

# Las prácticas docentes en la enseñanza de la lectura de textos literarios

*Pablo Francisco Mora Venegas* Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación  
*Juan De Dios Villanueva Roa* Universidad de Granada

En la investigación se analizaron las prácticas docentes, orientadas a la enseñanza de la lectura de textos literarios dirigido a estudiantes de segundo año medio de un colegio particular subvencionado en Chile. El enfoque fue cuantitativo de tipo descriptivo. La muestra corresponde a tres docentes del área de Lenguaje y Comunicación del establecimiento señalado. La técnica de recolección de datos fue la encuesta y como instrumento, el cuestionario. Según los resultados, los docentes promueven la actitud participativa y crítica con una metodología que incluye compartir lecturas y favorecer experiencias lectoras, sin llegar al nivel creador. No se emplea la evaluación formativa y las tecnologías.

## Introducción

Según [Guerra, Guevara, López y Rugerio \(2014, p. 255\)](#), la comprensión lectora es la interacción entre el texto y el lector, en el cual éste, a partir del uso de diversas estrategias y con base en sus conocimientos previos asigna un significado personal a lo que el autor pretende comunicar por lo que el proceso de inferencias que establece el lector a partir de lo que lee, son fundamentales para la comprensión del texto. Ahora bien, [Medina, Valdivia y San Martín \(2014, p. 2\)](#) señalan que en los enfoques actuales se concibe la lectura como un proceso multidimensional, de modo que leer implica desarrollar distintos conocimientos y habilidades por lo que el aprendizaje del lenguaje oral y escrito resulta de vital importancia en los primeros años de escolaridad para la proyección en diversos ámbitos de la vida de las personas. Para los mismos autores, en la actualidad se requiere de una práctica pedagógica en la que se produzca una enseñanza explícita de la lectura teniendo como eje principal la interacción entre docentes y estudiantes y cómo se proporcionan oportunidades a niños y niñas para incrementar sus habilidades en el lenguaje oral y escrito, de modo que puedan enfrentarse a desafíos cognitivos de diversa complejidad en su aprendizaje donde resulta relevante la retroalimentación y la motivación a la participación, de forma tal que se generen las condiciones para la promoción de un discurso extendido.

Lo anteriormente descrito se logra con docentes lectores ya que como explica [Granado y Puig \(2014, p. 93\)](#), existe cada vez más evidencia empírica sobre el hecho de que formar lectores requiere de dichos docentes porque la relación personal que los mismos mantienen con la lectura influye en el tipo de prácticas de educación lectora que ofrecen en su aula y, por otro, en las creencias que sobre el valor de la lectura mantienen y transmiten a sus estudiantes. Para los mismos autores, el interés por el estudio de la identidad lectora de los docentes en sus muy diversas dimensiones ha ido creciendo en los últimos años alentado por la inquietud que generan los datos sobre el docente como sujeto lector unida, probablemente, a una duda compartida por aquellos que se ocupan y preocupan de la educación lectora de las nuevas generaciones.

Esta relación entre las prácticas lectoras del profesorado y las prácticas docentes de lectura que ofrecen en el aula está mediada, en parte, por las creencias que en torno a la lectura generan los maestros, así como la evidencia de que las creencias de los docentes sobre el contenido que ha de ser enseñado sirve de filtro a la hora de imaginar y decidir qué experiencias de aprendizaje planear y ofrecer a sus estudiantes.

Por su parte, [Ballester e Ibarra \(2016, p. 148\)](#) expresan que en el complejo escenario

comunicativo, la enseñanza y el aprendizaje de la lectura literaria adquiere un protagonismo esencial, pues entre sus objetivos se encuentra la formación del lector crítico a través de la adquisición y desarrollo de las competencias lectoras, literaria y comunicativa, así también, la formación del profesorado de la materia resulta esencial para la consecución de estas finalidades.

Según [Guerra, et al \(2014, p. 258\)](#), la comprensión está fuertemente influenciada por el grado de similitud entre el conocimiento previo del lector y el contenido del texto, hecho que es notorio en los errores de los estudiantes en diferentes tareas que están más relacionados con la falta de conocimientos que con conocimientos erróneos. En el mismo contexto, [Farrash \(2017, p. 13\)](#), señala que en la enseñanza tradicional suele prevalecer una secuencia didáctica que se ha vuelto un clásico al momento de facilitar una lectura que consiste en que el docente da a leer un texto al grupo y luego se formulan preguntas, las que son respondidas por los estudiantes, en ocasiones de forma oral y otras veces por escrito. Si esta actividad se realiza en grupos, como se suele orientar, no existe certeza para determinar quiénes de los integrantes comprendieron y quiénes no, descuidándose el aspecto más importante de la lectura, como es que leer significa comprender, construir un significado nuevo en la mente a partir de los signos escritos, tal como han referido otros autores, hecho que conduce a la respuesta mecánica, que en la mayoría de los casos se responden en el propio texto.

