

LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA DE LA LECTURA DE LA FUNDACIÓN
EDUCATIVA DE MONTELÍBANO (FEM) Y SUS RELACIONES CON LAS
PRUEBAS NACIONALES DE LENGUAJE EN EL PERIODO 2007-2011

LIC. LUZ ADRIANA TORRES GUZMÁN

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE POSGRADOS
MEDELLÍN, COLOMBIA

2014

LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA DE LA LECTURA DE LA FUNDACIÓN
EDUCATIVA DE MONTELÍBANO (FEM) Y SUS RELACIONES CON LAS
PRUEBAS NACIONALES DE LENGUAJE EN EL PERIODO 2007-2011

LIC. LUZ ADRIANA TORRES GUZMÁN

Trabajo de grado presentado para obtener el título en:
Magíster en Educación

Asesora
Mg. Lina Marcela Quintana Marín

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE POSGRADOS
MEDELLÍN, COLOMBIA

2014

Nota de aceptación:

Firma del presidente del jurado

Firma del jurado

Firma del jurado

Medellín, 7 de noviembre de 2014.

DEDICATORIA

Dedico la presente tesis a Dios por mostrarme día a día que con humildad, paciencia y sabiduría todo es posible. A mis padres y hermanos quienes con su amor y comprensión incondicional estuvieron siempre apoyándome con una voz de aliento; a mi asesora quien ha sido mi ángel y figura a seguir en este proceso académico y finalmente, a mis estudiantes de la Fundación Educativa de Montelíbano, amigos, compañeros y a todas aquellas personas que de una u otra manera han contribuido para el logro de mis objetivos.

AGRADECIMIENTOS

Sabiendo que no existirá forma alguna de agradecer una vida de sacrificios, esfuerzos y amor, quiero que sientan que el objetivo alcanzado también es de ustedes y que la fuerza que me ayudo a conseguirlos fue su gran apoyo. A todos muchas gracias.

Con cariño y gratitud una nueva meta en mi vida.

TABLA DE CONTENIDO

	Pág.
1 INTRODUCCIÓN	9
CAPÍTULO I. CONTEXTO, HERRAMIENTAS TEÓRICAS Y METODOLÓGICAS	
2 A MODO DE PROBLEMA	12
2.1 Las prácticas de enseñanza de la lectura al servicio de las pruebas nacionales del lenguaje en Colombia: caso de la Fundación Educativa Montelíbano (FEM)	12
3 CAMINOS RECORRIDOS EN LOS ANÁLISIS DE PRÁCTICAS DE LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA	21
4 HERRAMIENTAS CONCEPTUALES	27
5 OBJETIVOS	37
5.1 General	37
5.2 Específicos	37
6 DISEÑO METODOLÓGICO	38
6.1 Tipo y enfoque de investigación	38
6.2 Población	40
6.3 Fuentes de información	40
6.4 Herramientas para la recolección, manejo y análisis de la información	42
6.5 Desarrollo de objetivos	53

CAPÍTULO II. INTERIORIDAD DE LA FEM: ENTRE VALORES Y COMPETENCIAS

7	PRÁCTICA DE LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA: DE PROCESOS Y VALORES HACIA OPERACIONES Y COMPETENCIAS	63
7.1	Sobre la manera como el maestro reconfigura sus prácticas de enseñanza sobre los alumnos	63
7.2	Planeación de la enseñanza de la lectura	69
7.3	Sobre las formas de enseñar	78
7.4	Manera como el maestro percibe lo que el estudiante aprende	84
7.5	Lo que el estudiante espera en su proceso de aprendizaje	93

CAPÍTULO III. CONFIGURACIÓN DE LAS ESCENAS DE LECTURA EN LA FEM

8	ESCENAS DE LECTURA	97
8.1	Actores	98
8.2	Espacios	100
8.3	Finalidades	105
8.4	Tiempos	111
8.5	Soportes y tecnologías	112

CAPÍTULO IV. CONCEPCIÓN Y CONFIGURACIÓN DE DISTINTOS ACTORES CON RELACIÓN A LA LECTURA Y ENSEÑANZA DE LA LECTURA

9	CONCEPCIÓN DE LA LECTURA Y ENSEÑANZA DE LA LECTURA	114
9.1	Concepción de la Lectura	115
9.2	Concepción de la enseñanza de la lectura	118
10	CONFIGURACIÓN DEL MAESTRO Y SUJETO LECTOR RESPECTO A LAS PRUEBAS EXTERNAS	125
10.1	Configuración del Maestro	126

10.2	Configuración del Sujeto Lector	128
------	---------------------------------	-----

**CAPÍTULO V. LÍNEAS PARA SEGUIR PENSANDO LA RELACIÓN DE LA
ENSEÑANZA DE LOS SABERES EN LA ESCUELA Y SU RELACIÓN CON LAS
PRUEBAS ESTANDARIZADAS NACIONALES**

11	CONCLUSIONES Y REFLEXIONES	133
11.1	Naturalización de la prueba como práctica común institucional	133
11.2	Las pruebas estandarizadas no evalúan al sujeto ni tienen en cuenta su proceso de aprendizaje	135
11.3	Los resultados de las pruebas por encima del proceso de aprendizaje	137
11.4	Desplazamiento de los valores frente a las competencias de las pruebas	138
11.5	La preparación obligatoria para la prueba	140
11.6	La mercantilización de la educación a costa de la calidad educativa	143
ANEXOS		158

1 INTRODUCCIÓN

Las pruebas estandarizadas en la educación se han configurado como un requisito indispensable para las instituciones educativas, por medio de las cuales el Estado busca hacer un seguimiento de la calidad educativa, y con base en los resultados, orientar mecanismos que permitan reorientar el quehacer tanto de las instituciones como de los maestros para lograr en el término de un año mejores resultados a los ya obtenidos, lo que ha generado modificaciones en las prácticas educativas y un desenfoco de su objetivo real para ahora estar al servicio de las pruebas nacionales.

Atendiendo a esto, en el presente trabajo se aborda la problemática de la manera como la Fundación Educativa de Montelíbano ha reconfigurado la práctica de la enseñanza de la lectura, la cual ha pasado de ser un proceso de desarrollo de valores, habilidades de comprensión y crítica, para adoptar un estilo basado en procesos y competencias que son evaluadas en las pruebas SABER que realiza el ICFES anualmente.

En el primer capítulo, titulado *Contexto, herramientas teóricas y metodológicas*, se expone la problemática presentada en la Fundación Educativa de Montelíbano en relación a las prácticas de la enseñanza de la lectura y su reconfiguración a partir de las pruebas SABER. Paso seguido se presenta un estado del arte sobre diferentes trabajos de investigación que han abarcado indagaciones en relación a la manera como la educación se ha reconfigurado frente a las pruebas estandarizadas. Así mismo, se exponen las herramientas conceptuales que han servido como referente para el análisis y desarrollo de este trabajo, en donde se retoman aportes teóricos de Olga Zuluaga, Foucault, Martínez Boom, Héctor Cucuzza, y Stephen Ball respecto a las prácticas pedagógicas, la evaluación como dispositivo, escenas de lectura, la enseñanza y la influencia de las políticas pedagógicas sobre la educación. Además, se definen los objetivos de este trabajo y el diseño metodológico sobre el cual se ha configurado su desarrollo.

En el segundo capítulo titulado *Interioridad de la FEM: Entre valores y competencias*, se analiza la manera como se ha transformado la práctica de la enseñanza de la lectura en la Fundación Educativa de Montelíbano, caracterizada principalmente por otorgar una mayor importancia al desarrollo de operaciones y competencias evaluadas en las pruebas estandarizadas, dejando de lado la formación en valores, que era la política institucional hace casi 30 años.

El capítulo denominado *Configuración de las escenas de lectura de la FEM*, se hace un análisis de las diferentes formas como los espacios, actores, finalidades, soportes y tecnologías se han transformado en las prácticas de la enseñanza de la lectura en la Fundación Educativa de Montelíbano.

Posteriormente, en el capítulo *Concepción y configuración de distintos actores con relación a la lectura y enseñanza de la lectura*, se reconocen y analizan las concepciones sobre la lectura y enseñanza de la lectura por parte de maestros, directivos y alumnos de la FEM, en donde se percibe la importancia de éstos conceptos en cada uno de los actores y la manera como la incorporan a su actuar educativo. Así mismo, se hace un análisis de la manera como el maestro y el sujeto lector se han configurado en respuesta a las pruebas externas debido al condicionamiento y exigencias de la prueba SABER.

Finalmente, en el capítulo de *Líneas para seguir pensando la relación de la enseñanza de los saberes en la escuela y su relación con las pruebas estandarizadas nacionales*, se analiza de manera global la información obtenida de documentos institucionales, maestros, coordinadores y alumnos de la FEM, presentando una serie de reflexiones sobre las problemáticas que se evidencian tanto en la institución en cuestión como en muchas otras instituciones tanto en Colombia como en otros países del mundo, tales como la naturalización de las pruebas estandarizadas, la prioridad que se le otorga a los resultados de los exámenes de Estado por encima del proceso de aprendizaje, el desplazamiento de los valores, el entrenamiento obligatorio y la mercantilización de la educación.

CAPITULO I. CONTEXTO, HERRAMIENTAS
TEÓRICAS Y METODOLÓGICAS

2 A MODO DE PROBLEMA

2.1 LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA DE LA LECTURA AL SERVICIO DE LAS PRUEBAS NACIONALES DEL LENGUAJE EN COLOMBIA: CASO DE LA FUNDACIÓN EDUCATIVA DE MONTELÍBANO (FEM)

Las pruebas externas, o evaluaciones estandarizadas llamadas pruebas Saber, convocan cada año a los estudiantes del grado 11 de las instituciones educativas del país, y cada tres años a los grados 3°, 5° y 9° a medir sus competencias en las áreas básicas del conocimiento. Los resultados de estas evaluaciones son informados a los estudiantes, colegios y autoridades educativas, las cuales, basadas en ellos diseñan tareas, procesos o pasos que permiten orientar *cambios* para mejorar cada año el desempeño de sus estudiantes (Grupo, 2005). Estas calificaciones en las pruebas nacionales están generando en el Ministerio de Educación Nacional (MEN), colegios públicos y privados *cambios* en las prácticas de enseñanza de las áreas básicas como los son las Matemáticas, las Ciencias Naturales, Sociales y especialmente Lengua Castellana, a la vez que se da lugar a una invisibilización de las áreas no evaluadas.

Cuando se hace alusión a la palabra *cambio* en las prácticas de enseñanza, se está nombrando explícitamente que éstas prácticas se han ido transformando por las exigencias de las pruebas externas, en cuanto que éstas miden a las instituciones educativas por el resultado y por éste mismo, las clasifica en rendimiento bajo, medio, alto, superior y muy superior (Castillo, 2007).

Las Instituciones Educativas Colombianas compiten a nivel municipal y regional por obtener un alto puntaje en las nombradas pruebas externas y clasificarse como una de las mejores instituciones en el país. La FEM se inscribe en la lógica de ser una institución de alto rendimiento académico que pueda evidenciarse en las pruebas externas; por tanto no escapa a las pretensiones de ser una de las mejores instituciones a nivel regional y nacional.

En el caso de la enseñanza del lenguaje en la Institución Educativa de Montelíbano se han tomado decisiones de orden institucional a nivel de contenidos

por grados, planes lectores y estrategias metodológicas con miras a alcanzar una buena puntuación a nivel nacional en ésta área. Las anteriores decisiones han modificado las prácticas de enseñanza de la lectura que, según diversos críticos, están solamente al servicio de un resultado de las pruebas nacionales, lo cual ha implicado el uso constante de los llamados entrenamientos con la aplicación de simulacros de las pruebas SABER en todos los periodos académicos. Las demás áreas ven necesaria la importancia de reforzar constantemente la comprensión lectora, dando por hecho que el anterior esfuerzo del área de lenguaje va a determinar el resultado positivo en todas las áreas evaluadas.

Por tanto, la enseñanza de la lectura queda atrapada en un entrenamiento para obtener un buen resultado en una prueba externa, dejando a ésta como un simple ejercicio de clase, relegándola a un estado instrumental lo que no permite concebirla de manera adecuada desde la perspectiva de la formación. Es decir, tanto las pruebas externas como las pruebas SABER en el área de lenguaje parecieran estar determinando en la institución las prácticas de enseñanza de la lectura y limitando el papel del maestro al de constructor de simulacros de pruebas.

En relación al proceso de mejora institucional frente a las pruebas de Estado, y la manera como los mismos han incidido en los lineamientos de la FEM y las prácticas de enseñanza de la lectura, se ha encontrado que El Ministerio de Educación Nacional en Colombia (MEN) ha dado unos lineamientos generales en términos de calidad a través de la Guía 34, para el mejoramiento institucional a partir de la autoevaluación y el plan de mejora del 2008. Igualmente, la cartilla del ICFES titulada *Una mirada a la fundamentación y orientación de los instrumentos en lenguaje del 2007*, y *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana de 1998*. Estos documentos antes mencionados trazan unas líneas directas que en sus enunciados van tejiendo y determinando posturas acerca de las prácticas de enseñanza de lectura en la escuela para mejorar los resultados en las pruebas nacionales.

En el texto del ICFES, *Una mirada a la fundamentación y orientación de los instrumentos en lenguaje del 2007*, permite ver que el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Evaluación creado en 1968 y tras la reforma institucional avalada por el decreto 1324 de 2009, concentró sus funciones en la evaluación del sistema educativo en las siguientes vertientes: Evaluación de la educación básica. Pruebas Saber 5-9, evaluación de la educación media, Pruebas Saber -Pre, evaluación de la educación superior, Pruebas Saber-Pro y la evaluación de la carrera docente (Castillo, 2007).

Dichas vertientes pretenden indagar cómo utilizan los sujetos su saber en contextos más amplios y diversos que los que han experimentado con las tareas y evaluaciones de clases, por esta razón, en palabras del ICFES se presentan las siguientes recomendaciones a las instituciones educativas: interpretar los resultados, analizar y reflexionar con base en el plan de estudios y diseñar un plan de mejoramiento pertinente y realizable que supere los resultados obtenidos en las pruebas (Dávila, 2003).

Con el énfasis sobre el análisis de los resultados a los exámenes nacionales, se dan a conocer unas *recomendaciones a las prácticas de enseñanza* y a los contenidos de enseñanza del área que se deben reforzar para mejorar los resultados en el área de lenguaje: “La prueba de lenguaje mide lo alcanzado, frente a lo que se espera lograr en el proceso de Comprensión de Lectura, haciendo énfasis en dos aspectos: la lectura semántica y la lectura crítica” (Dávila, 2003, p. 34).

Lo anterior se agrupa desde las concepciones de lectura a nivel nacional e internacional, en donde surgen los lineamientos trazados por el ICFES, lo que abre el espacio para una correspondencia con los propósitos que traen las pruebas internacionales como las PIRLS, PISA y SERCE¹, cuyos esquemas y

¹ El PIRLS es el estudio del Progreso Internacional en Competencia Lectora, evaluando la capacidad de entender lo que se lee y el uso mismo que a ello se le da. El PISA (por sus siglas en inglés) o el Programa para la evaluación Internacional de Alumnos, evalúa la adquisición de conocimientos y habilidades en alumnos que están por finalizar la educación obligatoria, para su participación plena en la sociedad del saber.

diseños finalmente van permeando las prácticas de la enseñanza hasta generalizarse como directrices de trabajo en el aula. Así pues se muestra una gran preocupación porque en el país se obtengan buenos resultados en las pruebas de lenguaje, buscando con esto posicionarse a nivel internacional en pruebas estandarizadas de comprensión de lectura para estar al nivel de países como Finlandia y otros que poseen los mejores resultados en este campo educativo.

En la Guía 34 de 2007 se plantea un plan de mejoramiento en todas las instituciones educativas. Por esta razón, la ley 115 de 1994, conocida como la Ley General de Educación, permitió la autonomía escolar y brindó a cada establecimiento la facultad para definir su identidad y plasmarla en su Proyecto Educativo Institucional PEI, (González, 2008) de igual forma, hizo posible que cada institución organizara su plan de estudios teniendo en cuenta los Lineamientos Curriculares y los Estándares por Competencias, de acuerdo con las necesidades y características del lugar en donde se origina un sistema educativo. Ellos permitieron adoptar los enfoques y métodos de enseñanza más apropiados para cumplir lo planteado en el proyecto pedagógico (González, 2008), razones por las cuales cada centro educativo vincula de acuerdo con sus necesidades y su plan de estudios, un sistema de evaluación en donde el estudiante interactúe más con el mundo moderno y globalizado. Por consiguiente, la planeación, el seguimiento y la evaluación, deben estar enfocadas al proyecto de cada institución educativa, convirtiéndose así en las herramientas más importantes al momento de evaluar.

Cada establecimiento educativo presenta sus propias condiciones de vida institucional y éstas exigen nuevas formas para gestionar el servicio, en donde los estudiantes vivan los sistemas de aprendizaje y tomen propiedad de su colegio, que permanezcan en el sistema y sobre todo que aprendan a convivir con los demás y desarrollen las competencias básicas y necesarias para seguir

El SERCE es desarrollado por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación Educativa, y su sigla define el Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo, el cual se desarrolló en el 2002; en este se busca conocer aquello que aprenden los estudiantes de educación primaria o básica en áreas básicas como matemáticas, lengua y ciencias naturales, a la vez que se obtienen datos en relación al contexto escolar en el cual tiene el lugar la práctica de la enseñanza y el aprendizaje.

aprendiendo a lo largo de su vida (González, 2008). Por eso se reafirma que cada institución educativa termina relacionando los saberes específicos de las áreas con las prácticas pedagógicas, presentando así, un fortalecimiento educativo de acuerdo al interés que cada institución persigue y encontrando en el MEN, la vinculación de un proceso de evaluación que en algún momento debe dar cuenta de los objetivos propuestos y alcanzados, y con ellos unos resultados altos para que el establecimiento educativo brinde una educación de calidad.

Para el MEN una educación de calidad es aquella que permite que los alumnos alcancen niveles óptimos de competencias que le permitan desarrollar sus potencialidades, a su vez participar en la sociedad y desempeñarse hábilmente en el ámbito productivo. Con lo anterior, vemos que las evaluaciones aplicadas periódicamente a estudiantes como lo son las pruebas Saber permiten dar cuenta de información para conocer qué tanto saben los estudiantes. Es desde éste panorama en dónde surge el siguiente interrogante: ¿son las pruebas nacionales estandarizadas como las Pruebas SABER, las que definen la calidad de enseñanza que tiene una institución educativa? Es un dilema o una encrucijada en el que las instituciones educativas se encuentran y específicamente con respecto a las prácticas de enseñanza de la lectura en términos de entrenamiento para los resultados de unas pruebas estandarizadas nacionales, las que constantemente son nombradas por medio de diferentes documentos que enmarcándose en la política de la evaluación delimitan lo que se debe aprender en la escuela para tener una educación de calidad.

Por otro lado, y en contraposición a lo anterior encontramos los Lineamientos Curriculares, documento que señala los caminos posibles en el campo de la pedagogía del lenguaje, y que se enmarcan dentro de las orientaciones establecidas por la Ley General de Educación de 1994 y el decreto 1860, en lo referente a nociones de currículo y en especial a evaluación (Pérez, 1998). Los lineamientos propician la creatividad, el trabajo solidario en los grupos de estudio, el incremento de la autonomía y fomento de la escuela en investigación, innovación y la mejor formación para colombianos (Pérez, 1998).

Es así como se percibe que el sistema de evaluación que plantean los Lineamientos Curriculares tiende a ser más social, por lo tanto, cuando el texto habla de evaluación, se refiere a la selección que debe realizar de manera minuciosa el maestro en cuanto a los conceptos claves, enfoques y orientaciones pertinentes para el desarrollo del Lenguaje. En palabras de Pérez Abril (1998) “la calidad pedagógica² resulta más importante, si el docente tiene una posición crítica y analítica frente al trabajo del aula y el seguimiento claro de un programa definido” (p. 48).

De acuerdo con los Lineamientos, los docentes dan cuenta de los procesos de lecto-escritura a través de sus prácticas de enseñanza desde el aula de clase, razón por la cual a los docentes se les delinea una tarea crucial: apropiarse de herramientas conceptuales y metodológicas que les posibiliten abordar los procesos de enseñanza-aprendizaje de la comprensión y producción textual desde enfoques que además de privilegiar el análisis de los niveles textuales y de las múltiples relaciones (explícitas e implícitas) aportan a la construcción del significado de los diversos tipos de discursos (narrativos, expositivos, argumentativos, entre otros), incorporando así, elementos metacognitivos que originen de manera sistemática la toma de conciencia gradual de los procesos de comprensión que desarrolla el estudiante cuando se enfrenta a la lectura de cualquier tipo de texto, dicha concepción del docente no se plantea en términos instrumentales, sino formativos(Pérez, 1998).

Por tal razón, en los lineamientos curriculares se le da al maestro un lugar para que piense la enseñanza, decida y forme para la vida, no que entrene para la prueba nacional como lo determina el ICFES. Por el afán de mostrar resultados en las pruebas estandarizadas, el docente se ve en la obligación de adecuar las prácticas de enseñanza a las pretensiones de la institución donde labora, y es así

² La práctica pedagógica de los colectivos docentes, no está atravesada por el estudio permanente sobre los enfoques, procesos y competencias que determinan el desarrollo integral.

como la relación de autonomía frente al PEI, Lineamientos, Estándares y la política influyen de manera directa en su quehacer.

Ahora bien, dichos lineamientos curriculares que los docentes adoptan para su ejercicio en la enseñanza guardan una especial relación con las políticas didácticas y la producción de sujetos que resultan de éstas, las cuales ahora han sido vistas como un instrumento para el logro de objetivos frente a las pruebas estandarizadas y no como un ejercicio formativo para los estudiantes. Constantemente hay un reclamo desde el MEN que afirma que los estudiantes sienten apatía por la lectura, razón por la cual en este trabajo también se indaga por el sujeto que forman las prácticas de enseñanza de la lectura en la FEM y por la manera como éstas se modifican al buscar responder a unas exigencias externas en términos de resultados nacionales.

A partir del siglo XX, los maestros han presentado sus nuevas didácticas para elegir la literatura correspondiente, teniendo en cuenta el contexto y el sector de la educación público o privado (Caruso, 2002). Por tal razón, se nota que de acuerdo a las características políticas en donde se encuentre la escuela, se aproximan a los modos de leer y a la elección de libros que le convengan a la institución. En este último punto el papel del docente también es clave, su actitud y el planteamiento de actividades claras, comprensibles para el estudiante, sumado al propósito de lectura o de escritura en una etapa de aprendizaje donde las actividades de lectura involucran la observación, la descripción, la comparación, la clasificación, la organización de ideas; o en las que se privilegie la jerarquización de temas y subtemas, la relación de conceptos, la síntesis y la estructuración de argumentos y de hipótesis.

En lo anterior es importante que el estudiante reconozca la comprensión textual, un proceso complejo en el que permanentemente se establecen relaciones de diverso orden. Cuando nos acercamos a las prácticas de lectura en escenarios reales, nos percatamos del distanciamiento que existe entre las políticas nacionales educativas y las prácticas pedagógicas de los docentes, ya que en las primeras se evidencia una intención homogenizadora de la enseñanza de los distintos saberes

que está condicionado por aspectos políticos, culturales, económicos como la globalización del mundo (Caruso, 2002). Esto se evidencia en Colombia, como uno de los mecanismos de control de las prácticas individuales de los maestros.

Por tal razón, se trata de propiciar en el sujeto un giro epistemológico e historiográfico que permita incluir consideraciones acerca de la escuela, aquellos aspectos que se presentarían como más sesgados respecto del discurso oficial, del currículum hegemónico, de las intenciones más inmediatas de las macropolíticas. Se trata también de recuperar, para el análisis de las políticas lingüísticas y literarias en la escuela y de su impacto, la complejidad de la escena de enseñanza, lo que implica reconocer la existencia de sujetos en posiciones diferenciadas, en algunos casos jerárquicos o antagónicos o con intereses encontrados o abiertamente opuestos. Sujetos diversos en cuanto a sus experiencias culturales y que deben ser redimensionados en tanto que “no son meras variables coyunturales sino caracterizadores de los modos posibles en que esas escenas de enseñanza pueden configurarse” (Bombini, 2005, p. 5).

Por eso, la importancia del saber didáctico “no es solamente de carácter técnico, no tiene solamente una importancia operacional” (Caruso 2002, p. 6) sino que ésta radica en que dan a conocer unas referencias entre distintas políticas, en el campo de estudio en el cual se intenta comprender la articulación de la producción de determinados sujetos³ como intersección entre operaciones concretas del aula y grandes líneas de reestructuración fijadas por el Estado (Caruso, 2002). En palabras de Bombini, el campo de la didáctica ha avanzado en la definición de políticas didácticas, partiendo de la idea de que éstas se entiendan como dispositivos de producción de sujetos.

Con lo anterior se quiere mostrar los sujetos (tanto maestros o estudiantes) que han emergido en las prácticas de enseñanza de la lectura y que están siendo

³ El saber didáctico no es un mero detalle de sofisticación investigativa, sino que tiene que ver con discursos centrales acerca de la formación de sujetos.

modificadas al interior de la institución educativa por dar prioridad a las pruebas nacionales.

De acuerdo a lo expuesto en el problema surgen las siguientes preguntas que orientarán la investigación:

- ¿Cuáles son las relaciones que se tejen entre las prácticas de enseñanza de la lectura de la FEM y las pruebas nacionales de Lenguaje en el periodo 2007-2011?
- ¿Qué prácticas emergen sobre la enseñanza de la lectura de los profesores de la FEM?
- ¿Qué sujeto lector, qué maestro y qué escenas de la enseñanza de la lectura se han configurado en la FEM en este periodo?
- ¿Qué concepciones de enseñanza de la lectura y lectura han aparecido, construido y establecido en la FEM en los años del 2007-2011?

3 CAMINOS RECORRIDOS EN LOS ANÁLISIS DE PRÁCTICAS DE LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA

El presente estado del arte busca ir tras la huella de los temas de investigación que estén cercanos al objeto de estudio de este trabajo investigativo, con el cual se pretende mostrar una generalidad de indagaciones y campos de estudio que se inscriben en el tema escogido y se hace una clasificación en términos de agrupamientos de la literatura existente sobre el mismo, que es analizar las prácticas de enseñanza de la lectura de la FEM con relación a los resultados de las pruebas nacionales del área de Lengua Castellana en el periodo 2007-2011. Es una muestra de investigaciones encontradas a nivel internacional y nacional.

El estado del arte se mostrará en términos de agrupamientos de trabajos encontrados. En primer lugar se abordarán tesis e investigaciones de corte histórico. Seguidamente trabajos investigativos que abordan las prácticas de enseñanza en diferentes saberes y a nivel internacional se muestran dos trabajos: uno de Argentina, que indaga por las escenas de enseñanza de la lectura y otra investigación del Reino Unido que muestra las relaciones de las prácticas pedagógicas y la política de calidad.

En el trabajo de investigación *Una aproximación a las prácticas de enseñanza de la lectura y escritura en una escuela colombiana en 1940*, por María Isabel Ruiz y María del Pilar Mora, se muestra a través de la historia y específicamente del manual de lectura de Evangelista Quintana, las prácticas de la enseñanza de la lectura que se dieron en la época, viéndolas en dos niveles. Por una parte, un nivel macro, que presenta una mirada del contexto social y educativo del país en 1940 y, por el otro, un nivel micro que se ubica en el maestro, el alumno y el saber, así como en la relación que se da entre ellos (Ruíz, 2009). La investigación no solo representa la posibilidad de reflexión, sino una forma de contribución social o cómo desarrollar investigación acerca de la historia de las prácticas de la enseñanza, pues como lo señala Phyllis N. Stern (2006), relatar la estrategia metodológica abre posibilidades de aprendizaje a otros investigadores.

En este sentido, encontramos la tesis de maestría *Maestros escritores de la enseñanza de la lectura en Colombia 1924-1963* de Mg. Lina Marcela Quintana (2010), en donde se describe la práctica de la enseñanza de la lectura en manuales escritos por maestros producidos y publicados en la época. Se da a conocer la experiencia de enseñanza de la lectura que a su vez es una sistematización de sus prácticas de enseñanza nombrando al maestro como productor de saber pedagógico, de un saber que se construye en la escuela. Esta investigación muestra prácticas de enseñanza de la lectura en la escuela, decisiones de contenidos de enseñanza en términos formativos, lucha de métodos y escenas de enseñanza de la lectura. Hallazgos que sirven a la presente investigación en términos teóricos y protocolos metodológicos como lo es la escena de la lectura.

Otro trabajo de investigación doctoral *Evolución de las prácticas pedagógicas como dispositivos escolar y discursivo en la educación artística –musical* que realizó Manuel Antonio Pérez Herrera en la Universidad de Caldas (2008), desde una mirada histórica da a conocer los nuevos lineamientos, reflexiones sobre el que hacer pedagógico y los intereses del área de Educación Artística –Musical, permitiendo presentar las vivencias y la creatividad desde una práctica empírica cotidiana. Lo anterior permitió introducir planes de gestión investigativa, elementos trascendentales en la formación del nuevo docente que requiere el país.

Otros antecedentes históricos sobre la enseñanza de la lectura, lo encontramos con las siguientes autoras: Cecilia Rincón Berdugo (2003) y su libro titulado *La enseñanza de la lectura y la escritura en Colombia. 1870-1936. Una mirada desde la práctica pedagógica*, Alicia Rey (2000) con *La enseñanza de la lectura en Colombia. 1870-1930. Una aproximación desde el análisis del discurso* y Patricia Cardona (2007) con *La nación de papel. Textos escolares, lectura y política. Estados Unidos de Colombia, 1870- 1876*.

En las dos primeras investigaciones se hace un acercamiento a los manuales de enseñanza de lectura y escritura desde una metodología basada en el análisis del discurso que, en palabras de Berdugo, busca “describir y analizar los diferentes

sistemas de significación que se representan en los textos (discursos) producidos por los grupos sociales en una época determinada” (2003, p. 25). El análisis que hace la autora es interesante para la historia de la pedagogía en Colombia en tanto que abarca la dinámica social de las épocas estudiadas a través de los discursos políticos, legislativos, religiosos y pedagógicos; esto permite ver como los maestros en medio de sus discursos llegan a la enseñanza de la lectura.

En el libro de Rey (2000), específicamente, se considera que la lengua debe estudiarse en “su servicio al discurso, en su función discursiva” (2000, p. 3). La autora, como resultado del análisis que le hace a los textos, encuentra tres momentos nítidos en los cuales la instancia productiva construye contratos de palabra diferentes, basados en unas relaciones particulares entre lo político, lo pedagógico y lo religioso; un primer momento es definido como *Inserción de la enseñanza de la lectura y la escritura en el discurso político-pedagógico* durante el periodo de hegemonía del sector liberal radical en el gobierno donde se legitima “la enseñanza de la lectura y la escritura como condición básica de la ciudadanía ilustrada y soporte del sistema republicano y democrático” (Rey, 2000, p. 2); el segundo momento se caracteriza porque “*El discurso religioso se superpone al pedagógico*”, y esto coincide con la Regeneración y la hegemonía conservadora; mientras que el tercer momento es denominado por Rey como “*Inserción de la enseñanza de la lectura y la escritura en un discurso pedagógico más relacionado con la política que con lo religioso*”. Todos estos tres momentos presentan cómo los maestros utilizaron unos discursos específicos en el que hacer de sus prácticas pedagógicas para la enseñanza de la lectura.

En síntesis, ambas autoras consideran como elementos fundamentales para el estudio de la práctica de la enseñanza de la lectura el concepto del discurso.

En el tercer libro, Cardona (2007) presenta las diferentes denominaciones por las que ha pasado el concepto de manual y lo sustenta a partir de la idea de la modernidad que llega a la escuela, como lo hace a otros escenarios, haciendo que la enseñanza de la lectura se organice desde textos escolares que “pretenden” incluir al estudiante en el nuevo orden político. En este marco de referencia, como

lo reseña Cardona (2007), se hace común el uso de citologías, silabarios, cartillas, textos de uso y aplicación escolar, libros de enseñanza, libros de lectura, entre otros, de manera que “[...] los textos escolares se convirtieron en depositarios de los saberes establecidos, de las verdades comúnmente aceptadas en el plano científico, cuyos contenidos implícitos propendían por la disciplina de virtudes que encarnaba el ciudadano ideal” (Cardona, 2007, p. 55). Como se puede ver, el texto permite hacer del niño un sujeto racional y útil, por lo cual se define como: “[...] material impreso destinado a las labores de la enseñanza en las escuelas. A este respecto se definen como herramientas pedagógicas destinadas a facilitar el aprendizaje” (Cardona, 2007, p.59).

