

EL PROGRAMA TODOS A APRENDER

Una mirada desde el análisis crítico del discurso a los procesos de formación docente
para la enseñanza de la lectura en Colombia: el caso de una institución
educativa pública rural

BEATRIZ ELENA PARRA ORTIZ



UNIVERSIDAD DEL VALLE
FACULTAD DE HUMANIDADES
ESCUELA DE CIENCIAS DEL LENGUAJE
MAESTRÍA EN LINGÜÍSTICA Y ESPAÑOL
Cali, Colombia
2018

EL PROGRAMA TODOS A APRENDER

Una mirada desde el análisis crítico del discurso a los procesos de formación docente
para la enseñanza de la lectura en Colombia: el caso de una institución
educativa pública rural

BEATRIZ ELENA PARRA ORTIZ

Trabajo de Investigación presentado para optar por el título
Magíster en Lingüística y Español

Director
Alfonso Vargas Franco
Doctor en Comunicación
Universidad Pompeu Fabra - Barcelona

UNIVERSIDAD DEL VALLE
FACULTAD DE HUMANIDADES
ESCUELA DE CIENCIAS DEL LENGUAJE
MAESTRÍA EN LINGÜÍSTICA Y ESPAÑOL
Cali, Colombia
2018

DEDICATORIA

*A mi hermana Victoria,
quien me enseñó a leer mientras jugábamos
cuando éramos muy pequeñas
y yo aún no iba a la escuela... Ella nunca imaginó
que ese era el inicio de mi gran pasión por enseñar a leer*

*A mis padres,
Rubén Darío y Matilde Amparo
quienes me han ayudado a ser lo que hoy soy
y me han apoyado incondicionalmente
en cada paso y en cada meta*

*A mis sobrinos
Isabella, Dylan, Juan Manuelle y Gabriela
Hermosos regalos de Dios*

AGRADECIMIENTOS

A Dios, su amor y fidelidad inagotables son el sustento diario en mi caminar, en cada sueño, en cada prueba y en cada meta. Por su gracia soy todo lo soy.

A mis padres Rubén Darío y Matilde Amparo por creer en mí y estar presentes en cada momento de mi vida. Su comprensión y apoyo incondicional en cada reto y en cada meta que me propongo son invaluable para mí. A ellos debo lo que soy y lo que he logrado.

A Alfonso Vargas, mi profesor y director de tesis, quien ha sido un pilar fundamental en el desarrollo de todo este proceso y quien logró vislumbrar entre mis tantas ideas iniciales lo que siempre quise investigar. Gracias por su apoyo y orientación en cada etapa de esta investigación.

A todos los colaboradores que con su participación hicieron posible este trabajo: formador, tutores y docentes por su disposición para brindarme información valiosa y necesaria para culminar esta meta.

A Liliana Sandoval, rectora de mi institución por propiciar los espacios necesarios para el desarrollo de esta investigación. Gracias por su apoyo y paciencia constante en este proceso.

A mis hermanos: Victoria, Rubén Darío, Víctor Manuel, a mi prima Diana y a mis cuñados: Sandra, Katerine y Ernest por creer en mí y brindarme su apoyo y colaboración en todo momento.

Y a todas las demás personas que de una u otra manera aportaron en la elaboración de este trabajo: amigos, colegas, compañeros de trabajo y estudio que se han cruzado en este camino y han contribuido al cumplimiento de esta meta...

Mil y mil gracias

RESUMEN

En esta investigación se presenta un análisis de las concepciones ideológicas implícitas en un programa de formación docente, su incidencia en la concepción de lectura promovida y los contrastes con diversos elementos que se consideran relevantes para la interpretación de su puesta en marcha en un contexto específico con el propósito de develar [mediante la aplicación de un modelo de análisis crítico del discurso¹], cómo se regulan las prácticas discursivas en un contexto escolar particular, cómo se termina reproduciendo un modelo funcional de enseñanza de los procesos de lectura y cómo esto se camufla mediante discursos pedagógicos y didácticos que propenden por la innovación.

Para el desarrollo de este estudio se seleccionaron cuatro docentes y dos tutores vinculados a una institución pública ubicada en el corregimiento de Villa Colombia del municipio de Jamundí (Valle del Cauca), quienes hacen parte del Programa Todos a Aprender² del Ministerio de Educación Nacional³ desde el año 2013; además de ellos, también se selecciona un formador del mismo programa quien está vinculado a instituciones de la ciudad de Cali. Cabe resaltar que maestros, tutores y formadores son los tres roles mediante de los cuales se implementa el programa: este último recibe formación por parte del MEN, los tutores la reciben a través del formador y, luego, la transmiten a los docentes.

El corpus para el análisis está compuesto por un conjunto de siete entrevistas, apartados específicos del documento oficial y algunos materiales y actividades de lectura promovidos por el programa. Su análisis se centra en:

1. Las percepciones (valoración, negociación, resistencia) que los distintos actores han construido respecto al programa.

¹ En adelante ACD

² En adelante PTA

³ En adelante MEN

2. La concepción de lectura que subyace en la implementación del PTA (actividades específicas y materiales de lectura abordados en las jornadas de formación y propuestos para el trabajo de los docentes en el aula).
3. Las relaciones de poder que operan en la implementación del programa.

Lo anterior permite analizar la discordancia entre los planteamientos conceptuales del programa y su dinamización como también sus desencuentros con la perspectiva discursiva del lenguaje, los planteamientos propios de la literacidad crítica y con sus aplicaciones en la enseñanza de la lectura a pesar de que el programa mismo se presenta como una estrategia pertinente y eficaz para formar a los maestros en relación con el cómo enseñar a leer inferencial y críticamente a los estudiantes colombianos del nivel de básica primaria de los establecimientos educativos oficiales.

Los hallazgos obtenidos a partir de la recogida de datos constituyen un material significativo para el análisis crítico del discurso desde los planteamientos de Norman Fairclough, modelo que permite indagar acerca de las implicaciones ideológicas subyacentes y las relaciones de poder que se establecen.

Por último, este análisis posibilita visualizar cómo se podría propiciar la transformación de dichas prácticas a través del poder generativo del lenguaje mediante la identificación de los retos y desafíos que supone la formación docente referida a los procesos de enseñanza de la lectura, razón por la cual esta investigación constituye un aporte para la resignificación de los modos cómo se orientan los procesos lectores en las aulas de educación primaria.

PALABRAS CLAVE

Análisis Crítico del Discurso, concepciones, enseñanza, formación docente, hegemonía, ideología, lectura, literacidad, poder.

ÍNDICE

	Pág
RESUMEN	
PRIMERA PARTE: EL PROBLEMA	
INTRODUCCION	1
1. JUSTIFICACIÓN.....	5
2. OBJETIVOS.....	7
2.1. General.....	7
2.2. Específicos	7
3. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	8
SEGUNDA PARTE: ESTADO DEL ARTE	
4. ANTECEDENTES	12
4. 1 Sobre procesos de formación docente	12
4.2 Investigaciones relacionadas con el PTA	18
4.2.1 Incidencia del componente de formación situada del Programa Todos a Aprender del MEN en los resultados de las Pruebas Saber 3° y 5° en el área de lenguaje en una institución educativa de la entidad territorial de Soacha	18
4.2.2 Implementación de las estrategias del PTA en la Institución Educativa La Leona: Una mirada reflexiva	19
4.2.3 Estrategias de enseñanza en el Programa Todos a aprender. Un análisis desde la práctica docente	20
4.3 A modo de reflexión.....	21
5. MARCO TEÓRICO	22
5.1 El lenguaje desde una perspectiva discursiva	22

5.2 Procesos de lectura desde una perspectiva sociocultural	24
5.3 Pedagogía y literacidad críticas	28
5.4 Modelos de formación docente para la enseñanza de la lectura	34
5.5 La identidad lectora de los docentes en el proceso de formación	38
5.6 Política educativa colombiana en relación con la lectura.....	40
5.7 Análisis Crítico del Discurso: Modelo de Norman Fairclough para la investigación en ciencias sociales	43
5.8 A modo de síntesis	48

TERCERA PARTE: METODOLOGÍA

6. METODOLOGÍA.....	50
6.1 Reflexividad en la investigación.....	54
6.2 Fases de la investigación	55
6.2.1 Revisión de la literatura.....	55
6.2.2 Definición del corpus de investigación	55
6.2.2.1 Guía Uno: Sustentos del Programa.....	56
6.2.2.1 Entrevistas	56
6.2.2.3 Materiales y actividades para la enseñanza de la lectura.....	57
6.2.2.4 Pruebas de caracterización de lectura.....	58
6.2.3 Contextualización	58
6.2.4 Diseño de instrumentos	59
6.2.5 Selección y caracterización de las fuentes (documento oficial PTA – informantes – materiales y actividades de lectura)	60
6.2.6 Recolección y sistematización de la información	63
6.2.7 Definición e identificación de categorías y dimensiones de análisis	64
6.2.8 Consolidación de resultados y análisis	66

CUARTA PARTE: RESULTADOS

7. RESULTADOS	68
7.1 De la Guía Uno: Sustentos del Programa	68
7.2 De las entrevistas.....	74

7.2.1 Descripción del programa y su implementación en el municipio de Jamundí	74
7.2.1.1 Generalidades del PTA.....	74
7.2.1.2 Sobre la vinculación de los distintos actores	75
7.2.1.3 Sobre el perfil profesional de los distintos actores del PTA	77
7.2.1.4 Sobre los roles de formador, tutor y docente en el PTA	79
7.2.1.5 Sobre la reasignación de formadores y tutores.....	80
7.2.1.2 Sobre la puesta en marcha del programa	82
7.2.2 Sobre las concepciones y materiales de lectura promovidos en el programa	92
7.2.3 Sobre el cumplimiento de los objetivos del programa	95
7.2.4 Sobre los aportes significativos del programa.....	104

QUINTA PARTE: ANÁLISIS

8. APLICACIÓN DEL MODELO DE ANÁLISIS CRÍTICO DEL DISCURSO DE NORMAN FAIRCLOUGH	107
8.1 Funciones del lenguaje	107
8.1.1 Función ideacional.....	108
8.1.2 Función interpersonal	114
8.1.2.1 De los maestros desde la perspectiva de formadores y tutores	118
8.1.2.2 De los tutores y formadores desde la perspectiva de los docentes	119
8.1.2.3 De los tutores desde la perspectiva del formador	120
8.1.2.4 La historia de vida como elemento clave para el análisis de la construcción de identidades sociales en el PTA.....	120
8.1.2.5 Construcción de identidades sociales en el PTA	128
8.2 Instancias discursivas	130
8.2.1 Prácticas discursivas	130
8.2.1.1 Niveles 1, 2 y 3 en la red de prácticas	131
8.2.1.2 Niveles 4 y 5 en la red de prácticas: Configuración y regulación de prácticas	134
8.2.1.3 Niveles 4 y 5 en la red de prácticas: Reproducción/transformación de prácticas - descontextualización del programa	138

8.2.1.4 Niveles 4 y 5 en la red de prácticas: Carácter administrativo del programa – exceso de formatos	143
8.2.1.5 Nivel 6 en la red de prácticas: Implementación de estrategias del PTA para la enseñanza de la lectura en las aulas	146
8.2.2 Práctica social: enseñanza de la lectura en las escuelas públicas colombianas	152
8.2.2.1 Tensión # 1: Relación con las pruebas estandarizadas	153
8.2.2.2 Tensión # 2: Formación disciplinar de los tutores.....	158
8.3 Conciencia Crítica del Lenguaje	162
8.3.1 Sobre concepciones de lectura en la implementación del PTA.....	162
8.3.2 Sobre cómo se aborda la enseñanza de la lectura	166
8.3.3 Sobre las actividades y materiales de lectura	169
8.3.3.1 Actividades para el grado 3°	172
8.3.3.2 Actividad para el grado 5°	174
8.3.3.3 Pruebas de caracterización de lectura	176
8.3.4 Mercantilización de prácticas para la enseñanza de la lectura en aulas de básica primaria.....	180
8.3.5 Sobre los hallazgos en el análisis de los materiales y actividades de lectura.....	184
8.3.6 Conciencia crítica del lenguaje en la implementación del PTA.....	185
8.4 Relaciones de poder y dominación.....	187
8.4.1 Ideología	187
8.4.2 Hegemonía y poder	188
8.4.3 Tecnologización del discurso	191
CONCLUSIONES.....	193
BIBLIOGRAFÍA	198
ANEXOS	205

LISTA DE TABLAS

Pág

Tabla N° 1: Estructuración del corpus de investigación	56
Tabla N° 2: Caracterización de las fuentes	60
Tabla N° 3: Especificaciones de la realización de entrevistas	63
Tabla N° 4: Categorías y dimensiones para la descripción del programa y su dinámica	64
Tabla N° 5: Categorías y dimensiones para la aplicación del modelo de análisis crítico del discurso de Fairclough.....	65
Tabla N° 6: Objetivo y meta del PTA.....	69
Tabla N° 7: Representaciones construidas sobre el PTA.....	108
Tabla N° 8: Representaciones construidas sobre el PTA.....	114
Tabla N° 9: Historias de vida del formador y los tutores en relación con la lectura.....	121
Tabla N° 10: Historias de vida de los docentes en relación con la lectura	124
Tabla N° 11: Órdenes del discurso: niveles 1, 2 y 3 de la red de prácticas	131
Tabla N° 12: Órdenes del discurso: niveles 4 y 5 Configuración y regulación de prácticas	134
Tabla N° 13: Órdenes del discurso: niveles 4 y 5 Reproducción/transformación de prácticas Descontextualización del programa.....	138
Tabla N° 14: Órdenes del discurso: niveles 4 y 5 Carácter administrativo del programa – Exceso de formatos	143
Tabla N° 15: Órdenes del discurso: niveles 6 en la red de prácticas Implementación de estrategias del PTA: resistencias y negociaciones	146
Tabla N° 16: Tensión # 1: relación con las pruebas estandarizadas	153
Tabla N° 17: Resistencias generadas por la formación disciplinar de los tutores.....	158
Tabla N° 18: Tensión # 2: concepción de lectura promovida en el programa	163
Tabla N° 19: Factores de la mercantilización de la educación presentes en el PTA	181
Tabla N° 20: Elementos de la mercantilización de la educación presentes en el PTA	183

LISTA DE GRÁFICOS

Pág

Gráfico N° 1: Comparativo de resultados Prueba Saber 2013 – 2016

Lenguaje – Grado 3°98

Gráfico N° 2: Comparativo de resultados Prueba Saber 2013 – 2016

Lenguaje – Grado 5°100

INTRODUCCIÓN

“Lograr una conciencia crítica del lenguaje y las prácticas discursivas es a mi entender un prerequisite para ser un ciudadano democrático y una prioridad urgente en la educación lingüística y la gran mayoría de la gente (...) está muy lejos de haberlo logrado”
(Fairclough, 2008, p. 182)

Si bien la formación docente es un escenario propicio para generar transformaciones en los modos de concebir la lectura y su enseñanza en la escuela, también puede constituirse en un escenario ideal para la reproducción de concepciones instrumentales y mecánicas del proceso lector. Por esta razón, en este estudio se analiza un proceso de formación docente con el objetivo de identificar las concepciones que entran en juego en su desarrollo y sus implicaciones ideológicas.

Partiendo de la exploración de las percepciones de los distintos actores respecto al programa se llega a la indagación sobre cómo conciben los procesos de lectura, sus modos de orientarlos en el aula y lo que el programa les ha aportado para resignificarlos en el aula.

Son estas exploraciones las que posibilitan determinar cómo se configura la formación docente en lectura desde las instituciones sociales legitimadas, cuál es el horizonte real hacia el que apuntan y cómo esto contrasta con los planteamientos oficiales de dichas instituciones, lo cual permite identificar y analizar las prácticas discursivas predominantes en la implementación del PTA y determinar los retos que supone la transformación de los escenarios de formación docente para la enseñanza de la lectura, de tal manera que se esta se oriente hacia la formación de lectores críticos que logren interactuar de manera analítica y propositiva en la sociedad.

Esta investigación surge inicialmente con el título de “Incidencia de un programa de formación docente en las concepciones teóricas y didácticas de un grupo de maestros de básica primaria” cuya revisión preliminar de la literatura fue presentada en el VIII Congreso Internacional de la Cátedra Unesco para la Lectura y la Escritura (Costa Rica, 2016). Posteriormente, la revisión

teórica posibilita la incorporación del modelo de análisis crítico del discurso de Norman Fairclough como respuesta al interés que desde el principio se manifestó en torno a las implicaciones ideológicas de la implementación del PTA.

Se inscribe en una perspectiva discursiva del lenguaje que lo concibe como una construcción cultural e histórica cuyo estudio y comprensión solo son posibles desde el reconocimiento de los contextos sociales en los que surgen los discursos y de las relaciones de poder que determinan su surgimiento, distribución, regulación, reproducción y transformación.

Entre sus autores representativos se retoma a Bajtin (2009) y sus aportes sobre el carácter sociológico del enunciado, Vigotsky (1995) con sus estudios sobre la relación lenguaje - pensamiento abordados desde el enfoque histórico-cultural y sus planteamientos sobre el carácter social de la construcción de la subjetividad de los seres humanos en tanto que, de acuerdo con la ley del desarrollo de los procesos psíquicos superiores, los procesos se internalizan luego de ser vividos externamente en la interacción con los otros.

Desde esta perspectiva se estructura el marco teórico en siete ejes principales:

- El lenguaje desde una perspectiva discursiva
- Procesos de lectura desde una perspectiva sociocultural (Cassany, 2006).
- Literacidad y pedagogía críticas (Freire, 1989) (Giroux, 2005).
- Modelos de formación docente para la enseñanza de la lectura (Jolibert, 2000) (Lerner, 2009) (Rincón, 2013).
- La identidad lectora de los docentes en el proceso de formación (Dubois, 1998) (Vargas, 2013).
- Políticas educativas colombianas para la enseñanza de la lectura (MEN, 1998) (MEN, 2002).
- El modelo de análisis crítico del discurso de Fairclough (2005, 2008).

Desde este último se establecen categorías de análisis que posibilitan el rastreo ideológico del material etnográfico obtenido.

Con relación al diseño metodológico, este es un estudio cualitativo de tipo descriptivo, interpretativo y crítico en el que se retoman algunos elementos de la etnografía. Inicialmente, se

selecciona un contexto: una institución educativa rural. En la fase de recogida de datos se toma como punto de partida el documento oficial del programa y, posteriormente, se realizan siete entrevistas semiestructuradas a distintos actores del programa, en su gran mayoría vinculados a la institución educativa seleccionada.

Para el desarrollo del análisis se establecieron dos grupos de categorías:

1. Categorías identificadas a partir de las entrevistas: dan respuesta al componente descriptivo de la investigación.
 - Descripción del programa y su implementación en el municipio de Jamundí
 - Sobre el cumplimiento de los objetivos del programa
 - Sobre los aportes significativos del programa
 - Sobre las concepciones de lectura promovidas en el programa
2. Categorías y dimensiones para la aplicación del modelo de ACD de Fairclough: dan respuesta al componente interpretativo-analítico de la investigación
 - Funciones del lenguaje: ideacional e interpersonal
 - Instancias discursivas: evidencia textual, prácticas discursivas: órdenes del discurso (red de prácticas) y práctica social.
 - Conciencia crítica del lenguaje
 - Relaciones de poder: ideología; poder, dominación y hegemonía; tecnologización del discurso.

En concordancia con lo planteado por Mc. Millan y Schumacher (2005, p.107), respecto a la lógica inductiva y emergente de las investigaciones cualitativas, los hallazgos obtenidos en la etapa de entrevistas determinaron la necesidad de indagar concretamente sobre los materiales de lectura con los que el programa trabaja y que son promovidos para el uso de los docentes con sus estudiantes; de estos se seleccionaron tres actividades de lectura de los grados 1º, 3º y 5º (una de cada grado) tomadas de los libros que son entregados a los estudiantes y con los cuales deben trabajar los docentes en el aula. También se seleccionaron dos pruebas utilizadas para el diagnóstico de sus niveles de lectura.

Finalmente, mediante la aplicación del modelo de Fairclough (1995, 2008), se posibilitó el contraste de los nuevos hallazgos con las concepciones de lectura que pudieron ser rastreadas por medio de las entrevistas y condujo a la revisión de secciones intencionalmente seleccionadas del documento oficial del PTA para finalizar con la triangulación de todos los datos obtenidos y lograr un análisis de aspectos relevantes del programa, de su implementación en un contexto particular y de las cuestiones ideológicas implicadas. Con esto se propicia un escenario de reflexión crítica con relación a las particularidades de la formación docente en Colombia para el mejoramiento de los procesos lectores concebida y desarrollada por el Ministerio de Educación Nacional como ente regulador de los procesos educativos.

1. JUSTIFICACIÓN

Durante las últimas décadas la lectura ha adquirido un interés central en la gran mayoría de sistemas educativos alrededor del mundo a tal punto que se ha dado gran importancia a distintas evaluaciones estandarizadas de tipo nacional e internacional, con las que se pueden determinar y comparar los diferentes niveles de desempeño que en este aspecto obtienen los estudiantes de distintos países; de ahí que los gobiernos, los ministerios de educación, los diseñadores de políticas públicas, etc. estén preocupados por estos procesos.

Enfocarse en los procesos de lectura en la escuela implica una revisión de las prácticas de enseñanza; es decir, de los modos cómo estos son orientados por los docentes en las aulas. También implica la revisión de las concepciones que de manera consciente o inconsciente las configuran. Esto a su vez conduce a dirigir la mirada hacia las orientaciones y acciones que los entes gubernamentales establecen para garantizar que los docentes tengan acceso a programas de formación que les permitan responder a las demandas actuales para la formación de lectores en la escuela.

En este sentido, el contar con un programa de carácter nacional y oficial orientado a formar los docentes de primaria de las instituciones públicas de Colombia para mejorar el desempeño como lectores a través del mejoramiento de las prácticas de aula de los maestros constituye un escenario propicio para analizar cómo se configuran estos procesos de formación, las concepciones que se ponen en juego en el proceso, su correspondencia con el objetivo que se propone el programa, las percepciones que genera entre los involucrados, su contraste con los discursos oficiales y las implicaciones ideológicas que subyacen en su implementación.

Comprender de esta manera la dinámica del PTA permite explorar, interpretar y analizar el tipo de maestro, de lectura y de lector que se pretende formar y, además, posibilita tanto la reflexión en torno a los elementos constitutivos fundamentales para el diseño y puesta en marcha de los programas de formación de maestros que enseñen a sus estudiantes a leer de manera crítica los distintos discursos que circulan en la sociedad como la generación de verdaderos espacios en los

que estos maestros se perciban y se asuman como lectores críticos que enseñan a leer críticamente.

En este sentido, Ciro (2007) afirma que “estudiar los mecanismos culturales que determinan el acceso al lenguaje es imprescindible para penetrar en la complejidad de las relaciones existentes entre el amplio sistema social y las implicaciones del uso específico del lenguaje que hacen los hablantes” (p, 40). Es por ello que se hace necesario abordar la formación docente para la enseñanza de la lectura no solo desde lo pedagógico y lo didáctico sino desde un marco de análisis que posibilite su comprensión como práctica social y práctica discursiva, escenario que en esta investigación se configura desde el análisis crítico del discurso.

Respecto al Programa Todos a Aprender, en la actualidad existen diferentes estudios como los de López, Torres y Barrera (2015), Raigoza (2017) y Lizarazo (2016) que se han desarrollado en el marco del programa y que se centran tanto en la investigación en didáctica como en la evaluación de las variaciones en los resultados de las pruebas.

Así pues, estas investigaciones se han abordado desde dos focos de análisis:

- Cómo se lleva a cabo en el aula la mediación de determinados contenidos o procesos relacionados con la lectura
- La incidencia del programa en los resultados de las Pruebas Saber

De modo que, en el contexto colombiano y en la Universidad del Valle se han hallado pocos estudios empíricos que indaguen acerca de las percepciones que la implementación del PTA ha generado en sus protagonistas. Igualmente, se han encontrado pocas investigaciones que exploren las concepciones de lectura y la dinámica de los procesos de formación docente a partir de la aplicación de modelos de análisis críticos del discurso para analizar a profundidad las cuestiones ideológicas implícitas en los programas centrados en la enseñanza de la lectura.

Es por ello que este trabajo puede constituir un aporte a los estudios sobre análisis crítico del discurso y sobre la formación docente relacionada con los procesos lectores por cuanto responde a un vacío en estos campos de la investigación y posibilita la comprensión de las implicaciones de la enseñanza como práctica social.

2. OBJETIVOS

2.1 GENERAL

Analizar la ideología que subyace en la implementación de la estrategia de formación docente del Programa Todos a Aprender y en las concepciones de lectura promovidas, a partir la aplicación del modelo de Análisis Crítico del Discurso de Norman Fairclough.

2.2 ESPECÍFICOS

- Describir las particularidades del programa, la dinámica del proceso de formación docente y las concepciones de lectura en el PTA.
- Explorar las representaciones construidas por distintos actores del programa respecto la lectura y su enseñanza, la implementación del PTA, sus alcances y limitaciones.
- Aplicar el modelo de análisis crítico del discurso de Fairclough para identificar las implicaciones ideológicas de las concepciones de lectura y del proceso de formación docente.

3. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Tanto en Colombia como en Latinoamérica existe una creciente preocupación con relación a las constantes y profundas dificultades que presentan los estudiantes de escuelas públicas al leer distintos tipos de textos. En el caso específico de Colombia, en el año 2003 el Ministerio de Educación Nacional junto con el ICFES⁴, publicó un estudio en el que se analizó el panorama de dichos procesos en las escuelas, sustentándose en los resultados de las pruebas estandarizadas nacionales presentadas por los estudiantes desde el año 1992.

En dicho estudio se lograron identificar las principales problemáticas de los estudiantes de básica primaria, las cuales están principalmente relacionadas con la falta de reconocimiento de diferentes tipologías textuales, con la dificultad para establecer relaciones de sentido entre los elementos locales de los textos, con el desconocimiento de la intención con la que estos son producidos, con la dificultad para comprender su sentido global y para establecer relaciones intertextuales.

De acuerdo con los resultados de las Pruebas Pisa en el año 2013, los estudiantes colombianos no alcanzan el umbral mínimo establecido por la OCDE al evaluar los procesos de lectores; por lo tanto, su nivel de desempeño no les permite utilizar la lectura como medio de acceso al conocimiento y de participación activa en la sociedad.

Este panorama ha persistido durante las dos últimas décadas y es esto lo que llevó al MEN a revisar y analizar los factores que están incidiendo en este bajo desempeño de los estudiantes, para ello se enfocó inicialmente en el ciclo de primaria del nivel de educación básica, correspondiente a los grados primero a quinto.

En este sentido, a partir de los resultados de la aplicación de las Pruebas Saber 2009 a niños y niñas de los grados 3° y 5°, del posterior análisis de sus resultados y, más adelante, de los resultados de las evaluaciones nacionales aplicadas a los docentes vinculados a la educación pública, el MEN identificó la formación de los docentes como uno de los factores determinantes de esta problemática.

⁴ Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior

Cuando se evalúa a los niños, todas las inequidades que sufren se hacen visibles. Gran parte de la población de niños y niñas colombianos se encuentran en un nivel de desempeño bajo o insuficiente en las Pruebas Saber a causa de docentes mal preparados, metodologías impertinentes, infraestructuras deficientes y falta de material educativo, por mencionar algunas. Para lograr que un porcentaje importante de estudiantes mejore su desempeño, resulta claro que deben fortalecerse dichas condiciones, pues son fundamentales para asegurar una educación y un aprendizaje de calidad⁵.

En concordancia con lo hallado en sus estudios y con el propósito de intervenir frente a esta realidad, en el año 2011 el Ministerio diseña un programa para la formación de docentes de básica primaria vinculados a instituciones públicas, el cual comienza a implementarse a nivel nacional a partir del año 2012 con el nombre de “Programa Todos a Aprender para la transformación de la calidad educativa”. Su objetivo es “mejorar las condiciones de aprendizaje en los establecimientos educativos focalizados, y con ello, el nivel de las competencias básicas de los estudiantes matriculados entre transición y quinto grado” (MEN, 2012, p. 4).

El programa está conformado por distintos componentes entre los cuales está el de formación situada que corresponde al proceso de formación dirigido a los maestros. Este constituye el elemento sobre el cual se centra esta investigación y, para efectos de este estudio, el foco está en lo referido a procesos de enseñanza de la lectura en el aula.

Con la implementación del PTA la meta que se plantea el MEN consiste en que se evidencie un mejoramiento en el desempeño de los estudiantes a partir de los resultados de las Pruebas Saber⁶ del año 2014. En este sentido, se ha desplegado un proceso macro de intervención en los establecimientos educativos, cuya estrategia fundamental es formar a los docentes para que mejore los procesos en las aulas de primaria, en el supuesto de que el mejoramiento de las prácticas docentes provocará el mejoramiento en los resultados. No obstante, en el caso de las instituciones educativas públicas del municipio de Jamundí (Valle), dicha mejoría no se ha hecho evidente en los informes comparativos publicados por el ICFES. Surgen entonces interrogantes acerca de qué ha sucedido con la implementación del programa a lo largo de tres años, por qué los resultados esperados no se han logrado, cómo se desarrolla el proceso de formación y si

⁵ Recuperado de <http://www.todosaaprender.edu.co/w3-article-325126.html#sthash.EpyIUmqS.dpuf>

⁶ Pruebas estandarizadas de carácter nacional aplicadas anualmente en Colombia – Grados 3°, 5°, 9°, 11°

realmente posibilita cambios significativos en los docentes que propicien un verdadero mejoramiento en el proceso lector de los estudiantes.

Dichos interrogantes también surgen debido a la experiencia de haber participado en el programa como tutora durante los años 2013 y 2014, al observar maneras específicas de abordar la lectura en la puesta en marcha del programa y la respuesta de algunos docentes frente al mismo. Esto condujo a pensar en que una transformación de las prácticas de aula en pro del mejoramiento del desempeño de los estudiantes no es posible sin una transformación de las concepciones estructurales, mecánicas y funcionales de la lectura que aún predominan en el quehacer de muchos maestros y que condicionan sus modos de enseñar a leer. Entonces emergieron nuevas preguntas: ¿el PTA posibilita alguna transformación de las concepciones de lectura de los maestros? ¿Cuál es la concepción de lectura que promueve el programa? Y en este sentido ¿Hacia dónde busca llevar a los maestros para lograr su objetivo? Al llegar a esta última pregunta y recordar el interés de mejorar resultados en las pruebas también surge un último interrogante ¿cómo se concibe el mejoramiento de los estudiantes en los procesos lectores a partir del mejoramiento de las prácticas de los maestros para enseñar a leer?

Al revisar los informes de resultados divulgados por el Icfes respecto a la aplicación de las pruebas Saber de los grados 3° y 5° en la Institución Educativa General Santander de Villa Colombia (Jamundí) desde el año 2013 hasta el 2016, es evidente que no se ha dado un mejoramiento significativo en el desempeño de los estudiantes; además, en observaciones esporádicas de las prácticas de aula de los docentes se identifica una incorporación aislada y, en algunos casos, nula de las estrategias que promueve el PTA. Estas dos situaciones acentuaron el interés por explorar, conocer, describir y explicar cómo se está desarrollando el proceso en tanto que se logra percibir una baja incidencia en la transformación de las concepciones de los maestros en torno a lo que significa enseñar a leer; se perciben vacíos en el proceso de formación, razón por la cual se presume que al no posibilitar el tránsito hacia una perspectiva sociocultural y crítica de la lectura no se dan cambios significativos en las aulas y el programa termina constituyéndose en un conjunto de estrategias que el docente voluntariamente decide replicar o no en el trabajo con sus estudiantes.

Es esta particularidad la que termina convirtiendo los procesos de formación docente en una réplica de lo que otro, considerado experto, indica que se debe hacer porque es lo mejor o lo más nuevo.

Esta concepción de la formación de los docentes sumada a las concepciones estructurales o funcionales de la lectura constituye una problemática de fondo en la educación en tanto que los escenarios de formación docente para la enseñanza de la lectura concebidos e implementados de este modo no logran constituirse como un pilar fundamental para la transformación y mejoramiento de los procesos lectores en las aulas, aun cuando en sus discursos oficiales se presenten como la alternativa ideal para responder a la necesidad de formar lectores críticos para la sociedad actual.

Detrás de todo este panorama operan cuestiones ideológicas que, aunque no son manifestadas explícitamente, se revelan en las prácticas propias de la formación y determinan la dinámica del proceso, la selección y uso de materiales, las actividades que se proponen y, a partir de eso, se pueden configurar las interacciones en los escenarios de formación docente para responder a las políticas vigentes que permean la educación.

De modo que es este panorama del cual se deriva la siguiente pregunta de investigación:

¿Cuáles son las implicaciones ideológicas que subyacen en la implementación de la estrategia de formación docente y en las concepciones de lectura promovidas en el Programa Todos a Aprender?

4. ANTECEDENTES

Este apartado contiene la síntesis de una serie de estudios previos sobre el objeto de estudio: la formación docente para la enseñanza de la lectura en el marco del análisis crítico del discurso. Se estructura en dos secciones, la primera contiene la revisión bibliográfica en torno a los procesos de formación propiamente dichos y la segunda, se centra en la exploración de investigaciones relacionadas con el PTA. Dichos estudios constituyen un punto de partida que permite reconocer aspectos importantes para el desarrollo de esta investigación y ampliar o delimitar el objeto de estudio, de ahí la importancia de una selección pertinente y significativa. En consecuencia, se presentan a continuación los estudios consultados.

4.1 SOBRE PROCESOS DE FORMACIÓN DOCENTE

Narváez (2003) hace un aporte a la discusión sobre la complejidad de la formación de docentes en ejercicio en el área de lenguaje con su investigación centrada en el análisis del impacto del Programa de Mejoramiento Docente en Lengua Materna (PMDLM) de la Universidad del Valle referido a las prácticas de enseñanza y liderado por Rincón en el año 1999.

Este estudio se desarrolla en la línea: Lengua escrita y pedagogía por proyectos, ofrecida a los maestros desde 2° a 5° de educación básica primaria. Metodológicamente, se trata de una investigación cualitativa (Bonilla Castro y Rodríguez, 1995) desde una perspectiva de aproximación comprensiva, que permite comprender las realidades observadas como construcciones mentales de los sujetos y son definidas por su naturaleza histórico-cultural. La recolección de datos se desarrolló con una muestra de tutores y docentes vinculados al sector oficial, participantes en el programa entre los años 1997 y 2000, mediante encuestas de preguntas abiertas que fueron enviadas a los docentes vía correo, de éstas solo el 9% fue reenviado; este porcentaje constituyó el corpus de análisis de la investigación, el cual se realizó mediante la categorización de las respuestas de acuerdo con criterios previamente establecidos. Finalmente, se llevó a cabo el análisis sobre los avances y aportes del programa y su correspondiente

retroalimentación desde una revisión teórica sobre la transformación de las concepciones de los maestros.

Los tutores consideran que el PMDLM logró incidir en la transformación de los maestros participantes porque el programa promovió la reflexión y la confrontación por medio de la comparación entre su experiencia y sus concepciones como maestros y las concepciones teóricas, también porque la sistematización es una oportunidad para formalizar a través de la escritura y de la reflexión sobre la teoría y la práctica. Sin embargo, no se observa correspondencia entre la mirada de los maestros y la de los tutores respecto al programa. Con relación a los primeros:

No necesariamente ha habido un cambio en el concepto (formación de maestros en lengua materna); aunque asumen el rol del tutor como mediador desde la reflexión sobre la teoría y la práctica aún persisten las expectativas frente a los programas de formación relacionadas con la necesidad de aceptar desde la autoridad académica del ‘maestro formador’ lo que los maestros deben hacer como garantía de mejora de los estudiantes y no de ellos como pioneros responsables del cambio (Narváez, 2003).

En conclusión, en los procesos de formación los maestros se asumen desde el rol de estudiantes y no desde un rol de académicos e investigadores de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En relación con lo anterior y teniendo en cuenta experiencias como las de este programa, Rincón (2009) indaga respecto a las distintas concepciones de los maestros en formación con relación a la construcción de proyectos y reconoce que es un proceso complejo en tanto que implica un cambio profundo en la representación del proceso de formación tradicional; por lo tanto, la puesta en práctica de su modelo en el programa de mejoramiento docente, llevado a cabo entre los años 1997 y 2000, le permitió identificar que generalmente los maestros se vinculan a programas de formación con la expectativa de que se les indique lo que deben hacer en el aula y esto produce un desequilibrio en sus concepciones dado que, en su propuesta, la investigadora opta por propiciar una construcción colectiva que termina siendo percibida como un cúmulo de partes aisladas que al confrontarlas con la exigencia de proponer y de ser parte activa en la construcción del proceso termina percibiéndose como un cúmulo de trabajo adicional. En sus propias palabras, “esta representación constituye una instrumentalización para poder adaptarla a lo que se hace y obviar cambios significativos en la vida escolar” (Rincón, 2005, p. 2).

Otra de las representaciones identificadas en sus investigaciones es aquella en la que construir un proyecto de lectura y escritura se concibe como la organización de todas o casi todas las áreas alrededor de un eje, construcción en la que al sujeto en formación no se le da la posibilidad de asumir un papel activo en el proceso en sí, aunque pueda participar en un sinnúmero de actividades orientadas por quien dirige el proceso.

De modo que, aunque este programa inicialmente se plantea desde una dinámica de construcción colectiva en torno a la enseñanza la lengua materna, no logra ser recibido de esta manera porque las concepciones de los profesores respecto a lo que significa participar en un proceso de formación está más asociada a un modelo tradicional en el que el maestro “va a aprender cómo enseñar” y no a construir saberes sobre la enseñanza de un objeto de conocimiento en particular.

Respecto a la metodología, el hecho de recoger los datos mediante una encuesta virtual limita la interacción entre el investigador y los informantes, de modo que se pierde la posibilidad de realizar otras indagaciones que pueden ser valiosas para la comprensión de las concepciones de los maestros sobre el programa. Es por ello que, para la realización de este estudio se optó por las entrevistas en profundidad como una de las principales técnicas cualitativas para enriquecer el trabajo etnográfico que aportó el material necesario y pertinente para la exploración de las distintas concepciones y percepciones puestas en juego en la implementación del Programa Todos a Aprender.

En cuanto a la lectura en la formación Dubois (1998) presenta sus comentarios sobre dos experiencias de formación y actualización docente. La autora sostiene que las universidades y las instituciones formadoras de docentes no han logrado garantizar el éxito de estos procesos en tanto que continúan reproduciendo, de una u otra manera, antiguos modelos de enseñanza:

(...) La lectura y la escritura son en general utilizadas tan sólo como medios de aprendizaje del contenido de las asignaturas y de comprobación de ese aprendizaje a través de los exámenes, pero difícilmente se forma a los futuros profesionales en la conciencia de ser lectores y escritores en sus respectivas disciplinas (Dubois, 1998, p. 2).

En este orden de ideas, la formación en lectura [y escritura] debe constituirse como elemento fundamental en cualquier profesión y más aún en la docencia, dado que en ella

recae la responsabilidad de desarrollar procesos lectores y escriturales, de ahí la importancia de que el docente se reconozca y construya como lector y escritor, lo que denomina como “el factor olvidado en la formación docente” (Dubois, 1998, p. 2).

Los ejemplos presentados por la autora corresponden a procesos desarrollados en la Universidad de los Andes de Mérida (Venezuela) y de la Red Latinoamericana de alfabetización (Uruguay), el primero referido a formación post-gradual y el segundo, a actualización. Ambos procesos estuvieron referidos a las concepciones de los docentes involucrados respecto al saber, el hacer y el ser. Igualmente, en ellos se destaca la importancia del saber disciplinar desde el conocimiento de teorías e investigaciones sobre lectura y escritura. Una característica que se tuvo en cuenta para el análisis fue la incorporación de la investigación desde procesos de reflexión que permitieron establecer relaciones entre la teoría y la práctica y la discusión sobre materiales bibliográficos por parte de los profesores y tutores vinculados al programa de formación.

Respecto a la experiencia de formación y en concordancia con los planteamientos de Dubois, la formación del maestro como lector y escritor constituyó una meta prioritaria, razón por la cual se tuvieron en cuenta actividades que propendan por esto en el trabajo con los maestros participantes. Con relación a los logros, en el artículo se plantea que ellos lograron diseñar e implementar propuestas innovadoras como resultado de la formación, no obstante, no se presentan datos que respalden dicha conclusión.

En cuanto a la experiencia de actualización, es preciso resaltar que su propósito era el de “desarrollar un modelo de actualización que además de incidir en el ser y el saber, permitiera la vinculación entre la teoría y la práctica, de manera que las formas de hacer en el aula fueran creadas por los mismos maestros” (Richero, 1998, citado por Dubois). En este proceso, los maestros elaboraron e implementaron propuestas innovadoras que fueron filmadas y posteriormente documentadas en un texto de carácter analítico en el que se estableció una relación entre la teoría y la práctica. Los docentes participaron voluntariamente en el proceso, el cual se desarrolló durante nueve meses en los fines de semana. En sus logros, se establece que a través de la Red se ha logrado formar a muchos maestros como lectores y escritores, sin embargo, al igual que en el caso anterior, en el artículo no se presentan datos que sustenten esta afirmación.

A pesar de los logros presentados a partir de estas dos experiencias, Dubois sostiene que la formación y la actualización docente no es una tarea sencilla y que en este proceso puede ser más relevante el cómo se hace y no tanto el qué se hace e invita a probar nuevas propuestas con relación a ello. En ese “*cómo se hace*” es fundamental conocer y aportar a la construcción de los maestros como sujetos lectores para que, a partir de esto, sea posible contrarrestar modelos tradicionales de formación docente carentes de significado y de una incidencia real en las concepciones y prácticas de los maestros.

