

MEJORAR LA INFERENCIA.
UNA EXPERIENCIA DE FORMACIÓN PARA FORTALECER LA COMPETENCIA
LECTORA

LILIANA GAVIRIA NAVARRETE
ESPECIALIZACIÓN EN PROCESO LECTO-ESCRITURALES
CORPORACIÓN UNIVERSITARIA MINUTO DE DIOS

RESUMEN:

Este artículo expone el desarrollo y los resultados logrados a partir de un ejercicio de investigación realizado al interior de la Especialización en Procesos Lecto-escriturales ofrecida por la Corporación Universitaria Minuto de Dios, investigación que pretende aportar al auto-reconocimiento del maestro como lector y a la cualificación de sus prácticas de lectura, a partir del diseño de una propuesta de formación desde la perspectiva sociocultural de la lectura, para fortalecer la competencia lectora a nivel inferencial y crítico de las y los especialistas en formación que ingresan al programa de la Especialización. Esta propuesta se materializa en la creación de un OVA.

PALABRAS CLAVE: lectura como práctica sociocultural, lectura crítica, competencia lectora, lectura inferencial, el maestro como lector

ABSTRACT

This article describes the development and the results obtained from a research exercise conducted within the Specialization in Reading-writing Processes offered by the University Corporation Minuto de Dios, research that seeks to contribute to the self-recognition of the teacher as reader and the qualification of his/her reading practices, from the design of a training proposal from the sociocultural perspective of reading, to strengthen reading skills to an inferential and critical level of training specialists who enter the program of Specialization. This proposal is materialized in the creation of an OVA.

KEYWORDS: reading as sociocultural practice, critical reading, reading skill, inferential reading, the teacher as reader

INTRODUCCIÓN

Con el paso del tiempo se han dado grandes cambios en la forma de entender, vivenciar y enseñar la lectura, producto de realidades como el surgimiento de nuevos estudios en relación a este proceso, el reconocimiento de textos mediados por la imagen y el sonido, y la incursión de las TIC en el aula y en la cotidianidad en general, lo cual hace necesario que tanto maestros, como todos aquellos encargados de orientar este proceso, asuman los desafíos que sugieren estas realidades, y se encaminen hacia la resignificación de sus concepciones sobre lectura, así como de sus prácticas como lectores y como maestros orientadores.

Por lo anterior, el reto de los maestros no es solamente buscar herramientas desde las cuales responder a preguntas como ¿cómo enseñar a leer y a escribir a los estudiantes? O ¿de qué manera motivar el gusto por la lectura en los niños y niñas?, sino que también exige, por un lado, actualizarse respecto a las diferentes teorías que explican el proceso de lectura, para que desde allí puedan resignificar sus concepciones sobre la misma, y por otro, sugiere al maestro pensarse a sí mismo como lector; dice Dubois (s.f), refiriéndose a los planteamientos de Frank Smith (1981) que *“las demostraciones son el principal componente del aprendizaje”* por lo cual, el maestro además de ser orientador de los procesos de lectura en sus estudiantes ha de ser un modelo de lector para ellos.

Ubicado en esta perspectiva, este ejercicio de investigación se desarrolla al interior del Programa de Especialización en Procesos Lecto-Escriturales ofrecido por la Facultad de Educación de la Corporación universitaria Minuto de Dios, específicamente con la IV y V cohorte del programa.

La investigación, parte de una etapa diagnóstica, en la que se pretende caracterizar la competencia lectora de las y los especialistas en formación al ingresar al programa, por medio de la observación de las dinámicas de clase, la revisión y análisis de documentos desarrollados al interior de las mismas y la implementación de una prueba diagnóstica, etapa en la que se evidencia que las y los especialistas en formación al ingresar al

programa, presentan dificultades en la lectura de textos académicos a nivel inferencial y crítico

En consecuencia, desde este ejercicio surge la pregunta de investigación **¿Cómo fortalecer la competencia lectora a nivel inferencial y crítico en las y los especialistas en formación del Programa de Especialización en Procesos Lecto-Escriturales?** Para dar respuesta a la misma, la investigación plantea como *objetivo general*:

- Desarrollar una propuesta de formación desde la perspectiva de la lectura como práctica sociocultural, para fortalecer la competencia lectora a nivel inferencial y crítico en las y los especialistas en formación del Programa de Especialización en Procesos Lecto-Escriturales ofrecido por la Corporación Universitaria Minuto de Dios.

Para alcanzar el anterior propósito, se plantean los siguientes objetivos específicos:

- Caracterizar la competencia lectora de las y los especialistas en formación al ingresar al Programa de la Especialización.
- Fundamentar qué implica la comprensión de lectura desde los niveles inferencial y crítico
- Motivar el auto-reconocimiento de las y los especialistas en formación como lectores y productores de textos, como estrategia que posibilita el aprendizaje, la transformación y la cualificación a nivel personal y profesional.
- Diseñar un OVA (objeto virtual de aprendizaje) como herramienta de mediación para fortalecer la competencia lectora a nivel inferencial y crítico en las especialistas en formación.

A la luz de los objetivos propuestos, se identifican 5 ejes temáticos, alrededor de los cuales gira la propuesta de intervención que se desarrolla en el marco de esta investigación.

Dichos ejes, que se expondrán a continuación, responden a: *la perspectiva sociocultural de la lectura, la lectura crítica, la lectura inferencial, la lectura en la*

educación superior y en la formación docente, y finalmente las TIC en el contexto educativo y los OVA (objetos virtuales de aprendizaje).