Por otra parte encontramos diferentes trabajos investigativos que centran su análisis en las prácticas de la enseñanza de la lectura o en otros saberes que se enseñan en la escuela. Es importante contar que hay proliferación de trabajos en otros saberes escolares que se han preocupado por analizar las prácticas de enseñanza.

En el área de la enseñanza de la Artística Julio Antonio Martín Gallego, Roberto Carlo Núñez Pérez y Javier Roberto Suárez González, Magísteres en Educación, presentan en su trabajo de investigación llamado *Las concepciones que tienen los maestros sobre la creatividad y su enseñanza* un estudio de caso de la Universidad del Norte de Barranquilla. Esta monografía está enfocada a la enseñanza y aprendizaje del arte, teniendo en cuenta las prácticas empíricas en las que debe orientar un maestro a sus estudiantes, cuando emerge la creatividad y el estado de ánimo o expectativas que se esperan de ellos al momento de enfocar sus sentimientos y expresiones en la disciplina que orienta el docente.

Además de lo anterior, otro trabajo de investigación *“El maestro, el texto y el alumno en una conversación para el aprendizaje”* de Norma Barleta, Magister de la Universidad del Norte de Barranquilla, plantea como objeto de estudio el análisis de los diversos aspectos del lenguaje de los textos escolares y cómo estos influyen en el lenguaje. Así mismo el docente plantea en su discurso una práctica de enseñanza, utilizando un lenguaje dinámico que le permita intervenir o

interactuar con los estudiantes. Este discurso del maestro en el aula se proyecta como complemento necesario de la función interpersonal y la función del aprendizaje frente a la lectura de un texto determinado.

Encontramos que las prácticas de la enseñanza en distintos campos del saber se van configurando a partir del objeto de estudio a indagar. Por esta razón traigo a relación el trabajo investigativo sobre *“Las descripciones de las prácticas pedagógicas para la enseñanza de la lectura y la escritura y la adecuación de esta a los mecanismos cognitivos de los niños con retardo mental leve de la comuna Chillán Viejo”*, autora Iris Yaneth Batista Espinosa. Universidad del Bio, Chile. Aunque este trabajo investigativo está orientado a niños con retardo mental leve, la autora hace referencia a cómo los maestros a través de sus prácticas de enseñanza en la escuela planifican la enseñanza de la lectura y la escritura, qué estrategias son utilizadas por ellos y cómo se ejecuta un paso a paso en el aula. Sumado a lo anterior, también se observa el problema, la ubicación y las orientaciones que el docente tiene para desarrollar un proceso cognitivo individual en la enseñanza-aprendizaje de esta clase de estudiantes. La investigación es cualitativa y en ella se describe al docente y al estudiante como su objeto de estudio.

Y por último, pero no por eso menos importante, hemos revisado el trabajo sobre *las Características de las prácticas para la enseñanza de la lectura en las aulas de clase de los colegios Colombo Florida Bilingüe y San Bartolomé La Merced*, una investigación de la Universidad Javeriana que muestra la exploración en el campo del lenguaje, y deja ver como la autora propone en el problema, la inquietud por determinar las características de las prácticas de la enseñanza relacionadas con los procesos lectores en dos colegios importantes de la ciudad de Bogotá. También hace alusión a los procesos que los docentes aplican en la enseñanza de la lectura y los reportes que los mismos docentes realizan de ella para que ésta no solo sea de la lengua materna sino de diferentes áreas en la implementación de una secuencia didáctica, recurso institucional o micropolíticas que van emergiendo en cada institución.

Las investigaciones anteriores presentan desde su estudio etnográfico y estudios de caso preocupaciones por indagar sobre unas prácticas de enseñanza en los diferentes campos del saber.

En el plano internacional encontramos un interés por revisar el análisis de la escena de lectura a partir de los planteamientos del Profesor Héctor Rubén Cucuzza miembro fundador del grupo Histelea, el cual define la *escena de lectura* como el lugar donde se realiza/materializa la escritura como práctica social de comunicación. El profesor describe en su propuesta algunos componentes de la escena de la enseñanza de la lectura como: los actores, las finalidades, los espacios y los modos de lectura. Protocolo de análisis a los discursos sobre la lectura o a sus representaciones en el momento de enseñar.

En la FEM, no se configura una sola escena de lectura, sino múltiples escenas de enseñanza de la lectura las cuales se desarrollan desde los grados de transición a undécimo. Unos ejemplos de estas escenas de lectura son: lectura colectiva, lectura en voz alta, lectura individual, lectura grupal, lectura silenciosa, lectura del maestro y lectura en auditorio y lectura secuencial, las cuales se evidenciarán en los testimonios de las entrevistas aplicadas a los estudiantes, maestros y directivos de la institución. De esta manera nos damos cuenta que la escena de lectura escolar planteada por Ruben Coccuzza acompañó la constitución de los sistemas políticos de masas en la primera mitad del siglo XX, formando no sólo un sujeto político, sino un sujeto lector, pero con controles superiores que podían evitar los “desvíos” de dicho proceso y reorientarlos en el camino adecuado. Así mismo, La función escolar de leer para comprender -la base de la escuela alfabetizadora- fue dando paso a la de leer para sentir y valorar. Sin embargo, la FEM busca día a día formar un sujeto lector, un sujeto que sienta y comprenda lo leído y lo interiorice con su comportamiento y saber.

Finalmente se reseña un artículo del Pdh. Stephen Ball, quien habla sobre lo que ha pasado con las políticas educativas en las prácticas de enseñanza desde la

escuela, con un texto de divulgación científica. Este artículo discute y analiza tres aspectos de la política educativa (el desempeño, las organizaciones de privatización, el estado y el maestro) presentando los cambios en las formas y modalidades en la cual el Estado se transforma, dando a conocer esta relación con el profesional de la educación que es el sujeto y las prácticas de la enseñanza con tres tipos de literatura (Ball, 2008). Es una investigación cercana al objeto de estudio, con la diferencia que las prácticas de la enseñanza se están viendo relacionada por unas pruebas estandarizadas que finalmente son políticas nacionales que retoma nuestro país.

Después de revisar el panorama de antecedentes de trabajos investigativos que se han preocupado por analizar las prácticas pedagógicas a nivel histórico y a nivel del aula, salta a la vista que pocos de éstos han abordado las prácticas de la Enseñanza de la Lectura en relación con las modificaciones y adecuaciones que suscitan los resultados de las pruebas externas, tomadas éstas como un sistema de medición de un saber, en el caso del presente estudio, de la Lengua Castellana. Dichas modificaciones reconfiguran tanto a la institución, como al maestro y al sujeto lector, puesto que configuran una serie de prácticas y métodos que se enfatizan en el logro de unos objetivos cuantitativos, pero resta importancia al conocimiento y al desarrollo de habilidades relacionadas al arte de la lectura.

4 HERRAMIENTAS CONCEPTUALES

El proyecto de investigación Las Prácticas de Enseñanza de la Lectura de la Fundación Educativa de Montelíbano (FEM) y sus relaciones con las pruebas Nacionales de Lenguaje en el periodo 2007-2011, se apoya en las construcciones teóricas producidas por el grupo Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia (GHPPC).

El soporte conceptual del marco teórico se tejerá con los conceptos de “práctica pedagógica”, “enseñanza”, y “dispositivo”.

Olga Zuluaga plantea La práctica pedagógica como un medio de conexión que permite relacionar el saber con la práctica y comprender los conceptos propios de la pedagogía (2004). A la luz de este concepto se pretende un acercamiento a la relación entre las propuestas pedagógicas y el desarrollo de la práctica de enseñanza de un saber, como lo es la lectura dentro de la labor docente de la Fundación Educativa de Montelíbano.

Para tal fin es indispensable tener en cuenta las nociones teóricas metodológicas designadas por Olga Zuluaga, en donde la práctica pedagógica se convierte en el punto vertebral de esta investigación; a saber:

Los modelos pedagógicos tanto teóricos como prácticos utilizados en los diferentes niveles de enseñanza. Una pluralidad de conceptos pertenecientes a campos heterogéneos de conocimiento retomados y aplicados por la Pedagogía. Las formas de funcionamiento de los discursos en las instituciones educativas donde se realizan prácticas pedagógicas. Las características sociales adquiridas por la práctica pedagógica en las instituciones educativas de una sociedad dada que asigna unas funciones a los sujetos de esa práctica. Las prácticas de enseñanza en diferentes espacios sociales, mediante elementos del saber pedagógico (Zuluaga, 1999, p. 196).

Retomando a Foucault, en el presente trabajo se realizará un centramiento en las prácticas de la enseñanza en diferentes espacios sociales, mediante el saber pedagógico (Zuluaga, 1987), el cual permite conocer las relaciones entre las prácticas de la enseñanza de la lectura y las pruebas nacionales estandarizadas Saber.

De la misma manera, se pretende construir el escenario histórico del maestro, la escuela, el método, el aprendizaje y la formación, que permite materializar un discurso y un saber sobre la pedagogía, más allá de la escuela y de lo discursivo

en todos los espacios (Zuluaga, 1987). En este sentido, vemos cómo estos escenarios pueden dar cuenta del sujeto lector que se configura en las instituciones por medio de las prácticas de la enseñanza de la lectura, que están siendo orientadas en términos de resultados de una prueba externa.

La práctica pedagógica, en sentido amplio, es un asunto que requiere de una práctica discursiva de un sujeto (maestro) y a unas prácticas específicas de los procesos que se desarrollan en el espacio educativo. Bajo la perspectiva de Olga Zuluaga, la enseñanza y práctica de la enseñanza recupera la práctica pedagógica:

En el centro del proceso de enseñanza es necesario colocar al maestro y su saber para reconocer todos los elementos que componen este proceso, de por sí complejo, y para devolver a la enseñanza el estatuto de *práctica del saber* entre prácticas. Sabemos que en nuestro medio la enseñanza se ha asumido como un evento de enseñanza- aprendizaje, pero la naturaleza de esta práctica, es pedagógica. Por eso en vez de invocar para el estudio de la enseñanza la pareja enseñanza-aprendizaje, como el lugar teórico de esta práctica, se rescata la Pedagogía como el discurso que posibilita al maestro ser el soporte de un saber específico circunscrito a las prácticas que tienen lugar en las prácticas del saber, y como el lugar teórico que conceptualiza tanto acerca de la enseñanza como de las múltiples relaciones conceptuales y prácticas con las cuales entra en relación la enseñanza [...] (Zuluaga, 1987, p. 25).

Hilando el concepto de práctica pedagógica, retomamos a Martínez Boom; el concepto de la enseñanza es una categoría que, además de retomar el lenguaje como una práctica intersubjetiva, pretende más bien caracterizarse en disposición de tres elementos: conocimientos, sujetos y prácticas. De esta manera, las prácticas de la enseñanza de la lectura no pueden quedarse solamente en la adquisición de conceptos sino trascender a la formación de estrategias para generar conocimientos. La enseñanza no apunta solamente a un ejercicio

dialógico de la palabra que según Mijael Batjin puede entrar en el territorio del asentimiento, de la polémica, del diálogo oculto como fenómenos discursivos, sino también, a una disposición o apertura al pensamiento con miras a la construcción de conocimientos de diferentes órdenes: creativo, estético, cognitivo y ético.

La enseñanza, específicamente de la lectura desde la perspectiva de Martínez Boom, se plantea como un proceso que privilegia “el verdadero pensar”⁴. Se trata, entonces, de que los docentes guíen este proceso alejándose de toda domesticación de la práctica lectora conducente a simples intervenciones de carácter organizado, sistemático y preestablecido que da lugar a una práctica de la enseñanza programática⁵.

En este sentido, es importante conocer el análisis de la escena de lectura a partir de los planteamientos del Profesor Héctor Rubén Cucuzza (1996), miembro fundador del grupo Histelea, el cual define la *escena de lectura* como el lugar donde se realiza/materializa la escritura como práctica social de comunicación.

Dentro de la escena se observan los actores, que son quienes realizan o intervienen en el momento del ejercicio de lectura, otros son: los espacios, el marco espacial del lugar en que se lee, los tiempos que pueden determinar el momento de la lectura, los modos de lectura en donde la escena supone una lectura silenciosa o en alta voz, los soportes, materiales o la tecnología de la palabra que brindan la posibilidad de determinar el tipo de soporte material de la escritura en que se lee y con estos puntos, encontrar las finalidades de la enseñanza de la lectura: ¿para qué se lee?

Con lo anterior se debe tener un lente crítico para leer la enseñanza de la lectura de los maestros de la institución, para pensar la forma como se legitima el saber

⁴ Para Martínez Boom, el buen pensar no es un asunto de enseñar a pensar, sino que ante todo el buen pensar no preescribe pasos sino más bien es un proceso que alude a mostrar algo para incitar al conocimiento.

⁵ La enseñanza programática muestra caminos ya recorridos, pavimentados que llevan hacia lo esperado. Para Gastón Bachelard, Fenomenólogo de la imaginación, este tipo de prácticas las denomina obstáculos epistemológicos.

que enseña, en donde el maestro indague sobre la enseñanza de su saber por medio de un estudio de las prácticas y estrategias que legitimaron unas formas de enseñar.

Es imprescindible adentrarse en el concepto del saber debido que para Zuluaga (1987) este deviene un espacio más amplio y abierto de un conocimiento, donde se pueden localizar discursos de diferentes niveles. En otras palabras el saber explora dos tipos de relaciones: una que está relacionada con la práctica pedagógica (educación, vida cotidiana en la escuela, el entorno sociocultural y la práctica política); y la otra se enfoca en las relaciones de la pedagogía con la didáctica- su campo de aplicación y de articulación con los saberes enseñados⁶ con las ciencias de la educación y con la historia de la educación y de la pedagogía. En este orden de ideas los maestros funcionan como un eje articulador entre los dos discursos enunciados, es decir: maestro-pedagogía, maestro-práctica en donde estos discursos forman y configuran las prácticas de la lectura.

Retomando la relación del saber con la práctica pedagógica (educación, vida cotidiana en la escuela, el entorno sociocultural y la práctica política) se hacen evidentes los nexos de las políticas educativas con el maestro y la enseñanza, ya que la práctica discursiva está cruzada por relaciones y políticas que imprimen al discurso pedagógico y a su ejercicio en las instituciones, vinculándose como un saber a las prácticas sociales (Zuluaga, 1987). En Colombia, la formación permanente de los docentes forma parte de uno de los proyectos a desarrollar, éste propone cualificar y mejorar la parte profesional de los maestros, con el fin de fortalecer la identidad profesional como portadores de un saber y constructores de cultura para aportar al diseño y ejecución de las políticas públicas educativas.

Las políticas educativas, según Ball, convierten las prácticas pedagógicas en estrategias para buscar resultados cuantificables en donde el trabajo, la enseñanza y la formación pasan a ser vistas de manera distinta, y la valoración

⁶ Lo que se podría llamar transposición didáctica.

formativa pasa a ser medida por unos resultados arrojados en unas pruebas estandarizadas. Esta situación es una precondition de la economía del conocimiento, o como lo menciona Lyotard: “la mercantilización del conocimiento”, en donde éste es transformado por las especulaciones de las grandes narrativas que surgen de unos resultados en unas pruebas estandarizadas. El conocimiento pasa a ser visto como algo “pragmático” porque se optimiza un entrenamiento del mismo tendiendo a unos resultados cuantitativos que generalmente producen ganancias más económicas que de construcción de ideales.

En Colombia, las pruebas estandarizadas se erigen como un dispositivo de control, que en palabras de Foucault, es un espacio de saber y poder donde se presentan tanto las prácticas discursivas como las no discursivas (García, 2011). En este sentido, vemos cómo las pruebas Saber⁷ operan como un dispositivo de control para medirla calidad de la educación. Con este control se enuncian una serie de discursos que van emergiendo e interiorizando en el comportamiento de todas las personas como lo son: las prácticas pedagógicas, prácticas de la enseñanza de la lectura, el conocimiento en cada asignatura evaluada, las políticas que van emergiendo a partir de las mismas, la evaluación, la lectura formativa y la enseñanza del lenguaje y de lectura, planes lectores y estrategias metodológicas. Así entonces, el dispositivo muestra un mecanismo de control sobre las prácticas de la enseñanza y el sistema de enseñanza de la lectura en las instituciones educativas a partir de las pruebas estandarizadas; igualmente, comprende una heterogeneidad de discursos, instituciones, instalaciones académicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas y enunciados de agrupamientos que constituyen un saber y conocimiento específico frente a cada asignatura evaluada (Foucault, s.f). Son estos los elementos del dispositivo al que pertenecen y que forman parte con otros procesos y acciones de

⁷ Las pruebas externas, o evaluaciones estandarizadas llamadas pruebas Saber, convocan cada año a los estudiantes del grado 11 de las instituciones educativas del país, y cada tres años a los grados 3, 5 y 9 a medir sus capacidades en las áreas básicas del conocimiento.

un conjunto de instrumentos de los que el Gobierno dispone para evaluar la calidad del servicio educativo y ejercer su inspección y vigilancia (ICFES, 2011).

Por otra parte, el dispositivo muestra cómo la educación en Colombia está sujeta a las reformas de las Políticas Educativas y cómo el ICFES dentro del marco normativo presenta decretos y leyes con los cuales se va modificando y transformando la calidad de la educación.

En el dispositivo, se van encontrando las líneas de saber y de poder: en las de saber, las cuales van introduciendo el discurso de la calidad de la educación, moldeando en esta oportunidad un sistema evaluación por medio de competencias, las cuales permiten dar a conocer el conocimiento y las capacidades que debe tener un estudiante en los grados evaluados; en las líneas de fuerza, encontramos los resultados de estas evaluaciones, las cuales son informados a los estudiantes, colegios y autoridades educativas, y basadas en ellas se diseñan procesos o pasos que permiten orientar *cambios* para mejorar cada año el desempeño de sus estudiantes.

Estas líneas de fuerza generan tensiones por parte de los sujetos objetos, teniendo en cuenta la influencia del dispositivo acerca de cómo lo propuesto desde el Ministerio se basa en un discurso de calidad, y que es utilizado como filtro para saber si saben o no, y conocer si estos estudiantes son competentes a un sistema educativo en Colombia, haciendo parte de la calidad de la educación.

La transformación que cimienta este dispositivo sobre las pruebas Saber son: la modificación de las prácticas de enseñanza de la lectura, otro es el control de la subjetividad del maestro, donde se ve la forma de existencia del maestro y cómo éste es despojado de un saber que construye en el aula de clase y por último la del sujeto o el estudiante, lo cual se condiciona y se implica al uso constante de los llamados entrenamientos con la aplicación de simulacros de las pruebas saber, dando por hecho que el anterior esfuerzo va a determinar el resultado positivo en todo lo evaluado.

Este dispositivo tal y como lo afirma Foucault, se halla siempre inscrito en un juego de poder, pero también siempre ligado a uno de los bornes del saber, que nacen de él pero así mismo lo condicionan. El dispositivo es esto: unas estrategias de relaciones de fuerza soportando unos tipos de saber y soportadas por ellos. (Foucault, s.f). En este caso la organización por referentes en la prueba se presenta como estrategia en el sistema evaluativo con el fin de ir tomado decisiones de orden institucional a nivel de contenidos, planes de programas y estrategias metodológicas con miras a alcanzar una buena puntuación a nivel nacional.

Adicionalmente se puede ver a los sujetos y objetos del dispositivo los cuales hacen parte de las pruebas estandarizadas. En ellos encontramos los que están dentro de él, los que se incorporan a la calidad, a su direccionamiento y su discurso. Y los que están fuera de él, los que no soportan el proceso de decisiones en todos los órdenes y componentes del sistema educativo.

El examen o evaluación como dispositivo ha sido considerado por Foucault(2005) como una herramienta diseñada por el poder, mediante la cual se mide el control de la calidad e indicadores, sirviendo a la vez para comparar tanto el desempeño del docente como del alumno, haciendo las veces de una mirada vigilante que califica, clasifica y castiga, diferenciando y juzgando aquel que no muestre resultados dentro de lo establecido, lo que tiene como objeto lograr su homogenización con el resto del grupo, a la vez que se hace posible la individualización de cada sujeto.

De manera más precisa, Foucault (2005) considera que el examen tiene tres fundamentos: el primero de ellos es la transformación de la economía de la visibilidad en el ejercicio del poder, siendo un espacio de dominación, y al tiempo, un proceso que sirve tanto para inspeccionar y revisar bajo el ejercicio de la disciplina de aquel que está siendo evaluado, lo que brinda más poder a aquel que evalúa; en segundo lugar, está el fundamento de la individualización documental, en donde se disponen de ficheros, notas y registros que sirven como referencia a futuro, que sirven para la toma de decisiones para la fijación de normas, las cuales

permiten limitar aquello que ha de lograrse; por último está el uso de juicios normalizadores sobre cada individuo en relación a sus avances, dificultades y responsabilidades.

De esta forma, para Foucault la evaluación se relaciona como poder, norma y disciplina, exponiendo que:

En cierto sentido, la fuerza de la normalización impone homogeneidad; pero la individualiza al hacer posible la medida de las diferencias, la determinación de los niveles, la determinación de los aspectos especiales y la conversión de las diferencias en características útiles, adaptándolas unas a otras. Es fácil comprender cómo opera la fuerza de la norma en un sistema de igualdad formal, pues dentro de una homogeneidad que constituye la regla, la norma introduce, como imperativo útil y como consecuencia de la medida, todos los matices de las diferencias individuales (Foucault, citado por Ball J. , 1990, p. 100).

Apoyando lo anterior a las pruebas estandarizadas, es posible encontrar rangos de calificaciones como bajo, medio, alto, superior, lo que permite el ejercicio de comparar unos alumnos frente a otros en diferentes competencias y áreas. Referente al poder, se encuentra que el diseño de las pruebas estandarizadas está en manos de la institución que vigila el sistema educativo, permitiendo clasificar a instituciones, alumnos y de alguna manera a sus maestros.

Además, la publicación de sus resultados provoca un sistema de castigos (considerado por Foucault como el premiar, observar y el mismo acto de castigar) en donde se ofrecen becas a los mejores estudiantes, se resalta el nombre de las instituciones con más altos puntajes, se hacen reconocimientos públicos, como se cierran las puertas de la educación superior a aquellos estudiantes cuyos puntajes resultan ser inferiores.

Al nivel de la normalización, los resultados también brindan información a las instituciones que identifican las áreas y competencias en donde es necesario mejorar y que por lo tanto requieren reajustes en las maneras de enseñar. Con

esto, se cierran espacios que permiten a las instituciones pretender potencializar ciertos tipos de inteligencia, o desarrollar habilidades que no son evaluadas en las pruebas estandarizadas.

5 OBJETIVOS

5.1 GENERAL

Realizar un análisis interpretativo – cualitativo de las relaciones que se configuran y emergen entre las prácticas de enseñanza de la lectura de la FEM con las pruebas nacionales del área de Lenguaje 2007-2011.

5.2 ESPECÍFICOS

- Describir las prácticas de enseñanza de la lectura de los profesores de la Fundación Educativa de Montelíbano en el periodo descrito y mostrar escenas de lectura que de ellas emergen.
- Analizar las concepciones de lectura y enseñanza de la lectura que subyacen en los documentos institucionales y que tienen los maestros de la FEM.
- Identificar el sujeto lector y el maestro que ha configurado las prácticas de la enseñanza de la lectura orientadas en términos de resultados de una prueba externa.

6 DISEÑO METODOLÓGICO

6.1 TIPO Y ENFOQUE DE INVESTIGACIÓN

El presente trabajo de grado se inscribe en la tradición investigativa del Grupo Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia GHPPC, y específicamente en la línea Formación de Maestros.

Este es un trabajo de investigación que se desarrolla bajo el enfoque cualitativo-interpretativo, gracias a que recurre a datos obtenidos de las descripciones de las prácticas de la enseñanza de la lectura que van a permitir estudiar teorías conceptuales y soportar o discutir supuestos teóricos que irán emergiendo en el momento en que se ejecute la investigación (Galeano, M, 2009).

Por un lado, en relación al tipo de investigación cualitativa, se recalca que esta no demanda cálculos matemáticos, estadísticos, contables, etc., ni mucho menos pretender medir bajo una escala numérica o nominal aquello que se investiga. Por el contrario, el manejo de la información se lleva a cabo de manera inductiva basada en el análisis, reflexión y confrontación de información que el mismo investigador pueda realizar (Balcázar, 2005).

Por otro lado, una investigación de enfoque interpretativo se caracteriza por la importancia que en ella toma los registros de tipo narrativo donde se obtiene información principalmente de tipo cualitativa. De manera más precisa se afirma que: “en una investigación interpretativa, los registros narrativos juegan un rol central [...] son la evidencia empírica y el investigador permanentemente vuelve a ellos para corroborar o no sus interpretaciones” (Romero, 2003, p. 56).

De manera coherente y concordante con lo que se va a desarrollar en éste trabajo, y buscando la relación entre la investigación de tipo cuantitativo bajo el enfoque interpretativo, Balcázar expresa que:

[...] generalmente cuando se habla de investigación cualitativa, se trata de describir e interpretar algunos fenómenos humanos, a

menudo en palabras propias de los individuos seleccionados, en vez de considerar la perspectiva del investigador.

Los métodos cualitativos mantienen como una de sus premisas fundamentales que la investigación sólo podrá acceder al conocimiento de la realidad, y comprende el punto de vista del informante. [...] el investigador intentará ver cómo los miembros del grupo ven, sienten, experimentan y construyen su mundo conjuntamente, esto es, comprender el punto de vista del otro. (Investigación cualitativa, 2005, p. 27).

Es de esta manera como la actividad interpretativa del investigador, -claro está, fundamentado en las bases propias de su formación y de las diferentes teorías que pueden existir sobre el tema o fenómeno que investiga- se complementa con los objetivos mismos de la investigación cualitativa en relación al pretender conocer y entender el porqué de la situación, fenómeno o tema que investiga.

Sumado a lo anterior, el presente trabajo de investigación también se ajusta al método cualitativo de estudio de caso, bajo un enfoque heurístico-intrínseco, por cuanto se busca lograr describir y analizar las circunstancias y situaciones que tienen lugar en la Fundación Educativa de Monteriano en respecto a la enseñanza de la lectura en relación a las pruebas estandarizadas. De manera más precisa, y encontrado una gran coherencia con los objetivos específicos de esta investigación, se ha encontrado que:

El estudio de caso [...] propone la construcción de un modelo de conocimiento que unifique experiencia y realidad humana y focalice su indagación en torno a las prácticas y acciones de los seres humanos, miradas en sus relaciones internas y externas (Galeano M. E., 2004, p. 70).

Además, la naturaleza intrínseca conlleva a analizar y comprender el valor esencial y fundamental de aquello que se estudia, a la vez que el enfoque heurístico da cabida al razonamiento inductivo, en donde los testimonios e información obtenida no se califican como falsa o verdadera, sino que por el

contrario busca establecer interpretaciones desde diferentes puntos de vista y reconocer las relaciones existentes entre las mismas (Stake, 2007).

La metodología escogida permite analizar y describir el acontecer en la escuela o en distintas instituciones de saber pedagógico. En esa medida se pretende realizar un análisis interpretativo-cualitativo de las relaciones de los resultados de las pruebas nacionales del área de Lengua Castellana y las prácticas de enseñanza de la lectura de la FEM en el periodo 2007-2011.

6.2 POBLACIÓN

Considerando el tipo y enfoque sobre el cual se desarrolló esta investigación, La población objeto de estudio se constituyó por estudiantes, maestros y coordinadores de la Fundación Educativa de Montelíbano.

6.3 FUENTES DE INFORMACIÓN

Para el desarrollo de los objetivos que se persiguieron con este trabajo de investigación, fue necesario recurrir a diferentes fuentes que permitieran obtener información y datos institucionales de la Fundación Educativa de Montelíbano, por medio de los cuales se lograra una descripción completa de los prácticas de la enseñanza de la lectura que allí se ejecutan, los escenarios que se desarrollan alrededor de las mismas, y la identificación de los sujetos que se han configurado en los últimos años. Así mismo, se recurrió a fuentes de información que sirvieron como material de apoyo para llevar a cabo el análisis de los fenómenos y características mismas que se distinguen en las prácticas de la enseñanza de la lectura en la mencionada institución, así como los factores internos y externos que de manera directa e indirecta pudieran afectar la calidad del proceso.

Con lo anterior, las fuentes de información a las que se recurrió son las de tipo primario y secundario.

6.3.1 Las fuentes primarias

Se consultaron documentos institucionales de la Fundación Educativa de Montelíbano tales como: modelos pedagógicos, planes de estudio, malla curricular, secuencia didáctica, resultados de pruebas estandarizadas, entre otros.

También se llevaron a cabo entrevistas estructuradas a estudiantes, profesores y coordinadores académicos de la institución. Estas fuentes resultaron útiles para permitir el reconocimiento y análisis de los diversos factores, elementos y circunstancias que tienen que ver con las prácticas de la enseñanza de la lectura en la Fundación Educativa de Montelíbano.

6.3.2 Las fuentes secundarias

Las fuentes secundarias consultadas fueron textos de producción académica relacionados con teorías referentes a la práctica de la enseñanza de la lectura.

Este proyecto de investigación se apoyó especialmente en las construcciones teóricas producidas por el grupo de Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia (GHPPC) en la línea de Formación de Maestros.

El soporte conceptual tuvo como hilo conductor la conceptualización de algunos términos muy importantes para este trabajo, llevada a cabo por autores reconocidos como lo son: Olga Zuluaga y Alberto Martínez en relación a la *práctica de la enseñanza de la lectura*, Rubén Cucuzza sobre *las escenas de la enseñanza de la lectura*, Stephen Ball quien hace referencia a la educación como medio de empresa, y finalmente Michel Foucault y Bernstein sobre el término de *dispositivo*.

Las teorías y tesis de estos autores sirvieron como herramientas que permitieron ahondar en el análisis de la práctica de la enseñanza de la lectura, las concepciones que han surgido sobre la misma, a la vez que facilitaron el reconocimiento y descripción del nuevo sujeto lector y maestro que se han configurado bajo la influencia de las pruebas estandarizadas.

Igualmente se realizó la consulta de documentos del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES) y del Ministerio de Educación Nacional, con miras a reconocer factores, instrumentos, herramientas y valores de condicionamiento que estas instituciones imponen a las instituciones educativas, maestros y alumnos en relación a la cuantificación de las competencias y saberes que se lleva a cabo a través de las pruebas estandarizadas que actualmente se aplican a estudiantes de tercero, quinto, noveno y undécimo grado escolar.

6.4 HERRAMIENTAS PARA LA RECOLECCIÓN, MANEJO Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

6.4.1 Entrevistas semi-estructuradas

La entrevista semi-estructurada se caracteriza por disponer de una serie de preguntas orientadoras sobre las cuales se desarrolla una conversación informal con el entrevistado, en donde el objetivo no se limita a obtener una respuesta cerrada, sino que pretende obtener información completa sin pretender extender la conversación a áreas que poco se relacionan o que no tienen que ver con la investigación que se está llevando a cabo.

Otra característica de este tipo de entrevista es la categorización de preguntas en bloques temáticos, por otro lado, la secuencia de las mismas no siempre tiene que ser la misma, y además permite el surgimiento de nuevas preguntas por medio de las cuales se busca ahondar u obtener información más completa respecto al tema que está exponiendo el sujeto entrevistado sin que se caiga en el error de adentrarse en temáticas que no son de interés del estudio en realización (Montañés, 2009).

Para el desarrollo de los objetivos de ésta investigación se aplicaron entrevistas semi-estructuradas a alumnos, maestros y coordinadores académicos de la Fundación Educativa Monteriano, cuyas preguntas se han diseñado de tal forma que permita el alcance de los objetivos.

Cabe aclarar que las preguntas se han clasificado en una serie de bloques temáticos que se relacionan de manera directa con los objetivos de la investigación.

En la siguiente tabla se ilustra de manera clara los bloques temáticos que emergen de los objetivos.

