis of Reading and Learning to Read*. New Jersey: LAWRENCE ERLBAUM ASSOCIATES, PUBLISHERS
- Snow, C. (2004). *Reading for understanding: Towards a R&D program in reading comprehension*. Washington, DC.: RAND Reading Study Group. Recuperado de [http://www.pbs.org/teacherline/courses/rdla150/docs/c1s4\\_15readingforunde%23846dd.pdf](http://www.pbs.org/teacherline/courses/rdla150/docs/c1s4_15readingforunde%23846dd.pdf)
- Soldán, A., Rocha, O., Gonzáles, G. & Alvéstegui, M. (2011). *Cómo leen y escriben los bachilleres al ingresar a la universidad. Diagnóstico de competencias comunicativas de lectura y escritura*. La Paz: Universidad Católica Boliviana San Pablo; Fundación PIEB. Recuperado de [http://lpz.ucb.edu.bo/Forms/Publicaciones/Libros/Como\\_leen\\_y\\_escriben.pdf](http://lpz.ucb.edu.bo/Forms/Publicaciones/Libros/Como_leen_y_escriben.pdf)
- Sotiriou, P. (2002). *Reading to write: composition in context*. Fort Worth: Harcourt College Publishers.
- Soto, D. & Barrios, M. (2011). *El pensamiento de los profesores, sus teorías implícitas y la relación con la práctica. Un estudio de caso de los profesores de la Universidad Pedagógica Nacional*. (Tesis de licenciatura, Universidad Pedagógica Nacional, México, D.F.). Recuperado de <http://biblioteca.ajusco.upn.mx/pdf/27740.pdf>
- Sperling & Warshauer (2001). Research on Writing. En V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching*, 4th Ed. (p. 370-389). Washington; AERA. Recuperado de

<http://gse.berkeley.edu/sites/default/files/users/sarah-freedman/01chResWrngHndbk.pdf>

- Sporns, O. (2011). The human connectome: A complex network. *Annals of the New York Academy Of Sciences*, Issue: The Year in Cognitive Neuroscience, 1224, 109-125. doi: 10.1111/j.1749-6632.2010.05888.x
- Staiger, R. (1973). *The teaching of reading*. París: International Reading Association – UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0000/000045/004510eo.pdf>
- Stepp, J. (2008). *Reading ability and academic achievement of college education majors: Reading attitudes, motivations and behaviors*. (Disertación doctoral, Tennessee Technological University). Recuperado de <http://search.proquest.com/pqdt/docview/304417422/previewPDF/EBA852A5FB4D4E75PQ/1?accountid=45660>
- Strauss, A. & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Stroud, R. (1992). El arte de escribir en la Grecia antigua. En W. Senner (comp.). *Los orígenes de la escritura*. México: Siglo XXI.
- Surd-Büchelle, S. (2011). On the relations between writing and thinking. In M. Bertau & A. Werani. (Eds). *Contributions to Cultural-Historical Psycholinguistics*. Berlin: Lehmanns Media. Recuperado de [http://www.ich-sciences.de/fileadmin/pdf/Ausgabe\\_5/Heft\\_5fertig.pdf](http://www.ich-sciences.de/fileadmin/pdf/Ausgabe_5/Heft_5fertig.pdf)
- Svembro, J. (1997). La Grecia arcaica y clásica. La invención de la lectura silenciosa. En G. Cavallo y R. Chatrier (Coords.) *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Madrid: Taurus.
- Tamayo, M. (2009). *El Proceso de la Investigación Científica*. México: Limusa.
- Tamayo, S. (2010). *La lengua oral, ¿irreductible al código escrito?* Escuela Normal Superior de Ibagué. Recuperado de <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/docentes/1596/article-110700.html>
- Tamayo, O. & Sanmartí, N. (2005). Características del discurso escrito de los estudiantes en clases de ciencias. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 3(2), 85-110. Recuperado de [http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1692-715X2005000200004&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1692-715X2005000200004&script=sci_arttext)



- Taylor, B., Peterson, D., Pearson, P. & Rodriguez, M. (2002). Looking inside classrooms: Reflecting on the “how” as well as the “what” in effective reading instruction. *The Reading Teacher*, 56(3), 270-279. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/203276436/fulltextPDF/141CF00F49D78675088/1?accountid=45660>
- Taylor, B., Pearson, P., Peterson, D., & Rodriguez, M. (2003). Reading growth in high-poverty classrooms: The influence of teacher practices that encourage cognitive engagement in literacy learning. *Elementary School Journal*, 104(1), 3-28. Recuperado de <http://ebookbrowse.net/instruct-reading-growth-in-high-poverty-classrooms-taylor-2003-pdf-d232385096>
- Taylor, S. & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos*. Barcelona: Paidós.
- Teobaldo, M. & Melgar, S. (2009). *Competencias en la comprensión lectora y la producción escrita*. Informes de investigación de la dirección de investigación y estadística del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Recuperado de <http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/dirinv/pdf/competenciacompreensionlectora.pdf>
- Thaiss, C. & Goodman, G. (2012). Writing at UC Davis: Writing in disciplines and professions from the undergraduate first year through graduate school. En C. Thaiss, G. Bräuer, P. Carlino, L. Ganobcsick-Williams & A. Sinha. (Eds.), *Writing programs Worldwide. Profiles on Academic Writing in Many Places*. Fort Collins, CO.: The WAC Clearinghouse.
- Thorndike, E. (1917). *Reading as Reasoning: A study of Mistakes in Paragraph Reading*. Baltimore: Warwick & York. Recuperado de <http://archive.org/stream/readingasreasoni00thor#page/n1/mode/2up>
- Tiersma, P. (2009). Writing, Text, and the Law. C. Bazerman. En C. Bazerman (Ed.) *Handbook of Reseach on Writing. History, Society, School, Individual, Text*. New York: Taylor & Francis.
- Todd, J. (1854). *The Student's Manual*. Northampton: Hopkins, Bridgman & Co. Recuperado de <http://archive.org/stream/studentsmanual00toddgoog#page/n5/mode/2up>
- Tolchinsky, L. (1990). Lo práctico, lo científico y lo literario: Tres componentes en la noción de «alfabetismo». *Comunicación, Lenguaaje y Educación*, 6, 53-62. Recuperado de [http://203.72.145.166/tesol/tqd\\_2008/VOL\\_30\\_4.PDF](http://203.72.145.166/tesol/tqd_2008/VOL_30_4.PDF)