Por otro lado, en el trabajo de Rojas y Flórez (2010) se evidencia el impacto que tiene un programa de formación en investigación en pedagogía de la lectura y la escritura, en un grupo de 30 docentes con formación profesional en áreas diferentes a la educación. Los profesores seleccionados fueron observados en sus prácticas pedagógicas durante un año y medio.

En esta investigación se buscó identificar la transformación conceptual y de las prácticas pedagógicas con respecto a la enseñanza y el aprendizaje, y el grado de apropiación de la formación, tanto en lo relacionado con el conocimiento de la lectura y la escritura, como en el desarrollo de competencias pedagógicas de los docentes. El trabajo constituye un estudio de seguimiento y evaluación de un programa de formación de docentes que incluye la caracterización inicial, en su desarrollo y en momentos posteriores a la implementación. Utiliza datos estadísticos descriptivos de naturaleza cualitativa y de comparación entre los distintos momentos. Los docentes profesionales no licenciados vinculados a la Secretaría de Educación de Bogotá diligenciaron documentos tipo encuesta, luego fueron observados en el cuarto mes del proceso de formación y posteriormente, a los cuatro meses de haber finalizado y, cinco meses después de esto, fueron entrevistados. El análisis de datos se realizó desde una perspectiva interpretativa y de triangulación de datos.

En los resultados de la indagación inicial se identifica que para la mayoría de docentes del grupo el enseñar es transmitir y el aprender es adquirir, apropiar y aplicar conocimientos y luego del análisis de las prácticas de lectura y escritura se presenta el análisis de un cuestionario final en el que se evidencian cambios importantes en la elaboración de las respuestas, en las que se destacan la enseñanza y el aprendizaje como procesos.

Con respecto a lo que significa enseñar a leer y escribir para los docentes no licenciados, nuevamente las respuestas finales de los docentes tienen un mayor nivel de elaboración y hacen referencia a la existencia de niveles de decodificación, análisis y comprensión para el caso de la lectura.

Este estudio se considera relevante para esta investigación en tanto que explora las transformaciones que se generan en un grupo de profesionales no licenciados durante la implementación de un programa de formación sobre procesos de lectura y escritura; si bien esto constituye una diferencia debido a que en este trabajo solo participan licenciados, el 50% de ellos son licenciados en otras áreas; por ello, la investigación de Rojas y Flórez (2010) es un insumo para conocer cómo en otros contextos se pueden o no posibilitar mejores procesos de enseñanza de lectura a partir de un programa de formación docente.

Con relación a los cambios en la formación docente en didáctica de lengua materna, Bojacá (2004) analiza el impacto de las distintas Redes Latinoamericanas para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje desde el año de 1994, las cuales cuentan con el auspicio de la UNESCO y de los Ministerios de Educación de cada país vinculado, siendo Josette Jolibert, investigadora especialista en didáctica de lengua materna y formación docente, una de las principales promotoras de su creación y fortalecimiento.

Las Redes Nacionales para la transformación de la formación docente en lengua materna tienen como propósito “pasar de ‘recomendaciones generales’ o ‘experiencias innovadoras’ aisladas a la transformación efectiva y evaluada de las prácticas de formación y de su eficiencia a nivel de cada país” (Bojacá, 2004, p. 1). Para cumplirlo, establecen unos ejes clave a partir de los cuales promueven procesos de formación docente orientados a integrar la investigación en las prácticas de aula relacionadas con el lenguaje y su divulgación a través de seminarios regionales, nacionales e internacionales. Estos ejes clave son:

- El desarrollo de estrategias de formación de tipo constructivista y una pedagogía por proyectos.
- Formación inicial en la práctica desde diversas formas de investigación-acción.
- Formación de docentes en prácticas de lectura y escritura de distintos tipos de textos.

- Actualización del marco teórico de referencia en los campos de lingüística (discursiva y textual), teorías constructivistas del aprendizaje y ciencias cognitivas (cognición y metacognición), sociología, etnología y antropología, nuevas aproximaciones a la literatura infantil y juvenil, epistemología e historia de estos campos y los aportes recientes de la didáctica de la lengua materna.

En este artículo se reseñan brevemente cinco seminarios de las redes latinoamericanas realizados en Colombia, Perú, Venezuela, Argentina y Chile, entre los años 1999 y 2000. Estos seminarios/encuentros, así como las redes en sí mismas se caracterizan por tener como propósito contribuir a la construcción de comunidades científicas interculturales a través de las cuales se puedan intercambiar, socializar y discutir las prácticas de aula y sus reflexiones en torno a ellas entre colectivos de docentes e investigadores del país, de tal manera que se fortalezca significativamente la formación docente en didáctica de la lengua materna.

Por todo lo anterior, este artículo constituye un referente en el que se recopilan experiencias de formación docente para la enseñanza de la lectura en las que, además de otros elementos, se consideran igualmente relevantes la formación tanto en lingüística discursiva y textual como en pedagogía, así como elementos clave para una verdadera transformación de la práctica docente para la enseñanza de la lectura; en ello radica su pertinencia para esta investigación.

4.2 INVESTIGACIONES RELACIONADAS CON EL PTA

4.2.1 Incidencia del componente de formación situada del programa Todos a Aprender del MEN en los resultados de las pruebas saber 3° y 5° en el área de lenguaje en una institución educativa de la entidad territorial de Soacha

En esta investigación, Lizarazo (2016) parte de la caracterización del programa y todas sus instancias de formación: MEN – Formador, Formador – Tutor y Tutor – Maestros en el que se describen las actividades desarrolladas en cada una de ellas para luego realizar una serie de observaciones de clases con el fin de describir y explicar la dinámica del programa.

Respecto a las observaciones, el estudio presenta unos cuadros en los que se muestran lo que denominan “procesos pedagógicos y evaluativos posteriores a la implementación del PTA”; en el caso de la comprensión de lectura se referencian los siguientes:

- Procesos de comunicación: descripción de lugares, personas y cosas; partes de la oración (sustantivo, verbo, adjetivo, adverbio, otras), ortografía (signos de puntuación y mayúsculas), vocabulario (buscar palabras desconocidas en el texto).
- Procesos de comprensión e interpretación textual: Comentario y/u opiniones sobre textos leídos, comprensión de textos (lectura de un texto y resolución de interrogantes), identificación y descripción de lugares, personajes, situaciones y acciones en un texto.

En cuanto al análisis de los resultados de las pruebas saber, esta investigación muestra los gráficos del Icfes en los que evidencian una mejoría significativa en los grados tercero y quinto.

Finalmente, el estudio concluye que el programa fue bien recibido desde sus inicios en la institución por lo cual el PTA es reconocido como una estrategia válida y pertinente para la formación de docentes en ejercicio, el mejoramiento de la calidad de la educación y los resultados de las pruebas.

4.2.2 Implementación de las estrategias del PTA en la Institución Educativa La Leona: una mirada reflexiva

Es una investigación breve en la que López, Torres y Barrera (2015) buscan identificar las fortalezas de los aportes del programa con relación al mejoramiento de los resultados en las pruebas saber mediante el desarrollo de competencias básicas de estudiantes de básica primaria, para lo cual se exploran las estrategias que se promueven en el programa y se comparan los resultados de las aplicaciones de las Pruebas Saber desde el año 2012 hasta el 2014.

El diseño metodológico incluye una entrevista a la tutora, la revisión documental de planes de estudio de cuatro áreas, el análisis de los resultados de las pruebas del Icfes y de las que aplica el programa como preparación y la implementación de algunas estrategias del programa.

Este estudio muestra que la variación en los resultados no ha sido de mejora debido a factores relacionados con el cumplimiento de actividades por parte de la tutora, a la no identificación clara de las falencias de los estudiantes y a que las capacitaciones no fueron pertinentes, por lo que se concluye que el éxito del programa está vinculado directamente al desempeño de los tutores; sin embargo, en el artículo no es claro de qué manera esto último es identificado en la investigación, pues ninguna de las técnicas ni de los instrumentos aplicados indaga sobre las percepciones de los maestros al respecto. No obstante, esta investigación permite abrir el panorama referido a los estudios que evalúan el Programa Todos a Aprender.

4.2.3 Estrategias de enseñanza en el programa Todos a Aprender. Un análisis desde la práctica docente

Raigoza (2017) analiza las prácticas de aula de un grupo de dieciséis docentes en el marco de la implementación del PTA en una institución educativa de la ciudad de Medellín, para lo cual utiliza técnicas cualitativas como revisión documental, encuesta, entrevista y observación participante con el objetivo de identificar el nivel de apropiación de los docentes respecto a las estrategias del programa, dirigidas al mejoramiento de sus prácticas, analizar sus resultados y proponer acciones para fortalecerlas en el marco de la dinámica del programa.

Al igual que en el estudio anterior, uno de los puntos de partida para el análisis es el comparativo de resultados de pruebas saber del 2012 al 2016, retomado del sitio web oficial del Icfes en el que se dice que *“no existen diferencias estadísticamente significativas”* en el área de lenguaje [tampoco en matemáticas] en los grados 3° y 5°; solo en el último año en lenguaje del grado 5° se observa un incremento de 26 puntos en el puntaje general. Es decir, cuatro años después de la implementación del programa no se ha evidenciado una incidencia marcada del PTA en la institución. Metodológicamente, las autoras parten de un reconocimiento del programa como un

elemento valioso para el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes y de acuerdo con los análisis de la observación, los resultados de pruebas saber, la articulación de planes de aula, el índice sintético de calidad, el nivel de apropiación de estrategias por parte de los docentes es bajo a pesar de que estos manifiestan lo contrario. Asimismo, se referencian factores que pueden incidir en ello como la cantidad de tareas para los docentes, la existencia de otros programas vigentes en la institución y la falta de espacio para el desarrollo de tareas y el poco apoyo por parte de los directivos, aspectos que generan desinterés en los maestros.

La propuesta de la autora corresponde a un cuadro en el que expone algunos retos y alternativas generales desde lo teórico, disciplinar y legal para contribuir a la apropiación del programa en los docentes.

4.3 A MODO DE REFLEXIÓN

A partir de los estudios explorados y analizados como referentes iniciales para el desarrollo de esta investigación se puede concluir que los primeros aportan una mirada hacia la necesidad de que los programas de formación docente se propongan e implementen desde una perspectiva de escenarios de discusión, socialización de experiencias y reflexión que permitan el reconocimiento y auto reconocimiento de los maestros como agentes activos en el proceso y no como simples reproductores de propuestas de “expertos”.

De lo anterior se deriva en la necesidad manifiesta de constituir escenarios de formación docente en los que el componente socio cultural y epistemológico sea tan relevante como el pedagógico y didáctico.

Para finalizar, es preciso resaltar que en todos los estudios consultados sobre el PTA se relaciona directamente la incidencia el programa con los resultados de las pruebas estandarizadas nacionales y que al hablar de su evaluación siempre es este el criterio que se destaca.

5. MARCO TEÓRICO

En este apartado se presentan los fundamentos teóricos en los que se enmarca el estudio y a partir de los cuales se estructura el análisis de los datos. Está organizado en siete ejes que dan cuenta de una perspectiva amplia desde la cual se aborda el problema y las implicaciones estudiadas, dichos ejes son: el lenguaje desde una perspectiva discursiva, procesos de lectura desde una perspectiva sociocultural, literacidad y pedagogía críticas, modelos de formación docente para la enseñanza de la lectura, la identidad lectora de los docentes en el proceso de formación, políticas educativas colombianas para la enseñanza de la lectura y el modelo de análisis crítico del discurso de Fairclough.

Así pues, el propósito de esta sección es mostrar un panorama global de los planteamientos teóricos relacionados con el objeto de estudio que posibilitan una acertada descripción, interpretación y análisis y, por tanto, dan validez a la investigación.

5.1 EL LENGUAJE DESDE UNA PERSPECTIVA DISCURSIVA

Tanto el pensamiento como el lenguaje constituyen las dos características que marcan la diferencia entre los seres humanos y las demás especies. El lenguaje por su parte, posibilita la simbolización y representación del mundo, del pensamiento y del lenguaje mismo, es el puente entre lo que está en el mundo exterior y la mente del individuo, el vehículo a través del cual lo exterior entra en el pensamiento y, a su vez, por medio del cual se expresa la subjetividad del pensamiento. Además, cada enunciado, cada discurso lleva consigo de manera implícita una cosmovisión, unas creencias y unos valores a través de los cuales se construye y se representa [en el discurso mismo] la imagen de los sujetos que interactúan entre sí, mediante la cual proyecta ese bagaje ideológico y cultural.

Por lo tanto, no es posible comprender cabalmente el lenguaje sin dar un lugar relevante a esos elementos culturales que, desde el exterior de la psiquis humana, permiten no solo la

construcción de sentido sino la construcción, la reconstrucción o la reproducción. Entonces, entender el lenguaje desde su naturaleza social implica reconocer que la dimensión social es inherente a él, que le da sentido y lo determina. De ahí que pretender desligar el lenguaje de su carácter social es negar su propia naturaleza.

En este orden de ideas, Voloshinov (2009) se distancia de la concepción estructuralista del lenguaje predominante en su época para poner sobre el relieve el papel fundamental del lenguaje como instrumento ideológico por excelencia cuyo análisis posibilita la comprensión profunda de las dinámicas sociales en tanto que éstas son determinadas por relaciones de poder que se tejen, materializan y camuflan a través de los discursos, lo cual evidencia el carácter ideológico del lenguaje: “la estructura del enunciado se determina – y se determina desde el interior – por la situación social más inmediata y por la situación social más englobadora” (Voloshinov, 2009, p. 138).

Por otra parte, desde el enfoque histórico-cultural de Vygotsky (1995) la subjetividad del ser humano se construye en los escenarios sociales en los que cada individuo se desenvuelve; es del entorno sociocultural del que cada persona recibe distintas maneras de concebir el mundo y a partir de ellas se construye su subjetividad, es una construcción histórica, social y cultural que continúa enriqueciéndose, ajustándose y transformándose en la misma interacción con los otros individuos y, por ende, con otros discursos.

Es por ello que esta investigación se enmarca dentro de la perspectiva discursiva del lenguaje pues mediante el análisis que se realiza a lo largo de este estudio se busca precisamente develar cómo la ideología permea las concepciones de lectura de un programa de formación docente, cómo estas son promovidas en su implementación para que sean llevadas por los maestros a las aulas de primaria, qué tipo de lector puede formarse a partir de esto, de qué manera, por qué la respuesta de este grupo de maestros al programa oscila entre algunas negociaciones y la resistencia y cómo esto revela relaciones de poder y dominación en escenarios educativos.

En este sentido, este estudio parte del supuesto de que las concepciones de lectura y de sus procesos de enseñanza tienen una incidencia directa en las prácticas de aula de los maestros o de una institución en particular, pues los distintos modos que se orientan, las decisiones que toman respecto a los textos que seleccionan, las actividades que a partir de estos se proponen para el

trabajo con los estudiantes y los aspectos de la comprensión lectora que son tenidos en cuenta revelan dichas concepciones. Entonces, el concebir no solo el lenguaje sino el ser humano como sujeto social implica también reconocer que toda práctica de los seres humanos obedece a una construcción ideológica e histórico-cultural que se refleja de manera consciente o inconsciente en las formas cómo un individuo interactúa en contextos particulares.

Desde la perspectiva discursiva, el lenguaje está determinado por relaciones de poder y a su vez es un instrumento para establecerlas y configurar prácticas sociales. Es en este panorama en el que surge el análisis crítico del discurso y Fairclough (1995) presenta un modelo que permite escudriñar como se dan este tipo de relaciones en y a través del lenguaje y que, al ser aplicado a la implementación del PTA posibilita su comprensión en tanto fenómeno social.

5.2 PROCESOS DE LECTURA DESDE UNA PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL

Cassany (2006) aborda el proceso de lectura como práctica social desde la noción de literacidad crítica, en la que el estudio del lenguaje se concibe desde las siguientes premisas:

- El ser humano tiene la capacidad de “usar las palabras para manipular o evitar ser manipulados” (p. 11).
- Aunque parezca que las palabras dicen lo mismo, las personas conseguimos que signifiquen lo contrario (p. 11).
- El discurso no surge de la nada. Siempre hay alguien detrás (simbolizado en el mismo esquema con la figura de una persona). El discurso refleja sus puntos de vista, su visión del mundo. Comprender el discurso es comprender esta visión del mundo (p. 33).

Estas premisas tienen implícita la concepción del lenguaje desde su dimensión social y la incidencia de esta en la configuración del sentido de todo discurso, por lo tanto, Cassany sostiene que “la comprensión proviene de la comunidad de hablantes; el significado nace de la cultura que comparten el autor y el lector” (2006, p. 13).

Cassany plantea las concepciones lingüística, psicolingüística y sociocultural de la lectura que se relacionan con las corrientes filosófico-lingüísticas abordadas en el apartado anterior y, a su vez, se relacionan con diferentes enfoques de la alfabetización.

La primera asociada al enfoque estructuralista en el que el significado de los textos está depositado en su interior, en el sistema de la lengua, en el significado aislado de las palabras y oraciones, independiente de las condiciones contextuales propias de cualquier situación discursiva. Este modo de concebir el proceso de leer conduce a la llamada alfabetización literal que se centra en la decodificación de los textos sin tener en cuenta su comprensión y uso en contextos específicos, para lo cual solo se requiere del aprendizaje de las reglas gramaticales de un idioma.

La concepción psicolingüística, está basada en los procesos cognitivos que le permiten al lector comprender las relaciones de significado que se tejen al interior de los textos. Si para la concepción lingüística el significado del texto está en el sistema de la lengua, para la concepción psicolingüística yace en la mente del lector, pues es en ella donde este logra establecer el tejido semántico que conforma el texto y las relaciones de sentido entre este y su conocimiento del mundo; es esto último lo que finalmente permite que la comprensión se construya en los diferentes contextos. Por lo anterior, es claro que esta concepción se enmarca en las corrientes cognitivistas porque exige del lector el desarrollo de habilidades cognitivas para la realización de inferencias.

Con relación a estos procesos cognitivos Cassany (2006) plantea la siguiente diferenciación:

La alfabetización a secas (o alfabetización literal) de la funcional, o el lector que puede decodificar un escrito, aunque no lo entienda, del que lo comprende y lo puede aprovechar funcionalmente para su quehacer cotidiano. Sin duda, los procesos contribuyen a conseguir la comprensión, a construir el significado de la lectura, aunque no la garanticen, porque no son suficientes (p. 33).

En este sentido, aunque la concepción psicolingüística representa un avance significativo en el desarrollo de las ciencias del lenguaje no posibilita la plena explicación y comprensión de los procesos de lectura, se requiere de nuevos enfoques que permitan conectar realmente el lenguaje con lo social.

Por su parte, la concepción sociocultural surge de la perspectiva discursiva del lenguaje según la cual “tanto el significado de las palabras como el conocimiento previo que aporta el lector tienen origen social” (Cassany, 2006, p. 33).

De acuerdo con esta concepción, los discursos no surgen de manera aislada sino dentro de las instituciones sociales que representan y están condicionados e impregnados por la ideología. Desde una postura bajtiniana, Cassany parte del reconocimiento de la lectura y la escritura como prácticas sociales, en las que cada discurso adopta formas y modos propios de las comunidades en que surge y responde a intereses y propósitos específicos.

En este marco, el proceso de lectura implica leer la ideología que determina la producción, reproducción, divulgación y circulación de discursos; es decir, las relaciones de poder que subyace en ellos. En palabras de Foucault (1992), “el poder no está, por tanto, al margen del discurso. El poder no es ni fuente ni origen del discurso, es algo que opera a través del discurso”

Sin embargo, en esta perspectiva también se encuentran los llamados enfoques comunicativos que, a pesar de partir de una concepción sociológica del lenguaje, no logran avanzar hasta la lectura de ideología presente en los discursos.

Cassany (2000) esboza este enfoque o paradigma comunicativo, el cual se caracteriza por privilegiar las habilidades de comprensión y producción oral y escrita sobre los aspectos gramaticales. Estos enfoques “retoman las correspondientes nociones de habla y actuación, al centrarse en el uso lingüístico y conciben el lenguaje como una forma de actividad humana, como un instrumento social desarrollado por y para los humanos para conseguir propósitos diversos” (Cassany, 2000). Entendido de este modo, el uso de la lengua no está determinado por su estructura sino por los propósitos que generan una situación comunicativa. La unidad básica de análisis ya no es la oración, sino que pasan a ser los textos o los discursos completos, el reconocimiento de la diversidad textual (incluyendo los textos orales) y de la importancia del uso del lenguaje en contextos específicos adquieren un papel relevante en respuesta a propósitos comunicativos específicos sin lograr pasar al plano de la crítica.

De modo que, al igual que la concepción psicolingüística, el enfoque comunicativo conduce a una alfabetización funcional a partir de la cual se habilita a los lectores para el uso efectivo de los textos en diferentes situaciones.

Por el contrario, la concepción sociocultural que presenta Cassany no solo parte de la dimensión sociológica del lenguaje sino que avanza hacia lo que Freire denomina alfabetización crítica, en la que tanto el código escrito como los géneros discursivos emergentes de las prácticas sociales, los roles de autor y lector, las formas de pensamiento; la identidad y el status como individuo, colectivo y comunidad y los valores y representaciones culturales construidas a través de la historia adquieren un papel decisivo en el estudio y comprensión de los discursos.

Al reconocer la esencia ideológica del discurso, este se constituye a su vez como instrumento ideológico:

(...) Es un arma sutil, versátil, poderosa. Puede convencer, seducir, enamorar, irritar o manipular. Es tan poderosa, que todos deberíamos saber utilizarla, para poder garantizar un buen funcionamiento de la democracia. Deberíamos descubrir las intenciones con que se usa cada discurso, las artimañas que trama, las ideologías que esconde o las tergiversaciones que amaña (Cassany, 2006, p. 49).

En este sentido, no existe la objetividad en ningún discurso, todos están vinculados a una manera particular de concebir el mundo, a unas representaciones sociales específicas.

Ser capaces de desentrañar este tipo de relaciones más allá de las relaciones de sentido al interior del texto y las inferencias relacionadas con los conocimientos previos del lector es lo que el autor denomina “*leer tras las líneas*” y la orientación de los procesos de lectura en el aula deben formar a los lectores para llegar este nivel.

Retomando la metáfora de Cassany, lo que se lee puede comprenderse en tres planos:

- *Comprender las líneas*, es el tipo de lectura que posibilitan los enfoques estructuralistas de la lengua o la concepción lingüística de la que habla el autor. Se refiere a una comprensión literal, el significado se aloja en el texto y comprenderlo solo requiere del procesamiento de estructuras sintácticas.
- *Comprender entre líneas*, integra elementos que requieren de inferencias para lograr la comprensión de los textos como presuposiciones, ironías, dobles sentidos, etc. El significado yace en las relaciones que se establecen entre el texto y los procesos cognitivos que realiza el lector y su comprensión requiere de la recuperación de los implícitos.

- *Comprender tras las líneas*, es leer la ideología, no solo las intenciones sino los puntos de vista, la argumentación y las estrategias discursivas utilizadas por el autor para responder a intereses sociales, culturales, económicos y políticos. Esto es lo que diferencia la alfabetización funcional de la literacidad crítica.

Concebir de esta manera el proceso de lectura va de la mano con el análisis crítico del discurso (ACD), pues como ya se ha dicho antes, su propósito es develar cómo se da el ejercicio del poder por parte de las clases dominantes a través del discurso para garantizar la continuidad de las estructuras sociales establecidas. Para cumplir este propósito, el ACD se vale de una serie de modelos y categorías de análisis que posibilitan ampliar el espectro con el cual se ha abordado la lectura desde la concepción psicolingüística, los enfoques comunicativos y las prácticas socioculturales y la investigación social en general; es por ello que lo anteriormente expuesto resulta pertinente para este estudio por cuanto las concepciones expuestas por Cassany permiten caracterizar las prácticas de lectura promovidas por el PTA y el ACD posibilita el contraste de esto con el discurso oficial del programa.

5.3 LITERACIDAD Y PEDAGOGÍA CRÍTICAS

Literacidad es el término que ha venido siendo utilizado por varios autores en las últimas décadas para referirse a las prácticas relacionadas con la lectura en lugar del término *alfabetización*, que se asocia generalmente con el alfabeto y con la decodificación del código escrito. Al hablar de ella, se hace referencia a la serie de conocimientos, habilidades y procesos necesarios para usar de modo eficaz los discursos, lo que incluye los roles sociales de autores y lectores, los valores y creencias de la comunidad y las relaciones de poder que los determinan.

De acuerdo con la Unesco, la alfabetización:

Es un derecho humano fundamental y constituye la base del aprendizaje a lo largo de toda la vida. Por su capacidad de transformar la vida de las personas, la alfabetización resulta esencial para el desarrollo humano y social. Tanto para las personas y las familias como para

las sociedades, es un instrumento que confiere autonomía con miras a mejorar la salud, el ingreso y la relación con el mundo⁷.

Para Freire, la alfabetización es una política cultural porque “tiene que ver con la identidad individual y de clase, tiene que ver con la formación de la ciudadanía” (Freire, 1975, p. 65). Esta relación está dada por el hecho de que la alfabetización debe estar orientada a capacitar a los individuos en el dominio de distintos géneros discursivos, en su análisis crítico de tal modo que logren identificar cómo se ejerce el poder a través de los discursos.

La literacidad crítica encuentra sus raíces en la Teoría Crítica de la Escuela de Frankfurt, la cual se opone a dar por cierto todo tal cual está establecido dado que todo está ideológicamente influenciado y responde a intereses específicos en momentos históricos determinados. En palabras de Horkheimer (1974) la crítica es:

(...) El esfuerzo intelectual, y en definitiva práctico, por no aceptar sin reflexión y por simple hábito las ideas, los modos de actuar y las relaciones sociales dominantes; [...] por investigar los fundamentos de las cosas, en una palabra: por conocerlas de manera efectivamente real (Citado por Cassany, 2006).

Por otro lado, Althusser (1969), seguidor de la Teoría Crítica, estudia los mecanismos de reproducción cultural y plantea que el Estado dispone de una serie de aparatos ideológicos que le permiten asegurar la permanencia en el poder. La escuela es uno de estos aparatos ideológicos en tanto legitima el orden social establecido, el interior de las aulas es el escenario en donde la reproducción ideológica se materializa mediante la selección de discursos, objetos de enseñanza y aprendizaje y modos de orientar los procesos.

En este orden de ideas, al referirnos a la lectura es claro que la concepción que revelan las prácticas de los maestros, sea de manera consciente o inconsciente, da cuenta de la representación cultural que se promueve desde el interior de la escuela sobre lo que es leer y comprender lo que se lee. Esto obedece a un tipo de discursos y prácticas legitimados por las instituciones que regulan la educación y permiten ejercer control sobre los discursos y prácticas que son enseñados y aprendidos en el aula y que desembocaran en su reproducción; de tal manera que desde la escuela se posibilita la configuración de un tipo particular de lector para unas determinadas

⁷ Recuperado de www.unesco.org/new/es/education/themes/education-building-blocks/literacy/.

estructuras sociales: un lector literal, funcional o crítico que a su vez constituye un tipo de ciudadano; es aquí donde radica el poder en el discurso.

Por cuestiones como esta, Foucault (1999) el poder se ejerce no solo con las leyes o las armas sino a través del discurso, el cual pertenece a un sistema de poder y está ligado a distintos componentes:

El discurso es uno de los procedimientos más eficaces para construir el conocimiento en una comunidad y para ejercer el poder sobre la ciudadanía. Con el discurso, no solo expresamos un mensaje, también construimos una visión de la realidad: los lectores adoptamos la concepción de la realidad que ofrece el discurso” (Citado en Cassany, 2006, p. 73).

Este conocimiento construido histórica y socialmente se reproduce en la escuela pero es en este escenario donde también se puede transformar; sin embargo, esa transformación necesita la comprensión sobre cómo la reproducción sociocultural se estructura y se lleva a cabo y es precisamente una parte de este proceso la que se estudia en esta investigación: cómo se promueve y se reproduce la formación de un lector inferencial a través de un estrategia de formación docente desplegada bajo la imagen de un programa estatal implementado para el mejoramiento de la calidad de la educación que pareciera más bien diseñado para elevar resultados en pruebas estandarizadas más cercanas a modelos de productividad que al desarrollo sociocultural.

Retomando lo concerniente a la literacidad propiamente dicha, en los últimas décadas surge lo que se conoce como Nuevos Estudios de Literacidad que, enmarcados en una perspectiva sociocultural, conciben la lectura como una forma o producto cultural cuya comprensión solo es posible si se conoce el contexto en el que surge y pone en relieve las prácticas particulares de escritura que hacen parte de la cultura de una comunidad específica, planteamiento con el que desligan los conceptos de literacidad (desde el enfoque tradicional) y civilización y otorgan valor a las prácticas letradas de los distintos grupos sociales.

En un breve recorrido histórico, es preciso mencionar que a finales del siglo XX Freire habla de alfabetización, término que más adelante equivaldría a literacidad, para referirse a las prácticas de lectura del código escrito. Influenciado por la teoría crítica y el pensamiento foucaultiano, entiende la alfabetización como una política cultural:

Un conjunto de prácticas que funciona tanto para habilitar como para inhabilitar a las personas. En el sentido más amplio, se analiza la alfabetización según sirva para reproducir las formaciones sociales existentes o como conjunto de prácticas sociales que promueven el cambio democrático y emancipador (Freire, 1989, p. 143).

Freire parte del reconocimiento del poder generativo del lenguaje en tanto que permite construir realidades, significados, representaciones; por lo tanto, el autor se ubica en una perspectiva sociocultural del lenguaje dada su naturaleza social, aunque en los seres humanos la capacidad para desarrollarlo es innata, su desarrollo sólo es posible en la interacción social.

Es este poder generativo el que posibilita la construcción de nuevas prácticas discursivas y de una conciencia crítica mediante la cual pueden fragmentarse las relaciones de poder y las estructuras sociales establecidas y legitimadas para construir otras nuevas a través de las cuales se recupere la voz de los que históricamente han estado subordinados.

Pero esta fragmentación solo es posible si los ciudadanos cuentan con los elementos necesarios para analizar los distintos discursos que circulan en la sociedad a través de los cuales se ejerce el poder y la legitimación; es tarea de la escuela aportar estos elementos a los estudiantes mediante el desarrollo de procesos de lectura crítica; en palabras de Berthoff (1989), “la tarea central del proceso de alfabetización en tanto acción cultural para la libertad consiste en proporcionar los medios para dicha transformación (...) solo se puede alcanzar la liberación por medio del desarrollo de la conciencia crítica” (p. 17).

Esta concepción le otorga a la educación y, predominantemente al rol del maestro, un carácter político y epistemológico más allá de lo pedagógico y didáctico sin demeritar estos dos últimos aspectos esenciales que, por el contrario, resultan favorecidos con una perspectiva más amplia de la educación.

Igualmente, Gramsci (1989, citado por Giroux) considera que la alfabetización es una construcción ideológica, una práctica social vinculada históricamente, por un lado, a las configuraciones del conocimiento y el poder, y por el otro, a la lucha política y cultural en torno al lenguaje y la experiencia. Sin embargo, también reconoce su ambivalencia: en la misma medida en que sirve para habilitar a los individuos en el ejercicio de su ciudadanía, sirve para perpetuar relaciones de poder y dominación. De ahí que, para Gramsci es necesario que la

alfabetización se enmarque en un proyecto ético y político que trascienda a la orientación de procesos mecanicistas y funcionales para que, de este modo, dignifique y amplíe las posibilidades de vida y libertad de los seres humanos. En este contexto, la educación debe ser de carácter contra-hegemónico en aras de contribuir en la construcción de una sociedad equitativa.

En consecuencia, el analfabetismo y el alfabetismo funcional surgen como resultado de la regulación de los procesos educativos en los que subyace de manera explícita o implícita los intereses una clase económica y política dominante. Es por ello que “Freire rechaza la educación que busca el dominio técnico y la eficacia, que desvincula el acto de leer de la realidad sociopolítica del sujeto” (Cassany, 2006, p. 68); de ahí que para este educador brasileño la educación tiene un carácter emancipador y su principal elemento es la alfabetización. En este sentido, es necesario conocer las distintas concepciones desde las que esta se promueve y se pone en práctica en contextos escolares para pasar de lo estructural y funcional a la alfabetización o literacidad crítica. Según palabras de Freire (1989), el mejor modo de saber en qué consiste una teoría es verla en acción y comprobar qué cambios genera.

Para Giroux, la enseñanza de la lectura dirigida a los estudiantes de las clases menos favorecidas está orientada a habilitarlos funcionalmente para el desempeño en la escuela, pero la alfabetización desde una postura crítica es de naturaleza política:

Se convierte en el mecanismo pedagógico y político central, a través del cual es posible establecer las condiciones ideológicas y prácticas sociales necesarias para desarrollar movimientos sociales que tengan en cuenta y luchen por los imperativos de una democracia radical” (Giroux, 1989, p. 31).

En este contexto, surge lo que se conoce como pedagogía crítica, la cual se fundamenta en la visión política de la educación y en su esencia como instrumento de transformación cultural.

Para Giroux (1989), los contenidos a enseñar y el cómo se abordan en el aula son determinados por instituciones sociales los discursos dominantes legitimados con los cuales se pretende regular las prácticas de los docentes (lo que se enseña, cómo se enseña y cómo se evalúa) y la formación de ciudadanos. Para Giroux, esta concepción de la literacidad también posibilita una comprensión profunda de las condiciones en que se establecen las condiciones que configuran la enseñanza mediante la generación, negociación, transformación e incidencia en las prácticas escolares para

que los educadores comprendan y asuman de forma crítica la educación y su quehacer en el aula para propender por la transformación sociocultural.

Una teoría así requiere una comprensión más profunda de la manera en que en el marco de condiciones más amplio del Estado y la sociedad genera, negocia, transforma e influye sobre las condiciones de enseñanza, de forma que permita o impida que los educadores se comporten de modo crítico y transformador. Es decir, las estructuras sociales establecidas modelan los modos y significados con que se construyen la identidad y las concepciones de los docentes y la forma como esto se materializa en la práctica.

La alfabetización crítica promueve prácticas en las que se recupera la voz y el bagaje cultural de los sujetos que aprenden y el reconocimiento del modo como se establecen las relaciones de poder a través del discurso y su incidencia en la construcción de subjetividades para lograr generar una postura crítica frente a la realidad social que conduzca a la transformación cultural. Desde esta perspectiva:

La alfabetización proporciona un punto de vista importante para comprender los intereses y principios políticos e ideológicos en juego durante los encuentros e intercambios pedagógicos que se dan entre el educador, el educando y las formas de significado y conocimiento que producen en conjunto (Giroux, 1989, p. 41).

Teniendo en cuenta lo anterior, se hace necesario que todo educador logre establecer una relación entre el estudio de la ideología, las teorías de enseñanza y aprendizaje y las prácticas de aula; esto no solo debe propiciarse desde el capital cultural que los maestros acumulan a lo largo de su vida previa a la puesta en práctica de su rol, sino desde los procesos de formación inicial y de docentes en ejercicio; de modo que estos deben propiciar la reflexión crítica de los discursos escolares y del currículo, y la formación docente debe incluir esto como elemento fundamental.

Entonces, para Freire “la alfabetización no se refiere únicamente a la habilitación de los estudiantes, sino que habla también de la habilitación de los maestros como parte de un proyecto más amplio de reconstrucción social y política” (citado en Giroux, 1989, p. 48). El autor no configura al educador como un tecnócrata depositario de determinados conocimientos mediante formas mecanicistas o funcionales de ejercer su rol. Sino como un intelectual, un agente de

transformación social y es en esta concepción en la que deben fundamentarse los programas de formación docente.

5.4 MODELOS DE FORMACIÓN DOCENTE PARA LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA

Rincón (2009) analiza dos perspectivas desde las cuales se han venido desarrollando los procesos de formación de docentes relacionados con la enseñanza de la lengua.

En sus estudios ha identificado y cuestionado un modelo tradicional en el que “la formación de docentes en ejercicio se ha pensado por fuera y por encima de la práctica cotidiana escolar” (Rincón, 2000, p. 2); es decir, desconectada de la realidad de las prácticas en la escuela, en tanto que el proceso se lleva a cabo desde la creencia de que quienes orientan la formación son los que poseen el conocimiento sobre cómo deben desarrollarse los procesos en el aula y que el papel de los maestros es recibir lo que estos expertos les presentan para llevar al aula las estrategias que ellos les “enseñan”. En este sentido, este modelo parte de la construcción de una imagen del maestro como sujeto que no sabe cómo ejercer su rol de una mejor manera o de una manera idónea, por lo tanto, requiere de otro con mayor preparación y experiencia que le muestre cómo hacerlo.

Desde esta mirada, los procesos de formación docente terminan centrándose en situaciones o problemáticas y estrategias que no responden a las necesidades de los actores involucrados en tanto que se enmarca desde lo que consideran válido o pertinente quienes diseñan los programas o jornadas, razón por la cual en muchos casos no logran responder a los intereses, necesidades de los maestros ni de los estudiantes; además, en este modelo se invisibiliza tanto la formación como los conocimientos previos y la experiencia de los docentes. Es por ello que los programas de formación docente enmarcados en este modelo terminan convirtiéndose en procesos carentes de sentido para los maestros, procesos en los que no se propicia la construcción de conocimientos disciplinares, pedagógicos ni didácticos y que generan poco o ningún impacto en el proceso de enseñanza y aprendizaje; en palabras de Rincón (2009), “como no se comprende no se puede

discutir y menos aún intentar establecer un diálogo entre la práctica y los planteamientos teóricos que se presentan” (p. 27).

Este tipo de desconexiones y modos de llevar a cabo la formación de maestros ha conducido no solo a confusiones, sino a la pérdida de un sinnúmero de posibilidades para una transformación real de las prácticas de aula. Rincón afirma que en este modelo tradicional la dependencia del aprendizaje, la incompreensión, la ausencia de significado y funcionalidad no conducen a revisar y transformar las relaciones dominantes en la vida escolar como propósitos vitales en la formación, lo cual termina no siendo más que la reproducción de un modelo que conduce a la formación de maestros que no se reconocen como sujetos académicos que participan activamente en el desarrollo teórico de las disciplinas que les competen (pedagogía, didáctica y campo de saber específico) y que no se constituyen como agentes de transformación cultural.

Respecto a la formación docente para la enseñanza de la lectura dirigida a maestros en ejercicio, es común encontrar procesos que se centran en mostrar a los profesores ciertas estrategias que se presuponen son las más acertadas para enseñar a leer con el objetivo de que estos las incorporen en sus prácticas de aula, pero si estas estrategias están desconectadas de las concepciones, de todo el constructo cultural e intelectual y de la identidad de los maestros como lectores la formación termina convirtiéndose en un escenario en el que los docentes asumen el rol de estudiantes receptivos y no de constructores y mediadores del conocimiento y de la cultura, sujetos que replican prácticas, que “*cumplen con las tareas*” propias del programa al cual están vinculados.

En palabras de Rincón, es en este punto en el que radica la clave para que dicho panorama de reproducción de prácticas continúe perpetuándose, por ello propone lo que ella denomina “un modelo curricular de formación flexible”, una propuesta en la que se tengan claramente definidas una perspectiva teórica del lenguaje y una estrategia pedagógica que se articulen en un proceso de formación concebido como un espacio de construcción en el que los maestros son protagonistas activos. En este sentido, Jolibert (citada por Rincón, 2005) también entiende la formación como un proceso cooperativo, de coelaboración, correalización, coevaluación y co-teorización que permite reconceptualizar las relaciones entre los participantes en el proceso educativo. Entonces, es desde espacios de formación concebidos de esta manera como se contribuye al rompimiento del círculo en el que se perpetúa lo que Rincón llama “tradición mecánica irreflexiva” que predomina en los procesos de formación de maestros.

En este orden de ideas, un programa de formación docente que impacte realmente el quehacer de los maestros con relación al desarrollo de procesos de lectura debe fundamentarse en una perspectiva discursiva del lenguaje, de modo que se trasciendan a la gramaticalidad, al aprendizaje mecánico y a los enfoques comunicativos que le otorgan un carácter meramente técnico, instrumental y funcional al lenguaje de tal modo que se contribuya desde la escuela y, específicamente, desde los procesos de lectura, a la formación de sujetos capaces de ejercer su ciudadanía desde un marco ético y político que favorezca la construcción de una sociedad equitativa.

Por otro lado, la formación docente para la enseñanza de la lectura también requiere fundamentarse en espacios de reflexión crítica en torno a la pedagogía y la didáctica que posibiliten la articulación entre los desarrollos teóricos del lenguaje y los procesos de enseñanza y aprendizaje de los procesos asociados a él como la lectura. En consecuencia, solo cuando los maestros o un programa de formación para la enseñanza de la lectura se enmarquen en estos dos componentes fundamentales realmente se puede propiciar la transformación de las prácticas de aula de los maestros y el mejoramiento de los procesos lectores de los estudiantes.

Además de lo anterior, al analizar diversos procesos de formación de maestros en los que ha participado, Lerner (2001) plantea que la resistencia a vincular el desarrollo teórico aportado por las ciencias del lenguaje durante las últimas décadas no se debe exclusivamente a condiciones individuales, sino que en esto subyacen condiciones institucionales que generan esta resistencia de manera directa o indirecta; por lo tanto, “no bastará entonces con capacitar a los docentes, resultará imprescindible también estudiar cuáles son las condiciones institucionales para el cambio” (Lerner, 2001, p. 47).

Este planteamiento muestra un análisis más profundo sobre los modos en los que se configura la formación docente orientada a los procesos de lectura en tanto que pone en consideración aspectos de tipo institucional, es decir, elementos externos a la escuela que inciden en las prácticas que se desarrollan al interior de ella; con esto se pone en relieve el carácter ideológico de la formación docente en tanto práctica discursiva, lo cual la constituye como un escenario rico para la investigación social y para el análisis crítico del discurso.

Otro aspecto que es relevante para Lerner (2003) es que en la formación de los maestros con relación a la lectura se aborda predominantemente la comprensión como objeto de evaluación mas no como objeto de enseñanza, condición que considera debe ser contrarrestada para apuntar a una transformación de las prácticas.