Mirada por la lectura

A la luz de los planteamientos de Daniel Cassany (2006,2008), es posible reconocer tres perspectivas desde las que se ha abordado la lectura: *la lingüística, la psicolingüística y la sociocultural*. Cada una de éstas ofrece diferentes elementos para entender la lectura, así como el papel que el lector desempeña en la misma.

Desde la *perspectiva lingüística* la lectura es entendida como “*una operación gramatical y léxica*” (Cassany, 2006:25) donde la función del lector se limita a la descodificación de letras y palabras para extraer el significado que radica de manera explícita en el texto, y que se caracteriza por ser único e invariable, es decir que cualquier lector debe obtener el mismo significado.

En cuanto a la *perspectiva psicolingüística*, ésta considera que el texto comunica más de lo que dice explícitamente, por lo cual no es suficiente con descodificar, pues leer también exige develar los implícitos que en el texto aparecen ocultos. De esta manera, se otorga al lector un papel activo, pues es él quien construye el significado del texto, recurriendo a su saber previo y a la activación de diferentes procesos cognitivos como la proposición de hipótesis, la elaboración de inferencias y las deducciones.

A diferencia de la perspectiva lingüística, la psicolingüística reconoce que no existe un significado único del texto, es posible que dos lectores hagan una interpretación diferente sobre un mismo texto, ya que ésta depende de las experiencias que cada uno ha tenido y que le ha permitido consolidar su saber; es más, una misma persona puede alcanzar diferentes significados si se enfrenta a un mismo texto en momentos distintos y sus experiencias han modificado sus conocimientos.

Finalmente, la **Perspectiva Sociocultural** en la que se enmarca y desde la cual se sustenta este proyecto de investigación, entiende la lectura como “*una práctica cultural*

insertada en una comunidad particular, que posee una historia, una tradición, unos hábitos y unas prácticas comunicativas especiales” (Cassany, 2006:39), desde ésta el significado no se ubica ni en el texto, ni en la mente del lector, en cambio, se podría decir que se construye en la relación entre los lectores, el autor y el contexto sociocultural en el que están inmersos.

La opción por esta perspectiva, se justifica en que ofrece una visión más completa y compleja de la lectura; completa, porque reconociendo el papel que las dos orientaciones anteriores (lingüística y psicolingüística) cumplen en el proceso de comprensión del texto, las incluye, sin embargo reconoce que éstas no son suficientes para alcanzar una mirada global de la lectura, por lo cual la complejiza incluyendo en la reflexión nuevos elementos de tipo contextual, como lo son:

a) *La situación del discurso*: que reconoce que los textos nos son neutrales pues detrás de todos estos, hay un autor, situado en un determinado espacio, tiempo y contexto social, desde el cual ha construido una determinada forma de ver el mundo, una *ideología* que plasma en el texto, y que responde a sus valores y sus posicionamientos.

b) *La comunidad cultural de significados*: asume que el significado del texto, se origina en la comunidad de la que hace parte el autor y el lector, por lo cual para entender un discurso es necesario conocer el contexto en el cual ocurre y al que se refiere.

c) *La retórica*: es necesario reconocer que cada comunidad ha desarrollado unas prácticas discursivas particulares, que responden a unas determinadas formas de usar el lenguaje, por ejemplo hay personas que pueden ser muy directas en sus expresiones, mientras otras tratan de ser más corteses para no parecer agresivas.

d) *Diversidad de interpretaciones*: los factores anteriores permiten reconocer que no existe un único significado del discurso, por el contrario se da lugar a múltiples interpretaciones dependiendo de las personas y las comunidades involucradas en el proceso de lectura.

Este componente también permite hablar de la comprensión del texto como una construcción colectiva, ya que el significado que cada lector puede construir es propio, es parcial y no basta para lograr una interpretación global del texto, lo que hace necesario el

encuentro con otras personas, la confrontación con el significado construido por otros, para lograr una visión más completa de lo que el texto quiere comunicar.

Leer hoy: la necesidad de la lectura crítica

La lectura como práctica sociocultural insertada en una determinada comunidad, no puede ser asumida como una actividad única y universal, por el contrario, debe entenderse como una práctica versátil, que cambia a razón de diferentes factores de tipo temporal, geográfico, educativo o social, que hacen posible hablar de múltiples y variadas formas de leer. Muestra de lo anterior, es que hoy no se leen los mismos textos que se leían años atrás, tampoco se lee de la misma forma, pues la constante y acelerada transformación de la sociedad, enfrenta a los lectores a nuevos desafíos haciendo también, nuevas exigencias en relación a su ser lector.

Cassany (2006:11), reconoce algunos factores que influyen fuertemente lo que hoy se entiende por leer, entre estos se encuentran a) *la globalización y el plurilingüismo*, que han hecho posible acceder a una variedad de textos escritos en diferentes idiomas y provenientes de diferentes culturas, b) *la divulgación de la ciencia*, que permite el acceso de manera indiferenciada a textos propios del campo científico, que sin embargo no fueron escritos para todos, c) *la internet*, que promueve nuevos géneros textuales y nuevas formas de comunicación mediadas por la inmediatez y la presencia de textos multimodales, d) y finalmente *la democracia*, donde el discurso se convierte en una herramienta de poder capaz de liberar, pero también de confundir y manipular la sociedad.

Lo anterior, da un nuevo matiz a la lectura, y hace nuevas demandas a los lectores, de aquí que, leer hoy implica enfrentarse a una diversidad de formatos, géneros y estructuras, es leer imagen (estática y en movimiento) sonido, hipertexto, leer de una pantalla o leer en la red, este último aspecto, por ejemplo, requiere de habilidades como saber navegar por la internet, diferenciar iconos, saltar de una página a otra leyendo más de un texto a la vez, buscar información y desarrollar criterios para evaluar su veracidad y confiabilidad. Leer hoy, también es enfrentarse a otras lenguas, lo que exige al lector, por un lado, aprender el léxico y la gramática de un nuevo idioma, y por otro adentrarse en una

nueva cultura, en sus valores, sus tradiciones, su visión del mundo, pues solo así se puede acceder e interpretar los significados que la comunidad ha otorgado al texto.