Por su parte, [Ballester e Ibarra \(2016, p. 148\)](#), manifiestan que la enseñanza de la didáctica de la literatura articula la formación permanente del docente, tanto desde una perspectiva práctica, utilitaria e inmediata, como respecto a su formación científica, pero las relaciones entre las diversas teorías literarias-lingüísticas y la práctica educativa se han caracterizado, en ocasiones, por su manifiesta inadecuación y, en consecuencia, su fracaso. En virtud de lo descrito anteriormente, el desempeño de los estudiantes chilenos en pruebas de comprensión lectora sigue siendo deficiente, de acuerdo con los datos aportados por la prueba del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación, volviéndose un tema fundamental para la educación y sus políticas públicas. Es por ello que la investigación se desarrolló en una Unidad Educativa vulnerable de la zona sur de Santiago, particularmente, en un Colegio Particular Subvencionado de la comuna de El Bosque, que proporciona educación básica y media en un contexto socioeconómico medio bajo (al 4to y 5to quintil más pobre económicamente de la nación), con un índice de vulnerabilidad del 72,01%. Ahora bien, la institución desde hace algunos años, ha mantenido resultados en el área de Lenguaje y Comunicación muy por debajo de los esperados, por lo que ha centrado sus esfuerzos en intentar su mejora.

En resumen, el desarrollo de la presente investigación, que tiene por fin caracterizar las prácticas docentes que favorecen a los estudiantes la motivación por leer textos literarios, se justifica y sustenta en las necesidades e intereses propios del contexto donde se instala y que está en concordancia con [Haury \(2014, p. 25\)](#) cuando señala que, si la lectura literaria es formativa, cuando se enseña, se contribuye a la formación general de los estudiantes donde el docente cumple un importante rol como incentivador y facilitador de la lectura.

Otro aspecto que se ha destacado es la conveniencia de la literatura para practicar e introducir en el aula las cuatro destrezas (hablar, leer, escribir y comprender) que los estudiantes han de dominar para llegar a ser hablantes competentes, además que la literatura es una fuente de placer, un medio idóneo para el enriquecimiento personal y cultural de los estudiantes, ya que en ella aparecen también reflejados el estilo de vida y las costumbres de sociedades de distintas épocas, lo que la convierte en un material destacado para la transmisión de la cultura e interesante para motivar a los estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje ya que no sólo adquieren una mayor motivación, sino que puede observarse un aumento de su confianza y destreza lingüística cuando sienten que están manejando los materiales y la literatura de la vida real.

## Método

El enfoque de la investigación fue cuantitativo apoyado en el análisis descriptivo, en tanto se opta por una lógica explicativa, una descripción que identifica la variable susceptible de ser descrita y propone una lógica inductiva que recoge puntos de vista tanto objetivos como subjetivos, pero validándose en una lógica de verificación. Con respecto a esto, la variable “práctica docente” se analizó desde sus dimensiones fundamentales: 1) noción racional y mecánica; o fundamentada en la apreciación estética (paradigma predominante) 2) prácticas fundamentadas en semiosis abiertas o cerradas (enfoque semiótico), 3) lectura explicativa y aceptada, o interpretativa y contextualizada (teoría de la recepción).

Por otro lado, la muestra estuvo conformada por los tres docentes de Lenguaje y Comunicación de Enseñanza Media que realizan clases de aula a los estudiantes de Segundo año Medio (NM2), pertenecientes a un Colegio Particular Subvencionado de la comuna de El Bosque. Se compararon las prácticas docentes de los tres profesores a través de los resultados obtenidos del cuestionario aplicado a cada uno y que permitió construir categorías con base a las respuestas dadas por los mismos que permitieron describir su trabajo de los textos literarios en el aula.

## Resultados y discusión

Aspectos generales y contextuales.

Según la [figura 1](#), los docentes privilegian las prácticas pedagógicas orientadas a cultivar una actitud participativa y crítica por parte de los estudiantes, optando por una metodología que incluye compartir lecturas y favoreciendo múltiples experiencias lectoras, pero se considera en menor medida el fomento de la expresión de opiniones y creaciones estéticas a partir de las lecturas.