Asimismo, Jolibert (2000) plantea que si la formación inicial y la formación de maestros en ejercicio se desarrolla desde el trabajo y la investigación en redes de maestros y se fundamentan en estos ejes claves como: la creación de condiciones para que los maestros sean sujetos protagónicos de su propia formación, el reconocimiento de la práctica como motor de la formación docente y de su transformación y la reconsideración del espacio y el rol atribuidos a la investigación puede darse una transformación real tanto en las prácticas de aula como en los procesos de lectura de los estudiantes.

Por otra parte, Castedo (2008) analiza la formación docente desde la didáctica propia con la que se llevan a cabo y considera que el proceso debe centrarse fundamentalmente en el conocimiento didáctico, el cual está vinculado a las problemáticas que se presentan en las aulas y a su dimensión micropolítica. Para ella, el análisis de la didáctica de la formación debe realizarse desde una mirada a las interrelaciones entre el formador, los maestros en formación y el objeto de enseñanza (prácticas de enseñanza de la lectura en este caso específico) que se dan en el proceso.

Aunque el conocimiento didáctico debe ser el eje central de la toda la formación de los maestros en ejercicio no es el único. Parafraseando a esta investigadora, el conocimiento es entendido como el conjunto legitimado de respuestas que en el aula se dan respecto a las maneras como intervienen los maestros para orientar los aprendizajes de los estudiantes, especialmente, cuando se presentan dificultades; los modos como se organizan las clases y las decisiones acerca de la distribución de roles en situaciones de lectura y escritura; el planteamiento de los indicadores que posibilitan la evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje. No obstante, el conocimiento didáctico como eje central de la formación es insuficiente si los maestros no cuentan con el conocimiento disciplinar que ha de enseñarse (objeto de enseñanza). En el caso específico de la lectura, el conocimiento o la implementación de estrategias didácticas no sería significativo si el maestro que las pone en práctica concibe el lenguaje desde es el estructuralismo lingüístico o desde los enfoques funcionales; en estos casos, la formación se convierte en una

serie de réplicas de “actividades creativas” que se distancian notablemente del desarrollo real e intencionado de los procesos de comprensión de lectura. Además de lo anterior, Castedo (2007) pone en relieve un asunto fundamental al decir que:

En el ‘terreno’ de la clase, el pasado de las prácticas de enseñanza y de las prácticas culturales en general está presente; las tradiciones pedagógicas dejan sus rastros y las decisiones políticas y económicas marcan posibilidades y límites. Además, los modos de vincularse dentro de las instituciones escolares y entre ellas penetran en la manera en que los alumnos y los maestros se relacionan con el saber (p. 3).

Este último planteamiento resulta ser un aporte valioso en tanto que en ella se evidencia claramente la dimensión sociocultural propia de la práctica docente y el carácter político y económico que la determina, el cual no solo se pone en juego en el aula sino también en los procesos de formación de maestros.

5.5 LA IDENTIDAD LECTORA DE LOS DOCENTES EN EL PROCESO DE FORMACIÓN

Para Dubois (1990) el desarrollo del maestro como lector [y escritor] constituye el factor olvidado en la formación, resalta la doble dimensión del saber del maestro: disciplinar y pedagógico/didáctico, la necesidad de construir una:

(...) Base científica sólida que le permita comprender el proceso de la lectoescritura y de su aprendizaje en toda su profundidad (...) y la condición del ‘ser para hacer’ (...) que estriba en la cualidad de lector y escritor que debe poseer el maestro. (Dubois, 1990, p. 1).

Es decir que, de acuerdo con Dubois, la formación del maestro como lector y su historia de vida en torno a la lectura constituyen elementos fundamentales que inciden de manera significativa en las prácticas de aula que proponen y orientan, así como en el modo en que se asumen dentro de los procesos de formación relacionados con ella; de ahí que sea indispensable que en los escenarios se indague y se promuevan las prácticas de lectura entre los docentes como condición fundamental para garantizar procesos de lectores de calidad en las escuelas.

En este sentido, la formación de estudiantes como lectores críticos supone la formación de maestros lectores críticos que, a través de sus prácticas, puedan acercar a los estudiantes a los procesos de lectura de comprensión profunda; por lo tanto, la identidad del maestro como lector constituye un factor fundamental en la formación docente para la enseñanza de la lectura; pero, desafortunadamente, este también es el factor olvidado en dichos procesos.

Finalmente, Dubois (1990) plantea que “no es posible enseñar a alguien a ser lector escritor, pero sí es factible crear las condiciones que favorezcan el desarrollo de esas cualidades” (p. 6), esto constituye un aspecto fundamental en el que debe centrarse la formación docente sobre procesos de lectura, pues en la medida en que se reconozca y construya la identidad lectora de los maestros se posibilitará el reconocimiento y la construcción de la identidad lectora de los estudiantes, lo cual puede contribuir notablemente en el mejoramiento tanto de las prácticas de aula de los maestros como de los aprendizajes de los estudiantes.

Por otro lado, Vargas (2013) en su tesis doctoral explora las historias de vida de maestros en formación partiendo del supuesto de que estas constituyen un instrumento para explicar cómo se ha constituido la identidad del docente y su relación con la enseñanza de la lectura, entre otros aspectos; sobre esto afirma que “una de las principales pretensiones de los estudios basados en historias de vida es la de ampliar la perspectiva sobre el trabajo con el profesorado” (p. 245). Igualmente, Torres Casierra (2017) en su tesis doctoral plantea que las experiencias vividas antes y después del fenómeno social estudiado tienen una importante relación con la construcción discursiva de las identidades de los sujetos dentro del mismo.

Aunque Vargas (2013) se centra en el proceso de formación inicial de un grupo de maestros, su trabajo aporta elementos relevantes para esta investigación, pues los planteamientos en torno a la relación que explora en la formación inicial también posibilitan el análisis de procesos de formación de docentes en ejercicio. En este caso particular, la indagación sobre las historias de vida de los maestros como lectores despliega un panorama que podría ayudar a explicar y comprender sus concepciones sobre la lectura, las prácticas para su enseñanza y los modos en que asumen el proceso de formación del PTA y las concepciones que este promueve respecto a estos dos tópicos.

Como método esencialmente cualitativo, la historia de vida ha ido ganando terreno en la investigación social porque otorga valor a la experiencia personal de los sujetos involucrados, igualmente es un método con el que se reconoce y valora la influencia que esta tiene en el objeto de estudio en cuestión; es esto lo que aporta de manera significativa a la comprensión de fenómenos sociales; en palabras de Cole y Knowles (2001):

Estudiar una historia de vida es interrogar el significado y la importancia del pasado y su influencia en el presente y en el futuro. En definitiva, los elementos de la historia de vida expresan el núcleo de los significados que los sujetos atribuyen a la experiencia” (citados en Vargas, 2013, p. 244).

En este sentido, podría decirse que las concepciones y prácticas de los distintos actores del PTA están determinadas por sus experiencias en torno a la lectura, las prácticas de aula para enseñar a leer y su identidad como docentes, lo cual configura sus formas de interactuar en y con el programa. Escudriñar y presentar esta relación constituye una de estrategias metodológicas para comprender la dinámica del programa en aras de identificar y explicar cómo se lleva a cabo el control, la reproducción o transformación de los discursos en la implementación del PTA.

5.6 POLÍTICA EDUCATIVA COLOMBIANA EN RELACIÓN CON LA LECTURA

El Ministerio de Educación Nacional ha establecido criterios que reglamentan la enseñanza de la lectura en Colombia, estos se encuentran en los denominados referentes curriculares para el área de lengua castellana: Lineamientos Curriculares y Estándares Básicos de Competencias, publicados en los años 1998 y 2002 respectivamente, en los que se recogen los sustentos epistemológicos, pedagógicos y didácticos que orientan las prácticas de los profesores tanto en el sector oficial como en el privado.

Estos documentos constituyen el fundamento principal de la estrategia de formación del PTA, de modo que las jornadas de formación se planean y desarrollan con el objetivo de cumplir con lo que en ellos se establece.

Es pertinente retomar de los Lineamientos la conceptualización de leer y comprender:

Leer es un proceso de construcción de significados a partir de la interacción entre el texto, el contexto y el lector. El significado, a diferencia de lo que sostenía el modelo perceptivo motriz de la lectura, no está sólo en el texto, tampoco en el contexto ni en el lector, sino en la interacción de los tres factores, que son los que, juntos, determinan la comprensión (p. 47).

Sobre la comprensión se plantea que:

Es un proceso interactivo en el cual el lector ha de construir una representación organizada y coherente del contenido del texto, relacionando la información del pasaje con los esquemas relativos al conocimiento previo de los niños, bien sean los esquemas relativos al conocimiento específico del contenido del texto (esquema de “ser vivo”, de “suelo” de “medios de transporte” etc.), o bien aquellos otros esquemas acerca de la organización general de los textos informativos (textos que “comparan ” cosas, objetos; textos que “clasifican” o “enumeran” cosas, etc.) (p, 47).

Mediante este proceso los estudiantes desarrollan habilidades para organizar la información y representarla de manera coherente.

En los lineamientos curriculares se presentan cinco ejes a partir de los cuales se deben abordar los procesos relacionados con el lenguaje en general. Dos de estos ejes están referidos a la interpretación/comprensión y producción de textos. Respecto al primero se consideran tres procesos en tres niveles de análisis textual que los maestros deben desarrollar en los estudiantes.

Niveles de análisis y comprensión textual

Los Lineamientos Curriculares de Lenguaje (MEN, 1998) establecen tres niveles de comprensión a desarrollar en los estudiantes, estos son: el literal, relacionado con las relaciones textuales locales tales como concordancia, referencia, significados de palabras y oraciones, que posibilitan la comprensión de la información explícita de los textos. El nivel inferencial, referido a la identificación de las relaciones de significado que se tejen a lo largo del texto, es decir, su sentido global y su relación con otros textos. Finalmente, el nivel crítico-intertextual que está vinculado

con la identificación de las intenciones y propósitos de los textos, una dimensión pragmática que permite establecer la relación de los textos con los contextos en que se producen para llegar a asumir una postura crítica frente a lo leído.

Por su parte, los Estándares Básicos de Competencias, constituyen un referente tanto para la orientación del área de lengua castellana en el aula como para la evaluación de los procesos de los estudiantes respecto al lenguaje. El documento contiene fundamentos teóricos desde lo disciplinar y lo pedagógico, más breves que en los Lineamientos, y responden al modelo educativo basado en el desarrollo de competencias, por lo tanto, en él se define lo mínimo que un estudiante colombiano debe saber hacer con lo que ha aprendido en cada uno de los ciclos de grados (1° a 3°, 4° y 5°, 6° y 7°, 8° y 9°, 10° y 11°) en que se estructuran los estándares; además de eso, las competencias a desarrollar se organizan en cinco factores, uno de ellos referido a la comprensión e interpretación textual.

El documento plantea que:

Se propende por un trabajo en lengua castellana que mantenga el propósito de superar los enfoques reduccionistas de corte estructural, normativo y formalista que restringen el desarrollo de competencias de los estudiantes, e impulsar así un enfoque que siga propiciando la potenciación de múltiples formas de comprensión y de producción discursivas desde una perspectiva holística.

Ello no significa dejar de lado el trabajo en el campo gramatical, que tanto peso ha tenido en la enseñanza de la lengua en nuestro país; significa estudiar la lengua desde una perspectiva discursiva y llevar a cabo un acercamiento a los fenómenos gramaticales en que se hacen evidentes: a) las necesidades cognitivas del estudiante; b) el estudio de la gramática desde las exigencias que plantea la construcción de discurso y, c) los aportes que la gramática ofrece para la concreción de los procesos de significación y de comunicación (p.25).

Aquí se menciona textualmente la perspectiva discursiva y una mirada a la gramática más allá de lo estructural, como insumo fundamental en la construcción de sentido. Se distancia, además, del carácter instrumental que tradicionalmente ha caracterizado la enseñanza de la lectura y la lengua en general. En este sentido, se espera que los programas de formación que surgen en el marco de

estas políticas y que, por ende, son legitimados por el MEN, integren estos planteamientos en las prácticas de formación y de aula que promueven.

Otro de los planteamientos que resulta relevante para esta investigación es que:

(...) Al mismo tiempo que se busca el desarrollo del gusto por la lectura, se apunta a que se llegue a leer entre líneas, a ver más allá de lo evidente, para poder así reinterpretar el mundo y, de paso, construir sentidos transformadores de todas las realidades abordadas. Se busca entonces desarrollar en el estudiante, como lector activo y comprometido, la capacidad de formular juicios sustentados acerca de los textos, esto es, interpretarlos y valorarlos en su verdadera dimensión (p. 25).

Es decir, la lectura se concibe como un proceso que no se limita solamente a la decodificación, a las categorías gramaticales o a lo expresado de manera explícita, sino que abarca procesos complejos que conducen a la comprensión de la cosmovisión implícita en los textos que configura el sentido de lo que se lee; entonces, siendo el MEN el ente regulador de la educación y el PTA su estrategia bandera para su mejoramiento, es claro que hacia esto debe apuntar todo proceso de formación docente centrado en los procesos de lectura. Por esta razón, lo establecido en estos documentos oficiales constituye un elemento clave para el desarrollo de esta investigación, pues hace parte del discurso oficial del programa, por lo tanto, es relevante para enriquecer el análisis propio de este estudio e identificar su correspondencia en la implementación del programa.

5.7 ANÁLISIS CRÍTICO DEL DISCURSO: MODELO DE NORMAN FAIRCLOUGH PARA LA INVESTIGACIÓN EN CIENCIAS SOCIALES

El trabajo de Fairclough está centrado en el desarrollo de un método que permita analizar las formas como el lenguaje funciona en los contextos sociales. Para ello, propone un marco analítico en el que la noción de poder y su relación con el discurso tienen un papel relevante en tanto su capacidad para controlar la producción, distribución, restricción y transformación de las representaciones sociales y para configurar prácticas relativamente estables.

Estas configuraciones de las prácticas se conocen como “orden del discurso”, responden a posicionamientos ideológicos y funcionan estratégica y sutilmente para garantizar el dominio hegemónico en las distintas esferas de la sociedad.

En el modelo propuesto por Fairclough se destacan cuatro grandes líneas:

- Funciones del lenguaje, planteamiento retomado de Halliday (1975):
 - ✓ Textual: referida al análisis de los elementos y propiedades de los discursos orales o escritos en distintos niveles.
 - ✓ Ideacional: referida a los modos de comprender y representar la realidad social.
 - ✓ Interpersonal: referida a la constitución de identidades y a las interacciones entre los sujetos.

El análisis de estas funciones permite analizar cómo operan los discursos en las prácticas socioculturales y cómo estos son configurados y a su vez configuran relaciones de poder. Para ello, el análisis de los textos (orales o escritos) se realiza a partir de la identificación de la práctica social y discursiva en la que se producen e interpretan. Respecto a este análisis, Fairclough plantea que “sus dominios son, respectivamente, la representación y la significación del mundo y la experiencia, la constitución (el establecimiento, la reproducción, la negociación) de las identidades de los participantes y de las relaciones interpersonales que se establecen entre ellos, y la distribución entre la información dada vs. nueva”. (Fairclough, 2008, p. 175).

En este estudio el análisis se desarrolló en torno a las funciones ideacional e interpersonal.

- Instancias del discurso o niveles de análisis de los eventos discursivos:
 - ✓ Evidencia textual: relacionada con elementos de la lingüística textual (no se aborda en esta investigación, pues el objeto de estudio es de tipo ideológico)
 - ✓ Prácticas discursivas: nexo entre el texto y las prácticas sociales en el que se establece la red de prácticas que constituye el orden del discurso.
 - ✓ Práctica social: relacionada con la situación objeto de análisis y su contexto institucional.

- Conciencia crítica del lenguaje o enfoques desde los cuales se aborda el lenguaje en los procesos educativos:
 - ✓ Enfoque crítico:
 - ✓ Enfoque no crítico:
- Relaciones de poder:
 - ✓ Ideología: entendida por Van Dijk (2005) como sistemas de creencias socialmente compartidos sobre sus condiciones fundamentales, modos de existencia y reproducción. Según Gramsci (1976), la ideología es un conjunto de ideas y concepciones del mundo que sostienen y validan una realidad social.
 - ✓ Hegemonía: según Stecher (2014) en la noción gramsciana se entiende como una estabilización provisoria de las relaciones de poder en el marco de diversas luchas sociales.
 - ✓ Poder: entendido como las asimetrías entre los participantes de los eventos discursivos (...) desigual capacidad de controlar cómo los textos son producidos, distribuidos y consumidos en contextos socioculturales particulares (Fairclough, 1995, p. 2).
 - ✓ Tecnologización del discurso: noción referida a la constitución de sistemas de expertos cuyo dominio son las prácticas discursivas, particularmente, las de las instituciones públicas (Fairclough, p, 180). Estos sistemas de expertos constituyen una estrategia para la estabilización es prácticas discursivas, es decir, para el establecimiento de dominios hegemónicos. Esta noción también se refiere a “las intervenciones calculadas para el desplazamiento de las prácticas discursivas como parte de la ingeniería del cambio social” (Fairclough, 1995, p. 4).

Para este autor, la evidencia textual que se obtiene a partir de los discursos ofrece posibilidades únicas para enriquecer el análisis social. En este sentido, tanto los órdenes como la tecnologización [del discurso] constituyen elementos claves en el estudio de las implicaciones ideológicas subyacentes en los discursos, cuya identificación se enriquece a partir de la intertextualidad; razón por la cual se opta por incluir distintos discursos para el desarrollo de esta investigación.

Por otro lado, es importante resaltar que el método de Fairclough se basa en tres componentes: la descripción, la interpretación y la explicación/análisis; y son las anteriores categorías las que permiten determinar cómo se tejen las relaciones de poder a través de las redes de prácticas en las esferas sociales.

En el caso particular de esta investigación, el componente descriptivo se aborda desde la descripción del programa y su implementación en una institución pública rural. El componente interpretativo se desarrolla desde las tres primeras categorías: funciones del lenguaje, instancias discursivas y conciencia crítica del lenguaje. Finalmente, el componente explicativo/analítico se aborda desde las relaciones de poder y desde la identificación de las tensiones, resistencias y negociaciones que surge en la implementación del Programa Todos a Aprender.

En este sentido, aplicar un marco analítico que permita develar cómo todo esto se pone en juego en las prácticas discursivas del PTA relacionadas con el proceso de formación docente para la enseñanza de la lectura, permite la comprensión tanto de la incidencia del programa en las concepciones de los distintos actores como en la apropiación, negociación o resistencia de los mismos frente al proceso. Esto posibilita su análisis en relación con las concepciones de lectura que se promueven desde el discurso oficial del PTA como voz legitimada por el Estado para liderar la estrategia de mejoramiento de los estudiantes de básica primaria en los procesos lectores.

Ahora bien, específicamente como método para la investigación social, Fairclough plantea que el marco analítico del ACD consta de los siguientes pasos:

- Centrarse en un problema que tenga aspecto semiótico
- Identificar los elementos que lo obstaculizan con el fin de abordarlos mediante el análisis de:
 - a. La red de las prácticas en la que están localizados
 - b. La relación de semiosis que mantiene con otros elementos de la particular práctica (o prácticas) de que se trate
 - c. El discurso (es decir, la propia semiosis): análisis estructural: el orden del discurso, análisis interaccional, análisis interdiscursivo, análisis lingüístico y semiótico

- Considerar si el orden social (la red de prácticas) “necesita” en cierto sentido el problema o no
- Identificar las posibles formas de superar los obstáculos
- Reflexionar críticamente sobre el análisis (1-4)” (Fairclough, 2001, p. 184)

Este marco de análisis muestra la naturaleza social desde la que el autor concibe el discurso (pasos 1, 2, 3), para desentrañar las características particulares del discurso mismo y cómo este se relaciona con distintos elementos de las prácticas sociales. También muestra que va desde la crítica de negativa: identificación de relaciones de poder en las redes de prácticas y su necesidad de perpetuarlas – órdenes del discurso y su influencia en interacciones sociales específicas (paso 4) hasta la reflexión crítica (paso 5) pasando por el establecimiento de propuestas para responder a las problemáticas identificadas (paso 4), lo que evidencia el carácter emancipador del ACD.

Respecto a la necesidad de configurar problemáticas para establecer y mantener determinados órdenes del discurso, Fairclough dice que al develarlas se contribuye a “fundamentar la lógica del cambio social”, ya que la transformación solo es posible cuando se conoce la dinámica de la hegemonía y la dominación que legitima dichos ordenes; al ser conscientes de esto y comprender su funcionamiento se abre el camino hacia los cambios socioculturales pues, en palabras de Fairclough, “no existe nada que haya sido creado socialmente que no pueda ser socialmente cambiado” (2001, p. 198).

Remitiéndonos al caso particular de esta investigación es claro que los discursos educativos oficiales están impregnados de ideologías que responden a fenómenos de tipo económico y político; por lo tanto, resulta relevante analizar cómo la concepción de formación docente y de la enseñanza responde a cuestiones ideológicas a través del PTA. En este sentido, la noción de conciencia crítica del lenguaje planteada por Fairclough (1995) es la categoría con la que se analiza en si la enseñanza de la lectura en el programa responde a un enfoque crítico o no crítico en el sistema educativo y en qué medida o de qué manera contribuye a la estabilización o reconstrucción del orden del discurso, teniendo en cuenta que “las prácticas educacionales en sí mismas constituyen un dominio central del poder lingüístico y discursivo y de la ingeniería de las prácticas discursivas” (Fairclough, 1995, p. 220) y que, en ellas, un enfoque hacia la conciencia crítica del lenguaje permite desarrollar capacidades críticas en las personas, “incluyendo sus capacidades para el análisis reflexivo del proceso educativo mismo” (Fairclough, 1995, p. 221).

Por lo anterior, se reconoce que desde el discurso oficial se puede propiciar una colonización de prácticas discursivas en la enseñanza de la lectura, una apropiación de determinados modos de asumirlas en el aula, de seleccionar los materiales de lectura y las actividades que con ellos deben realizar los estudiantes; en este panorama, un discurso sobre el mejoramiento de las prácticas docentes y del desempeño de los estudiantes puede resultar atractivo e incluso pertinente para mejorar la calidad educativa en general.

5.8 A MODO DE SÍNTESIS

Los fundamentos teóricos que se han presentado en este apartado constituyen un soporte para dar respuesta a los objetivos propuestos en esta investigación. En este sentido, la perspectiva discursiva es la base desde la cual se aborda el estudio del lenguaje y, en ella, la perspectiva sociocultural de la lectura junto con los postulados sobre literacidad y pedagogía críticas y lo relacionado con las políticas educativas colombianas definen el marco para el análisis de las concepciones de lectura promovidas por el PTA y su correspondencia entre el discurso oficial y la puesta en marcha del programa.

Así mismo, lo referido a los modelos de formación docente aporta elementos importantes para el análisis de la dinámica del proceso de formación y su relación con la transformación de las prácticas de los maestros y el mejoramiento de los aprendizajes en torno a la lectura.

Por su parte, la revisión teórica respecto a la identidad lectora de los docentes contribuye al análisis de las representaciones que los distintos actores han construido sobre el programa, su experiencia en él y sobre la lectura y su enseñanza. Este aspecto específico se enriquece con el modelo de ACD de Fairclough, al incorporar lo relacionado con las funciones del lenguaje.

Finalmente, es este modelo el que permite develar cómo operan las relaciones de poder en la implementación del PTA a partir de la identificación de las nociones de ideología, hegemonía, poder, dominación y tecnologización del discurso en las prácticas discursivas de algunos actores involucrados en el proceso de formación del Programa Todos a Aprender.

Lo anterior da cuenta de la pertinencia de los fundamentos teóricos seleccionados y su coherencia con los objetivos de investigación, con el diseño metodológico y las posibilidades que ofrecen para desarrollo de los apartados de resultados y análisis. De esta manera, se aporta tanto a la investigación en ACD como a la investigación en formación docente para la enseñanza de la lectura.

6. METODOLOGÍA

Este estudio es de carácter cualitativo, descriptivo e interpretativo en tanto que se orienta hacia la comprensión y el análisis de la realidad social en un escenario particular de la educación pública en Colombia, en cuyo desarrollo se toma como contexto de referencia una institución rural con el objetivo de explorar, describir, interpretar y comprender la dinámica, los alcances y limitaciones de un programa de formación de maestros sobre los procesos de lectura, con el propósito de aportar a la construcción de espacios pertinentes de formación docente relacionada con la enseñanza de la lectura en las aulas de primaria. Este tipo de investigaciones se caracterizan por una lógica inductiva. Al respecto, Hernández, Fernández-Collado y Baptista (2006) sostienen que estas:

Se fundamentan más en un proceso inductivo (explorar y describir, y luego generar perspectivas teóricas). Van de lo particular a lo general. Por ejemplo, en un típico estudio cualitativo, el investigador entrevista a una persona, analiza los datos que obtuvo y saca algunas conclusiones; posteriormente, entrevista a otra persona, analiza esta nueva información y revisa sus resultados y conclusiones; del mismo modo, efectúa y analiza más entrevistas para comprender lo que busca. Es decir, procede caso por caso, dato por dato, hasta llegar a una perspectiva más general (p. 8).

Desde el punto epistemológico, en la investigación cualitativa tanto la realidad como el conocimiento se entienden como un constructo que requiere indispensablemente de los sujetos cuyas identidades son y han sido influenciados por la cultura y las interacciones sociales en las que ha participado: su naturaleza es de carácter social; por ello, se construyen y se explican a partir de la exploración y la descripción de los fenómenos sociales.

Desde el punto de vista metodológico, es un estudio descriptivo, interpretativo y crítico que incluye algunos elementos de la etnografía para recolección de información como la entrevista y se complementa con el análisis documental. En este caso, se realizan siete entrevistas para un total aproximado de ocho horas de grabación y 142 páginas de transcripción. También se analiza

el documento oficial del programa, dos actividades y dos pruebas de lectura que se seleccionaron de los libros y guías entregados a tutores y docentes por parte del programa.

En cuanto a la entrevista Velasco y Díaz (2006) dicen que representa un insumo de gran importancia en tanto que proporcionan el discurso ajeno de los sujetos desde el establecimiento de un diálogo informal entre ellos y el investigador, para lo cual es necesario que este último genere un ambiente de naturalidad, curiosidad y confianza. Esta técnica posibilita un espectro amplio en la recolección de datos y permite el acercamiento a la subjetividad de las fuentes y abre el camino para su análisis.

Por lo general, las entrevistas son grabadas y transcritas con el objetivo de que el investigador pueda tener acceso a la información en diferentes momentos de la investigación.

Con relación al análisis documental, constituye una técnica de apoyo mediante la cual se rastrean fuentes en diversos formatos (escrito, audio, video) que pueden ser de carácter oficial o personal y que brindan información importante para las fases de descripción e interpretación. Sobre los documentos oficiales o personales Álvarez (2008) dice que “ambos tienen que examinarse teniendo en cuenta un aspecto fundamental: los documentos oficiales pueden ofrecer simplemente visiones ‘deseables’ y los documentos personales pueden ofrecer simplemente visiones ‘autocomplacientes’ (p. 5).

Otro de los elementos propios de la etnografía es la contextualización del entorno social y cultural en el que se desarrolla la investigación para enriquecer la identificación e interpretación de elementos significativos y constitutivos de una realidad particular; esto, junto con la triangulación, aporta credibilidad a la investigación.

La triangulación es la correlación de los distintos hallazgos obtenidos a partir de las fuentes. De acuerdo con Arias Valencia (2000), su objetivo principal es el control del sesgo personal del investigador para aportar validez a los estudios. En esta investigación, se aplica en el análisis de los diferentes instrumentos y técnicas de recolección de datos (entrevista, documento oficial del PTA, materiales y actividades de lectura), en las percepciones de los sujetos (contraste de sus puntos de vista) y en la aplicación del modelo de ACD de Fairclough.

En consecuencia, este estudio se centra en la descripción, interpretación y análisis crítico de la dinámica del Programa Todos a Aprender en tanto fenómeno social, las implicaciones ideológicas que subyacen y las luchas que se tejen en su implementación para comprender y explicar cómo se configura el fenómeno mismo, cómo los sujetos lo entienden e interactúan en él y cómo en estos escenarios sociales se evidencia el carácter ideológico del discurso y la incidencia que las relaciones de poder y dominación ejercen en su producción, reproducción, control y posibilidades de transformación.

Es preciso resaltar que los elementos etnográficos permiten que la interpretación, la reflexión y el análisis comiencen a darse incluso desde la recolección de datos, lo cual facilita su selección y organización. Es en este sentido que en esta investigación se distinguen dos fases importantes:

- Descriptiva: en la que se presentan los hallazgos obtenidos en el proceso de recopilación de la información y se describe la dinámica de la implementación del PTA en un contexto particular. Sobre los estudios descriptivos se dice que:

(...) Miden, evalúan o recolectan datos sobre diversos conceptos (variables), aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno a investigar. En un estudio descriptivo se selecciona una serie de cuestiones y se mide o recolecta información sobre cada una de ellas, para así (valga la redundancia) describir lo que se investiga (Hernández, Fernández y Baptista, 2006, p. 102).

- Interpretativa-analítica: inicia con la interpretación de las representaciones construidas por los sujetos para dar paso a la correlación con relación a los referentes teóricos y a los planteamientos oficiales del programa para determinar sus alcances, limitaciones, aportes significativos y, finalmente, aplicar el modelo de ACD de Fairclough con el objetivo de identificar cómo se construyen las relaciones de poder y dominación en la puesta en marcha del PTA y las tensiones, resistencias y negociaciones que esto ha generado.

Por otro lado, esta investigación también se enmarca en el paradigma dialógico, el cual:

Se estructura a partir de los sucesivos hallazgos que se van realizando durante el transcurso de la investigación, es decir, sobre la plena marcha, de ésta. La validación de las conclusiones

obtenidas se hace aquí a través del diálogo, la interacción y la vivencia; las que se van concretando mediante consensos nacidos del ejercicio sostenido de los procesos de observación, reflexión, diálogo, construcción de sentido compartido y sistematización” (Sandoval, 1996, p. 30).

Ahora bien, en cuanto a la etnografía aplicada a la educación o etnografía educativa, su propósito es contribuir a la descripción de los contextos educativos y las concepciones de los sujetos involucrados en escenarios particulares, para el caso específico de esta investigación, se toma como referencia el escenario de la formación docente en lectura. Al respecto, Vargas (2013) plantea que:

La etnografía también contribuye a superar la distancia entre el investigador y el maestro, entre la investigación educativa y la práctica docente, entre la teoría y la práctica. Se propone, en definitiva, describir creencias, valores, perspectivas, motivaciones y el modo como todo esto cambia con el tiempo y de una situación a otra (p. 225).

Finalmente, en palabras de Torres:

Las etnografías no deben quedarse exclusivamente en su dimensión descriptiva, sino que, como modalidad de investigación educativa que son, deben coadyuvar también a sugerir alternativas, teóricas y prácticas, que conlleven una intervención pedagógica mejor" (1988, p. 17).

Por lo tanto, con este estudio también se pretende dar una mirada a los retos que supone la formación docente en Colombia con relación a los procesos de lectura a partir del análisis de la implementación del PTA y sus implicaciones.

Finalmente, es preciso resaltar que, en relación con las cuestiones éticas propias de este tipo de estudios, se cuenta con los consentimientos informados (ver anexo # 1) de cada uno de los informantes, los formatos están debidamente diligenciados y firmados como garantía de confidencialidad y responsabilidad ética en el uso de la información recopilada y derivada de este proceso de investigación.

6.1 REFLEXIVIDAD EN LA INVESTIGACIÓN

A diferencia de los enfoques positivistas, un rasgo particular de la etnografía es que durante el proceso entran en juego las perspectivas y creencias del investigador, ya sea de manera directa o indirecta; este rasgo es denominado reflexividad (Wetherell, Taylor y Yates, 2001), concepto que “sugiere que la separación entre el investigador y el objeto de investigación es imposible y que deben considerarse las implicaciones de la identidad del investigador sobre la recopilación de los datos y el análisis (citados en Vargas, 2013, p. 312).

En la reflexividad se entiende que la investigación cualitativa no se da por fuera de la subjetividad de quien investiga, sino que se inscribe dentro de sus creencias, valores y las concepciones que ha construido social y culturalmente, a su vez, esto incide en el desarrollo de la investigación, por lo cual no deben descartarse ni invalidarse, sino evitar darles un sentido negativo.

En este sentido, es preciso tener en cuenta que en el desarrollo de esta investigación el papel ejercido como investigadora es simultáneo al ejercicio del rol como coordinadora en la institución donde laboran los maestros y uno de los tutores entrevistados, la otra tutora también estuvo asignada a la institución en el año 2015.

Como coordinadora me fue posible tener un contacto más cercano y constante al proceso, participar en jornadas de formación y observar a los maestros, al tutor actual como también el haber observado a la tutora anterior en el ejercicio de sus roles en el marco del PTA. Adicional a esto, durante los años 2013 y 2014 estuve vinculada al programa como tutora asignada a una institución rural y otra urbana en el primer año y a dos instituciones rurales en el segundo año; esto sin duda ha sido un punto de referencia para la construcción de un posicionamiento respecto al PTA y constituyó un detonante del interés por desarrollar esta investigación al contar con la posibilidad de identificar de una manera directa los posibles aportes y vacíos del programa y los modos en que es recibido por actores involucrados en el proceso.

6.2 FASES DE LA INVESTIGACIÓN

6.2.1 Revisión de la literatura

Esta es una de las fases iniciales que se realiza luego de la definición de elementos clave de la investigación como lo son el planteamiento de los objetivos y del problema. Consiste en la revisión teórica con la que se realizó una delimitación inicial para el desarrollo de la investigación; sin embargo, dado el enfoque de la misma, se retomó al concluir las fases de resultados y análisis para su revisión, ajustes y complementación teniendo en cuenta el carácter inductivo de este tipo de investigaciones.

En esta fase también se realizó la búsqueda de antecedentes con lo que se pudo establecer que las investigaciones sobre formación docente en lectura generalmente se han abordado desde el punto de vista didáctico (lo que se promueve para la mediación del saber) y poco se ha indagado sobre las concepciones que se promueven, las representaciones construidas a lo largo del proceso y la incidencia de este en el quehacer de los maestros alrededor de los procesos de lectura.

6.2.2 Definición del corpus de investigación

Concluido lo anterior y teniendo en cuenta tanto lo planteado en la fase preliminar (objetivos, justificación, problema) como en la estructuración del marco teórico, se determina que para el cumplimiento del objetivo general de la investigación es pertinente estructurar un corpus que permita obtener y analizar información sobre el discurso oficial del programa, los discursos de los actores frente al mismo y material que permita identificar cómo se abordan los procesos de lectura en el programa. Por lo tanto, el corpus se estructura de la siguiente manera:

Tabla No. 1
Estructuración del corpus de investigación

Concepciones de lectura Discurso oficial del PTA	Concepciones de los maestros sobre la lectura	Concepciones de lectura subyacentes en la implementación del PTA
Guía 1: sustentos del programa ⁸ (Apartados seleccionados).	Entrevistas semiestructuradas a seis actores del programa vinculadas a una institución educativa rural del municipio de Jamundí.	Selección de materiales y actividades de lectura utilizados en el programa.

6.2.2.1 Guía uno: Sustentos del Programa

De este documento se extraen apartados de un total de 9 páginas de las 30 que lo componen. Esta información se contrasta con la que se extrae a partir del análisis de las entrevistas, de los materiales y consignas de lectura seleccionados con el objetivo de identificar los puntos de encuentro y desencuentro entre las concepciones del programa, las construidas por sus actores y el modo en que se propone abordar la lectura en las aulas desde el PTA.

6.2.2.2 Entrevistas

Son el punto de partida para la recolección de la información. Para su realización se determinó la necesidad de seleccionar informantes que ejerzan los distintos roles que existen en el programa con el fin de obtener un panorama más amplio de su dinamización y de lo relacionado con los procesos de lectura. Se opta, entonces, por establecer la realización de entrevistas a cuatro maestros, dos tutores y un formador con perfiles profesionales específicos.

⁸ Título del documento oficial del programa

Las entrevistas son semiestructuradas en tanto que previamente se elabora un guión con las preguntas que posibilitan la indagación, sin embargo, permiten dar espacio a otras que permitan aclarar o profundizar puntos importantes para el desarrollo de la investigación e incluso, adicionar otros que no hayan sido contemplados y que durante la entrevista se identifican o plantean los entrevistados.

La parte final corresponde a la indagación sobre las historias de vida de cada uno de los informantes respecto a su interacción con la lectura.

6.2.2.3 Materiales y actividades para la enseñanza de la lectura

Para complementar contrastar los planteamientos oficiales del programa respecto a la enseñanza de la lectura con el modo en esta se aborda en el proceso de formación, se incluye el análisis de algunos materiales y actividades de lectura con el objetivo de enriquecer la triangulación de datos, dichas actividades son:

- Tres talleres de lectura para estudiantes extraídas de los libros de trabajo para estudiantes que han sido entregados a las instituciones en el marco del programa.
 - Grado 3º: Libro A – Taller sobre las lecturas: “El príncipe feliz” (adaptación anónima del cuento de Oscar Wilde) y “La golondrina, la viajera que siempre vuelve”⁹ (Entretextos 3A, 2016, pp. 79-82) [ver anexo # 2].
Libro B – Taller a partir del texto sobre la anguila y el salmón¹⁰ (Entretextos 3B, 2016, pp. 73-76) [ver anexo # 3].
 - Grado 5º: Taller sobre las lecturas “Animales en vía de extinción” y “Expansión urbana, contaminación y tráfico amenaza a la fauna vallecaucana”¹¹ (Entretextos 5A, 2016, pp. 48-52) [ver anexo # 4].

Las actividades de los grados 3º y 5º se seleccionaron debido a que incluyen el trabajo a partir de dos y tres textos respectivamente, lo cual sugiere que se tiene en cuenta la intertextualidad.

⁹ Ver anexo # 2

¹⁰ Ver anexo # 3

¹¹ Ver anexo # 4

Además, corresponde a los grados en los que se aplican anualmente las Pruebas Saber, aspecto que permite indagar qué propone hacer el PTA para propiciar el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje de los procesos de lectura en relación directa con su indicador de resultados.

En estos talleres y sus correspondientes lecturas se identifican las concepciones de lectura desde el análisis de las preguntas y actividades que se plantean en términos de qué procesos de lectura desarrollan para poner esto en relación tanto con los planteamientos del programa como con las concepciones de sus actores y su pertinencia para el cumplimiento de los objetivos del PTA y para la formación de buenos lectores.

6.2.2.4 Pruebas de caracterización de lectura

Aplicadas a manera de diagnóstico en los grados 3° y 5°, se escogió una de cada grado. Constan de una guía (ver anexo # 5), los formatos de la prueba (ver anexos # 6 y 7) y un insumo para la evaluación (ver anexo # 8).

Estas pruebas se seleccionaron debido a que en ellas se evidencian los aspectos que el programa considera relevantes al evaluar los procesos de lectura de los estudiantes en los dos grados evaluados en la Prueba Saber, por consiguiente, dan cuenta de cómo el PTA concibe dichos procesos.

6.2.3 Contextualización

El corpus de investigación se estructura principalmente con tutores y maestros de una institución educativa pública ubicada en el corregimiento de Villa Colombia, zona rural alta del municipio de Jamundí. La selección de este contexto obedece a que corresponde al lugar donde labora la investigadora y, por lo tanto, facilita el contacto con los informantes y el acceso a la información.

La institución está conformada por trece sedes ubicadas en distintas veredas, de la cuales una no está funcionando desde el año 2009 aproximadamente debido a que no había niños en el sector donde se encuentra. De las doce sedes restantes, solo dos ofrecen el servicio educativo con aulas

regulares, es decir, con un profesor asignado para cada grupo o área desde el grado transición hasta el grado undécimo; de las demás, 3 prestan el servicio en las modalidades de multigrado y 7 en la modalidad Escuela Nueva¹². Estas últimas están reconocidas como zonas de difícil acceso, razón por la cual la mayoría de los docentes asignados a estas deben permanecer durante toda la semana en su sede y, en algunos casos, sin servicios de energía eléctrica o agua potable y ninguna tiene servicio de conectividad.

El corregimiento de Villa Colombia y sus sectores aledaños han sido zonas afectadas por el conflicto armado y, en la actualidad, presentan distintas problemáticas sociales entre las cuales se destacan el cultivo de sustancias psicoactivas y el micro tráfico. Estas representan para muchos niños y jóvenes una opción para obtener dinero de manera rápida por lo cual varios estudiantes asisten irregularmente a clases o se retiran de la institución.

6.2.4 Diseño de instrumentos

Esta fase corresponde a la elaboración de los guiones de las entrevistas que sirven como ruta para orientar las preguntas que se hacen a los informantes.

Las entrevistas dirigidas a tutores y maestros están conformadas por 17 preguntas y la del formador tiene 13. Todas las entrevistas cuentan con un componente común conformado por 6 preguntas relacionadas con el programa y 6 preguntas para indagar sobre las historias de vida como lectores de cada uno de los informantes; de modo que hay 12 preguntas comunes para todos los actores y las demás corresponden a preguntas específicas relacionadas directamente con el rol que cada uno ejerce en el programa (ver Anexos # 9, 10 y 11).