Así mismo, hoy resulta fundamental leer la ideología que subyace al discurso, pues los textos encarnan la visión de la realidad que tiene el autor, la forma en que percibe y se relaciona con los otros, y la manera en que interpreta el mundo y actúa en éste. Leer la ideología permite por ejemplo, identificar si se está frente a un texto que promueve la equidad social, o por el contrario perpetúa la injusticia y ataca la dignidad de las personas.

Lamentablemente, estas ideologías no aparecen de manera explícita, por lo cual, si el lector no está preparado para reconocerlas y extraerlas, se hace vulnerable a ser manipulado por las mismas.

Para hacer frente a esta realidad y poder responder a los requerimientos que sugiere, es necesario ubicarse en la perspectiva de la “lectura crítica”, lectura que es entendida por Serrano (2007) como

una disposición, una inclinación de la persona a tratar de llegar al sentido profundo del texto, a las ideas subyacentes, a los fundamentos y razonamientos y a la ideología implícita, para considerar explicaciones alternativas y a no dar nada por sentado cuando podría ser razonable ponerlo en duda. (p61)

Como puede verse, es una lectura compleja, que se ubica en un nivel superior de comprensión, en cuanto le implica al lector cuestionarse por todo lo que subyace al texto, por el contexto en el que se origina y al que se refiere, por su autor, sus propósitos y su ideología, así como también le exige tomar una posición frente al discurso, haciendo evidentes sus acuerdos o desacuerdos frente a los planteamientos del autor, se espera que el lector llegue a confrontar y cuestionar el texto.

Frente a lo anterior cabe preguntarse ¿qué implica hacer una lectura crítica? ¿qué es lo que el lector debe hacer para alcanzar este nivel de lectura?, estos interrogantes, hacen necesario referirse a la competencia lectora, que en el marco de esta investigación es entendida desde los planteamientos de Solé (2012:49) como “*La capacidad de comprender,*

utilizar, reflexionar e interesarse por los textos escritos para alcanzar los propios objetivos, desarrollar el conocimiento y potencial personales, y participar en la sociedad”.

Serrano (2007) en un intento por responder a lo que lector crítico debe saber y saber hacer, para ser considerado como tal, presenta las competencias de lectura crítica, organizadas en 4 categorías: *-Competencias cognitivas, -lingüísticas y discursivas, - pragmáticas y culturales, y – valorativas y afectivas*, podría decirse que éstas se enmarcan en la noción de competencia de Solé (2012) expuesta anteriormente, ya que, como se verá a continuación abogan por un lector que además de descifrar el código del texto, puede analizar y reflexionar críticamente sobre su significado, enfrentarse a diversos tipos de texto, en diferentes contextos sociales y culturales, motivado, de igual manera, por diferentes propósitos.

1. *Competencias cognitivas*: son las que posibilitan elaborar una representación del contenido del texto, por lo que requieren del lector identificar el contenido del discurso, interpretar el punto de vista, la ideología e intención del autor, así como evaluar la validez de los argumentos propuestos por el mismo.
2. *Competencias lingüísticas y discursivas*: se refieren a la capacidad de identificar el género discursivo en que se inscribe el texto; por lo tanto, le implica al lector conocer las características discursivas y gramaticales que a nivel social y cultural se le han otorgado al texto, e identificar la forma en que organiza el contenido.
3. *Competencias pragmáticas y culturales*: éstas permiten al lector hacerse consciente de los efectos del discurso en diversos contextos culturales y sociales, por lo que requieren, reconocer la diversidad de interpretaciones que tiene un discurso, identificar la función social del mismo, evidenciar la forma en que el autor maneja y ejerce poder desde el texto, y reconocer la situación del discurso (quién es el autor, en que momento social, geográfico y temporal se produce el texto).
4. *Competencias valorativas y afectivas*: son las que posibilitan juzgar el contenido del discurso, identificar las emociones que el autor ha plasmado en el mismo, así como las que se despiertan en el lector; estas competencias exigen reflexionar sobre los planteamientos del texto, para hacer evidente las ideas con las que se está de acuerdo o en desacuerdo.

Llevar al lector a valorar el papel y la pertinencia de la lectura crítica en su vida, como una herramienta para comprender, reflexionar y apropiarse del mundo.

Finalmente, es necesario reconocer que *“la lectura crítica no es algo dado, connatural a las personas y a las sociedades”* (Girón, Jiménez & Lizcano, 2007:3) sino que, como dice Serrano (2007) es una disposición, una inclinación de las personas, que necesita ser cultivada, formada; por lo cual, es obligación de la escuela en todos sus niveles, posibilitar las situaciones y las condiciones para que sus estudiantes construyan los saberes y las habilidades que les permitan enfrentar los textos con una actitud crítica, reflexiva y analítica, si bien es cierto que es una tarea compleja que implica tiempo y esfuerzo, también lo es que la lectura crítica se convierte en una herramienta primordial para hacer frente a la dinámica del mundo actual.

Las inferencias como núcleo de la comprensión y el aprendizaje

Partiendo de las competencias de lectura crítica anteriormente expuestas, se puede decir que éstas, exigen al lector la capacidad de extraer el universo sociocultural que subyace a todo discurso, así como de evidenciar los recursos lingüísticos y gramaticales que el autor ha utilizado al elaborar el texto, información que no siempre aparece de manera explícita, haciendo necesario, como sugiere Cassany (2008) que el lector aporte *los significados que el texto presupone pero no detalla*, es decir, que recurra a la elaboración de inferencias para develar los implícitos del texto.