**Figura 1: Estrategias orientadas a la motivación por la lectura por P. Mora, 2019** Figura 1: Estrategias orientadas a la motivación por la lectura por P. Mora, 2019

Lo descrito en la [figura 1](#) concuerda con lo que señala [Rivas \(2015, p. 55\)](#) sobre los niveles de comprensión lectora a la cual debe acercarse el estudiante para los propósitos que se persiguen con la lectura, y es en este nivel, el crítico, donde debe aprender a emitir juicios sobre el texto leído, aceptando o rechazando con fundamentos donde interviene su formación, su criterio y sus conocimientos previos sobre lo leído. Sin embargo, los docentes no fomentan la participación de sus estudiantes hacia el nivel creador, alejándose de lo que propone [Méndez \(2006, p. 150\)](#) respecto a la articulación de intereses, actitudes, reacciones y recreaciones de los estudiantes, mediante múltiples actividades productoras de nuevos textos.

Según lo observado en la [figura 2](#), al seleccionar los textos literarios, los docentes otorgan la misma relevancia a criterios como la realidad de los estudiantes, las secuencias sugeridas por el Ministerio de Educación y las temáticas que les son cercanas a ellos, mientras que las inquietudes de los estudiantes se sitúan en un nivel inferior de relevancia, aun cuando es un criterio que todos los docentes consideran al determinar las lecturas que se asigna.

**Figura 2: Forma en que se seleccionan los textos literarios por P. Mora, 2019.** Figura 2: Forma en que se seleccionan los textos literarios por P. Mora, 2019.

Aunque [Rivas \(2015, p. 52\)](#) señala que los docentes utilizan diversas estrategias y metodologías para potenciar el proceso de la lectura, muchos estudiantes no logran comprender lo que leen produciendo insatisfacción y un deficiente pensamiento creativo y en concordancia con [Chuc \(2015, p. 22\)](#) esto se debe a que no promueven en ellos la curiosidad por aprender en atención a las temáticas que seleccionan para guiar la lectura.

Según la [figura 3](#), se observa que todos los profesores encuestados confieren gran importancia al

tema que aborda el texto literario y al lenguaje que esta emplea. El autor de la obra es el criterio que le sigue, mientras que la época en que se escribió la obra no es un elemento al que atienda la totalidad de los docentes.

**Figura 3: Elementos considerados en la selección de los textos literarios por P. Mora, 2019.** Figura 3: Elementos considerados en la selección de los textos literarios por P. Mora, 2019.

En concordancia con [Bautista \(2015, p. 16\)](#), es importante que el docente siempre lea los textos para seleccionar los más apropiados, teniendo en cuenta su contenido, el nivel escolar y de lectura del estudiante, a fin de generar un buen proceso enmarcado en la orientación del ejercicio lector y haciendo seguimiento del mismo.

En la [figura 4](#) se hace referencia al disfrute de los estudiantes con la lectura desde la perspectiva de los docentes, concordando que los mismos la disfrutaban solo en algunas oportunidades, coincidiendo en que la falta de motivación por leer, las dificultades para la comprensión del texto y el desconocimiento del vocabulario tal como se evidencia en la [figura 5](#), son los factores que dificultan en mayor medida la lectura de textos literarios, y a estos elementos le sigue la dificultad de los estudiantes para adquirir el texto.

**Figura 4: Disfrute de la lectura por parte de los estudiantes por P. Mora, 2019.** Figura 4: Disfrute de la lectura por parte de los estudiantes por P. Mora, 2019.

La falta de tiempo para leer no es considerada por los docentes como una dificultad que los estudiantes deban enfrentar para realizar la lectura.

**Figura 5: Dificultades de los estudiantes para realizar la lectura de los textos literarios por P. Mora, 2019.** Figura 5: Dificultades de los estudiantes para realizar la lectura de los textos literarios por P. Mora, 2019.

En correspondencia con [Cuartero \(2017, p. 11\)](#), cuando no hay una buena competencia lectora, y esto es percibido por el propio estudiante, este no se siente inclinado a leer, de manera que cada vez lo hará menos y, a largo plazo, abandonará el hábito lector o ni siquiera lo llegará a crear. Del mismo modo, si no hay motivación lectora, el estudiante no desarrollará una lectura implicada; comprometida y competente, que le permita disfrutarla, aprender con ella y convertirse en un lector crítico.

En lo referido a la evaluación de la lectura de los textos literarios, según lo que se evidencia en la [figura 6](#), ninguno de los docentes entrevistados emplea la evaluación formativa, privilegiando en primer término las pruebas, sean estas objetivas de selección múltiple o de desarrollo. Los trabajos de producción diversa se sitúan en un nivel secundario cuando se trata de evaluar la lectura.