¹² Modelo Colombiano para la educación rural que no equivale al modelo pedagógico denominado Escuela Nueva o Escuela Activa

6.2.5 Selección y caracterización de las fuentes (informantes – documento oficial PTA – materiales y consignas de lectura)

Para el análisis se extraen los siguientes apartados del documento oficial del PTA:

- Alcances y metas: páginas 6 a 8
- Premisas y sustentos del programa: páginas 8 a 10
- Estrategias del PTA (generalidades y componente de formación situada): páginas 11 y 12
- Fases del programa: páginas 13 a 15
 - Fase 3: relacionada con avances preliminares en pruebas saber
 - Fase 4: referida a la proyección del programa
- Concepciones y creencias de los maestros: páginas 16 y 17
- Formación de formadores y tutores en el PTA: páginas 21 y 22

Respecto a las entrevistas, como se mencionó anteriormente, se seleccionaron informantes de cada uno de los roles del PTA cuya caracterización es la siguiente:

Tabla No. 2
Caracterización de las fuentes

INFORMANTE	ROL EN EL PTA	PERFIL	SOBRE EL EJERCICIO DE SU ROL
F	Formador	Licenciado en literatura. Cursó la maestría en Lingüística, aunque no se graduó. Mg. en Literatura. (Universidad del Valle). Actualmente cursa un doctorado en la Universidad San Buenaventura. Ha ejercido como docente en educación secundaria,	Formador del departamento del Valle. Inicialmente ejerció en el departamento de Nariño y después en el Cauca. Está vinculado al PTA desde finales del año 2012. No es el formador encargado del grupo de tutores de Jamundí.

		media y superior.	
T1	Tutor	Licenciado en matemáticas y, en el momento de la entrevista, cursaba tercer semestre de maestría en educación. Ha ejercido en la educación básica secundaria y en la educación media. Está vinculado al PTA desde inicios del año 2013.	Desde el año 2016 es el tutor de la institución educativa en la que se encuentran vinculados los docentes entrevistados. Antes de su llegada a esta institución ejerció su rol en dos instituciones educativas urbanas del municipio de Jamundí.
T2	Tutor	Licenciado en Lengua Castellana y Comunicación (Universidad de Pamplona). En el momento de la entrevista, cursaba tercer semestre de maestría en educación. Ha ejercido la docencia en los niveles de preescolar y básica primaria. Está vinculada al PTA desde inicios del año 2013.	Durante el año 2015 fue la tutora de la institución educativa que sirve como marco de referencia para el desarrollo de esta investigación. Ha sido tutora de instituciones urbanas y rurales del municipio.
D1	Docente	Licenciado en educación básica con énfasis en ciencias sociales.	Ha ejercido en la educación básica primaria. Hace parte del PTA desde el mes de agosto del año 2015.
D2	Docente	Licenciado en Educación Básica con énfasis en Ciencias Naturales.	Ha ejercido en la educación básica secundaria y en la educación media. Hace parte del PTA desde el mes de agosto del año 2015.

D3	Docente	Licenciado en Educación Básica con énfasis en Matemáticas.	Ha ejercido en la educación básica primaria, secundaria y en la educación media. Hace parte del PTA desde el mes de agosto del año 2015.
D4	Docente	Licenciado en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana.	Ha ejercido en la educación preescolar y básica primaria. Hace parte del PTA desde el año 2013.

Debido a que el objeto de esta investigación lo constituye el cómo se está desarrollando el proceso de formación en lectura, su relación con las concepciones de lectura que se ponen en juego y los elementos ideológicos implícitos; se determinó que el formador seleccionado debía tener formación profesional en el área de lengua castellana debido a que esto posibilita un mayor acercamiento a los planteamientos del programa y una toma de postura clara frente a los mismos.

En cuanto a los tutores, se optó por seleccionar uno con perfil en lenguaje y otro con un perfil distinto (Lic. Matemáticas) en tanto que el interés es conocer y describir las concepciones de lectura y las dinámicas del programa con relación a su enseñanza e identificar su incidencia en los maestros y en sus concepciones. Teniendo en cuenta que el programa avala que tutores con formación en distintas áreas orienten la formación de maestros en lenguaje, se hace necesario incluir tutores de distinto perfil con el propósito de enriquecer los hallazgos de la investigación.

De igual modo, se seleccionó una maestra con el perfil de lenguaje y tres maestros con otra área de formación ya que, al ser una realidad de Colombia el hecho de que en la educación primaria se vinculen maestros con distintos perfiles, el PTA se propone suplir la carencia en su formación relacionado con el desarrollo de los procesos de lectura.

6.2.6 Recolección y sistematización de la información

En cuanto al documento oficial del programa y a los materiales y consignas de lectura, la información seleccionada para el análisis se presenta en forma descriptiva en el capítulo de resultados; para esto se tienen en cuenta elementos fundamentales expuestos en el marco teórico en relación con la perspectiva discursiva del lenguaje, los procesos de lectura, la literacidad y la pedagogía críticas, la formación de los profesores y las políticas educativas colombianas para la enseñanza de la lectura.

Las entrevistas de tutores y maestros se desarrollaron durante el mes de diciembre de 2016, y la entrevista del formador se realizó en el mes de abril del 2017. Transcurrieron casi cinco meses entre la entrevista de los tutores y maestros y la del formador debido a que el interés inicial fue el de realizarla con la encargada del grupo de tutores de Jamundí y, aunque se logró establecer el contacto no se pudo concretar el encuentro con ella para entrevistarla, entonces, se optó por buscar otro formador (a) para continuar con la investigación.

En total se cuenta aproximadamente con 8 horas de grabación y con 142 páginas de transcripción detalladas a continuación:

Tabla No. 3
Especificaciones de la realización de entrevistas

INFORMANTE	FECHA DE ENTREVISTA	DURACIÓN DE LA GRABACIÓN	PÁGINAS DE TRANSCRIPCIÓN
Tutor 1	Diciembre 7/2016	1:30:36	24
Tutor 2	Diciembre 9/2016	1:24:09	25
Maestro 1	Diciembre 8/2016	00:54:21	14
Maestro 2	Diciembre 9/2016	1:13:08	22
Maestro 3	Diciembre 10/2016	1:15:01	22
Maestro 4	Diciembre 10/2016	00:54:27	15
Formador	Abril 27/2017	1:26:56	26
TOTAL		08:09:03	142

6.2.7 Definición e identificación de categorías y dimensiones de análisis

Concluida la transcripción de las entrevistas se procedió a su lectura con el propósito de identificar tópicos comunes a partir de las cuales se establecen dos grupos de categorías: el primero, relacionado con la descripción del programa y su dinámica (tabla # 4); el segundo, centrado en el modelo de ACD de Fairclough (tabla # 5).

Tabla No. 4

Categorías y dimensiones para la descripción y análisis del programa y su dinámica

#	CATEGORÍAS	DIMENSIONES O SUBCATEGORÍAS
1	Descripción del programa y su implementación en el municipio de Jamundí	➤ Generalidades: objetivos, metas, fundamentos. ➤ Sobre la vinculación de los distintos actores ➤ Sobre los perfiles profesionales ➤ Sobre los roles de formador, tutor y maestro en el PTA ➤ Sobre la reasignación de formadores y tutores ➤ Sobre la puesta en marcha del programa
3	Sobre las concepciones de lectura promovidas en el programa	No tiene subcategorías. Exploración de carácter descriptivo.
4	Sobre el cumplimiento de los objetivos del programa	➤ Sobre los resultados de las Pruebas Saber ➤ Sobre el mejoramiento y/o transformación
5	Sobre los aportes significativos del programa	No tiene subcategorías. Exploración de carácter descriptivo.

Tabla No. 5

Categorías y dimensiones para la aplicación del modelo de ACD de Fairclough

#	CATEGORÍAS	DIMENSIONES O SUBCATEGORÍAS
1	FUNCIONES DEL LENGUAJE	➤ Función ideacional ✓ Representaciones construidas sobre el PTA ➤ Función interpersonal ✓ Representaciones construidas sobre los distintos actores del programa (construcción de imagen) ✓ Construcción de identidades sociales ✓ Historias de vida en la construcción de identidades sociales en el PTA
1	INSTANCIAS DISCURSIVAS Evidencia textual	La evidencia textual equivale a los fragmentos de los discursos del PTA y los actores entrevistados que se seleccionan para el análisis
	Prácticas discursivas: órdenes del discurso (red de prácticas)	Resistencias ➤ Configuración y regulación de prácticas ➤ Reproducción/transformación de prácticas ➤ Descontextualización del programa ➤ Carácter administrativo del programa – exceso de formatos Negociaciones Referida a las concesiones que, en ciertos momentos, manifiestan algunos de los informantes.
	Práctica social	Enseñanza de la lectura en las escuelas públicas colombianas Tensiones/Resistencias ➤ Relación con las pruebas estandarizadas

		Formación disciplinar de los tutores
2	CONCIENCIA CRÍTICA DEL LENGUAJE	Tensiones ➤ Concepciones de lectura en la implementación del PTA ➤ Modos de abordar la enseñanza de la lectura ➤ Actividades y materiales de lectura ➤ Mercantilización de prácticas para la enseñanza de la lectura en aulas de básica primaria: ✓ Factores: competitividad, eficacia, productividad Elementos del PTA relacionados: contenidos, formación de competencias, aprendizaje independiente (capacidad instalada)
3	RELACIONES DE PODER	➤ Ideología ➤ Hegemonía y poder ➤ Tecnologización del discurso

En cuanto a los materiales y consignas de lectura, los elementos tenidos en cuenta para el análisis fueron los procesos y niveles de lectura planteados en los Lineamientos Curriculares y Estándares Básicos de Competencias del MEN y su relación con la lectura crítica y con los parámetros de mejoramiento propuestos por el programa.

6.2.8 Consolidación de resultados y análisis

A partir de las categorías relacionadas en la tabla # 5 se estructuran los capítulos de resultados y análisis con los hallazgos obtenidos a partir de la recolección de datos. Esta

etapa es la que permite describir y comprender la estructuración, fundamentos y la dinámica del PTA.

El capítulo de resultados comprende todo lo relacionado con la descripción del programa y su implementación; es decir, responde al primer objetivo específico. Por su parte, el capítulo de análisis se desarrolla a partir de la triangulación de la información obtenida de las diferentes fuentes y de la consolidación de los hallazgos en relación con las categorías que se identifican en el modelo de ACD de Fairclough. Esto es lo que posibilita el análisis profundo de las implicaciones ideológicas presentes en la implementación del programa, su comprensión como fenómeno social y la mirada crítica hacia la transformación cultural. De este modo, se da respuesta al segundo y tercer objetivo de investigación.

En concordancia con lo que plantea el autor, la evidencia textual constituida por los datos empíricos obtenidos se incluye en este documento de manera seleccionada, pues es esto lo que enriquece y fundamenta el análisis.

Así pues, en primera instancia, se realiza de manera particular el análisis de cada instrumento (entrevistas, documento oficial, consignas) y luego se procede a la triangulación mediante la identificación de encuentros y desencuentros, explícitos o implícitos, en los puntos de vista de los sujetos involucrados; y en segunda instancia, la información obtenida en la fase de resultados constituye el insumo para la aplicación del modelo de ACD de Fairclough.

Finalmente, este proceso de análisis es el que permite aportar a la reflexión crítica sobre los procesos de formación docente en lectura dirigidos a maestros de educación básica primaria con miras al mejoramiento de la enseñanza de la lectura como elemento fundamental de una educación orientada a la formación de individuos capaces de ejercer de manera crítica su ciudadanía.

7. RESULTADOS

En este apartado se da respuesta al componente descriptivo de la investigación al presentar los hallazgos en el documento oficial del PTA y en las entrevistas en relación con la descripción del programa y su dinámica a partir de la información obtenida con los docentes, tutores y del formador entrevistado. Esto permite contrastar el discurso oficial con el de algunos de los distintos actores involucrados.

En cuanto al documento oficial, se extraen fragmentos relacionados con los objetivos, metas, estrategias de implementación del programa e indicadores de resultados. En el caso de las entrevistas, estas aportan información valiosa sobre la implementación del PTA que se ha clasificado en las siguientes subcategorías o dimensiones: generalidades, vinculación de los distintos actores, perfil profesional de los diferentes actores del PTA, roles de formador, tutor y maestro en el PTA, reasignación de formadores y tutores, dinámica del programa, concepciones y materiales de lectura promovidos, cumplimiento de los objetivos del programa y aportes significativos del programa.

De esta manera, se posibilita una comprensión del programa y su implementación para dar paso al componente interpretativo y analítico de la investigación.

7.1 DEL DOCUMENTO UNO: SUSTENTOS DEL PROGRAMA

Este documento fue publicado por el MEN a finales del año 2012 y presenta al PTA como parte de la política de cierre de brechas y del Plan de Desarrollo reglamentado en la Ley 1450 del 2011 y establece lo siguiente:

Tabla 6
Objetivo y meta del PTA

OBJETIVO	META GENERAL EXPRESADA CUANTITATIVAMENTE
Mejorar las condiciones de aprendizaje en los Establecimientos Educativos focalizados y, con ello, el nivel de las competencias básicas de los estudiantes matriculados en ellos entre transición y quinto grado” (p. 6).	Más del 25% de los estudiantes de estos establecimientos educativos ascienda de nivel, al menos en las áreas de Lenguaje y Matemáticas, en la prueba Saber de 3º y 5º, aplicación año 2014 (p. 6)

Para lograr el objetivo y alcanzar la meta el programa plantea que necesariamente se deben “mejorar las prácticas de aula de que movilizan los aprendizajes de los estudiantes” y que esto se podrá evidenciar en los resultados de las pruebas estandarizadas, también define su implementación en el grado transición y en la educación básica primaria (p. 6); esta delimitación tiene como fin lograr resultados reflejados en las pruebas en un lapso de tres años. Asimismo, se establecen las áreas de lenguaje y matemáticas como las seleccionadas para la implementación del PTA en tanto que las reconocen como “sustentos de buena parte de los aprendizajes en otras disciplinas” (p. 7); además, constituye una estrategia para la optimización de recursos.

En el documento se reconoce que en la educación los cambios son lentos y que, por lo tanto, las estrategias que se implementen deben estar “bien concebidas” y que los programas remediales no ofrecen soluciones a las problemáticas, que son muy costosos y que este planteamiento también se aplica a la formación inicial de maestros (p. 8). De modo que, el programa se presenta como una alternativa pertinente para la formación docente que se aleja de los modelos remediales.

En otro sentido, también se presenta al maestro como uno de los factores relevantes que intervienen en su desempeño de los estudiantes: “si el maestro no tiene altos desempeños, los estudiantes no tendrán buenos resultados” (p. 8); sin embargo, luego en el mismo documento se encuentra la siguiente afirmación: “El nivel de formación del maestro o su antigüedad representan factores de menor impacto. En contrapartida, la calidad que puede alcanzar un sistema educativo está delimitada por la calidad de la actividad de los maestros” (p. 9).

Con relación a las prácticas de los maestros se encuentra que desde el programa se reconoce que están vinculadas a:

Creencias, tradiciones, imaginarios y concepciones sobre cómo aprenden las personas y cómo se les debe enseñar. Estas concepciones y creencias son el resultado de la propia experiencia temprana del maestro como estudiante los cuales se forman desde los primeros años de escolaridad poco cambian con la educación formal y los esquemas de desarrollo profesional que no se centran en la modificación de prácticas de aula siguiendo estrategias que promuevan intencionadamente su cambio (pág. 9).

La estrategia que propone y dinamiza el PTA para posibilitar este cambio consiste en lo que se denomina “desarrollo profesional situado”, respecto a esto dice:

Los cambios en las prácticas de aula son posibles con un acompañamiento cercano realizado por educadores expertos que por su competencia en la formación pedagógica y didáctica reflexiva y en la enseñanza de disciplinas específicas estén en la capacidad de impulsar innovaciones en la mirada, acción y relación de los docentes para con sus prácticas. A este tipo de desarrollo profesional típicamente mantenido durante varios años se le denomina situado. No se trata de talleres que se complementan con acompañamiento para aplicar la teoría vista, sino de un desarrollo profesional centrado en el acompañamiento al docente en las actividades de aula en torno a la planeación, ejecución y evaluación de procesos de enseñanza-aprendizaje en el marco de disciplinas específicas. Los talleres que se pueden incluir son un complemento y responden en general a necesidades concretas del aula sentidas por los docentes. La estrategia más apropiada para estos talleres consiste en trabajar en torno a actividades que a su vez los docentes transferirán al aula.

El desarrollo profesional situado debe centrarse en la consolidación de conocimiento didáctico de los contenidos (CDC)², lo que implica comprender dónde y por qué se presentan dificultades por parte de los estudiantes en torno a contenidos específicos y las estrategias más adecuadas para trabajarlas, igualmente implica comprender cómo se construyen y evalúan los conocimientos en la disciplina y cómo se articula curricularmente con otras áreas (p. 9).

En la página 22 del documento se explica que, de manera sencilla, el desarrollo profesional situado puede entenderse como una experiencia conjunta en la que se recrean actividades que después los maestros pueden desarrollar en el aula; para ello, les orientan sobre cómo planear, evaluar y analizar la implementación partiendo de una serie de preguntas para la reflexión.

Para llevar a cabo este desarrollo profesional situado el programa cuenta con el componente de “*formación situada*” en el cual se organiza y se orienta todo lo relacionado con el acompañamiento de los docentes en distintas situaciones y problemáticas propias de los procesos de aprendizaje y se “enfoca la estructuración de oportunidades para que el colectivo de maestros reconstruya y potencie sus prácticas de aula” (p. 12).

Adicionalmente menciona que:

“El desarrollo de la formación situada y en paralelo de todos los niveles puede garantizar que el Programa ingrese a sus participantes en un proceso continuo de mejoramiento en sus capacidades para enseñar Matemáticas y Lenguaje y, junto con ello, a comprender el sentido de la enseñanza disciplinar y la necesidad de insertar esta enseñanza en una propuesta pedagógica pertinente para la localidad en la que operan. Una propuesta pedagógica que permita articular la claridad del docente respecto de qué debe enseñar y cómo va a hacerlo” (p. 14).

Otra de las estrategias del programa tiene que ver con materiales de apoyo para los docentes y de trabajo para los estudiantes entre los cuales incluyen libros, recursos audiovisuales e instrumentos para la evaluación formativa, los cuales permiten aprendizajes tanto para los estudiantes como para los maestros.

Sobre el papel de los formadores y tutores dice que:

Deben favorecer prácticas pedagógicas guiadas por la reflexión investigativa permanente, por esto, ellos mismos deben participar de procesos de formación situada permanente que les

permitan revisar sus creencias y comprender mejor las implicaciones del acompañamiento que brindan en el marco de comunidades de aprendizaje y de práctica (p. 15).

Además del componente de formación situada, el PTA cuenta con otros cuatro que, de acuerdo con el documento oficial, funcionan de manera armónica para contribuir a la transformación integral de la calidad de la educación en el país.

El desarrollo del programa se proyectó en cuatro fases: diseño, construcción de la capacidad de formación, consolidación del modelo y búsqueda de sostenibilidad. La primera corresponde a la estructuración del programa y la segunda a la revisión y ajustes de los referentes curriculares que sustentan el PTA, a la definición de aspectos de logística y de contratación de personal. La tercera fase se refiere a la implementación como tal del programa y en ella se espera evidenciar los primeros avances en términos de los resultados de las pruebas saber aplicadas a estudiantes de los grados 3° y 5°; sin embargo, en el documento no se especifica el momento preciso en el que esto se pretende evidenciar. Finalmente, la cuarta fase está referida al interés de que el PTA se convierta en una política de Estado más allá de un programa del actual gobierno.

Entre los postulados que constituyen un punto de partida para el programa están el asumir una actitud científica caracterizada por una postura crítica para evitar los recetarios que han conducido a la crisis actual de la calidad de la educación. Por ello, también se promueven la generación de comunidades de aprendizaje en las que los maestros tengan la oportunidad de compartir sus experiencias de aula, sus problemáticas respecto a los contenidos y sus didácticas y, de este modo, establecer espacios de discusión y reflexión en tanto que estos constituyen el escenario propicio para la transformación. Esto hace parte del componente de formación situada, el cual se sustenta en el *desarrollo profesional situado*, respecto al cual en el documento se relaciona la siguiente cita:

(...) No es realizar cursos y talleres para que luego los maestros regresen al aula a tratar de aplicar lo visto, aun con algún nivel de acompañamiento. Es centrarse en la práctica de aula y sus problemáticas concretas con la perspectiva de planear, desarrollar y analizar actividades de aula específicas” (Ball & Forzani, 2009; Grossman, Hammerness, & McDonald, 2009, p. 19).

Es decir, la formación de los docentes no se concibe como una experiencia tradicional en la que el proceso se desarrolla de manera magistral, sino como un proceso contextualizado orientado a la solución de problemas propios de la práctica docente mediante el cual se contrarreste la común fragmentación del conocimiento teórico y el práctico para dar paso a los saberes que los maestros deben construir, tales como: conocimiento de la disciplina que enseña, conocimiento pedagógico general sobre principios y estrategias para el manejo y organización de la clase, conocimiento curricular con particular énfasis en materiales y programas específicos para enseñar contenidos específicos, conocimiento didáctico del contenido, entre otros.

De modo que son estos los saberes a los que apunta el programa respecto a la formación de los maestros. En ellos se identifica que no están sustentados ni especificados una concepción, un modelo o enfoque que fundamente el proceso en cuanto a las dos áreas que aborda el PTA; por esta razón, en el caso particular de lenguaje y de todo lo relacionado con la lectura, no es posible rastrear una concepción a partir del documento, pues se centra en lo pedagógico, en un deber ser y se asume que resolviendo lo pedagógico y didáctico se resuelve también lo disciplinar.

En cuanto a las concepciones y creencias de los maestros y su incidencia en las prácticas de aula, el documento oficial del programa dice que:

El desarrollo profesional situado es la estrategia central para promover transformaciones en las prácticas de aula de maestros en servicio, pero se enfrenta a lo que modelan estas prácticas de aula: las creencias que los maestros tienen sobre lo que significa el aprendizaje humano y sobre cómo se debe enseñar (p. 18).

Esto evidencia que desde el programa se reconoce que existen unas construcciones culturales a partir de las cuales se han estructurado las concepciones de los maestros sobre aspectos que determinan sus prácticas de aula y sus respuestas frente al reto que supone transformarlas. Esto mismo se referencia respecto a los formadores y tutores, por lo tanto, en el documento oficial se manifiesta que con estos últimos se requiere una transformación de sus creencias y, por ende, prácticas, para lo cual se considera la secuencia didáctica como una alternativa para transformar el trabajo en las aulas (p. 21).

Finalmente, el documento aborda lo relacionado con la evaluación desde cuatro miradas: evaluación para el aprendizaje, evaluación del aprendizaje, evaluación formativa del programa (enfoque promovido por el programa) y evaluación del impacto del programa; respecto a este último, aunque al principio se hace una referencia directa a los resultados de las pruebas estandarizadas como indicador relevante del logro del objetivo el programa, en esta última parte se menciona que este tipo de pruebas no son propias de la evaluación formativa, sin embargo, también se aclara que hay resultados positivos cuando estos se alinean estos dos componentes (evaluación formativa – pruebas estandarizadas).

7.2 DE LAS ENTREVISTAS

7.2.1 Descripción del programa y su implementación en el municipio de Jamundí

7.2.1.1 Generalidades del PTA

El PTA es el programa bandera del Ministerio de Educación Nacional inicialmente conocido como “Programa Todos a Aprender para la transformación de la calidad educativa”, puesto en marcha desde el año 2012 en todo el país y actualmente denominado “Programa para la excelencia docente y académica Todos a Aprender 2.0”, en su segunda versión implementada desde el año 2015.

El Programa para la Excelencia Docente y Académica Todos a Aprender 2.0 es una de las principales estrategias del Ministerio de Educación Nacional para promover la excelencia docente y la profesionalización de su labor. Tiene como principal objetivo mejorar los aprendizajes de los estudiantes de transición a quinto grado en las áreas de matemáticas y lenguaje, en los establecimientos educativos de más bajo desempeño, según pruebas SABER, a través del mejoramiento de las prácticas de aula de sus docentes (MEN, 2015, p. 19).

Esta estrategia consiste en un programa de formación docente dirigido a los maestros del nivel de educación básica primaria vinculados al sector oficial, el cual se lleva a cabo en un esquema de

“cascada”, es decir que el proceso de formación se desarrolla en distintos niveles, para el caso del PTA dichos niveles son los siguientes:

- Del MEN a los formadores
- De los formadores a los tutores
- De los tutores a los maestros

Al llegar al último nivel de la cascada, constituido por los maestros, se espera que lo abordado en las jornadas de formación sea implementado en las aulas.

En concordancia con sus slogan: programa para la transformación de la calidad educativa (usado del 2012 al 2014) y programa para la excelencia académica y docente (usado a partir del 2015), el PTA propende por el desarrollo profesional docente como mecanismo para el mejoramiento de la calidad de la educación colombiana y también como estrategia para cerrar la brecha que existe entre la educación pública ofrecida en las zonas rurales más apartadas del país y las grandes zonas urbanas, especialmente las representadas por las ciudades capitales como Bogotá, Cali y Medellín entre otras.

7.2.1.2 Sobre la vinculación de los distintos actores

Entre los años 2011 y 2012 el Programa Todos a Aprender (PTA) es lanzado a nivel nacional y en ese último año se realizaron pruebas en las diferentes entidades territoriales certificadas para seleccionar los formadores y los tutores.

El formador entrevistado para el desarrollo de esta investigación se postuló en la convocatoria cuando ejercía como docente de lenguaje y pedagogía en una universidad privada de la ciudad de Cali. Cuenta que en esa ocasión hubo alrededor de 850 docentes y profesionales que participaron en un proceso de pruebas y entrevistas durante seis meses, de los cuales 100 fueron seleccionados, incluido él, quien se vinculó formalmente al MEN en febrero del 2012.

Cabe resaltar que este formador no es quien tiene a su cargo el grupo de tutores del municipio de Jamundí, actualmente ejerce su rol con tutores de otros municipios no certificados del departamento del Valle.

Con relación a los tutores, a finales del año 2012 tan solo seis de los docentes vinculados al sector oficial que participaron en la convocatoria para tutores lograron superar dicha prueba. No obstante, el MEN requería conformar un equipo de diez tutores, razón por la cual direccionó a las secretarías de educación para que seleccionaran los tutores faltantes del listado de docentes que en ese año habían superado la evaluación anual de competencias que anteriormente los maestros presentaban para ascender o reubicarse en el escalafón. De dicho listado debían seleccionar a aquellos que tuvieran formación en lenguaje y matemáticas para completar el equipo; es de este modo en que T1 y T2 llegaron a vincularse al programa, siendo ellos de matemáticas y lenguaje respectivamente. Ambos han ejercido su rol como tutores desde el año 2013, el primer año de implementación del programa en el municipio de Jamundí, de ahí que actualmente están en su quinto año consecutivo de vinculación activa en el PTA. Es en este mismo periodo de tiempo en que trece de las quince instituciones educativas públicas del municipio han estado focalizadas por el programa, las otras dos fueron incluidas en el año 2016.

A diferencia de los formadores y tutores, los maestros no tuvieron la oportunidad de postularse para pertenecer al PTA ni fueron seleccionados de acuerdo con algún criterio; por lo tanto, no tuvieron la posibilidad de decidir si aceptaban o no ser parte del programa. De modo que, actualmente, gran parte de los docentes de básica primaria de las instituciones públicas de Jamundí han pertenecido al PTA desde el año 2013 por direccionamiento del Ministerio de Educación y a partir del año 2015 se estableció a nivel municipal que la totalidad de ellos sea incluida en el programa junto con las dos instituciones urbanas que estaban por fuera del mismo. Los cuatro maestros entrevistados tienen diversos perfiles. El primero de ellos tiene formación con énfasis en ciencias sociales; el segundo con énfasis en ciencias naturales; el tercero con énfasis en matemáticas y la cuarta con énfasis en lenguaje; por lo tanto, hasta el momento de la vinculación al magisterio solo estos dos últimos han orientado procesos de lectura en el aula.

En el caso de D1, D2 y D3, se vincularon al sistema de educación pública mediante concurso de méritos, y al iniciar el ejercicio de sus funciones en el mes de agosto del 2015 inmediatamente

fueron incluidos en el programa. Hasta ese momento ninguno de ellos había tenido contacto alguno con el programa ni tenía conocimiento de su existencia, incluso no tenían experiencia con el modelo Escuela Nueva¹³ que es propio de las escuelas rurales a las que llegaron como maestros y D3 no había ejercido en primaria, solo en bachillerato. Es decir, para estos tres docentes la experiencia con el PTA fue totalmente nueva. En el caso de D4 sucede lo contrario en tanto que siempre ha ejercido como docente del nivel de educación primaria y ha tenido experiencia en el modelo escuela nueva.

7.2.1.3 Sobre el perfil profesional de los diferentes actores del PTA

Por otra parte, un hallazgo importante es que para la implementación del programa, los docentes vinculados como tutores inicialmente debían tener formación en lenguaje o en matemáticas, e independientemente de uno de estos dos perfiles profesionales, deben orientar el proceso de formación docente en ambas áreas, razón por la cual en esta investigación se encuentra que T1 tiene formación en el área de matemáticas pero dentro del programa lidera formación docente tanto en matemáticas como en lectura y escritura.

Con relación a esta característica del PTA, el formador relata su experiencia inicial estando a cargo de los tutores del departamento de Nariño y trae a colación la escasez de maestros con formación profesional en las áreas de lenguaje y matemáticas; esto sumado al hecho de que el MEN no ofrece una remuneración adicional por el acompañamiento a las instituciones, sobre todo a las que se ubican en las zonas más apartadas del país, hecho que condujo incluso a la contratación de otros profesionales como contadores. No obstante, considera que a pesar de la vinculación de tutores con formación profesional diferente el programa cuenta con muy buenos tutores en determinadas regiones.

A partir de lo anterior se refiere al proceso de selección de tutores, en regiones como el departamento de Nariño, en las que se carece de un buen número de profesionales en las áreas de lenguaje y matemáticas. Menciona el hecho de que ha habido casos en los que la selección se ha

¹³ Modelo Educativo Colombiano para la Educación Rural diferente al modelo pedagógico denominado Escuela Nueva o Escuela Activa

hecho a criterio del formador y con el propósito de que en los encuentros con tutores que no generen confrontaciones teóricas, entonces han buscado personal con formación totalmente diferente para que se presente a las pruebas y que finalmente han sido vinculados; por ejemplo, se refiere con extrañeza y desaprobación sobre lo manifestado por una profesora que se postuló para el cargo de tutora quien lo abordó para consultarle sobre el proceso en tanto que nunca recibió resultados de su aplicación, pero sí se enteró de la vinculación de una persona que había estudiado gastronomía. El formador dice: “Se dieron esas cosas, como ese grupo de el con personas que no tienen la formación” (F, p. 8).

De modo que deja clara su postura al respecto, manifiesta que ese rol de tutor debe ser exclusivo para profesionales de la educación, de la pedagogía y de las áreas que focaliza el programa, califica como “lo más terrible” (F, p. 8) la situación narrada anteriormente.

Con relación a los maestros, el formador expresa que sí ha percibido dificultades debido a que, por lo general, no tienen formación respecto a la enseñanza y el aprendizaje de la lectura. Sin embargo, no se refiere a la incidencia de este mismo aspecto en el desempeño de los tutores.

Respecto a esto, los tutores manifiestan que reconocen que es una situación delicada el hecho tener que orientar la formación docente en un área (lenguaje) para la cual no están académicamente preparados. En el caso específico de T1, quien es docente de matemáticas, manifiesta que ha tenido que recurrir al diccionario para aclarar terminología y que ha tenido que ser muy cuidadoso en la organización de las actividades. Por su parte, T2 explica que, como estrategia para contrarrestar esta situación, se han organizado en comunidades de aprendizaje (CDA), lo que al interior del programa se conoce como CDA, con el propósito de que los tutores se apoyen entre sí y suplan los faltantes de formación de sus compañeros. T1, quien tiene formación en matemáticas, no hace referencia alguna acerca la puesta en marcha de esta estrategia en el ejercicio de su rol como tutor. No obstante, al observar la dinámica del PTA en la institución sí se han podido evidenciar algunas jornadas de formación orientadas en conjunto con otro tutor; sin embargo, al indagar sobre el tutor de apoyo, se pudo constatar que su formación tiene como énfasis el área de ciencias sociales.

Posteriormente, al indagar con relación a las CDA, el equipo de trabajo de T1 está conformado por una licenciada en idiomas (inglés), dos licenciados en educación básica con énfasis en ciencias sociales, un licenciado en español y literatura y una licenciada en lengua castellana y

comunicación. Por su parte, la CDA de T2 está conformada por una licenciada en educación especial, una licenciada en pedagogía reeducativa, una licenciada en matemáticas y una licenciada en idiomas (inglés). Esto indica que, de los quince tutores actualmente vinculados al programa en el municipio de Jamundí, diez pertenecen a las CDA de T1 y T2, de ellos hay seis que tienen un perfil profesional diferente a lenguaje y matemáticas. Lo anterior permite identificar que el programa vincula como tutores a docentes con diversos perfiles aun cuando deben orientar la formación en dos áreas específicas que le son ajenas.

Si bien el contar con el perfil de una de las áreas focalizadas por el programa y además de orientar la formación en esta tener que orientar también en la otra constituye uno de los grandes vacíos del PTA, se encuentra ahora que en el momento hay tutores que no cuentan con la formación en ninguna de las dos áreas y aun así están liderando el proceso de formación docente.

7.2.1.4 Sobre los roles de formador, tutor y docente en el PTA

Con relación a los roles de los distintos actores del programa, el del formador se centra en recibir las jornadas de formación directamente por parte del Ministerio de Educación. Para el caso específico de esta investigación, el formador entrevistado refiere que actualmente participa en lo que él llama la parte misional, la cual está conformada por un grupo de aproximadamente veinte formadores, quienes dos semanas antes de la formación general, se encargan de realizar pilotajes sobre temáticas como evaluación formativa, talleres de tipología textual, literatura, liderazgo; a partir de estos pilotajes se desarrollan jornadas regionales de formación con los tutores. El diseño de dichas jornadas es realizado por el equipo misional, en sus propias palabras este es: (...) una cantidad de expertos que han contratado que son los que orientan la parte de la logística, de los tiempos, de los pilotajes, de los materiales (F, p. 2).

Sin embargo, en otro momento el formador manifiesta que han logrado ganar espacios, cierta autonomía en el diseño de estos pilotajes y a partir de estos hay un espacio de retroalimentación en el que se establece de manera definitiva cómo se llevaran a cabo las jornadas de formación dirigidas al colectivo de formadores en general. Al respecto, el formador entrevistado manifiesta:

(..) Entonces, con base en las objeciones que hicieron los compañeros se hicieron las correcciones y eso se le lleva a los formadores y luego, se supone que los formadores van a llevar muy bien la tarea a las diferentes entidades para replicarlas a los tutores y estos, a su vez, a los docentes en las comunidades académicas (p, 4).

El formador deja claro que, a pesar de lo anterior, es el equipo misional el que da las pautas y define las temáticas y los formatos para los pilotajes y, por ende, para las jornadas de formación de los diferentes niveles del modelo de cascada.

En cuanto al rol de los tutores, este consiste en llevar a cabo actividades de formación docente direccionadas por el programa a través de los formadores, esto incluye: dirigir las STS o sesiones de trabajo situado (jornadas de formación para los profesores), los acompañamientos en el aula, reuniones con directivos docentes y la correspondiente elaboración de informes sobre el proceso. Estas actividades son desarrolladas durante las semanas de acompañamiento que ha definido el programa y cuyas fechas deben ser respetadas por tutores y formadores; generalmente corresponden a una semana cada mes y medio aproximadamente.

Los maestros, por su parte, son quienes deben realizar en las aulas las actividades que se han desarrollado en las jornadas de formación de los distintos niveles del modelo de cascada, es decir que deben implementar con los estudiantes las estrategias promovidas por el PTA.

7.2.1.5 Sobre la reasignación de formadores y tutores

En el caso específico del municipio de Jamundí durante los años de implementación del programa ha habido momentos en los que algunos tutores han sido reasignados a otras instituciones educativas. Al respecto, desde el programa se considera que esta no es una situación que afecte el proceso de formación en tanto que en las directrices (ruta de acompañamiento – protocolos) que envía el programa se establece claramente lo que los tutores deben llevar a cabo en los acompañamientos y esto es direccionado por los formadores durante las jornadas de formación dirigidas a los tutores, con relación a estos direccionamientos por parte del programa, T1 dice:

En esas jornadas de formación a nosotros nos dicen: miren, ustedes van a estar tres, cuatro, cinco, seis semanas seguidas en la institución y en esas seis semanas ustedes deben hacer tales y tales actividades, deben hacer tales acompañamientos (...) A nosotros nos dan el cronograma de trabajo (...) el cronograma que nos dan a nosotros, primero detalla qué actividades vamos a hacer de formación, las cuales también ellos nos replican a nosotros los formadores (refiriéndose a quienes son los que les replican a los tutores), nosotros tenemos semanas de formación, entonces los formadores se reúnen con nosotros y nos dicen: miren, se va a trabajar tal actividad, tal actividad, tal aspecto formativo (T1, p. 27).

En cuanto a la rotación de los tutores por diferentes instituciones, T2 expresa:

(...) Algo muy claro que nos ha hecho ver el programa es que todos debemos... o sea, hay unas funciones que cumplir, hay unos compromisos también que cumplir, entonces todos debemos estar trabajando en la misma tónica, o sea, no porque yo esté trabajando en esta institución voy a hacer el trabajo a medias y el otro si tiene que hacerla completa, no; entonces el programa ha sido muy claro de que lo que se direcciona, la ruta de acompañamiento, la ruta de trabajo para ese año debe ser cumplida en la institución (...) La ruta, sí, toda la ruta (...) los acompañamientos en el aula, a las diferentes pruebas, todo lo que contenga la ruta; (...) la idea es que todos cumplamos la ruta; o sea, que al terminar mi año yo tengo unos compromisos que ya debí cumplir; entonces se supone que si yo voy a otra institución yo no tengo por qué dejar nada pendiente en la institución donde estaba; (...) todos los tutores debemos estar hablando el mismo idioma, esa es otra política del programa, entonces, yo debo dejar capacidad instalada en mi institución (p. 9).

Por lo anterior, se entiende que para el programa la reasignación o reubicación de los formadores y tutores no representa una dificultad para el desarrollo del proceso de formación porque lo que prima es el cumplimiento de las rutas de trabajo diseñados y establecidos por el MEN y el PTA. De ahí que sea preciso interrogarse respecto a cómo puede propiciarse una transformación de las creencias y prácticas de aula en un escenario en el que la réplica de protocolos se impone para desarrollar la denominada capacidad instalada.

7.2.1.6 Sobre la puesta en marcha del programa

Con relación a la dinamización del programa, los tutores se refieren a dos estrategias: las denominadas STS o Sesiones de Trabajo Situado (jornadas de formación dirigidas a los maestros) y el acompañamiento en el aula que incluye la observación de clases; respecto a esta última, T1 manifiesta lo siguiente con relación a los docentes: “Se le pide dominio de la clase, manejo efectivo de la clase, uso de materiales pedagógicos y uso de evaluación formativa” (T1, p. 2).

Para la observación de clases cuentan con instrumentos (formatos) enviados por el Ministerio de Educación que les permiten recoger datos sobre la planeación y desarrollo de la clase como la inclusión de referentes curriculares y documentos de apoyo, objetivo y desarrollo de la clase, el uso de materiales educativos, manejo efectivo del tiempo, inclusión de tres momentos básicos (antes, durante y después), el uso de materiales, participación de los estudiantes, retroalimentación maestro-estudiantes, entre otros. Con estos datos finalmente evalúan cuánto se acercan o no los maestros a las orientaciones dadas por el programa. Los tutores también indican que el acompañamiento en el aula puede darse a través de clases demostrativas dirigidas por los tutores a los estudiantes o de clases conjuntas entre el tutor y el maestro.

Al indagar con T2 sobre la estrategia de formación hace referencia a las pruebas diciendo:

El trabajo que tenemos a cargo es acompañar a los maestros precisamente en sus prácticas de aula [para mirar] cómo hacen uso de las diferentes pruebas que se aplican tanto internas como externas hacer formación situada en donde se requiere o donde el maestro tiene la falencia o tiene la necesidad y que se haga un buen uso de materiales; entonces, esos cuatro aspectos son supremamente importantes dentro del trabajo que se hace con el PTA” (T2, p. 2).

Específicamente, al referirse a las STS o jornadas de formación, T1 manifiesta que las que son dirigidas a ellos no son 100% de su agrado pero que en general le han gustado. Respecto a las que están dirigidas a los maestros, T2 manifiesta que éstas se desarrollan a partir de los protocolos que diseña y envía previamente el MEN basados en lo que indican los resultados de las Pruebas Saber sobre las dificultades que presentan los estudiantes con relación a la comprensión de lectura. Estos protocolos son elaborados por el equipo misional del ministerio en colaboración

con algunas universidades reconocidas a nivel nacional y con asesoría de un equipo chileno y hacen parte de la ruta de acompañamiento que anualmente establece el programa, la cual debe ser implementada a cabalidad por los tutores en cada institución educativa. Para el año 2016 la ruta se centró en fortalecer las comunidades de aprendizaje de los maestros y aplicar las pruebas Aprendamos y Supérate (T2, p. 14).

En general, respecto a las Sesiones de Trabajo Situado, T1 manifiesta lo siguiente:

Nosotros con los profes qué hacemos... nosotros hacemos varias cosas, una de ellas es organizar STS, una STS es una Sesión de Trabajo Situado, entonces es una sesión donde nos reunimos con maestros de primaria, ya sea de lenguaje, de matemáticas o de preescolar [refiriéndose a las temáticas de las sesiones] Sí, y con ellos hablamos acerca de un tópico en particular. Entonces, un tópico puede ser estrategias para trabajar ciertos aprendizajes, por ejemplo, vamos a trabajar estrategias de lectura o vamos a trabajar estrategias de resolución de problemas y procuramos vincular elementos que son referentes de calidad, esos siempre hay que tenerlos en cuenta como los estándares, como los lineamientos y ahora en este caso las matrices de referencia y los DBA (T1, p. 2).