- Toro, R., Fox, P. & Paus, T. (2008). Functional Coactivation Map of the Human Brain. *Cerebral Neocortex*, 18, 2553-2559. doi:10.1093/cercor/bhn014
- Torres, C. (2003). Through the eyes of a researcher: A school's literacy project. *Colombian Applied Linguistics Journal*. 5, 105-121. Recuperado de <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/calj/article/view/184/304>
- Toynbee, A. (1956). *A Study of the History*. London: Oxford University Press.
- Treviño, E., Pedroza, H., Pérez, G., Ramírez, P., Ramos, G. & Treviño, G. (2007). *Prácticas docentes para el desarrollo de la comprensión lectora en primaria*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación – INEE. Recuperado de [www.inee.edu.mx/...pdf/.../practicas\\_docentes.pdf](http://www.inee.edu.mx/...pdf/.../practicas_docentes.pdf)
- Tsien, T.H. (1985). Paper and Printing. In J. Needham (ed.) *Science and Civilization in China*, Vol. 5, Part 1, Section 32. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ugarriza, N. (2006). La comprensión lectora inferencial de textos especializados y el rendimiento académico de los estudiantes universitarios del primer ciclo. *Persona*, 9, 31-75. Lima. Universidad de Lima. Recuperado de [http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S1011-22512005000200006&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S1011-22512005000200006&script=sci_arttext).
- UNESCO. (1949). *Recomendación N° 28 sobre La Enseñanza de la Lectura*. Ginebra: UNESCO. Recuperado de [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Policy\\_Dialogue/ICE/45th\\_Declaracion\\_sp.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/ICE/45th_Declaracion_sp.pdf)
- UNESCO. (1996). *Declaración de la 45ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación*. Ginebra: UNESCO. Recuperado de [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Policy\\_Dialogue/ICE/45th\\_Declaracion\\_sp.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/ICE/45th_Declaracion_sp.pdf)
- UNESCO. (2003). *La educación en un mundo plurilingüe*. París: UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129728s.pdf>
- UNESCO. (2006) *Educación para Todos. La Alfabetización, un factor vital*. París: UNESCO. Recuperado de <http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/gmr06-es.pdf>.
- UNESCO. (2009) *De la alfabetización al aprendizaje a lo largo de toda la vida: tendencias, temas y desafíos de la educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe*. Hamburgo: UNESCO Institute for LifeLong Learning. Recuperado de [http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UIIL/confintea/pdf/GR\\_ALE/confinteavi\\_grale\\_lac\\_synthesis\\_es.pdf](http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UIIL/confintea/pdf/GR_ALE/confinteavi_grale_lac_synthesis_es.pdf)

- UNESCO. (2009) *United Nations Literacy Decade. International Strategic Framework for Action*. París: UNESCO - United Nations Literacy Decade Coordination Unit. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001840/184023e.pdf>.
- UNESCO-IFAP. (2013). *Media and Information Literacy for Knowledge Societies*. Moscow: Interregional Library Cooperation Centre. Recuperado de [http://www.ifapcom.ru/files/News/Images/2013/mil\\_eng\\_web.pdf](http://www.ifapcom.ru/files/News/Images/2013/mil_eng_web.pdf)
- UNESCO-UIS. (2011a). *Compendio Mundial de la Educación 2010. Comparación de las estadísticas de educación en el mundo*. Montreal: Ediciones UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001912/191218s.pdf>
- UNESCO-UIS. (2011b). *Compendio Mundial de la Educación 2011. Comparación de las estadísticas de educación en el mundo*. Montreal. Ediciones UNESCO. Recuperado de <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/ged-2011-sp.pdf>
- UNESCO-UIS. (2012). *Compendio Mundial de la Educación 2012. Oportunidades perdidas: El impacto de la repetición y de la salida prematura de la escuela*. Montreal. Ediciones UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002191/219108s.pdf>
- UNICEF. (2008). *Un enfoque de la EDUCACIÓN PARA TODOS basado en los derechos humanos*. New York: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia - Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001588/158893s.pdf>
- Uribe, G. & Camargo, Z. (2011). Prácticas de lectura y escritura académicas en la universidad colombiana. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3(6), 317-341. Recuperado de <http://www.javeriana.edu.co/magis/numero-seis/pdfs/magis-3-6-Graciela-Uribe.pdf>
- Vaillant, D. (2004). *Construcción de la profesión docente en América Latina. Tendencias, temas y debates*. Documento PREAL. N° 31. Recuperado de <http://www.ub.edu/obipd/PDF%20docs/Formaci%C3%B3%20Inicial/Educaci%C3%B3%20Primaria/Documents/Construcci%C3%B3n%20de%20la%20profesi%C3%B3n%20docente%20en%20Am%C3%A9rica%20latina.%20Tendencias,%20temas%20y%20debates.%20Vaillant,%20D.pdf>
- Vaillant, D. (2013). *Integración de TIC en los sistemas de formación docente inicial y continua para la Educación Básica en América Latina*. Buenos Aires: UNICEF. Recuperado de [http://www.unicef.org/argentina/spanish/educacion\\_Integracion\\_TIC\\_sistemas\\_formacion\\_docente.pdf](http://www.unicef.org/argentina/spanish/educacion_Integracion_TIC_sistemas_formacion_docente.pdf)

- Valles, M. (1997). *Técnicas Cualitativas de Investigación Social*. Madrid: Síntesis.
- van den Broek, P., Kendeou, P., Kremer, K., Lynch, J. S., Butler, J., White, M. J., & Lorch, E. P. (2005). Assessment of comprehension abilities in young children. In S. Stahl & S. Paris (eds.), *Children's Reading Comprehension and Assessment*. Mahwah, NJ: Erlbaum. Recuperado de <http://people.mcgill.ca/files/panayiota.kendeou/Kendeou9.pdf>
- van Dijk, T. (1980). *Estructuras y funciones del discurso*. Madrid: Siglo XXI.
- van Dijk, T., & Kintsch, W. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85(5), 213 –345. Recuperado de [http://download.springer.com.ezproxy.unal.edu.co/static/pdf/796/art%253A10.3758%252Fs13421-012-0214-874.pdf?auth66=1398472366\\_6ca2e152793746b4692098943c7531b7&ext=.pdf](http://download.springer.com.ezproxy.unal.edu.co/static/pdf/796/art%253A10.3758%252Fs13421-012-0214-874.pdf?auth66=1398472366_6ca2e152793746b4692098943c7531b7&ext=.pdf)
- van Dijk, T., & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- Vasco, I. (2006). *Literatura para niños en Colombia: En busca de un lenguaje propio*. Recuperado de <http://www.irenevasco.com/articles/LITERATURA%20PARA%20NI%C3%91OS%20EN%20COLOMBIA.pdf>
- Vásquez, F. (Noviembre, 2010). La oralidad, la lectura y la escritura como mediaciones para la convivencia. Ponencia presentada en el Primer Concurso Distrital para colegios privados sobre “Proyectos institucionales de lectura, escritura y oralidad”, PILEO, Bogotá. *Revista de la Universidad de la Salle*, 53, 161-175. Recuperado de <http://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ls/article/view/1005/911>
- Vegas, E. & Petrow, J. (2008). *Raising Student Learning in Latin America. The Challenge for the 21st Century*. Washington: The World Bank. Recuperado de [http://siteresources.worldbank.org/INTLAC/Resources/Raising\\_Student\\_Learning\\_in\\_LAC\\_Document.pdf](http://siteresources.worldbank.org/INTLAC/Resources/Raising_Student_Learning_in_LAC_Document.pdf)
- Vilà, M. (2011). Seis criterios para enseñar lengua oral en la educación obligatoria. *Leer.es.*, 2-7. Recuperado de <http://leer.es/wp-content/uploads/publicaciones/PDFs/201112.pdf>
- Villegas-Reimers, E. & Reimers, F. (1996). Where are 60 million teachers? The missing voice in educational reform around the world. *Prospects*, 26(3), 469-492. Recuperado de [http://isites.harvard.edu/fs/docs/icb.topic648757.files/WhereAre60MillionTeachers\\_Reimers1996pp469-492.pdf](http://isites.harvard.edu/fs/docs/icb.topic648757.files/WhereAre60MillionTeachers_Reimers1996pp469-492.pdf)