Las inferencias, en esta investigación, son entendidas desde los planteamientos de León (2003: 23) como *“representaciones mentales que el lector construye al tratar de comprender el mensaje leído, sustituyendo, añadiendo, integrando u omitiendo información del texto”* para lo cual activa su conocimiento previo y lo pone en relación con lo que lee, lo que le permite aportar la información que no está explícita en el texto y de esta manera hacer una construcción mental coherente del mismo, es decir comprenderlo

De esta manera, las inferencias se reconocen como un aspecto fundamental en los procesos de comprensión del discurso tanto oral como escrito, hasta el punto que hoy

son reconocidas como “*el núcleo de la comprensión e interpretación de la realidad*” (León, 2003:23). Además, si se toma en consideración que la comprensión es un proceso primordial para la adquisición del conocimiento, se debe entonces hablar, de una estrecha relación entre estos tres factores, conocimiento-comprensión-inferencia, por lo cual resulta necesario que el lector tome conciencia de la necesidad de desarrollar y fortalecer los procesos inferenciales en diferentes situaciones de comunicación, para lograr la comprensión de la realidad que se vive o se percibe y así poder adquirir o construir conocimiento sobre la misma.

En este punto resulta necesario preguntarse ¿cuáles son las inferencias que el lector puede elaborar en el proceso de lectura?. Cabe señalar, como lo sugiere León (2003) que no existe una única y universal clasificación de las inferencias, pues éstas han sido estudiadas desde diferentes disciplinas y perspectivas que han dado diversas respuestas a interrogantes como: qué inferencias se realizan, cómo, cuándo y dónde. Sin embargo, para esta investigación se asume la propuesta de Martínez (1997) en cuanto responde a la necesidad de abordar las inferencias en el ámbito de la educación superior, y permite reconocerlas como una estrategia de lectura que favorece la comprensión del discurso.

Martínez (1997) ha reconocido que “*el principal objetivo de un sistema educativo debe ser el de desarrollar estrategias para comprender con el objetivo de aprender de los textos*” (p.20), es decir que la educación debe apuntar a la formación de lectores analíticos y críticos, capaces de implementar estrategias de lectura que posibiliten no sólo el acceso a la información ofrecida por el texto, sino también la comprensión y la apropiación de los conocimientos que en éste se encierran.

Partiendo de lo anterior, Martínez (1997) desarrolla una propuesta de intervención pedagógica, con la cual pretende incidir en los procesos de comprensión de los estudiantes universitarios, desde un trabajo centrado en los niveles estructurales del texto, considerando que, en la medida en que el lector enriquezca sus conocimientos sobre la forma en que se construye el texto, tendrá más recursos desde los cuales elaborar las inferencias y por lo tanto alcanzar la comprensión del discurso.

La propuesta de Martínez (1997) reconoce 5 niveles textuales, *el nivel enunciativo, el microestructural, el macroestructural, el superestructural y el argumental.*

1. En el nivel enunciativo las inferencias apuntan a la identificación de la situación de enunciación, de las interacciones que se crean entre los sujetos que intervienen en la práctica discursiva (el enunciador, lo referido y el enunciatario), así el lector debe evidenciar: a) el rol que el autor (enunciador) ha asumido: científico, pedagogo, b) el rol que le ha otorgado al lector: estudiante, maestro..., c) la intención y el propósito del texto, convencer, informar, persuadir... d) las voces que enuncian, e) el género discursivo.
2. En el nivel microestructural se refiere a la estructura local del texto, por tanto las inferencias apunta a la identificación de las relaciones de significación de las palabras y de las oraciones (cadenas semánticas), a la identificación de las relaciones referenciales que posibilita mantener la relación entre las ideas viejas y las ideas nuevas, la coherencia
3. El nivel macroestructural se refiere al contenido semántico del texto, las inferencias apuntan a la identificación del tema del texto, de las ideas principales y secundarias en el mismo.
4. El nivel superestructural, se refiere a la estructura esquemática desde la cual se organizan los contenidos del texto, así que las inferencias se dirigen a identificar las secuencias desde las cuales se ha organizado el texto, secuencias argumentativas, expositivas...
5. Finalmente, el nivel argumentativo pretende llevar a los lectores a identificar las diferentes formas de argumentación que hay, es considerado como uno de los niveles más altos de comprensión, porque implica *“la elucidación de los propósitos ocultos del autor del texto. Implica además reconocer el tipo de exigencias de comprensión que el texto hace un público determinado”* (Martínez 1997:32)

Lectura en la formación docente

Sin duda, algunas de las principales preocupaciones que enfrentan los docentes de diferentes niveles escolares, están relacionadas con el ¿cómo enseñar a los niños y niñas a leer? O ¿cómo motivar y mejorar las competencias lectoras de los estudiantes?, lo cual se

ve reflejado en los procesos de formación docente que, como sugiere Bonilla (1999), han centrado su atención en el ofrecer estrategias para que los docentes puedan aplicar en sus aulas, en pro de dar respuesta a interrogantes como los referidos anteriormente, situación que deja relegado a un segundo plano, el reconocimiento del maestro como lector, y por lo tanto la cualificación de sus prácticas de lectura.