Por otra parte, se logra conocer que durante los cuatro años de implementación se han observado cambios notorios para los tutores en relación con las estrategias que envían el programa, a las herramientas disponibles y los materiales educativos. Para T2 los dos primeros años de implementación del PTA en Jamundí fueron más de tipo diagnóstico y que eso ha permitido que desde el 2015 haya una mejor aplicación del programa. En sus propias palabras:

[Los dos años iniciales] “fueron como una base para lo que se pudo consolidar (...) hoy sí se está reflejando mejor el trabajo”; sin embargo, no da información precisa respecto a en qué se evidencian concretamente estos cambios significativos” (T1, p. 10).

Un cambio bastante representativo que pudo identificarse es la dinámica de las STS, durante los dos primeros años cada tutor era responsable de programarlas y realizarlas en la institución asignada y a partir del año 2015 se ha establecido un día cada mes y medio o cada dos meses en el que se convocan todos los docentes de primaria del municipio en las instalaciones de una institución urbana y allí se desarrolla la jornada de formación dirigida por los quince tutores del PTA, quienes asumen unas determinadas funciones para el desarrollo de la jornada de formación.

Este cambio ha sido percibido como un acierto por los tutores, pero ha generado resistencia en los maestros en tanto que de este modo no se responde a las necesidades propias de cada institución: “(...) La jornada de formación que nosotros tenemos o STS normalmente procuramos que sea de tipo municipal, que es una ventaja que tenemos nosotros aquí en Jamundí” (T1, p. 20).

Estas sesiones de trabajo situado (STS) generales se han venido desarrollando de dos maneras, pero en ambos casos las actividades corresponden a los protocolos enviados por el equipo misional del programa; estas dos maneras son:

- En la primera, uno o dos tutores dirigen todas las actividades presentadas a un grupo determinado de maestros que no necesariamente es el de la institución que acompaña.
- En la segunda, los maestros deben rotar por distintos salones, en intervalos de tiempo entre media y una hora aproximadamente, y en cada uno de ellos encuentran uno o dos tutores, quienes les presentan una actividad diferente en cada salón. Esta es denominada “circuito” y su objetivo es que: “A partir de ahí se apropie [el docente] de unos elementos en particular” (T1, p. 21).

Específicamente, al referirse a las STS o jornadas de formación T2 enfatiza en que estas se desarrollan a partir de los protocolos que diseña y envía previamente el MEN basados en lo que indican los resultados de las Pruebas Saber sobre las dificultades que presentan los estudiantes con relación a la comprensión de lectura. Estos protocolos son elaborados por el equipo misional del MEN en colaboración con algunas universidades reconocidas a nivel nacional y con asesoría de un equipo chileno; dichos protocolos hacen parte de la ruta de acompañamiento que anualmente establece el programa, la cual debe ser implementada a cabalidad por los tutores en cada institución educativa: “para el año 2016 la ruta se centró en fortalecer las comunidades de aprendizaje de los maestros y aplicar las pruebas Aprendamos y Supérate” (T2, p. 14).

Otro rasgo de las STS consiste en que en ocasiones a los maestros se les asignan tareas al finalizar la jornada de formación, estas deben ser realizadas en sus equipos de CDA (comunidades de aprendizaje) o individualmente y pueden referirse a la aplicación de las

estrategias dadas por el programa o al diligenciamiento de ciertos formatos. Los tutores manifiestan que no siempre estas tareas son realizadas por los docentes.

Sobre la modalidad de circuito en las STS, ninguno de los maestros se muestra a favor en tanto que manifiestan que la rotación no les permite visualizar cada propuesta a cabalidad, se logra percibir que en este tipo de jornadas se sienten saturados por la cantidad de información y actividades que se les presentan. D3 cuenta que hasta hace un algún tiempo los circuitos estaban compuestos de ocho a diez actividades y que era casi imposible apreciarlas por el tiempo destinado a la presentación de cada una; no había lugar para preguntas, comentarios, ampliaciones o críticas; sin embargo, también dice que debido a que muchos manifestaron esta inconformidad las actividades se redujeron a cinco en los circuitos.

Para los maestros, las jornadas de formación tienen un componente didáctico interesante en tanto que incluyen ambientación, actividades y materiales de trabajo creativos; en su mayoría destacan este aspecto, dos de los docentes entrevistados hacen referencia a una en la que se realizó un juego utilizando un dado para responder preguntas con las cuales abordaban las competencias específicas del área que se establecen en los lineamientos curriculares y que esta se presentó como una de las estrategias para el trabajo en el aula. No obstante, también manifiestan que para ellos el programa resulta ser muy utópico porque ese es el tipo de ambientación y didácticas que presentan con el fin de motivar a los maestros para que hagan lo mismo, pero en su realidad muchas instituciones no tienen presupuesto para brindarles los insumos necesarios para construir dichos materiales y tampoco cuentan con conectividad; además, en el caso de D1 y D3 las sedes donde trabajan están ubicadas en zonas muy distantes y de difícil acceso, no hay servicio de transporte ni de energía eléctrica y en temporada de lluvias se oscurece muy temprano, lo que les resta tiempo y condiciones para la elaboración tanto de los materiales didácticos como para la planeación de actividades que requieren conectividad y que son presentadas por el programa en las jornadas de formación.

La STS que más recuerdan los docentes, porque es a la que hacen mayor referencia, es la de textos multimodales; se puede decir que fue de gran impacto para ellos por los comentarios positivos y porque destacan que ha sido valiosa en términos de los aportes a su formación y a su

práctica. En su mayoría resaltan el uso de las imágenes, cuadros y esquemas que dan sentido al texto debido a que antes de la jornada no los consideraban como parte fundamental para la construcción y comprensión del sentido de los textos y, por ende, del proceso de enseñanza de la lectura. Los textos de base para el desarrollo de esta jornada fueron cuentos de suspenso, es decir que, una vez más se identifica el predominio de los textos narrativos en el PTA, cabe resaltar que pocas veces los maestros recordaron los títulos leídos.

Es importante tener en cuenta que a partir de las actividades que los maestros desarrollan en estos encuentros con los tutores, el programa espera que estas estrategias direccionadas en los protocolos sean vinculadas al aula con regularidad.

Con relación a esta propuesta, en diferentes momentos se percibe una resistencia marcada de D1 frente al programa, quien manifiesta que es mínimo lo que implementa en sus clases. En palabras de D1:

No, pues a veces se ve, no de los tutores sino del programa como tal, a veces se ven improvisaciones, entonces a uno le toca que... personalmente pues continuar con el proceso y ya mirar si esto nuevo se puede aplicar y si se puede, ver de qué forma uno busca la manera de aplicarlo” (D1, p. 9).

Esta postura contrasta con lo manifestado por los otros tres docentes quienes tienden a hacer negociaciones entre lo que ofrece el PTA y lo que ellos consideran pertinente; entonces, seleccionan y descartan las propuestas de acuerdo con sus intereses y con los procesos y necesidades de sus estudiantes. No obstante, D2 dice que tiene compañeras que implementan todo o casi todo lo que direcciona el PTA.

Respecto al acompañamiento en el aula, T1 hace referencia a tres formas de realizarlo:

- Observación de clase: el tutor ingresa al aula y asume el rol de observador mientras el docente desarrolla una clase y lleva un registro de lo observado
- Clase demostrativa: se invierten los roles anteriores, el tutor desarrolla la clase y el maestro observa.
- Clase conjunta: el tutor y el maestro realizan la planeación y el desarrollo de la clase entre ambos.

T2 solo menciona los dos primeros tipos de acompañamiento y no hace referencia al tercero. Sin embargo, en otro momento de la entrevista hace referencia a una planeación conjunta entre el tutor y el maestro que, de acuerdo con lo explicado, se percibe más como una revisión conjunta:

Uno solicita al maestro sentarse con él en esa planeación que hizo de su clase, de su secuencia o de su proyecto, según como se trabaje en la institución y a partir de allí se hace una revisión con el maestro, se hace un análisis de lo que el maestro tiene, si hay sugerencias que dar con respecto a lo que el maestro ha planteado para la clase pues se da la sugerencia y luego, el paso siguiente es observar esa clase que ha sido revisada con el maestro, que ha sido organizada con el maestro (T2, p. 15).

Respecto a estos acompañamientos, los tutores manifiestan que los acompañamientos se dan a manera de compartir de experiencias, de retroalimentación entre ellos y los maestros y, particularmente, T1 resalta el hecho de que el PTA no consiste en dar recetas:

No es formación de que yo como tutor llego, entonces el maestro recibe y recibe no más como en algún momento se ha pensado que el PTA llega es a brindar recetas y ya; no, la idea es esa, que el maestro tenga esa capacidad, cierto, de hacer también retroalimentación (T1, p. 11).

Estos momentos son conocidos como acompañamiento in situ, en los que el tutor se inserta en la práctica de los docentes en formación. Ambos tutores resaltan el hecho de que los docentes tienen participación activa y voz durante todo el proceso, lo cual se evidencia fundamentalmente en los espacios de retroalimentación.

En cuanto al acompañamiento en el aula relacionado con los resultados de las Pruebas Saber, una de las estrategias que hacen parte del programa de formación es la de direccionar a los maestros el uso de preguntas tomadas directamente de los cuadernillos de las pruebas que ya se han aplicado, los cuales quedan en las instituciones o pueden ser tomadas del sitio web oficial del Icfes. El PTA se distancia del uso de preguntas construidas por los mismos profesores y promueven el uso de materiales digitales e impresos con los que el Icfes ha compilado un banco de preguntas. La propuesta del programa es que en los distintos momentos de sus procesos en el

aula los docentes escojan algunas de esas preguntas y las vinculen a su práctica de enseñanza. Sobre esto T1 manifiesta que:

A partir de eso ampliamos un poco lo que es el campo de acción de la evaluación, entonces esa es una estrategia que se ha hecho sin decir... sin que el maestro piense que es que solamente se está trabajando en pro de la prueba porque entonces no estaríamos haciendo nada, la prueba es simplemente algo que se debe cumplir y ya, pero estamos viendo que si el niño es capaz de desarrollar ciertas preguntas de la prueba realmente está adquiriendo más elementos, está adquiriendo más competencias, cierto, que si se queda con la evaluación que se hace tradicional en el aula (T1 p. 19).

Es decir, ampliar el espectro de la evaluación desde la perspectiva del PTA tiene que ver con la integración de elementos propios de las pruebas estandarizadas.

Con relación al acompañamiento en las aulas, todos los maestros entrevistados coinciden en que han tenido solo dos de los tres tipos de acompañamiento: observación de clase y clase demostrativa, aunque no necesariamente lo han experimentado; en algunos casos lo conocen porque ha sido realizado con otros compañeros. Respecto a la tercera forma de acompañamiento, ninguno reconoce haber tenido experiencia de clase conjunta.

En el caso particular de D4, la docente dice que en el año lectivo anterior (2016) el acompañamiento fue mínimo o casi nulo para ella debido a que fue en ese año lectivo en el que se evidenció con mayor fuerza el interés del programa hacia las pruebas, razón por la cual el acompañamiento se centró en los grados tercero y quinto (los que son evaluados por el Icfes) y ella, al orientar el grado segundo, no contó con la presencia del tutor en el aula, al igual que los docentes de los grados primero y cuarto, a diferencia del año 2015, del cual manifiesta que si tuvo acompañamientos por parte de la tutora asignada. D4 Manifiesta:

Por ejemplo, en este año, lo que ha sido este año a pesar de que el discurso de ellos es de que no es para la prueba “no es para la prueba”, en este año se evidenció con mayor ímpetu; pudimos ver que solamente en el colegio, yo tengo el grado segundo en este año, trabajaron fue grado tercero y quinto (D4, p 2).

La informante también hace referencia a que en la experiencia de acompañamiento que en otros momentos tuvo, hubo espacios para reflexionar acerca de lo observado en el aula, los cuales percibe a manera de compartir de saberes y experiencias, siendo la única en entender de esta manera la reflexión propiciada por los tutores; para los otros docentes estos espacios se reducen a recibir recomendaciones por parte del tutor o tutora respecto a los aciertos y desaciertos en la práctica observada.

En cuanto a lo que tiene que ver con los espacios de reflexión, el formador manifiesta que anteriormente él sí los generaba con los tutores, pero respecto a la dinámica actual en el programa dice: “ahora el formador quiere salir pitado de allá para que no le digan nada” (F, p. 14). Se deduce, entonces, que en muchos casos estos espacios no se generan en el nivel formador-tutor para evitar críticas o confrontaciones a nivel teórico.

En el nivel tutor-maestro, los primeros argumentan que al concluir los acompañamientos en el aula se propician espacios de reflexión con los maestros, espacios que están dados a manera de conversatorio en los que los docentes tienen la oportunidad de explicar sus intenciones, motivaciones y propósitos en la toma de sus decisiones didácticas y su puesta en marcha.

Sobre estos espacios, T1 manifiesta que este es uno de los puntos fuertes del programa, mientras que T2 aclara que debido a las dinámicas de las instituciones con frecuencia estos acompañamientos no alcanzan a ser realizados inmediatamente concluye el acompañamiento, sino que deben propiciarse los espacios durante la pausa pedagógica o al finalizar la jornada escolar y que esto dificulta la retroalimentación.

Aunque los tutores presentan la reflexión posterior al acompañamiento a manera de retroalimentación, hay expresiones como las siguientes que permiten entender estos encuentros a modo de recomendaciones:

(...) Uno se sienta con el profe y, como te digo, hay un instrumento que ya nos han enviado desde el Ministerio y con ese instrumento yo le digo al profe “en la clase observé esto, esto y esto, esto no lo observé”; (...) entonces el maestro dice: “no, mira, yo si hago esto, lo hago en este momento, lo hago en este otro” o por el contrario dice: “mira que no lo había hecho, pero

lo voy a tener en cuenta”; entonces es bastante enriquecedor esa retroalimentación posterior” (T1, pp. 4-5).

[Respondiendo sobre los espacios de reflexión] “Con el maestro, sí, que fue acompañado y se le hacen las sugerencias pertinentes (...) la idea es decirle a los maestros... bueno, primero qué cosas... sus fortalezas en su clase y en las otras hay aspectos que el maestro debe mejorar para un siguiente acompañamiento, ¿sí? entonces, como te digo... noooo, también pueden ser algunass¹⁴... tipos de recomendaciones, pero hay otras que sí deben ser muy puntuales que, dependiendo de la clase, el maestro debe tener en cuenta para un próximo acompañamiento” (T2, p. 16).

T2 manifiesta que las reflexiones posteriores a los acompañamientos incluyen el resaltar las fortalezas halladas en las prácticas de aula observadas. A partir de estos momentos de reflexión se espera que los maestros cambien ciertos aspectos pedagógicos y didácticos en su quehacer o incorporen otros promovidos por el PTA, esto con el objetivo de aportar al mejoramiento de sus prácticas; los tutores resaltan que evitan la crítica y la imposición de puntos de vista al maestro. Ahora bien, los espacios de reflexión asumidos como la socialización de recomendaciones sugieren que el proceso se desarrolla bajo un modelo tradicional de la formación docente en el que, quien la orienta, es quien sabe cuál es la mejor manera o la forma correcta de enseñar a los estudiantes, de modo que no se concibe como un espacio de construcción entre pares.

Por otro lado, se indagó si el PTA conduce a los docentes hacia la reflexión sobre sus prácticas, a lo que T2 responde que gracias a la implementación del programa se ha posibilitado que un gran número de ellos haya podido hacer este tipo de reflexión y que, debido a esto, ahora los maestros reconocen la importancia de orientar buenos procesos de lectura y fortalecer este aspecto en los estudiantes, incluso esto ha permitido generar un buen hábito de lectura placentera, de aprendizaje a partir de ella en los mismos maestros (T2 manifiesta que muchos maestros colombianos no leen) y por ende, mejorar sus prácticas. A pesar de ello, en el proceso de implementación del programa la reflexión no va más allá del momento en que se le comparte al maestro las apreciaciones sobre lo que se les ha observado.

¹⁴ Transcripciones literales de las entrevistas que indican la fuerza que imprime el entrevistado al referirse a alguna particularidad

Acerca del seguimiento y evaluación que hace el programa sobre su implementación, se ha logrado identificar que se lleva a cabo de dos maneras:

- Cuantitativa: teniendo en cuenta los avances o retrocesos en los resultados anuales de las pruebas estandarizadas (Saber y otras de tipo institucional direccionadas por el programa).
- Cualitativa: mediante formatos que se diligencian durante los acompañamientos en el aula y con la elaboración de informes relativamente descriptivos por parte de los tutores, en estos registran los detalles del proceso y específicamente los cambios (mejoramiento o dificultad) que van observando en las prácticas de aula de los maestros sin especificar sus nombres:

A partir de lo observado, entonces nosotros decimos “en esta semana observamos a dos maestros, a tres maestros y se evidencia fortaleza en tales aspectos y se observan opciones de mejora como tales y tales (T1, p. 17).

T2 hace referencia a las actas que se elaboran al final de cada visita a las instituciones y resalta que al realizar el cierre de año lectivo se incluye la evaluación que hacen los docentes sobre el proceso de formación, los acompañamientos y el programa en general; esto se recoge a través de una rejilla de evaluación. También menciona que la secretaría de educación con frecuencia indaga sobre el trabajo de los tutores en las instituciones y les solicita un cronograma de trabajo.

Finalmente, otro aspecto identificado tiene que ver con la percepción de los maestros respecto a las Comunidades de Aprendizaje CDA al interior de las instituciones educativas pues aunque los tutores expresan un marcado interés en su fortalecimiento como estrategia para el compartir de saberes y/o experiencias de aula y también como espacio académico, los docentes coinciden en que no cuentan con esos espacios, no por negativa de las instituciones sino porque, en el caso particular de esta institución y de otras rurales, las condiciones de distancia y acceso entre las distintas sedes de las instituciones rurales y los continuos requerimientos de documentación propios del sistema educativo dificultan apartar y coincidir en espacios como estos.

7.2.2 Sobre las concepciones y materiales de lectura promovidos en el programa

En cuanto a los materiales de lectura que promueve el programa se encuentra la Colección Semilla. Esta no es propia del PTA, sino que llega desde otro programa del MEN llamado Plan Nacional de Lectura y Escritura (PNLE). La colección incluye textos para niños y jóvenes sobre distintas temáticas, textos literarios de diversos tipos y diccionarios.

Con relación a los textos para el desarrollo de competencias en los estudiantes, el programa ha entregado distintas colecciones para el trabajo en el aula, en el caso de lenguaje se identificaron tres: Habilidades Comunicativas para instituciones urbanas, Escuela Nueva (Cartillas 1, 2, 3) para instituciones rurales y Entre Textos que ha sido entregada en todas las instituciones; esta última ha sido traída desde Chile y adaptada al contexto colombiano y respecto a ella T1 manifiesta: “Son textos que han servido hartísimo porque se sale un poquito de “te doy la teoría y ten el ejercicio”, se han preocupado muchísimo muchísimo por la parte de la comprensión lectora” (T1, p. 25).

Para promover su uso, en las STS se incluyen actividades basadas en el uso de estos libros; T2 dice que los maestros han percibido estas colecciones como un material fácil para trabajar y pertinente para las necesidades que han identificado en sus aulas, por lo cual está siendo usado por los maestros en un gran porcentaje. El formador dice que reconoce que el gobierno ha hecho una inversión grande en materiales de lectura pero que no es suficiente

Tanto él como los tutores y maestros le dan un valor importante a la Colección Semilla, aunque esto se percibe de manera más marcada en tutores y formadores; en los maestros, por su parte, a pesar de que muestran una actitud positiva frente a estos libros, no se percibe una apropiación del material ni una inclusión significativa de los mismos en su práctica.

Respecto a lo manifestado por los docentes sobre las concepciones de lectura, en el marco del proceso de enseñanza de la lectura que se promueve desde el PTA también se encuentra una marcada tendencia hacia los textos narrativos aunque los docentes han hecho referencia a otros textos como noticias e infogramas, pero el predominio de lo narrativo es evidente a pesar de que

ha sido una de las problemáticas históricas de la enseñanza de la lectura en Colombia en el sentido de que se han invisibilizado otras tipologías textuales que enriquecerían notablemente los procesos de lectura en las escuelas; D1 dice: “pues tengo entendido que ellos trabajan lo que es tipos de narraciones... trabajan lo que es... Sí, poemas; todo esto de lectura infantil”. (p. 8). Aquí también se puede identificar una confusión conceptual en tanto que las narraciones se relacionan con los poemas como si fueran un mismo tipo de texto.

Como estrategia de trabajo en el aula, el PTA promueve la realización de actividades de pre-lectura, la lectura propiamente dicha y actividades posteriores a ella que usualmente corresponden a consignas de escritura.

Las actividades de pre-lectura corresponden a juegos o canciones relacionadas con el texto a leer, pero generalmente se refieren a las actividades de hipótesis, indagación, predicciones acerca del texto que se va a leer a partir de elementos como el título, la carátula, imágenes de los personajes o ilustraciones sobre escenas del texto. En el momento de la lectura se enfatiza en la entonación, la realización de preguntas para continuar haciendo predicciones o para contrastar la historia con las hipótesis previas; finalmente, en el momento de post-lectura se promueven actividades relacionadas con la escritura (producción textual), por ejemplo, crear un final diferente para la historia leída. D1 manifiesta que en una de las clases demostrativas el tutor concluyó con una canción de saludo en inglés, pero esta no tenía relación alguna con lo desarrollado en clase. Los tutores sugieren a los docentes que desarrollen frecuentemente este tipo de actividades con los estudiantes, envían a los correos materiales de lectura, en su mayoría narrativos, a partir de los cuales plantean una serie de preguntas que generalmente son de tipo literal. Esto contrasta con lo que manifiestan los tutores sobre el progreso hacia otros niveles de lectura más complejos como la inferencial y la crítica.

Lo que dicen es básicamente, en el caso de la lectura para la parte inicial, plantean el uso de imágenes y de cuentos con ilustraciones para ir apropiando al muchacho al proceso de lectura y que le guste la lectura; es decir, textos cortos, interpretaciones más de gráficas, de imágenes, comprensión de la misma historia, de la estructuración de... por lo menos, ellos trabajan mucho lo que tiene que ver... por lo menos en este año trabajaron mucho con lo que tiene que ver con lo que está diciendo el texto, la parte literal del texto. (D3, p. 13).

Respecto a las concepciones de lectura el formador manifiesta que trabajan con la tipología de Adams, la cual le parece interesante porque puede permitir abordar los géneros discursivos, pero cuando se pregunta sobre la apropiación de esto por parte de los tutores y maestros no hay una respuesta concreta, solo refiere que sobre este aspecto se ha realizado mucha actividad y que en el próximo mes de septiembre se realizará nuevamente una STS enfocada en tipologías textuales pero que esta vez el abordará la narración desde su propia perspectiva (p. 14).

Entonces se indaga sobre esto último [su perspectiva] y responde:

Yo la llevo y les demuestro que eso es efectivo, que eso es funcional, que eso es completo y que eso le encanta a los muchachos y a los niños y les hace pensar las palabras, las clases y les hace pensar las imágenes, les hace pensar, ¡pensar!; entonces, por decirte algo, un parrafito de unas cuatro o cinco líneas, entonces trabajamos la categoría verbal o el verbo, que el verbo los niños lo van a tener que decir o representar: si es saltar, saltar [refiriéndose a la realización de la acción]; si es cantar, cantar; si es pensar, pensar; si es ser, ser, existir; entonces cuando yo le digo a un niño: “María está muy bonita”, represénteme el verbo ‘estar’... ¿cómo lo hace?... (F, p. 14).

Sobre el cómo lo hace expresa lo siguiente:

Entonces ellas se acicalan y todas esas cosas, las niñas... Entonces “está muy bonita” “está muy bonita” ... piensen, piensen, piensen en el verbo, pensar es palabra, entonces... porque lo otro es el esquemita de siempre, el esquema de siempre es con un ejemplo y con un ejercicio; lo otro que podemos hacer es... unas cosas totalmente diferentes; o sea, tipologías... (F, p. 14).

De modo que, en primera instancia no se logra obtener información concreta sobre la perspectiva propia del formador, pero sí se identifica la referencia directa a una categoría verbal frente a la cual no se expone una forma clara sobre cómo abordarlo en el proceso de enseñanza y aprendizaje y luego referencia nuevamente las tipologías textuales sin profundizar.

En otro momento de la entrevista, el formador da otros ejemplos relacionados con el sujeto y el predicado y con las oraciones simples para expresar su postura frente a la evaluación formativa y al desarrollo de competencias (p. 11). Con el primer ejemplo mencionado explica que la identificación de dichas categorías gramaticales no exige mucho análisis por parte de los

estudiantes, debido a que el segundo ejemplo lo presenta como una opción para desarrollar competencias al preguntar por qué determinadas oraciones son simples y al llevar a los estudiantes a explicar esto a través de la escritura. Lo referente a la evaluación formativa lo aborda desde el posibilitar el aprendizaje a partir de la reflexión sobre el error.

Por otro lado, no se identifica una referencia específica a los procesos de comprensión de diferentes textos; sin embargo, antes de hacer citar a Adams manifiesta: “yo diría que uno de los aportes positivos es que se ha hecho algo a nivel de la comprensión textual, de la comprensión lectora” (F, p. 13).

7.2.3 Sobre el cumplimiento de los objetivos del programa

Los tutores coinciden en que hay un mejoramiento en las prácticas de aula debido al interés por parte de los docentes de documentarse sobre estrategias para la enseñanza de la lectura, también expresan que se ha generado una apropiación epistemológica sobre la didáctica de la lectura. Sin embargo, es preciso resaltar que, al indagar sobre el cumplimiento de los objetivos del programa, T1 se refiere inmediatamente a las pruebas externas (Saber y Pisa), a pesar de que en algunos lugares de Colombia el Icfes reporta mejoramiento, no es la tendencia general en el país ni en la institución a la que pertenecen los sujetos entrevistados en esta investigación.

Para T1, los objetivos se están cumpliendo al tener en cuenta el papel del programa en la toma de conciencia de los maestros frente a la importancia de los procesos de lectura en el aula y a la incorporación de otros tipos de textos diferentes a los narrativos y de estrategias de aprendizaje colaborativo como elementos que evidencian el cumplimiento de los objetivos del programa. A su vez, T2 manifiesta que tanto la interacción de los docentes con la lectura como el aprendizaje de los estudiantes ha mejorado en más de un 80% aun en medio de las condiciones particulares de las instituciones con la modalidad escuela nueva; sobre estos dos aspectos dice:

- (...) Ante todas esas situaciones sí se puede evidenciar hoy que los niños han tenido un progreso bastante satisfactorio con respecto a los aprendizajes (T2, p. 11).

- Del uno al 100% yo te podría decir que mis maestros están en un 80% en el nivel de lectura (T2, p. 22).
- Ya hemos pasado de leer el cuento solamente para hacer el ejercicio (T2, p. 22).

Sin embargo, acerca de los datos anteriores, la tutora no da a conocer ningún soporte, de tipo estadístico, por ejemplo, que sustente sus afirmaciones y al finalizar su intervención aclara lo siguiente:

¡¡¡Nos falta mucho!!! Sí, porque como te digo, a mí me parece que el proceso de lectura no es solamente así ya, nooo. A mí me parece que tenemos que ahondar más en esa parte y buscar otras o mejores estrategias que nos permitan avanzar en esa parte; pero que se ha creado un hábito lector, sí; que se ha fortalecido a hoy terminación del 2016, sí (T2, p. 23).

Los tutores resaltan la propiedad con la que los maestros hablan sobre los procesos ya que, para ellos, esto refleja su crecimiento académico y evidencia que, aunque algunos tutores no tengan el perfil profesional en lenguaje, el trabajo que se está desarrollando por medio de los tutores está dando resultados positivos. Para T2 el ideal es que en todas las instituciones educativas se alcance el propósito bandera del programa que consiste en que el mejoramiento en las prácticas y en los aprendizajes se reflejen en los resultados de las pruebas, sin embargo, cree que solo se logrará en algunas y en otras no debido a dificultades con los directivos o a otras situaciones; manifiesta que incluso algunas instituciones ya han llegado a la meta y por ello ya han tenido su ceremonia de clausura por parte del programa, sin embargo, aclara que esto no se ha presentado en Jamundí.

El llegar a la meta se refiere a que la institución ya cuenta con capacidad instalada, ha logrado el mejoramiento mínimo anual (MMA) dado por el índice sintético de calidad; esto indica que la institución ya no requiere más acompañamiento.

En cuanto al mejoramiento de las prácticas, se indaga respecto a cómo contrarrestan el hecho de que los maestros realicen determinadas actividades para que el tutor las vea el día de la observación de clase sin necesidad de que sean constantes en los procesos que orientan; al respecto, ambos tutores manifiestan que la situación se presentó con cierta frecuencia al inicio del programa pero poco a poco fueron concientizando a los maestros, por lo que actualmente esa

situación ha disminuido casi en su totalidad. Esto se evidenciaba al observar clases con momentos excesivamente precisos y exactos cuando:

“En la clase normal hay cosas que se dilatan y el tránsito de un momento a otro se da de manera natural. Entonces nos dábamos cuenta de eso y le pedíamos al profe la planeación de la clase, le pedíamos también el plan de aula del periodo frente a eso, ahí nos dábamos cuenta si realmente esa clase coincidía con el proceso que llevaba o si, por el contrario, era algo que llevaba realmente fuera de ese contexto” (T1, p. 20).

Respecto a esta situación T2 ha optado por no especificar a los docentes el cronograma de observaciones de clase, por ejemplo, informa que los grados en los que se realizará el acompañamiento, pero no dice en cuáles salones estará; de modo que puede llegar a cualquier salón con el propósito de evitar encontrarse con clases prediseñadas para el tutor y no las clases que realmente reflejen el proceso que se está desarrollando diariamente.

Con relación a los resultados en las pruebas como indicador del mejoramiento de las prácticas de aula y de los aprendizajes de los estudiantes, manifiesta que no se ha dado una mejoría significativa en el municipio, esto se lo atribuye al hecho de que hay aspectos muy arraigados y falencias muy marcadas en las prácticas de los docentes que se relacionan con los objetivos de aprendizaje:

(...) Nosotros nos hemos sentado como entre comillas a cotejar un poco qué es lo que se le enseña al niño en el aula y qué cosas son las que evalúa la prueba y nosotros nos hemos dado cuenta de que pueda que en el aula se le enseñe el aprendizaje al niño, pero cuando se le va a evaluar no se le evalúa ni parecido a lo que se le evalúa en una prueba [refiriéndose a la prueba Saber] (T1, p. 18).

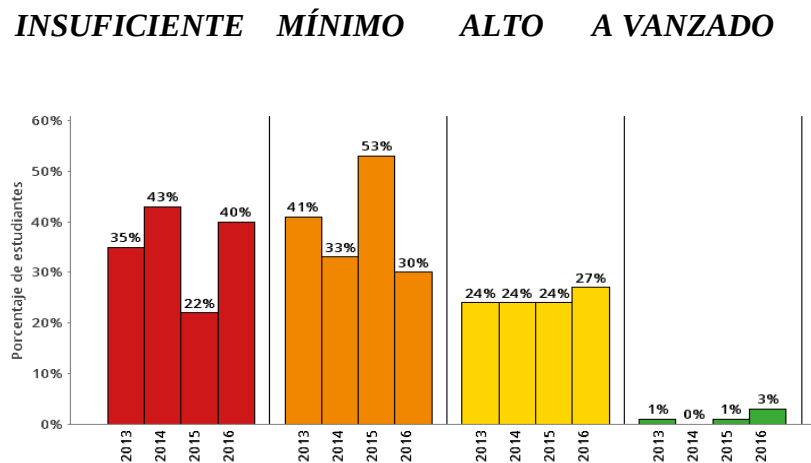
Por su parte, T1 manifiesta que en los resultados de las pruebas no se evidencia el progreso esperado en Jamundí, es decir que no se ha disminuido el 25% de los estudiantes en los niveles insuficiente y mínimo. Argumenta que este es un proceso lento, por lo tanto, los resultados no se pueden evidenciar “de la noche a la mañana”.

Se esperaba que al estar en el quinto año de implementación del programa como mínimo se evidenciara una tendencia de mejoramiento en dichos resultados teniendo en cuenta que esta es la

gran apuesta que hace el ministerio con el PTA; sin embargo, de acuerdo con las estadísticas publicadas por el Icfes el panorama de los resultados en las Pruebas Saber aplicadas durante los años en que ha estado vigente el programa no refleja esa esperada mejoría (25%) que, según lo que plantean los tutores, consiste en la disminución de los porcentajes de estudiantes en los niveles de insuficiente y mínimo y el recíproco aumento de los porcentajes de estudiantes en los niveles alto y avanzado.

Una posible causa puede ser la misma concepción de la enseñanza de la lectura limitada al cumplimiento de protocolos diseñados sin tener en cuenta las particularidades de los contextos al igual que el hecho de dejar de lado una perspectiva de trabajo con los docentes que conduzca a promover tanto el reconocimiento de las prácticas lectoras de las comunidades como la incorporación de la lectura en su carácter de práctica social. Esto también puede relacionarse con la implementación de actividades que realmente no posibilitan el avance hacia procesos más complejos de comprensión lectora, aspecto que se puntualiza en el capítulo de análisis. Lo referido al leve mejoramiento en los resultados de pruebas puede observarse en los siguientes gráficos:

Gráfico No. 1
Comparativo de resultados Prueba Saber 2013 -2016
Lenguaje - Grado 3°



Fuente: Icfes

Según lo anterior, en el caso específico de esta institución focalizada por el PTA, en el grado tercero no hay una reducción significativa de estudiantes insuficiente y mínimo ni un aumento significativo en los niveles alto y avanzado.

Los resultados del año 2012, en el cual aún el programa no se había implementado, en comparación con los de 2013, primer año de la implementación del PTA, reflejan que este objetivo se cumplió: insuficiente y mínimo disminuyeron 1 y 12 puntos respectivamente, el nivel alto tuvo un aumento significativo con 19 puntos, aunque el nivel avanzado disminuyó en 5 puntos.

La comparación de los resultados a partir del 2013 revela lo siguiente:

- De 2013 a 2014 el nivel insuficiente aumentó 8 puntos equivalentes a lo que disminuyó el nivel mínimo; el nivel alto no tuvo variación y el nivel avanzado disminuyó. De modo que no hubo mejoramiento.
- Del 2014 a 2015 hubo una disminución significativa en el nivel insuficiente, 21 puntos, mientras que el nivel mínimo aumentó 20 puntos, lo que puede entenderse como proporcional. El nivel alto de nuevo no presentó variación y en el nivel avanzado aumentó del 0% al 1%. Aunque el panorama de estos dos últimos niveles no fue positivo, puede decirse que hubo mejoría en términos de que un porcentaje significativo de estudiantes que en el año 2014 tuvo un desempeño insuficiente, logró avanzar hacia el desempeño mínimo.
- No obstante, de 2015 a 2016 el nivel insuficiente aumentó 19 puntos, pasó del 22% al 40% y el nivel mínimo disminuyó 23 puntos; el nivel alto aumentó 3 puntos y el nivel avanzado aumentó 2. Se puede concluir, entonces, que de los 23 puntos disminuidos en el nivel mínimo solo 5 reflejan mejoría hacia los niveles de desempeño alto y avanzado, los 18 puntos restantes corresponden al aumento en el nivel insuficiente; por consiguiente, de 2015 a 2016 no hubo mejoría en los resultados de las pruebas.

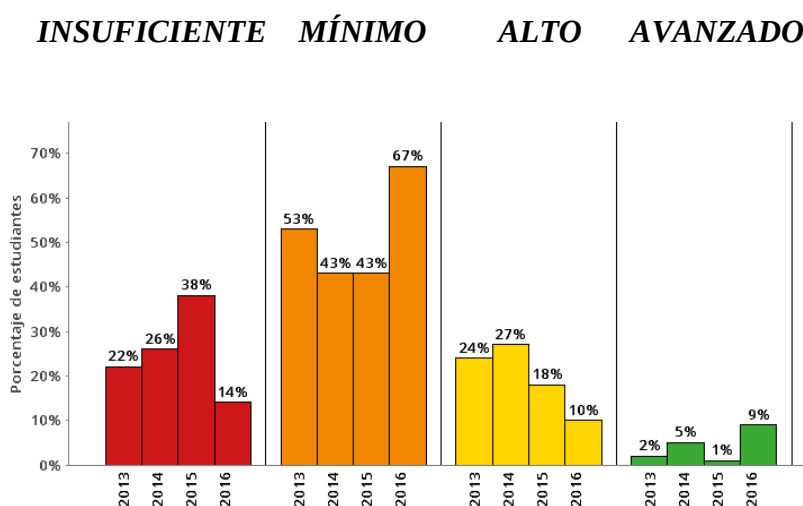
Al comparar los resultados de 2013, primer año de implementación del PTA, con los de 2016, último año evaluado hasta la fecha, se identifica lo siguiente:

- El porcentaje de estudiantes en insuficiente pasó del 35% al 40%, es decir que aumentó 5 puntos. El nivel mínimo pasó del 41% al 30%, disminuyó 11 puntos.
- El porcentaje de estudiantes en nivel alto pasó del 24% al 27%, aumentó 3 puntos mientras que el nivel avanzado pasó del 1% al 3%, aumentó 2 puntos.

Esto muestra nuevamente que lo disminuido en el nivel mínimo pasó mayoritariamente en el nivel insuficiente; por lo cual, en el grado tercero no hay evidencia de mejoramiento significativo en los resultados de las pruebas durante los años que se ha estado implementando el PTA.

Un panorama diferente se observa en el caso de los resultados de las pruebas saber del grado quinto que se observan a continuación:

Gráfico No. 2
Comparativo de resultados Prueba Saber 2013 -2016
Lenguaje - Grado 5°



Fuente: Icfes

La comparación de los resultados a partir del año 2013 indica lo siguiente:

- De 2013 a 2014 el nivel insuficiente aumentó 4 puntos mientras que en el nivel mínimo disminuyó 10 puntos. Los niveles alto y avanzado aumentaron 3 puntos cada uno. De modo que hubo un leve mejoramiento en tanto que de los 10 puntos disminuidos en el

nivel mínimo 6 aumentaron en alto y avanzado y los 4 restantes aumentaron en insuficiente.

- De 2014 a 2015 hubo un aumento significativo del nivel insuficiente, 12 puntos, mientras que el nivel mínimo no presentó variación. El nivel alto disminuyó 9 puntos y el nivel avanzado bajó del 5% al 1%, disminuyó 4 puntos. De modo que se presentó un marcado desmejoramiento de un año al otro.
- No obstante, del año 2015 al 2016 el nivel insuficiente disminuyó significativamente del 38% al 14%, es decir, 24 puntos correspondientes al aumento en el nivel mínimo, el cual pasó del 43% al 67%. Así mismo, los 8 puntos disminuidos en el nivel alto aumentaron en el nivel avanzado. Esto permite concluir que de 2015 a 2016 sí hubo una mejoría significativa en los resultados.

Al comparar los resultados del año 2013 con los del 2016 se identifica lo siguiente:

- El porcentaje de estudiantes en insuficiente pasó del 22% al 14%, es decir que disminuyó 8 puntos. El nivel mínimo pasó del 53% al 67%, aumentó 14 puntos.
- El porcentaje de estudiantes en nivel alto pasó del 24% al 10%, disminuyó 14 puntos mientras que el nivel avanzado pasó del 2% al 9%, aumentó 7 puntos.

En contraste con lo encontrado en el grado tercero, se evidencia una tendencia de mejoramiento en el grado quinto durante los años que se ha estado implementando el PTA. Por el contrario, los maestros no consideran que el programa esté cumpliendo con sus objetivos o que vaya a lograrlos en 2018, fecha en se ha previsto su terminación. D1 considera que a largo plazo podría ser posible que el programa alcance los objetivos que se ha planteado pero que es complicado porque el PTA es un programa del gobierno de turno, de modo a que al concluir este lo más probable es que se plantearan otras políticas y se exijan otras cosas a los maestros; en este caso, dice D1 que se perdería el trabajo que se ha hecho desde el programa; además porque si la meta es mejorar la calidad de la educación el programa no aborda las demás áreas, solo lenguaje y matemáticas; entonces, para él hay una contradicción entre la estrategia y el objetivo del PTA.

Esto deja entrever que, en la concepción del maestro, la formación docente centrada en el mejoramiento de los procesos de lectura no tiene una incidencia significativa en el desempeño de los estudiantes en las demás áreas del conocimiento, pues no establece una relación entre un proceso de formación centrado en la enseñanza de la lectura desde el área de lenguaje y los procesos lectores que pueden y deben desarrollarse en las diferentes áreas que componen el currículo, sino que cuestiona el hecho de que el PTA limite la formación de los docentes a dos áreas, entre ellas, lenguaje.

D2 considera que muchas de las propuestas que plantea el programa no son viables para ser implementadas en las distintas escuelas porque requieren de la elaboración de material didáctico que no es dotado por parte del programa, sino que les correspondería a los profesores elaborarlo. La docente ve esto como un obstáculo para el cumplimiento de los objetivos del programa en tanto que es complejo que los docentes elaboren el material por motivos de costos y de tiempo, ya que generalmente las instituciones no cuentan con los recursos disponibles para estar adquiriendo constantemente los insumos, además, en los casos como el de ella, en los que los docentes están a cargo de varios o todos los grados desde transición hasta grado 5° y de todas las áreas para las cuales también se espera que propongan actividades y materiales creativos, se tornaría muy dispendiosa la elaboración del material; por esto y otras apreciaciones que en distintos momentos da a conocer, D2 considera que el programa tiende a ser utópico y descontextualizado. No hace referencia directa al cumplimiento del objetivo de mejorar las prácticas de aula y los procesos de lectura en términos de la comprensión de lo que se lee y el aumento en los resultados de la prueba saber.