**Figura 6: Forma de evaluar la lectura de los textos literarios.** Figura 6: Forma de evaluar la lectura de los textos literarios.

Se puede evidenciar entonces, que los docentes encuestados no consideran a [Neira, Reyes y Riffo \(2014, p. 225\)](#) cuando refieren que evaluar la capacidad de comprensión lectora supone verificar su propósito y que además el proceso implica un lector, un texto y su contexto, que interactúan de forma dinámica por lo que proponen evaluaciones diagnósticas y colectivas enfocados en el nivel de conocimientos adquiridos durante la lectura y los cambios que implican los procesos involucrados.

En la [figura 7](#) se muestra lo expresado por los docentes en cuanto a la valoración de la lectura de textos literarios como estrategia de aula. Se observa que ninguno considera la lectura como una pérdida de tiempo o una actividad que no contribuya al desarrollo cognitivo de los estudiantes. La lectura como forma eficaz de trabajar y la posibilidad de realizar lecturas colectivas ocupan un lugar marginal en relación a la lectura como una forma de desarrollar el vocabulario y favorecer la

expresión de comentarios y opiniones de los estudiantes, ambos aspectos considerados relevantes por todos los docentes que participaron del estudio.

**Figura 7: Relevancia de trabajar la lectura de textos literarios por P. Mora, 2019.** Figura 7: Relevancia de trabajar la lectura de textos literarios por P. Mora, 2019.

En concordancia con [Muñoz, Valenzuela, Avendaño y Núñez \(2016, p. 54\)](#) la lectura es una actividad cognitiva compleja que abarca diversos niveles de procesamiento como un sistema de representación y como una práctica académica a partir de un proceso que se inicia con la relación entre la información que proporciona un texto escrito y los conocimientos previos que el lector posee.

La [figura 8](#) muestra que entre los recursos que incorporan fuentes para la enseñanza de los textos literarios, los docentes en su totalidad utilizan los textos escolares y, en segundo lugar, recurren a la biblioteca del colegio.

**Figura 8: Recursos utilizados como fuentes en la enseñanza de los textos literarios por P. Mora, 2019.** Figura 8: Recursos utilizados como fuentes en la enseñanza de los textos literarios por P. Mora, 2019.

En el mismo contexto, el uso de Internet es un recurso poco empleado en la enseñanza de los textos literarios, mientras que las bibliotecas públicas y los textos literarios que los estudiantes lleven al colegio nunca son empleados por los docentes como recursos para la enseñanza de la literatura. Sin embargo, lo que los docentes manifestaron no concuerda con lo señalado por [García \(2016, p. 43\)](#) en cuanto al uso del internet como medio para promover la comprensión lectora, puesto que para el autor citado, la era digital que se vive actualmente está potenciando nuevos escenarios y modos de interacción entre el texto y los estudiantes, generando nuevas prácticas culturales no solo para compartir lecturas, sino también para apropiarse, reescribir y/o manipular el universo narrativo de los textos favoritos de los estudiantes.

## Prácticas y motivación

En la [figura 9](#) se muestran los resultados obtenidos del cuestionario aplicado a los tres docentes de Lenguaje sobre los aspectos motivacionales que signan sus prácticas y que favorecen la lectura de los textos de literatura dentro de la sala de clases, específicamente sobre las prácticas fundamentadas en una noción racional y mecánica o fundamentadas en la apreciación estética.

**Figura 9 Profesores, prácticas fundamentadas en una noción racional y mecánica o fundamentada en la apreciación estética por P. Mora, 2019.** Figura 9 Profesores, prácticas fundamentadas en una noción racional y mecánica o fundamentada en la apreciación estética por P. Mora, 2019.

Con respecto a los resultados observados en la [figura 9](#), en las prácticas docentes implementadas, frecuentemente se proponen estrategias didácticas que intentan promover la lectura de textos literarios en el aula, como también el respeto de los ritmos de lectura de los estudiantes, sin embargo, éstos consideran que los libros seleccionados son poco apropiados para ellos. En este particular entra en juego lo que proponen [Solís, Suzuki y Bischoffshausen \(2010, p. 1|8\)](#), como estrategias de lectura que facilitan la comprensión lectora tales como la relación del texto con las experiencias o conocimientos adquiridos de manera formal o informal, conocer el significado de las palabras por contexto o haciendo uso de un diccionario, ilustración, familia, sinónimo, elaborar hipótesis, antes o durante la lectura, realizar suposiciones para ampliar la información del texto, puede explicar el texto con sus propias palabras y finalmente construir imágenes mentales relacionadas a la lectura.