En relación a lo anterior, Dubois (2010), considera que la formación de los docentes no debe apuntar solamente a la adquisición del conocimiento científico que le permita desempeñarse como profesional, sino que también debe guiar al docente en “*el reconocimiento de sus potencialidades como persona creativa, como observador, como ser reflexivo y crítico, capaz de valorar y decidir*” (p85) es decir debe preocuparse también por el desarrollo del ser del docente. Lo cual se considera ha quedado relegado a un segundo plano.

En el campo de la lectura y la escritura lo anterior también queda en evidencia, Dubois (s.f) se refiere al *ser lector* del maestro como el *factor olvidado en la formación de los docentes*, por lo cual, manifiesta que dicha formación debe abarcar tres aspectos, el **saber**, el **hacer** y el **ser**, es decir, que debe darse a partir de las competencias.

Sin duda, el **saber** de los docentes, es un pilar fundamental sobre el que se debe sustentar tanto su formación, como su práctica; es necesario que el docente en formación conozca y reflexiona sobre diferentes teóricas que explican aspectos como, la forma en que el niño desarrolla el lenguaje en sus diferentes manifestaciones, o cómo se da el proceso de aprendizaje en los niños, y qué papel adquieren ellos dentro de éste, ya que es precisamente este **saber** el que le va a permitir al docente orientar los procesos de enseñanza – aprendizaje, así como asumir una postura crítica frente a sus concepciones, y frente a la forma en que interviene en el aula, es decir frente a su **hacer**, dice Dubois (1998) que el saber permite analizar, reflexionar y transformar la práctica docente.

De aquí que, entre **saber** y **hacer** se teja una fuerte relación, y que se hayan asumido como el horizonte que persigue la formación docente; sin embargo, la necesidad

de reconocer el papel del **ser** dentro de ésta, resulta vital, ya que *“para comprender el proceso de la lectoescritura no podemos permanecer fuera de él. Tenemos que introducirnos, insertarnos en su interior, lo cual significa que debemos transformarnos en lectores y escritores”* (Dubois. s.f.); si en los docentes recae la responsabilidad de orientar y acompañar la formación de lectores, no es suficiente con que conozcan de este proceso, es necesario que lo vivan, que experimenten la lectura, que se hayan formado y se sigan cualificando en su ser lector.

De lo anterior se puede decir, que la práctica docente, el **hacer**, se fundamenta tanto en el **saber**, como en el **ser**, por lo cual la formación de docente debe enfocarse también en este aspecto, debe apuntar a llevar a los maestros a alcanzar las competencias y desempeños necesarios para reconocerse como lectores y desde aquí también poder direccionar su práctica.

Las tic en el contexto educativo, un acercamiento a los ova

Esta investigación, queriendo aportar a la cualificación del ser lector de los docentes, asume los OVA (objeto virtual de aprendizaje) como una herramienta de mediación para fortalecer la competencia lectora de los maestros. Los OVA (objetos virtuales de aprendizaje) son entendidos como un conjunto de recursos digitales que pueden ser utilizados en diferentes contextos y que poseen un propósito educativo (Ministerio de Educación Nacional, 2012).

La opción por los OVA se justifica, por un lado, en que posibilitan vivenciar otras prácticas de lectura, a través de herramientas como el hipertexto y la multimedia, así como permiten experimentar nuevas formas de interactuar con el conocimiento. Por otro lado, se sustenta en la necesidad de responder a los desafíos que las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) vienen sugiriendo a la educación y a la sociedad en general.

Hoy, la educación, en todos sus niveles, tiene la responsabilidad de formar estudiantes/ciudadanos con las competencias necesarias que les permitan adaptarse y desenvolverse eficazmente en la sociedad actual mediada por la tecnología, por lo cual se hace necesario involucrar las TIC dentro de los planes educativos, no solo como un contenido de enseñanza, sino también como un medio de aprendizaje.

En el campo de la formación docente, la UNESCO resalta la importancia de integrar las TIC en los programas de formación, manifestando que *“a lo largo de toda su experiencia educativa, los futuros docentes deben aprender de forma práctica acerca del uso de la tecnología y de la forma en que ésta puede incorporarse en sus clases”* (UNESCO, 2004:37) de aquí, que los docentes no solo deben formarse en tecnología, también deben formarse desde ésta, pues se espera que de la misma forma en que la aprovecharon para su aprendizaje puedan implementarla y enriquecer desde ésta su práctica docente.

METODOLOGÍA

Este ejercicio se enmarca en un paradigma de investigación cualitativa, basado en el enfoque de la investigación acción (IA), el cual, permite interpretar una determinada situación social, recogiendo la voz de quienes están implicados en la misma, con el fin de mejorarla. En este sentido la investigación retoma la voz de las especialistas en formación, para dar cuenta de su experiencia como lectoras y evidenciar en relación a ésta, sus fortalezas y debilidades al momento de ingresar al programa de la especialización.

Así mismo, se constituye una investigación de tipo praxeológico, entendiendo ésta, como la reflexión consciente y crítica, sobre la práctica sensata, con el fin de transformarla, de mejorarla (Julio2011). Como investigación praxeológica, se desarrolla desde cuatro momentos:

1. *El ver*, que involucra: la *contextualización* donde se evidencia quiénes son a nivel formativo y profesional las especialistas en formación; el *diagnóstico* realizado por medio de la observación, la implementación de una ficha de lectura sobre un texto leído por las

especialistas, y la revisión de escritos elaborados por las mismas; el análisis crítico y la reflexión sobre la información recogida da lugar a la *problematización*, donde se reconoce que al ingresar al programa, las especialistas en formación presentan dificultades en la competencia lectora a nivel inferencial y crítico.