Por su parte, D3 considera que es posible que los objetivos se alcancen en cierta medida en las grandes ciudades (capitales) porque las características de estos contextos, las condiciones de acceso a la información e incluso el mismo acceso a las sedes de las instituciones posibilitan la optimización del uso del tiempo, la disponibilidad de materiales, la constitución y consolidación de comunidades de aprendizaje, esto puede permitir el mejoramiento en los procesos tal como lo plantea el PTA, pero en las zonas rurales la realidad es diferente incluso en cuanto a la cosmovisión de las personas y a los usos que hacen del lenguaje y la lectura, sobre todo en comunidades como las indígenas; esto contrasta con los planteamientos del programa en tanto

que las zonas más focalizadas son las rurales, con el objetivo de cerrar brechas de desigualdad en términos de calidad de la educación a través del mejoramiento de la comprensión de lectura. Otro factor que según D3 obstaculiza el cumplimiento de los objetivos del programa es el hecho de que el proceso de formación es superficial, no se profundiza en aspectos conceptuales fundamentales con relación al lenguaje y la lectura.

Con relación al cumplimiento de los objetivos del PTA, en D4 se percibe desconfianza al expresar:

Pues... lo que ellos pretendan, si lo quieren alcanzar tienen que hacer seguimiento, pero no sé si ellos el seguimiento lo hagan con los resultados de las pruebas, si es así pues mala la cosa, pues yo pienso que si ellos están hablando de... Están malos sus objetivos porque si ellos hablan de prácticas debería ser algo diferente, ya si hablan del aprendizaje como tal, pues... pueda que la prueba les de algún indicio de cómo están las cosas, pero pues no creo que sea así (D4, p. 15).

En este sentido, la docente trae a colación el hecho de que en el programa se propone que en los resultados anuales de las Pruebas Saber se evidencie el mejoramiento de los procesos de lectura, lo cual a su vez indicaría que también se han mejorado las prácticas de aula de los maestros; no obstante, en el caso particular de la institución, dichos resultados no muestran mejoría, sino que por el contrario han desmejorado.

Específicamente en cuanto al mejoramiento de la comprensión de lectura en los estudiantes, D4 dice lo siguiente:

“Pues yo pienso que el PTA está dando su despertar ahorita porque antes manejábamos lo que era, así como ellos llegaban con el cuento, siempre era el cuento, siempre eran los textos narrativos, ahora es que yo ya veo que están con el texto instructivo, que es al que le están metiendo el fuerte, peor pues...” (D4, p. 9).

La expresión final “pero pues...” seguida de una pausa va acompañada de un gesto de desconfianza con el que deja ver su incredulidad en cuanto al mejoramiento de dichos procesos gracias a los aportes del programa.

Desde su punto de vista, D4 manifiesta que los objetivos que plantea el programa no se articulan con el criterio para evaluar su alcance y que percibe vacíos en el seguimiento que se hace para

determinar si las prácticas de aula y los aprendizajes con relación a la lectura están mejorando, pues el resultado de las pruebas estandarizadas no es el único indicador para evidenciar la incidencia de estos programas en los procesos educativos.

Por su parte, el formador considera que los objetivos del programa no se habrán cumplido al finalizar el año lectivo 2018 y que para ello se requiere que este sea una política de Estado y que abordara otras áreas como las ciencias sociales y naturales y hace énfasis en la necesidad de que el MEN asuma la responsabilidad de formar en pedagogía a los profesionales que vincula como docentes bajo el decreto 1278 de 2002.

7.2.4 Sobre los aportes significativos del programa

El acceso a determinados textos del MEN y las experiencias vividas con sus compañeros y con los docentes es lo que el formador identifica como lo más enriquecedor que le ha aportado el programa. Es esa interacción con rectores, secretarios de educación, alcaldes, incluso con padres y madres de familia y otros personajes representativos de la comunidad, así como el considerar que está trabajando en pro del mejoramiento de la educación, lo que para él constituyen los aportes significativos del programa. En sus palabras, estos aspectos “llenan de orgullo y de triunfo moral que es de los triunfos de los cuales vivimos los maestros” (p. 4).

En el caso de los tutores, los aportes más significativos han sido la formación en didáctica, el acercamiento a los maestros, el considerar que los docentes han incorporado a sus prácticas de aula los elementos dados por el programa y el contacto directo con las dinámicas de la educación primaria en tanto que eso ha posibilitado un aprendizaje recíproco entre tutores y docentes.

Respecto a la experiencia de orientar el proceso de formación en lectura, T2 no hace referencia a aportes en particular, sino que se centra en el impacto positivo que le ha generado la interacción tanto con los maestros como con los estudiantes y las expresiones con las que los niños manifiestan el deseo de que realice actividades con ellos:

“Otra cosa significativa es ver el agradecimiento de los estudiantes, de los niños... que llegan y ellos: ¡ayy ahí vienen la tutora! ¡ayy qué rico, vamos a estar con ella en el salón, vamos a trabajar con ella! Y a veces corren a preguntar: ¿Susy, vas para allá a trabajar nuevamente

con nosotros?... Y pues hay momentos donde no me toca con ese grupo sino con otro, entonces: “Nooo amores voy después” [a lo que los niños dicen] “¿ayy usted por qué es así? Entonces, ¿eso qué da a entender? Pues que lo poco que se ha podido hacer en los niños ha quedado grabado; entonces, esas caritas de los niños son satisfacción para uno, cuando valoran lo poco que se ha podido hacer” (T2, p. 18).

Por su parte, T1 manifiesta que el programa le ha permitido aprender acerca de los tipos de lectura (literal, inferencial y crítico-valorativo), de estrategias para enseñar a leer, aunque considera que en esto último le falta mucho por aprender y que no hay un consenso sobre estos procesos en los grados iniciales:

En general me ha gustado esa parte de formación porque se preocupan sobre todo de la didáctica; sí, se preocupan mucho del cómo es que vamos a llegar con el conocimiento a los niños, les preocupan mucho eso; entonces, me ha gustado mucho esa parte formativa; me ha gustado mucho el contacto con los maestros, es enriquecedor no solamente darse cuenta que uno es el que tiene el conocimiento, no , sino que uno llega a brindarle una propuesta al maestro y que de igual manera el maestro lo retroalimenta a uno, entonces me ha gustado mucho esa parte (T1, p. 7).

“Bueno, realmente he aprendido mucho porque yo soy del área de matemáticas, entonces me preocupaba muy poco por conocer acerca de los diferentes tipos de lectura, de conocer acerca de los diferentes géneros que encontramos, diferentes tipologías textuales, no tenía idea, la verdad no lo manejaba, tampoco acerca de los diferentes niveles de lectura; sin embargo, me sigue llamando la atención y es algo que no he podido resolver todavía, diría yo, es cuál es la mejor estrategia para que nuestros niños aprendan a leer (T1, pág. 8).

En las respuestas de ambos tutores no se logran identificar aspectos concretos sobre la lectura como proceso y su didáctica, es decir, una explicación puntual que permita identificar los aportes significativos en este sentido. Se observan rasgos marcados de tipo emocional relacionados con la interacción entre ella, los maestros y los estudiantes, aunque T1, tal vez por su formación en un área distinta, sí resalta más el hecho de que el programa le ha aportado estrategias relacionadas con la enseñanza de la lectura.

En lo referente a los aportes significativos para los maestros, en D1 no se perciben porque manifiesta que las estrategias que él ha venido implementando le han estado dando resultado con sus estudiantes, razón por la cual no ha considerado necesario aplicar las del PTA excepto por

algunos textos que sí se han leído en clase. En contraste con esto, D2 dice que sí ha llevado al aula las propuestas que ha conocido en el PTA pero que no le han dado resultado, por lo que, en ese sentido, no ha tenido aportes significativos pues el mejoramiento en los procesos de lectura de sus estudiantes se dio mediante la aplicación de otras estrategias consultadas en otras fuentes; sin embargo, resalta la claridad y el fortalecimiento en lo teórico respecto a la didáctica, además, algo que le ha parecido muy interesante y enriquecedor es lo correspondiente al trabajo con las imágenes para el desarrollo de la comprensión lectora. Esto último coincide con lo manifestado por D3, pues a partir de las STS enfocadas a este tópico se posibilitó dar una mirada más completa al análisis de textos de y con imágenes avanzar hacia el establecer relaciones con otros textos (intertextualidad), lo cual fue nuevo para él.

Algo que todos los maestros resaltaron es la organización y presentación de las actividades, la ambientación y la preparación previa de los materiales por parte de los tutores; no obstante, D3 expresa que, aunque ese aspecto es muy llamativo, dejan de lado la fundamentación conceptual o esta se da de manera muy vaga y esto no permite que se supla el vacío real de formación que hay en los docentes que no tienen formación en lenguaje.

Por su parte, D4 resalta que el programa ha facilitado con relación a la claridad y apropiación de los documentos del MEN que direccionan los procesos en las áreas focalizadas (lenguaje y matemáticas). El año 2015 es el más representativo para ella por la interacción que se dio con la tutora.

Otro aspecto significativo para D4 ha sido el proceso de planeación que, aunque lo considera complejo, le parece que posibilita una mejor organización del trabajo. Con relación a los procesos de lectura, aunque manifiesta que ha implementado algunas de las estrategias que ha aportado el programa, no considera que en este aspecto haya tenido un enriquecimiento significativo y que, en general, continúa orientando los procesos con base en su formación inicial y su experiencia en el aula.

8. ANÁLISIS: APLICACIÓN DEL MODELO DE ANÁLISIS CRÍTICO DEL DISCURSO DE NORMAN FAIRCLOUGH

En este apartado se presenta la triangulación de datos a partir de las categorías y dimensiones de análisis tomadas del modelo de ACD de Fairclough. Asimismo, a través de estas se han identificado las tensiones, resistencias y negociaciones que surgen en la puesta en marcha del PTA.

Para ello, se han seleccionado nociones relevantes que permiten identificar, interpretar y analizar las dinámicas con las que se establecen las relaciones de poder y de dominación a través del discurso en la implementación de un programa de formación docente, mediante el cual unos modos particulares de abordar la enseñanza de la lectura en las escuelas públicas colombianas son configurados desde el Ministerio de Educación Nacional.

8.1 FUNCIONES DEL LENGUAJE

Los textos constituyen un elemento fundamental en la investigación social y, partiendo de esto, Fairclough (2008) sostiene que su estudio requiere de una teoría que posibilite el análisis de su papel en la construcción, reproducción y transformación de las dinámicas sociales. Para ello, adhiere al planteamiento de Halliday (1978, 1985) sobre las funciones del lenguaje, según el cual, en los discursos y a través de ellos de manera simultánea se constituyen:

- Las identidades
- Las relaciones sociales
- Los sistemas de conocimientos y creencias

El texto realiza simultáneamente lo que Halliday denomina como funciones ideacional, interpersonal y textual del lenguaje. Además, el uso lingüístico es constitutivo, tanto de manera convencional y socialmente reproductiva como de manera creativa, socialmente transformadora, y el énfasis en una u otra modalidad constitutiva depende de las circunstancias sociales de cada

caso particular (es decir, si se genera en el interior de relaciones de poder relativamente estables y rígidas o relativamente flexibles y abiertas) (Fairclough, 2008, pp. 172-173).

De ahí que sea pertinente para esta investigación determinar cómo se cumplen estas funciones en los discursos que surgen en la puesta en marcha del PTA; en este caso, se retoman la función ideacional y la interpersonal; la función textual no se aborda en tanto que está más asociada a elementos como la cohesión que pueden ser relacionados con la lingüística textual, aspecto que no hace parte del objetivo de análisis de este estudio.

8.1.1 Función ideacional

Siendo la que posibilita la representación de la experiencia y del mundo, en el marco de este análisis permite identificar las representaciones construidas por los sujetos respecto al programa y al proceso en su contexto particular.

Tabla No. 7
Representaciones construidas sobre el PTA

PTA	En el marco de la política de “cierre de brechas”, el PTA busca mejorar los aprendizajes de los estudiantes en las instituciones educativas en situación de dificultad en relación con el logro de estos aprendizajes (MEN, 2012, p. 4). Mejorar las condiciones de aprendizaje en los Establecimientos Educativos focalizados y, con ello, el nivel de las competencias básicas de los estudiantes matriculados en ellos entre transición y quinto grado (...) Más del 25% de los estudiantes de estos establecimientos educativos ascienda de nivel, al menos en las áreas de Lenguaje y Matemáticas, en la Prueba SABER de 3º y 5º, aplicación año 2014 (p. 6). Los cambios en educación son lentos y difíciles de lograr y en consecuencia requieren de estrategias bien concebidas, sostenidas durante suficientes años para garantizar no solo que la transformación se dé, sino que además se consolide (MEN, 2012, p. 8). Sobre las prácticas de los maestros
------------	---

	(...) Tienen que ver con las creencias, tradiciones, imaginarios y concepciones sobre cómo aprenden las personas y cómo se les debe enseñar. Estas concepciones y creencias son el resultado de la propia experiencia temprana del maestro como estudiante, las cuales se forman desde los primeros años de escolaridad y poco cambian con la educación formal y los esquemas de desarrollo profesional que no se centran en la modificación de prácticas de aula siguiendo estrategias que promuevan intencionalmente su cambio (p. 9). Sobre la transformación de las prácticas La transformación de las prácticas de aula, a su vez explicadas y sustentadas en creencias, o es una tarea que se pueda resolver desde el discurso declarativo dominante en la mayoría de las propuestas de desarrollo profesional. Se parte de la premisa de que simplemente el aprendiz filtra y adapta la información que recibe, por contradictoria que esta sea con sus creencias, para adaptarla a estas. Pretender realizar reformas educativas sin atacar las creencias en que se sustentan las prácticas puede llevar a prácticas de aula aún más ineficaces (Stingler & Hieber, 1999) que se explican en el proceso de deformación y adaptación a que obligan dichas creencias (MEN, 2012, p. 18).
FORMADOR	El famoso PTA es un programa de los dos gobiernos [refiriéndose a los dos periodos presidenciales de Santos] que consiste en formar maestros en las áreas de lenguaje y matemáticas. El programa ha tenido dos etapas importantes, la primera etapa que fue la de la inauguración, la consolidación y hoy en día estamos trabajando una etapa que es la de la ejecución y evaluación; yo diría también que el PTA es o ha sido un buen intento de mejorar la lectura y la escritura y de las matemáticas por parte de los niños y niñas de la básica primaria” (F, p. 1).
TUTOR 1	El PTA básicamente se preocupa por el acompañamiento pedagógico de los maestros en matemáticas y en lenguaje. Ese acompañamiento tiene en cuenta varios aspectos pero se centra en el aspecto pedagógico, sí, en mejorar las prácticas de aula (...) El énfasis del programa es formación y dejar algo que se llama capacidad instalada y es que los maestros adquieran ciertas estrategias de trabajo y adquieran ciertas... no digamos que rutinas pero sí cierta organización en su trabajo para que puedan pensarse mejor las prácticas en el aula, para que puedan también pensarse mejor la evaluación en el aula teniendo en cuenta la utilización de materiales significativos, nosotros le llamamos material concreto o material manipulativo tanto para matemáticas como para

	lenguaje
TUTOR 2	El PTA para mí es un programa o así está clasificado, como un programa para la transformación de la calidad educativa, su propósito es ese: transformar la calidad educativa; mi rol dentro él es hacer acompañamiento a los maestros en la parte pedagógica.
DOCENTE 1	Tengo entendido que el PTA, que quiere decir Programa Todos a Aprender, es una estrategia del gobierno nacional para lo que es mejorar el aprendizaje de nuestros estudiantes, yo lo veo más que para mejorar, yo lo veo más como para poder subir unos estándares de competencias a nivel internacional, porque recordemos que Colombia ya se matriculó en la OCDE y pues en eso le exigen unos resultados y a nivel de educación esos resultados han estado muy flojos, entonces se cree o se piensa que con esta estrategia se van a subir los niveles...
DOCENTE 2	Bueno, cuando entro pues al magisterio me doy cuenta que hay un programa propuesto por el ministerio de educación que se llama Programa Todos a Aprender – PTA, en donde se enfatiza en estrategias pues que uno como docente puede aplicar dentro del aula; cuando ingresé empezamos en el aula de lenguaje, este año el tutor que nos asignaron pues trabajó matemáticas y parte de lenguaje, básicamente eso es lo que sé.
DOCENTE 3	Para mí el PTA es un programa que se inventaron para seguir con lo que tiene que ver con unos lineamientos internacionales. Hay que ver la relación que hay entre la política y la educación, entonces en eso, pues venimos de una época en donde después de la industrialización, en donde se educaban a los pelados desde la parte técnica -eso en Colombia se dio a mediados de los 60's y los 70'-, aparece entonces el asunto de la globalización y con la globalización aparece la estandarización, entonces la estandarización y aparece la medida, entonces al medir, hay que medir con unos parámetros internacionales; entonces, como nos ha ido mal en las pruebas internacionales, ellos para contrarrestar eso hacen un programa que permita, entre comillas, elevar los niveles de educación en Colombia, partiendo de esos lineamientos y de esos estándares; entonces el programa a lo que da respuesta es a una política internacional de una necesidad internacional de dar un dinero, un recurso para Colombia y con el pretexto de subir, de mejorar los estándares académicos en los colombianos, de los muchachos que están estudiando, de los colombianos.
DOCENTE 4	[El PTA] Ha sido un programa que ha permitido de pronto resolver muchas inquietudes. Yo pienso que el PTA lo que ha hecho es que, como nosotros como maestros a veces somos como muy perezosos

	como para leer y para conocer la norma, por ejemplo, las cosas establecidas en los estándares, en los lineamientos, entonces lo que ellos han hecho es venírnoslos a presentar. Yo pienso que eso es lo que ha sido el PTA, venirle a presentar al maestro qué es lo que el Ministerio quiere.
--	--

Teniendo en cuenta los fragmentos seleccionados de los discursos del PTA y algunos de sus actores, se identifica que el programa se postula a sí mismo como la plataforma a partir de la cual se puede dar solución a las problemáticas de la calidad de la educación en Colombia y en su documento oficial se reconoce que en la educación los cambios son lentos y que, por lo tanto, las estrategias que se implementen deben estar “*bien concebidas*”; entonces, se presenta como una alternativa pertinente para la formación docente que se aleja de los modelos remediales y propone una estrategia pensada desde el reconocimiento del bagaje cultural de los docentes como elemento constitutivo de sus prácticas. No obstante, para el PTA la calidad de los procesos educativos está ligada a los resultados cuantitativos de las pruebas estandarizadas, y las prácticas que surgen en el proceso de formación también están en relación con ellas. Este interés y relación con datos estadísticos dados por los resultados de pruebas estandarizadas resulta contradictorio frente a una perspectiva de las prácticas de aula como una construcción cultural que puede y debe ser transformada.

Respecto a cómo los maestros han entendido el programa se logra identificar que dos de ellos (D1 y D3) coinciden en que el PTA es un programa creado por el MEN para obedecer a políticas internacionales de tipo económico relacionadas con la OCDE y con el ingreso de dineros en calidad de préstamos o ayudas por parte de organismos internacionales, para lo cual se requiere alcanzar ciertos estándares que son medidos a través de pruebas como las Saber a nivel nacional y la Prueba Pisa a nivel internacional. De modo que, tanto el ministerio como el programa asumen que a través de la implementación del PTA se elevarán estos resultados, principalmente los de las pruebas nacionales. Para D4, consiste en la estrategia del MEN para aclarar a los maestros qué es lo que quiere desarrollar en los procesos educativos, lo cual según su percepción no ha sido apropiado por un considerable porcentaje de docentes; sin embargo, cuando se indaga acerca de lo que quiere el ministerio, D4 también manifiesta que el interés se enfoca en los resultados de las pruebas estandarizadas y por lo tanto, el objetivo del programa se reduce a este

aspecto a pesar de que los tutores enfatizan en que lo principal es el mejoramiento de las prácticas de aula de los maestros y los aprendizajes de los estudiantes. Por su parte, aunque D2 inicialmente dice que el programa enfatiza en las estrategias para aplicar en el aula con relación a la lectura, en otros momentos de la entrevista rescata aportes positivos al referirse a las jornadas de formación.

Se observa que, aunque en un primer momento D2 y D4 no relacionan el PTA con las pruebas estandarizadas ni con asuntos políticos o económicos, al indagar sobre sus percepciones acerca del programa mencionan el hecho de que éste tiende más hacia un mejoramiento cuantitativo a reflejarse en resultados de Pruebas Saber.

Los maestros asumen que, aunque en el discurso oficial del PTA el interés central es de tipo cualitativo orientado al mejoramiento de las prácticas de los maestros y de los aprendizajes de los estudiantes sobre la lectura, en realidad el programa está diseñado y se implementa con objetivo primordial por elevar los resultados en la prueba estandarizada; este es el aspecto que les genera una mayor resistencia hacia el programa.

En contraste con lo que expresan los maestros, para el Formador el PTA es un intento acertado por parte del gobierno para mejorar tanto los procesos de lectura y escritura como los procesos matemáticos. Él ha estado vinculado al programa desde sus inicios y, por lo tanto, habla claramente de dos etapas bien marcadas y se muestra a favor de la primera de estas etapas sobre la cual manifiesta que se percibía un consenso respecto a que el mejoramiento de la calidad en la lectura y la escritura posibilitaría el mejoramiento en el aprendizaje de todas las áreas; expresa que en esta se hacía énfasis en la comprensión, en la intertextualidad, las tipologías textuales, lectura en voz alta entre otros y, al comparar esto con la etapa actual, manifiesta que ahora percibe un matiz orientado más hacia la lectura ágil, hacia el registro de la cantidad de palabras leídas en determinado tiempo, por lo tanto, no es de su plena satisfacción. De acuerdo con lo expresado por el Formador, uno de los momentos en los que esto se hace evidente es en la aplicación de las pruebas EGRA (Early Grade Reading Assessment) a principios del año lectivo

2015. Sobre esta, se logró establecer que “fue elaborada por RTI¹⁵ tomando como base las destrezas que diferentes estudios han identificado como las que predicen mejores rendimientos en grados más altos” (Castillo & Vijil, 2013 p. 7). Es una prueba de tipo oral que se aplica a estudiantes del primer ciclo de educación primaria (grados 1°, 2° y 3°) y que permite “medir las habilidades fundamentales más básicas para la adquisición de la alfabetización de los primeros grados: reconocer las letras del alfabeto, leer palabras simples y la comprensión de oraciones y párrafos” (Castillo & Vijil, 2013, p. 7).

De acuerdo con el estudio de estas autoras, EGRA ha sido adaptada al español y a los currículos de distintos países para su aplicación y sus indicadores establecen que la cantidad de palabras que debe leer un estudiante por minuto es de 20 en primer grado, 50 en segundo y 70 en tercer grado. Otros aspectos que esta prueba evalúa son la conciencia fonológica, conocimiento del alfabeto, correspondencia fonema/grafema y dictados e incluye la evaluación de la comprensión lectora mediante preguntas que, aunque en el documento guía para la aplicación de la prueba publicado por el RTI dice que las preguntas son literales e inferenciales, en los ejemplos que se observan en las páginas 57 y 58 solo se encuentran preguntas literales y una de inferencia básica. Así mismo, al iniciar el año lectivo 2017 se aplicó una nueva prueba a los estudiantes de grados tercero y quinto en la que se evaluó tanto la fluidez (cantidad de palabras por minuto) como la comprensión, esta última a partir de tres preguntas: una literal, una inferencial y una crítica-valorativa.

Esta postura coincide con lo manifestado por los maestros, aunque el formador da a entender que esto es una variación que corresponde a la segunda etapa de la implementación del programa y para los maestros este ha sido el horizonte del programa desde sus inicios.

En conclusión, el análisis textual desde la función ideacional muestra que el contraste entre discurso oficial y el de los sujetos involucrados en la ejecución del PTA en un contexto específico revela representaciones opuestas en torno a lo que es el programa y constituye una evidencia de las tensiones generadas por lucha ideológica que subyace en la implementación del programa.

¹⁵ Research Triangle Institute es un “instituto independiente y sin fines de lucro que proporciona servicios de investigación, desarrollo y servicios técnicos a clientes gubernamentales y comerciales en todo el mundo”. (Tomado de www.rti.org)

8.1.2 Función interpersonal

En este punto se analiza cómo se constituyen las identidades de los distintos actores, del programa y sus interacciones, lo mismo que la red de prácticas que se teje en la implementación del PTA. En primera instancia se presentan los datos empíricos y, posteriormente, su análisis.

Tabla No. 8
Representaciones construidas sobre los actores del PTA

EL PTA	Sobre los formadores y tutores (referencia explícita) Los cambios en las prácticas de aula son posibles con un acompañamiento cercano realizado por educadores expertos que por su competencia en la formación pedagógica y didáctica reflexiva y que en la enseñanza de las disciplinas específicas estén en la capacidad de impulsar innovaciones en la mirada, acción y relación de los docentes para con sus prácticas (MEN, 2012, p. 9). Es labor de formadores y tutores favorecer prácticas pedagógicas guiadas por la reflexión investigativa permanente (MEN, 2012, p. 15). Sobre los docentes (referencia explícita) Si el maestro no tiene altos desempeños, los estudiantes no tendrán buenos resultados (...) El nivel de formación del maestro o su antigüedad representan factores de menor impacto. En contrapartida, la calidad que puede alcanzar un sistema educativo está delimitada por la calidad de la actividad de los maestros (MEN, 2012, p. 8). El sistema educativo a través del cual se promueven aprendizajes es una cadena de momentos de formación. Se construye sobre lo construido y deficiencias en un eslabón, por ejemplo, la educación básica, generan a partir de ese momento problemas en el resto de la formación; si bien se pueden plantear programas remediales, estos son más costosos y a menudo limitados en sus posibilidades para suplir las deficiencias. Esto mismo se puede afirmar sobre la formación inicial de los maestros (MEN, 2012, p. 8). (Referencia implícita) Los desempeños de los docentes en las pruebas nacionales son más bajos en matemáticas que en lenguaje (MEN, 2012, p. 7).
---------------	--

	Aunque se refiere explícitamente a las matemáticas, deja claro el bajo desempeño de los docentes en las pruebas de lectura que hasta el año 2014 se realizaron como parte del proceso de ascenso y reubicación en el escalafón. El desarrollo de la formación situada y en paralelo de todos los niveles puede garantizar que el Programa ingrese a sus participantes en un proceso continuo de mejoramiento en sus capacidades de enseñar matemáticas y lenguaje y, junto con ello, a comprender el sentido de la enseñanza disciplinar y la necesidad de insertar esta enseñanza en una propuesta pedagógica pertinente para la localidad en la que operan (MEN, 2012, p. 14).
FORMADOR	Sobre los tutores “Están más preparados que cualquiera de nosotros”. “Yo he visto que se ha subestimado al tutor” (...) “Eso del formador y del tutor para mí es una cosa fortuita, el tutor perfectamente puede ser un formador y el formador puede ser un tutor sin ningún problema y yo en eso no le veo un nivel [de diferencia]” (p. 6). Uno repite lo que de pronto puede tener idea pero aquello de lo cual no tiene idea... porque perfectamente se pueden evidenciar y te pueden decir: “bueno... tal pregunta” [refiriéndose a una posible pregunta que le haga un docente a un tutor]; “aaah, es que yo no soy de la formación” [refiriéndose a lo que respondería el tutor] (p. 17). Sobre los docentes “Infortunadamente hay mucho colega que no dan como la talla” (p. 7).
TUTOR 1	Es necesario acompañar al maestro en clase para que empiece a mejorar sus prácticas de aula, para que empiece a mejorar su dinámica de la clase (T1, p. 6). Definitivamente, había cosas que nunca habían hecho o que no... bueno, que nunca las habían visto o mirado desde esa perspectiva, que el programa les ha dado una luz, como que los ha alumbrado en esa parte y que hay una gran satisfacción; como te digo, puede haber otros que también piensen que no, que de pronto es muy poco lo que el programa les ha aportado, pero en la generalidad hay un buen ambiente con respecto a la aceptación del programa (T2, p. 24). A medida que el programa ha ido avanzando los maestros se dan cuenta

	de que el acompañamiento nuestro no es de señalar, cierto; el acompañamiento nuestro no es de decir “usted no sabe” o “usted por qué hace esto mal”. No, nuestro acompañamiento ha sido más, como ya hemos hablado ahora, más pedagógico, más de venga sentémonos, venga revisemos (T1, p. 26).
TUTOR 2	(...) Se ha hecho un diagnóstico de las necesidades de formación que tienen los maestros, encontrando que ellos mismos expresan sus falencias, ellos mismos comentan las situaciones o las partes donde ellos ven su mayor debilidad en el caso de lenguaje y matemáticas y, a partir de allí, con los mismos docentes de las áreas es que se está tratando de solucionar un poquito esa situación y ya toca como tutor mirar esa situación específica y mirar cómo uno entra y le ayuda al docente (...) (T2, p. 3). Es que los maestros a veces piensan que solamente se lee lo que está escrito y lo demás como que lo dejan así (T2, p.19). Cuando se implementan los protocolos o se hace acompañamiento en el aula, el que está acompañando o el que está observando la clase se encuentra con algunas falencias o algunas dificultades de los maestros (...) en sus prácticas de aula, entonces, en algunos hay unas dificultades de tipo ya sea disciplinar, porque se han encontrado algunas situaciones y en otras de pronto (...) [El docente] No maneja, tiene dificultades en el contenido o en las temáticas del área porque... en algunos casos se ha podido evidenciar que es porque no son del área, entonces el hecho de no ser del área perjudica un poquito a veces en algunos maestros para dar el contenido preciso que se tiene que dar en el aula o claridad en el contenido, claridad conceptual en los contenidos (T2, p. 5).
DOCENTE 1	Sobre los tutores Pues yo lo único que tengo entendido es que ellos [los tutores] nos dan las capacitaciones y que luego tienen que ir a darnos las clases demostrativas y luego acompañamiento... eso es lo que yo sé, no sé más. A nivel personal, muy chévere [la experiencia con los tutores]... A nivel, ya digamos laboral, profesional, pues lo que te decía ahora... o sea, pues con la primera pues la verdad yo llegué... cómo te digo... con los ojos cerrados a esto y creo que allí falló ella y creo que no

	solamente ella sino todos los tutores de ese tiempo, ¿en qué sentido? En el sentido de que en agosto del 2015 en Jamundí, caso concreto de Jamundí, llegamos a las instituciones, sobre todo de la zona rural más de cincuenta docentes y pues yo no sé, de pronto los que ya venían como provisionales ya conocían este programa, pero otras personas como en el caso mío y sé de otro compañero que no sabía y no se nos hizo una inducción sino que simplemente el 14 de agosto primera capacitación y ya... sabiendo que habíamos algunas personas nuevas no nos dijeron: “vea PTA es esto, esto y esto para ustedes los nuevos”, sino de una, una capacitación y ya me tocó a mí por otro lados indagar “bueno y ¿qué es PTA?” porque la verdad no sabía. Sobre los formadores No hace referencia al respecto
DOCENTE 2	Hay unos muy buenos, pero hay otros que cuando están desarrollando el taller como que se enredan, entonces uno como que... Jummm pues si se enredó él con el tema, como seremos nosotros cuando lo vayamos a manejar, porque se supone que ellos son la autoridad en el tema, ya que ellos son los que concursaron y los elegidos para eso, entonces ahí uno como que se hace pues una idea (...) Básicamente pienso que es falta de preparación o del profe tutor o del programa como tal, pues, cuando están organizando cuáles son las temáticas que nos van a enseñar.
DOCENTE 3	Los tutores de Cali no tienen la línea que tienen estos de acá. La línea de los de acá, los de Jamundí es... digámoslo así, hacen una conexión con el docente y desde la conexión emocional que hay con el docente, tratan de vincular o de ser un ejemplo en los modelos que el ministerio manda; esa es la técnica que utilizan ellos acá; en cambio en Cali no, en Cali es: “no, usted no sabe”, entonces eso es una guerra, un conflicto y por eso no quieren a los tutores en los colegios, en algunos colegios en Cali no los quieren, ni siquiera los aceptan. (M3, p. 24).
DOCENTE 4	Bueno, con el primer tutor, o sea realmente yo no sabía qué era el PTA, yo no sabía qué era eso, me sentía muy desubicada porque no, no sabía qué era o qué querían realmente, me parecía todo como tan... O sea, como: “ayyy mañana le voy a ir a ver la clase”. Y yo: “aaah bueno”. No, no le veía sentido; yo decía: “bueno sí, viene a ver mi clase, ¿y?” [Él contestaba] “Ahhh nooo bien o después te mando a decir, después te mando al correo, te mando las observaciones” ... Pero no hubo ese crecimiento (...) Eso fue en el 2013, yo llegué en junio de mi licencia de maternidad y conocí al tutor, pero no sabía qué era el PTA, no sabía

	nada, no me ubicaron como tal en el cuento; al siguiente año él siguió, que fue el 2014, igual, me sentí igual, como: “te voy a mirar la clase”; yo lo veía como la llenadera de firmas: fírmeme aquí, fírmeme aquí, fírmeme aquí; y yo: “¿pero por qué? ¿Esto qué es?” – “No pues de que yo visité” [respondía el tutor] Y yo: “no, pero es que yo no lo he visto (risas)”, o sí vino, pero ¿qué? Nada. “Entonces que esto es para el ministerio; entonces, aaahh bueno la firma y ya” [refiriéndose a que finalmente aceptaba firmar] (M4, pp. 13-14).
--	--

8.1.2.1 De los maestros desde la perspectiva de formadores y tutores

Desde el punto de vista del formador, de los tutores y, podría decirse que también desde el programa, se construye la imagen de un docente de básica primaria con falencias en su práctica, las cuales pueden resolverse a partir de los aportes del programa. Estas falencias están principalmente referidas al dominio disciplinar (la lectura como objeto de enseñanza) y a la didáctica (cómo se enseña y cómo se aprende a leer), lo que ha generado vacíos conceptuales que se evidencian en las prácticas de aula.

Al respecto, T1 manifiesta que el MEN identificó que a pesar de que los maestros reciben una formación inicial, sus prácticas continúan siendo tradicionales, son prácticas en las que el eje del proceso es el profesor o que solo están enfocadas desde el cómo se enseña mas no desde el cómo aprenden los estudiantes, panorama que hace pertinente al programa.

En otro sentido, acerca de cómo perciben los tutores que los maestros han recibido el programa, se identifica que para T1 en los inicios del programa las percepciones de los maestros estuvieron divididas entre las de aquellos que han sido muy receptivos y los que se mostraron reacios. Los primeros han estado atentos a todo lo que el programa les ofrece para enriquecer su práctica mientras que los otros inicialmente manifestaron resistencia, sobre todo hacia la observación de clases que debían realizar los tutores, pues pensaban que la función de ellos consistía en cuestionar sus modos de trabajo para luego decirles cómo deben desempeñarse en el aula, situación que para él ha mejorado. De modo que, al transcurrir un poco más de cuatro años de implementación del trabajo, se han contrarrestado estas resistencias que al principio manifestaron los maestros.

Para T2 el programa en general ha sido recibido con satisfacción por parte de los maestros dado que les ha permitido enriquecer su práctica; no obstante, los hallazgos al entrevistar a los maestros indican que ellos tienden hacia ciertas negociaciones, hacia la resistencia marcada en ciertos aspectos como las pruebas, lo que consideran la esencia del programa y hacia el retomar lo que consideren positivo, ya que no tienen opción de desvincularse del programa.

8.1.2.2 De los tutores y formadores desde la perspectiva de los docentes

Respecto a las interacciones propiamente dichas, la construcción de la imagen de los tutores por parte de los maestros establece una separación entre lo personal y lo profesional/laboral. En este sentido, reconocen a los tutores como colegas con valores, saberes y con algunos aportes para su formación profesional, pero estos no han logrado constituirse plenamente como un referente académico que lidera el mejoramiento docente. De ahí que, en el ámbito profesional/laboral los maestros no necesariamente reconocen a los tutores como un profesional con más bagaje en términos de formación y experiencia; esto se relaciona con la tensión generada por la formación disciplinar de los tutores.

D3 ha analizado cómo se han construido las relaciones maestro/tutor en Jamundí y Cali debido a que su hermana ejerce como docente en esta última ciudad. En este ejercicio concluye que, en el caso particular de Jamundí, los tutores han propiciado una interacción desde una marcada cordialidad que les ha permitido matizar las resistencias, es decir, han construido una imagen que desde lo emocional busca incidir en la interacción académica, situación que no se ha presentado en Cali, por lo tanto, la resistencia en ese contexto tiende a ser más radical.

En cuanto a los formadores, los docentes no han construido una figura representativa para los maestros; de los entrevistados, dos tienen algún conocimiento de que son parte del programa (D2 y D3). El primero manifiesta que en ocasiones la ha visto haciendo rondas en las STS, pero no tiene información acerca de en qué consiste su rol. D3 muestra más conocimiento al respecto debido a que, al buscar en YouTube videos sobre el PTA, encontró información sobre los formadores y su papel dentro del programa, antes de eso no tenía conocimiento de su participación en el programa. Los otros dos maestros no tenían ninguna información al respecto.

8.1.2.3 De los tutores desde la perspectiva del formador

En relación a la imagen de los tutores construida a través de las interacciones en los espacios de formación, el formador los concibe como sujetos muy competentes que, incluso en algunas situaciones, han confrontado a los formadores desde otras posturas teóricas pero que, aun así, muchos de sus compañeros desconocen la profesionalidad e idoneidad para ejercer su rol dentro del programa; no obstante, reconoce que aquellos tutores con formación diferente a la de las áreas focalizadas por el programa “*andan perdidos*” (p. 17) y dice que estos tutores se limitan a cumplir con el diligenciamiento de formatos y que hay casos en los que no alcanzan siquiera a replicar acertadamente las actividades con los docentes.

8.1.2.4 La historia de vida como elemento clave para el análisis de la construcción de identidades sociales en el PTA

Según Ivanic (1998), explorar sobre la identidad de los sujetos es de utilidad para la comprensión de los modos en que ellos construyen sentido respecto a quiénes son. En esta indagación debe tenerse en cuenta tanto la construcción de la identidad social como la individual (Vargas, 2013). En este sentido, la exploración de una historia de vida en relación a los acercamientos e interacciones con la lectura de los sujetos, permite comprender cómo entienden y se relacionan con el proceso de formación y también posibilita dar sentido a las posturas que asumen frente al mismo. Igualmente, Knowles retoma el planteamiento de Crow, según el cual “la identidad docente del profesorado en formación parece utilizarse como ‘las lentes interpretativas’ a través [de las cuales] perciben el programa, su práctica educativa y la profesión docente” (citado en Vargas, 2013, p. 248). Por lo tanto, a continuación, se consolida la información que se ha considerado relevante para aportar a la comprensión de la construcción de identidades en la implementación del PTA.

Tabla No. 9

Historias de vida del Formador y los Tutores en relación con la lectura

DIMENSIÓN /ACTOR EN EL PTA	FORMADOR	TUTOR 1	TUTOR 2
¿Cómo aprendió a leer?	Dice que le enseñaron a partir del sonido de las letras; luego sílabas y frases tradicionales como “mi mamá me ama” y “amo a mi mamá”	Su abuela le enseñó utilizando un tablero que tenían en casa en el que le iba escribiendo las letras mientras pronunciaba los nombres y él los repetía. Recuerda que en la escuela le enseñaban con el libro de “Coquito”. Asume una actitud evaluadora frente a sus primeros acercamientos a la lectura al decir que, desde lo que aprendió en el PTA, ahora sabe que aprendió a leer de manera tradicional.	Una vecina empezó a leerle revistas y le enseñó sílabas y palabras cuando estaba muy pequeña y aún no la recibían en la escuela. También evalúa su proceso diciendo que en él faltó reconocer el sonido de las letras y resalta que al ingresar a la escuela ya conocía muchas letras.
¿Cómo se ha establecido su vínculo con la lectura?	Observaba que su padre leía mucho, por lo general eran novelas de vaqueros. Clandestinamente, él leía estos libros e inventaba historias a partir de ellos. También recuerda que desde muy pequeño leía muchas	No hay referencias explícitas, se infiere que en su época colegial se desarrolló este vínculo a través de la lecturas que realizó en su época colegial	No hace referencias a este ítem

	revistas, caricaturas y cuentos latinoamericanos (no leía cuentos infantiles) Resalta que tuvo grandes maestros de literatura en la universidad como Gustavo Álvarez Gardeazabal, con quien leyó muchas novelas y aún tiene contacto. Otro fue Estanislao Zuleta, de quien recuerda conversatorios y monólogos; estos los recuerda como sus mejores momentos en la universidad.		
Temáticas/libros preferidos para leer	Literatura y pedagogía	Diferentes tipos de textos como los académicos y, en algunas ocasiones, novelas	➤ La Biblia
Libros / lecturas que han marcado su vida o que recuerda especialmente	➤ El Ingenioso Hidalgo Don Quijote de La Mancha ➤ Cuentos latinoamericanos	En su época de colegio ➤ Las aventuras de Tom Sawyer de Mark Twain ➤ El principito de Antoine de Saint Exupery ➤ Las aventuras de Simbad el marino En edad adulta ➤ El perfume de Patrick Süskind ➤ El doctor Jeckyll y Mr. Hyde	➤ Refiere la lectura de cuentos de hadas, estas historias de fantasía le producen fascinación. ➤ Cuentos de Rafael Pombo ➤ La Cándida Eréndira y su abuela desalmada ➤ El Lazarillo de Tormes ➤ Carta a un niño que no llegó a nacer de Orianna Fallaci.

		de Robert Louis Stevenson ➤ El señor de los anillos de J.R.R Tolkien ➤ Harry Potter de J.K Rowling ➤ Crónica de una muerte anunciada, de Gabriel García Márquez. Estos últimos los considera comerciales pero útiles para entretenerse.	
Lecturas/libros leídos actual o recientemente	Ensayos de sociología La Modernidad Líquida de Zygmunt Bauman La Era del Vacío de Gilles Lipovetsky	➤ Textos académicos que debe leer como parte de la maestría que está cursando y algunos direccionados por el PTA. Artículos de ciencia. Refiere que tiene momentos de lectura individual y otros de lectura compartida con su hijo.	➤ La Biblia ➤ Ensayo sobre la ceguera de José Saramago ➤ Textos académicos que debe leer como parte de la maestría que está cursando y algunos direccionados por el PTA.
Lecturas que comparte o recomienda a los demás actores del PTA y a sus estudiantes	Obras de German Espinosa como Los cortejos del diablo y La tejedora de coronas	➤ Malditas matemáticas: Alicia en el país de los números de los números de Carlo Frabetti. ➤ Fragmentos de El hombre que contaba de Malba Tahan	Con los estudiantes Cuentos, recetas, adivinanzas, le gusta incluir variedad de textos.