- Viñao, A. (2001). *Del Periódico al Internet. Leer y escribir en los Siglos XIX – XX*. En A. Castillo. *Historia de la cultura escrita*. Gijón: Trea.
- Vygotsky, L. (1986). *Pensamiento y Lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Vygotsky, L. (2012). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Planeta.
- Waller, R. (1988). *The typographic contribution to language. Towards a model of typographic genres and their underlying structures*. (Tesis doctoral, University of Reading) Recuperada de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.60.3105&rep=rep1&type=pdf>
- Waltinger, U., Mehler, A. & Wegner, A. (2009). A two-level approach to web genre classification. J. Filipe & J. Cordeiro J (eds.). *WEBIST 2009 - Proceedings of the Fifth International Conference on Web Information Systems and Technologies, Lisbon, Portugal, March 23-26, 2009*. INSTICC Press; 689–692. Recuperado de [http://www.uulliwaltinger.de/pdf/Webist\\_2009\\_TwoLevel\\_Genre\\_Classification\\_WaltingerMehlerWegner.pdf](http://www.uulliwaltinger.de/pdf/Webist_2009_TwoLevel_Genre_Classification_WaltingerMehlerWegner.pdf)
- Wandell, B., Rauschecker, A. & Yeatman, J. (2012). Learning to See Words. *Annual Review of Psychology*, 63, 31-53. doi: 10.1146/annurev-psych-120710-100434
- Weaver, C. (1994). *Reading Process and Practice*. Portsmouth: Heinemann. Recuperado de <http://www.heinemann.com/shared/onlineresources/e00377/chapter14.pdf>
- Weber, D. (2003). *Preservice teachers' beliefs and Practices Regarding Constructivist Literacy teaching in Huanaco, Perú*. (Disertación de maestría. Syracuse University). Recuperado de <https://login.libezproxy2.syr.edu/login?url=http%3a%2f%2fproquest.umi.com%2fpqdweb%3fdid%3d765098711%26sid%3d1%26Fmt%3d2%26clientId%3d3739%26RQT%3d309%26VName%3dPQD>
- Wells, D. (1988). *Literacy in a third grade whole language classroom. A Dissertation*. Arizona State University. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/303693337/previewPDF/13EB67FF07240BFD459/1?accountid=45660>
- White, C., Woodfield, K. & Ritchie, J. (2003). Reporting and Presenting Qualitative Data. J. Ritchie & J. Lewis. (Eds.) *Qualitative Research Practice. A Guide for Social Science Students and Researchers*. London: SAGE.
- Widdowson, H. (1983). *Learning Purpose and Language*. Oxford: Oxford University Press.

- Wilkinson, S. (1998). Focus groups in feminist research: power, interaction and the co-construction of meaning. *Women's Studies International Forum*, 21, 11-125.  
Recuperado de  
[http://www.uky.edu/~tmute2/geography\\_methods/readingPDFs/wilkinson.pdf](http://www.uky.edu/~tmute2/geography_methods/readingPDFs/wilkinson.pdf)
- Williford, A., Maier, M., Downer, J., Pianta, P. & Howes, C. (2013). Understanding how children's engagement and teachers' interactions combine to predict school readiness. *Journal of Applied Developmental Psychology*. 34. 299-309. doi: 10.1016/j.appdev.2013.05.002
- Willms, D. (2006). *Learning Divides: Ten Policy Questions about the Performance and Equity of Schools and Schooling Systems*. Montreal: UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001470/147066e.pdf>.
- Yanes, J. (2001). *Las TIC y la crisis de la educación. Algunas claves para su comprensión*. Virtual Educa. Recuperado de <http://www.virtualeduca.org/documentos/yanez.pdf>
- Yoshioka, T. & Herman, G. (1999). *Genre Taxonomy: A Knowledge Repository of Communicative Actions*. Cambridge, MA.: MIT Press. Recuperado de <http://ccs.mit.edu/papers/pdf/wp209.pdf>
- Yu, L. (2003). *A History of Reading in Late Imperial China, 1000-1800*. (Disertación doctoral, The Ohio State University). Recuperado de <http://etd.ohiolink.edu/send-pdf.cgi/Yu%20Li.pdf?osu1054655134>
- Zayas, F. (2012). Los géneros discursivos y la enseñanza de la composición escrita. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 63-85. Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie59a03.pdf>
- Zayas, F. & Pérez, P. (2007). *La competencia en comunicación lingüística*. Madrid: Alianza.
- Zimmerman, B. & Risemberg, R. (1997). Becoming a Self-Regulated Writer: A Social Cognitive Perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 22. 73-101. Recuperado de [http://158.197.33.91/~horvath/download/articles/self\\_regulated\\_writer\\_self\\_sustained\\_grammar\\_feedback\\_loop\\_Risemberg\\_1997.pdf](http://158.197.33.91/~horvath/download/articles/self_regulated_writer_self_sustained_grammar_feedback_loop_Risemberg_1997.pdf)

APÉNDICES

## Apéndice A

### Texto Encuesta en Línea

#### **Encuesta para docentes sobre aspectos asociados a la enseñanza de la lectura y la escritura en educación básica y media**

Respetada(o) Docente, reciba un cordial saludo. Antes de proceder con la encuesta, por favor lea detenidamente el siguiente texto. La investigación en la cual se enmarca esta encuesta, es conducida por el psicólogo Mauricio Gómez Pedraza, con tarjeta profesional N° 106640, estudiante del énfasis en Psicología Educativa de la Maestría en Psicología de la Universidad Católica de Colombia, en la ciudad de Bogotá, bajo la dirección de la Doctora Martha Lozano. La meta de este estudio es establecer los criterios teóricos, pedagógicos y didácticos contemplados para la enseñanza de la comprensión lectora y la competencia escrita en docentes y estudiantes de básica primaria, básica secundaria y media vocacional. Es decir, se busca determinar algunos parámetros de fundamentación, contenido y metodología que se siguen para desarrollar los procesos de lectura y escritura en el aula, en los niveles señalados.

**CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPANTES DE INVESTIGACIÓN** El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los potenciales participantes en una encuesta que sirve de fuente de datos a la investigación previamente descrita con una clara explicación de la naturaleza de la misma, así como de su rol en ella como participantes. La encuesta está dirigida únicamente a docentes de educación básica primaria, básica secundaria, y media vocacional, por lo cual le rogamos abstenerse de participar si se desempeña en ocupaciones distintas a la docencia, o en algún otro nivel educativo. Su participación como informante en este estudio es estrictamente voluntaria y se ciñe a criterios éticos consagrados en la legislación nacional vigente, por lo cual no implica daños para su integridad personal, ni riesgos psicológicos o laborales de ninguna índole. La información personal que usted suministre será tratada de forma confidencial y tanto ésta como la resultante del diligenciamiento de la encuesta no se usarán para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación, es decir, la obtención de datos investigativos, la culminación de un trabajo académico y la elaboración de un artículo publicable derivado de este estudio, publicación que usted autoriza al leer y aceptar el contenido de éste consentimiento. La aplicación le tomará entre 45 y 60 minutos, y se realizará a través de éste recurso web diseñado para tal fin, y con el compromiso de que si usted elige participar, recibirá posteriormente una síntesis del estudio y la información sobre el lugar en que reposará el informe final. Una vez diligencie los datos de identificación solicitados, encontrará las preguntas relacionadas con el objetivo investigativo. Tenga en cuenta que las preguntas que necesariamente debe responder, están marcadas con asterisco, mientras que aquellas que puede pasar por alto no tienen dicha marca. Si usted ha comprendido la información previa y autoriza su participación en este estudio, debe marcar la opción 'SI' en las dos primeras preguntas. En caso contrario, puede hacer caso omiso de la invitación. Se agradece de antemano su atención y su colaboración.

**AUTORIZACIÓN PARA PARTICIPAR** Para la aplicación de la encuesta, declaro que he sido informado previa y claramente sobre los objetivos de la investigación y de la encuesta. También que es mi decisión libre el participar o no. Si contesta negativamente, por favor no continúe con el diligenciamiento.

- SI (1)
- NO (2)

**FIRMA DEL CONSENTIMIENTO INFORMADO** Para proceder con la aplicación de la encuesta, declaro que entiendo y acepto las condiciones planteadas en el texto de consentimiento informado. En caso contrario, por favor no continúe con la encuesta.

- SI (1)
- NO (2)

**IDENTIFICACIÓN** Escriba sus nombres y apellidos completos

**EDAD** Señale su edad actual en años

**SEXO** Seleccione su sexo

- Femenino (1)
- Masculino (2)



UBICACIÓN GEOGRÁFICA Escriba el nombre del municipio y departamento en donde labora como docente

Municipio (1)

Departamento (2)

EXPERIENCIA DOCENTE Seleccione el rango en donde se ubiquen sus años de experiencia docente

Menos de 1 año (1)

Entre 1 y 2 años (2)

Entre 3 y 5 años (3)

Entre 6 y 8 años (4)

Entre 9 y 11 años (5)

Más de 11 años (6)

NIVEL EN DONDE SE DESEMPEÑA Señale el nivel educativo en donde se ha desempeñado mayoritariamente como docente

Educación Básica Primaria (1)

Educación Básica Secundaria (2)

Educación Media Vocacional (3)

ÁREA DE TRABAJO Señale la asignatura o campo disciplinar en donde se ha desempeñado mayoritariamente como docente

Ciencias Naturales (1)

Ciencias Sociales (2)

Matemáticas (3)

Lengua Materna (4)

Lengua Extranjera (5)

Tecnología (6)

Educación Artística (7)

Educación Física (8)

Filosofía (9)

Formación Técnica (10)

Formación afectiva o ciudadana (11)

Educación Religiosa (12)

Unimodal (todas las asignaturas) (13)

SECTOR EDUCATIVO Señale el sector en el que se encuentra trabajando actualmente

Privado (1)

Oficial (2)

Oficial (3)

ÁREA GEOGRÁFICA Señale el área geográfica en el que se encuentra trabajando actualmente

Urbana (1)

Rural (2)

COMPOSICIÓN DE LA POBLACIÓN EDUCATIVA Señale la composición por sexo de los estudiantes que asisten a su institución educativa

Mixta (1)

Femenina (2)

Masculina (3)

ESTRATO SOCIOECONÓMICO DE LA POBLACIÓN EDUCATIVA Señale el estrato predominante entre los estudiantes que atiende la institución en donde usted labora

- 1 (1)
- 2 (2)
- 3 (3)
- 4 (4)
- 5 (5)
- 6 (6)
- Rural (7)

GRADOS CON LOS QUE TRABAJA Seleccione los grados con los cuales trabaja actualmente

- 1 (1)
- 2 (2)
- 3 (3)
- 4 (4)
- 5 (5)
- 6 (6)
- 7 (7)
- 8 (8)
- 9 (9)
- 10 (10)
- 11 (11)
- Multigrado multinivel (12)

Q1 ¿Para usted qué es la lectura?

Q2 Describa el proceso que usted emplea para leer

Q3 ¿Qué instrucciones les da a sus estudiantes para desarrollar una lectura de su asignatura?

Q4 ¿Qué objetivo se propone lograr al planear un ejercicio de lectura con sus estudiantes?

Q5 ¿Qué criterios tiene en cuenta al seleccionar una lectura para sus estudiantes?

Q6 Describa la manera como les enseña a leer a sus estudiantes en su asignatura

Q7 ¿Qué diferencias existen entre la lectura que se desarrolla en su asignatura y otros tipos de lectura?

Q8 ¿Qué le indica que un texto ha sido comprendido?

Q9 USO DE ESTRATEGIAS Señale entre las siguientes opciones, la frecuencia con que usted utiliza las estrategias presentadas para evaluar la comprensión de lectura en sus estudiantes

	Muy frecuente (1)	Poco frecuente (2)	Nunca la uso (3)
Formular preguntas de 'falso o verdadero' sobre el texto (1)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Formular preguntas de selección múltiple sobre lo leído (2)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Formular preguntas de respuesta abierta corta sobre el texto (3)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Formular preguntas de respuesta abierta larga sobre el texto (4)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Suscitar el recuerdo libre sobre lo leído (5)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Solicitar la expresión de lo comprendido a través de esquemas, tablas o dibujos (6)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Solicitar la producción de un texto breve que dé cuenta de las ideas principales del texto leído (7)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Generar discusiones guiadas sobre lo leído (8)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Promover la relación entre lo comprendido y otros temas o textos relacionados (9)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Q10 Señale entre las opciones listadas, las fortalezas y debilidades de sus estudiantes con respecto a la lectura

	Fortaleza (1)	Debilidad (2)
Disfrutar con la lectura (1)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Leer frecuentemente con fines académicos (2)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Leer frecuentemente con fines NO académicos (3)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Usar conscientemente un método para leer (4)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Reconocer los elementos estructurales del texto (5)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Diferenciar entre varios géneros discursivos (6)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Leer con propósitos claros (7)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Formular preguntas para guiar la lectura (8)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Identificar las intenciones del autor y del texto (9)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Saber en dónde buscar lecturas de buena calidad (10)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Identificar las ideas más interesantes de un texto (11)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Identificar las ideas esenciales de un texto (12)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Almacenar y recordar la información leída (13)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Relacionar el texto leído con sus saberes y con otros textos (14)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Formular opiniones y críticas sobre lo leído (15)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sintetizar lo leído (16)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Explicar a otros una lectura (17)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Q11 Señale entre las opciones dispuestas, las fortalezas y debilidades de usted con respecto a la lectura