2. *Juzgar*: esta fase corresponde a la interpretación, de la situación problemática evidenciada, la cual se hace a la luz del marco teórico construido

3. *Actuar*: corresponde al plan de acción que se propone y se ejecuta como respuesta a lo observado y de acuerdo con lo interpretado, desde el cual se persigue la transformación de la práctica. En la investigación se evidencia en el diseño y creación de un OVA, que pretende aportar a la cualificación de la competencia lectora de las y los especialistas en formación.

4. *Devolución creativa*: esta etapa se hace evidente en los resultados que se socializan en el presente artículo y en la proyección del OVA, como una propuesta de formación para mejorar las prácticas de lectura de las y los especialistas en formación que ingresan al Programa de la Especialización en Procesos Lecto-Escriturales.

Unidad de análisis

Fortalecimiento de la competencia lectora a nivel inferencial y crítico en las Especialistas en formación del programa de especialización en Procesos Lecto – escriturales de la Corporación Universitaria Minuto de Dios

Unidad de trabajo

Está conformada por una Licenciada en Pedagogía infantil, quien asume el rol de investigadora, en calidad de docente en formación del programa de especialización en Procesos Lecto – Escriturales.

La población objeto es la IV cohorte del programa de especialización, conformada por 18 Especialistas en Formación y la V cohorte integrada por 21 Especialistas en Formación, para una totalidad de 39 participantes; quienes en su mayoría son licenciados en diferentes áreas y se desempeñan profesionalmente como docentes a nivel de pre-escolar, básica primaria y secundaria.

Métodos, instrumentos y procedimientos de recolección de información

Teniendo en cuenta que la investigación asume como población objeto 2 cohortes de la Especialización en Procesos Lecto-Escriturales, resulta pertinente diferenciar la forma en que se recolecta la información en cada una de las cohortes.

Cohorte IV: Se recurre a la observación de las especialistas en formación durante 10 sesiones de clase, 5 del módulo “Teoría del lenguaje” y 5 del módulo “Procesos de comprensión y producción textual”, con el fin de recolectar información en relación a sus prácticas como lectores. El instrumento en el cual se recogen dichas observaciones es el diario de campo, el cual, de acuerdo con Fernando Vásquez (2008) es un dispositivo estratégico que hace posible el registro de la práctica y la reflexión sobre la misma, razón por la cual el formato que se implementa está dividido en dos columnas: una dedicada a la reconstrucción de la vivencia en el aula y otra a la interpretación, reflexión y opiniones que ésta suscita.

Igualmente, en cada observación se levanta un registro fotográfico, con el que se pretende capturar por medio de la imagen, algunas situaciones o momentos relacionados con la experiencia de lectura de las especialistas durante las clases ofrecidas por el programa. En el primer encuentro de esta cohorte se implementa una actividad de sensibilización, en la que se enfrenta a las especialistas en formación a una serie de preguntas en relación a su experiencia como lectores y productores de textos, con las cuales se pretende, por un lado motivar la reconstrucción de su historia lectora y por otro, hacer evidente las concepciones de lectura que traen al ingresar al programa.

Así mismo, se recurre a la revisión y análisis de documentos desarrollados por las especialistas en formación en el marco de los 2 módulos observados, los documentos responden al relato de tipo autobiográfico elaborado a propósito de su experiencia como lectores, y el mapa mental en que hacen evidente sus zonas de confort, miedo y aprendizaje alrededor de la lectura, la escritura y la oralidad. Finalmente, como prueba diagnóstica se asume una ficha de lectura que las especialistas elaboran sobre el paratexto de un libro, con el fin de evidenciar el nivel de lectura que tienen al ingresar al programa.

Cohorte V: Se implementa una prueba diagnóstica que consiste en la elaboración de una ficha de lectura, sobre un capítulo de un libro, con el fin de evidenciar el nivel de lectura de las y los especialistas e formación. La retro-alimentación de esta ficha se lleva a cabo por medio de una rúbrica de evaluación. A partir de este ejercicio se propone un foro virtual, en el cual se invita a las y los especialistas en formación a compartir sus reflexiones en relación a la elaboración de la ficha de lectura y sus impresiones sobre los resultados evidenciados en la rúbrica, con el objetivo de evidenciar junto a ellos las principales dificultades que enfrentan a la hora de abordar un texto.

Categorización y análisis de la información

Teniendo como referente los objetivos que guían la investigación, el análisis de la información se hace alrededor de dos categorías, cada una de las cuales involucra tres subcategorías: 1) Caracterización de la competencia lectora, como subcategorías se asume el ser, el saber y el hacer, 2) propuesta de formación para el fortalecimiento de la competencia lectora a partir de un OVA, desarrollada igualmente a partir del ser, el saber y el hacer del lector.

El análisis de estas categorías se hace desde la triangulación que posibilita confrontar tres fuentes de información. Para la primera categoría se retoman: las voces y vivencias de la población objeto de estudio, los planteamientos teóricos y la voz del investigador. Para la segunda categoría se toma como referente: las dificultades evidenciadas en relación a la lectura en las y los especialistas en formación, los componentes desde los cuales se estructura el OVA, y la voz del investigador quien evidencia cómo el OVA responde a las problemáticas.

RESULTADOS

El objetivo principal que perseguía esta investigación era el de desarrollar una propuesta de formación para mejorar la competencia lectora a nivel inferencial y crítico, de las y los especialistas en formación, del Programa de la Especialización en Procesos Lecto-Escriturales, para lo cual resultó necesario partir de una etapa de caracterización de la competencia lectora de las y los especialistas, que permitiera evidenciar las fortalezas y debilidades que presentan en relación a la lectura, al momento de ingresar al programa.

Por consiguiente, como primera categoría de análisis, se asume la caracterización de la competencia lectora de las y los especialistas en formación. Entendiendo que en ésta se involucra lo que el lector debe saber, hacer y ser para considerarse como tal, se asumen estos 3 elementos como subcategorías.