En la [figura 10](#) se muestran los resultados obtenidos del cuestionario aplicado a los tres docentes



de Lenguaje sobre los aspectos motivacionales que signan sus prácticas y que favorecen la lectura de los textos de literatura dentro de la sala de clases, específicamente sobre las prácticas fundamentadas en semiosis abiertas o semiosis cerradas.

**Figura 10: Profesores, prácticas fundamentadas en semiosis abiertas o semiosis cerradas por P. Mora, 2019.** Figura 10: Profesores, prácticas fundamentadas en semiosis abiertas o semiosis cerradas por P. Mora, 2019.

De acuerdo con lo anterior, frecuentemente se implementan prácticas docentes que favorecen una libre interpretación de los textos literarios, aceptando las interpretaciones personales de los estudiantes, pero solo a veces se estimula la autonomía en la definición de las temáticas, emanadas de la lectura de los textos literarios a trabajar en el aula. En este sentido [Caicedo, Simbaqueba y Vaca \(2016, p. 29\)](#), refieren que los estudiantes deben emplear estrategias para una verdadera apropiación de la lectura que realizan, con metas claras, bien planificadas y evaluadas que le permitan llegar a un nivel de conocimiento elevado, formando su propia postura frente a lo leído.

Además, los docentes manifestaron que sus estudiantes siempre pueden tener interpretaciones diferentes de los textos literarios a las propuestas por ellos, pero que solo frecuentemente dichas interpretaciones son buscadas de forma mancomunada, estimulando que los estudiantes definan por sí mismos las temáticas relevantes a ser tratadas en la enseñanza de la lectura de textos literarios.

En la [figura 11](#) se muestran los resultados obtenidos del cuestionario aplicado a los tres docentes de Lenguaje sobre los aspectos motivacionales que signan sus prácticas y que favorecen la lectura de los textos de literatura dentro de la sala de clases, específicamente sobre las prácticas orientadas a la lectura explicativa y aceptada o interpretativa y contextualizada.

**Figura 11: Profesores, prácticas orientadas a la lectura explicativa y aceptada o interpretativa y contextualizada por P. Mora, 2019.** Figura 11: Profesores, prácticas orientadas a la lectura explicativa y aceptada o interpretativa y contextualizada por P. Mora, 2019.

Generalmente se implementan estrategias pedagógicas que permiten comprender el contexto del texto literario leído, pero solo algunas veces se favorece la asociación de las temáticas propuestas en los textos literarios con las experiencias previas de los estudiantes y los contextos actuales. En este sentido, [Bautista \(2015, p. 14\)](#), establece que la lectura debe ser un diálogo entre el estudiante y el autor; donde el primero pueda formular preguntas, adquirir nuevos conocimientos, enriquecer su léxico y desarrollar un aprendizaje autónomo.

En el mismo contexto, los docentes manifestaron que frecuentemente motivan a los estudiantes a relacionar las temáticas propuestas en los textos literarios con sus experiencias previas, mostrando las relaciones existentes entre los contextos actuales y dichas temáticas, pero solo algunas veces emplean estrategias pedagógicas que permitan comprender el contexto interno del texto literario.

En [figura 12](#) se muestran los resultados obtenidos del cuestionario aplicado a los tres docentes de Lenguaje sobre las expectativas personales y contextuales respecto a la motivación que presentan los estudiantes por la lectura de textos literarios.

Sobre el particular, los docentes manifestaron que consideran bastante las capacidades individuales de sus estudiantes para la lectura de los textos literarios, pero que dichas capacidades son poco apropiadas para comprender los textos seleccionados. Según los resultados que se aprecian en la [figura 12](#), en lo referido a las capacidades requeridas para la lectura de textos literarios como base fundamental en el desarrollo de procesos de acceso al conocimiento tal como lo establecen [Caicedo, Simbaqueba y Vaca \(2016, p. 13\)](#), los profesores manifiestan tener bastante preocupación por las capacidades individuales de sus estudiantes, pero que las mismas son poco

apropiadas para la comprensión de un texto; mientras que los estudiantes reconocen tener capacidades bastante apropiadas para leer, pero solo son consideradas algunas veces por el docente. Esto demuestra poca concordancia entre la forma en que se aprecian las capacidades de lectura entre los profesores y estudiantes.

**Figura 12: Profesores, expectativas personales y contextuales por P. Mora, 2019.** Figura 12: Profesores, expectativas personales y contextuales por P. Mora, 2019.

En este sentido, los autores citados sostienen que la lectura requiere habilidades para lograr la captación de los pensamientos del autor, la extracción de información del texto o la comprensión de lo impreso para dar cuenta de lo leído y continúa vigente en las prácticas de los docentes pues sigue prevaleciendo en el aula, lo cual es importante y necesario, pero el desarrollo de capacidades requiere que los estudiantes y los mismos docentes se aperturen a las nuevas exigencias sociales.