Tabla 1. Bloques temáticos que emergen de los objetivos generales para las entrevistas semi-estructuradas

Objetivo	Bloque Temático
Describir las prácticas de enseñanza de la lectura de los profesores de la Fundación Educativa de Montelíbano y las escenas de lectura que en ellas emergen.	Prácticas de la enseñanza de la lectura Escenas de la lectura
Analizar las concepciones de lectura y enseñanza de la lectura que subyacen en los documentos institucionales y que tienen los maestros de la FEM.	Concepción de lectura y enseñanza de la lectura
Identificar el sujeto lector y el maestro que han configurado las prácticas de la enseñanza de la lectura orientadas en términos de resultados de una prueba externa.	Configuración del sujeto lector y maestro

Fuente: Elaboración propia.

A continuación se presenta el formato de entrevista semi-estructurada que se ha diseñado para su realización con estudiantes, maestros y coordinadores académicos.

FORMATO ENTREVISTAS

PREGUNTAS ORIENTADORAS PARA ENTREVISTA A ALUMNOS DE LA FUNDACIÓN EDUCATIVA DE MONTELÍBANO

Nombre: _____

Grado: _____

- a. ¿Qué significa para usted la lectura?
- b. ¿Cómo le forman en el colegio con la lectura?
- c. ¿Usted lee?
- d. ¿Cómo le enseñan a leer?
- e. ¿En todas las áreas leen?
- f. ¿Cómo realizan ejercicios de lectura en clases?
- g. ¿Algunos de sus profesores te han enseñado a leer? ¿Cómo lo hacen?
- h. ¿Qué aprende con las actividades trabajadas con los libros del Plan Lector?
- i. Narre cómo trabajan en clase de lectura.
- j. ¿Qué hace el colegio para prepararlo para las pruebas estandarizadas?
- k. ¿Usted siente que aprende con las pruebas o cómo le gustaría que le enseñaran a mejorar su lectura en el colegio?

PREGUNTAS ORIENTADORAS PARA ENTREVISTA A MAESTROS DE LA FUNDACIÓN EDUCATIVA DE MONTELÍBANO

Nombre: _____

Cargo: _____

Años de trabajo en la FEM: _____

- a. ¿Qué significa para usted la lectura?
- b. ¿Usted qué piensa sobre: cómo es la enseñanza de la lectura en la FEM?
- c. ¿Usted cómo entiende la lectura desde su práctica pedagógica?
- d. ¿Qué aspectos en general tiene en cuenta para la enseñanza de la lectura?
- e. ¿Qué aporta el Plan Lector a las prácticas de la enseñanza de la lectura?
- f. Pínteme con sus palabras cómo es una escena en la enseñanza de la lectura.
- g. ¿Cómo ajusta su práctica pedagógica al trabajo con la prueba estandarizada?
- h. ¿Qué piensa usted en esta relación de las prácticas de la enseñanza de la lectura con las pruebas estandarizadas?
- i. ¿Cree que los resultados de pruebas estandarizadas clasifican el nivel de comprensión de lectura de los estudiantes?
- j. ¿Qué ve usted en la forma de aplicación y ejercitación de las pruebas estandarizadas o qué otras cosas posibilitan a los estudiantes, es solamente una puntuación, o qué otras cosas ve usted como profesor?
- k. ¿Qué ha posibilitado las pruebas estandarizadas en las prácticas de la enseñanza de la lectura?

**PREGUNTAS ORIENTADORAS PARA ENTREVISTA A COORDINADORES
ACADÉMICOS DE LA FUNDACIÓN EDUCATIVA DE MONTELÍBANO**

Nombre: _____

Cargo: _____

Años de trabajo en la FEM: _____

- a. ¿Para usted qué es la lectura? ¿Qué significa la lectura para usted?
- b. ¿Usted qué piensa sobre cómo es la enseñanza de la lectura en la FEM?
- c. ¿Cómo forman desde la institución a los estudiantes en lectura?
- d. ¿Qué prácticas de la enseñanza de lectura promueve la FEM?
- e. ¿Cuál es la importancia del Plan Lector y usted qué ve viable con éste?
- f. ¿Cómo trabaja el colegio la relación entre lectura y pruebas estandarizadas?
- g. ¿Qué orientaciones y apoyo recibe el profesor para el manejo de pruebas estandarizadas?
- h. ¿Cree que los resultados de pruebas estandarizadas clasifican el nivel de comprensión de lectura de los estudiantes?, y ¿considera que esto se debe al entrenamiento que hace la institución frente a ella?
- i. ¿Qué ve usted en la forma de aplicación y ejercitación de las pruebas estandarizadas o qué otras cosas posibilitan a los estudiantes, es solamente una puntuación, o qué otras cosas ve frente a esto?
- j. ¿Qué ha posibilitado las pruebas estandarizadas en las prácticas de la enseñanza de la lectura?

Ahora que se ha podido apreciar el diseño de las entrevistas semi-estructuradas aplicadas a alumnos, maestros y coordinadores académicos, en el Anexo 3 se presenta la clasificación de las mismas en cada uno de los bloques temáticos que emergieron de los objetivos de la investigación.

Valga aclarar que esta clasificación se ha hecho con base en la orientación misma intrínseca de cada pregunta, y que a razón de la posible respuesta que puede emerger de las mismas, algunos de los cuestionamientos han sido clasificados en dos o más bloques temáticos.

También es importante entender que las preguntas realizadas a maestros, coordinadores y estudiantes tuvieron como objetivo la complementación de la información obtenida de cada uno de los agentes entrevistados, así por ejemplo, una respuesta procedente de un docente en relación a la manera como desarrolla la enseñanza de la lectura, puede ser complementada, verificada o puesta en discusión a través de la respuesta ofrecida por los estudiantes mismos, lo cual facilita elementos para la etapa de análisis y discusión de resultados.

6.4.2 Triangulación de la información

Entendiendo que la información obtenida a partir de las entrevistas a estudiantes, maestros y coordinadores académicos de la Fundación Educativa de Montelíbano, así como de los documentos institucionales, documentos nacionales y resultados de la FEM en pruebas estandarizadas resulta amplia y diversa, se hace indispensable recurrir a un método que permita su organización y que facilite el proceso de análisis.

En éste sentido, la triangulación de la información resulta ideal para el manejo técnico de las entrevistas e información adicional, ya que la categorización y subcategorización de la misma no solo permite identificar las variables presentes en las respuestas obtenidas de los entrevistados, sino que además facilita el reconocimiento de los criterios necesarios para su análisis.

En relación a la actividad de categorización y subcategorización Cisterna Cabrera (2005) orienta al lector de la siguiente forma:

Como es el investigador quien le otorga significado a los resultados de su investigación, uno de los elementos básicos a tener en cuenta es la elaboración y distinción de tópicos a partir de los que se recoge y organiza la información. Para ello distinguiremos entre categorías, que denotan un tópico en sí mismo, y las subcategorías, que detallan dicho tópico en microaspectos. Estas categorías y subcategorías pueden ser apriorísticas, es decir, construidas antes del proceso recopilatorio de la información, o emergentes, que surgen desde el levantamiento de referenciales significativos a partir de la propia indagación [...] (Cisterna, 2005, p. 64).

En éste sentido, la definición de categorías y subcategorías han sido de tipo apriorístico, para lo cual se recurre a los bloques temáticos que han emergido de los objetivos específicos de la investigación, y sobre los cuales se clasificaron las preguntas orientadoras de las entrevistas semi-estructuradas. Esto se ha considerado pertinente gracias al hecho de que la categorización y subcategorización queda ligada de manera inmediata con los objetivos específicos. La definición de categorías y subcategorías para la triangulación de la información puede apreciarse en la siguiente tabla.

Tabla 2. Categorías y subcategorías para la triangulación de la información

Categoría	Subcategoría
Prácticas de la enseñanza de la lectura	<ul style="list-style-type: none"> - Incidencia del maestro - Planeación - Forma de enseñar - Manera como el maestro percibe lo que el estudiante aprende - Lo que el estudiante espera en su proceso de aprendizaje
Escenas de la lectura	<ul style="list-style-type: none"> - Actores-Espacios - Finalidades-Tiempos - Soportes y tecnología

Categoría	Subcategoría
Concepción de lectura y enseñanza de la lectura	<ul style="list-style-type: none"> - Lectura - Enseñanza de la lectura
Configuración del maestro y sujeto lector en relación a las pruebas externas	<ul style="list-style-type: none"> - Configuración del maestro - Configuración del alumno como sujeto lector

Fuente: Elaboración propia.

Con el fin de poder orientar de manera completa al lector del presente trabajo y de unificar los conceptos e ideas que se abarcan en la categorización y subcategorización, a continuación se hace una breve descripción de cada categoría y subcategoría.

Categoría: Prácticas de la enseñanza de la lectura

Esta categoría se refiere al modo como el maestro ejerce la enseñanza de la lectura en el aula, en donde se busca identificar la incidencia que tiene sobre el proceso, la manera como lo planea y los recursos de los que se vale, la metodología o formas a las que recurre para llevarlos a cabo, la identificación de variables que él considera importantes para poder reconocer el aprendizaje de la lectura en el alumno, así como lo referente a aquello que los alumnos consideran que es objeto de mejora en el proceso que el maestro lleva a cabo en el proceso de enseñanza de la lectura.

Incidencia del maestro

En el análisis se busca identificar la manera como el maestro ejerce influencia directa o indirecta sobre el alumno durante el proceso de enseñanza de la lectura, reconociendo si ésta es positiva o negativa en el proceso mismo.

Planeación

Se busca reconocer la manera como el maestro diseña y organiza de manera previa el proceso de enseñanza de la lectura para su práctica con los alumnos. En

éste sentido se busca identificar a qué materiales recurre, cuáles son los objetivos que se traza, cuáles son las estrategias que sigue, qué tiempo proyecta, etc.

Forma de enseñar

Esta subcategoría busca ahondar más en la manera como el docente ejerce la enseñanza de la lectura, pudiendo de ser manera expositiva, demostrativa, práctica, entre otras.

Manera como el maestro percibe lo que el estudiante aprende

Entendiendo que el maestro mismo es consciente de que su ejercicio en la enseñanza de la lectura debe expresarse de alguna manera, en ésta subcategoría se busca reconocer las variables y/o factores que el maestro tienen encuentra a la hora de evaluar su trabajo mismo y el proceso de aprendizaje del alumno en relación a la lectura.

Lo que el estudiante espera en su proceso de aprendizaje

Entendiendo que el alumno es el actor hacia el cual va dirigido el proceso de enseñanza de la lectura, en esta subcategoría se busca reconocer la voz activa del mismo en relación a su opinión y percepción en relación a todo aquello que es sujeto de mejorar con el fin de que dicha práctica (la enseñanza de la lectura) tenga un resultado positivo en su proceso de aprendizaje.

Categoría: Escenas de la lectura

En esta categoría se busca reconocer todos actores, espacios, tiempos, soportes y tecnologías que son usados en el proceso de enseñanza de la lectura. En este sentido, también se reconocerán proyectos o programas que la Fundación Educativa de Montelíbano ha desarrollado y ejecutado con el fin de evidenciar los cambios escénicos que han ocurrido en cada uno de éstos.

Actores

Se busca la identificación de las personas que intervienen de manera directa en el proceso de enseñanza de la lectura, su forma de interacción, las relaciones que se desarrollan entre éstos, sus actitudes, comportamientos, motivaciones y caracterización.

Finalidades

Esta subcategoría, como su nombre lo indica, se refiere al fin u objetivo último de las prácticas de lectura que se llevan a cabo en la FEM.

Espacios

Se busca lograr identificar los lugares físicos de las prácticas de lecturas que se llevan a cabo en la FEM, sus características, condiciones, nivel de frecuencia, significado para el sujeto lector, etc.

Tiempos

Los tiempos de la escena de la lectura hace referencia la hora, duración de la lectura, frecuencia con a que el sujeto lector practica la actividad, y demás variables que de alguna manera caracterizan el acto de leer.

Soportes y tecnología

Se trata de identificar todos los materiales tecnológicos o no tecnológicos con los cuales se apoya el proceso de lectura, tales como computador, tablero, diccionarios, revistas, entre otros.

6.4.2.1 Categoría: Concepción de la lectura y enseñanza de la lectura

Esta categoría se refiere a la opinión, juicio o idea que los entrevistados poseen en relación a: lectura y enseñanza de la lectura; de esta forma se conoce el sentimiento de cada sujeto en relación a la misma, el gusto y satisfacción que ella puede o no generar en su ser.

Lectura

Se identificará qué significa la lectura para los sujetos entrevistados, entendida ésta desde la práctica y buscando analizar si tienen una verdadera importancia para la vida de cada uno de los participantes.

Enseñanza de la lectura

Esta subcategoría busca reconocer qué significa tanto para maestros como para coordinadores académicos lo que es para ellos la enseñanza de la lectura a partir de su perspectiva como docente.

Configuración del maestro y sujeto lector en relación a las pruebas externas

A partir del análisis de las actividades que desarrollan maestros y alumnos para la preparación de las pruebas estandarizadas del ICFES, en esta categoría se espera identificar de qué manera éstas han modificado el comportamiento, expectativas y prácticas de los mismos en la enseñanza y aprendizaje de la lectura.

Configuración del maestro

Teniendo que las pruebas estandarizadas del ICFES demandan una preparación especial para unos resultados óptimos, en esta subcategoría se buscará identificar cuáles son los roles que ha asumido el maestro, los cambios que ha tenido que realizar en el proceso de enseñanza de la lectura, así como el los factores o elementos condicionantes que han afectado su labor como docente.

Configuración del alumno como sujeto lector

Con esta subcategoría se busca identificar de qué manera el alumno, como sujeto lector, se ve afectado por las pruebas estandarizadas del ICFES en su proceso de aprendizaje, haciendo referencia a la manera como él se adapta a las exigencias de ésta y los recursos de los que se vale para lograr un mejor desempeño.

6.4.3 Análisis de teorías relacionadas con la práctica de la enseñanza de la lectura

Atendiendo a los objetivos de ésta investigación en relación al análisis que sus resultados demandan, se hace inevitable recurrir a fuentes documentales que permitan enriquecer desde una mirada objetiva y crítica su desarrollo, de manera que permita distinguir las ambigüedades, rupturas, tensiones y cambios que se han dado en el proceso de enseñanza de la lectura por parte del maestro, en su

práctica por parte del estudiante, y en la idea o noción que en los documentos institucionales se manifiestan sobre los mismos.

En verdad, en el análisis de teorías sobre la práctica de la enseñanza de la lectura y su relación con la información que se obtiene desde los estudiantes, maestros y coordinadores académicos se orienta especialmente a entender de una manera integral el porqué de las actitudes, prácticas, valores y creencias que se originan en la práctica de la enseñanza de la lectura y en la lectura como herramienta de proceso formativo del estudiante. En éste sentido, el análisis de las teorías a las que se recurrirá no obedece a algún tipo de técnica o método científico que conlleve a un proceso sistemático, puesto que se busca la relación estrecha con los intereses mismos de la investigación.

6.5 DESARROLLO DE OBJETIVOS

En concordancia con los objetivos específicos que se han planteado en el desarrollo de este trabajo de investigación educativa, y teniendo en cuenta las fuentes de información y herramientas de recolección y análisis de la información arriba mencionadas a las que se ha considerado recurrir gracias a su pertinencia y utilidad, para el desarrollo de objetivos han definido los siguientes componentes de descripción y/o análisis, tal como se puede apreciar en la siguiente tabla.

Tabla 3. Componentes, fuentes de información y herramientas para el desarrollo de objetivos

Objetivo	Componente de análisis y/o descripción	Fuentes de información	Herramientas de recolección y análisis de la información
Describir las prácticas de enseñanza de la lectura de los profesores de la Fundación Educativa de Montelíbano las escenas de lectura que en ellas emergen.	-Prácticas de la enseñanza de la lectura. -Actores, espacios, finalidad, tiempo y materiales usados en las prácticas de enseñanza de la lectura.	<i>Fuentes primarias:</i> -Documentación institucional de la FEM. -Información proporcionada por alumnos, maestros y coordinadores académicos de la institución educativa.	-Entrevistas semi estructuradas. -Triangulación de la información.

Objetivo	Componente de análisis y/o descripción	Fuentes de información	Herramientas de recolección y análisis de la información
Analizar las concepciones de lectura y enseñanza de la lectura que subyacen en los documentos institucionales y que tienen los maestros de la FEM.	-Relación entre prácticas de enseñanza de la lectura con las pruebas externas en lenguaje de la FEM.	<i>Fuentes Primarias:</i> -Documentación Institucional de la FEM. -Información proporcionada por maestros y coordinadores académicos de la institución educativa FEM. <i>Fuentes Secundarias:</i> -Textos académicos -Documentación ICFES -Documentación del Ministerio de Educación Nacional.	-Análisis documental. -Entrevistas semi estructuradas. -Triangulación de la información. -Análisis de teorías relacionadas con la práctica de la enseñanza de la lectura.
Identificar el sujeto lector y el maestro que han configurado las prácticas de la enseñanza de la lectura orientadas en términos de resultados de una prueba externa.	-Características del sujeto lector y del maestro que se han configurado.	<i>Fuentes primarias:</i> -Información proporcionada por estudiantes, maestros y coordinadores académicos de la institución educativa FEM.	-Entrevistas semi estructuradas -Triangulación de la información. -Análisis de teorías relacionadas con la práctica de la enseñanza de la lectura.

Fuente: Elaboración propia.

Con base en la anterior tabla, y atendiendo la secuencia como demanda el desarrollo de los objetivos de la presente investigación, a continuación se describen cada una de las fases que comprenden su desarrollo.

6.5.1 Fase 1: Aplicación de entrevistas y búsqueda de información de la FEM

Inicialmente se llevó a cabo la aplicación de las entrevistas semi-estructuradas que se han diseñado para alumnos, docentes y coordinadores de área. Su desarrollo se realizó de manera personalizada con cada individuo con el fin de poder focalizar la máxima atención a cada uno de ellos.

Las herramientas que se usadas para el desarrollo de las entrevistas fueron:

- Formato de entrevista diseñado según el entrevistado (alumno, maestro o coordinador de área).
- Dispositivo de grabación de sonido.
- Libreta de apuntes.

Para la selección de las personas a entrevistas se han tenido en cuenta un perfil para cada grupo de personas.

Perfil de estudiantes

- Ser estudiante de la Fundación Educativa de Montelíbano.
- Estar estudiando en la FEM desde la etapa de preescolar.

Con lo anterior, los estudiantes incorporados a la investigación fueron:

Tabla 4. Perfil de Alumnos

Curso Académico	Identificación en entrevista
Tercero	Alumno 1
Cuarto	Alumno 2
Quinto	Alumno 3
Quinto	Alumno 4
Séptimo (repitente)	Alumno 5
Noveno	Alumno 6
Noveno	Alumno 7
Décimo	Alumno 8
Décimo	Alumno 9
Undécimo	Alumno 10
Undécimo	Alumno 11
Undécimo	Alumno 12
Undécimo	Alumno 13

Fuente: Elaboración propia.

Perfil de maestros

Tabla 5. Perfil de Maestros

Identificación en entrevista
Maestro 1
Maestro 2
Maestro 3
Maestro 4
Maestro 5
Maestro 6
Maestro 7

Fuente: Elaboración propia.

Perfil de coordinadores académicos

Tabla 6. Perfil de Coordinadores

Identificación en entrevista
Coordinador 1
Coordinador 2
Coordinador 3
Coordinador 4
Coordinador 5

Fuente: Elaboración propia.

Cabe anotar que las respuestas de alumnos, maestros y coordinadores reflejaron el tiempo que éstos llevan en la institución, y de la misma manera, los cambios que en ésta se han dado en cada uno de aspectos a estudiar.

Seguido de la aplicación las entrevistas, se hizo una búsqueda de información de la Fundación Educativa de Montelíbano, recurriendo a modelos pedagógicos, planes de estudio, malla curricular, planes de trabajo, resultados de pruebas SABER, y demás que permitieron complementar información requerida para el desarrollo de los objetivos trazados.

6.5.2 Fase 2: Triangulación de la información

Con el fin de lograr organizar y clasificar la información obtenida a través de las entrevistas practicadas a estudiantes, maestros, coordinadores académicos, además la información tomada de los documentos institucionales de la FEM, se realizó la triangulación de la misma en relación a las categorías y subcategorías que se han definido.

Luego de la clasificación por categorías y subcategorías, se aplicó una matriz que permitió dos niveles diferentes de análisis de la información, facilitando la confrontación de los testimonios de cada grupo de entrevistados (alumnos, maestros y coordinadores académicos) y lo manifiesto en los documentos institucionales.

En el primer nivel de análisis se discutieron los testimonios obtenidos por cada grupo de entrevistados (estudiantes, maestros y coordinadores académicos) en cada subcategoría. Para el segundo nivel de análisis, se tuvo presente lo logrado en el primero buscando confrontar los testimonios de cada grupo de entrevistados en relación a cada subcategoría.

Para una mejor comprensión de los niveles de análisis que se desarrollaron con la información obtenida a partir de las entrevistas y documentos institucionales, a continuación se presenta el modelo de la matriz que se utilizó para la triangulación de la información.

Tabla 7. Matriz para el análisis de triangulación

Categoría	Subcategoría	Participante	Pregunta orientadora	Testimonio	Primer Análisis	Segundo Análisis
A	A1	Estudiantes				
		Estudiantes				
		Maestros				
		Maestros				
		Coord_Acad				
	A2	Estudiantes				
		Estudiantes				
		Maestros				
		Maestros				
		Doc. Institucionales				

Fuente: Elaboración propia.

6.5.3 Fase 3: Análisis de la información

Adicional a la confrontación y análisis de información que se llevó a cabo por medio de la anterior matriz, se discutió lo alcanzado en el segundo análisis en relación a cada subcategoría. Para esto se presentó un resumen y análisis de las principales ideas obtenidas a través de los testimonios de los entrevistados citando aquellos más relevantes y representativos, buscando siempre visibilizar los cambios que han tenido lugar en la FEM en cada uno de los aspectos a discutir, lo cual se ha logrado a través de la revisión de documentos históricos institucionales, y análisis de los testimonios de alumnos, maestros y coordinadores que llevan más tiempo en la institución comparado con los sujetos que llevan menos tiempo en la misma.

Paralelamente se recurrió a la consulta de diferentes fuentes bibliográficas de autores que han abordado situaciones y/o circunstancias como las que se evidencian con el fin de discutirlos.

Valga aclarar que la investigación está enfocada en la FEM y en las prácticas de la enseñanza de la lectura. Esta aclaración asegura el anclaje a la práctica de la enseñanza de la lectura como campo de saber, el cual permitió conocer, reflexionar y conceptualizar sobre el universo educativo, escolar, cultural y social; que en el presente caso fue representado con los resultados que arrojan las pruebas estandarizadas, permitiendo ampliar caminos y horizontes para pensar la enseñanza de la lectura y/o para configurar otras maneras o modos de ver la institución.

CAPÍTULO II. INTERIORIDAD DE LA FEM:
ENTRE VALORES Y COMPETENCIAS

La Fundación Educativa de Montelíbano, ha promovido en las prácticas institucionales un interés en la enseñanza de la lectura. El área de lenguaje y comunicación de la FEM plantea su trabajo en las políticas nacionales e institucionales, basado en los lineamientos curriculares de Lengua Castellana, los estándares por competencias y los resultados de las pruebas externas nacionales (Saber). A partir de estos referentes, se construye el planteamiento de trabajo para el área.

En esta construcción se tiene en cuenta las planeaciones basadas en el modelo pedagógico institucional: Competencias y Desarrollo Humano; y bajo este modelo se elabora un diseño curricular enfocado en competencias (conceptuales, procedimentales y actitudinales). A partir de estas directrices, se enfoca el trabajo pedagógico con la elaboración de una malla curricular anual, la construcción de un microcurrículo y la planeación bimestral que parten de núcleos o unidades temáticas con el desarrollo de momentos planificados de un proceso de enseñanza-aprendizaje (Secuencia Didáctica). La secuencia Didáctica, es un ejercicio de planeación, desarrollo y control que involucra cinco momentos: motivación, enunciación, modelación, simulación, ejercitación y evaluación (ERC, 2004).

El área de Lenguaje y comunicación presenta en la construcción de su microcurrículo la intencionalidad⁸, una competencia general del área⁹ y unas características pedagógicas. Esta última requiere que el perfil del docente de la

⁸ El propósito del área es que los estudiantes interactúen con los saberes que circulan en el medio, teniendo en cuenta cinco tópicos fundamentales : el lenguaje entendido como sistema de códigos circulantes en el medio cultural que le permitan construir conocimiento; como proceso de interpretación de distintos sistemas de códigos, la comunicación comprendida; como el proceso en que se negocian sentidos; la escritura como un sistema de significación que posibilita la interacción con otros y la literatura como un discurso en el que a través del lenguaje, se le atribuyen nuevos sentidos a la realidad. Aprender a comunicarse implica verbalizar conceptos, narrar vivencias, explicitar ideas, redactar un escrito o exponer un argumento en contextos reales o posibles, establecer lazos con otras personas, reconocer su entorno, acercarse a culturas diferentes en el tiempo y el espacio. El buen uso del idioma permitirá al estudiante FEM participar asertivamente en diferentes contextos, asumiendo una actitud crítica frente a los medios masivos de comunicación y a las nuevas tecnologías de información.

⁹ Orientada a formar estudiantes con capacidad para comprender discursos ajenos y para formalizar el propio, elevar el nivel de producción oral y escrita, desarrollar la capacidad de reflexión e incrementar la experiencia lectora y la potencialidad creadora.

FEM esté enmarcado dentro del enfoque general del colegio; enfoque que es Reflexivo y Cultural, sumado a unas estrategias pedagógicas orientadas al aprendizaje significativo centrado en el estudiante.

El sistema de evaluación de los profesores de la FEM está regido por unos indicadores de logros que se evidencian a través de las cuatro habilidades comunicativas: hablar y escuchar, leer y escribir; estas se encuentran enmarcadas bajo tres componentes: comprensión lectora, producción textual y expresión oral. De otra parte, la institución educativa FEM exige ejecutar unas prácticas de enseñanza orientadas hacia el desarrollo de las competencias lectoras en los tres modos de leer: literal, inferencial y crítico intertextual. La responsabilidad de este proceso recae fundamentalmente en el departamento del área de Lenguaje y Comunicación, con el agravante de que las otras áreas consideran que los llamados a realizar un trabajo con los estudiantes en procesos lectores deben recaer bajo la responsabilidad de dicha área.

Esta situación, conduce al maestro a reflexionar sobre las prácticas de enseñanza en la lectura, conociendo que ellas tienen un papel fundamental en la formación de los estudiantes. Se establece también el vínculo entre la teoría y la práctica educativa y permite el contacto directo con la realidad actual de la enseñanza, lo que conlleva a preguntarse si las prácticas de la enseñanza en la lectura están imbuidas, o si estas se están viendo en términos de formación, o como un entrenamiento lector.

En este capítulo se presenta un análisis de cada una de las subcategorías que se han conceptualizado en el marco metodológico de este trabajo, lo cual permite abarcar los diferentes factores que reconfiguran la práctica de la enseñanza de la lectura por parte del maestro y en el aprendizaje de la lectura para el caso de los estudiantes. Este análisis abarca la historia de la FEM desde 1985 hasta la actualidad.

7 PRÁCTICA DE LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA: DE PROCESOS Y VALORES HACIA OPERACIONES Y COMPETENCIAS

Las prácticas de la enseñanza que se llevan a cabo en la FEM han sido objeto de profundas transformaciones. La manera como los maestros reconfiguran sus prácticas de enseñanza sobre los alumnos y el proceso de aprendizaje que éstos viven se han reconfigurado en relación a las pruebas estandarizadas, dejando de lado la formación en valores y otorgando una gran importancia al desarrollo de operaciones y competencias que son evaluadas en las pruebas SABER.

A continuación, se presenta el desarrollo del análisis de cada una de las categorías establecidas en el marco metodológico, haciendo referencia a varios testimonios representativos de las mismas, obtenidos de alumnos, maestros y coordinadores académicos, en donde se evidencian dichos cambios, soportado además en algunos documentos institucionales.

7.1 LA MANERA COMO EL MAESTRO RECONFIGURA SUS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA SOBRE LOS ALUMNOS

En relación a la reconfiguración de los maestros sobre sus prácticas en los alumnos en torno a la lectura, se pueden evidenciar diferentes percepciones por parte de los aprendices que van de lo impositivo a lo técnico, y por parte de los maestros que van de la formación a la planeación, una pretensión que no coincide con lo que los alumnos testimonian.

En éste sentido, en un artículo de la Revista Pedagógica de la FEM del año 1999, uno de los maestros expresa lo que podría ser su pretensión de logros a través de la enseñanza de la lectura a los alumnos, exponiendo que:

Cuando las maestras de primaria enseñan a leer y escribir a un niño, no solo le están alfabetizando. Le están proporcionando la oportunidad de expresarse, aprender, socializarse, integrarse a la sociedad, pero más que eso, y es lo que hoy nos interesa subrayar aquí, le están dando la herramienta necesaria para que sea un

productor, un crítico, un hacedor de cultura (Fundación Educativa de Montelíbano, 1999, p.35).

Así entonces, puede apreciarse que las intenciones propias del docente se enfocan hacia la formación de personas con habilidades que les permitan un éxito en su participación en la sociedad, resaltando la importancia de la capacidad crítica y su participación en la configuración cultural de su entorno. Sin embargo, en un artículo del mismo año titulado *De la Información a la Formación* (Tarazona Suarez, 1999) se evidencia la contradicción y ambigüedad entre lo que el maestro pretende lograr en sus alumnos, y lo que estos últimos aquejan de la siguiente forma:

Algunas veces hemos escuchado de los estudiantes expresiones como “es que los profesores nunca pierden” “siempre tenemos que hacer lo que nos dicen”, “nunca nos tienen en cuenta para tomar decisiones”, entre otras (Tarazona, 1999, p. 18).

Con lo anterior, el cuerpo docente reconoce sus fallas estratégicas educativas, las cuales a los ojos de los aprendices resultan impositivas, lo que conlleva a que la escuela misma sea vista como un lugar de confrontación permanente entre maestro y alumno, en donde no se comparte sino que se compete, se imparte información pero no se contribuye con la formación integral del ser humano, dejando de lado una verdadera preocupación por el crecimiento holístico y armónico de los jóvenes con el fin de prepararlos para los cambios futuros que se avecinan con el cambio de siglo: una sociedad futurista, tecnológica, con cambios propios del fenómeno de la globalización, con panoramas que para muchos aún resultan inciertos en el mencionado año (1999), pero que amenazan con coartar las relaciones interpersonales.

Paso seguido, en este mismo artículo Tarazona resalta la importancia de asumir el papel de verdaderos maestros, cuya labor se enfoca no solo a orientar la formación del alumno tanto al nivel intelectual sino también en lo axiológico, lo cual asegura que puede ser posible a través de la participación, concientización, colaboración mutua y cumplimiento ético de los roles por parte de cada uno de los

miembros de la comunidad educativa. El resultado de esto no podría ser otro más que la formación de personas capaces de mejorar su entorno social a través del compartir, de la solución de conflictos, del entendimiento, del respeto de las normas y del respeto por los demás, lo que en conjunto debe contribuir a configurar una sociedad justa, equitativa y responsable.

Posteriormente, en el año 2001 la profesora Carmen Valeria Pinilla, en su artículo titulado *Maestros en Acción*, presenta un aporte valioso e importante en relación a la incidencia que debe tener el maestro en sus alumnos a partir del ejemplo vivo de su comportamiento, describiendo que “el maestro es modelo de comportamientos, compromisos y actitudes, y de quien en cierta forma depende del alcance y progreso de objetivos comunes”; es de esta forma como Pinilla invita a sus colegas de la institución a concientizarse de la importancia de convertirse en un modelo vivo a seguir por parte de los alumnos, constituyéndose como el primer ejemplificador de aquello que pretende de sus alumnos en cuanto a comportamientos, actitudes, convivencia, habilidades, etc.