En relación al “ser lector” de las y los especialistas en formación, se toma en consideración las motivaciones que guían su vinculación al programa de la Especialización, haciendo evidente que, el interés primordial que los lleva a inscribirse al programa, es la búsqueda de estrategias que les permitan motivar y mejorar los procesos de lectura y escritura en sus estudiantes, reconociendo que es en estos procesos donde más dificultades presentan y que resulta necesario fortalecerlos, en cuanto son un factor determinante de su aprendizaje. De aquí que, al momento de ingresar al programa, la mirada por el “ser lector” del maestro prácticamente no existe, muestra de esto es que de 14 especialistas que se toman como referente en este punto, tan solo 2 se refieren a la necesidad de fortalecer sus propias prácticas de lectura.

En cuanto a la segunda subcategoría, referida al “saber del lector” se hace una mirada a las concepciones de lectura que subyacen en los discursos de las y los especialistas en formación al ingresar al programa, encontrando tres formas de entender la lectura, que se pueden asociar a las tres perspectivas referidas por Cassany (2006).

A la luz de la experiencia de las especialistas en formación con la lectura, se puede identificar:

- 1) Una mirada lingüística, cuando las especialistas, refiriéndose a su proceso de aprendizaje de la lectura, lo relacionan con la adquisición del código y reconocen que éste se alcanzó en la educación inicial cuando lograron “leer la cartilla”,
- 2) Una mirada psicolingüística, en quienes reconocen que aprenden a leer cuando logran comprender el contenido de un texto y dar cuenta del mismo, reconociendo que los textos, son más que un conjunto de letras.

3) Finalmente, se puede decir que aparece una perspectiva sociocultural, cuando se reconoce que el aprendizaje de la lectura es un ejercicio constante y se hacen evidentes los cambios que sufre esta práctica a lo largo de la vida.

Respecto a la tercera subcategoría el “hacer del lector” se pretende evidenciar las fortalezas y debilidades que presentan las y los especialistas en formación a la hora de enfrentarse a un texto. A partir de los diarios de campo, las fichas de lectura elaboradas por los especialistas en formación y las reflexiones que a partir de éstas se dieron tanto en las clases como en el foro virtual implementado, se reconocen dificultades para hacer lectura inferencial, concretamente en lo que se refiere al nivel macroestructural y superestructural del texto. Lo anterior se evidencia en las dificultades que presentan en la identificación de palabras clave, ideas principales, idea o planteamiento global del texto, a intención/propósitos del autor, y el reconocimiento del tipo de texto leído.

La segunda categoría se refiere a la propuesta que se desarrolla para el fortalecimiento de la competencia lectora a nivel inferencial y crítico en las especialistas en formación. Antes de presentar los resultados del análisis de esta categoría es necesario exponer la propuesta, la cual se desarrolla por medio del diseño de un OVA (objeto virtual de aprendizaje) denominado “*Mejorar la inferencia. Una experiencia para fortalecer la competencia lectora*” que se encuentra disponible en <http://lilign80.wix.com/mejorarlainferencia>

Dicho OVA, se compone de los siguientes elementos:

- 1) Objetivos: que dan cuenta de lo que persigue el OVA
- 2) Contextualización: que permite ubicar el escenario en el cual surge la propuesta y a quién se dirige la misma
- 3) Contenidos: donde se expone una reflexión teórica alrededor de los temas que sustentan la propuesta y que se pretende trabajar en las actividades de aprendizaje
- 4) Actividades de aprendizaje: donde se presentan una serie de ejercicios prácticos para fortalecer la competencia lectora.
- 5) Evaluación: que consiste en una prueba final para reconocer los aprendizajes alcanzados.

El análisis de esta categoría buscaba evidenciar la pertinencia del OVA en relación con los hallazgos que se tuvieron en la categoría anterior (caracterización de la competencia lectora de las y los especialistas en formación), por lo cual los resultados se presentan tomando como subcategorías el ser, el saber y el hacer del lector.

En lo referente al “ser del lector”, se reconoce la necesidad de motivar el auto-reconocimiento de las y los especialistas en formación como lectores, como respuesta a esto,, el OVA propone trabajar alrededor de la autobiografía, ofreciendo una reflexión teórica sobre lo implica elaborar este tipo de relatos, algunos ejemplos de autobiografías escritas por personajes reconocidos, a partir de su experiencia como lectores, y unos dispositivos de memoria que pretenden motivar la elaboración del relato autobiográfico.

En cuanto al “saber del lector”, teniendo en cuenta que las principales dificultades que presentan las y los especialistas en formación radica en la elaboración de inferencias a nivel macro-estructural y superestructural del texto, los contenidos del OVA ofrecen una fundamentación y reflexión teórica en relación a: la lectura crítica, la lectura inferencial, la macro - estructura textual y la superestructura.

En lo que respecta al “hacer del lector”, las actividades de aprendizaje del OVA enfrentan a los especialistas en formación a una serie de ejercicios prácticos para fortalecer la elaboración de inferencias a nivel macro-estructural y superestructural. El desarrollo de estos ejercicios está guiado por unos ejemplos que ilustran cómo identificar la macro-estructura (reconocimiento de palabras clave, ideas principales y planteamiento global del texto) y la superestructura (intención del autor y tipo de texto), en texto de tipo expositivo y argumentativo, dado que en el ámbito académico son los de mayor circulación.