En la [figura 13](#) se muestran los resultados obtenidos del cuestionario aplicado a los tres docentes de Lenguaje sobre el valor personal y contextual respecto a la motivación que presentan los estudiantes por la lectura de textos.

**Figura 13: Profesores, valor personal y contextual por P. Mora, 2019.** Figura 13: Profesores, valor personal y contextual por P. Mora, 2019.

Respecto a lo observado en la figura referida, los docentes manifestaron que consideran bastante relevante que sus estudiantes lean textos literarios y, totalmente relevantes que su lectura se realice dentro del aula, mientras que los estudiantes solo lo consideran bastante relevante. Sobre el particular, [Manso, Almenares y Pérez \(2018\)](#), expresan que la escuela debe ser una institución socializadora capaz de proporcionar conocimientos que constituyan herramientas al estudiante para operar en diferentes contextos, fomentando una tarea formativa en correspondencia con la necesidad social, donde los estudiantes adquieran modos de aprender que les permitan desarrollar su pensamiento y formación integral sobre todo en el área que compete en la investigación.

En la [figura 14](#) se muestran los resultados obtenidos del cuestionario aplicado a los tres docentes de Lenguaje sobre el componente afectivo personal y contextual respecto a la motivación que presentan los estudiantes por la lectura de textos literarios.

**Figura 14 Profesores, componente afectivo personal y contextual por P. Mora, 2019.** Figura 14 Profesores, componente afectivo personal y contextual por P. Mora, 2019.

Respecto a la [figura 14](#), los docentes manifestaron que consideran bastante relevante el sentir de sus estudiantes frente a la lectura de los textos literarios, pero sienten que pocas veces lo pasan bien leyendo dichos textos. Este hecho puede asociarse con lo que ha señalado [Bautista \(2015, p. 15\)](#), sobre la manera con que se está llevando a cabo la enseñanza y aprendizaje de la lectura en los establecimientos educativos, en primer lugar, porque se ha convertido en algo mecánico y en segundo lugar porque los estudiantes leen por obligación más no por gusto, por ende no se crea un espacio de reflexión y desarrollo de su capacidad intelectual. Aquí entra en juego el docente como propiciador del gusto por leer para que los estudiantes lo consideren como posibilidad de adquirir nuevos conocimientos en beneficio de su formación integral.

## Actividades cognitivas y recreativas

En la [tabla 1](#) se muestran los resultados obtenidos del cuestionario aplicado a los tres docentes de Lenguaje sobre las actividades cognitivas y recreativas que signan sus prácticas y se vislumbran como las más entretenidas para sus estudiantes.

Tabla 1. **Docentes, actividades cognitivas y recreativas** Tabla 1. Docentes, actividades cognitivas y recreativas

ACTIVIDAD	DOCENTE 1	DOCENTE 2	DOCENTE 3	TOTAL
-----------	-----------	-----------	-----------	-------

Chatear con amigos 7 7 7 7 Mirar televisión 7 7 7 7 Leer libros 3 3 2 2,7 Jugar en el computador 7 5 7 6,3 Dormir una siesta 6 5 6 5,7 Salir con amigos 7 6 7 6,3 Hacer deportes 4 4 5 4,7 Escuchar música 6 7 6 6,3

Según la [tabla 1](#), la actividad referida a leer libros, fue evaluada por los docentes con nota deficiente (nota inferior a 4,0), con un promedio de 2,7 entre las respuestas proporcionada por éstos. Caso contrario ocurre con las actividades chatear con amigos y mirar televisión que fueron calificadas por los docentes con 7 puntos y así, se vislumbran como las preferidas y más entretenidas para sus estudiantes. En atención a dichos resultados, es conveniente aprovechar las actividades que entretienen a los estudiantes como medio para incluir las prácticas de lectura, donde sin dejar los aspectos formales que el proceso de comprensión implica, se adecúe a las necesidades e intereses reales de los lectores, además de los potenciales que muestran por la madurez de sus conocimientos y coadyuve a establecer relaciones entre enunciados y evaluar la intencionalidad de la lectura.

## Tópicos y temas de lectura

En la [tabla 2](#) se muestran los resultados obtenidos del cuestionario aplicado a los tres docentes de Lenguaje sobre los temas de lectura preferidos por sus estudiantes y que se reflejan en su praxis.