Tabla No. 10

Historias de vida de los docentes en relación con la lectura

DIMENSIÓN /ACTOR EN EL PTA	DOCENTE 1	DOCENTE 2	DOCENTE 3	DOCENTE 4
¿Cómo aprendió a leer?	El programa de televisión infantil Plaza Sésamo le ayudó a aprender a leer a la par de su proceso en la escuela	No recuerda	Aprendió con la cartilla de Nacho Lee pero no le gustaba. Dice que en su familia no había cultura lectora	No recuerda
¿Cómo se ha establecido su vínculo con la lectura?	Resalta su fascinación con la lectura de Mafalda en la infancia	Veía a su papá leyendo constantemente, dice que él es muy buen lector. Recuerda que sus profesores de bachillerato siempre llevaban consigo un libro y les compartían párrafos o pensamientos.	Inició siendo adulto. En su infancia y adolescencia leer le parecía aburrido, su relación con la lectura en esas etapas la considera tortuosa. Su conexión con ella empezó a través de dos profesores de bachillerato.	Cuando cursaba grado 1°, les informaron a sus padres que iban a reprobarlo porque no sabía leer, ellos la castigaron. Al día siguiente leyó en la escuela y la profesora le regaló un libro de Pinocho

Temáticas/libros preferidos para leer	➤ Sobre personajes históricos reconocidos	➤ Novelas de suspenso ➤ Recetas de cocina ➤ Cuentos infantiles ➤ Noticias ➤ Historias de vida (autobiografías)	➤ La Biblia ➤ Libros de superación personal ➤ Libros/artículos sobre historia y problemáticas sociales	➤ Cuentos ➤ Textos sobre procesos de lectura y escritura, debido a que desde hace varios años le han asignado el grado primero.
Libros / lecturas que han marcado su vida o que recuerda especialmente	➤ Corazón de Edmund de Amicis ➤ Cuentos infantiles ➤ Mafalda (series completas) ➤ Cien años de soledad y El olor de la guayaba de García Márquez ➤ Entrevista con la historia de Oriana Fallaci	➤ La Ilíada y La Odisea: manifiesta que se los hicieron leer en el colegio, aunque al final le parecieron chéveres ➤ El Quijote de la Mancha ➤ Madame Bovary ➤ María ➤ Las siete leyes del éxito ➤ ¿Por qué los hombres aman a las cabronas?	Libros de Andrés Caicedo, Estanislao Zuleta y poemas que diariamente les leía un profesor de bachillerato. Con esto estableció la relación entre arte y literatura. Con otro profesor conoció culturas indígenas y se apasionó con ellas y con las ciencias sociales.	➤ Pinocho (libro regalado por su profesora de grado 1°). ➤ El hombre mediocre” de José Ingenieros ➤ Los cuentos de los hermanos Grimm que leía. ➤ Cuentos para jugar de Gianni Rodari ➤ Publicaciones de Emilia Ferreiro
Lecturas/libros leídos actual o recientemente	➤ Periódicos ➤ Revistas de opinión y documentos de política	➤ En coma de Robin Cook (novela)	➤ La Biblia ➤ Libros de crecimiento espiritual, el último	Artículos o capítulos de libros de Daniel Cassany y Emilia Ferreiro

			que leyó fue Salvaje de Corazón de John Eldrege.	
Lecturas que comparte o recomienda a los demás actores del PTA y a sus estudiantes	➤ Biografías de filósofos y otros personajes (cuando se desempeñaba en bachillerato) ➤ Cuentos infantiles	➤ Libros de la Colección Semilla ➤ Libros de superación personal (cuando se desempeñaba en bachillerato) ➤ Autobiografías (relatos de superación personal) ➤ Textos de física, química y biología ➤ Sobre experimentos	➤ Malditas matemáticas Autor: C. Frabetti ➤ El asesinato del profesor de matemáticas Autor: Jordi Sierra ➤ Alicia en el país de las maravillas Autor: L. Carroll ➤ Cuentos cortos descargados de internet ➤ Incorpora recursos audiovisuales (cuentos/historias)	➤ Los cuentos y las poesías ➤ ¿Cómo debo hacer para no olvidarte? De María Fernanda Heredia ➤ Los cuentos de Keiko Kasza ➤ La serie Chigüiro de Ivar Da Coll.

En el caso del formador, tanto por su perfil profesional como por sus prácticas lectoras que incluyen el leer por placer textos literarios, filosóficos, sociológicos y, por supuesto, lingüísticos, la concepción de lenguaje y lectura cuenta con una mayor fundamentación epistemológica, por ello tiene claro el vínculo del programa con las pruebas estandarizadas; sin embargo, en sus intervenciones procura mostrarse discreto y cortés al referirse a esto que le genera cierta resistencia; entonces, opta por continuar en el programa, cumplir con los requerimientos que son obligatorios, asumir posturas diferentes respecto a la que en determinados casos se propone e incorporar elementos propuestos por él mismo en la medida de lo posible, lo cual es cada vez más complejo porque cada vez son más reguladas las prácticas de formación. En esto se manifiesta el establecimiento de un determinado orden del discurso mediante la regulación y el control de las prácticas discursivas al que se refiere Fairclough (2008) y que evidencia la existencia de una hegemonía relativamente estable en la que “las posibilidades creativas tienden a estar fuertemente restringidas” (p. 176).

En caso de los tutores, la relación con la lectura no ha sido en términos epistemológicos como objeto de estudio y de enseñanza, sino más bien en términos de lectura por placer, razón por la cual no cuentan con el mismo bagaje epistemológico para sustentar posicionamientos críticos en torno al lenguaje y la lectura. El hecho de disfrutar de la lectura de obras literarias en el caso de T1 y de cuentos infantiles en el caso de T2, es tal vez uno de los factores por los cuales ambos tutores le otorgan gran valor al programa y, a pesar de que no niegan su vínculo con las pruebas estandarizadas, resaltan en gran manera sus aportes para el mejoramiento de las prácticas de los maestros en relación con la enseñanza de la lectura y, podría decirse que se asumen como conciliadores entre el PTA y las resistencias que produce en los docentes.

En cuanto a los docentes, es claro que las resistencias están referidas a la relación del PTA con las pruebas estandarizadas y no con los modos en que se aborda la enseñanza de la lectura. Sólo D4, quien tiene formación en el área de lenguaje, manifiesta que, aunque el programa le ha aportado algunas estrategias interesantes, no considera que la forma en que promueve la orientación de estos procesos en el aula haya tenido alguna incidencia significativa en sus prácticas, caso contrario a lo que opina sobre su proceso de formación

post-gradual, del cual dice que incluye verdaderos espacios de reflexión a la luz de los desarrollos teóricos del lenguaje y la didáctica de la lengua.

Lo anterior muestra que las interacciones con la lectura y su enseñanza que se logran identificar mediante las historias de vida del formador, los tutores y los docentes inciden en sus posicionamientos frente al programa y que las negociaciones que se dan están relacionadas con el poco o nulo acercamiento a la lectura y su enseñanza como objeto de estudio que, en algunos casos, se deduce que es una consecuencia del énfasis en otras áreas en la formación profesional.

En los casos de los docentes D1 y D3, sobre todo en este último, el acercamiento a lecturas de tipo filosófico o sociológico constituye un factor determinante frente a sus posturas ideológicas respecto a cómo conciben el programa y la forma en que lo asumen.

De este modo, las historias de vida del formador, los tutores y docentes con relación a la lectura posibilitan la explicación de sus percepciones sobre el programa y su proceso de formación; por lo tanto, constituyen un elemento importante para la comprensión de fenómenos sociales.

8.1.2.5 Construcción de identidades sociales en el PTA

La evidencia textual que aportan las entrevistas y el documento oficial del programa brinda elementos para dar respuesta al cómo se constituyen las identidades sociales en el PTA. Estos elementos permiten identificar y analizar elementos explícitos e implícitos en los discursos que evidencian cómo los actores del programa han construido las imágenes de sí mismos y de los demás a lo largo del proceso y revela también lo que podría entenderse como una lucha entre la identidad docente que se pretende constituir desde el PTA y la que construyen los docentes en el marco de sus resistencias. En este sentido, lo que se hace visible en este punto es el carácter constitutivo de los discursos, en palabras de Fairclough (2008):

[...] El uso lingüístico es constitutivo, tanto de manera convencional y socialmente reproductiva como de manera creativa, socialmente transformadora, y el énfasis en una u otra modalidad constitutiva depende de las circunstancias sociales de cada caso

particular (es decir, si se genera en el interior de relaciones de poder relativamente estables y rígidas o relativamente flexibles y abiertas). (p. 173)

Si bien puede decirse que las prácticas para la enseñanza de la lectura que se promueven desde el PTA tienen una rigidez dada por los protocolos que formadores y tutores deben implementar para que, a su vez, los docentes los lleven a sus aulas, esta rigidez no es absoluta; aunque los tutores enfatizan en que las rutas de acompañamiento deben cumplirse y que esto debe registrarse en los reportes que entregan al programa.

En los niveles de la red de prácticas en los que el proceso de formación se desarrolla con tutores/maestros y luego pasa a las aulas, se evidencia cierta flexibilidad principalmente porque los tutores reconocen que los contextos son diferentes, que el MEN satura a los docentes con diferentes programas y que el PTA también lo hace con las múltiples actividades que direcciona. En el caso de los maestros, no se trata de que se flexibilicen sino de que ellos seleccionan qué hacen y qué no. Entonces, el decidir qué llevan al aula, en qué medida lo llevan y cómo lo llevan es la posibilidad que tienen para hacer manifiesta su resistencia frente a los supuestos ideológicos que subyacen en la implementación del programa y que han identificado de una u otra manera.

De modo que, desde el discurso oficial, se constituye una identidad transformadora del PTA orientada hacia el mejoramiento de los procesos educativos relacionados con la enseñanza de la lectura y en esta, el papel de los formadores y tutores es el de expertos en contraste con la inadecuada o insuficiente preparación profesional de los docentes, quienes finalmente (como se evidencia en sus discursos) no reconocen plenamente el programa como escenario de mejoramiento y transformación. Esto revela que existe una lucha en los extremos de la red de prácticas entre los modos en los que se construyen las identidades sociales de los distintos actores del PTA y del programa en sí, lucha en la que los tutores actúan como puente entre dichos extremos y que configura el escenario donde se altera el orden del discurso.

8.2 INSTANCIAS DISCURSIVAS

En el modelo de Fairclough los discursos, entendidos como textos o evidencia textual, constituyen un insumo esencial para el estudio de los fenómenos sociales. Por su carácter ideológico, su análisis puede revelar formas y estrategias de dominación implícitas, así como las luchas sociales con las que se puede fragmentar el ejercicio sutil del poder.

En este sentido, se toman como objeto de análisis el documento oficial del programa, los textos que resultan de las entrevistas realizadas a distintos actores del PTA en un contexto específico para analizar el fenómeno en tanto práctica discursiva. Finalmente, se llega a la instancia de práctica social inserta en otras más generales condicionadas por cuestiones sociales, políticas, económicas y culturales que permean toda la red de prácticas que de ellas se desprende. En otras palabras, se analiza el fenómeno en los tres niveles o instancias propuestos por el Fairclough: (i) la evidencia textual: textos/discursos, (ii) práctica discursiva, (iii) práctica social.

En adelante se presentan fragmentos de los discursos que evidencian las instancias de práctica discursiva y práctica social; esto permite demostrar lo planteado por el autor: la conexión entre texto y práctica social se considera mediada por la práctica discursiva; por una parte, los procesos de producción e interpretación textual son conformados por (y, a su vez, ayudan a conformar) la naturaleza de la práctica social, y el proceso interpretativo opera sobre la base de las ‘señales’ del texto (Fairclough, 2008, p. 175).

8.2.1 Prácticas discursivas

A continuación se presenta la red de prácticas en la que se enmarca la implementación del PTA y a través de la cual se logra establecer una dinámica de regulación de los discursos desde escenarios macro hasta los micro-escenarios sociales en los que se busca una cohesión en los modos de abordar la enseñanza de la lectura en instituciones educativas públicas para posibilitar la estabilidad en las prácticas discursivas; es decir, se escudriña cómo se teje el ejercicio del poder y de la hegemonía al interior de un programa estatal de

formación docente, pues es desde esta última noción como Fairclough (2005) entiende la relación entre discurso y poder.

En este análisis se han identificado seis niveles en la red de prácticas, de los cuales los tres primeros corresponden a los escenarios generales y los demás a la concreción de la implementación del programa; en estos tres últimos es donde emergen resistencias de los distintos actores del PTA.

8.2.1.1 Niveles 1, 2 y 3 en la red de prácticas

Tabla No. 11
Órdenes del discurso: niveles 1, 2 y 3 en la red de prácticas

Nivel 1 Estructuración de políticas educativas	Este es un escenario macro en el que se inserta el fenómeno social estudiado (formación docente para la enseñanza de lectura en el PTA), el cual comienza a configurarse en el año 2002 cuando el MEN establece los estándares básicos de competencias para las áreas de lenguaje y matemáticas, criterios a los cuales se establece qué se enseña y qué se aprende durante su paso por la educación básica formal. Esta estandarización abre el camino hacia la medición de estos procesos a través de la aplicación de las Pruebas Saber que se vienen realizando con mayor frecuencia desde el año 2009.
Nivel 2 Estructuración del PTA como estrategia	A partir de los resultados de las Pruebas Saber 2009 el MEN propone diseñar e implementar un programa como solución al bajo desempeño de los estudiantes. En su documento oficial, el MEN establece aspectos generales para la implementación del programa; en cuanto a otros más específicos como la estrategia de formación, su marco de referencia se centra en la puesta en marcha de los estándares en las aulas de educación primaria para dar respuesta a las expectativas de resultados en la medición de la calidad a través de las pruebas estandarizadas.
Nivel 3 Espacios de formación MEN – Formadores	Un evento discursivo opera ideológicamente contribuyendo a la reproducción de relaciones de poder/dominación (Fairclough, 2005, p. 35). En este nivel empieza a materializarse la regulación de las prácticas desde el diseño de protocolos, guías o rutas de trabajo establecidas por el MEN a través del PTA para la implementación del programa, pero

	también se evidencian resistencias: Formador (F): (...) lo que es el misional, el equipo misional es el que da las fichas, o sea (...) las pautas, los formatos (...) Toman las temáticas y se han metido hasta los autores, por ejemplo, se le votó corriente a Daniels, a toda la teoría de Daniels y ya la semana pasada me llegó un correo en donde [no hay] nada de Daniels, entonces, vaya a saber qué sucedió, qué pasó. Esas son cosas que nosotros [los formadores] no aceptamos, no podemos estar de acuerdo. Sin embargo, al inicio de la entrevista había manifestado: Eso tiene cosas que ya nosotros mismos las hemos ganado y es que somos nosotros mismos los que hacemos las STS (p. 5).
--	--

En el primer nivel de la red de prácticas, el carácter estandarizado y medible da cuenta de una visión empresarial de la educación y comienza a generar un ambiente de competencia por alcanzar el estándar y construir una imagen de credibilidad y calidad amparada en resultados cuantitativos. Aquí puede apreciarse la regulación de prácticas escolares, lo que devela la relación de dominación que se establece desde el MEN hacia las instituciones educativas al condicionar sus dinámicas de enseñanza para responder a los estándares y dar cuenta de ello a través de los resultados de las pruebas.

En el segundo nivel, el discurso del mejoramiento en estos resultados se liga completamente a la calidad de la educación y se propone, desde los siguientes niveles de la red de prácticas insertas en la implementación del PTA, generar la apropiación de este discurso en los distintos actores del programa; lo cual puede propiciar una estabilidad de dicho discurso y, por ende, en las prácticas relacionadas con la enseñanza de la lectura, estabilidad o intención de provocar en la que se identifica el concepto de hegemonía que Fairclough (2008) retoma de Gramsci.

Por otro lado, en el tercer nivel de la red de prácticas comienzan a identificarse resistencias de los distintos actores, por ejemplo, cuando el formador manifiesta: “es que ese es como el espíritu del programa hoy en día, en cierta manera como preparar a los estudiantes para responderle a esas pruebas, las Pruebas Saber, las Pruebas Supérate, las Pruebas Aprendamos, las mismas Pruebas Pisa, las censales; eso hace parte de... y sobre eso ha

habido muchísimas formaciones y muchísimas charlas de cómo trabajar resultados de manera pedagógica para tratar de mejorar el índice de la calidad de la educación, pero eso nos ha demostrado, entre muchas cosas, el hecho de que es imposible trabajar pensando en las pruebas externas, es... yo diría que es complicado, muy difícil” (F1, p. 9).

Por otra parte, en los fragmentos de los discursos del formador y de los tutores puede evidenciarse lo que Fairclough (2005) denomina “mercado de las prácticas discursivas”. Esto se refiere al modelo de mercado a partir del cual se reestructura el orden del discurso y se dirige hacia un funcionamiento empresarial basado en productos y resultados, lo cual representa recursos financieros adicionales que el gobierno ofrece a las instituciones educativas que alcancen la meta de calidad.

Para explicar este concepto, el autor toma el caso de las universidades y analiza la dinámica del discurso público en dicho escenario. Para el caso de esta investigación, se equipara el análisis de los discursos que se configuran y circulan en la implementación del PTA respecto a los resultados de las pruebas estandarizadas y las implicaciones económicas que representa su mejoramiento para los distintos miembros de las instituciones educativas públicas. Como bien lo ha divulgado ampliamente el MEN, aquellas que alcancen la llamada “meta de la excelencia” obtienen el equivalente a un salario mensual adicional para cada uno de los miembros (docentes, directivos y administrativos) de la institución al finalizar el año lectivo vigente; de esta manera se vende la idea del mejoramiento en las pruebas estandarizadas y se propicia la inserción del trabajo en pro de ello en las prácticas escolares.

Algo que puede relacionarse con esto es lo expresado por el tercer docente entrevistado:

En algunos colegios en Cali no los quieren [a los tutores]; no, es que ni siquiera los aceptan, llegan allá y: “no, que no sé qué, ya vienen a joder con eso”. Pero eso ahora está cambiando porque como les mandan recursos por ahí, entonces al decir que no quieren el programa entonces les quitan esos recursos, entonces ahora Cali está ablandando por eso (p. 19).

8.2.1.2 Niveles 4 y 5 en la red de prácticas: configuración y regulación de prácticas

Tabla No. 12

Órdenes del discurso: niveles 4 y 5 en la red de prácticas

Configuración y regulación de prácticas

Nivel 4 Espacios de formación: Formadores – Tutores Configuración de las prácticas	El asesoramiento (...) se caracteriza por cumplir un rol distintivo y más importante en la constitución y reproducción de las relaciones de poder y de las identidades sociales que entraña (Fairclough, 2005, p. 178). En el PTA, el asesoramiento equivale al acompañamiento que los tutores realizan a los docentes, cuyo punto de llegada (más allá del mejoramiento educativo) es lo que el programa denomina “capacidad instalada”. Tutor 1 (T1): cuando uno habla de capacidad instalada se refiere precisamente a que el maestro adquiriera una disciplina de trabajo, si lo podemos decir así, tal que... cuando no esté el tutor, cuando no esté el PTA él ya vea la necesidad de vincular a sus prácticas pedagógicas ciertos elementos en los cuales se ha hecho énfasis (p. 10).
Nivel 5 Espacios de formación: Tutores – docentes Regulación de las prácticas	Tutor 2 (T2): el programa ha sido muy claro de que lo que se direcciona, la ruta de acompañamiento, la ruta de trabajo para ese año debe ser cumplida en la institución y que sencillamente (...) La ruta, sí, toda la ruta; te hablo de ruta, de los acompañamientos en el aula, te hablo de los acompañamientos a las diferentes pruebas, de todo lo que contenga la ruta; cada año pues tú sabes que el programa hace ajustes a la ruta de acompañamiento, entonces la idea es que todos cumplamos la ruta (...) todos los tutores debemos estar hablando el mismo idioma, esa es otra política del programa, entonces, yo debo dejar capacidad instalada en mi institución (pp. 9-10). Había que implementar la ruta, claro que sí, la ruta se tenía que cumplir, se debía cumplir porque era un requerimiento del programa, obvio que había momentos, Beatriz, donde no se podía porque es que no daban los tiempos, entonces lo que se hacía era reportar en el informe de acompañamiento qué tanto se logró, qué tanto no (...) es que en el exceso de cosas termina uno [haciendo] las cosas regular o mal (T2, pp. 30-31).

	El programa tiene ahora esa nueva situación y es que si la institución ya tiene capacidad instalada y camina sola, el índice ha mejorado, sus procesos han mejorado con respecto a... tú sabes que eso lo miden es con la Pruebas Saber, sí en la realidad es con las Pruebas Saber, entonces cuando ven que la institución ya ha subido, entonces la dejan ya, ya queda sola, ya no necesita más acompañamiento y retiran el tutor y lo asignan a otra entidad territorial o a otra institución que lo requiera (p. 22).
--	---

El término “capacidad instalada” tiene una connotación instrumental que conduce a la reproducción, a la réplica; por ello contrasta de manera directa con el mejoramiento y la transformación de prácticas que plantea el PTA, pues esto implicaría procesos que se desarrollan o se jalonan y no cuestiones instaladas en los sujetos que interactúan en un determinado fenómeno social y que se han constituido cultural e históricamente al igual que el fenómeno mismo.

Respecto al dejar capacidad instalada en las instituciones educativas, el Docente 3 (D3) expresa:

Ellos [refiriéndose a tutores y formadores] no trabajan conceptos con investigación, ellos ni siquiera... bueno, investigación... de pronto la palabra es muy grande, pero al menos generar... “vamos a generar un círculo donde vamos a debatir, debatamos acerca de este concepto”, ellos no hacen eso (...) por ejemplo, el concepto [de comunidad de aprendizaje] es valioso, una comunidad de aprendizaje... Pero todo lo que se ve en esas comunidades de aprendizaje no es lo que el profe que está allí... lo que el profe desde su experiencia, su experticia [conoce], no; eso es lo que mandan ellos (p. 21).

Esto revela la tendencia a la réplica y a la reproducción de prácticas debido a que no se genera un espacio real de construcción y reconstrucción, pues esto solo puede darse desde el reconocimiento de los contextos particulares, desde la reflexión crítica frente a las propias prácticas y desde la investigación, espacios que no logran constituirse en la implementación del PTA. Esto también muestra las resistencias que frente a esta particularidad surgen y que de distintas maneras conducen a la reestructuración de los órdenes del discurso.

Igualmente, en los anteriores fragmentos tomados de las entrevistas se observa que mediante los protocolos direccionados por el programa se busca que unas actividades y materiales específicos relacionados con la enseñanza de la lectura sean llevadas a las aulas a través de los tutores y docentes.

Sin embargo, como se expone y sustenta más adelante en el análisis de algunas de dichas actividades y materiales de lectura seleccionados de los libros que el programa entrega, éstos no apuntan hacia el desarrollo de procesos de comprensión lectora más complejos.

En este sentido, cuando lo anterior se relaciona con la noción de capacidad instalada, se habla entonces de la capacidad de reproducción de prácticas escolares promovidas por el programa que no necesariamente responden a la construcción de lo que Fairclough denomina “conciencia crítica del lenguaje” en los docentes que orientan el proceso ni en los estudiantes; por lo tanto, el modelo de formación implementado no van más allá de un modelo instrumental o funcional de la enseñanza de la lectura, lo que contradice los planteamientos fundamentales del programa. Esto también se evidencia en expresiones como: “nunca se detienen a explicarnos la parte disciplinar, sino que siempre es la estrategia didáctica para enseñar esa parte disciplinar” Docente 2 (D2) (p.8).

Entonces, surge la pregunta: ¿cómo se pueden mejorar prácticas de enseñanza de la lectura en un escenario en el que no hay espacio para la construcción epistémica en torno a los elementos conceptuales y teóricos que deben ser comprendidos y problematizados por los sujetos que enseñan para poder generar unos procesos de enseñanza con los que realmente se contribuya a la formación de sujetos lectores?

Además de lo anterior, en cuanto a la estructuración y ejecución del programa y a la preparación de los protocolos que se implementan a través de la red de prácticas del PTA en torno a la enseñanza de la lectura, el Formador refiere lo siguiente acerca de la sección del MEN encargada del programa:

Allí hay mucho técnico, allí hay niñas hermosas que son expertas en marketing, son expertas en proyectos y son las que manejan calidad; pero tener la oportunidad de que un maestro tenga un área o una dependencia yo no lo he visto y hay gente muy buena, gente muy buena de la Nacional, gente muy buena de la universidad... de las diferentes

universidades oficiales; es más, el PTA fue manejado por varios años por la Universidad de Los Andes y uno de sus gestores es un ingeniero eléctrico, profesor de la Universidad de Los Andes; entonces yo siempre digo: “por qué no llamamos a las universidades, a las buenas universidades, las grandes universidades; imagínate, hay una Universidad Pedagógica “Pedagógica” [haciendo énfasis] donde se supone que históricamente se ha gestado la pedagogía de este país pero allá en el ministerio no la he visto, al menos yo no la he sentido por ningún lado; entonces hay muchas personas técnicas, muchas personas que manejan o quieren manejar las cosas desde el escritorio, pero que estén... que tengan esa experiencia con la región, con las instituciones educativas... bueno, no sé si eso se dé o si estará para darse o qué pero ha sido bien complicado eso (p, 4).

En esto se logra evidenciar el carácter tecnocrático con el que se estructura la estrategia de formación docente, pues no está a cargo esencialmente de profesionales de la educación ni de las ciencias sociales ni de las ciencias del lenguaje que cuenten con la formación para pensar y asumir un programa de tal envergadura desde posturas reflexivas, críticas e investigativas que puedan contribuir realmente a una transformación de los procesos educativos en las escuelas públicas colombianas. No resulta extraño que con esta particularidad cobren sentido las resistencias que surgen frente a la descontextualización del PTA (no reconocimiento de las características propias de los diversos contextos en los que se implementa).

Adicionalmente, también se identifica la resistencia al carácter administrativo que en determinados momentos toma el programa, que se manifiesta en lo que para formadores, tutores y docentes constituye un manejo excesivo de formatos.

8.2.1.3 Niveles 4 y 5 en la red de prácticas: Reproducción/transformación de prácticas - Descontextualización del programa

Tabla No. 13

Órdenes del discurso: niveles 4 y 5 en la red de prácticas

Reproducción/transformación de prácticas - descontextualización del programa

RED DE PRÁCTICAS RESISTENCIAS	Nivel 4 y 5 Espacios de formación: Formadores – Tutores Tutores – Docentes
PTA	Acoger un espíritu sano de escepticismo y de una posición crítica propios de una actitud científica, es la mejor forma de evitar caer en el error de replicar explicaciones, interpretaciones y aproximaciones que han conducido a la situación actual y la ilusión de creer que recetas que han llevado al sistema educativo a lo que es ahora y que justamente se quiere transformar, pueden funcionar con pequeños ajustes de intención. Esta aproximación racional es nuestra mejor estrategia para reducir el riesgo al error y a la ilusión (Morin, citado por MEN, 2012, p. 16).
FORMADOR (F)	Ellos toman los temas, ellos inventan una cantidad de cosas, ellos programan una cantidad de vainas y nosotros les seguimos el juego, les estamos siguiendo el juego, cosa que no debería ser así, yo creo que eso tiene que cambiar en estos días porque solamente nosotros sabemos qué es lo que se necesita, qué es lo que se requiere. Entonces, las personas que manejan esa parte es... son el grupo misional pero el grupo misional también tiene sus cuentos, sus cuestiones muy particulares (p. 6). Entonces esa literatura que también tiene muchos elementos claves para trabajar no se da, pero fíjate que el texto chileno, el de Preszt, creo que es ¿Preszt?... Nooo, Entretextos, ese texto tiene buenas lecturas, pero esos textos están manejados con ciertos criterios, entonces nos falta nuestro propio texto (p. 12). Aaaah, y sí he comprobado una cosa, es que yo tenía como idea y es que sí existe un centro de país y una región y nosotros somos región definitivamente, el centro del país es el centro del país y uno lo vive directamente no solo como formador sino como maestro, uno vive en cierta manera esa discriminación; el centro es el centro, Bogotá es Bogotá; Popayán, Cali, los pueblitos de Nariño, son los pueblitos de

	Nariño; la región es la región (p. 3).
TUTOR 1 (T1)	Nosotros no somos autónomos en ‘no, no hagamos esto; hagamos mejor esto otro; no’. Nosotros debemos cumplir con esos protocolos pero lo que nosotros hacemos es contextualizarlos, llevarlos al aula y decir “mire, el protocolo es esto y esto pero en nuestro contexto vamos a ver cómo lo podemos aplicar, vamos a ver cómo lo podemos volver realmente significativo, porque lo que sirve en una región no necesariamente sirve en la otra y las necesidades de una institución no son necesariamente las mismas de la otra; entonces nosotros, entre comillas, hacemos adecuaciones, más que decir: “dejamos esto de lado o hacemos énfasis en esto otro”(T1, p. 31).
TUTOR 2 (T2)	Es muy diferente cuando tú te sientas a armar una cosa desde tu escritorio, otra cosa es la realidad, otra cosa son las diversas situaciones que viven las instituciones educativas, entonces, por ejemplo, este año fue saturado de protocolos, de temáticas muy importantes (...) pero tocaba era unir uno con otro para tratar de no dejar a los maestros sin esa partecita, sin por lo menos que tengan conocimiento de eso; entonces, eso en mi caso y sé que en el de muchos de mis compañeros, pues generaba una inconformidad y una molestia, como entregar a los maestros todo así y claro, los maestros, la respuesta de los maestros es que es muy bueno pero muy poquito tiempo, no hay espacio, no hay tiempo para esto y no hay tiempo para lo otro, entonces le da a uno hasta vergüenza porque le dan a entender como que uno embute, embute y embute (...) Creo que en el país hay gente, maestros, hay docentes con mucha capacidad, tenemos mucho talento, muchas herramientas y pienso que sería bueno también que estuviesen allí para ser esas personas que están en la base, en las escuelas, sí, que están, que conocen las necesidades, que conocen cómo es que se trabaja, que conocen el campo, que saben, que no están en el escritorio, sino que están en el aula, me parece que... Que sean ellos los que diseñen porque es que son los que saben lo que verdaderamente se puede y que no se puede implementar, porque es que había cosas que definitivamente no se podían por más de que te la colocaran, cómo se lo transferís al maestro (pp. 29-31). Negociación Nosotros debemos darle respuesta a lo que nos está dando el ministerio, entonces nosotros no somos autónomos en “no, no hagamos esto; hagamos mejor esto otro; no”. Nosotros debemos

	cumplir con esos protocolos pero lo que nosotros hacemos es contextualizarlos, llevarlos al aula y decir “mire, el protocolo es esto y esto pero en nuestro contexto vamos a ver cómo lo podemos aplicar, vamos a ver cómo lo podemos volver realmente significativo, porque lo que sirve en una región no necesariamente sirve en la otra y las necesidades de una institución no son necesariamente las mismas de la otra; entonces nosotros, entre comillas, hacemos adecuaciones, más que decir: “dejamos esto de lado o hacemos énfasis en esto otro”, es más “cómo ajusto, vamos a tomar esto y lo vamos a ajustar de esta manera”; eso es lo que hacemos (p. 23).
DOCENTE 1 (D1)	Yo he oído que hay cositas que vienen de Chile, hay cositas que vienen de Canadá, por ejemplo, en los últimos libros dice... hay un libro que dice que derechos reservados de Canadá, otro de Chile (...) nunca pensamos en lo de nosotros, por eso yo... no solamente PTA, ese tipo de programas así traídos del extranjero nunca me han gustado por eso, porque yo creo que debería más uno, deberíamos más de pensar en lo nuestro (...) No es lo mismo un niño de la zona rural del Valle a un niño de la zona rural de la Guajira (pp. 2- 3).
DOCENTE 2 (D2)	Si ese programa fuera... si ese programa tuviera más en cuenta las necesidades de cada zona del país, de cada situación, de cada cultura... yo no me imagino un niño wayúu con todo este embolate... no, no... no sé. Si fuera un poquito más aterrizado a lo de nosotros, a nuestras costumbres, hasta a nuestros pesos porque en las cartillas que ellos proponen trabajar hablan de dólares... si fuera más contextualizado todo empezaría a creerles, si es por un propósito de formación para nosotros y no por un propósito de formación para esclavizar y para mostrar (p. 27). Ese programa está totalmente descontextualizado... O sea, ahí no hay nada más que decir porque empezando por los materiales; o sea, no se tiene en cuenta la necesidad en sí del sitio, de la escuela a la cual el profesor va a llevar eso... ese es el embolate porque si ellos no saben qué estamos trabajando, nos vienen a proponer a nosotros otra cosa, entonces... (pp. 25-26). [Sobre las jornadas de formación] Creo que están desfasadas, no está contextualizada, no está aterrizada y solamente pues como por el ánimo de cumplir a unas pruebas externas” (D2, p. 2).

DOCENTE 3 (D3)	Ellos [refiriéndose al programa) miran es hacia afuera (...) miran esas problemáticas de manera general, es algo de manera general pero no miran los contextos; entonces ellos qué hacen, ellos se piensan desde allá, desde su oficina unos conceptos y unas ideas matemáticas o de lenguaje que apuntan a esos estándares, que apuntan supuestamente a medir porque... cuando uno dice supuestamente a medir, ellos están hablando básicamente de desarrollar una competencia lectora y una competencia escritora pero entonces dicen y piensan y creen que todos aprenden de la misma manera, de la misma forma, de la misma manera de hacerlo; entonces, al estandarizar lo que pasa es que se desconocen los contextos y al desconocer los contextos usted va a hablar en un idioma totalmente diferente al cual está en su medio; entonces, me parece que ahí hay un desacierto porque no miran los contextos del pueblo colombiano sino que miran lo que ellos necesitan para subir esos niveles (p. 2). Mira que el tutor hace dos meses más o menos habló de que en YouTube había unos videos, entonces me puse a curiosear acerca de esos videos (...) me llamó mucho la atención por eso, ellos no decían: “Esa es la línea de formación que hemos desarrollado o que hemos hecho para ustedes”, cuando uno lo hace uno dice: “esta es la línea de formación que nosotros hemos hecho”, no “esa es la línea que mandó el ministerio y punto, significa que no lo hicieron ellos, entonces me preocupa porque entonces tiene que ser un poco de manes allá sentados haciendo un poco de papelitos acerca de eso y mandando para que ellos los repitan, entonces eso es como una cadena, una cadena cíclica de repetición (p. 20).
DOCENTE 4 (D4)	Los tutores argumentan que todos estamos evaluados, somos medidos por la misma vara, por decirlo así y es cierto, el ministerio habla de evaluación, pero se aleja de los contextos de nuestros chicos (p. 3). (...) Yo pienso que ni nosotros estamos siendo formados ni ellos (...) yo pienso que no porque cuando ellos dicen: “no, es que eso nos lo manda desde el ministerio”, o digo: ¡¡¡entonces qué es lo que hacen!!! O sea, ¿ellos solamente son replicadores? (p. 17). [Refiriéndose a lo que considera debería ser el PTA] Un espacio en el que se diga qué es lo que hacemos aquí nosotros en la General

	Santander, qué hace usted que es de la General Santander, en la sede tal qué tal le está funcionando – ahhh yo estoy haciendo tal cosa – aaahhh bien. Yo estoy en tal parte, en otras condiciones porque yo manejo un solo grado, yo estoy haciendo esto, ¿Qué tal si lo unimos? Yo pienso que eso tiene que ser más de institución, porque el objetivo no es que el chico sea... o de que la institución sea... saque ufffff el gran puntaje, el objetivo es que el chico aprenda, que lo que el chico aprendió acá en la escuela lo lleve a su vida real (p. 17). Beatriz Parra (BP): ¿Tienen en cuenta las características, por ejemplo, en el caso de la institución de ustedes que es rural, que tienen sedes multigrado, escuela nueva? (p. 17). D4: No, ellos no lo tienen en cuenta, no tienen en cuenta nada de eso.
--	--

En los fragmentos seleccionados y presentados anteriormente es clara la postura de resistencia de los docentes frente a lo que consideran actividades descontextualizadas ya sea por lo que en ellas se propone hacer o por los insumos que requiere su realización. Ellos entienden esto como una desconexión de sus realidades en las aulas y los lleva a no reconocer plenamente el programa como un aporte valioso en su totalidad sino como algo pensado y diseñado a partir de la invisibilización de los contextos reales, razón por la cual no se da una recepción positiva en general de las propuestas del PTA sino una selección de algunos elementos que validan como enriquecedores o pertinentes para sus contextos.

8.2.1.4 Niveles 4 y 5 en la red de prácticas: Carácter administrativo del programa – Exceso de formatos

Tabla No. 14
Niveles 4 y 5 en la red de prácticas
Carácter administrativo del programa – exceso de formatos

RED DE PRÁCTICAS RESISTENCIAS	Nivel 4 y 5 Espacios de formación: Formadores – Tutores Tutores – Docentes
FORMADOR (F)	De todo, de todo, de esa llenadera de formatos, porque yo les estoy dando una charla y yo veo que están muy animados y de pronto entra una llamada y alguien dice: “cómo les parece que me mandan a decir que para mañana necesitan las siete agendas¹⁶, entonces, se acabó la formación... se acabó y ellos tienen que cumplir para poder recuperar su dinero. Lo otro es que hay grupos de tutores que le han ganado al formador, hacen lo que les da la gana (F, p. 3). Hoy en día yo creo que han tomado otro matiz, matiz que por supuesto a mí no me satisface plenamente (...) [se refiere] específicamente a dos cosas: la primera es a lo que se trabajó en EGMA y EGRA, es decir, la lectura ágil, lo que ellos llaman lectura ágil, la lectura y el tiempo.
TUTOR 1 (T1)	Las formaciones en general, pues no siempre son del agrado al 100% (...) en ocasiones el programa ha tomado rutas o ha querido tomar rutas que dejan lo pedagógico a un lado por irse hacia lo administrativo (...) entonces hay veces en que ha habido mucho volumen, mucho papeleo, entonces uno dice: “pero estamos dejando de lado lo importante que es lo pedagógico para preocuparnos de otras cosas, pero pues afortunadamente... (p. 5). El programa a veces nos bombardea con una y otra cosa así mismo uno le llega al maestro con una y otra cosa; me explico, este año se trabajó la prueba Aprendamos pero al mismo tiempo se trabajó otra prueba que era Supérate, entonces a veces el maestro no sabía si ‘o me dedico a enseñar o me llevo a los niños

¹⁶ Planeación del acompañamiento a los docentes en las instituciones educativas, se registra en una plataforma virtual específica del programa.

	a la sala a hacer Aprendamos y cuando termine Aprendamos, entonces me los llevo a la sala a hacer también Supérate o qué hago’, entonces de que el maestro se piense que todo lo que se está haciendo es... sea solamente para una prueba, para dar respuesta a una prueba, eso me preocupa un poquito” (T1, p. 30).
TUTOR 2 (T2)	El problema es que además la otra cosa que te iba a decir es que llegan muchos programas a las instituciones educativas y los maestros se preguntan y dicen: “bueno, pero si todas vienen del ministerio de educación ¿por qué somos como tan desordenados en esa parte? O sea, si todos los programas vienen desde allá ¿por qué no se articulan? Entonces no, que hay que cumplirle acá, que hay que cumplirle acá, que hay que cumplir allá, porque son miles de cosas que a los maestros o a los directivos les llega y los directivos pues tienen que entregar a los maestros y los maestros tienen que estar asumiendo o cumpliendo, entonces pienso que si se mejorara esa parte también de la articulación de los diferentes programas los maestros no estarían tan sobre saturados de tanta cosa y definitivamente los protocolos o las sesiones de trabajo que se hacen con los maestros se podrían hacer también de pronto con mejores tiempos (p. 24). Son demasiadas cosas que se envían desde el programa (p. 29).
DOCENTE 1 (D1)	[Refiriéndose a estrategias de iniciativa personal] Creo yo pues que así me daba mejores resultados, entonces lo del PTA: muy poco lo puse en práctica y pues si lo otro me daba resultados pues creo yo que tenía que seguir con ello (...) si me estaba dando resultados entonces... BP: ¿Probaste alguna vez o has probado implementar de lleno todas las estrategias que ellos han dado? D1: ¿Los del PTA? ¿Qué si he probado? No, la verdad no.
DOCENTE 2 (D2)	Sinceramente yo no estoy de acuerdo con tanto papeleo, yo pienso que las cosas entre más prácticas y sencillas se hagan mejor, ¿sí? Entre más aterrizado este todo mejor y quizás si hubiera más tiempo (...) pero sinceramente no me parece; tanta cosa, no. Porque finalmente en mi caso lo básico que me interesa a mí, es que los niños lean y escriban, en la parte de lenguaje que lean y escriban. Y si yo me voy a poner a mirar todos los 50, 24 o los 74 DBA que tienen, la matriz, los estándares y todo eso, y me

	voy a poner a quemarle tiempo, a buscarle todos esos objetivos y no a buscar que los niños lean y escriban, pues entonces ahí voy a morir. [Sobre la planeación de las clases desde los direccionamientos del PT) Pues el formato es el que trabaja la institución sino que... sí, yo creo que es una cosa loca porque es un afán que ellos tienen de que nosotros cumplamos con todos esos derechos básicos de aprendizaje que se inventó el ministerio y... sabiendo que uno tiene pues ya una planeación organizada y entonces quieren que nosotros, además de la planeación que tenemos tomemos las otras propuestas que tiene el ministerio que son los derechos básicos de aprendizaje, que son los estándares, que son las cositas de la matriz que es una cosa impresionante (...) Es un documento gigante (...) terrible... y entonces eso no va a funcionar así
DOCENTE 3	La premura de ver unos conceptos, unas temáticas, unos contenidos, de avanzar, cierto tipo de conceptos o de ideas; en esa premura se desdibuja lo que es realmente esencial (p. 13).
DOCENTE 4	No se refiere a estos aspectos

El exceso de formatos por diligenciar y de actividades por realizar en contraste con los espacios casi inexistentes para promover la reflexión y la investigación desde la práctica de los docentes revelan el carácter instrumental que subyace en la implementación del programa a pesar de que el discurso oficial se centra en el propósito de mejorar y transformar las prácticas de aula.