Como se puede ver, la propuesta de formación que se hace desde el OVA, responde a las dificultades que se evidenciaron en los y las especialistas en formación, desde la caracterización de su competencia lectora, en esta medida, puede considerarse pertinente respecto a los objetivos propuestos para esta investigación.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A lo largo de la investigación, se reafirmó la necesidad de que el maestro encargado de orientar y acompañar los procesos de lectura en diferentes ámbitos educativos, se reconozca a sí mismo como lector, y asuma una actitud de reflexión constante y crítica sobre sus competencias de lectura, que le permita tomar conciencia tanto de sus fortalezas como de sus dificultades, con el fin de emprender acciones hacia la cualificación de las mismas.

En este sentido, resulta necesario que en el marco de la formación docente (tanto a nivel de pregrado, como de posgrado), se creen las situaciones y condiciones que le permitan al maestro en formación: reconocerse como “lector”, tomar conciencia del papel y el valor que la lectura tiene en los diferentes ámbitos de su vida, y apropiarse de los conocimientos y las estrategias necesarias, para desempeñarse de manera eficaz frente a diferentes tipos de texto y en diferentes contextos de comunicación.

Es decir, que en la educación superior también recae la responsabilidad de “formar lectores”, “maestros lectores” que vivencien en sí mismos la experiencia de la lectura, para que sea precisamente desde su ser lector que pueden orientar y motivar este proceso en otros.

Es en este escenario, donde la propuesta de formación que queda como resultado de esta investigación se convierte en una herramienta pertinente para el trabajo alrededor de la competencia lectora del docente en formación (específicamente de aquel que se vincula como estudiante a la especialización en Procesos Lecto-Escriturales), en cuanto se presenta como un espacio que permite vivenciar la práctica de la lectura y a la vez ofrece estrategias que permiten fortalecer la misma.

La cualificación de la competencia lectora del docente, desde la propuesta, gira alrededor de la elaboración de inferencias, pues éstas se reconocen como una estrategia de lectura que posibilita abordar el texto en diferentes niveles, desde el local, donde el lector, por ejemplo debe deducir el significado de las palabras en el contexto del texto, hasta el más global que

le exige evidenciar, entre otras cosas la intención del autor. En esta medida se reconoce la inferencia como un componente fundamental para alcanzar la comprensión del discurso, y se resalta la necesidad de fortalecer esta estrategia en el lector.

Finalmente, es importante subrayar que de cara a los desafíos que la sociedad actual propone, urge asumir la lectura desde una perspectiva sociocultural, que la entiende como una práctica insertada en un determinado contexto (social, cultural, temporal, geográfico...) por lo tanto, la lectura varía a razón del mismo, haciendo posible hablar de múltiples formas de leer. En esta medida, el lector debe hacerse consciente que leer no es una habilidad que se adquiere una vez y para siempre, sino que ésta requiere de un constante ejercicio de aprendizaje. La diversidad de textos a las hoy se está expuesto, demanda nuevas habilidades de los lectores, quienes además del texto escrito, deben enfrentar la imagen estática y en movimiento, la multimedia, el hipertexto y la red.

Por lo anterior, la propuesta de formación que esta investigación presenta, recurre al diseño de un OVA como herramienta de mediación, en cuanto permite experimentar y aprender diversas prácticas de lectura.

REFERENCIAS

- Bonilla, G. (1999). Cambiando el modelo dominante para formar lectores y productores de textos en la cualificación de docentes en ejercicio: una experiencia. En C. c. escritura, *La formación de docentes: memorias / 4o. Congreso colombiano y 5o. latinoamericano de Lectura y Escritura, Bogotá, 13 al 16 de abril de 1999* (pág. 102). Bogotá: Fundalectura.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas, sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. (2008). *Prácticas letradas contemporáneas*. México: Ríos de tinta.
- Dubois, M. E. (s.f.). *El rol del maestro en el procesos enseñanza -aprendizaje de la lectoescritura. El factor olvidado en la formación de los maestros*. Recuperado el 13 de septiembre de 2013, del sitio WEB de Lectura y Vida:
http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a11n4/11_04_Dubois.pdf
- Girón, C.S, Jiménez, C.A, & Lizcano, R.C. (2007). *¿Cómo hacer lectura crítica?*, Bogotá, Fondo de publicaciones universidad Sergio arboleda.
- Juliao, C. (2011). *El enfoque praxeológico*. Bogotá. Corporación Universitaria Minuto de Dios

- León, J. A. (2003). *Conocimiento y discurso*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Martínez, M.C (1997). Los procesos de la lectura y la escritura, propuesta de intervención pedagógica, recuperado el 1 de noviembre de 2013 en <http://www.unesco-lectura.univalle.edu.co/pdf/Procesolectura.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional. (2012). *Recursos educativos digitales abiertos*, Bogotá, Graficando Colombia. Recuperado el 3 de mayo de 2014 de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/articles-313597_reda.pdf
- Peña, L. B. (2008, diciembre). *Ministerio de Educación Nacional de Colombia*. Recuperado el 1 de Diciembre de 2013 de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-189357_archivo_pdf_comunicacion.pdf
- Serrano, S. (2007). Competencias de lectura crítica. Una propuesta para la reflexión y la práctica, *Acción pedagógica*, 16.
- Suarez, C. (s.f.). *Los entornos virtuales de aprendizaje como instrumentos de mediación*. Obtenido de http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_04/n4_art_suarez.htm
- UNESCO. (2004). *Las tecnologías de la información y la comunicación en la formación docente*. Obtenido de Unesco: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001295/129533s.pdf>
- Vásquez, F. (2008). *Investigar nuestra práctica docente: utilidad del diario de campo*. El educador. Obtenido de http://www.eeducador.com/images/stories/documentos_descarga/Revistas_eeducador/1509_opinion_2.pdf