En el mismo escrito, pretendiendo una mejora de la práctica docente en la FEM, buscando en cierta forma aportar una solución al problema de la imposición docente expuesto dos años atrás por el licenciado Emiro Tarazona Suárez arriba citado, Carmen Pinilla propone a los maestros una actitud más abierta en clase, en donde se dé un mejor valor a los logros positivos de los estudiantes, que se les anime siempre a seguir mejorando y se trabaje sobre sus falencias, no bajo el marco de la exigencia sino bajo una mirada enfocada hacia la superación y el aprendizaje. De manera más precisa ella describe:

Se debe dar reconocimiento a los logros personales y celebrar los del grupo. Cuando se revisan y corrigen documentos o trabajos elaborados por los estudiantes debemos escribir algo positivo para motivarlos a seguir adelante, a intentarlo de nuevo, mostrando también que hay errores por corregir y de los cuales aprender (Pinilla, 2001, p. 19).

Bajo este mismo marco, Carmen Pinilla invita al cuerpo docente a escuchar más a sus alumnos, lo que debe permitir un mayor entendimiento de las necesidades de los jóvenes, sus puntos de vista, la identificación de sus fortalezas y debilidades y el logro del desarrollo de estrategias didácticas más acordes a lo que los alumnos requieren y menos apegadas a un modelo pedagógico impositivo y sesgado.

Complementario a lo anterior, pero con una visión más amplia de lo que el cambio y la revolución tecnológica causarían en los modelos pedagógicos, ése mismo año el licenciado Diofanto Arce Tovar presenta su artículo titulado *El Profesor; Fin de una Era* (2001), en el cual hace una reflexión sobre el nuevo papel que los docentes deberían asumir frente a los cambios tecnológicos, Internet, y la abundancia de información a la que los alumnos ya podían acceder sin mayor dificultad, convirtiéndose ahora en un orientador y facilitador del proceso de aprendizaje de sus alumnos. Textualmente expone que:

La era que se nos presenta [...] señala el fin de la era del profesor, ya que éste no es más competente que las redes de información que se presentan en la era de la informática, ni más competente para imaginar las nuevas jugadas del conocimiento. Claro que aquí no hablamos del exterminio de “una especie” sino de su reperfilamiento, es decir, el docente debe abandonar su “dominus” individual escolástica y entrar a formar parte de equipos de trabajo trasdisciplinario e interdisciplinario según sea la acepción epistemológica escogida, cuya función no es la transmisión de conocimientos [...] sino de crear las condiciones para crear en sus interlocutores alumnos que les permitan a estos tomar decisiones, ser responsables en el marco de libertad, elaborar cuestionamientos acertados enfocados a una problemática específica, manejar adecuadamente la información, crear nuevos conocimientos que obviamente no buscarán desentrañar las verdades del hombre sino de ser efectivos en el crecimiento tecnológico y científico de la especie (Arce, 2001, p. 22).

Como puede apreciarse, la óptica de Arce también hace referencia a un mayor compromiso del alumno en relación a su proceso de aprendizaje, pasando de ser un sujeto pasivo que se sentaba a escuchar y a memorizar aquello que el docente exponía o plasmaba en sus clases, para ahora abrirse a investigar, participar, analizar, cuestionar, buscar información, adoptar una posición crítica y reflexionar sobre aquello que busca aprender, convirtiéndose en el protagonista de su propio proceso, claro está, bajo la orientación del maestro, quien orienta, facilita, escucha guía y propone diferentes caminos y opciones que le permitan a los jóvenes el encuentro con el conocimiento.

Entre 1999 y 2001 los docentes de la Fundación Educativa de Montelíbano asimilaron un cambio evolutivo en su quehacer institucional, en donde se reconocen una serie de necesidades y compromisos de actitud frente a las mismas, las cuales se resumen en la siguiente e ilustración.

Figura 1. Cambio evolutivo de la incidencia del docente en la FEM



Fuente:

Elaboración propia.

Teniendo en cuenta dicho cambio evolutivo que los maestros expresaron querer alcanzar hace más de una década, y en relación a las entrevistas realizadas a los alumnos, se encontró que el ejercicio de leer en voz alta y la corrección por parte del docente ha ayudado a los alumnos a mejorar dicha habilidad, además de que

les permite perder el miedo a hablar en público; un testimonio al respecto es el siguiente:

Alumnos 4: [Leer en clase en voz alta] nos ayuda en muchos aspectos, ya que primero le perdemos el miedo a hablar en público, y segundo puede ver cómo estamos leyendo y en qué tenemos que mejorar o en qué tenemos que tener nuevas ideas sobre eso, porque estamos fallando en cierto tipo de lectura.

Por otro lado, recursos didácticos como el recurrir a ejemplos o hechos de la vida cotidiana permiten entender el texto, además de que facilita una clase dinámica para los estudiantes.

Así mismo, cuando los profesores recomiendan lecturas a sus alumnos y estos las encuentran interesantes, su motivación por la lectura se ve aumentada. Sin embargo, varios profesores han recalcado que lo importante no es que el texto sea o no sea agradable para el lector, sino que es necesario que se pueda construir un criterio que permita justificar el por qué no le agrada. Uno de los testimonios al respecto fue el siguiente:

Alumno 3: [...] el profesor nos dice, nos dice: “lean, si no les gusta o les gusta, eso no es lo importante, lo importante es que puedan leer y puedan darme un criterio de decirme: -no me gusta,- pero explicar por qué no le gusta o decir si me gusta y explicar las razones de eso”.

Finalmente, los alumnos resaltan los ejercicios en clase que les permite mejorar el rescate de información, el análisis, la crítica, la propuesta y la inferencia de lo que el autor a través del texto busca comunicar. Aquí también es importante resaltar la manera como el maestro enseña el valor de la lectura, buscando espacios para que el alumno se permita conectarse o interesarse por la misma de alguna forma, con sentido crítico y una postura que refleje su pensamiento frente a la misma; de esta manera el sujeto lector o alumno, comprende que su papel va más allá de leer únicamente aquello que le gusta, sino que también se puede configurar como un sujeto que plantea, propone, critica y expresa.

7.2 PLANEACIÓN DE LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA

La planeación de la enseñanza de la lectura en la Fundación Educativa de Montelíbano nace desde los lineamientos curriculares de la institución, los cuales a su vez se rigen para bajo las directrices del Ministerio de Educación Nacional. A continuación se reseñan las fuentes documentales con las que se planea en la FEM como por ejemplo: PEI, revistas pedagógicas de la institución, revistas poéticas, documentos internos de la institución, entre otros.

El Plan Educativo de la FEM ha presentado grandes cambios desde la década de los 80 hasta la actualidad, pasando de un enfoque de *Procesos y Valores*, para luego configurar lo que se ha denominado como *Procesos, Operaciones y Competencias*. Tomando el lenguaje natural de los planes de estudio de la FEM, los cambios de la institución se desarrollan en cinco generaciones diferentes: (a) generación de valores, conocimiento, libertad y trabajo; (b) generación de procesos y valores; (c) generación del desarrollo de competencias; (d) generación de procesos, operaciones y evaluación por logros; y (d) generación de los procesos comunicativos.

En primer lugar, la **generación de los valores, conocimiento, libertad y trabajo** se evidencia hacia el año 1985, cuando el señor Francisco Cajiao Restrepo es nombrado rector de la FEM, y bajo su dirección se plantea la filosofía del colegio, la cual abandera 4 metas principales: (a) formar en valores, (b) desarrollo de conocimiento, (c) formar la para la libertad y, (d) formar para el trabajo. Teniendo en cuenta lo anterior, se da el primer paso para que los docentes desde el aula, dispongan de espacios y de métodos que permitan formar a los alumnos bajo el norte de estas metas.

Como puede apreciarse, las pretensiones del PEI de la época se enfocan, en conjunto, hacia la parte humana y hacia lo social. La importancia que se le otorga a los valores proyecta seres humanos respetuosos, justos, honestos, mediadores, comprometidos, dignos, etc. Seguido, la pretensión del desarrollo del conocimiento responde a la necesidad misma de los estudiantes por adquirirlo. El formar para la libertad y la participación trae consigo la formación de personas conscientes de su

existencia, conectoras de sus derechos y obligaciones, con una función social activa y propositiva frente a la comunidad, pretendiente del bienestar común. Por último, la formación para el trabajo tiene como fin el desarrollo de competencias y la administración de conocimientos que permitan un desempeño laboral.

La **generación de procesos y valores** se da en 1996, cuando se describe el modelo de enseñanza institucional en el PEI de la época de la siguiente forma:

La FEM ofrecerá a sus estudiantes un conjunto de acciones y procedimientos cuyo fin será integrar los diversos componentes de aprendizaje a través de una enseñanza por procesos y valores que hagan realidad ese concepto de educación en todas sus dimensiones. A través de ellos se les ofrecerá a los estudiantes la posibilidad de construir su propia óptica del mundo y de él mismo, partiendo de conocimientos objetivos y científicos, para que posteriormente logren aportar ideas y soluciones a los problemas que se presenten en su comunidad (Fundación Educativa de Montelíbano, 1996, p. 115).

Como puede apreciarse, la enseñanza por procesos y valores y las posibilidades que de ésta se desprenden se relacionan de manera directa con las metas expuestas en la filosofía institucional 11 años atrás. La diferencia entre las dos épocas es que en ésta última se pretende que el alumno sea quien construya su propia óptica del mundo basado en los conocimientos que obtiene a través del proceso formativo, además, ya no se expresa la pretensión de formar para el trabajo, lo que hace que la labor institucional pueda enfocarse más hacia los valores, el desarrollo de la capacidad crítica, analítica, la concepción del mundo, y la adquisición de conocimientos.

Por otro lado, se definen las áreas mayores que componen el Plan de Estudios de la FEM, las cuales son:

- Humanidades
- Ciencias Naturales y Exactas
- Estético-psicomotriz

- Tecnología

Cada una de estas áreas abarca una serie de asignaturas por medio de las cuales se desarrollan los proyectos pedagógicos inherentes a las mismas. Esta organización por áreas responde a la ley de educación nacional, en donde se considera que una organización sencilla del plan de estudios con un número menor de asignaturas y la semestralización o trimestralización de las mismas puede ayudar a la verdadera formación integral de los alumnos. De la misma forma, resalta la importancia del área de humanidades en la tarea formativa; de manera precisa se plantea que:

Un objetivo primordial de la educación de hoy, es formar en los valores para la convivencia pacífica, en la participación, en la toma de decisiones, para el acceso al conocimiento, en el desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica y en la comprensión crítica de la cultura nacional, de la diversidad étnica y de otras culturas. El área encargada de brindar la posibilidad para el logro de estos aspectos con mayor énfasis, es el área de humanidades, conformada por las asignaturas de español, sociales, ética y valores e inglés, filosofía y ciencias económicas y políticas (Fundación Educativa de Montelíbano, 1996, p. 121).

De esta forma, el área de humanidades se convierte en la principal responsable de la formación integral de alumno en valores, convivencia, habilidades y capacidades y demás. Para ser más precisos, en el PEI del 2006 se resalta que el área de humanidades tiene como objetivo lograr la sensibilización del hombre ante los fenómenos que atañen a la humanidad, para lo cual resulta importante la comprensión y entendimiento de las manifestaciones mismas del ser humano. A manera de cita, se afirma que:

Las asignaturas de promoción humana, como son: español, inglés y estudios sociales, incluyendo historia, geografía, constitución política, democracia, y educación ética y en valores, así como ciencias económicas y políticas deben enfrentar el reto de generar

en los niños y jóvenes de hoy una mentalidad abierta, crítica, analítica y decidida acompañada de una actitud emprendedora, que les permita ser agentes de cambio para transformar su realidad y ser gestores del avance científico y tecnológico, que conlleva al progreso social y económico de su región y de su país [...]Un alumno ubicado históricamente y socialmente, con claridad de expresión, con facilidad de interpretar y valorar diferentes culturas, con herramientas para acceder a diferentes fuentes y medio de información y comunicación, podrá siempre asumir los retos planteados por las diferentes disciplinas del conocimiento y estará preparado para ser agente constructor de sus procesos de aprendizaje, de comprensión de su realidad (Fundación Educativa de Montelíbano, 1996, p. 81).

De esta manera se considera que la formación histórico-social, el desarrollo de habilidades de expresión, la capacidad de interpretación, cuestionamiento y valoración le permiten al alumno ser un agente protagonista de su procesos de aprendizaje para la comprensión de su realidad.

En tercer lugar, está la **generación del desarrollo de competencias**, puesto que la transformación más grande que se da al nivel institucional en cuanto a las directrices, métodos y procesos diseñados desde el PEI se da en el año 2000. En ésta generación las metas ya no otorgan la misma importancia a la formación en valores, la participación o la libertad, sino que de manera paulatina comienza a configurarse en torno al desarrollo de competencias y tipo de lectura que actualmente evalúa el ICFES (tipos de lecturas: literal, inferencial y crítica; competencias: interpretativa, argumentativa y propositiva), todo bajo un marco metodológico de procesos, operaciones y desarrollo de competencias. De manera textual, en el PEI del 2000 se expone que:

Tanto el texto lingüístico como el análisis del discurso optan por abordar su objeto de estudio con el método abductivo. Método que, grosso modo, constituye un punto intermedio entre la inducción y la deducción. Se trata de ir descubriendo de manera

oscilante entre lo particular y lo general. Aunque produce axiomas, cree en la relatividad de algunas leyes científicas y produce validos a veces solo para cosas singulares. Su marco metodológico, entendido como la propuesta pedagógica con que desarrollara su currículo, será por procesos, operaciones y desarrollo de competencias (Fundación Educativa de Montelíbano, 2000, p. 77).

Como puede apreciarse, en el PEI del año 2000 el componente de formación integral en valores es totalmente obviado, y pasa a concentrarse en el análisis del discurso, la construcción de conocimiento y el desarrollo de procesos de comunicación. Éstos últimos, suponen la apertura de nuevos espacios de participación dentro de la institución educativa, dando a la oportunidad a los estudiantes de manifestar sus pensamientos e ideas.

En cuarto lugar, la **generación de procesos, operaciones, competencias y evaluación por logros** se relaciona directamente con el marco metodológico de procesos y operaciones, el cual que se empieza a implantar en el año 2007, en el Plan de Estudios de la FEM del ahora denominado Departamento de Lenguaje y Comunicación hace un mayor énfasis en la importancia del desarrollo de competencias y la orientación mismas que al nivel institucional se ejecuta sobre los procesos y operaciones de tipo académico, los cuales podrían ser verificados a través de la evaluación por logros académicos en cada una de las asignaturas.

De manera textual se definen y justifican los procesos y operaciones así:

Los procesos y sus operaciones son los medios por los cuales se puede observar y potenciar el nivel de desarrollo de las competencias. Recuérdese que las competencias en tanto hechos del sujeto deben ser inferidos a través de desempeños comunicativos específicos que, en nuestro caso, son definidos por las operaciones que generan los indicadores de logro (Fundación Educativa de Montelíbano, 2007, p. 89).

En este sentido, las actividades que se desarrollan dentro de cada área y dentro de cada asignatura son definidas como *procesos y operaciones*, los cuales

servirán como medios para el desarrollo y potencializarían de competencias, las cuales se pueden evidenciar en el desarrollo de actividades curriculares distintas.

De manera precisa, para los grados 5^o a 8^o se configura una metodología que oscila entre la construcción del saber teórico teniendo en cuenta la información recibida en las lecturas que se manejan en los grados específicos, y la aplicación de saberes (Fundación Educativa de Montelíbano, 2007). Así mismo se encuentra otra metodología mixta que se apropia teórica y creativamente de los géneros literarios, con el fin de generar situaciones de comunicación oral y escrita en donde se utilizan distintas técnicas de discusión para la expresión clara y coherente. De allí se derivan acciones analíticas, en donde los alumnos además de socializar sus experiencias como espectadores, desarrollan visiones críticas y generan sus propios puntos de argumentación.

Por último, la **Generación de los procesos comunicativos**, y siguiendo con la misma línea manejada en el año anterior, el departamento de lenguaje define como objetivos: (a) el desarrollo de competencias comunicativas en los alumnos, de modo que éstos puedan expresarse e interpretar la expresión de los demás; (b) acceso al conocimiento y a la cultura; y (c) producir e instaurar procesos comunicativos socialmente exitosos (Fundación Educativa de Montelíbano, 2008).

Para el cumplimiento de estos objetivos se adoptan la lingüística y el análisis del texto discursivo como marco referencial pedagógico, justificado de la siguiente forma:

Para cumplir con el objetivo general, el departamento de Lenguaje y Comunicación, determina que: Su marco referencial, entendido como la tendencia teórica por la que se guían sus propuestas curriculares, será la Textolingüística y el Análisis del discurso. Entre las teorías más relevantes que tienen como objeto de estudio el lenguaje y la comunicación se determina seguir los lineamientos de la Textolingüística y el Análisis del discurso por considerar que proponen los objetos de estudio y métodos

científicos más apropiados para el cumplimiento de nuestro objetivo general(Fundación Educativa de Montelíbano, 2008, p. 5).

Así entonces, el objetivo del departamento de lenguaje y comunicación se centra en la competencia comunicativa; tomando como marco referencial la textolingüística y el análisis discursivo.

Estos tres definiciones son primordiales en la enseñanza del lenguaje, ya que la competencia comunicativa presenta tres puntos específicos que llevan a la manera en como un docente no solo trabaja la parte verbal sino el análisis de texto, la coherencia y cohesión de oraciones, párrafos o textos a partir de su macro estructura. Poder hacerlo es un hecho complejo que se realiza a largo plazo, ya que las competencias se potencian a través de una serie de procesos que contribuyen a su observación y fortalecimiento. Es aquí en donde se relaciona la manera en cómo se planea en la institución tanto anual como periódica y semanal, así el profesor dará cuenta de qué tipo de operaciones y procesos desarrollará con sus estudiantes que le permitan evidenciar y fortalecer dichas competencias. Adicionalmente, puede encontrarse nuevamente que la parte de formación en valores no es considerada en el plan de estudios del departamento de lenguaje y comunicación, lo que podría considerarse un factor crítico en la formación del alumno, ya que el análisis que los niños y jóvenes realizan durante los ejercicios de aula pueden caer en el error de carecer de este importante componente, y queda en manos de la mera consideración del propio docente.

De manera adicional, en los cursos de bachillerato se hace un mayor énfasis en la exploración metalingüística considerando los niveles de abstracción que se han desarrollado en los estudiantes, por lo tanto, se considera una teoría más ligada a la teoría recurriendo a la lingüística textual y demandando por parte de los estudiantes un manejo del tecnolecto básico, lo cual se acompaña con acciones de aplicación por medio de textos como canciones, cartas, ensayos, conversaciones cotidianas, etc., con el objetivo de que los mismos alumnos sean capaces de analizar y estructurar cualquier tipo de texto. El uso de diferentes tipos de texto no ortodoxos tienen como propósito evaluar los tipos de lectura

manejados por el ICFES, que son: literal, inferencial y crítico.(Fundación Educativa de Montelíbano, 2008)

Bajo los diseños educativos que han tenido lugar en la FEM y los cambios se han ocurrido en ellos, se han configurado diferentes espacios y programas que permiten a los maestros complementar y soportar su práctica pedagógica, como es el caso del Plan Lector, y Detenga Todo y Lea (DTL), a través de los cuales se facilitan distintos tipos de materiales para satisfacer la variedad de gustos de los jóvenes (historias, ensayos, textos científicos, revistas, cuentos, etc.).

Como se ha podido apreciar, la planeación de la práctica educativa del docente se configura cada vez más en relación a las pruebas estandarizadas, los resultados obtenidos y simulacros realizados a lo largo del año, los cuales son sometidos a su análisis por parte del concejo académico, al cual se encarga de dar las directrices que permitirán fortalecer las debilidades de los alumnos que presentaron puntajes bajos en competencias y/o áreas específicas, reestructurando planes institucionales. De manera general, los docentes del área de Lenguaje y Comunicación ajustan sus actividades de acuerdo a las directrices de la FEM, pero de manera general, preparan talleres o actividades que permiten procesos de estructuración inferencial, generación de interpretaciones, identificación de problemáticas, variables, relaciones entre variables, significados, contextos, etc. Al respecto, en el testimonio de uno de los coordinadores académicos se expresó lo siguiente:

Coordinador 1: [...] Digamos que hicieron las pruebas Saber el año pasado para los estudiantes de tercero, quinto y noveno. Se hicieron las pruebas, llegan unos resultados, esos resultados son analizados desde el concejo académico, específicamente en las asignaturas donde se evaluó, de esos resultados se toma el dato, se entrega a cada departamento, y lo que se espera desde la dirección institucional [...] desde el concejo académico [...] es que cada jefe de departamento vaya con esos resultados al departamento, la presenta a sus profesores y empiezan a buscar

puntos débiles o puntos fuertes, los puntos fuertes lógicamente para seguir trabajando o seguir haciendo lo que estamos haciendo como institución y los puntos débiles es mirar si es que es específicamente estudiantes a los cuales hay que trabajar con ellos, o simplemente son temáticas o aspectos específicos en los que hay que ahondar como institución, es decir, generalmente trabajamos los resultados con base en lo que el departamento, más bien se les remiten al departamento para que ellos los trabajen de acuerdo con lo que está haciendo cada departamento también lo contrasten con ello.

De manera más precisa, de acuerdo a lo expresado tanto por alumnos como por docentes, en los ejercicios desarrollados en clase se recurre a la identificación de palabras desconocidas, búsqueda de significado, definición del tema, idea global, estructuración del texto, intención, personajes y demás. Respecto al desarrollo de este tipo de ejercicios, uno de los alumnos entrevistados describió:

Alumno 12: [...] nos ponen características, por ejemplo: con triángulos las palabras desconocidas, en círculos las ideas claves, nos ponen a subrayar. Luego nos ponen a subrayar las ideas principales, conceptos clave, vocabulario. Luego nos ponen hacer mapas conceptuales con las lecturas, [...] en algunos nos ponen a leer para entender algún tema que, pero sí nos ponen diferentes maneras de leer para no aburrirnos.

Sumado a lo anterior, el maestro debe desarrollar una tarea muy importante relacionada con la contextualización de la lectura, permitiendo al alumno reconocer las características propias de la época, lugar y circunstancias bajo las cuales se desarrolla la historia o el texto que se está trabajando. De manera más precisa, los alumnos reconocen la planeación que el maestro desarrolla en testimonios como los siguientes:

Alumno 3: [...] hacemos exámenes tipo ICFES y a la vez el profesor nos pone otras pruebas también tipo ICFES anexas a la lectura que ya hemos estado haciendo previamente [...]

Alumno 7: [...] pues a mí me forman en el colegio la lectura a través de planes lectores, pruebas Saber, distintas actividades como por ejemplo lectura en grupos, me parece muy interesante el método que utilizan para fomentar la lectura.

Así entonces, la planeación de los docentes es percibida por los estudiantes en la escogencia del texto a manejar en clase, el aprovechamiento de espacios institucionales y la ejecución de evaluaciones tipo ICFES. Por último, la planeación de área que se define desde las directrices de la institución no es percibida por los estudiantes, pero si se reconocen los métodos y procesos configurados.

Como síntesis en relación a la planeación de la enseñanza de la lectura, se pudo apreciar que los objetivos planteados en el Plan Educativo Institucional en la generación actual de procesos comunicacionales, tales como el que los alumnos puedan expresarse e interpretar las expresiones de los demás, el acceso al conocimiento y la cultura y la instauración de procesos comunicativos exitosos no es percibida por los alumnos. Así mismo, los maestros consideran la textolingüística y el análisis del discurso en sus prácticas de enseñanza como ejes del propósito generacional, pero centran una gran parte de su atención en el desarrollo de competencias y habilidades que permitan máximos puntajes en las pruebas estatales.

7.3 SOBRE LAS FORMAS DE ENSEÑAR

En cuanto a las formas de enseñar, en el Proyecto educativo Institucional del año 2000 se hace referencia al método global – analítico – sintético, el cual se explica de la siguiente forma:

Este método orienta toda la enseñanza de la lectoescritura formal a lo largo del preescolar y la primaria: parte de la generalidad del contexto (lectura de un texto motivador) y realiza el análisis y la comprensión general del mismo. El análisis comprende la revisión progresiva de los estadios menores de significación textual (párrafo, oración, palabra, sílaba, fonema) para dedicarse por último al estudio de los sonidos y signos elementales del idioma

hasta llegar a la unidad fonética (el fonema) con su respectiva representación gráfica (la letra). Una vez se haya aprendido a leer cada signo, se deben condensar estas diferentes lecturas en una sola, es decir, va de la parte al todo.

En relación a esto, en las entrevistas todos los maestros aseguran brindar una orientación inicial a sus estudiantes antes de empezar a leer el texto con el fin de lograr una contextualización del escenario sobre el cual ésta se desarrolla, lo que se sigue de la lectura estudiantil, en donde se reconoce vocabulario desconocido y elementos o propiedades del escrito según el tema que se esté desarrollando en la clase (verbos, adjetivos, ideas principales, etc.). Finalmente, se desarrollan ejercicios de socialización, retroalimentación, debates, discusiones y talleres que tienen como objetivo profundizar y desarrollar de manera conjunta las competencias básicas de las cuales se preocupa el PEI de la FEM. A continuación, dos testimonios de maestro y alumno que reflejan la clase de trabajo que se lleva a cabo en el aula:

Maestro 3: Pues digamos que yo en ese sentido soy fascista si yo trabajo por fases, la primera fase tiene que ver con la sensibilización frente al texto, la segunda fase tiene que ver con lo que yo interpreto y les muestro mis alcances y una tercera fase que es enseñarles a utilizar la herramienta mencionado cuadro analítico, una vez que ellos han alcanzado un nivel de evolución en ese sentido pues obviamente quedan a su merced expuestos a abordar ese mundo de la interpretación de la lectura en esos términos, después vuelvo y le reorganizo a través de la socialización de los aspectos los cuales han podido inferir o las deducciones a las que han llegado y hacemos socialización y retroalimentación y negociamos los significados. Ese es más o menos las fases de la práctica en el proceso de lectura.

Alumno 8: [En clase me han enseñado a subrayar], yo subrayo las palabras principales, palabras que no conozco, subrayo ideas principales para poder saber, e digamos cual, es la estructura del

texto. Cuáles son los argumentos que me quiere presentar el autor, cuál es la tesis de textos argumentativos, entonces yo subrayo mucho, y hago también comentarios [...] al lado de la página donde estoy leyendo, eso siempre me lo han fomentado para que uno haga al mismo tiempo un análisis más profundo, y pues uno tenga una idea desde su punto de vista lo planteado por el autor.

Así mismo, en el PEI de la FEM (2008) se hace énfasis en diferentes metodologías que permitan el desarrollo de competencias básicas que son el eje de lo que se evalúa en las pruebas SABER:

- Competencia Interpretativa: buscando que los estudiantes sean capaces de establecer los argumentos en pro y en contra de una teoría, y los significados de la misma en diferentes contextos.
- Competencia Argumentativa: en donde es importante la justificación de ideas, pensamientos y sentimientos que puedan generar algún tipo de conflictos, controversias o desacuerdos.
- Competencia Propositiva: en donde los alumnos son capaces de formular soluciones, hipótesis o nuevas interpretaciones, adoptando una posición crítica frente al texto y a los puntos de vista que puedan desarrollar otros lectores.
- Competencia Comunicativa: en donde se relacionan de manera directa habilidades de lectura, habla, escucha y de escritura.

Teniendo en cuenta lo anterior, los coordinadores recalcaron la importancia de los espacios y programas configurados institucionalmente como los son el Plan Lector, concursos, Revista Viajes y Sueños, Teatro, etc. Al respecto uno de los coordinadores académicos comentó:

Coordinador 5: Bueno, el tiempo que llevo acá pues yo he visto bastantes actividades del departamento de español, motivando a la gente no solamente en la lectura, también en la escritura, pero en la parte de la lectura pues hay concursos, invitaciones a la

poesía, a leer poesía, pues eso indica que nosotros estamos motivando también al estudiante a que no solamente se quede con lo que está en el colegio, sino que también indague por su propia cuenta. Veo también, por ejemplo, lo que es el Plan Lector, que se tiene organizado, se tiene instituido desde hace bastantes años en el colegio, pero también uno ve en otros departamentos acercamientos o búsqueda de acercamientos en los estudiantes a lecturas que no son solamente de tipo literario, con un poco de aspectos técnicos que son cubiertos de otra manera. Esas serían las prácticas de la enseñanza que se promueven así de grandes rasgos.

Sumado a esto, los maestros desarrollan actividades de lectura grupal en clase, en donde se busca una mayor conexión del estudiante con el texto a través de la asignación de papeles diferentes durante los ejercicios de lectura. En relación con esto, en el Plan de Estudio del Departamento de Lenguaje Comunicación del 2007 se describen las actividades desarrolladas en aula para los grados de primaria y los propósitos que con estas se persiguen:

En la primaria, son fundamentales las actividades de conversación y escucha entre grupos, la narración de cuentos, el aprendizaje de poesías y el texto libre oral.

Se busca llegar a la comprensión y construcción de textos escritos cada vez más complejos relacionando expresiones orales con bandas dibujadas que presentan secuencias narrativas en las cuales deben realizar el ordenamiento espacio-temporal de los sucesos que en ellas ocurren. La interpretación de estas secuencias exige, así mismo el establecimiento de relaciones entre significante y significados, claves de la lectura comprensiva (Fundación Educativa de Montelíbano, 2007, p. 5)

A partir de la técnica planteada en los grados de primaria de la FEM, la enseñanza de la lectura está a cargo del docente a partir de una secuencia narrativa pasando por los niveles de comprensión de lectura y formación discursiva a partir del texto

de escritura que se plantee. Así mismo se reconoce una concepción de lectura formativa a partir de las relaciones de significados y significaciones que diseña el docente a partir del texto que se les plantea a los estudiantes. Uno de los testimonios de una alumna de cuarto de primaria se evidencia:

[...] todos tenemos el libro, se van turnando los compañeros leyendo en voz alta el libro, y los demás vamos siguiendo la lectura, es todo en completo silencio y prestando bastante atención, al mismo tiempo vamos haciendo comentarios, comentarios, sobre, sobre el libro que obviamente van a retroalimentar la comprensión y... la comprensión del texto.

Por otro lado, para los grados que van de 5° a 8°, de acuerdo al plan del año 2007, se recurre a juegos memorísticos, de habilidad lógica, lingüística y acciones de tipo comunicativo de tipo oral o escrito, en donde se pretende, entre otras cosas, la interpretación, recodificación y creación personal por parte de los alumnos. De acuerdo a testimonios de alumnos de estos cursos, los ejercicios que en clase resultan limitados en relación con el mismo plan de estudios, puesto que el maestro resta parte del tiempo de su labor para configurar ejercicios relacionados con las pruebas SABER, y algunas de las actividades asignadas no demandan una mayor participación del grupo. Estos son algunos de los testimonios de alumnos de dichos cursos:

Alumno 1: Llega la profesora, nos dice lo que vamos a ver, el nombre del libro, leemos el libro y respondemos preguntas según la lectura.

Alumno 7: A través de investigaciones, por ejemplo, nos mandan a buscar sobre un tema y después exponerlo a los compañeros [...] En las clases nos explican los temas que probablemente puedan salir en las pruebas SABER. [Realizamos] ejercicios y preguntas que pueden ser muy similares a las que aparezcan en la prueba [SABER].

De acuerdo a plan educativo del área, en cursos de básica media se recurre además a diferentes tipos de texto, como ensayos, noticias, canciones, cartas, etc., con el fin de realizar ejercicios de interpretación y abstracción, así mismo, la construcción de un pensamiento crítico y analítico frente a cualquier texto. Sin embargo, en la realidad expresada por los jóvenes de noveno, décimo y once, estas actividades se ven marcadamente corrompidas por la realización de ejercicios de preparación tipo ICFES y el desarrollo de competencias que en las pruebas SABER de evalúan. Algunos de los testimonios de alumnos que cursan entre noveno y undécimo son los siguientes:

Alumno 3: [...] el profesor llega, nos saluda, todos sacamos el libro y empezamos en la página, en la que todos debimos haber quedado, y el profesor empieza a leer, luego nos turnamos entre los estudiantes, si hay diálogos en el texto nos dividimos los personajes y cada quien lee el personaje que le toca y así se hace dinámica de lectura, además cuando llegamos a una parte muy interesante o algo que cabe resaltar, el profesor hace una pausa y empieza a explicar, si alguien tiene preguntas, también nos explica las cosas con sus experiencias, con cosas de la vida real y eso hace la clase más dinámica, para que no nos aburramos.