	Fortaleza (1)	Debilidad (2)
Disfrutar con la lectura (1)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Usar conscientemente un método de lectura (2)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Reconocer los elementos estructurales del texto (3)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Diferenciar entre varios géneros discursivos (4)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Leer con propósitos claros (5)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Formular preguntas para guiar la lectura (6)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Identificar las intenciones del autor y del texto (7)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Saber en dónde buscar lecturas de buena calidad (8)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Identificar las ideas más interesantes de un texto (9)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Identificar las ideas esenciales de un texto (10)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Almacenar y recordar la información leída (11)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Relacionar el texto leído con sus saberes y con otros textos (12)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Formular opiniones y críticas sobre lo leído (13)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sintetizar lo leído (14)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Explicar a otros una lectura (15)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Enseñar a otros a leer (16)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Seleccionar y aprovechar recursos para ayudar a otros en sus procesos de lectura (17)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aprovechar la lectura como herramienta de aprendizaje (18)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Leer frecuentemente textos de sus asignatura o ámbito disciplinar (19)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Leer frecuentemente textos de otras asignaturas o campos del conocimiento (20)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Leer frecuentemente con fines informativos (21)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Leer frecuentemente con fines estéticos o recreativos (22)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Q12 Señale la frecuencia con la que utiliza las siguientes estrategias para el desarrollo de la comprensión de lectura en sus estudiantes

	Muy Frecuente (1)	Poco frecuente (2)	Nunca la uso (3)
Identificar y definir términos desconocidos (1)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Subrayar apartes del texto que les parezcan importantes (2)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tomar notas con base en la lectura (3)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Elaborar resúmenes o síntesis del texto (4)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Responder cuestionarios o preguntas sobre lo leído (5)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Elaborar esquemas o dibujos a partir del texto (6)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Enseñar a formularse y verificar hipótesis sobre el texto (7)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Exponer el texto a otros (8)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Discutir el texto con otros (9)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Leerles en voz alta a sus estudiantes (10)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Formular preguntas que sirvan de guía para la lectura (11)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Identificar las intenciones del texto y del autor (12)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Identificar el tipo de texto y sus características estructurales (13)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hacer que sus estudiantes lean en voz alta (14)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hacer que sus estudiantes lean el texto varias veces (15)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Q13 Entre los recursos didácticos que aparecen en la siguiente tabla, señale la frecuencia con la cual los utiliza como apoyo para promover el desarrollo de la comprensión de lectura en sus estudiantes

	Muy frecuente (1)	Poco frecuente (2)	Nunca los uso (3)
Libros de texto (1)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Textos seleccionados por usted (2)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Textos seleccionados por los estudiantes (3)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Textos adaptados por usted (4)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Textos escritos por usted (5)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Diccionarios (6)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Test o cuestionarios prediseñados (7)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Test o cuestionarios desarrollados por usted (8)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Obras literarias (9)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dispositivos tecnológicos (10)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Problemas y situaciones propias del contexto (11)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Textos producidos por sus estudiantes (12)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Q14 Señale el grado de importancia que le otorga a cada uno de los aspectos señalados con referencia a la evaluación de los procesos de lectura desarrollados por sus estudiantes

	Muy importante (1)	Poco importante (2)	No tiene importancia (3)
Fluidez (rapidez y vocalización) (1)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Memoria (grado de retención y recuperación de lo leído) (2)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Comprensión de vocabulario (definición de términos y expresiones presentes en el texto) (3)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Comprensión de oraciones (captar el sentido y significado de las mismas) (4)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Comprensión global del texto (5)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Identificación del género discursivo del texto (6)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ubicación de información literal dentro del texto (7)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Parfraseo (habilidad para presentar el texto con palabras distintas pero equivalentes) (8)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Síntesis (habilidad de resumir el texto) (9)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Criticidad (habilidad de comentar u opinar sobre el texto y a sumir posición frente a éste) (10)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Capacidad de relacionar lo leído con problemas y situaciones propias y del contexto (11)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Intertextualidad (Capacidad de relacionar el texto con otros saberes, temas o textos) (12)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Comprensión de párrafos (identificación de las ideas esenciales de cada uno) (13)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Identificación de los componentes estructurales del texto (14)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Habilidad para reconocer el contexto de producción del texto y sus implicaciones para el lector (15)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



Habilidad de identificar temas, conceptos, eventos, personajes y secuencias en el texto (16)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Habilidad para hacer interpretaciones novedosas y poco comunes de lo leído (17)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Reconocimiento y decodificación adecuada de palabras, signos y matices (18)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Anticipación, construcción y verificación de hipótesis sobre lo leído (19)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Habilidad para discriminar y verbalizar correctamente los sonidos y tonalidades representados por los símbolos gráficos (20)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Disfrute producto de la lectura (21)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Uso de la lectura como medio de participación social y cultural (22)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Habilidad para cuestionar lo leído (23)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Habilidad para crear a partir de lo leído (24)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Q15 En la siguiente tabla marque la frecuencia con la que les solicita a sus estudiantes leer los géneros señalados

	Muy frecuente (1)	Poco frecuente (2)	Nunca (3)
Modales (saludos, despedidas, solicitudes, agradecimientos, preguntas, respuestas, etc.) (1)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Conversacionales (charlas, diálogos, correspondencias, discusiones, entrevistas, etc.) (2)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Epistolares (cartas, mensajes, notas, avisos, correos electrónicos, etc.) (3)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Explicativos (tratados, artículos científicos, guías, diccionarios especializados, monografías, etc.) (4)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Descriptivos (diccionarios básicos, atlas, planos, ambientaciones, caracterizaciones, etc.) (5)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Argumentativos (ensayos, ponencias, críticas, comentarios, artículos de opinión, etc.) (6)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Históricos (relatorías, biografías, diarios, historias de vida, historiografías, etc.) (7)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Instruccionales (manuales, protocolos, instructivos, recetarios, laboratorio, etc.) (8)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Periodísticos (noticias, reportajes, columnas, crónicas, documentales, etc.) (9)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Narrativos (cuentos, novelas, relatos, fábulas, historietas, parábolas, mitos, etc.) (10)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Poéticos (canciones, poemas, coplas, elegías, etc.) (11)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dramáticos (tragedias, comedias, dramas, guiones televisivos o cinematográficos, etc.) (12)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Publicitarios (anuncios,	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

catálogos, folletos, afiches, posters, etc.) (13)			
Jurídicos (leyes, decretos, normas, códigos, fallos, resoluciones, reglamentos, etc.) (14)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Administrativos (certificados, reclamaciones, actas, cronogramas, planes, memorandos, etc.) (15)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sintéticos (resúmenes, reseñas, esquemas, tablas, sinopsis, etc.) (16)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Visuales (fotografías, filmes, dibujos, íconos, pinturas, esculturas, símbolos, siluetas, figuras, etc.) (17)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Matemáticos (números, cifras, expresiones aritméticas o algebraicas, operadores, operaciones, símbolos, etc.) (18)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Musicales (figuras, notas, compases, claves, partituras, etc.) (19)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gestuales y corporales (posturas, gestos, señas, expresiones faciales, etc.) (20)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Q16 Señale el título, el autor y los demás datos de referencia que tenga, de al menos tres textos que considere lecturas esenciales en su asignatura

Q17 ¿Para usted qué es la escritura?