Tabla 2. **Docentes, tópicos y temas de lectura**

TIPOS DE LIBROS	DOCENTE 1	DOCENTE 2	DOCENTE 3	TOTAL
1 Deportes	6	4	6	5,3
2 Ciencias y tecnologías	3	4	6	4,3
3 Aventuras y viajes	6	4	5	5,4
4 Animales y mascotas	5	3	5	4,3
5 Historias de misterio o terror	7	7	6	6,3
6 Artistas preferidos	7	7	7	7
7 Cine	7	5	4	5,3
8 Novelas y poemas de amor o Romances	5	4	7	5,3
9 Historias de acción con protagonistas juveniles en las que aparece un líder	7	7	7	7
10 Historias policíacas	5	4	6	5
11 Ciencia ficción	6	6	6	6
12 Libros de historia de las civilizaciones y biografías de personajes ilustres	2	3	4	3
13 Antologías de cuentos y poemas	5	4	5	4,7
14 Obras clásicas en ediciones originales	2	2	3	2,3
15 Obras de teatro	5	3	6	4,7
16 Cómics	6	5	6	5,7

Según los resultados observados en la [tabla 2](#), los docentes asignan puntaje total a libros asociados con Artistas preferidos y a Historias de acción con protagonistas juveniles en las que aparece un líder, lo que indica la creencia de los docentes que en el reconocimiento de los estudiantes en la obra literaria aparece un incremento de la motivación por leerla.

Los libros referidos a Obras clásicas en ediciones originales y libros de historia de las civilizaciones y biografías de personajes ilustres obtienen el menor puntaje (2,3 y 3 respectivamente), lo que podría indicar un factor de cercanía en el gusto por los temas de lectura en este caso. Sobre el particular, [Chuc \(2015, p. 22\)](#), establece que los estudiantes deben incrementar sus conocimientos al realizar diversas lecturas con un fundamento científico y tecnológico que propiciaría en ellos la curiosidad por aprender.

Por último, se considera importante manifestar lo relevante de favorecer prácticas docentes que reconozcan los intereses y necesidades de los estudiantes, incluyendo su contexto, sus experiencias y saberes propios, con el fin de enriquecer la labor docente, favorecer la manifestación de opiniones y las múltiples interpretaciones de los textos literarios trabajados y así motivar a los estudiantes a leerlos.

## Conclusiones

Los docentes privilegian las prácticas pedagógicas orientadas a cultivar una actitud participativa y crítica por parte de los estudiantes, optando por una metodología que incluye compartir lecturas y favoreciendo múltiples experiencias lectoras, pues se busca activar los conocimientos lingüísticos y previos que permitan dar sentido de lo que los estudiantes leen conforme al texto, estableciéndose



comparaciones, relaciones de causa o efecto, reconociendo ideas principales a través de diferentes estrategias básicas como cuadros sinópticos, mapas conceptuales, resúmenes y síntesis. Lo anterior conlleva a que los estudiantes expliquen ampliamente el texto, formulando hipótesis y nuevas ideas a través de inferencias que coadyuven el desarrollo de conclusiones. Continuando con lo relativo, las prácticas pedagógicas instan a emitir juicios sobre el texto leído con base a las experiencias y conocimientos previos y que depende de la formación de cada estudiante.

Por otro lado, los docentes consideran en menor medida el fomento de la expresión de opiniones y creaciones estéticas a partir de las lecturas, pues no fomentan la participación de sus estudiantes hacia el nivel creador y no consideran sus intereses y criterios propios en la comprensión de la lectura. Es en este nivel, donde el docente debería propiciar la actividad lectora para que los estudiantes empleen la información del texto para aplicarla a condiciones reales o imaginarias, de allí el énfasis que debe hacerse a sus necesidades sobre todo en la interpretación que deriva del texto como parte de sus experiencias con otros textos.

Ahora bien, en las prácticas docentes implementadas frecuentemente se proponen estrategias didácticas que intentan promover la lectura de textos literarios en el aula, como también el respeto de los ritmos de lectura de los estudiantes. Por otro lado, frecuentemente se implementan prácticas docentes que favorecen una libre interpretación de los textos literarios, aceptando las interpretaciones personales de los estudiantes, pero solo a veces se estimula la autonomía en la definición de las temáticas, emanadas de la lectura de los textos a trabajar en el aula. Los estudiantes siempre pueden tener interpretaciones diferentes de los textos literarios a las propuestas por los docentes, pero que solo frecuentemente dichas interpretaciones son buscadas de forma mancomunada, estimulando que los estudiantes definan por sí mismos las temáticas relevantes a ser tratadas.