Alumno 3: [...] en clase de español este año nos han preparado muchísimo porque hemos tomado ese tipo de textos que suelen evaluar en las pruebas ICFES y hemos trabajado el tipo de preguntas, hemos hecho una preparación y nos han explicado el tipo de preguntas: la propositiva, la argumentativa, qué se debe mirar, qué puntos críticos hay que mirar en el momento de responder, estar seguros y también hemos fortalecido temas que quizá hemos visto hace mucho tiempo pero que salen en el ICFES y lo necesitamos.

Como se ha evidenciado en los anteriores testimonios, los métodos de enseñanza usados por los maestros se han enfocado de manera directa hacia la preparación para los exámenes estatales, y la configuración de preguntas que se manejan en

los talleres ahondan aún más en dicha preparación, de esta manera se evidencia un quiebre pedagógico que se ha orientado de manera especial hacia las competencias, y ha dejado de lado los valores, el conocimiento, la libertad y el trabajo.

7.4 MANERA COMO EL MAESTRO PERCIBE LO QUE EL ESTUDIANTE APRENDE

De acuerdo la PEI de la FEM del 2008, los parámetros a evaluar en el Departamento de Lenguaje y Comunicación son:

- Producción de escritos de diferentes tipos(expositivos, narrativos, argumentativos y descriptivos).
- Interpretación textual, en donde exista una apropiación crítica y selectiva de la información.
- Estética del Lenguaje, referente al reconocimiento de la evolución histórica y cultural en el que se desarrolla el texto, género, movimientos, y demás.
- Ética de la comunicación.
- Sistemas simbólicos dentro del escrito.

En el PEI se especifica que las evaluaciones que se aplican a los estudiantes son variadas para así identificar sus habilidades, capacidad para analizar, investigar, comunicar, inferir, crear, hacer buen uso del lenguaje.

En relación a la aplicación de las pruebas estandarizadas, los coordinadores de área consideran que éstas han permitido reconocer limitantes que la institución puede presentar en un determinado momento, conllevando a la reestructuración de prácticas o metodologías orientadoras; sin embargo, no son el mecanismo derrotero y totalmente viable que logren de manera acertada medir las capacidades de los alumnos.

Un testimonio proveniente de uno de los coordinadores de área a favor de las pruebas estandarizadas como herramientas de valoración es:

Coordinador 1: [Con los resultados de las pruebas estandarizadas] yo puedo contrastar los resultados de los otros salones, pero [...] hay otros elementos con los cuales yo contrasto, entonces eso es un punto de medida y de contraste pero hay otros, por ejemplo cómo es el desempeño en niños, cómo es el trabajo con el grupo, entonces estoy contrastando también la forma de trabajar en los tres grupos, es otro elemento de contraste de medición, otro, puede ser por ejemplo el cumplimiento con sus obligaciones simplemente es otro elemento. Miren este grupo, hay mucha gente que cumple, hay mucha gente que incumple y en este otro grupo es un grupo medio de incumplimiento, entonces es otro elemento de contraste, es decir las pruebas en este caso me refiero es a que son un elemento más para tener en cuenta, no es el único a lo que decía anteriormente también, no es el único, es un elemento más para tener en cuenta dentro de todo ese proceso de evaluación que se va a hacer permanentemente y de crecimiento, solamente de crecimiento también.

Puede apreciarse, según sus testimonios, que los coordinadores de área se basan en las pruebas estandarizadas para diseñar y modificar su hoja de ruta y la de los maestros. De los coordinadores entrevistados tan solo uno considera que las pruebas estandarizadas no son apropiadas para medir cualquier tipo de conocimiento.

Así mismo, los maestros manifiestan que este tipo de pruebas no determinan el alcance de los objetivos de los estudiantes, y que por lo tanto es mucho más importante tener en cuenta el proceso formativo de cada estudiante, lo cual se evidencia de manera viva en el desarrollo de cada clase. Dos de los testimonios más representativos fueron los siguientes:

Maestro 1: Se ha hablado de la evaluación como un proceso, sin embargo se hace una evaluación final que en mi particular criterio no sería necesario porque pues ya todo el proceso de alguna forma evidencia lo que se ha desarrollado en clase.

Maestro 6: Entonces, realmente yo, sí realizo una prueba estandarizada o aplico una prueba estandarizada en el trimestre pero no es realmente lo que me determina, no es como lo más significativo para mí, se hace como para ir midiendo pero yo no lo tengo como un patrón como una... la necesidad de aplicarla, pero no es como lo importante, o el derrotero, la práctica o la enseñanza de la lectura.

Finalmente, los estudiantes, además de reconocer las pruebas estandarizadas como método de evaluación implementado por la institución, reconocen otros métodos como los ejercicios de lectura oral y el desarrollo de actividades en clase.

Alumno 12: [...] algunos [profesores] nos ponen hacer escritos, o por ejemplo, si tú lo entendiste [...] lo escribes, si un dibujo, un mapa conceptual, la manera en que tú lo sepas explicar lo mejor, lo que tú lo hayas entendido de la lectura, y en algunos casos nos hacen evaluación sobre, sobre... lo que entendimos de la lectura, personajes y eso.

Alumno 5: [...] la profesora nos evalúa cada diez capítulos, nos hace una evaluación en forma de ICFES.

Alumno 7: [...] realizamos ciertos ejercicios con base en la lectura [...] los ejercicios] son al estilo de prueba SABER.

Históricamente, los maestros han tenido la oportunidad de compartir sus experiencias y razonamientos relacionados con los métodos de evaluación y el sentido de las prácticas evaluativas.

En el año 2000 la licenciada Nayda Rosa Miranda rescata la utilidad de los siguientes instrumentos de evaluación y control en la práctica educativa de varios docentes, tales como:

- Pruebas trimestrales.
- Seguimiento diario del desarrollo de las actividades integradas realizadas en clase.
- Contraste de lo planeado con los estudiantes obtenidos.

-Exposiciones que han realizado los estudiantes a sus compañeros de grado, a otros grados y a los padres de familia al final de cada proyecto.

Estas prácticas de evaluación y seguimiento van de lo particular a lo general gracias a que permiten involucrar a una gran parte de la comunidad educativa (padres y otros compañeros de otros cursos), así como también permite al alumno hacer parte de dicho proceso, lo que hace que éste sea más consciente del mismo.

En el 2005, el señor Rector Arturo Rojas Ramírez escribe un artículo titulado *Estándares, Posibilidades y Desafíos*, en donde critica la estandarización de la educación al nivel internacional y las limitantes que la misma provoca en el sistema educativo nacional, debido a que no tiene en cuenta las variables sociales de los conflictos económicos, sociales, políticos del país, y mucho menos las características de grupos de individuos. En dicho artículo se expresa que:

[...] nadie parece hacer mención a los efectos colaterales de estandarizar la educación en todo sentido y para todos los actores. Se olvida, por ejemplo: las diferencias innegables de estilos de aprendizaje de los niños y niñas, sus características individuales, a sus diferencias culturales y familiares[...] Si el Estado colombiano busca construir desde las aulas una nación consolidada y equitativa, en la cual todos los ciudadanos tengan idénticos conocimientos de base, logrando de paso una homogenización mediante el sistema de competencias laborales, ciudadanas y científicas y una enseñanza basada en estándares en la materia denominadas como básicas en el pensum nacional, se está olvidando de manera absurda, la importancia y la riqueza existente en nuestras diferencias (Rojas, 2005, p. 17).

Es de esta forma como los exámenes estandarizados no hacen más que coartar las posibilidades de desarrollo cognitivo de los alumnos al igual que limitan sus capacidades de análisis, comprensión, imaginación, inferencia y demás.

El ICFES no mide capacidades ni habilidades para la vida: el trabajo en equipo, la generosidad, la solidaridad, los conocimientos de música, arte y sistemas, la cortesía e iniciativa son ignoradas en las secuencias de mediciones, obligando a que docentes e instituciones se vean inmersos en competencias contra el tiempo por hacer llegar a los aprendices al estándar establecido, en una guerra constante contra el tiempo, siempre insuficiente.

El resultado de esto no es más que la estigmatización de los alumnos al no adaptarse a los marcos de referencia que se imponen es los estados a través de este tipo de exámenes, de la misma manera, los docentes y demás cuerpo institucional queda sometido a un campo de batalla en donde se le exige cambiar su modelo pedagógico para que los resultados de las pruebas puedan reflejar su calidad como formadores. Con esto, sobra decir que los mejores juicios del desempeño de los alumnos son aquellos que permitan ver la realidad amplia de la mente de cada sujeto en formación, por lo tanto, las respuestas completas, los análisis, los cuadros de resumen, las exposiciones, y todo tipo de actividades participativas son las que en verdad permitirán hacer seguimiento de la evolución del proceso de cada alumno, no de acuerdo a unos marcos esperados, sino de a las cualidades y capacidades mismas de cada uno de ellos y no obviando su particularidad.

De manera más precisa, respecto a la evaluación y el trabajo por procesos y operaciones, en el PEI del 2008 se expone que:

Para la FEM la evaluación no es un proceso diferente o paralelo a la forma de trabajo. Es nuestra forma de trabajo quien delimita nuestra evaluación, es decir el proceso de evaluación está implícito en el trabajo por procesos y operaciones y son las operaciones las que definen los indicadores.

Para la FEM efectuar una evaluación basada en indicadores quiere decir entonces que a cada estudiante se lo evalúa según cumpla o no los indicadores establecidos, supeditando de esta forma al sujeto lector a un molde, se revisarán

no solo los aspectos o variables que afectan el aprendizaje del estudiante, sino también, las variables que de alguna manera pueden influir en el proceso de enseñanza o en la acción del docente; análisis este que orienta la toma de decisiones que sean pertinentes, ya sea respecto a los ajustes o correctivos que deban hacerse a los procesos o de las acciones remediales que permitan a cada estudiante superar sus dificultades en el logro de los objetivos propuestos.

Respecto a los resultados que se han obtenido en las pruebas estandarizadas, a continuación se presenta un cuadro resumido del año 2000 al 2010 con los resultados en cada una de las áreas, encontrado un gráfico que permite ilustrar el comportamiento de los resultados por cada área.

Tabla 8. Resultado de la FEM en pruebas estandarizadas, 2000 al 2010

Año	Biología	Matemáticas	Filosofía	Física	Química	Lenguaje	Inglés	Sociales	Promedio institucional	N° Estudiantes
2000	51,1	47,2	48,8	48,9	51,9	53,3	50		50,2	54
2001	50,1	44,3	49,2	52,1	54,3	53,6	54,7		51,2	68
2002	55	54,3	49,1	52,1	56,3	58,9	56,2		54,6	58
2003	52,2	46,3	49,5	53,5	54,6	57,9	55,1		52,7	74
2004	54,1	49,7	47	52,5	53,1	62,4	55,7		53,5	63
2005	57,8	59,8	54	61,2	56,1	59,1	58,6		58,1	48
2006	58,9	60,1	57,4	55,3	55,7	57,9	62,5	57,9	58,2	58
2007	55	62	44,9	53,4	54,9	55,6	71,6	55,9	56,7	81
2008	55,8	55,9	48,1	51,9	53,5	55,1	76,3	57,8	56,8	68
2009	53,4	65,2	48,8	53,8	58,8	54,4	71,2	59,4	58,1	61
2010	55,56	62,92	48,39	53,72	58,03	55,89	68,89	56,37	57,47	90



Fuente: Fundación Educativa Montelíbano, 2010.

Al apreciar los datos y gráficos de los resultados en pruebas estandarizadas de la FEM, es posible apreciar que entre el año 2000 y 2010 hay una notable mejora en las calificaciones de cada una de las áreas, lo cual se ha logrado gracias a los cambios ya descritos en la planeación de la enseñanza, en donde se ha enfocado el quehacer educativo en las competencias que se evalúan estas pruebas.

Teniendo en cuenta que en el año 2007 al 2011 se ve influenciada por el cambio que han presentado las pruebas desde el año 2006, razón por la cual al 2007 bajaron los promedios, pero después los resultados de la institución se han mantenido casi constantes.

En el área de lenguaje desde el año 2000 al 2004 viene incrementando sus promedios por encima de la media del colegio, pero desde el año 2005 hasta el año 2010 ha venido decreciendo por debajo de la media institucional. La razón del que porqué la institución realiza anualmente estos análisis es la tarea de determinar cómo han ido evolucionando las áreas evaluadas en esta prueba y lograr tomar decisiones frente a los promedios emitidos, lo cual influye en las políticas educativas de la institución y los planes de cada área.

Con lo anterior, la Fundación Educativa de Montelíbano desde el año 1999 a la fecha, tiene contratada a la empresa Helmer Pardo a desarrollar el pre-ICFES de capacitación para las pruebas del estado calendario A. La FEM ha estructurado como medio de comunicación entre los padres de familia, estudiantes y la institución para hacer cumplimiento y asistencia de este curso que dicha empresa diseña para entrenar y capacitar a los estudiantes en el manejo de esta prueba. Con este entrenamiento vemos que el colegio le apunta a la “Calidad de educación” que según lo manejado por el ICFES, sería clasificarse dentro de los mejores colegios del país. Con este “contrato” se analiza que el colegio está interesado en presentar resultados en las pruebas nacionales que se aplican todos los años y como plan de mejora frente a estos resultados tiene este curso con los estudiantes de grado undécimo de la institución.

En relación al área de Lenguaje, en el documento nacional del ICFES sobre los resultados de las pruebas estandarizadas del año 2007, se especifica que la FEM presentó 81 estudiantes con el mayor promedio en lenguaje de 83,82 y el menor promedio de 37.68. El promedio general del área de lenguaje fue de 55,61 ubicándose en el tercer mejor promedio del colegio. Tres estudiantes estuvieron ubicados en el primer puesto, 19 estudiantes entre los 10 primeros y 41 entre los 30 primeros y 6 estudiantes por encima del puesto 200 y 1 estudiante por encima del puesto 400. Con estos resultados las directivas del colegio lo presentan a los profesores y estudiantes de undécimo grado para realizar planes de mejora para ir subiendo cada año el promedio en las áreas evaluadas por el ICFES.

En los resultados de lenguaje en 2009 se obtuvo un promedio de 54.36, el cual fue uno de los resultados más bajo durante los últimos 8 años. Se puede observar que solamente un estudiante obtiene un promedio de 65.96 siendo este el más alto, y el más bajo con un resultado de 41.48. Esto determina un rango muy bajo en los promedios. También se encuentra que 5 estudiantes están en el primer puesto, 19 estudiantes entre los 10 primeros, 39 entre los 50 primeros, 4 estudiantes por encima del puesto 200, 3 por encima del puesto 300 y 1 por encima del puesto 400. El área de Lenguaje se encuentra en el quinto puesto; pero al mismo tiempo nos damos cuenta que la asignatura con mayor promedio en toda la institución fue Matemáticas con una diferencia en las otras asignaturas de 7 puntos.

Para el año 2010 la prueba estandarizada fue presentada por 90 estudiantes con un promedio en lenguaje de 55.89, el mayor promedio fue de 89.07 y el menor promedio fue de 43.78. El área de Lenguaje en este año pasa a estar de cuarto puesto dentro de las asignaturas que se presentan en este examen estandarizado. Según los resultados individuales se pueden observar que 3 estudiantes estuvieron en el primer puesto, 22 estudiantes estuvieron en los 10 primeros, 9 estudiantes estuvieron arriba del puesto 200, 4 por encima del 400 y 1 por encima del 800.

Aunque no se detalla en la tabla presentada, los resultados de la prueba estandarizada del año 2011 dieron como resultado institucional un 58.8, y un

promedio en el área de Lenguaje 59.6, siendo esta la tercera asignatura con mayor promedio dentro de los resultados generales de la institución. Igualando al área de Inglés. A la prueba se presentaron 84 estudiantes de los cuales 3 estudiantes estuvieron en el primer puesto y 23 estudiantes estuvieron entre los 10 primeros.

Respecto a los resultados que ha logrado la FEM en lo corrido de los últimos 12 años, es importante hacer mención a las impresiones que provocan los mismos al nivel institucional tanto en directivas, maestros y alumnos. Para todos, los resultados positivos en relación a años anteriores pueden significar un triunfo muy importante, en donde se resalta la labor de todos los actores que de alguna manera trabajaron para ello, en especial, los maestros, implicando así un reconocimiento a sus esfuerzos en práctica del entrenamiento con sus alumnos. Por otra parte, los resultados descendentes pueden ser objeto de señalamiento, tanto para el alumno de manera individual, como para aquellos maestros cuyas materias no presentan puntajes esperados.

Es de esta forma como los resultados de las pruebas SABER se convierten elementos de juicio, que acusan más que todo a maestro y alumnos, puesto que en el caso de la FEM, las directivas y coordinadores cumplen con la tarea de disponer de los recursos y espacios necesarios para que sean posibles los entrenamientos, de modo tal que unos resultados poco favorables equivale a que los mismos no fueron aprovechados de manera adecuada por estos actores.

7.5 LO QUE EL ESTUDIANTE ESPERA EN SU PROCESO DE APRENDIZAJE

Entendiendo que el alumno es el principal sujeto a quien va dirigida la educación que se imparte en cualquier institución educativa, y atendiendo además a que cada alumno tienen unas expectativas y un proyecto de vida que estima alcanzar, en la práctica educativa resulta indispensable escuchar y comprender las necesidades de los alumnos, porque una educación de calidad no puede considerarse a aquella que cumpla con las necesidades de un tercero, sino a la que responda a la conciliación misma de sus alumnos.

En el PEI del 2003 de la FEM, se expone que en un estudio realizado por la fundación en aquella época se encontró que las expectativas manifiestas frente al tipo de educación se inclinaban hacia:

[...] la formación por procesos; agregado a esto se demanda el desarrollo libre de la personalidad, integridad ética y social y su correspondiente exigencia en la formación intelectual. Respecto al tipo de maestro que desean, el mayor porcentaje se inclinó por aquel que dirige, guía y orienta los procesos de aprendizaje y desarrollo de los estudiantes.

En relación a las demandas que los estudiantes tienen respecto a la enseñanza de la lectura, en las entrevistas realizadas en esta investigación se evidenció que se aplauden los ejercicios de lectura en voz alta y en cadena seguido del análisis de cada participante, ya que permite corregir los problemas de cada estudiante a la vez que hace visible el punto de vista de cada uno. Sin embargo, se demanda:

- Una metodología que permita manejar el ritmo de cada estudiante, puesto que para algunos el proceso de aprendizaje es más demorado.
- Que los estudiantes puedan seleccionar los libros de lectura con el fin de aumentar la motivación.
- Leer más historias y que cada lector exponga a la clase lo que leyó y su opinión.
- Una mayor preparación para las pruebas SABER.
- Que los ejercicios de lectura y comprensión también se ejecuten en materias distintas a español y filosofía.

Analizando comparativamente las demandas actuales frente a las de hace 10 años se observa que se resta peso al componente de valores, desarrollo de la personalidad, la ética y el componente social. En este sentido resultaría necesario evaluar si dichas demandas ya han sido o no superadas, puesto en caso de que no lo hubieran sido, se genera un vacío en el quehacer institucional y en la responsabilidad misma que, en este caso, la FEM frente a la comunidad. A decir verdad, los cuatro componentes mencionados (valores, desarrollo de la

personalidad, ética y componente social), adquieren una elevada influencia si se hace desde etapas tempranas del desarrollo del individuo como lo es la infancia, resultado distinto al que se obtiene si dicha labor se lleva a cabo en la época de la adolescencia; así entonces, la institución educativa ha dejado de lado una serie de componentes muy importantes que, más que cualquier otro enfoque que prepare para el trabajo y el éxito profesional, ayuda a la formación de una sociedad equitativa, justa, amable y en procura de la armonía y el bienestar de la comunidad.

CAPÍTULO III. CONFIGURACIÓN DE LAS
ESCENAS DE LECTURA EN LA FEM

8 ESCENAS DE LECTURA

Teniendo en cuenta que la investigación gira a partir del análisis de la escena de la enseñanza de la lectura, planteamientos investigativos de Héctor Rubén Cucuzza, miembro fundador del grupo Histelea, quien define la *escena de lectura* como el lugar donde se realiza/materializa la escritura como práctica social de comunicación. Así mismo, el autor de este estudio describe en su propuesta algunos componentes de la escena de la enseñanza de la lectura como: los actores, las finalidades, los espacios y los modos de lectura. Protocolo de análisis a los discursos sobre la lectura o a sus representaciones en el momento de enseñar.

A lo largo de su historia, las escenas de lectura en la FEM se han configurado de diversas formas y han sido varios los espacios que se han abierto de una u otra forma, fomentar habilidades relacionadas con la misma, tales como el teatro, la escritura, la recitación, concursos de poesías, entre otros.

En primer lugar, debe entenderse que el campo educativo la lectura es un elemento primordial en cualquier área o asignatura, y por esta misma razón, cualquier enseñanza que pretenda impartirse implica de manera directa el uso de la lectura, no necesariamente de libros y textos narrativos o similares, sino también la lectura corporal, de imágenes, íconos, etc.

Las metodologías y didácticas de la enseñanza de la lectura que se han diseñado en la FEM para la enseñanza de la lectura han sido variadas, ejemplo de ellos es lo expuesto en el PEI del año 2000 para alumnos de grados de primaria:

Las profesoras recurren a las dramatizaciones, a los títeres, imitaciones y pantomimas como estrategias iniciales que les permite acercarse a los niños de manera directa y clara, explotando así, el contexto vivencial y experiencial de su realidad. Secuencialmente se van ejercitando las competencias lingüísticas a través de los juegos, rondas, canciones, rimas y de los palmoteos rítmicos y fonéticos.

Puede parecerse en estos escenarios metodológicos las diferentes actividades a realizar por maestros y las pretensiones mismas que se persiguen con éstas, buscando una manera didáctica y divertida para los niños que permita su encuentro con la lectura. Así entonces, en este tipo de escenas se pueden encontrar diferentes soportes o materiales de trabajo como lo son los títeres, música, videos y demás elementos que pudieran resultar necesarios para su desarrollo.

8.1 ACTORES

En relación a los actores en las escenas de la lectura, los testimonios de alumnos, maestros y coordinadores presentan algunas diferencias respecto al papel que cumplen los padres de familia en las escenas de la lectura, puesto que los coordinadores académicos resaltan por parte de éstos una labor muy importante en la primera infancia del menor al acercarlos a producciones literarias como cuentos infantiles. Sin embargo, tan solo 2 de los 14 alumnos entrevistados reconocen la labor de sus padres en éste sentido, mientras que los maestros entrevistados no consideran en lo absoluto la participación de los mismos, lo que los deja como actores no activos dentro del proceso de aprendizaje de los menores. Algunos de los testimonios al respecto son:

Alumno 4: [...] mis padres me han enseñado a que uno debe estar enterado de muchas cosas y la mejor manera de enterarse sobre ellas es en la lectura [...].

Coordinador 3: [...] entonces las mamás compran la cartilla Coquitos, entonces se empieza hacer un proceso, que el proceso inicial desde que el niño está recién nacido con la lectura de cuentos [...] pero entonces si muchos padres no tiene esa cultura de leer, ese amor por los libros, por la literatura, entonces esa es una misión que le toca al colegio [...]

Por otro lado, tan solo uno de los alumnos entrevistados menciona haber asistido a clases extracurriculares para lograr un acercamiento más exitoso al proceso de

aprendizaje de la lectura, lo que pone presente la presencia activa de personajes externos tanto a la institución como al entorno familiar del menor.

Alumno 2: [...] mi mamá me enseña a leer [...] mi mamá me inscribió en un curso para aprender a leer usando los músculos de arriba y de abajo de los ojos, y cuando era chiquita me enseñó a leer letra por letra y después yo aprendí.

Al parecer, la labor de estos maestros externos contribuyó a que el menor no solo mejorara su habilidad para leer, sino que influyó también en otras habilidades relacionadas de manera directa e indirecta con la práctica de la lectura como lo es la expresión oral y corporal, por lo cual, se resalta la gran influencia en este caso particular.

Tanto maestros como estudiantes concuerdan al mencionar los trabajos desarrollados en aula en donde participan de manera conjunta. Por un lado, los maestros cumplen una labor de orientación en su práctica pedagógica, en donde explican, interrogan, organizan y dirigen las actividades, realizan ejemplos y contextualizan a los alumnos en relación a la lectura que en el momento se esté llevando a cabo; de manera especial, los maestros del departamento de Español y Literatura se resaltan por ser los encargados de la organización del Plan Lector y el programa Detenga Todo y Lea (DTL).

Maestro 6: [...] entonces empezamos la decodificación del texto, y en la medida que se van presentando dificultades, yo les digo que levanten la mano si presentan alguna duda con el vocabulario y entre todos se resuelve y si definitivamente no es posible, entonces se consulta el diccionario pero generalmente las aclaraciones del diccionario se hacen ahí.[...] En el contexto de la lectura y después de haber leído indago qué dificultades tienen que no entienden del texto y entre ellos mismos se van aclarando lo que si alguien entiende le explica al otro compañero y así se digamos que se llega a una comprensión inicial o básica de lo leído.

Alumno 13: [...] entonces el profesor cuando estamos leyendo con él, él nos explica y nos hace entender en nuestro lenguaje, además él nos enseña una actividad que es coger un monólogo de la obra de teatro y escribirla pero en nuestro lenguaje, entonces yo pienso que eso nos ayudaría más a entender que quiere decir el autor cuando escribió esa obra.

Por otro lado, los alumnos también ejercen una participación tanto de manera solitaria y en grupo especialmente, ya que se llevan a cabo lecturas en cadena, análisis y crítica de aquello que se lee, exposición de puntos de vista, personificaciones y realización de diferentes tipos de actividades encaminadas a mejorar la comprensión lectora.

Alumno 5: [...] En clase] leemos en cadena, porque [...] cada persona que lee por ejemplo un párrafo y esa persona tiene que sacar la conclusión o la idea global de ese párrafo y es bueno saber el punto de vista de cada uno de los estudiantes.

Maestro 2: Bueno, hay varias formas, a veces hago 15 minutos de lectura silenciosa sostenida individual, en otras ocasiones hago grupos solidarios en las que son 6 personas, uno es el lector, el otro es el preguntón, el otro es el periodista, el otro es el metiche, el que siempre está interrumpiendo, “no pero que quiere decir esto, pero por qué”, y el otro es como el futurista, el que intenta adivinar qué es lo que va pasar en la lectura. En otras ocasiones hacemos historietas, caricaturas, afiches, representaciones de la obra, cambiar el final, cambiar el comienzo, mezclar cuentos, mezclar obras, mezclar títulos, depende de lo que la obra arroje, no sé.

8.2 ESPACIOS

En relación a los espacios en las escenas de lectura se puede hacer referencia a: espacios físicos y espacios de participación. A continuación se enumeran y describen cada uno de los espacios físicos mencionados por alumnos, maestros y coordinadores.

- a. Biblioteca: caracterizada por ser un lugar silencioso y diseñado para la lectura gracias a la disponibilidad de textos, mesas, sillas, luz artificial y natural, sistema de ventilación que evita el calor excesivo (atendiendo las consideraciones del clima en Montelíbano) y la representatividad que este tipo de lugares tiene para quienes le acuden, en donde se encuentra un espacio a solas con el texto y no hay campo para la interrupción externa.
- b. Salón de clases: a diferencia de la biblioteca, éste no está diseñado para una lectura solitaria, y en él generalmente se llevan a cabo actividades de lectura grupales en horas de clase, el material de lectura disponible no es amplio como en la biblioteca, sino que se limita a lo que los alumnos dispongan por sí mismos. El aula de clases cuenta con luz artificial y entrada de luz natural, sistema de ventilación adecuado, sillas y mesas para los estudiantes. La densidad poblacional dentro del aula de clase es mayor en comparación con lugares más privados como lo son un cuarto privado o la biblioteca, lo cual puede influir de manera negativa en una actividad de lectura solitaria, ya que no se manejan normas de comportamiento especiales para guardar silencio como si se hace en la biblioteca.
- c. Casa: las condiciones de vivienda pueden variar entre los alumnos, por lo tanto, se desconoce las características propias de estos espacios y las condiciones a las que los jóvenes tengan que enfrentarse, dependiendo si son hijos únicos, si tienen hermanos, el número de los mismos, y las reglas de convivencia que se manejan en cada núcleo familiar. Lo cierto es que el hogar de cada alumno es ideal para que se desarrolle una lectura no obligada y del gusto propio del sujeto lector.
- d. Patio de descansos de la FEM: este espacio físico por ser un lugar abierto expone al lector a las condiciones del clima como el calor excesivo (atendiendo las características del Montelíbano) y luz solar intensa.

Alumno 2: Yo leo en el colegio y en la casa leo, a veces me voy con los libros acá en el colegio para leer en el descanso.

Por otro lado, se caracteriza por la influencia directa e indirecta de otros alumnos, quienes toman este tiempo de receso para jugar, hablar, correr, etc., por lo cual demanda para el lector un alto nivel de concentración que le permita mentalmente aislarse del medio que le rodea para poderse adentrar de manera exitosa en la lectura que está realizando.

- e. Carro: aunque un vehículo no es el lugar más recomendado para leer teniendo en cuenta el daño visual que puede causar en el mediano y largo plazo, para uno de los estudiantes éste resultó ser un lugar propicio para la lectura, ya que considera que sirve para aprovechar los tiempos de viaje y desplazamiento cuando se moviliza con su familia.

Alumno 2: Bueno cuando puedo llevo los libros a algunos lugares para leer, cuando vamos de viaje en el carro mientras llegamos yo llevo un libro para leer.

Dependiendo de las condiciones de cada vehículo éste puede resultar ideal para la lectura mental solitaria, aunque también el sujeto lector puede compartir con sus acompañantes aquello que lee. Las condiciones de intensidad lumínica y temperatura pueden variar de acuerdo a la hora del día y a la manera como se maneje el sistema de aire del vehículo.

En relación a los espacios de participación que se ofertan en la institución educativa se han encontrado:

- f. Plan Lector: el cual es uno de los programas diseñado y desarrollado por el departamento de Lenguaje y Comunicación de la institución educativa en mención, (y que se encuentra como una estrategia de lectura sugerida por el MEN), en el cual se disponen de material de lectura variado y se realizan talleres en donde se busca mejorar la capacidad de comprensión de textos.

Alumno 13: Si, pues en español [con el] Plan Lector, que nos dan libros para leer; pero también en sociales y en filosofía que son textos más de ese tema, más oficiales.

- g. Detenga Todo y Lea (DTL): éste era un programa de lectura que se implementó por algunos años en la FEM en el cual participaba toda la comunidad educativa, mediante el cual se disponían espacios de tiempo para que la persona dejara de hacer cualquier actividad que estuviera desarrollando en el momento para dedicarse a leer algún tipo de material de su total agrado y libre escogencia.

Alumno 5: Exceptuando las clases de educación física y arte siempre pues desde que estoy en la FEM me han puesto a leer, no solamente en las clases sino cuando existía también el DTL, que era “Detenga Todo y Lea” pues aprendí mucho [...] también cuando sacaron los planes lectores en las áreas de sociales, ayudaron mucho porque estaban basados en el tema, y por ejemplo había una evaluación y podíamos estudiar ahí hacia el tema.

Dicho espacio no se desarrolla en la comunidad de la FEM hace más de 7 años, lo cual se considera una gran pérdida institucional, puesto que en el 2003 se evidenció mediante un estudio que el programa del DTL lograba de manera exitosa el acercamiento a la lectura en el 78,79% de los estudiantes (Fundación Educativa de Montelíbano, 2003). Actualmente, la institución ha retomado este programa con el fin de fortalecer los hábitos de lectura en los estudiantes, maestros y comunidad en general.

- h. Electiva de Lectura Científica: este es una materia opcional que pueden tomar alumnos bachilleres en la cual se les enseña a entender textos científicos y especializados que por su naturaleza demandan por parte del lector una disposición lectora un poco más estructurada.

Los testimonios de maestros y coordinadores entrevistados ponen de presente otros espacios y actividades promovidas por la FEM y expuestas en el PEI tales como:

- i. Concurso de Cuento y Poesía Viajes y Sueños: la cual se justifica de la siguiente forma: “la lectura y la escritura, en el sentido de la producción de textos, también se construyen juntas en un vaivén permanente. Se puede aprender leyendo, pero al mismo tiempo se van produciendo textos análogos a los leídos”(Fundación Educativa de Montelíbano, 2008, pág. 505); así entonces, éste es un espacio en donde se promueve la lectura tanto para los estudiantes que escriben como para los alumnos y el resto de la comunidad educativa, tenía como objetivos: (a) abrir posibilidades hacia el camino de la creatividad literaria en los miembros de la comunidad educativa; (b) rescatar la fantasía literaria de la comunidad estudiantil; (c) permitir el desarrollo de habilidades literarias a través del concurso y desde el área de comunicación; y (d) exaltar la vena literaria de muchos escritores que manifiestan especial atención por el cuento y la poesía.