Q18 Describa el proceso que usted emplea para escribir

Q19 ¿Qué instrucciones les da a sus estudiantes para desarrollar un escrito en su asignatura?

Q20 ¿Qué objetivo se propone lograr al plantear un ejercicio de escritura con sus estudiantes?

Q21 Describa la manera como les enseña a escribir a los estudiantes en su asignatura

Q22 ¿Qué le indica que una persona muestra competencia para escribir?

Q23 Señale entre las opciones propuestas, las fortalezas y debilidades de SUS ESTUDIANTES con respecto a la escritura

	Fortaleza (1)	Debilidad (2)
Caligrafía (claridad y calidad de la letra y su adecuación a modelos) (1)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vocabulario (riqueza de las palabras y adecuación de las mismas al texto) (2)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ortografía (uso y respeto de las reglas ortográficas) (3)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gramática (uso adecuado de los elementos, recursos y estructuras gramaticales) (4)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Redacción (claridad y comprensibilidad de las ideas planteadas en el texto) (5)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Planeación (pensar en lo que van a escribir y organizar sus ideas antes de hacerlo) (6)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estructura (organización lógica del texto acorde con su contexto, contenido, género, destinatario y finalidad) (7)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Creatividad (originalidad y novedad de lo planteado en el texto y de la forma de presentarlo) (8)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estilo personal (presencia de expresiones y recursos comunicativos propios del autor) (9)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Saber bajo qué criterios revisar lo que escribió (10)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Q24 Señale entre las opciones propuestas, las fortalezas y debilidades que USTED presenta con respecto a la escritura

	Fortaleza (1)	Debilidad (2)
Caligrafía (claridad y calidad de la letra y su adecuación a modelos) (1)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vocabulario (riqueza de las palabras y adecuación de las mismas al texto) (2)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ortografía (uso y respeto de las reglas ortográficas) (3)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gramática (uso adecuado de los elementos, recursos y estructuras gramaticales) (4)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Redacción (claridad y comprensibilidad de las ideas planteadas en el texto) (5)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Planeación (pensar en lo que van a escribir y organizar sus ideas antes de hacerlo) (6)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estructura (organización lógica del texto acorde con su contexto, contenido, género, destinatario y finalidad) (7)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Creatividad (originalidad y novedad de lo planteado en el texto y de la forma de presentarlo) (8)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estilo personal (presencia de expresiones y recursos comunicativos propios del autor) (9)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Saber bajo qué criterios revisar lo que escribió (10)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Enseñar a otros a escribir (11)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Seleccionar y aprovechar recursos efectivos para ayudar a otros en sus procesos de escritura (12)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aprovechar la escritura como herramienta de aprendizaje (13)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Escribir frecuentemente textos de su asignatura o ámbito disciplinar (14)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Escribir frecuentemente textos de otras asignaturas o campos del conocimiento (15)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Escribir frecuentemente textos con fines no académicos (16)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Q25 Señale la frecuencia con la que utiliza las siguientes estrategias para el desarrollo de la competencia escrita en sus estudiantes

	Muy frecuente (1)	Poco frecuente (2)	Nunca la uso (3)
Dictar textos (1)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Exigir que tomen apuntes de clase (2)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pedirles que tomen notas libres sobre las lecturas y consultas que hacen (3)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Solicitar que elaboren resúmenes o síntesis de temas o textos trabajados (4)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Propiciar actividades para que los estudiantes produzcan textos de forma grupal y colaborativa (5)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Enseñarles el significado de palabras que no son de uso común (6)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pedirles que busquen el vocabulario desconocido en diccionarios y otras fuentes (7)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Realizar actividades de construcción y análisis de oraciones (8)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pedirles que elaboren bosquejos o esquemas de base, antes de desarrollar un escrito (9)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hacer que corrijan sus escritos varias veces, hasta lograr el nivel esperado (10)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Facilitarles textos escritos por usted como modelo (11)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Enseñarles la estructura de diferentes géneros textuales (12)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Enseñarles las fases y actividades que comprenden el proceso de escritura (13)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hacer que tomen escritores destacados y textos de expertos como modelos (14)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Usar la escritura como herramienta para reforzar el aprendizaje de conceptos y habilidades	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

claves en su asignatura (15)			
Promover la participación en actividades como concursos, muestras, publicaciones, etc., en las cuales los estudiantes sometan sus escritos a la evaluación de otros (16)	○	○	○
Enseñarles detalladamente la manera como usted escribe (17)	○	○	○
Hacer que hagan planas (18)	○	○	○

Q26 En la siguiente tabla marque la frecuencia con la que les solicita a sus estudiantes escribir o producir textos correspondientes a los géneros señalados

	Muy frecuente (1)	Poco frecuente (2)	Nunca (3)
Modales (saludos, despedidas, solicitudes, agradecimientos, preguntas, respuestas, etc.) (1)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Conversacionales (charlas, diálogos, correspondencias, discusiones, entrevistas, etc.) (2)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Epistolares (cartas, mensajes, notas, avisos, correos electrónicos, etc.) (3)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Explicativos (tratados, artículos científicos, guías, diccionarios especializados, monografías, etc.) (4)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Descriptivos (diccionarios básicos, atlas, planos, ambientaciones, caracterizaciones, etc.) (5)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Argumentativos (ensayos, ponencias, críticas, comentarios, artículos de opinión, etc.) (6)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Históricos (relatorías, biografías, diarios, historias de vida, historiografías, etc.) (7)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Instruccionales (manuales, protocolos, instructivos, recetarios, laboratorio, etc.) (8)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Periodísticos (noticias, reportajes, columnas, crónicas, documentales, etc.) (9)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Narrativos (cuentos, novelas, relatos, fábulas, historietas, parábolas, mitos, etc.) (10)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Poéticos (canciones, poemas, coplas, elegías, etc.) (11)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dramáticos (tragedias, comedias, dramas, guiones televisivos o cinematográficos, etc.) (12)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Publicitarios (anuncios,	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



catálogos, folletos, afiches, posters, etc.) (13)			
Jurídicos (leyes, decretos, normas, códigos, fallos, resoluciones, reglamentos, etc.) (14)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Administrativos (certificados, reclamaciones, actas, cronogramas, planes, memorandos, etc.) (15)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sintéticos (resúmenes, reseñas, esquemas, tablas, sinopsis, etc.) (16)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Visuales (fotografías, filmes, dibujos, íconos, pinturas, esculturas, símbolos, siluetas, figuras, etc.) (17)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Matemáticos (números, cifras, expresiones aritméticas o algebraicas, operadores, operaciones, símbolos, etc.) (18)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Musicales (figuras, notas, compases, claves, partituras, etc.) (19)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gestuales y corporales (posturas, gestos, señas, expresiones faciales, etc.) (20)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Q27 Explique cuál considera que es el papel del docente de su asignatura, en la promoción de la comprensión de lectura y la competencia escrita de los estudiantes

Q28 Señale los problemas del contexto y los conceptos más relevantes para su asignatura, sobre los cuales considera indispensable que sus estudiantes lean y escriban

Q29 ¿Cuál es la importancia de que sus estudiantes desarrollen comprensión de lectura y competencia escrita?