En lo referido a la evaluación de la lectura de los textos literarios, no se emplea la evaluación formativa y los trabajos de producción son considerados de forma baja. Sobre el particular, no se consideran aspectos en cuanto a criterios y parámetros, y al mismo tiempo no reconocen que el proceso es dinámico al interactuar un lector; en este caso los estudiantes; un texto y su contexto.

En otro contexto, las tecnologías son poco utilizadas en la enseñanza de la lectura de los textos literarios, pues los docentes solo incorporan el uso de textos escolares y las visitas a la biblioteca del colegio. Por otro lado, el internet es un recurso poco empleado en la enseñanza de los textos literarios, sin percatarse que dicha herramienta potencia nuevos escenarios y modos de interacción entre el texto y los estudiantes, generando nuevas prácticas culturales no solo para compartir lecturas, sino también para apropiarse, reescribir y/o manipular el universo narrativo de los textos favoritos de los aprendices.

Los docentes establecen que la lectura es una actividad que contribuye al desarrollo cognitivo de los estudiantes porque se relaciona la información que proporciona el texto escrito con los conocimientos previos que éstos poseen, desarrollando las operaciones mentales que el proceso implica, para la construcción de significados que involucra situaciones dialógicas con la finalidad de alcanzar una interpretación del mismo.

Finalmente, los docentes consideran que las capacidades individuales de sus estudiantes son poco apropiadas para la comprensión de un texto; mientras que los estudiantes reconocen tenerlas, pero solo son consideradas algunas veces por el docente. En este sentido, es menester de los docentes, conocer y comprender cada uno de los niveles de comprensión lectora, de modo que, en el ejercicio, sus prácticas estén enfocadas en promover al desarrollo de competencias pertinentes a los estudiantes.

## Referencias



1. Ballester J., Ibarra N.. La educación lectora, literaria y el libro en la era Digital. *Revista Chilena de Literatura*. 2016.
2. Bautista D.. *Uso de mediaciones tecnológicas para mejorar el nivel de comprensión lectora*. 2015. [Publisher Full Text](#)
3. Caicedo D. Simbaqueba, Vaca M.. *Las tertulias pedagógicas y los grupos interactivos como estrategias para promover prácticas de lectura dialógica e inclusiva con docentes de las instituciones educativas Carlos Lleras Restrepo y Centro Social de Yopal*. 2016. [Publisher Full Text](#)
4. Chuc L.. *Lectura comprensiva y su influencia en el razonamiento crítico*. 2015. [Publisher Full Text](#)
5. Cuartero M.. *Comprensión y motivación lectoras a través de la literatura y las TIC*. 2017.
6. Farrach G.. *Estrategias metodológicas para fomentar la comprensión lectora*. *Revista Científica De FAREM-Estelí*. 2017.
7. García A.. *Prácticas lectoras en espacios de afinidad: formas participativas en la cultura digital*. *Ocnos*. 2016.
8. Granado C., Puig M.. *¿Qué leen los futuros maestros y maestras? Un estudio del docente como sujeto lector a través de los títulos de libros que evocan*. *Revista Ocnos*. 2014.
9. Guerra J., Guevara Y., López A., Rogerio J.. *Identificación de las estrategias y motivación hacia la lectura, en estudiantes universitarios mexicanos*. *Revista de Investigación Educativa*. 2014.
10. Haury M.. *Lectura literaria: aportes para una didáctica de la literatura*. *Revista Zona Próxima*. 2014.
11. Manso M, Almenares Y., Pérez D.. *La comprensión de textos en el proceso de enseñanza-aprendizaje*. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*. 2018.
12. Medina L., Valdivia A., San Martín E.. *Prácticas pedagógicas para la enseñanza de la lectura inicial: Un estudio en el contexto de la evaluación docente chilena*. *Revista PSYHE*. 2014.
13. Méndez S.. *Comprensión lectora y textos literarios: una propuesta Psicopedagógica*. *Revista Educación*. 2006.
14. Muñoz C, Valenzuela J, Avendaño C., Núñez C.. *Mejora en la motivación por la Lectura Académica: la mirada de estudiantes motivados*. *Revista Ocnos*. 2016.
15. Neira A, Reyes F., Riffo B.. *Experiencia académica y estrategias de comprensión lectora en estudiantes universitarios de prime año*. *Revista Literatura y Lingüística*. 2014. [Publisher Full Text](#)
16. Rivas L.. *Metodología para el desarrollo de la comprensión lectora en el proceso enseñanza-aprendizaje*. *Revista Científica Dominio de las Ciencias*. 2015.
17. Solís M, Suzuki E, BISCHOFFSHAUSEN Niños lectores y productores de textos: un desafío para los educadores. 2010. [Publisher Full Text](#)