Maestro 6: Había una publicación de estos concursos, Viajes y Sueños se llaman la revista. Bueno, infortunadamente estamos en un receso con esa actividad, pero muy seguramente vamos a tener que retomarla porque hay que aprovechar toda esa vena que tienen los niños y todo ese deseo de plasmar sus ideas sus sueños en esas obras corticas sencillas que ellos saben escribir.

A decir verdad, este espacio educativo se desarrolló hasta el año 2000, sin embargo, se sigue contemplando dentro de los documentos de proyectos y planeación de institucionales de la FEM.

- j. Concurso de Ortografía: entendiendo la importancia que el significado de las palabras tiene sobre el texto y ante la preocupación por la misma, en la FEM se ha organizado este espacio el cual se relaciona de manera directa con la práctica de la lectura gracias a que “se suele decir que la ortografía se aprende leyendo con atención y se conserva con la práctica reiterada de la escritura, ya que las formas de las palabras entran por los ojos”(Fundación Educativa de Montelíbano, 2008, pág. 502), por lo tanto, este espacio incentiva a los alumnos a la práctica de la lectura.

Coordinador 5: [...] pero con todas esos programas, esas actividades, concurso de ortografía, cosas que parecen ser muy sencillas, hasta de pronto sentarse a ver una película como lo ha hecho el departamento de Lenguaje y hacer un foro o un debate, todas esas cosas que no apuntan necesariamente a una prueba estandarizada, si pueden dar un buen resultado en una prueba estandarizada.

- k. Periódico Escolar ECOS: se enfoca sobre todo en la atención de los estudiantes de la institución y se justifica en que:

[...] la realización de un periódico ofrece a la comunidad educativa una herramienta de apoyo para motivar a los estudiantes a fortalecer su competencia comunicativa, especialmente la lectura y la escritura. Esta se convierte en el motor para desarrollar otras competencias, por ejemplo, la ciudadanía participativa, la convivencia, el pensamiento crítico y la capacidad de análisis entre otras (Fundación Educativa de Montelíbano, 2008, p. 506).

- l. Actividades en clase: en las cuales se desarrollan exposiciones, foros, debates y talleres encaminados a discutir y ampliar el espacio de comprensión y crítica de textos.

8.3 FINALIDADES

Las escenas de lectura que se han configurado en la FEM han buscado abarcar diferentes necesidades educativas y formativas. En este sentido, en el PEI del año 1996, la institución se da a la tarea de reconocer la legislación vigente de la época y los componentes de obligatoriedad que le atañen:

En todos los establecimientos oficiales privados que ofrezcan educación formal es obligatorio en los niveles de educación preescolar, básica media, cumplir con:

- a. El aprovechamiento del tiempo libre fomento de las diversas culturas, practica de la educación física la recreación y el deporte formativo

- b. Enseñanza y protección del ambiente, la ecología, la preservación de los recursos naturales
- c. La educación para la justicia, la paz, la democracia, la solidaridad, la confraternidad, el cooperativismo y, en general, la formación en los valores humanos
- d. La educación sexual de acuerdo con el desarrollo de los estudiantes.

En este sentido, las finalidades mismas de los espacios que se configuran para este tipo de actividades, no necesariamente se configuran bajo objetivos propios de la enseñanza de la lectura, pero de manera indirecta ayudan al proceso de enseñanza de la misma, ya que demandan su práctica a través de diferentes medios y procesos.

En cuanto a las finalidades en la práctica de la lectura, alumnos, maestros y coordinadores revelaron en las entrevistas diferentes propósitos, los cuales se exponen a continuación.

Alumnos. Evidenciaron tres tipos diferentes de finalidades: En primer lugar están sus finalidades personales, entre las que se encontraron:

- Interés por el desarrollo de temas que llaman la atención a los mismos estudiantes.
- Mejora de competencias para el próximo ingreso a la universidad.
- Informarse sobre lo que pasa en el país y en el mundo.
- Conocer los diferentes puntos de vista de diversos autores en diferentes temas.
- Enriquecer el conocimiento.
- Aprender.
- Desarrollar espacios de entretenimiento.
- Aprender más sobre cultura general.
- Comprender el mundo.
- Desarrollar nuevas formas de expresión.

Alumno 9: [...] para mí la lectura es un medio para el entretenimiento, no solo para entretenimiento y nos ayuda a estudiar y aprender cosas nuevas [...]

Alumno 10: [...] en la lectura podemos desarrollar habilidades como son el análisis de cosas que suceden en el mundo, podemos adquirir mayor vocabulario y mayor comprensión de todos los eventos en los que participamos diariamente.

Por otro lado están los intereses relacionados con las clases de las áreas, y se encontró que los objetivos principales bajo este escenario son comentar con maestros y compañeros el abordaje de temas vistos y aprender cosas nuevas.

De manera específica los estudiantes resaltaron que el área de español era el que más desarrollaba ejercicios de lectura, y los fines más comunes son:

- El conocimiento de nuevo vocabulario.
- Diferenciar y analizar el cambio de la literatura a través de la historia.
- Familiarizarse con el tipo de preguntas de las pruebas SABER.
- Lograr la apropiación y representación del texto por medio de las propias palabras de los alumnos.

Alumno 12: En Español [...] el profesor nos ha puesto una [...] prueba que no tiene que ver con los temas de las clases pero nos enfoca a leer mejor, a interpretar la lectura, a sacar deducciones y eso. En clases de Matemáticas trabajamos una hora por semana, trabajamos una hora por semana de selección múltiple ejercicios que son fáciles de responder, algunos no, [...] y muchas materias no hemos trabajado todavía las pruebas SABER, solo hasta ahora Matemáticas y Español.

Por último se evidenciaron finalidades institucionales, las cuales se orientan específicamente a las pruebas SABER, quedando en manos especialmente del área de Español, en donde se familiariza al alumno con el tipo de preguntas y se le ofrecen herramientas de comprensión y análisis para el éxito en las mismas.

Coordinadores. A través de su entrevista manifestaron dos tipos de finalidades: las relacionadas con la enseñanza de la lectura que se lleva a cabo en la institución, encontrando que el principal fin u objetivo es lograr que los estudiantes sean lectores efectivos, dotados de todas las herramientas necesarias para poder acceder al conocimiento en todas las asignaturas

Coordinador 2: En la FEM se pretende que los estudiantes sean lectores efectivos en cualquiera de sus desempeños para que les permita acceder al conocimiento, cualquiera que sea, estamos hablando de todas las asignaturas, esta es digamos que esta es el norte todas nuestras asignaturas y en general los ciento veinte profesores de nuestro colegio sabemos que todos tenemos un papel preponderante en este desarrollo de habilidad lectora.

En segundo lugar, se encontraron finalidades relacionadas de manera directa con el programa del Plan Lector, las cuales comprenden la preparación para el desarrollo de habilidades y competencias que ayuden en las pruebas estandarizadas (como lo es la lectura crítica e inferencial), promover espacios de lectura dentro de la institución a razón de su deficiencia en los hogares de los alumnos, y por último, atender los intereses tanto de estudiantes como de maestros trabajando en habilidades de comprensión, producción de texto, mejora de habilidades orales-comunicativas, enriquecimiento del vocabulario y logro de los objetivos de cada una de las áreas o materias que se dictan en la FEM.

Coordinador 5: La importancia del Plan Lector radica en la reflexión sobre el tipo de texto que se trabaja en cada grado, es tener en cuenta necesidades e intereses de estudiantes y profesores. Me parece viable la estrategia porque permite ver un panorama en forma particular y general de los intereses del colegio y de los estudiantes. Lo que pasa con el plan lector es que se pueden hacer muchas cosas, se puede trabajar muchos ejes, se trabaja el eje de la comprensión del texto, de la producción del texto, de la producción oral, del vocabulario. Un buen plan lector

permite casi que desarrollar casi todo lo que uno se proponga en un grado.

Maestros. Expusieron cuatro tipos de finalidades:

- Finalidades institucionales: en donde se encuentra el interés de la FEM por permitir a los alumnos el desarrollo de habilidades encaminadas a mejorar su desempeño académico, así como la optimización del acceso al conocimiento a través de mejora de la comprensión lectura.
- Finalidades relacionadas con las pruebas SABER: se evidenció la problemática de que las finalidades de este tipo de exámenes no aportan al desarrollo de la conciencia humana en los alumnos, y que por el contrario, éstas tan solo encasillan y limitan a los estudiantes dentro de unos parámetros cuantitativos que deprecian la concepción frente al mundo. A pesar de lo mencionado, se manifestó el objetivo o finalidad de mejorar la interpretación textual para la optimizar desempeño en las pruebas del ICFES, así como el desarrollo de un ejercicio constante que permita la familiarización de los estudiantes con las pruebas estandarizadas.

Maestro 5: No se echa de menos, o digamos que no se pierde de vista, la recuperación de información, lo que se denomina comúnmente como memoria, porque es importante, porque además de eso una prueba estandarizada como la del ICFES mide muchísimo el conocimiento enciclopédico, entonces también es bueno ejercitar eso, entonces es un ejercicio constante para que los jóvenes vayan interactuando mucho más con la prueba, vayan viendo modelos de preguntas y así sepan cómo enfrentarse a ellas.

- Finalidades de los espacios y proyectos configurados por la institución como lo son el Plan Lector y el DTL: en donde se pretende:(a) presentar al alumno un abanico de tipologías textuales en cuanto a géneros, épocas y momentos evolutivos que se extienden hasta la actualidad; (b) desarrollo del hábito de la lectura en los estudiantes; (c) que los alumnos desarrollen habilidades que les

permitan la interiorización de la lectura misma; (d) el enriquecimiento del vocabulario; el abordaje de temas diversos y la generación de conocimiento; y por último, (e) el desarrollo de espacios tanto para la lectura como para la escritura, relacionándose esta última con la revista Viajes y Sueños.

- Finalidades en clase: en donde se busca lograr la generación de valores, la concientización de la relación consigo mismo y con los demás seres humanos, desarrollo de capacidades que permitan interrogar el mundo que los rodea, la configuración de un nivel crítico y colaborativo hacia el mundo a través del desarrollo de significados y actualización de saberes, hacer ver que la lectura es un diálogo que se establece y desarrolla entre el lector y el texto mismo, el desarrollo de habilidades de expresión oral y construcción participativa del conocimiento a través de la participación y colaboración conjunta.

Maestro 4: Lo más importante para mí es concientizar a los muchachos de que la lectura es un dialogo [...] es una puerta [como] cuando uno atraviesa esa puerta uno tiene que establecer un dialogo con el libro [...]

Agregado a las finalidades concebidas desde la práctica pedagógica, está el desarrollo actividades técnicas propias de la práctica del aprendizaje de la lectura como lo son: (a) identificación de palabras clave, (b) aplicación del vocabulario, (c) contextualización de significados, (d) identificación de la estructura del texto, (e) reconocimiento del tipo de lectura, (f) análisis de la relación del texto que se está leyendo con otros textos, y la relación de lo que se lee con la vida real de los jóvenes.

Como puede apreciarse, entre los diferentes tipos de finalidades encontrados en las entrevistas, los propósitos propios de los alumnos en relación al desarrollo de la lectura parecer ir más allá de las pretensiones institucionales y de las que los mismos maestros configuran en sus espacios de clase, puesto que buscan enriquecer el conocimiento y desarrollar habilidades que les permita una mirada más amplia y crítica frente a su entorno y al mundo.

Entendiendo que la lectura se configura como un elemento indispensable de la enseñanza formal, es también de entenderse sus objetivos se relacionan de manera directa con los objetivos de la educación misma. Bajo este marco se define que:

Un objetivo primordial de la educación de hoy, es formar en los valores para la convivencia pacífica, en la participación, en la toma de decisiones, para el acceso al conocimiento, en el desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica y en la comprensión crítica de la cultura nacional, de la diversidad étnica y de otras culturas. El área encargada de brindar la posibilidad para el logro de estos aspectos con mayor énfasis, es el área de humanidades, conformada por las asignaturas de español, sociales, ética y valores e inglés, filosofía y ciencias económicas y políticas(Fundación Educativa de Montelíbano, 1996).

Como se puede apreciar, el área de humanidades, y dentro de ella la asignatura de Lenguaje cumple una función muy importante, puesto que por medio de ésta se brinda a los estudiantes las herramientas necesarias para poder abarcar diferentes tipos de lectura en diferentes áreas del conocimiento.

8.4 TIEMPOS

Frente al tiempo de lectura, no se tiene una medición precisa del tiempo que se dedica a ésta manera solitaria o conjunta, así como a sus actividades complementarias. De acuerdo a los testimonios obtenidos por maestros y alumnos, y según lo que se manifiesta en el PEI de la FEM, las actividades conjuntas se realizan en las horas de clase, especialmente en Español y Filosofía. Tan solo 5 de los 14 alumnos entrevistados aseguraron leer diariamente por su cuenta, de los cuales dos estaban desarrollando el seguimiento de algún texto, uno aseguró desarrollar la lectura individual en los tiempos de descanso y uno en sus tiempos libres.

8.5 SOPORTES Y TECNOLOGÍAS

Los soportes y tecnologías usados en la práctica pedagógica por los maestros, en la práctica de la lectura por los alumnos, y los facilitados por la institución, son de varios tipos.

En primer lugar, están los soportes individuales que usa cada estudiante en su práctica, como lo son: cuentos infantiles, noticias, revistas, artículos de salud, novelas de ficción y cursos extracurriculares. En segundo lugar se identificaron soportes usados en clase por medio de los cuales se busca lograr una didáctica más amena y mejorar la comprensión de textos, encontrando: (a) marcadores para resaltar palabras, ideas, frases, personajes, etc.; (b) diccionario, para conocer el significado de palabras desconocidas, y (c) herramientas didácticas tales como: poster, historietas, caricaturas, afiches, gráficas, sopas de letras, ejercicios de socialización como foros y discusiones, conversatorios, entre otros. En tercer lugar, están los materiales y textos facilitados en los programas institucionales y los disponibles en la biblioteca de la FEM. Por último, aunque éstos no fueron considerados por maestros, alumnos o coordinadores, cabe mencionar todos los soportes tecnológicos mencionados en el PEI institucional para el desarrollo de actividades que se relacionan de manera directa con la lectura, tales como: computadores, escenarios teatrales, fotocopidora, video-beam, entre otros.

CAPÍTULO IV. CONCEPCIÓN Y
CONFIGURACIÓN DE DISTINTOS ACTORES
CON RELACIÓN A LA LECTURA Y
ENSEÑANZA DE LA LECTURA

9 CONCEPCIÓN DE LA LECTURA Y ENSEÑANZA DE LA LECTURA

La importancia de conocer la concepción que maestros, alumnos y coordinadores tienen con respecto a la lectura y la enseñanza de la lectura, es que por medio de estas se puede percibir la importancia y utilidad que las mismas representan para cada una de las personas, así como para los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Un texto muy importante que vale la pena rescatar en relación a ambas concepciones (lectura y enseñanza de la lectura), es el escrito por la licenciada Germania Pérez, titulado *Los Placeres Ocultos del Texto*, publicado en la Revista Pedagógica de la FEM en 1998, por medio del cual invita de una manera poética al alumno a leer, le presenta el mundo de los libros y lo introduce al mismo:

Un libro es un juguete que como ninguno puedes deber armar, y desarmar. Es una quimera que cambia permanentemente de forma, no delante de tus ojos sino dentro de tu espíritu y no por la acción directa del botón que la controla, sino por tus manipulaciones creativas. Es un juguete con valor de eternidad. No es como la "Barbie" ni como la lavadora en miniatura; no se parece a la secadora de pilas que solo exprime tus vigores. El juguete que te traigo es diferente: te introduce en el mundo pero no te niega la posibilidad de transformarlo; te divierte sin dejar de movilizarte la razón, no castiga tus emociones verbales, sino, en cambio, las promueve con vehemencia. Jugando a la lectura podrás mirar más allá del aquí de tus narices; así, lograras ver que además de hambre, traiciones, decidías, la vida tiene algunas alegrías reservadas para quienes consiguen sobrevivir al más moderno de los naufragios de la especie humana: el eclipse de la letra, convertida hoy en signo de regreso hacia el silencio (Pérez, 1998, p. 19).

El anterior texto resulta importante en el sentido de que el maestro le comparte al alumno lo que la lectura le significa, además de que presenta al libro como el mejor de los juguetes, el cual le invita a expandir su imaginación y su capacidad de crear nuevos escenarios llenos de todo tipo de emociones. Por otra parte, puede encontrarse que para su autor, la enseñanza de la lectura no es un trabajo y mucho menos es algo mecánico, sino que es una actividad que consiste en el compartir de manera abierta, amplia y desinteresada aquello que los libros ofrecen.

9.1 CONCEPCIÓN DE LA LECTURA

La concepción de la lectura que manejan estudiantes, maestros y coordinadores abarca distintos puntos de vista que se enfocan en el aprendizaje, el autoconocimiento, la comprensión del mundo, y espacios de encuentro con otras realidades.

Por un lado, los tres tipos de actores entrevistados coincidieron en concebir la lectura como una puerta de entrada que dirige al conocimiento de mundos desconocidos en donde la imaginación juega un papel muy importante; por otro lado, se le considera una herramienta para el aprendizaje y comprensión del mundo, en el sentido que permite informarse, indagar, conocer diferentes puntos de vista, aprender sobre otras culturas, ilustrarse sobre diferentes temas de interés propio, hechos noticiosos etc.

Alumno 4: Para mi particularmente la lectura tiene un significado especial ya que dentro de ella he logrado identificarme con muchos personajes y muchas acciones en donde uno puede sentirse en el papel del personaje y puede sentirse como él y como se siente y logra como despejar más la mente y a que se desarrolle más este tipo de hábitos.

Alumno 5: La lectura enriquece mucho y no solamente lo hago porque en el colegio me lo exigen, sino que me gusta. Además ahí puedo saber los puntos de vista de algunos escritores, columnistas, y es bueno saberlo porque enriquece el conocimiento.

Maestro 4: Definitivamente la lectura es como una puerta que lleva a un mundo de imaginación a un mundo sin límite. Para mí, eso es la lectura.

Otra concepción manifestada por los actores fue que la lectura sirve como herramienta de autoconocimiento y para mejorar mecanismos de comunicación con otros individuos. Así mismo, tanto maestros como coordinadores, consideran la lectura como un proceso de decodificación interpretativa que puede generar cambios en el lector sobre la manera cómo percibe y concibe el mundo.

Alumno 6: La lectura es el proceso mental que realiza una persona para entender un texto, o sea es esa actividad que mientras uno va leyendo ese análisis que hace uno en la mente.

Maestro 3: La lectura es un proceso complejo de codificación de una o muchas realidades, de codificación de aquello que implique precisamente la condición de sí. Y pensando en la lectura yo creo que es más complejo todavía porque en cierta medida implica el reconocimiento también de su inverso síndico que puede tener también el sujeto también.

Coordinador 5: La lectura también tiene como proceso un ingrediente, emotividad lo llamaría yo, que es que la lectura a parte de esa interpretación mecánica, también requiere que uno se acerque a un texto con una apertura, dándole al texto la posibilidad de generar un cambio a la persona, ya que los dos puntos tienen que estar muy unidos para que la lectura sea vista como proceso completo. [...] para mí la lectura es interpretar un texto, incorporarlo dentro de mi saber y permitir que ese texto también modifique lo que soy yo como persona.

Finalmente, la lectura es considerada por algunos coordinadores de área como una habilidad comunicativa sujeta a mejorarse de manera permanente, que demanda por parte del sujeto el pensar, interpretar, desarrollar, construir conocimiento, etc., aclarando que la lectura no necesariamente debe implicar

textos, sino que también se puede realizar en base a gráficas, imágenes, figuras, gestos, íconos y demás.

Coordinador 4: Bueno eso es una habilidad que tiene el ser humano desde su dimensión comunicativa. El hecho de leer lo lleva a uno a tener varios aspectos, en esta capacidad de leer, está la capacidad de pensamiento, está la capacidad interpretativa, una capacidad del desarrollo de la información, es una habilidad que va adquiriendo el ser humano desde su nacimiento hasta que llega el momento de su muerte, siempre va estar en una lectura constante, no necesariamente textual sino icnográfica, de los sentidos, una lectura a través del tacto, a través del olfato en general a través de todos los sentidos.

De manera específica, en relación a la concepción de la lectura que han tenido los maestros de la FEM, se han encontrado documentos institucionales como artículos de la revista pedagógica, en donde los docentes han expresado lo que significa para ellos la lectura.

Raúl Joven León, expone que la lectura no es un simple proceso de descifrar letras y producir sonidos representativos de las mismas, sino que también requiere de la comprensión, la interpretación y el descubrimiento todos los universos que pueden estar inmersos en los textos, es adentrarse al mundo del autor, y finalmente, es una invitación a pensar (Jóven, 2000).

Por otra parte, en el PEI del año 2008 se resalta la importancia del texto libre, definido como una “comunicación escrita del modo de vivir del niño en el seno de su grupo (familiar, académico y fraternal), y el cual representa uno de los canales fundamentales de su autoformación y de su forma de relacionarse con los demás” (p. 10). Por lo tanto, la lectura además de permitir conocer, explorar e inventar diferentes universos y mundos, también permite la representación de la vida propia de los jóvenes o de los niños, en donde el lector conoce su óptica y perspectiva misma en relación a su entorno.

9.2 CONCEPCIÓN DE LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA

La concepción de la enseñanza de la lectura se relaciona de manera directa con el proceso de global de enseñanza y aprendizaje que se lleva al interior de cualquier institución educativa, puesto que en ella interviene la toda su comunidad.

La concepción de la enseñanza de la lectura ha sufrido cambios en los últimos 20 años, los cuales se evidencia a continuación.

En este punto en el que se ha entendido que la lectura permite el descubrir a aprender sobre culturas, mundos diversos, desarrollo personal, conocimiento de sí mismo, formación en diferentes ciencias, desarrollo de capacidad de análisis y crítica, etc.; es invertible enlazar la enseñanza de la lectura con el objetivo mismo de la educación, la cual busca cumplir a las demandas de una sociedad agobiada por la injusticia, la guerra interna, lanzada a procesos propios de la globalización y el neoliberalismo, y en donde confluyen los intereses particulares de múltiples agentes por encima del bienestar común. En línea con esto en el PEI de 1996 se expresa lo siguiente:

Hoy no requerimos de individuos simplemente útiles, industriosos, diestros, o bien entrenados, para desempeñarse hábilmente en un oficio, necesitamos además hombres abiertos a nuevas formas de vivir, de pensar y de hacer las cosas, capaces de entender otros mundos culturales, otras formas de organizarse, otros puntos de vista y otras perspectivas, sin perder de vista su propia ubicación aquí y ahora, su propia capacidad de evaluar las situaciones reales con sus pros y sus contras, de decidir con autonomía, sin desaprovechar la experiencia pasada, propia y ajena, y sin menospreciar los derechos ajenos (p. 22).

Atendiendo la cita anterior, la enseñanza misma de la lectura ha de enfocarse a la formación de dicho tipo de individuos conscientes del mundo y del país que habitan, de pensamiento autónomo, crítico, reflexivo y propositivo, capaz de optimizar su entorno y las situaciones que le invaden, siempre en procura del beneficio común.

En el mismo documento, se habla también de los fundamentos epistemológicos de la enseñanza, en donde lo que cuenta es el logro de un proceso abierto al descubrimiento y construcción de conceptos que permitan valorizar los procesos de construcción científica, de conjeturas y refutaciones, de ensayo y error. La enseñanza de la lectura debe entonces facilitar dichos espacios que conlleven a que el alumno mismo descubra, indague, realice, comente y cree.

Ahora, bajo la metodología de procesos concebida en la FEM, en el PEI de 1996 se considera que:

Hoy día los especialistas en educación prefieren hablar de procesos de construcción de conceptos, de procesos de pensamiento, de procesos curriculares, de procesos de evaluación. La verdad es que una enseñanza de tales características tendría que articular la teoría, en el diseño y en su implementación de todos estos procesos, de modo que se facilite el más rico proceso de interacción maestros-alumnos, todo ello abarcado y cruzado por el proceso más amplio: el proceso socio-histórico-cultural que penetra por todas partes la enseñanza real (p. 24).

Con lo anterior, lo más importante en cualquier tipo de enseñanza es el propio proceso de acercamiento entre maestro y alumno, en donde hay una reciprocidad entre agentes que permite el diálogo, la comunicación, el entendimiento, el intercambio y todo un conjunto de actividades que acerca al que orienta y guía a los alumnos. Es de saberse que el éxito de la educación y de la enseñanza como tal, no depende tanto de los contenidos y métodos que se practiquen, sino de la capacidad existente entre alumno y maestro para interactuar de manera exitosa, porque aunque la información o el conocimiento que el maestro quiera compartir sea muy importante o de mucha utilidad, de nada servirá si su relación frente a los alumnos se basa en el respeto, incisión y temor más que en la confianza, la apertura y la oportunidad de diálogo e interacción.

En cuanto a la importancia del departamento de humanidades en relación a la lectura se habla de retos de generar en niños y jóvenes una mentalidad crítica, analítica, decidida y una actitud emprendedora. Así las cosas, la actividad educativa debe configurar diferentes métodos y espacios de modo que se cumpla dicho propósito.

Posteriormente en 1998 la concepción de la enseñanza de la lectura de la FEM es influenciada directamente por los lineamientos del Ministerio de Educación, y se expresa que:

[...] la enseñanza de la lengua materna dejó de privilegiar el estudio memorístico de la literatura y la estructura inmanente de la lengua para dar paso a la valoración estética y el gusto por la obra literaria así como a la comprensión funcional de la gramática y el desarrollo de las habilidades comunicativas: hablar, leer, escribir y escuchar (Rodríguez, 1998, p. 12).

Con esto, se entiende que los espacios de enseñanza de la lectura deben permitir diferentes formas de expresión para el desarrollo de diferentes habilidades de comunicación, dejando de lado la mera obligación impuesta desde las aulas por el desarrollo de la lectura de un texto específico, pasando resaltar la importancia del el gusto mismo del sujeto lector por su actividad y el interés que le despierta cualquier texto en particular.

Respecto al proceso mismo que se desarrolla en los grados de primaria, se recalca que la enseñanza de la lectura se involucra directamente con la disposición de espacios y oportunidades para que los alumnos pueda expresarse, aprender, socializarse, integrarse, y que de manera paulatina se convierta en una persona crítica, analítica y hacedor de cultura (Fundación Educativa de Montelíbano, 1999).

En el Proyecto Educativo Institucional del 2005, la estrategia pedagógica que se expone en dicho documento es la enseñanza para la comprensión, cuyo objetivo es activar las habilidades investigativas de los alumnos, en donde los alumnos son

capaces de poner a pruebas sus conceptos en relación con aquello sobre lo cual están indagando, lo que en últimas también permite que los jóvenes reflexionen y hagan un seguimiento de su proceso de aprendizaje.

Esperanza Maldonado García, licenciada de la FEM, expone en un artículo titulado *Comprensión Lectora desde las diferentes áreas* que el trabajo del docente de Español en relación a la lectura debe ser el de motivar a los alumnos, y que sólo de dicha forma se lograrán resultados satisfactorios en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Maldonado, 2006).

Por otro lado, las respuestas logradas en las entrevistas en relación a la concepción que se tiene de la enseñanza de la lectura abarca dos perspectivas distintas: la primera, en relación a las pruebas estandarizadas, y la segunda, desligando dicha práctica a cualquier tipo de pretensión relacionada con la presentación de exámenes de éste tipo.

A partir de la perspectiva relacionada con las pruebas estandarizadas los alumnos entrevistados no coinciden en sus manifestaciones, puesto que hay quienes consideran que las actividades que se desarrollan en la Fundación como preparación para las pruebas del ICFES lo único que hacen es coartar y limitar el tiempo dedicado a mejorar la capacidad de comprensión de textos, al tiempo que no les permite desarrollar un gusto pleno por la lectura ya que se les somete a una serie de marcos lógicos bajo los cuales deben encasillar sus capacidades.

Alumno 6: [¿Usted siente que aprende con las pruebas, o cómo le gustaría que le enseñaran a mejorar su lectura en el colegio?]
Pues de esa manera yo siento que uno no le coge afecto a la lectura porque [...] son lecturas que no son de un nivel que uno le coja [...] con el que pueda cogerle cariño a la lectura y para así poder aprender a leer. Entonces yo pienso que uno para aprender a leer tiene que leer libros de literatura, ósea, respecto al gusto de cada persona.

Sin embargo, otro grupo de estudiantes considera que las actividades que se ejecutan como preparación para las pruebas SABER son oportunas y adecuadas

gracias a que les permiten identificar de manera inmediata los errores que cometen y su corrección.

Alumno 2: [*¿Usted siente que aprende con las pruebas, o cómo le gustaría que le enseñaran a mejorar su lectura en el colegio?*] Sí creo que yo aprendo con las pruebas porque a veces hay cosas que uno no sabe, por ejemplo en la última prueba saber en el punto 3... bueno en un punto de los primeros había una cosa que yo no sabía que era y todavía no nos han entregado esa prueba.

Alumno 11: [*¿Usted siente que aprende con las pruebas, o cómo le gustaría que le enseñaran a mejorar su lectura en el colegio?*] [...] aprendo bastante porque en el momento de hacer las pruebas ya oficiales, uno no queda ya en el aire. Uno ya tiene idea de cómo leer las pruebas, de lo principal, a que tiempo enfocarnos en cada prueba.

Alumno 12: [*¿Usted siente que aprende con las pruebas, o cómo le gustaría que le enseñaran a mejorar su lectura en el colegio?*][...] yo si siento que he aprendido con las pruebas, porque aunque uno crea que salen cosas fáciles y eso, pero, pero uno las mira a fondo y esa cosa no sabía, algunas, algunas cosas que enseñaron cuando pequeño y uno ya ni se acuerda, y las vuelve a recordar y aprende [...] aprende a leer mejor, a detallar más las cosas, a mejorar la lectura.

Bajo esta misma perspectiva los maestros reconocen que la enseñanza de la lectura en las instituciones educativas está condicionada bajo las normativas del Ministerio de Educación Nacional y las exigencias implícitas que traen consigo las pruebas estandarizadas.

Maestro 1: [La enseñanza de la lectura en la FEM es] una malla curricular subordinada a un PEI institucional y a la vez subordinada a unos estándares curriculares del ministerio. Sin embargo, los estándares deberían ser como una forma de construir propuestas propias de las instituciones, que como en los lineamientos

educativos nacionales del ministerio de educación otorgan la facultad a las instituciones para reorganizar esos estándares y proponer proyectos propios. En esa medida creo que la lectura en la FEM está excesivamente atada a esos estándares.

Desde la perspectiva que desliga las pruebas estandarizadas, tanto alumnos como coordinadores coinciden en afirmar que la lectura es una práctica que no es sujeta de ser enseñada, y que por el contrario, es una actividad cuyo éxito depende de la voluntad misma del sujeto por querer desarrollar la habilidad lectora, en donde se abre un espacio de encuentro entre el sujeto lector y el autor, y donde se permite el aprendizaje y la formación del ser humano.

Alumno 6: Yo pienso que enseñar a leer es imposible, pienso que uno aprende por si solo a leer, que a ti una persona por medio de cualquier forma nunca te va a enseñar a leer si uno por sí mismo no tiene ese amor o ese esas ganas de leer para así poder.

Coordinador 5: Yo creo que la lectura no se enseña, se ofrecen estrategias o herramientas que permiten interpretar el sentido de los textos.

A diferencia de alumnos y coordinadores, desde esta perspectiva los maestros consideran que la lectura si es sujeta de ser enseñada, y que a través de dicha práctica se le facilita al alumno la oportunidad del reencuentro con el autor, el aprendizaje, desarrollo de habilidades lingüísticas, así como el reconocimiento y entendimiento de su entorno, aunque los coordinadores consideran que el papel de los maestros se desarrolla más como guías u orientadores del proceso, en donde se facilita a los estudiantes herramientas para lograr descifrar códigos, interpretar, analizar, comprender, distinguir elementos significativos, no solo en textos escritos, sino también en diferentes modos comunicativos como imágenes, gestos, actitudes, íconos, etc.