Q30 Si sus concepciones sobre la lectura y la escritura se fundamentan en algunos autores y teorías, por favor menciónelos enseguida

Usted está por culminar la encuesta. Si lo desea, le agradecemos escribir enseguida sus sugerencias para mejorar éste instrumento

Para terminar, por favor califique la encuesta de 1 a 5 en cada uno de los aspectos señalados, siendo 1 el puntaje más bajo, y 5 el más alto. Luego, de clic en 'enviar'

	1 (1)	2 (2)	3 (3)	4 (4)	5 (5)
Claridad (1)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Contenido (2)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estructura (3)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Extensión (4)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## Apéndice B

### Texto Entrevista en Línea

#### COMPONENTE LECTURA

1. ¿Para usted qué es la lectura?
2. Describa el proceso que usted emplea para leer
3. ¿Qué instrucciones les da a sus estudiantes para desarrollar una lectura de su asignatura?
4. ¿Qué objetivo se propone lograr al planear un ejercicio de lectura con sus estudiantes?
5. ¿Qué criterios tiene en cuenta al seleccionar una lectura para sus estudiantes?
6. Describa la manera como les enseña a leer a sus estudiantes en su asignatura
7. ¿Qué diferencias existen entre la lectura que se desarrolla en su asignatura y otros tipos de lectura?
8. ¿Qué le indica que un texto ha sido comprendido?
9. Señale el título, el autor y los demás datos de referencia que tenga, de al menos tres textos que considere lecturas esenciales en su asignatura

#### COMPONENTE ESCRITURA

10. ¿Para usted qué es la escritura?
11. Describa el proceso que usted emplea para escribir
12. ¿Qué instrucciones les da a sus estudiantes para desarrollar un escrito de su asignatura?
13. ¿Qué objetivo se propone lograr al planear un ejercicio de escritura con sus estudiantes?
14. Describa la manera como les enseña a escribir a los estudiantes en su asignatura
15. ¿Qué le indica que una persona muestra competencia para escribir?
16. Señale los problemas del contexto y los conceptos más relevantes para su asignatura, sobre los cuales considera indispensable que sus estudiantes lean y escriban
17. ¿Cuál es la importancia de que sus estudiantes desarrollen comprensión de lectura y competencia escrita?
18. Si sus concepciones sobre la lectura y la escritura se fundamentan en algunos autores y teorías, por favor menciónelos enseguida

## Apéndice C

### Guión de Entrevista en Profundidad

#### **Encuadre Biográfico**

Por favor háganos una breve presentación suya mencionando los aspectos que considere más relevantes en su trayectoria académica y profesional.

#### **Contextualización**

Razones o circunstancias que le llevan a dedicarse a investigar el tema del lenguaje y específicamente, la lectura y la escritura.

#### **Concepciones de la lectura y la escritura**

19. Transformación de las concepciones de lectura y de escritura, a lo largo de su trayectoria

20. Concepción actual

21. Concepción de comprensión de lectura

22. Concepción de competencia escrita

23. Teorías / Teóricos

#### **Enseñanza de la lectura**

1. Propósitos

2. Enfoques

3. Métodos

4. Estrategias

5. Recursos

6. Experiencias exitosas

#### **Enseñanza de la escritura**

1. Propósitos

2. Enfoques

3. Métodos

4. Estrategias

5. Recursos

6. Experiencias exitosas

#### **Retos en la formación de lectores y escritores**

1. Respecto al estudiante

2. Respecto a los docentes

3. Respecto a las instituciones educativas

4. Respecto al sistema escolar

5. Respecto al entorno

#### **Aportes desde su experiencia investigativa**

1. Principales hallazgos

2. Principales limitaciones

3. Líneas de trabajo proyectadas

## Apéndice D

### Entrevista de Grupo Focal

#### ENTREVISTAS GRUPOS FOCALES - ESTUDIANTES

##### ASPECTOS ASOCIADOS A LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA – APRENDIZAJE DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA

¡Un cordial Saludo! Los hemos convocado el día de hoy para tener una charla acerca de la lectura y la escritura. La información que se recoja aquí va a servir para una investigación y por ello va a ser grabada.

Tengan en cuenta que tanto su participación, como la posibilidad de grabar deben haber sido autorizadas por alguno de sus padres. Así mismo, deben tener en claro que su participación aquí es voluntaria, por lo que si alguno no desea colaborar, puede decirlo y retirarse sin ningún problema.

Inicialmente quisiera agradecerles su valiosa colaboración, y pedirles que cada uno haga una breve presentación suya, diciendo su nombre completo, el lugar en donde vive (ciudad o municipio), el colegio en donde estudia, si el colegio en donde estudia es público o privado y el grado que cursa.

#### TEMA I

##### Concepto de Lectura

Como estudiantes, todos hemos leído alguna vez sobre diversos temas. Me gustaría que conversáramos sobre lo qué significa para ustedes la lectura.

Tópicos aclaratorios

- ¿Cómo llevan a cabo un proceso de lectura?
- ¿Cuál es la importancia que tiene el saber leer en su vida escolar?, y ¿en otros escenarios de su vida?
- ¿Qué cosas leen en el colegio? / ¿Qué tipos de textos? / y, ¿Fuera del colegio?
- ¿Qué tanto les gusta leer? ¿Por qué?
- ¿Qué los motiva y qué los desmotiva a leer?

#### TEMA II

##### Concepto de Comprensión de lectura

Seguramente han oído decir que el fin de una buena lectura es lograr la comprensión. Hablemos de lo que significa comprensión de lectura para cada uno de ustedes.

Tópicos aclaratorios

- ¿Cómo se dan cuenta de que han comprendido un texto?
- ¿Cuáles son las mayores dificultades que tienen a la hora de leer?
- ¿Cuáles son las principales fortalezas que tienen a la hora de leer?
- Muchos estudiantes opinan que unos tipos de textos son más fáciles de comprender y otros resultan más difíciles. ¿Qué opina cada uno de ustedes al respecto? ¿Cómo influye el tipo de texto sobre la facilidad o dificultad para entenderlo?

#### TEMA III

##### Enseñanza para la Comprensión de Lectura

Existen diversos métodos para enseñar a leer, varios de los cuales están orientados a desarrollar la comprensión. ¿Qué métodos emplean sus profesores para enseñarles a comprender lo que leen?

Tópicos aclaratorios

- Expliquen los consejos o claves para mejorar la comprensión de lo leído que han aprendido de sus profesores
- Cuáles de éstos consejos, recomendaciones o claves le han resultado efectivos y cuáles no
- Explique brevemente la forma como sus profesores le enseñan a entender lo que leen
- Explique qué acciones o pasos les ayudan a entender mejor lo leído
- ¿En qué materias sus profesores le han dedicado tiempo a enseñarles a leer?
- De los grados que han cursado hasta ahora, en cuáles les han enseñado a leer
- ¿Qué le gustaría que les enseñaran para mejorar en lectura?
- ¿Cómo les evalúan sus docentes para saber si entendieron una lectura?

**TEMA IV****Concepto de Escritura**

Escribir es una conquista que hasta donde se sabe, es exclusiva de la especie humana, no se ha observado a ningún otro animal haciendo algo así. Pero, ¿para ustedes qué significa escribir?

Tópicos Aclaratorios

- ¿Cómo lleva a cabo un proceso de escritura?
- ¿Qué tipos de cosas escriben?
- ¿Para qué escriben? / ¿Para qué sirve escribir?

**TEMA V****Concepto de Competencia Escrita**

Hay personas que escriben mejor que otras, me gustaría que charláramos un poco sobre qué significa para ustedes escribir bien.

Tópicos Aclaratorios

- ¿Qué criterios tienen en cuenta a la hora de revisar un escrito, para saber qué tal les quedó?
- ¿Cómo saben que algo está mal escrito?
- ¿Cómo les evalúan sus docentes sus habilidades para la escritura?
- ¿Cuáles son las mayores dificultades que cada uno tiene a la hora de escribir?
- ¿Cuáles son las principales fortalezas que cada uno tiene a la hora de escribir?

**TEMA VI****Enseñanza para el desarrollo de la competencia escrita**

A todos nos han enseñado y nos siguen enseñando a escribir. Quisiera que nos contaran lo que han hecho sus profesores para enseñarles a escribir.

Tópicos aclaratorios

- Explique los consejos o claves para escribir bien que usted ha aprendido de sus profesores
- Cuáles de éstos consejos, recomendaciones o claves le han resultado efectivos y cuáles no
- ¿Han aprendido algunos pasos o acciones para desarrollar un buen escrito?, ¿Cuáles?
- ¿Qué les indica que su habilidad para escribir ha mejorado?
- ¿En qué materias sus profesores le han dedicado tiempo a enseñarles a escribir?
- De los grados que ha cursado hasta ahora, en cuáles le han enseñado a hacerlo
- ¿Qué les gustaría que les enseñaran para mejorar en escritura?
- ¿Qué tanto les gusta escribir? ¿Por qué?

**TEMA VI****Relaciones entre lectura y escritura**

Quisiera que conversáramos sobre la o las relaciones existentes que ustedes identifican entre la lectura y la escritura.

Tópicos Aclaratorios

- ¿Creen que si uno lee bastante y lee bien, puede mejorar en la escritura?

**TEMA VII****Géneros Discursivos**

Durante la experiencia escolar, los estudiantes leen diversos tipos de textos, que algunos llaman géneros textuales (por ejemplo un relato, una noticia, un aviso, etc). Hablemos de lo que es para ustedes los géneros textuales y cuáles emplean para enseñar la lectura y la escritura.

Tópicos Aclaratorios

- ¿En qué se diferencian los distintos tipos de textos que conocen?
- ¿Será que todos se escriben igual o más bien siguiendo un proceso distinto?
- ¿Cuáles son los géneros textuales que más han leído durante su experiencia como estudiantes?
- ¿Cuáles son los géneros que les gusta leer en sus tiempos libres? ¿Por qué?

## Apéndice E

### Consentimiento Informado para Participantes de Investigación

#### **AUTORIZACIÓN DE COLABORACIÓN EN PROCESO INVESTIGATIVO**

Respetados Padres y Estudiantes, reciban un cordial saludo.

Antes de proceder con la entrevista, por favor lean detenidamente el siguiente texto. La investigación en la cual se enmarca la entrevista, es conducida por el psicólogo Mauricio Gómez Pedraza, con tarjeta profesional N° 106640, estudiante del énfasis en Psicología Educativa de la Maestría en Psicología de la Universidad Católica de Colombia en la ciudad de Bogotá, bajo la dirección de la Doctora Martha Lozano. La meta de este estudio es esclarecer las prácticas de los docentes en la enseñanza de la lectura y la escritura y las experiencias de los estudiantes en su aprendizaje, en los niveles de educación básica primaria, básica secundaria y media vocacional.

#### CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPANTES DE INVESTIGACIÓN

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los potenciales participantes en una entrevista que sirve de fuente de datos a la investigación previamente descrita con una clara explicación de la naturaleza de la misma, así como de su rol en ella como participantes. La entrevista está dirigida únicamente a estudiantes de educación básica primaria, básica secundaria, y media vocacional (entre grado 1° y grado 11°), por lo cual le rogamos abstenerse de participar si no pertenece a dichos grados. Su participación como informante en este estudio es estrictamente voluntaria y se ciñe a criterios éticos consagrados en la legislación nacional vigente, por lo cual no implica daños para su integridad personal, ni riesgos psicológicos o laborales de ninguna índole. La información personal que usted suministre será tratada de forma confidencial y tanto ésta como la resultante del diligenciamiento de la encuesta no se usarán para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación, es decir, la obtención de datos investigativos, la culminación de un trabajo académico y la elaboración de un artículo publicable derivado de este estudio, publicación que usted autoriza al leer y aceptar el contenido de éste consentimiento. La aplicación le tomará entre 20 y 30 minutos y se realizará a través de éste recurso virtual diseñado para tal fin, y con el compromiso de que si ustedes eligen participar, recibirán posteriormente una síntesis del estudio y la información sobre el lugar en que reposará el informe final. Una vez diligencie los datos de identificación solicitados, encontrará las preguntas relacionadas con el objetivo investigativo. Si usted ha comprendido la información previa y autoriza su participación en este estudio, debe marcar la opción 'SI' en las dos primeras preguntas y debe diligenciar los datos solicitados. En caso contrario, puede hacer caso omiso de la invitación. Se agradece de antemano su atención y su colaboración.

**AUTORIZACIÓN PARA PARTICIPAR** (Debe ser diligenciada por el padre o acudiente mayor de edad, del estudiante)

Para la aplicación de la encuesta, declaro que he sido informado previa y claramente sobre los objetivos de la investigación y de la encuesta. También que es mi decisión libre el permitir la participación de mi hija(o) \_\_\_\_\_, y que al informarle y consultarle al

respecto, ella (él) ha decidido también participar de forma voluntaria. Marque con una equis su elección. Si contesta negativamente, por favor no conteste a las preguntas de la entrevista.

- SI
- NO

**FIRMA DEL CONSENTIMIENTO INFORMADO** Para proceder con la aplicación de la encuesta, declaro que entiendo y acepto las condiciones planteadas en el texto de consentimiento informado. En caso contrario, por favor no continúe con la encuesta.

- SI
- NO

En constancia de lo anterior firma:

Nombres y Apellidos: \_\_\_\_\_

Firma: \_\_\_\_\_

Tipo y número de documento: \_\_\_\_\_

Ciudad y fecha: \_\_\_\_\_