Coordinador 1: [...]hay diferentes formas de lectura, no solamente la lectura escrita: por ejemplo el lenguaje visual, la lectura visual, es decir la gente que se guía de un gráfico, en arte por ejemplo,

cuando tú ves las carteleras que hacemos que los profesores ponen permanentemente las exposiciones, que ponen en las carteleras externas a las oficinas, las exposiciones de arte que presentan los muchachos en MUN, son diferentes formas que se hacen para trabajar específicamente en la lectura porque para el MUN tienen que preparar un tema específico.

Como se ha podido apreciar, la evaluación con pruebas estandarizadas al interior de la institución y el entrenamiento para las mismas de ha naturalizado a tal nivel que ya hacen parte de la cultura escolar de la FEM, además, se han constituido como una condición y obligación tanto para maestros como para alumnos buscando la mejora de resultados en las pruebas SABER. Es así como la enseñanza del lenguaje, bajo este enfoque, está dirigiendo a la homogenización del sujeto lector, y lo que es peor, hacia la individualización del mismo, puesto que ya hay un control directo sobre su mente y tiempo, puesto que el ejercicio de la lectura se somete rangos de tiempo y no se da la libertad de disponer del tiempo necesario que cada sujeto considere necesario para su práctica.

En este análisis, sorprende la manera como los alumnos han sido sometidos al entrenamiento para las pruebas saber, y el efecto que dichas prácticas han producido en ellos, llegando a considerar que un buen resultado en los simulacros o en las pruebas mismas, es el reflejo de sus capacidades de comprensión lectora. Sin embargo, se pudieron encontrar testimonios de alumnos que son conscientes de que la práctica de la lectura es un proceso que debe contar con el interés mismo del sujeto, y que por lo tanto, no puede ser algo que pueda ser enseñado en la escuela, sino orientado por el maestro. No sólo los estudiantes, sino el maestro mismo se ven abocados de esa práctica nacional y esa enseñanza. Porque si observamos cómo la educación ha sido y está siendo manipulada por unos organismos de control, las cuales logran medir la calidad de la educación, como lo plantea el profesor Alejandro Álvarez Gallego a partir de una investigación que presentó en “Compartir” sobre los resultados de la última prueba PISA aplicada en Colombia, las cuales, los resultados nuestro país se encuentra

en un último lugar. Y así mismo, docentes, instituciones y estudiantes en una encrucijada frente a los resultados que emiten dichas pruebas.

10 CONFIGURACIÓN DEL MAESTRO Y SUJETO LECTOR RESPECTO A LAS PRUEBAS EXTERNAS

La configuración del maestro y alumnos en relación a los pruebas estandarizadas ha sido una realidad desde hace varios años, puesto que mediante su aplicación el Estado pretende medir la calidad educativa de las instituciones y maestros, así como la categorización de los alumnos en relación a las capacidades que por medio de éstas demuestran, condicionando con ésta su acceso a la calidad superior.

A pesar de que entre 1991 y 1999 la aplicación de los exámenes del ICFES no era obligatoria, en muchas instituciones educativas ya se realizaban programas y acondicionaban los métodos educativos para la obtención de altos puntajes, lo que significaba un mejor posicionamiento y reconocimiento al nivel nacional.

Paso seguido, con la ley 715 del 2001, mediante la cual la presentación de este examen se torna obligatorio, la presión y condicionamiento sobre instituciones, maestros y alumnos se hace mucho mayor.

Como bien ya se ha mencionado, en el área de lenguaje se evalúan las competencias de inferencia, argumentativa y propositiva, y para el éxito de los maestros la disposición de fuentes bibliográficas sobre las mismas parecía suficiente para que tuvieran la capacidad de diseñar estrategias didácticas y proyectos que permitieran potenciar dichas competencias. Sin embargo, dicha presunción resultaría falsa para muchos docentes del área, pues que el trasfondo de dicho material teórico proviene apenas de una de las corrientes de la lingüística, que es la textolingüística y el análisis discursivo, lo que obvia otras ramas de la denominada ciencia (Rodríguez, 2001).

10.1 CONFIGURACIÓN DEL MAESTRO

El condicionamiento de los maestros frente a las pruebas estandarizadas es evidente en las prácticas pedagógicas que estos desarrollan. En las entrevistas los alumnos afirmaron que los maestros hacen ejercicios orientados a las pruebas SABER a la vez que realizan exámenes tipo ICFES, por lo cual parte de la atención y esfuerzo de los maestros se encamina hacia la preparación de exámenes estatales, restando así importancia al desarrollo de los temas propios del área. Algunos de los testimonios más importantes fueron los siguientes:

Alumno 2: La profesora nos dijo que hoy íbamos a leer un libro, y que también completaríamos la prueba SABER que algunos no la habían terminado todavía [...]

En el siguiente testimonio, el alumno habla sobre la manera como en el área de español el maestro ha preparado a los alumnos para relacionarlos con el tipo de preguntas que se manejan en las pruebas SABER.

Alumno 3: [...] en clase de español este año nos han preparado muchísimo porque hemos tomado ese tipo de textos que suelen evaluar en las pruebas ICFES y hemos trabajado el tipo de preguntas, hemos hecho una preparación y nos han explicado el tipo de preguntas: la propositiva, la argumentativa, qué se debe mirar, qué puntos críticos hay que mirar en el momento de responder, estar seguros y también hemos fortalecido temas que quizá hemos visto hace mucho tiempo pero que salen en el ICFES y lo necesitamos.

Por último, los alumnos expresan su percepción en relación a la importancia que los maestros le han dado a las pruebas estandarizadas.

Alumno 4: [...] hemos visto cómo los profesores este año están más pendientes con ese tipo de las pruebas del ICFES [...]

De manera precisa, los coordinadores explicaron que la actividad práctica de la enseñanza ejercida por los maestros se condiciona con las pruebas estatales y ejercicios de simulacro que se realizan con instituciones que ofrecen servicios de

entrenamiento, cuyos resultados son analizados por el concejo académico identificando fortalezas y debilidades evidenciadas en los simulacros realizados o en las mismas pruebas estatales, y a partir de dicha información se orientan y configuran esfuerzos pedagógicos de los docentes para que tanto en sus clases como en sus espacios académicos minimicen las debilidades presentadas y sigan trabajando en las fortalezas.

Coordinador 1: Digamos que hicieron las pruebas Saber el año pasado para los estudiantes de tercero, quinto y noveno. Se hicieron las pruebas, llegan unos resultados, esos resultados son analizados desde el consejo académico, específicamente en las asignaturas donde se evaluó, esos resultados se toma el dato, se entrega a cada departamento y lo que se espera desde la dirección institucional [...] desde el consejo académico [...] es que cada jefe de departamento vaya con esos resultados al departamento, la presenta a sus profesores y empiezan a buscar puntos débiles o puntos fuertes, los puntos fuertes lógicamente para seguir trabajando o seguir haciendo lo que estamos haciendo como institución y los puntos débiles es mirar si es específicamente estudiantes a los cuales hay que trabajar con ellos o simplemente son temáticas o aspectos específicos en los que hay que ahondar como institución, es decir, generalmente trabajamos los resultados con base en lo que el departamento, más bien se les remiten al departamento para que ellos los trabajen de acuerdo con lo que está haciendo cada departamento también lo contrasten con ello.

Sumado a lo anterior, los maestros evidenciaron varias problemáticas que se desprenden de dicho condicionamiento en su práctica pedagógica:

- Los programas institucionales están orientados a la preparación de las pruebas SABER y utiliza como fachada la preocupación del desarrollo de competencias, el aprendizaje significativo, etc.

- La obligatoriedad de aplicar exámenes con el tipo de preguntas manejadas por el ICFES, en donde los docentes no pueden escuchar a los alumnos con el fin de conocer sus experiencias, emociones o sentimientos en relación al texto, y por lo contrario, la actividad que se desarrolla se convierte en algo meramente mecánico en donde no se permite el discernimiento.
- El corromper los espacios de enseñanza-aprendizaje con actividades de preparación para pruebas estandarizadas, en donde el fin último de la enseñanza de la lectura debe ser acondicionada para dicho propósito o dejadas de lado. De manera textual uno de los docentes afirmó que “la obsesión por esas pruebas [refiriéndose a las pruebas estatales] y los resultados deslegitiman las acciones del docente en torno a prácticas educativas como la escritura, como el desarrollo de estructuras inferenciales y como las versiones creativas que pueden generar los textos”.
- La limitación para trabajar habilidades y condiciones especiales de los alumnos en relación a su tipo de inteligencia, por lo que la práctica educativa deja de ser efectiva frente a las necesidades de los estudiantes para volverse efectiva frente a las pruebas de Estado.
- La aceptación obligada de un compromiso contractual frente a las institución educativa y el Estado con el único objetivo de lograr mejores puntajes, limitando así la posibilidad de desarrollar estrategias de enseñanza dirigida a la lectura crítica, la composición de textos, el análisis, la capacidad de inferencia, entre otros.

10.2 CONFIGURACIÓN DEL SUJETO LECTOR

El condicionamiento de los estudiantes en relación a las pruebas estandarizadas presenta características tales como: (a) el sometimiento constante a ejercicios y simulacros en áreas como Español y Matemáticas; (b) la orientación recibida por los maestros, encaminada a la familiarización con el tipo de preguntas a través de lecturas y talleres en donde se manejan las mismas características de las pruebas

estandarizadas, buscando que los estudiantes se sientan más seguros frente a este tipo de pruebas y disminuyan los niveles de estrés y tensión frente a las mismas; (c) la limitación de la capacidad de análisis e imaginación de los estudiantes, viéndose obligados a asumir y a acondicionarse a una mentalidad adulta, ya que las pruebas son elaboradas y diseñadas por personas mayores que no entienden ni conciben el mundo de los alumnos.

Maestro 4: [...] una prueba estandarizada [...] coarta porque se dan unas opciones y muchas veces el niño puede ver cosas que uno no ve. Hay veces que uno prepara una lectura viéndola desde una perspectiva, y resulta que el niño hace una lectura y una interpretación completamente diferente y acertada, pero desde su mundo de niño. Entonces, estas pruebas estandarizadas ya traen unas respuestas posibles, y para ellos no es lógico.

(d) El sometimiento de los alumnos a una falsa idea en relación a su capacidad para leer, interpretar, analizar e inferir textos, puesto que las pruebas estandarizadas de por sí presentan grandes limitantes a la hora de valorar de manera acertada y justa sus capacidades.

Por otro lado, los alumnos perciben las actividades de preparación a las pruebas SABER cómo algo positivo, ya que unos buenos resultados en éstas facilitan el acceso a la educación superior de calidad y la buena representación de la institución al nivel nacional.

Alumno 3: [...] tal vez sea necesario que fortalezcamos más y que durante todo este tiempo antes de las pruebas [ICFES] nos sigan haciendo de ese tipo de ejercicios para que cuando llegemos allá esas personas que quizás tengan falencias puedan fortalecer y no sea una debilidad para nadie.

El condicionamiento de los alumnos se ha dado desde antes de que las pruebas del ICFES fueran un requisito obligatorio para el ingreso a la educación superior. Ejemplo de ello es que en el PEI de 1996 la institución presenta un análisis de los resultados obtenidos en las pruebas Bogotá III y IV de la siguiente forma:

Como queda dicho, o más bien, como bien lo mostraron los resultados de las pruebas Bogotá III y Bogotá IV, aplicadas en nuestra institución por la fundación Alberto Merani, nuestros estudiantes regresan adoleciendo de un pensamiento inductivo y deductivo acorde a su edad cronológica y apenas están alcanzando los procesos de conceptualización.

En este sentido, la institución da un mayor valor e importancia a los resultados de las pruebas estandarizadas y no a los resultados de las pruebas, exámenes y ejercicios que se desarrollan en la propia institución en sus aulas.

En síntesis, considerando los aportes de Foucault en relación al dispositivo y pensando las pruebas como un elemento de vigilancia, es preciso decir que tanto estudiantes como maestros se ven abocados a la prueba SABER en sus prácticas de aprendizaje y enseñanza. Es este sentido es completamente visible la manera como la educación ha sido y está siendo manipulada por unos organismos de control que pretenden medir la calidad de la educación, tal como lo plantea el profesor Alejandro Álvarez Gallego a partir de una investigación que presentó en “Compatir” sobre los resultados de la última prueba PISA aplicada en Colombia, en cuyos resultados nuestro país se encuentra en un último lugar. El profesor Álvarez, en su escrito titulado *La mirada empresarial de la educación* (Álvarez, 2014), muestra como las pruebas PISA terminan evaluando una competencias, y los resultados emitidos están siendo observados y analizados desde el conocimiento, así mismo se observa como esta prueba tiene una mirada económica y los usos de los resultados de pruebas externas califican como nuestro país tiene una mala la educación. Así mismo, la invisibilización de los maestros, máxime cuando ya es una verdad dada a las instituciones desde hace mucho rato con las Olimpiadas del Conocimiento, evaluación a la que los maestros obedecen y cuya verdad consideran como única.

Sin embargo, encontramos que las pruebas PISA no evalúan conocimiento o saberes, sino competencias ciudadanas, enmarcadas a una socio demografía muy distinta a la que los colombianos vivimos. Entonces se genera la pregunta: ¿son

unas pruebas estandarizadas e internacionales las que miden la calidad de educación que tiene nuestro país?

En los espacios que hoy se abren para hablar de educación la escuela se sigue concibiendo como una especie de Arca de Noé: un lugar irreal y aislado de la vida y de la sociedad donde se encierran unas especies para ser salvadas por un héroe humilde, solitario y abnegado que navega a contracorriente mientras la sociedad descrea de la misión que le ha encomendado. Ese maestro, a quien se evalúa con criterios tan distintos a los de sus gobernantes y a quien eventualmente se condecora en ceremonias presididas por empresarios y ministros que pontifican sobre educación y hacen simposios, cumbres y cocteles en su nombre, sigue siendo el convidado de piedra. Faltan su voz y su saber en este debate. Miren los simposios que promueven los medios y deduzcan cuál es el verdadero reconocimiento social del maestro.

CAPÍTULO V. LÍNEAS PARA SEGUIR
PENSANDO LA ENSEÑANZA DE LOS
SABERES EN LA ESCUELA Y SU RELACIÓN
CON LAS PRUEBAS ESTANDARIZADAS
NACIONALES

11 CONCLUSIONES Y REFLEXIONES

En este punto, en el que se ha podido analizar de manera clara toda la información proporcionada por maestros, alumnos, coordinadores a través de las entrevistas realizadas, y también por los documentos institucionales de la Fundación Educativa de Montelíbano, se hace una serie de reflexiones sobre las problemáticas que se evidencian no solo en la FEM sino también en miles de escuelas e instituciones alrededor del mundo, las cuales han sido objeto de análisis en diferentes medios.

11.1 NATURALIZACIÓN DE LA PRUEBA COMO PRÁCTICA COMÚN INSTITUCIONAL

Han sido diferentes los factores y variables que con el tiempo han conllevado a que la preparación y entrenamiento de los alumnos para la presentación de las pruebas estandarizadas de consideren algo normal dentro de los procesos educativos institucionales.

En el caso de Colombia y para el resto de América Latina, la aplicación de las pruebas estandarizadas es una práctica relajamente nueva, y anteriormente sus resultados no ejercían una influencia de gran peso en decisiones relacionadas con las prácticas educativas institucionales o con la posibilidad de ingreso a la educación superior.

De manera específica, en el caso colombiano las pruebas SABER se aplicaron por primera vez en el año 1991 en 13 departamentos del país para ciertos grados y evaluando solo algunas áreas de conocimiento. Posteriormente entre 1993 y 1995 su implementación ya era al nivel nacional y regional, lo que hizo que varios municipios y regiones se apropiaran de las mismas. Luego, entre 1997 y 1999 su implementación se llevó a un número de muestra de escuelas mucho más representativa que la anterior.

En el año 2001, por medio de la ley 715 se establece que la presentación de las pruebas SABER serían de carácter obligatorio, lo que permitió que se aplicara en calendarios A y B, así como a diferentes grados como 3°, 5° y 9° actualmente.

En relación a las pruebas estandarizadas que se aplican a los alumnos de grado 11°, sus antecedentes se remontan al año 1968, y desde dicho momento se usaron como instrumento de apoyo en las universidades y demás instituciones de educación superior en la tarea de la selección y admisión de estudiantes. Para el año 1980 su presentación ya era de carácter obligatorio, por lo cual para dicho año se aplicaba a un alto porcentaje de estudiantes graduandos.

La cobertura alcanzada conllevó a que en 1990 las prueba del ICFES para grados 11° tuviera como finalidad medir la calidad de la educación, pero aquello no pudo ser un logro exitoso, por lo tanto, en el segundo semestre de dicho año se le concibió como: “(a) una evaluación individual para efectos de admisión a la educación superior y otorgamiento de beneficios y (b) un instrumento de información sobre la calidad educativa” (Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, 2013).

Bajo este proceso, la aplicación de las pruebas es vista hoy día como una práctica normal dentro del proceso educativo, y por lo tanto, las prácticas de preparación de las mismas surgen de manera inevitable dentro de los espacios de las áreas que son sometidas a estos exámenes.

La naturalización de las pruebas se da no solo por el largo proceso que se ha desarrollado para que éstas sean vistas como algo normal en la formación estudiantil, sino también se da gracias a la justificación de las mismas que sustentan sus defensores, además de su aplicabilidad en países desarrollados donde la educación se le considera de mejor calidad, lo que también provoca que su implantación sea algo deseable.

Entre los argumentos que se han utilizado para la defensa de las pruebas estandarizadas se puede encontrar que una aplicación adecuada de las mismas permite hacer un seguimiento de la calidad de la educación, también se les

considera como una herramienta de ayuda para que los maestros puedan mejorar su práctica de enseñanza, a la vez que permite a las universidades apreciar la calidad educativa con la que llegan sus aspirantes, y sus resultados además pueden orientar en relación a los procesos y diseños curriculares que deben seguirse para mejorar la calidad educativa de las instituciones (Martínez, 2010).

Bajo estos argumentos, la naturalización de las pruebas estandarizadas ha tenido éxito en muchas partes del mundo, aún a sabiendas de que las mismas traen consigo diferentes problemas y dificultades a la educación.

11.2 LAS PRUEBAS ESTANDARIZADAS NO EVALÚAN AL SUJETO NI TIENEN EN CUENTA SU PROCESO DE APRENDIZAJE

Uno de las más amplias discusiones que giran en torno a la aplicación de las pruebas estandarizadas es si están logran o no medir de manera exitosa la calidad de la educación. En éste sentido, los resultados del presente trabajo muestran opiniones diferentes, puesto que los coordinadores de área, quienes no necesariamente viven de manera directa el proceso de enseñanza con los estudiantes, pero quienes son los encargados de gestionar las directrices bajo las cuales debe apoyarse dicho proceso, aseguran que las pruebas y simulacros que de preparación que se realizan en la institución sí han permitido la reestructuración de las prácticas y metodologías orientadoras en la FEM, sin embargo se reconoce que las mismas no se constituyen como un instrumento derrotero y completamente viable, por lo cual requiere de acompañarse de otras herramientas de medición y análisis. Por otro lado, los maestros mismos, quienes son los que viven diariamente la práctica de la enseñanza y tienen la información y herramientas necesarias para lograr el seguimiento de los alumnos, consideran que las pruebas estandarizadas fracasan al pretender determinar el alcance de los objetivos de los estudiantes, puesto que no tienen en cuenta el proceso como tal ni permite espacios prácticos y demostrativos.

En ésta misma línea, Hugo Aboites también critica la PREUBA ENLACE que se practica en México (2009), al considerar que: (a) este tipo de pruebas

estandarizadas solo se enfocan a ciertos aspectos de los temas de estudio y además están colocados fuera de contexto; (b) el uso de tipo de preguntas a las que recurre tan solo promueven una actitud pasiva por parte del estudiante y no permite una búsqueda activa hacia el conocimiento a través del análisis, la reflexión, indagación, crítica, etc.; (c) considera que una evaluación real debería caracterizarse por ser, entre otras cosas, de tipo colectivo y dinámico dentro y fuera del aula, en donde se permita la participación de toda la comunidad educativa y caracterizado por la utilización de un abanico de instrumentos tanto colectivos como individuales, puesto que el proceso de aprendizaje puede ser tanto individual como grupal.

Por otro lado, también se critica la superficialidad y parcialidad de los exámenes estandarizados, puesto que el tipo de preguntas que se maneja y la periodicidad con la que se realiza no permite evaluar un proceso de adquisición y construcción de conocimientos y desarrollo de habilidades que de por sí se caracteriza por ser complejo. Igualmente, se comenta que “una respuesta correcta [en una prueba estandarizada] se puede lograr utilizando la memorización sin ninguna comprensión profunda del contenido subyacente o estructura conceptual del problema planteado” (Las Pruebas Estandarizadas y sus Efectos, 2010), a razón de que los alumnos también tienen la oportunidad de recurrir al azar o suerte en la respuesta de las preguntas gracias a que no necesita sustentarlas.

Atendiendo a las razones expuestas, se considera que las preguntas abiertas, las actividades, trabajos y ejercicio en clase son mucho más confiables que las pruebas estatales, puesto que además de permitir un seguimiento de cada alumno en relación a su proceso, obliga a éste a justificar y exponer su respuesta, evita que el azar o la suerte haga parte del proceso evaluativo que conlleva a una falsa cualificación de la calidad educativa impartida.

11.3 LOS RESULTADOS DE LAS PRUEBAS POR ENCIMA DEL PROCESO DE APRENDIZAJE

De manera desafortunada, y como resultado de la aceptación de las pruebas y del condicionamiento mismo al que instituciones educativas, directivas, maestros y estudiantes han sido sometidos; aun evidenciando en la práctica educativa que las pruebas estandarizadas no logran medir de manera satisfactoria la calidad educativa, ni el proceso de aprendizaje del alumno, y mucho menos los conocimientos que éstos han logrado; la realidad que se puede observar tanto en la FEM como en muchas entidades educativas es que la prueba estandarizada recibe una mayor atención por parte de todos los agentes mencionados (institución, directivas, maestros, alumnos; además padres de familia y sociedad en general) que los exámenes, pruebas y actividades institucionales que se ejecutan tanto de manera individual como grupal, y que sí tienen en cuenta el proceso evolutivo del aprendizaje por del alumno.

Prueba de lo dicho es que en la Fundación Educativa de Montelíbano varios de los coordinadores consideraron las pruebas SABER y los simulacros preparatorios para las mismas como instrumentos sobre los cuales se reconfiguraban y rediseñaban las planeaciones bimestrales y anuales, las actividades y objetivos de cada área y de cada asignatura, lo cual restaba importancia e influencia a los procesos de evaluación y seguimiento diseñados a través de actividades y trabajos en clase que requieren de una participación muchas más activa por parte de los estudiantes, así como la práctica y la demostración viva de sus habilidades y capacidades de análisis, reflexión, crítica, inferencia, etc.

Así mismo, las universidades e instituciones de educación superior recurren a los resultados de las Pruebas Saber para orientarse en la selección y admisión de sus futuros alumnos, aun viviendo en carne propia una situación bastante similar los las pruebas ECAES.

Finalmente, muchos padres valorizan la calidad educativa de las instituciones en relación a sus resultados y posición en las pruebas SABER, y se muestran

dispuestos a pagar precios elevados con tal de que sus hijos reciban una mejor educación.

11.4 DESPLAZAMIENTO DE LOS VALORES FRENTE A LAS COMPETENCIAS DE LAS PRUEBAS

Sobre este ítem, al nivel de planeación en la práctica de la enseñanza de la FEM se pudo evidencia que ocurrieron cambios importantes que marcaron un antes y un después en la actividad de la institución, pasando de una metodología basada en procesos y valores, para luego adoptar otra basada en procesos, operaciones y competencias.

La planeación institucional y los espacios que de ella emergieron fueron restando la importancia de formar en valores, formar para la libertad y para el desarrollo personal, para luego, a partir de la obligatoriedad de la aplicación de las pruebas saber, enfocarse al desarrollo de operaciones y competencias que se evalúan en las mismas pruebas estatales.

Vale la pena indagar internamente dicha situación y condicionamiento resulta beneficioso y/o útil teniendo en cuenta el contexto de la problemática social que viven países como Colombia, en donde los intereses particulares se imponen ante las necesidades colectivas, o en donde la corrupción, protagonizada por sujetos que han estudiado en los mejores colegios del país y en las mejores universidades, ahonda cada día más los problemas de pobreza y las necesidades de un pueblo que vive la desigualdad, la injusticia, el desplazamiento, la desaparición forzada, y demás.

Ante un escenario similar pero bajo una conciencia más profunda de la importancia que la formación en valores tiene en una sociedad, en febrero del 2013 se publicó en Estados Unidos una noticia en la que se anunciaba que el Instituto de Enseñanza Secundaria Garfield en Seattle decidió no someter a sus estudiantes a las pruebas estandarizadas exigidas por el gobierno, basando sus razones en que las pruebas MAP (Medidas de Progreso Académico) eran erróneas, justificado en que:

Garfield tiene una larga tradición cultivando el pensamiento abstracto, la innovación lírica, el debate provocador, el liderazgo cívico, la valentía moral y un sinnúmero de cualidades que nuestra sociedad necesita, y que no pueden ser medidas, o inspiradas, por test de respuestas múltiple.

Con lo anterior, se demuestra que al contrario de lo que pasó con la mencionada institución estadounidense, la FEM y seguramente muchas más instituciones educativas del país han reorientado su propósito educativo enfocado a los valores, hacia el desarrollo de competencias, con el fin de dar respuesta a las exigencias estatales en relación a la importancia que las pruebas representan para sus mediciones estadísticas de la educación nacional.

Las pruebas estandarizadas se han diseñado para arrojar resultados cuantitativos con el fin de establecer relaciones comparativas entre departamentos, instituciones educativas y estudiantes mismos, generando un ambiente competitivo individualista, lo que se demuestra en la clasificación por puntajes y niveles, y publicando listas de ranking de las mejores instituciones del país. En alusión a esto se ha encontrado que:

Así como se afirma que el mercado funciona mejor con la libre competencia, se afirma lo mismo de la educación. Y se dice que la competencia es una de las mejores maneras de obtener la satisfacción de las necesidades humanas y sociales tanto en la economía como en la educación (a pesar de que esto está muy lejos de ser cierto). Se busca así crear a un estudiante con un perfil orientado a ganar a cualquier costo, a ser el mejor, a dejar atrás a los demás. Y ser el mejor generalmente significa obtener el mejor trabajo, ganar más dinero, tener una mayor capacidad de consumo que los demás. Como puede imaginarse, dejar atrás los valores de la colaboración, la solidaridad, la preocupación por el bien colectivo, e imbuir estas ideas y valores individualizantes a los niños y jóvenes desde pequeños no sólo los hace despreciar a quienes no son “triunfadores” y rechazar sus orígenes populares y

étnicos (pues ni los pobres ni los indígenas son los “triunfadores” en la actual sociedad centrada en el capital), sino que hace más difícil todavía construir una nación solidaria, que cuida de los niños, los viejos y los que están en desventaja (Aboites, 2009, párr. 1).

La competencia que se origina en la educación a través de las pruebas estandarizadas no promueve ambientes de unión y solidaridad, ni tampoco el rechazo a la discriminación o las diferencias sociales y económicas, sino que por el contrario, hace que estos comportamientos sean cada vez más estimulados, puesto que las mejores escuelas en cuanto a resultados serán más costosas y a ellas no tendrán acceso familias de bajos recursos, y tampoco estarán ubicadas en lugares , municipios o regiones con problemas sociales, políticos y económicos; por lo tanto, los alumnos de escuelas que no resaltan en las pruebas estandarizadas serán señalados y estigmatizados por los demás, así como las mismas instituciones, y se ignorarán las necesidades mismas que demanda cada estudiante, cada escuela, cada región, cada región, y el país mismo.

11.5 LA PREPARACIÓN OBLIGATORIA PARA LA PRUEBA

Bajo la presión a la que la misma institución es sometida por parte del Estado en relación a las pruebas para poder calificar de manera exitosa entre las instituciones de mejora calidad, al nivel institucional el alumno mismo también es presionado por la escuela para que se disponga y se dedique a prepararse para los exámenes de Estado realizados por el ICFES.

En el caso de la FEM, la institución misma financia la preparación recibida por organismos de entrenamiento en estos ejercicios de exámenes estandarizados, lo que comúnmente en otros colegios es financiado por los propios padres de familia.

Con lo anterior, hay un condicionamiento mayor sobre el alumno por parte de la institución, ya que esta organiza y presiona al estudiante de manera directa para su preparación ante las pruebas estatales, convirtiéndolo de alguna manera en un

sujeto con una responsabilidad ante los intereses de la misma institución, mas no con una responsabilidad ante su propio proceso de aprendizaje.

Agregado a dicha situación, los padres de familia ven con buenos ojos dicho patrocinio, ya que el mismo no sale de sus bolsillos, y además, porque se considera que permitirá a los alumnos tener un mejor resultado en las pruebas, lo que se traducirá en una mejor oportunidad para el ingreso a la educación superior en universidades o intuiciones reconocidas, y por qué no, la posibilidad de una beca académica.

En la Fundación Educativa de Montelíbano la preparación para las pruebas del ICFES no es una opción, es una obligación, y en este sentido, el alumno no tiene la posibilidad de elegir qué tipo de formación o preparación a recibir, sino que desde las mismas mallas curriculares y dentro de las mismas actividades que se configuran en cada una de las asignaturas se encontrarán con ejercicios por medio de los cuales se le entrena de manera específica para la prueba.

Como resultado del condicionamiento al que los alumnos han sido sometidos por tantos años, ante la presión institucional y de padres de familia, y también ante el miedo de obtener una calificación baja y ser señalados o juzgados, los alumnos han adoptado y aceptado las pruebas estandarizadas, y piden a las institución actividades de preparación para las mismas, pero evidentemente dicho tipo de peticiones no responden a un deseo personal sino a un ambiente que se ha configurado durante años desde el Estado, el colegio, los maestros y el hogar.

Bajo en condicionamiento de las pruebas estandarizadas no se le permite al alumno pensar por sí mismo, sino que se le obliga y se le entrena para que desarrolle un pensamiento lógico y estructuralizado en relación al tipo de preguntas a las cuales debe enfrentarse en la prueba es estado, pero no se le promueven espacios para que piense, analice, cree y reflexione de manera libre y autónoma, puesto que sus respuestas deben enmarcarse a opciones de respuesta que han considerado los expertos especializados en el diseño de este tipo de exámenes.

Las consecuencias de la naturalización de las pruebas es que los estudiantes en verdad terminan considerando que estas son una verdadera herramienta que permiten medir acertadamente su capacidad cognoscitiva y la calidad educativa que han recibido a través de la institución, cuando en verdad en muchos países como Canadá, Japón, Estado Unidos, México, Inglaterra, entre otros, se han generado grandes discusiones que han evidenciado que esto resulta falso.

En el caso de México, se la prueba ENLACE ha sido cuestionada por generar un deterioro en las condiciones de trabajo de los maestros y condicionar el manejo de los contenidos curriculares en el aula. Se le critica por sus características de parcialidad y superficialidad sustentada en que:

Dos o tres reactivos (preguntas) por cada uno de los temas o subtemas del programa no son suficientes para evaluar un proceso de conocimiento que por su misma naturaleza es amplio y complejo. [Así por ejemplo] un par de reactivos muy específicos sobre la localización o las funciones de los órganos del cuerpo humano, por ejemplo, no permiten saber si el estudiante tiene una comprensión global apropiada sobre el cuerpo humano y su funcionamiento.

En Estados Unidos, en febrero de éste año la decisión de la secundaria Garfield de Seattle de no someter a sus alumnos a las pruebas MAP recibió el apoyo del presidente de la Asociación Nacional de Educación, el presidente de la Federación Americana de Maestros, y la ex Subsecretaria de Educación y otros grupos destacados del ámbito educativo, puesto que se considera que dicha prueba no mide las verdaderas capacidades y la formación del alumno, sino más bien el éxito económico de los padres del menor.

En España, las pruebas estandarizadas PISA evalúa el conocimiento científico de acuerdo a tres dimensiones: “a) los procesos o destrezas científicas; b) los conceptos y contenidos científicos; y c) el contexto en que se aplica el conocimiento científico” (Yus Ramos R. , y otros, 2011, pp. 566-567). Las críticas sobre su viabilidad para la evaluación de competencias científicas y educativas es puesta en duda, puesto que carece de una aceración holística e interdisciplinar de

las competencias que evalúa ya que trata de atomizar el concepto de competencia mientras fragmenta las capacidades, habilidades y destrezas del alumno. (Yus Ramos R. , y otros, 2011)

11.6 LA MERCANTILIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN A COSTA DE LA CALIDAD EDUCATIVA

Como ya se ha comentado, las pruebas estandarizadas tienen un efecto negativo tanto en estudiantes como en maestros debido al condicionamiento al que son sometidos. La importancia que reciben estas pruebas rebasa la verdadera calidad educativa que deberían ejercer los maestros en el aula al igual que los intereses propios de los alumnos por obtener cierto tipo de conocimientos, adquirir algún tipo de destrezas y/o habilidades particulares.

Más allá de esta problemática que es visible para todos, existe una mucho más temible y que amenaza desde sus entrañas el quehacer educativo de la escuela y el de la enseñanza del maestro, y es: la mercantilización de la educación como resultado de las pruebas SABER.

Este fenómeno tiene varias formas de expresión:

- La financiación estudiantil de cursos preparatorios para las pruebas estandarizadas.
- La preparación docente para su capacitación en entrenamiento en esta clase de pruebas.
- La cotización de las escuelas que obtienen altos puntajes en las pruebas.

Detrás de todo esto, se abre un mercado de productos y servicios a nivel nacional e internacional enfocado a la preparación estudiantil para el éxito en las pruebas estandarizadas, a la vez que se ofrecen servicios de capacitación a maestros sobre el manejo de las mismas, para que adquieran destrezas que les permitan orientar a sus alumnos sobre las mismas.

En Colombia, existen muchas empresas que prestan este tipo de servicios. La cotización del costo de los servicios de preparación para las pruebas estandarizadas es directamente proporcional a la calidad del historial reflejada en el resultado de años anteriores. En esta medida, entre más se invierta en la preparación de los alumnos, mayores serán las posibilidades de éxito en la prueba misma.

Los portafolios de servicios de estas empresas incluyen realización de pruebas semanales, por medio de las cuales se busca identificar las fortalezas y debilidades institucionales, para con base en estas diseñar planes de mejoramiento formativo para mejorar las competencias de los estudiantes.

Un ejemplo ilustrativo de este tipo de servicio, es el ofrecido en Milton Ochoa, el cual se presenta a continuación:

Figura 2. Modelo ilustrativo de Martes de Prueba en Milton Ochoa



Fuente: (Milton Ochoa, 2013)

Las actividades que demanda este tipo de servicios invaden los horarios de clase y además influye en el diseño pedagógico de la institución misma, puesto que le permite la intervención de un agente externo.

Otro servicio comúnmente encontrado son conferencias dirigidas de manera especial a estudiantes o a maestros, en donde se brinda sesiones de hasta 5 horas, el cual, se les presenta una exposición sobre los lineamientos y principios de la evaluación por competencias sobre las cuales se basan las pruebas del ICFES, paso seguido de llevar a cabo actividades a modo de taller acompañados por los maestros de cada área.

Otro tipo de conferencia es una capacitación intempestiva apenas una semana antes de la presentación de la prueba ante el ICFES, realizando un simulacro de 8 horas, y 16 horas de talleres haciendo énfasis en áreas diagnosticadas con bajos puntajes.

Se ofrecen también materiales escolares de apoyo como libros y cartillas en los cuales se ofrece tanto a alumnos como a maestros explicaciones de las pruebas, se comparten *tícs* para el manejo de las preguntas y se desarrollan ejercicios de entrenamiento.

Los simulacros de prueba también es un servicio prestado por este tipo de entidades. Por medio de éstos se familiariza a los alumnos con el tipo de material que dispone el ICFES y se le pone a prueba sobre los mismos tiempos que se manejan en las pruebas estatales. Los resultados generalmente se pueden consultar en internet, y se brinda información estadística y comparativa por áreas, componentes y competencias.

Existen también servicios de entrenamiento personalizado, que pueden tomarse fuera de la institución educativa, y que prometen el éxito no solo en las pruebas del ICFES sino también en la vida universitaria, puesto que se acompaña con cursos de lectura rápida, lectura comprensiva y métodos de estudio.

Como componente agregado de la generación del mercado de producto y servicios que se han generado a partir de las pruebas estandarizadas, al nivel

institucional se evidencia un problema aún mayor, que es, el estímulo económico compensatorio que reciben los maestros por contar con una preparación para la capacitación exitosa de los alumnos, y por óptimos resultados en las pruebas. En éste sentido se ha denunciado que los resultados de pruebas estandarizadas han sido utilizados como herramienta de medición para la premiación económica a docentes (Aboites, 2009); en términos textuales se afirma que: “lo que sorprende a muchos es prueba estandarizada puede ser también una forma de escuelas determinan el pago por mérito para los maestros” (Las Pruebas Estandarizadas y sus Efectos, 2010, p. 1).

Este problema, que en verdad es un secreto a voces, para el caso colombiano se puede evidenciar desde la parte alta de la pirámide del sistema educativo nacional, específicamente desde la Secretaría de Educación del Distrito de Bogotá, la cual para el año 2010 presentó el plan de incentivos y estímulos para los docentes de la ciudad, en donde textualmente se puede encontrar los siguientes en relación a las pruebas del ICFES y SABER lo siguiente:

Condecoración y 25 smmlv a:

-Los cinco mejores colegios que cada año se destaquen en los resultados de la prueba del ICFES.

-Los cinco mejores colegios que obtengan los mejores promedios en las pruebas SABER.

[...] 225 incentivos económicos, desde 50 smmlv cada uno, para los colegios y docentes con los mejores resultados en las pruebas ICFES, SABER, inglés y matemáticas y a las instituciones oficiales con los niveles de menor deserción y mejor gestión (Secretaría de Educación del Distrito, 2010, párr. 10-15).

Dichos reconocimientos económicos son justificados y apoyados a través del proyecto de acuerdo 092 de 2012 del Concejo de la Bogotá (Alcaldía Mayor de Bogotá, D.C. Concejo, 2012).

Bajo dichos incentivos, la actividad o quehacer del docente y el objetivo institucional de la misma escuela pierde su norte formativo para enfocarse en unos

resultados externos que le prometen unos beneficios económicos además de un reconocimiento social, lo cual permite una mayor cotización económica.

Si vemos que desde las instituciones gubernamentales y estatales la incentivación económica a maestros y escuelas es una práctica promovida, no es de extrañarse que dentro de las instituciones mismas exista algún tipo de mérito o reconocimiento económicos a maestros relacionado con los resultados de sus estudiantes, lo cual estaría desvirtuando aún más su práctica de enseñanza.

En línea con el fenómeno de la mercantilización de la educación es de mencionar la apreciación que Yolanda Reyes expone en su artículo titulado *¿Y dónde está el maestro?* (2014), en el que se discute la manera como ante los bajos resultados de Colombia en la prueba PISA, en la que se ocupó el último lugar, se pretende mejorar el nivel educativo a través de un modo facilista y simplificador en el que únicamente se considera el cambio de docentes en las instituciones, cuya formación no parta desde la Educación Superior sino desde su reclutamiento desde el bachillerato, sometidos a evaluaciones permanentes con la promesa de una remuneración y reconocimiento social, todo esto, desconoce la complejidad de las circunstancias que afectan el entorno nacional, sumado a los prejuicios culturales en una sociedad en donde el ascenso social no necesariamente está ligado a la academia, y mucho menos a la actividad docente, la cual, ya no va ligada a la formación de personas en valores, sino que por el contrario, se ha configurado como un entrenador y hacedor de pruebas orientadas hacia un resultado más académico que humano, reconociendo el secreto a voces el hecho de que las pruebas tanto a docentes como alumnos hacen parte de una estrategia económica en la que se define el porcentaje del aumento de sueldo de los maestros y el reconocimiento público de las instituciones educativas.

La problemática de la consideración de si la educación es o no de buena calidad, difiere en la mirada que la disciplina educativa (perteneciente al quehacer educativo) y la económica (en capacidad de medir la calidad de la educación) tienen al respecto. Por un lado, para la lógica educativa o pedagógica la calidad está relacionada con el proceso formativo, considerando que éste nunca termina, sino

que por el contrario es constante en el tiempo, puesto que la generación de conocimiento es perenne, además, se caracteriza por ser abierto e indeterminado, lo que quiere decir que el proceso formativo puede ser objeto de control, medición o enmarcación en una escala de indicadores numéricos o nominales que pretendan siquiera considerar un asunto que, como proceso, es totalmente humano. Por otro lado, la lógica económica, de la los entes evaluadores se han valido para medir la calidad educativa, no tiene en cuenta el proceso de formación, puesto que para ésta lo que vale son los resultados.

Así mismo, de acuerdo a Álvarez (2014), entre la educación y la economía se desarrollan tres entradas que son: en primer lugar, el supuesto que un mayor nivel educativo es certeza de una mejor condición económica y social; en segundo lugar, el hecho indiscutible de que la educación es un negocio que mueve mucho dinero y que beneficia a otros sectores de la economía como bienes de consumo, aseguradoras, transporte, casas editoriales, tecnología, comidas, etc.; y por último, la concepción de que la educación está ligada al nivel de competitividad y a la capacidad de innovación, a tal punto que se ha considerado en enlace de ciencia, tecnología e innovación.

La mirada reduccionista bajo la cual se ha enmarcado el sentido mismo de la educación reduce el llamado logro académico a los resultados de las pruebas PISA, a razón del que el gobierno colombiano busca ser parte de la Organización para la Cooperación y del Desarrollo Económico (OCDE), en cual exige una alinear el sistema educativo a los parámetros del modelo económico que desde allí se promueve, lo que conlleva de manera equivocada a considerar el indicador de estas pruebas como un medidor de los conocimientos y competencias tanto de alumnos como docentes, en donde estos últimos son los mayores responsables de los resultados. Así mismo, para el estudio *Compartir* la educación es uno proceso económico más cuyo producto es el aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA

- Aboites, H. (3 de mayo de 2009). *La Prueba Enlace: Una pésima medicina para un sistema educativo enfermo. La necesidad de otra evaluación*. Obtenido de Universidad Autónoma Nacional de México: <http://educrim.org/drupal612/?q=educaci%C3%B3n/71>
- Alcaldía Mayor de Bogotá, D.C. Concejo. (2012). *Proyecto de Acuerdo 902 de 2012*. Obtenido de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=46653>
- Alcaldía Mayor de Bogotá, D.C. Concejo. (2012). *Proyecto de Acuerdo 902 de 2012*. Obtenido de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=46653>
- Álvarez, A. (2014). La mirada empresarial de la educación. *Premio Compartir*. Bogotá.
- Arce Tovar, D. (2001). El Profesor: Fin de una Era. *Revista Pedagógica*, 22.
- Balcázar Nava, P. (2005). *Investigación cualitativa*. México, D.F.: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Ball, J. (1990). *Foucault y la educación* (Cuarta edición ed.). Londres: Morata.
- Ball, S. J. (2008). El desempeño, la privatización, los profesionales de la educación y el Estado. *Educación y Ciudad*, 115-138.
- Bartela, N. (2002). El maestro, el texto y el alumno en una conversación para el aprendizaje. *Zona Próxima*(3), 10-25.
- Bombini, G. (1996). Sujetos, saberes y textos en la enseñanza de la literatura. *Lectura y vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, 17(2), 21-26.
- Buitrago, M., & Castro, J. (2009). Características de las prácticas para la enseñanza de la lectura en las aulas de clase de los colegios Colombo

- Florida Bilingüe y San Bartolomé La Merced. [Tesis de grado]. Bogotá, D.C.: Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de Educación.
- Cardona, P. (2007). *La nación de papel: textos escolares, lectura y política. Estados Unidos de Colombia 1870-1879*. Medellín: Fondo Editorial Universidad EAFIT.
- Caruso, M. (2002). *La relación pedagógica moderna: cultura y política de la didáctica*. Buenos Aires.
- Castillo, M. (2007). Sobre las pruebas SABER y de Estado: Una mirada a su fundamentación y orientación de los instrumentos en Lenguaje. 60.
- Castillo. B. Martha, T. C. (2007). Sobre las pruebas SABER y de Estado. Una mirada a su fundamentación y orientación de los instrumentos en Lenguaje. . En MEN, *Sobre las pruebas SABER y de Estado. Una mirada a su fundamentación y orientación de los instrumentos en Lenguaje*. (pág. 60). Bogotá: Magisterio .
- Cisterna Cabrera, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoría*, 14(1), 61-71. Obtenido de <http://fespinoz.mayo.uson.mx/categorizacion%20y%20trinagulacio%C3%B3n.pdf>
- Cocuzza, R. (1996). Escenas de la lectura. En R. Cocuzza, *Una mirada histórica y pedagógica de los libros de lectura en Argentina*. Argentina.
- Cocuzza, R. (1996). Escenas de la lectura. En C. Rubén, *Una mirada histórica y pedagógica de los libros de lectura en Argentina*. Argentina.
- Cruzana, E. R. (s.f.). Aportes de los enfoques cualitativos y cuantitativos en la Investigación Científica. *CINTEX*, 55-58.
- Cucuzza, H. (s.f.). *El proyecto Histelea (Historial social de la enseñanza de la lectura y la escritura en Argentina)*. Obtenido de <http://hum.unne.edu.ar/investigacion/educa/alfa/UniversidaddeLuj%E1n.pdf>

- Dávila, M. P. (2003). *¿Cómo entender las pruebas Saber y qué sigue?* Bogotá: IPSA.
- Deleuze, G. (1987). Deseo y placer.
- Delia, L. (1999). *Leer y escribir en la escuela, lo real, lo posible y lo necesario*. . Buenos Aires: Red de animación a la lectura. FCE.
- Descripción de las prácticas pedagógicas para la enseñanza de la lectura y escritura y la adecuación de éstas a los mecanismos cognitivos de niños con retardo mental leve en la comuna de Chillán Viejo. (2010). [Tesis de grado]. Chillán: Universidad del Bío Bío, Facultad de Educación y Huma.
- E, R. C. (2004). Didácticas de las ciencias económicas. Una reflexión metodológica sobre su enseñanza. . En R. C. E.
- Elliot.J. (2002). La paradoja de la reforma educativa en el estado evaluador: consecuencias para la formación docente. *Perspectivas*, vol. XXXII n° 3, , 20.
- Elliot.J. (2002). La reforma educativa en el estado evaluador. *Perspectivas*, n° 3, XXXII, 20.
- Eumelia, G. M. (2003). *Diseños de proyectos en la investigación cualitativa*. Medellín, Colombia: Fondo Editorial universitario.
- Foucault, M. (2005). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión* (34 ed.). México, D.F.: Siglo Veintiuno Editores.
- Foucault, M. (s.f.). Saber y Verdades. *Actualité de virtuel*, 1-20.
- Foucoult, M. (s.f.). El juego. (G. Wajemam, Entrevistador)
- Fundación Educativa de Montelíbano. (1996). Proyecto Educativo Institucional. El Autor.
- Fundación Educativa de Montelíbano. (1999). *Revista Pedagógica de la FEM*.
- Fundación Educativa de Montelíbano. (2000). Proyecto Educativo Institucional. El Autor.

- Fundación Educativa de Montelíbano. (2003). Proyecto Educativo Institucional. El Autor.
- Fundación Educativa de Montelíbano. (2006). Proyecto Educativo Institucional. El Autor.
- Fundación Educativa de Montelíbano. (2007). Plan de Estudios para el Departamento de Lenguaje y Comunicación . El Autor.
- Fundación Educativa de Montelíbano. (2008). Plan de Estudios - Departamento de Lenguaje y Comunicación. El Autor.
- Fundación Educativa de Montelíbano. (2008). *Proyecto Educativo Institucional*. Montelíbano: El Autor.
- Galeano, M. E. (2003). Diseño de proyecto de la investigación cualitativa. . Medellín: Fondo Editorial, Universidad EAFIT.
- Galeano, M. E. (2004). *Estrategias de investigación social cualitativa: El giro en la mirada*. Bogotá, D.C.: La Carreta.
- Galeano, M. M. (2003). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Medellín: Fondo editorial, universidad EAFIT.
- Galeano, M, E. (2009). *Estrategias de la investigación social cualitativa*. Medellín: La Carreta Editores.
- García F, L. (2011). ¿Qué es un dispositivo?: Foucault, Deleuz, Agamben. *Revista de Filosofía*, Parte Rei 74.
- Gispert Dolors, R. L. (2010). *Alumnado con dificultades en el aprendizaje de la lectura*. España: GRAO.
- Gómez, B. (2007). Tendencias de la investigación educativa en los últimos cuarenta años. *Investigación Educativa*, 85.
- Gonzalez, V. H. (2008). *Guía para el mejoramiento institucional. n° 34. De la autoevaluación al plan de mejoramiento*. Bogotá: Copy Right.
- Greiff, A. d. (2011). Elogio de la complejidad. *Arcadia*, 20 -21.

- Grupo, E. y. (2005). Instituto Colombiano para el fomento de la educación superior. *Nueva estructura de los exámenes de estado para ingreso a la educación superior y validación del bachillerato académico en un solo examen*. Bogotá, Colombia.
- Hernández, S. R. (1998). Metodología de la investigación. México: McGraw-Hill.
- Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior. (2013). *Presentación de exámenes: Antecedentes*. Obtenido de <http://www.icfes.gov.co/examenes/saber-11o/antecedentes>
- Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior. (Noviembre de 2011). ICFES, SABER PRO. *Lineamientos, SABER PRO*. Bogotá, Colombia: ICFES.
- Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior. (2013). *Presentación de exámenes: Antecedentes*. Obtenido de <http://www.icfes.gov.co/examenes/saber-11o/antecedentes>
- J.Meyer, D. D. (s.f.). *Manual de técnicas de la investigación educacional*.
- Josette, J. (1997). *Formar niños lectores de texto*. Santiago de Chile: Dolmen Estudio.
- Jóven León, R. (2000). El Proceso de Lectura: Qué es Leer? *Revista pedagógica*, 29.
- Lafuente Ibañez Carmen, M. E. (2008). Metodologías de la investigación en las ciencias sociales. *EAN*, N. 64, 5-18.
- Lafuente, I. C. (2008). Metodología de la investigación en las ciencias sociales. *EAN*, 5-18.
- Las Pruebas Estandarizadas y sus Efectos. (2010). *Revista Digital Webidea*. Obtenido de <http://centrodeartigos.com/revista-digital-webidea/articulo-revista-1501.html>

- Las Pruebas Estandarizadas y sus Efectos. (2010). *Revista Digital Webidea*, <http://centrodeartigos.com/revista-digital-webidea/articulo-revista-1501.html>.
Obtenido de <http://centrodeartigos.com/revista-digital-webidea/articulo-revista-1501.html>
- Lyotard, J.-F. (s.f.). ¿Qué es un dispositivo? *Actualité de Virtuel.*, 1-20.
- M, C. (2002). *La relación pedagógica moderna: cultura y política de la didáctica*. Buenos Aires.
- Maldonado García, E. (2006). Comprensión Lectura desde las Diferentes Áreas. *Revista Pedagógica*, 16-18.
- Martín, J., Núñez, R., & Suárez, J. (2008). Concepciones de los maestros sobre la creatividad y su enseñanza. *Psicología desde el Caribe*(22), 84-109.
- Martínez Rizo, F. (febrero-marzo de 2010). Las pruebas de rendimiento y sus consecuencias. *Al Tablero*(55). Obtenido de <http://www.mineduccion.gov.co/1621/article-241800.html>
- Martínez Rizo, F. (febrero - marzo de 2010). Las pruebas de rendimiento y sus consecuencias. *Al Tablero*(55), <http://www.mineduccion.gov.co/1621/article-241800.html>.
- Martínez, B. A. (2004). De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización en América Latina. En B. A. Martínez, *De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización en América Latina*. . Barcelona: Anthropos .
- Martínez, B. A. (2004). Dos modos de modernización en América Latina. . En D. I. competitiva., *Dos modos de modernización en América Latina*. (págs. 261-391). Rubí- Barcelona : Anthropos.
- Milton Ochoa. (2013). *Marte de prueba*. Obtenido de http://www.miltonochoa.com.co/web_corporativa/index.php?option=com_content&view=article&id=35&Itemid=29

- Milton Ochoa. (2013). *Martes de prueba*. Obtenido de http://www.miltonochoa.com.co/web_corporativa/index.php?option=com_content&view=article&id=35&Itemid=29
- Montañés Serrano, M. (2009). *Metodología y técnica participativa*. Barcelona: Editorial UOC.
- Nolla, C, N. (1997). Etnografía: una alternativa más en la investigación pedagógica. *Cubana Educación Superior*, 107-115.
- Omer, S. V. (2002). El análisis del discurso según Van Dijk y los estudios de la comunicación. *Razón y palabra*, 26.
- Pérez, A. M. (1998). Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana. En A. M. Pérez, *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana*. (pág. 140). Bogotá: Magisterio.
- Pérez, G. (1998). Los Placeres Ocultos del Texto. *Revista Pedagógica*, 19.
- Pinilla, C. V. (2001). Maestros en Acción. *Revista Pedagógica*, 19.
- Plata.C.Juan. (2007). Investigación cualitativa y cuantitativa: una revisión del qué y el cómo para acumular conocimientos sobre lo social. *Universitas humanistica*, 215-226.
- Quintana, L. (2010). *La experiencia de la enseñanza de la lectura en la escuela primaria colombiana en los manuales escritos por maestros publicados entre 1924-1963: Configuración de un saber escolar*. Medellín: UdeA.
- Rama, C. (2006). Fundamentos filosóficos y empíricos de la investigación en las ciencias de la educación. . *Educación XXI*, 149-164.
- Rey, A. (2000). *La enseñanza de la lectura en Colombia. 1870-1930. Una aproximación desde el análisis del discurso*. Bogotá, D.C.: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Reyes, Y. (14 de abril de 2014). ¿Y dónde está el maestro? *El Tiempo*, págs. [En línea] <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-13829001>.

- Rincón, C. (2003). *La enseñanza de la lectura y la escritura en Colombia. 1870-1936: Una mirada desde la práctica pedagógica*. Bogotá, D.C.: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Roberto, H. S. (1998). *Metodología de la investigación, segunda edición*. México: Mc Graw Hill.
- Rodríguez Núñez, L. H. (1998). De cómo el Manejo de las Habilidades Comunicativas inciden en el Dominio del Pensamiento Verbal y el Desarrollo de los Procesos Intelectuales de los Escolares. *Revista Pedagógica*, 12.
- Rodríguez, L. H. (2001). El ABC de la Competencia Lectora. *Revista Pedagógica*, 34-37.
- Rojas Ramírez, A. (2005). Estándares, Posibilidades y Desafíos. *Revista Pedagógica*.
- Romero Rodríguez, L. d. (2003). *Metodología de la investigación en ciencias sociales: Antología Básica I*. México: Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.
- Rubio Liniers, M. C. (s.f.). *El análisis documental: indización y resumen en bases de datos especializadas*. Obtenido de http://eprints.rclis.org/6015/1/An%C3%A1lisis_documental_indizaci%C3%B3n_y_resumen.pdf
- Ruiz, C. M. (2003). Una aproximación a las prácticas de enseñanza de la lectura y escritura en una escuela colombiana en 1940. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Ruíz, M. y. (2009). *Una aproximación a las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura en la escuela colombiana en 1940*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana .

- SAMPIERI, R. (1998). Metodología de la investigación. En R. Sampieri, *Metodología de la investigación* (pág. 2a edición). México: Editorial Mc, Graw- Hill.
- Sandoval, A. C. (1996). Investigación Cualitativa. Bogotá: Instituto colombiano para el fomento de la educación superior. ICFES.
- Secretaría de Educación del Distrito. (03 de junio de 2010). *225 incentivos económicos, desde 50 smmlv cada uno, para los colegios y docentes con los mejores resultados en las pruebas ICFES, SABER, inglés y matemáticas y a las instituciones oficiales con los niveles de menor deserción y mejor gestión.* Obtenido de <http://www.sedbogota.edu.co/index.php/noticias-destacadas/714-secretaria-de-educacion-presento-plan-de-incentivos-y-estimulos-para-los-docentes-de-la-ciudad.html>
- Stake, R. E. (2007). *Investigación con estudio de casos* (4 ed.). Madrid: Editorial Morata.
- Tarazona Suarez, E. (1999). De la Información a la Formación. *Revista Pedagógica*, 18-19.
- Yus Ramos, R., Fernández Navas, M., Gallardo Gil, M., Barquín Ruiz, J., Sepúlveda Ruiz, M. P., & Serván Núñez, M. J. (enero-abril de 2011). La competencia científica y su evaluación. Análisis de las pruebas estandarizadas de PISA. *Revista de Educación*(360), 557-576. Obtenido de <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre360/re36025.pdf?documentId=0901e72b814a77f9>
- Zuluaga, O. (1987). *La historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto del saber.* Bogotá: Publicaciones Foro Nacional por Colombia.
- Zuluaga, O. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, <http://redie.uabc.mx/index.php/redie/article/view/200>.

ANEXOS

PRESUPUESTO

I. ADQUISICIÓN, DEPRECIACIÓN Y/O ARRENDAMIENTO DE HERRAMIENTAS INFORMÁTICAS

Cant	Equipo	Justificación	Valor
1	Dispositivo de grabación	Necesario para la realización de entrevistas.	70.000
1	Computador portátil	Valor de la depreciación del equipo durante la realización del proyecto.	400.000
1	Actualización Software Antivirus	Para protección de la información y minimización de daños de archivos	120.000
1	Equipo Multiusos	Valor de la depreciación del equipo. Usado para impresión, fax, llamadas, escaneo de documentos, etc.	300.000
Total			\$ 890.000

Fuente: Elaboración propia.

II. MATERIALES Y SUMINISTROS

Cant	Materiales	Valor Unitario	Valor Total
1	Agenda de notas	30.000	30.000
6	Esferos	1.500	9.000
3	Resaltadores	2.500	7.500
1	Resma de papel	50.000	50.000
5	Post-it	1.500	7.500
3	Carpetas	3.000	9.000
300	Fotocopias	100	30.000
Total			\$ 143.000

Fuente: Elaboración propia.

III. SERVICIOS TÉCNICOS

Cant	Servicio	Justificación	Valor Unitario	Valor Total
3	Mantenimiento equipos de oficina	Para la conservación y buen estado de los equipos, y protección de la información	100.000	300.000
2	Corrección de estilo	Para la corrección técnica del escrito	200.000	400.000
2	Aplicación de normas de presentación	Corrección técnica del escrito en relación a las normas APA	150.000	300.000
1	Diseño de base de datos	Para la entrada computarizada de la información de manera organizada	120.000	120.000
Total				\$ 1.120.000

Fuente: Elaboración propia.

IV. VIAJES Y ESTADÍAS

Origen - Llegada	Justificación	Pasajes		Valor Estadía/Día	Días	Valor Total
		Valor	Cant			
Montelíbano - Medellín	Tutoría con directora de tesis y otras diligencias relacionadas con la elaboración y presentación del proyecto de investigación.	250.000	5	300.000	10	4.250.000

Medellín – Montelíbano	Retorno al lugar de trabajo y de realización del proyecto de investigación	250.000	5	0	0	1.250.000
Total		\$ 5.500.000				

Fuente Elaboración propia.

V. RESUMEN PRESUPUESTO GLOBAL DEL PROYECTO

Rubro	Valor
Adquisición, depreciación y/o arrendamiento de equipos y herramientas informáticas	890.000
Materiales y suministros	143.000
Servicios técnicos	1.120.000
Viajes y estadías	5.500.000
Total	\$ 7.653.000

CLASIFICACIÓN DE PREGUNTAS ORIENTADORAS DE LAS ENTREVISTAS POR BLOQUES TEMÁTICOS

Objetivo específico	Bloque temático	Entrevista a alumnos	Entrevista a maestros	Entrevista a coordinadores académicos
<p>Describir las prácticas de enseñanza de la lectura de los profesores de la Fundación Educativa de Montelíbano las escenas de lectura que en ellas emergen.</p>	<p>Práctica de la enseñanza de la lectura</p>	<p>¿Cómo le forman en el colegio con la lectura? ¿Cómo le enseñan a leer? ¿Cómo realizan ejercicios de lectura en clases? Narre cómo trabajan en clase de lectura. ¿Usted siente que aprende con las pruebas o cómo le gustaría que le enseñaran a mejorar su lectura en el colegio?</p>	<p>¿Qué aspectos en general tiene en cuenta para la enseñanza de la lectura? ¿Qué aporta el Plan Lector a las prácticas de la enseñanza de la lectura? Pínteme con sus palabras cómo es una escena en la enseñanza de la lectura. ¿Qué ha posibilitado las pruebas estandarizadas en las prácticas de la enseñanza de la lectura?</p>	<p>¿Cómo forman desde la institución a los estudiantes en lectura? ¿Qué prácticas de la enseñanza de lectura promueve la FEM? ¿Cuál es la importancia del Plan Lector y usted qué ve viable con éste? ¿Cómo trabaja el colegio la relación entre lectura y pruebas estandarizadas?</p>
	<p>Escenas de la lectura</p>	<p>¿Cómo le forman en el colegio con la lectura? ¿Usted lee? ¿Cómo le enseñan a leer? ¿En todas las áreas leen? ¿Cómo realizan ejercicios de lectura en clases? Narre cómo trabajan en clase de lectura.</p>	<p>Pínteme con sus palabras cómo es una escena en la enseñanza de la lectura.</p>	<p>¿Cómo trabaja el colegio la relación entre lectura y pruebas estandarizadas?</p>

Objetivo específico	Bloque temático	Entrevista a alumnos	Entrevista a maestros	Entrevista a coordinadores académicos
Analizar las concepciones de lectura y enseñanza de la lectura que subyacen en los	Concepción de lectura y enseñanza de la lectura	<p>¿Qué significa para usted la lectura?</p> <p>¿Usted siente que aprende con las pruebas o cómo le gustaría que le enseñaran a mejorar su lectura en el colegio?</p>	<p>¿Qué significa para usted la lectura?</p> <p>¿Usted qué piensa sobre: cómo es la enseñanza de la lectura en la FEM?</p> <p>¿Usted cómo entiende la lectura desde su práctica pedagógica?</p>	<p>¿Para usted qué es la lectura? ¿Qué significa la lectura para usted?</p> <p>¿Usted qué piensa sobre cómo es la enseñanza de la lectura en la FEM?</p>
Identificar el sujeto lector y el maestro que han configurado las prácticas de la enseñanza de la lectura orientadas en términos de resultados de una prueba externa.	Configuración del sujeto lector y maestro	<p>¿Qué aprende con las actividades trabajadas con los libros del Plan Lector?</p> <p>Narre cómo trabajan en clase de lectura.</p> <p>¿Qué hace el colegio para prepararlo para las pruebas estandarizadas?</p>	<p>¿Cómo ajusta su práctica pedagógica al trabajo con la prueba estandarizada?</p> <p>¿Qué piensa usted en esta relación de las prácticas de la enseñanza de la lectura con las pruebas estandarizadas?</p> <p>¿Cree que los resultados de pruebas estandarizadas clasifican el nivel de comprensión de lectura de los estudiantes?</p> <p>¿Qué ve usted en la forma de aplicación y ejercitación de las pruebas estandarizadas o qué otras cosas posibilitan a los estudiantes, es solamente una puntuación, o qué otras cosas ve usted como profesor?</p> <p>¿Qué ha posibilitado las pruebas estandarizadas en las prácticas de la enseñanza de la lectura?</p>	<p>¿Cómo trabaja el colegio la relación entre lectura y pruebas estandarizadas?</p> <p>¿Qué orientaciones y apoyo recibe el profesor para el manejo de pruebas estandarizadas?</p> <p>¿Cree que los resultados de pruebas estandarizadas clasifican el nivel de comprensión de lectura de los estudiantes?, y ¿considera que esto se debe al entrenamiento que hace la institución frente a ella?</p> <p>¿Qué ve usted en la forma de aplicación y ejercitación de las pruebas estandarizadas o qué otras cosas posibilitan a los estudiantes, es solamente una puntuación, o qué otras cosas ve frente a esto?</p> <p>¿Qué ha posibilitado las pruebas estandarizadas en las prácticas de la enseñanza de la lectura?</p>

Fuente: Elaboración propia.