En el caso de D2, en lo expresado hace referencia a la solicitud de los formatos de planeación que se les hizo por parte del programa en el mes de marzo del año lectivo 2016; todos los docentes tuvieron que entregar las planeaciones correspondientes al segundo y tercer periodo académico, previamente habían entregado la planeación del primer periodo; es decir, todo el año lectivo. Este requerimiento del programa, además de generar malestar por el volumen de trabajo que representó, también se contrapone a una perspectiva de desarrollo de procesos y del reconocimiento de que las dinámicas sociales no son estáticas y que responden a particularidades de los contextos que al ser desconocidas para insertarlas en procesos de carácter administrativo, obstruyen las posibilidades de transformación,

escenario propicio para el establecimiento de prácticas hegemónicas (noción gramsciana de hegemonía entendida con estabilidad relativa de un conjunto de prácticas legitimadas precisamente desde el poder, a usanza de una herramienta fundamental: el discurso), lo que conduce a lo que Fairclough (2008) denomina la colonización del discurso.

8.2.1.5 Nivel 6 en la red de prácticas: Implementación de estrategias del PTA para la enseñanza de la lectura en las aulas de básica primaria

Tabla No. 15

Nivel 6 en la red de prácticas

Implementación de estrategias del PTA – Resistencias y negociaciones

	Resistencias	Negociaciones
DOCENTE 1 (D1)	No, pues a veces se ve, no de los tutores sino del programa como tal, a veces se ven improvisaciones, entonces a uno le toca que... personalmente pues continuar con el proceso y ya mirar si esto nuevo se puede aplicar y si se puede, ver de qué forma uno busca la manera de aplicarlo (p. 8). Pues no, la verdad mmm... los textos que se han trabajado pues se han trabajado, en el caso personal, la mayoría de veces, más que todo de la forma que uno ve que le puede llegar al estudiante; entonces, pongo un ejemplo, pues yo ahora tengo de primaria cuarto y quinto, pero cuando estaba en La Meseta me tocaba de transición a... o sea solamente primaria mmm... como eran poquitos alumnos entonces se utilizaba un tipo de educación más personalizada y creo yo pues que así me daba mejores resultados, entonces lo del PTA muy poco lo puse en práctica y pues si lo otro me daba resultados pues creo yo que tenía que seguir con ello.	No se evidencian. El docente no asume una postura radical de resistencia al programa.

	BP: ¿Probaste alguna vez o has probado implementar de lleno todas las estrategias que ellos han dado? D1: ¿Los del PTA? ¿Que si he probado? No, la verdad no (p. 9).	
DOCENTE 2 (D2)	BP: Ok, listo... Pero en medio de todo este este panorama, ¿Tú puedes decir, “he aprendido algo sobre los procesos de lectura, gracias al PTA”? D2: Mmm... No mucho, porque he tratado de llevarlas [refiriéndose a las estrategias promovidas por el PTA] al aula y no me han dado resultado, entonces pues no sé. BP: ¿Cómo cuáles [estrategias] recuerdas que hayas llevado al aula y que...? D2: Por ejemplo, el de las fichitas... Me recomendaron, no pues hacéle las fichitas a ellos. Entonces hacíamos fichas. BP: ¿De las letras? D2: Si de las letras, la idea era que ellos lo... Las armaran pues, pero entonces les colocaba la palabra y ellos la armaban, ¿sí? Pero luego al otro día iba a hacer la misma palabra con las fichas que supuestamente ellos ya habían armado y no sabían cómo armarlas, entonces ahí no sé, o sea el proceso de lectura, ¿sí se saltó un paso? No, no sé qué paso. Entonces volvía a lo mismo, lo que yo tenía era un... Como un cuento de animalitos, donde cada animal representaba las letras del abecedario, y con eso entonces empezábamos, por ejemplo: La A era la Ardilla, entonces ellos ya sabían que la ardilla representaba la A y la palabra, ya ellos decían Ardilla, a pesar de que no la escribían, pero igual reconocían el... Pues el animalito. Yo les colocaba, les hacia el dibujito, no sé si es	De todas las actividades que ellos proponen yo he tomado algunas para aplicarlas no solamente en lenguaje sino que le cambio el énfasis y... bueno, pues uno puede desarrollar sus clases y uno da por hecho que los muchachos aprendieron pero pues... a ver, si miramos que el objetivo sea desde PTA, sea que los muchachos comprendan textos, todo eso, yo pienso que ahí sí no es significativo para mí porque no me ha dado las herramientas suficientes para que mis chiquitos aprendan a leer y a comprender un texto (p. 14) Tomo de las muchas cosas que mandan tomo herramientas, pero pues no me voy a poner a dejar de lado algo que yo necesito que sea así para trabajar otro proceso (p. 20).

	pictograma o algo así, y ellos leían con los muñequitos, ¿sí? Pero ya cuando íbamos con la letra, con la ficha que era la que me recomendaban pues no. Yo creo que la mayoría como que tienen cierta resistencia a pesar de que uno asiste porque hay que asistir, pero si hay resistencia precisamente porque... o sea, ellos lo muestran como todo muy bonito, muy mágico por la parte didáctica que yo te digo porque es bacano, pero aterrizar eso en el aula pues con la cantidad de estudiantes que maneja un profesor o en el caso de escuela nueva, eso no... o sea, pues no podríamos dormir [risas] (...) BP: La asistencia es obligatoria... si la asistencia no fuera obligatoria (risas de la maestra) ¿Tú qué porcentaje de profes crees que asistiría a las jornadas? D2: (Risas) Yo creo que muchos no irían BP: ¿La mayoría? D2: No, yo creo que hablando hasta un 100%, yo creo que un 40% asistiría y los demás no, preferirían quedarse en sus casas o planeando sus clases a su manera o durmiendo [risas] (pp. 5-6).	
DOCENTE 3	Lo que yo veo es que uno aprende herramientas didácticas y metodológicas para... para alcanzar lo que yo te decía: los estándares, los lineamientos; pero entonces, uno se vuelve... eso... no sé, alguien tiene que haberlo dicho... uno se vuelve como un instrumento, un instrumento de esa técnica porque como no miran los contextos, sino que mandan un lineamiento, un concepto, una idea y esa idea la tienen que desarrollar todos “al pie de la letra porque si no lo desarrollan...”	Yo qué hago, yo tomo ciertas cosas que me sirven y que desconozco, en el caso de lenguaje, porque yo no soy de lenguaje, entonces, aprendo de allí y trato en la medida de lo posible de seguir avanzando en esa profundización frente a eso, pero yo no veo que mis compañeros en

	[Hace énfasis en la expresión escrita entre comillas] (p. 5). BP: ¿Tú has probado lo que ellos proponen? D3: Sí, yo he probado lo que ellos proponen BP: ¿Y hubo éxito con los niños con los que se implementó? ¿Lograron acercarse por lo menos? D3: Mira que algunos, algunos; mira que no todos, entonces hay que mirar también si fue falta de apropiación de parte mía o por la premura porque también se maneja mucho eso, se maneja mucho... se maneja lo que es básicamente, lo que es la formación: la premura de ver unos conceptos, unas temáticas, unos contenidos, de avanzar, cierto tipo de conceptos o de ideas; en esa premura se desdibuja lo que es realmente esencial; entonces, yo he probado lo que dicen ellos pero en ocasiones no... a mí me parece que no funciona porque, repito, está descontextualizado.	realidad le estén haciendo a eso porque la familia, los tiempos, porque no hay unos grupos de estudio que permitan investigar e indagar acerca de eso en la escuela; entonces, ¿sí me entiendes? Eso es lo que yo veo ahí porque no hay, no hay... mientras vos no profundices en eso como docente y vos no interiorices eso de verdad, “bueno, yo quiero que el pelado... qué es... qué significa para mí que el pelado aprenda, no qué es lo que significa para el ministerio que el pelado aprenda a leer y escribir, porque si nos vamos a esa pues todos mis estudiantes perderían el año porque el ministerio dice unos lineamientos y unas líneas que son totalmente descontextualizadas de lo que es la realidad; entonces ahí hay que mirar es eso (...) Me han gustado las herramientas didácticas, algunas son muy chéveres; por lo menos la última me gustó mucho, en donde se colocaban cuentos de un señor que tenía... no recuerdo el nombre, un señor que maneja ilustraciones con unos
--	--	--

		miquitos, unos micos (p. 9).
DOCENTE 4	BP: Ok. Esas actividades, ¿tú las has llevado al aula? D4: No, este año no alcancé porque esa fue la última que hubo [refiriéndose a una jornada de formación], entonces esa actividad como tal no la trabajamos, lo que sí llegué a trabajar es la del circuito de aleatorio [refiriéndose a este pensamiento matemático en particular] que fue la que trabajamos probabilidad, escala de probabilidad, esa sí la trabajé en el aula, fue la último que trabajé.	BP: Y en años anteriores, digamos que, durante todo este proceso, las estrategias que ellos han dado, ¿tú las has podido llevar al aula? D4: Sí, hay unas que sí, por ejemplo las de lectura más que todo porque en el colegio le estamos apostando durito al “Pileo”¹⁷, entonces claro muchas de las actividades, sobre todo en la lectura, en la comprensión, de mirar las imágenes, de las secuencias, toda esa parte sí, pues no en su gran mayoría; por ejemplo, yo en este año siento que no fue mi año, llegué muy tarde por la licencia de maternidad, entonces pues como tal trabajar toda esa parte no así pero en los años anteriores o siento que si había podido apostarle, sobre todo en el 2015, me pareció que fue donde más me empoderé de lo que nos habían enseñado acerca de lo que era la lectura (p.5).

¹⁷ Proyecto institucional de Lectura, Escritura y Oralidad

En los discursos de los docentes es donde se identifica con mayor fuerza una ruptura en el orden del discurso que se busca establecer mediante la implementación de la estrategia de formación docente del PTA para regular la enseñanza de la lectura en las aulas de básica primaria de las escuelas públicas colombianas. Es en este nivel de la red de prácticas en el que se evidencia lo que plantea Fairclough (1995): “las relaciones de poder pueden ser impugnadas, resistidas e incluso transformadas a partir, entre otros aspectos, de un cambio a nivel de los órdenes del discurso de los distintos dominios de la vida social” (p. 14).

En la puesta en marcha del programa, al llegar a este nivel de la red la dinámica contrasta con el modo en que se asume en los niveles inmediatamente anteriores, pues del MEN a los formadores y de estos hacia los tutores se presentan más concesiones, consideraciones y aceptaciones que mitigan los desacuerdos que estos actores tienen frente a lo que representa el PTA.

En cuanto a los docentes, todos manifiestan resistencias marcadas, siendo más radical la postura de D1. Los demás, por su parte, interactúan dentro del programa entre el consentimiento voluntario y la coerción propia de las relaciones de poder (aporte de Fairclough a los estudios de ACD) establecidas en las dinámicas sociales y que, en este caso, son estructuradas por el MEN como carácter oficial que representa al Estado.

Finalmente, cabe resaltar que aquí también está presente la noción de hegemonía de Gramsci retomada por Fairclough (2008) y explicada por Stecher (2014) como una “estabilización provisoria de las relaciones de poder en el marco de diversas luchas sociales” (p. 21); luchas que en este escenario se materializan en la resistencia, en mayor o menor grado, a implementar las estrategias para la enseñanza de la lectura que promueve el PTA con las que se busca la mencionada estabilización provisoria de dichas prácticas.

En este panorama, las negociaciones que se logran identificar bien pueden entenderse como una estrategia para operar (subsistir) dentro de una red de prácticas que ideológicamente se opone a las concepciones de los docentes respecto a la educación y a la enseñanza de la lectura; pero también pueden ser entendidas como formas de asumir aquello que está establecido y de lo cual los docentes no se pueden quedar al margen. De modo que, en

algunos casos, los docentes imprimen estrategias y acciones personales validadas en la práctica y que también responden a los objetivos del PTA sin que por ello estén reconocidas o propuestas en los documentos institucionales. En este caso, más que negociación se entendería como actitud de resignación frente a lo que pretende instaurar el programa: esto constituye una evidencia de las relaciones de dominación y poder que el MEN establece a través del PTA en respuesta a unas políticas de orden económico que se dan en un marco mucho más amplio de prácticas sociales.

Es preciso resaltar que las negociaciones se presentan en un porcentaje mucho menor que las resistencias, es decir, aunque los docentes reconocen y valoran algunos aspectos del programa y tratan de incorporarlos en sus prácticas, esta situación no es reiterativa sino ocasional en la mayoría de los casos, razón por la cual da cuenta de la lucha entre lo que se busca establecer y lo que es legitimado por los maestros como significativo o pertinente para su trabajo en el aula.

8.2.2 Práctica social: enseñanza de la lectura en las escuelas públicas colombianas

Las prácticas escolares en general, al encontrarse situadas históricamente, constituyen prácticas sociales. Dentro de estas se encuentran aquellas que específicamente se relacionan con la enseñanza de la lectura, en las que el modo como se enseña a leer en las escuelas públicas es configurado por parte del Estado (en este caso, representado por el MEN y por el PTA). Es en este escenario donde entran en juego sus concepciones frente a la lectura y frente a las actuaciones del Estado y sus instituciones y es a partir de ello que surgen resistencias de diversas intensidades y en distintos momentos que pueden alterar el orden del discurso y abren el camino a transformaciones sociales:

Los límites entre y dentro de los órdenes del discurso están constantemente modificándose y el cambio en los órdenes del discurso es, de hecho, parte del cambio sociocultural (Fairclough, 1995, p. 24).

En la misma tendencia de la instancia de prácticas discursivas, las resistencias se presentan en mayor medida por parte de los docentes. Por otro lado, cabe resaltar que a partir del

análisis de los discursos (evidencia textual) y de las prácticas discursivas desde el que se ha analizado la implementación del PTA como práctica social ha sido posible el reconocimiento de tensiones que surgen en la dinamización del programa; es decir, las contradicciones del fenómeno social estudiado que se hacen evidentes en los discursos heterogéneos de los actores involucrados en él; en palabras de Fairclough: “la heterogeneidad de los textos codifica las contradicciones sociales” (p. 15); estas son presentadas aquí como tensiones y es en cada una de ellas donde se reconocen las resistencias que manifiestan los distintos actores del PTA en el contexto institucional particular.

8.2.2.1 Tensión # 1: Relación con las pruebas estandarizadas

Tabla No. 16

Tensión # 1: relación con las pruebas estandarizadas

FORMADOR	Es que ese es como el espíritu del programa hoy en día, en cierta manera como preparar a los estudiantes para responderle a esas pruebas, las Pruebas Saber, las Pruebas Supérate, las Pruebas Aprendamos, las mismas Pruebas Pisa, las censales (...) y sobre eso ha habido muchísimas formaciones y muchísimas charlas de cómo trabajar resultados de manera pedagógica para tratar de mejorar el índice de la calidad de la educación (...) y están pensando es en cómo mejorar esas pruebas (p. 9).
TUTOR 1	La prueba es simplemente algo que se debe cumplir y ya, pero estamos viendo que si el niño es capaz de desarrollar ciertas preguntas de la prueba realmente está adquiriendo más elementos, está adquiriendo más competencias, cierto, que si se queda con la evaluación que se hace tradicional en el aula (p. 14).
TUTOR 2	Si hay alguna falencia, es necesario retomarla y que el maestro en su plan de clase mire de qué manera incluye este análisis o estos resultados y mejora los procesos de aprendizaje en el aula. Entonces, me refiero a ese tipo de pruebas (p. 14).
DOCENTE 1	Tengo entendido que el PTA, que quiere decir Programa Todos a Aprender, es una estrategia del gobierno nacional para lo que es mejorar el aprendizaje de nuestros estudiantes, yo lo veo más que para mejorar, yo lo veo más como para poder subir unos estándares de competencias a

	nivel internacional, porque recordemos que Colombia ya se matriculó en la OCDE y pues en eso le exigen unos resultados y a nivel de educación esos resultados han estado muy flojos, entonces se cree o se piensa que con esta estrategia se van a subir los niveles (p. 4).
DOCENTE 2	Mirá que... es curioso porque yo creo que allí hay como... opiniones diversas, ha profes viejos, que yo le llamo viejos y ellos viven motivados “ayyy sí, qué chévere mirá, podemos hacerla, aplicarla” ... Pero hay otros también viejos que como que “noooo, eso no funciona, qué pereza, vienen a meterle eso así a uno viendo que eso es un proceso”, como que se quejan: y pues los nuevos sí rajamos mucho del programa (risas)... bastante porque... precisamente como somos nuevos no sé si la escuela de formación de nosotros sea distinta; pensamos que no, que la educación no tiene por qué encasillarse en tanto formato y estar copiando formatos de otros países por un afán de cumplir estándares sociales y económicos y políticos a nivel mundial; entonces, sabemos que obviamente que en educación no funciona, no va a funcionar a pesar de que escuché el otro día que las Pruebas Pisa como que había mejorado, no sé... entonces ahí está el fruto del PTA; sin embargo, pues no, o sea, como se aborda no... particularmente no estoy muy de acuerdo y hay profes como de misma corriente de pensamiento pedagógico - didáctico que piensan lo mismo. (p. 15). Ajá... precisamente eso es lo que más me incomoda porque siempre a lo que se le va a trabajar es a responder unas pruebas; o sea, el pelado va a ser educado para responder a unas Pruebas Saber, ¿y la vida del pelado qué? ¿Y la formación integral del muchacho qué? ¿Y su contexto económico – cultural qué? Entonces, a mí eso... no sé... creo que... no creo que lo cumplan (p. 17). Colombia tiene que responder a ciertos estándares para ser parte de grupos, por decirlo así, internacionales y si no hace algo para aumentar los niveles de... le llamaría yo, alfabetismo, pues entonces no va a ser aceptado en ese grupo de países, esos grupos económicos... básicamente es eso, entonces, pues pienso que la educación de ahora lo que está haciendo es formar muchachos para que salgan a la universidad, si es que llegan a la universidad, a ser mano de obra, un trabajador más y ya... bueno, si llegan porque ni siquiera para la vida los estamos preparando. O sea, el hecho de que vos leas muy bien, interpretés y puedas responder un texto académico no significa que

	podás responder igual a una situación problemática de tu vida cotidiana; hemos dejado de lado eso y en eso no estoy de acuerdo (p. 22). No me parece que se haya diseñado [el programa] única y exclusivamente para mejorar unas pruebas internacionales (...) A pesar de que ellos digan “es que les vamos a enseñar a leer y a escribir a los niños” (...) bueno, no sé... eso va más allá, en ese afán se pierden muchas cosas de la educación (...) Entonces como que se dicen y se contradicen (pp. 24-25).
DOCENTE 3	Hay que ver la relación que hay entre la política y la educación entonces en eso, pues venimos de una época en donde después de la industrialización, en donde se educaban a los pelados desde la parte técnica... eso en Colombia se dio a mediados de los 60's y los 70', aparece entonces el asunto de la globalización y con la globalización aparece la estandarización, entonces la estandarización y aparece la medida, entonces al medir, hay que medir con unos parámetros internacionales; entonces, como nos ha ido mal en las pruebas internacionales, ellos para contrarrestar eso hacen un programa que permita, entre comillas, elevar los niveles de educación en Colombia, partiendo de esos lineamientos y de esos estándares; entonces el programa a lo que da respuesta es a una política internacional de una necesidad internacional de dar un dinero, un recurso para Colombia y con el pretexto de subir, de mejorar los estándares académicos en los colombianos (p. 1). (...) En el segundo (refiriéndose a su segundo año en el programa - 2016), ya vi fue más bien una apropiación de... empezaron a trabajar con una idea que me parece terrorífica y “tétrica” (usa tono de terror de manera jocosa), empezaron a trabajar con unas pruebas y que... se enfocaron en desarrollar habilidades... habilidades no, se enfocaron en desarrollar... en enseñarle al pelado a desarrollar una prueba, para que el pelado sepa desarrollar una prueba, que le está preguntando esto, entonces tiene que contestar esto, eso fue lo que se enfocaron más este año (p. 2). De cualquier municipio, de cualquier departamento debe estar haciendo eso, debe estar haciendo lo mismo; entonces mandan eso, mandan una documentación para llenar, se llena la documentación pero vuelvo y te repito: eso se queda ahí porque no hay una profundización en esa parte del saber, no hay una profundización sino que se queda ahí, uno es

	como un repetidor de una idea, de un concepto, de unas técnicas, de unas prácticas que otro ha dicho, entonces cuando vos no te interiorizas como docente lo que estás dando, pues si lo repetís y pueda que algún pelado te entienda, pero no hay una profundización en cuanto a los conceptos, entonces te puede ir bien en la prueba, esa es una crítica que yo le hacía al tutor, yo le decía: “nos puede ir bien en las pruebas pero para qué los estamos preparando ¿para las pruebas? o de verdad para enfrentar un contexto”. (p. 5). La desconexión [en el programa], es que no hay una profundización, no hay un sentémonos a pensarnos esto, ¿usted qué piensa de? Entonces proponer, decir: “bueno, aquí en este contexto es válido esto, entonces lo vamos a hacer así; aquí en este contexto es chévere manejar este tipo de herramientas, pero como no tenemos, por ejemplo, acceso a internet, entonces manejemos estas otras”, ¿sí me entendés? Mirar el contexto, mirar el contexto que nos permita avanzar, pero en ocasiones como le digo, ellos [los tutores] tienen que hacer lo que ellos [el PTA] dicen (...) A mí me gustaría que de pronto ¿sabés qué hicieran? Lo que te estaba comentando ahora, que cogieran las necesidades del contexto y que dejaran de trabajar más por los resultados de una prueba... sino que es complejo porque a ellos les pagan el gobierno pero yo te digo, dejar de trabajar por los resultados de una prueba y dedicarse a mirar las necesidades propias del contexto; cómo a través del lenguaje, porque eso también lo han trabajado muchos tipos, cómo a través del lenguaje se puede desarrollar comunidad, se puede desarrollar sociedad, se puede desarrollar cultura; de pronto explorar más eso; cómo a través de lo que ellos hablan, de la forma como ellos dicen, de sus modismos, sus expresiones, la manera como dicen “haiga, vaya pa’llá”, todas esas expresiones cómo trabajarlas desde allí, cómo tratar de potencializarlas y mirar cómo desarrollar investigación a través de eso, cómo desarrollar investigación, pero pues el programa apunta es... vuelvo y te repito, el programa no va a resultar con eso porque ellos a qué apuntan... ellos apunta es a mejorar los resultados; para ellos más que las prácticas, son los resultados de las pruebas, ese es el problema de eso; entonces quieren mejorar las pruebas en estándares y quieren al 2025 ser Colombia la más educada, ellos están engomados con eso, en mejorar los resultados en unas pruebas, que el pelado aprenda o no aprenda no le paran bolas a eso, ellos quieren es ganar las pruebas ; entonces yo te digo, pruebas las pueden ganar pero habilidades de pensamiento y desarrollo de cultura, eso no, eso no lo veo (p. 21).
--	--

	No hay investigación, no hay profundización, no miran ni siquiera los contextos, no miran ni siquiera las necesidades; de pronto los tutores tratan de mirar las necesidades de la escuela y trabajar con las necesidades de la escuela, pero es que uno solo es muy verraco, eso uno solo haciendo eso es muy complejo y como te digo hay que apostarle a algo y mientras ellos le apuesten solamente a mejorar los resultados en las pruebas puede que se alcance eso, pero cuando se vayan qué va a pasar con esos peladitos (pág. 21).
DOCENTE 4	Pues prácticamente lo que ha querido el PTA, según ellos [refiriéndose a los tutores], ha sido mejorar las prácticas, ¿no? Las prácticas de aula, pero lo que nosotros logramos ver es que lo que ellos pretenden es subir el índice de calidad, los exámenes de Estado, en eso se han basado prácticamente. Por ejemplo, en este año, lo que ha sido este año a pesar de que el discurso de ellos es de que no es para la prueba, “no es para la prueba”, en este año se evidenció con mayor ímpetu; pudimos ver que solamente en el colegio, yo tengo el grado segundo en este año, trabajaron fue grado tercero y quinto (...) es que las cosas van más allá de una prueba y yo veo que ellos solamente se han limitado a eso” (p. 3). Yo pienso que ellos deberían ser más directos, decir: sí, es que es verdad, estamos formando para las pruebas. No decir: “no, no lo estamos haciendo, ese no es el propósito, este no es el cuento”. Entonces sí, yo creo que es eso (p. 19).

Estos fragmentos muestran que, aunque el discurso oficial del programa se presenta el mejoramiento de las prácticas de aula de los docentes y del desempeño de los estudiantes respecto a la lectura como su objetivo fundamental, es evidente el marcado interés hacia los resultados de las pruebas estandarizadas, esto contradice la postura enfocada a la transformación de procesos sociales desde la generación de cambios en las prácticas, pues el carácter medible y estandarizado conduce a un modelo instrumental y de réplica pese a que aparece explícitamente como el enfoque del que se aleja el PTA. Los distintos actores reconocen esta contradicción del programa y es esta la que detona en ellos las resistencias manifestadas en distintos momentos.

8.2.2.2 Tensión # 2: Formación disciplinar de los tutores

El programa propende por el mejoramiento de las prácticas docentes y el aprendizaje de los estudiantes con relación a los procesos de lectura; sin embargo, para el rol de tutores (quienes dinamizan el proceso con los docentes) vincula personal que en muchos casos cuenta con la formación disciplinar correspondiente a otras áreas, tales como matemáticas, ciencias sociales, inglés, pedagogía reeducativa y educación especial, entre otras. A continuación, se recopilan lo que manifiestan los distintos actores entrevistados respecto a esta particular del PTA que genera resistencias en los docentes y que los tutores intentan justificar en términos de que, a pesar de ello, se cumple lo que el programa direcciona.

Tabla No. 17

Resistencias generadas por la formación disciplinar de los tutores

FORMADOR	Hay gente que es muy buena pero por ejemplo, aunque es muy buena en muchos aspectos y se les ve que se apasionan y les gusta la educación y no solamente es la pasión sino que se forman, leen, [pero] de todas maneras no tienen la formación en lenguaje y lo que yo he encontrado cuando entrevisto a maestros es que muchas veces también esa imagen de credibilidad no se ha construido porque cuando están en las formaciones hay algunos momentos o ciertos momentos en que ellos notan, perciben que el tutor no tiene el dominio; entonces, no es en todos los casos pero sí los maestros entrevistados coincidieron en que en algunas formaciones notaron que los tutores no tenían la formación (pp.8 y 9). Andan perdidos, andan perdidos (...) Es que es más ni siquiera repiten porque siguen perdidos y lo único que hacen es llenar los formatos. Uno repite lo que de pronto puede tener idea, pero aquello de lo cual no tiene idea... porque perfectamente se pueden evidenciar y te pueden decir: “bueno... tal pregunta” [refiriéndose a una posible pregunta que le haga un docente a un tutor]; “aaah, es que yo no soy de la formación” [refiriéndose a lo que respondería el tutor] (p. 17). No todos los formadores tienen una calidad en el manejo del discurso, unos conocimientos que sirvan para que el tutor se quede callado y aprenda o simplemente diga: “este tipo sabe, qué interesante lo que está
-----------------	--

	proponiendo, es interesante lo que está manejando”. Eso lo he notado, sobre todo en ciertas regiones donde hay gente muy buena, muy buena [haciendo énfasis], incluso a colegas míos los han puesto a trastabillar (p. 6).
TUTOR 1	Primero ha sido muy delicado, uno tiene que tener mucho tacto porque yo no soy muy conocedor del lenguaje como tal; primero, muy delicado en ese sentido, tener mucho cuidado de lo que digo, tener mucho cuidado de cómo oriento las acciones y entonces, por ese lado pues delicado. También ha sido un reto porque me ha tocado sentarme a estudiar los referentes, sentarme a empaparme un poquito de... así como en matemáticas hay mucha terminología, en lenguaje igual; entonces uno a veces... términos que uno... (Expresión de extrañeza), me toca queirme al diccionario, me toca sentarme organizar (p. 8).
TUTOR 2	La verdad sí hay tutores de pronto que no tienen el perfil ni en lenguaje ni en matemáticas, pero se ha buscado la forma, se ha encontrado o se ha buscado la estrategia de que esto no afecte el proceso de trabajo en las instituciones educativas... ¿Cómo? Que los maestros o los tutores, perdón, que tienen el perfil apoyen a esos maestros... perdón, se hace acompañamiento a esos tutores en sus instituciones educativas, entonces... hemos hecho también comunidades de aprendizaje o CDA, que eso se hace entre maestros, pero entre tutores también lo estamos haciendo... ¿Qué es lo que hacemos? Por ejemplo, cuando tenemos un protocolo o tenemos una Sesión de Trabajo Situado y tenemos que hacer ese trabajo con los maestros, nos reunimos en equipo y entonces el que tiene la formación o el que tiene el disciplinar da un panorama más amplio de lo que allí viene, se hace el trabajo en conjunto, se organiza el material, se hacen las peticiones conceptuales, todo lo que se requiera para que el compañero o la compañera que no tiene el perfil, por lo menos tenga herramientas para desarrollar ese trabajo con esos maestros (p. 6). [Refiriéndose a los maestros con la misma situación] No maneja (el conocimiento disciplinar), sí y tiene dificultades en el contenido o en las temáticas del área porque, bueno, en algunos casos se ha podido evidenciar que es porque no son del área, entonces el hecho de no ser del área perjudica un poquito a veces en algunos maestros para dar el contenido preciso que se tiene que dar en el aula o claridad en el contenido, claridad conceptual en los contenidos (p. 5).
DOCENTE 1	Yo creo que esto o debería de dar profesores de primaria y si... por ejemplo en este momento que las capacitaciones son de lenguaje y

	matemáticas, creo que lo más idóneo sería orientadores con énfasis en estas dos áreas porque a veces hay orientadores o hay tutores con énfasis en otras áreas, entonces a veces se les nota que no están muy seguros de lo que dicen; entonces generan más inseguridad al docente (p .9).
DOCENTE 2	“Ahí sí una gran falla ¿no? Porque... O sea, esa es una de las fallas de las que yo siempre me he quejado en la educación, si uno estudia algo y uno tiene un énfasis en algo, se supone que bueno... Uno no es experto, pero va por esa línea y tiene la autoridad para hablar sobre eso, ¿Sí me entendés? Pero ¿Y si no? Entonces uno como que... Bueno vamos a improvisar. Obvio uno puede prepararse, pero no es lo mismo que la persona que tiene esa autoridad” (p. 4). Cuando uno ya va a práctica, cuando uno va a los STS, creo que se llama así, que son las reuniones a las que convocan para que uno rote y esté en diferentes aulas, a veces uno como que queda plop, porque ni siquiera los mismos profes que están en el Programa tienen como el dominio pues del tema que supuestamente le van a enseñar a uno. Sin embargo, yo veo que la intención es positiva, es buena (...) [refiriéndose a los tutores]. Hay unos muy buenos, pero hay otros que cuando están desarrollando el taller como que se enredan, entonces uno como que... pues si se enredó él con el tema, como seremos nosotros cuando lo vayamos a manejar, porque se supone que ellos son la autoridad en el tema ya que ellos son los que concursaron y los elegidos para eso, entonces ahí uno como que se hace pues una idea.
DOCENTE 3	La verdad es que en ocasiones uno ve que ni el mismo tutor sabe lo que está diciendo, entonces es muy verraco porque si usted analiza los tutores, muchos tutores, en el caso de Jamundí, yo me puse a preguntar y a investigar, los que pertenecen a lenguaje son muy pocos y ellos en vez de jalonar [hace una pausa]... [es decir] Los que tienen la formación (asintiendo) son muy pocos; entonces, al no tener la formación en lenguaje qué hacen ellos, son lo mismo que te venía diciendo, son repetidores de conocimiento, repiten, repiten y repiten porque vos cuando tenés la disciplina pensás en lo que te está diciendo el otro frente a la disciplina, uno dice: “no, eso no es así”, pero cuando uno no la tiene uno qué hace: “no, pues será creerle” (risas), como un acto de fe, entonces tenaz eso, tenaz eso (p. 6). No es su área (asintiendo). Y no... uno puede manejar otras áreas, yo voy más a bien a cómo te digo, a la apropiación de los conceptos propios del lenguaje que es tan clave para el desarrollo del pensamiento y de las ideas. Por lo menos, ellos en ese programa yo nunca he visto que

	desarrollen habilidades de pensamiento para el lenguaje, yo nunca he visto que ellos se piensen en eso, ellos lo máximo que llegan es a través de las gráficas, a través de las gráficas, de las ilustraciones, de interpretar las ilustraciones en el texto; en la última [STS] que estuvimos eso fue lo más aproximado que yo vi que estaban haciendo frente a desarrollar habilidades de pensamiento, pero como tal, no (p. 7).
DOCENTE 4	No hace referencia a este aspecto

En los anteriores fragmentos de los discursos la tensión también se hace evidente cuando los tutores manifiestan que se ha podido manejar esta situación y desarrollar el programa a pesar de la particularidad de contar con tutores sin perfil pertinente para orientar el proceso; pero cuando esta situación se traslada al escenario del docente orientando el proceso en el aula, es decir, al hecho de que en las escuelas hay muchos docentes de básica primaria que deben enseñar la lectura, pero que no cuentan con la formación en esta área específica, esto sí se considera una causa de la problemática del bajo desempeño de los estudiantes en los procesos lectores. Por ejemplo, se encuentra una contradicción en el discurso de T1 cuando manifiesta: “otro avance allí significativo ha sido que los maestros que no son afines del área de lenguaje, los maestros que no son del disciplinar de lenguaje se empapen de aspectos que tienen que ver con la epistemología del lenguaje como tal y el cómo se deben abordar ciertos elementos en esta parte de primaria (p. 7).

En ese orden de ideas surge el interrogante: ¿por qué la misma particularidad en dos niveles de la red de prácticas no afecta de igual manera la calidad del proceso de formación docente en el PTA?

Una posible respuesta a esta pregunta podría ser que el programa considera que el proceso de formación que previamente se desarrolla con los formadores y tutores es una garantía para el desempeño independientemente de su perfil profesional. Sin embargo, esto también revela que la importancia del proceso no radica en la generación de espacios de construcción y reflexión sino en el cumplimiento de las rutas de trabajo que evidencien una actuación frente a problemáticas notorias en la formación de los docentes.

Es por ello que la cuestión de la formación disciplinar se reconoce como factor determinante en el caso de los maestros para justificar la razón de ser del programa, pero no

se reconoce de la misma manera cuando se hace referencia al rol de los tutores y formadores. Esto da cuenta del carácter instrumental con el que se concibe y aborda el proceso de formación, condición que difícilmente puede contribuir a la transformación de las prácticas de enseñanza de la lectura.

8.3 CONCIENCIA CRÍTICA DEL LENGUAJE

Esta noción de Fairclough aplicada al análisis crítico de los discursos que surgen en la implementación del PTA es la que permite identificar en qué medida se incorporan en el proceso de formación docente prácticas escolares para desarrollar conciencia crítica del lenguaje, entendida como la capacidad de identificar el papel determinante del lenguaje en las sociedades contemporáneas para ejercer el poder “predominantemente a través de la generación de consentimiento en lugar de hacerlo a través de la coacción, a través de la ideología en lugar de la fuerza física” (Fairclough, 1995 p. 219).

En esta sección se pretende establecer la relación entre lo que Fairclough denomina enfoques críticos y no críticos de conciencia lingüística en las prácticas educativas como mecanismo para cohesionar o fragmentar relaciones de poder y dominación, con el modelo que se implementa en la estrategia de formación docente desarrollada por el MEN a través del PTA para el mejoramiento de las prácticas de enseñanza de la lectura en aulas de educación básica primaria y de los aprendizajes de los estudiantes. Para llegar a este punto, se hace un recorrido por las concepciones, materiales y actividades de lectura y por las estrategias de enseñanza promovidas; finalmente, esto se analiza a partir del contraste entre el discurso oficial y el de los actores vinculados al programa teniendo como base la noción de conciencia crítica del lenguaje planteada por Fairclough.

8.3.1 Sobre concepciones de lectura en la implementación del PTA

Este aspecto constituye uno de los elementos clave en el análisis de las implicaciones ideológicas del programa.

Tabla No. 18
Tensión # 2: Concepción de lectura promovida

PTA	La meta general expresada cuantitativamente es que: Más del 25% de los estudiantes de estos establecimientos educativos ascienda de nivel, al menos en las áreas de lenguaje y matemáticas, en la Prueba Saber de 3° y 5°, aplicación año 2014 (MEN, 2012, p. 6).
FORMADOR	Veo que hay una mezcla de modelos, de procesos y de autores, sobre todo en lenguaje... todavía se habla de la teoría semántica-comunicativa, uno repite análisis del discurso, otro habla de lingüística textual... ahí ya van tres modelos, otros todavía trabajan el estructuralismo; ya van cuatro, otros todavía están en el funcionalismo, van cinco; pero no hay un parámetro que diga: “bueno, vamos a trabajar comprensión textual, comprensión de lectura o análisis del discurso aplicado a las diferentes áreas del conocimiento, cómo lo vamos a hacer en matemáticas, cómo lo vamos a hacer en química, en física, en sociales, en las diferentes áreas; eso lo hace el maestro (p. 17).
TUTOR 1	Para el PTA la lectura no es meramente el parafraseo, no sé si decirlo así, no es meramente la parte de la fonética, de leer fluido y ya, no; para el PTA la lectura hace referencia a leer y comprender, nosotros hablamos de lectura comprensiva; es decir, de que el niño llegue a ese momento de que realmente entienda qué es lo que está leyendo y pueda alcanzar diferentes niveles de interpretación, diferentes niveles de inferencia con respecto a lo que lee (p. 6). Inicialmente, una preocupación para nosotros es que los niños lean, sí... dejando la parte comprensiva a un lado; o sea, sin decir que eso no importe, pero inicialmente hay una preocupación y es que nuestros niños lean porque estamos encontrándonos niños de tercero, cuarto, quinto que no leen de manera fluida y entonces nosotros decimos “si nuestros niños no leen de manera fluida de ahí para allá no podemos hacer mucho, ¿por qué?” ... porque el niño te va a leer un texto por ejemplo y cuando termine el texto no te va a entender de qué trataba porque está pendiente de esa parte fonética que todavía no había superado (p. 9).
TUTOR 2	Lo que deben ser los procesos de lectura, cómo se deben garantizar en los niños, tenemos dificultades, tenemos dificultades porque a veces a los niños se les dificulta aún hasta el hecho de que le planteen preguntas de nivel literal, de nivel inferencial o de nivel crítico-argumentativo; entonces, allí hay un gran trabajo por hacer, estamos en esas, por lo menos está la necesidad y... pero pues estamos trabajándole, no es que

	se... no te puedo decir que tenemos una herramienta fuerte que haya llegado del programa para incidir en esa parte, para incidir en el programa, no, todavía no (p.13). En el aula se lee, claro que sí, los maestros utilizan cuentos, utilizan diferentes textos para trabajar sus planeaciones de clases, pero el problema es que yo pienso que el proceso de lectura no es el solo hecho o la mera acción de leer un texto, sino que el proceso de lectura debe ir mucho más allá, [debe orientarse] a que el niño pueda comprender y sacarle provecho al máximo a eso que se lee. Sí, entonces, se lee, sí pero el hecho de leer por contestar solo unas preguntas me parece que es un proceso de lectura a medias. BP: Pero en el programa se abordan estrategias para poder mejorar esos aprendizajes... Cómo se comprende, por ejemplo, un texto expositivo; cómo se comprende el texto narrativo, cómo se comprende la publicidad... ¿Se abordan específicamente cómo hacerlo? T2: Sí, hay algunas estrategias, Beatriz, hay algunas estrategias que se han estado implementando con los maestros, pero... cómo te dijera, ha sido como muy... muy rápida; sí, muy rápida. Hay estrategias que se han implementado con los maestros sobre cómo abordar un texto, pero no se ha hecho un trabajo fuerte en esa parte, o sea, creo que hace falta fortalecer esa parte. No te puedo decir que tenemos una herramienta fuerte que haya llegado del programa para incidir en esa parte (p. 18).
--	--

El documento oficial del programa se centra aspectos organizacionales y estructurales del PTA y en la formación docente desde el desarrollo profesional situado; por lo tanto, la concepción de lectura se rastrea desde posicionamientos generales sobre el lenguaje y, principalmente, desde lo expresado por el formador y los tutores como voces legitimadas del MEN y del PTA.

En este orden de ideas, se identifica que desde la mirada de los tutores el PTA promueve la lectura como un proceso que va más allá de una comprensión literal de lo leído.

El documento del MEN (2012) presenta el lenguaje como uno de los sustentos de los demás aprendizajes (el otro lo constituyen las matemáticas); razón por la cual el PTA parte del reconocimiento del papel del lenguaje como mediador de la enseñanza y los distintos

aprendizajes; por ende, uno de los principales énfasis que el programa otorga a la formación del profesorado es el desarrollo de los procesos relacionados con la lectura como elemento fundamental para el mejoramiento de la calidad de la educación.

Los formadores y tutores como la voz oficial del programa en distintas ocasiones hacen referencia a la preparación para las pruebas, a la aplicación de simulacros digitales, a la realización de jornadas con docentes y estudiantes centradas en el análisis de resultados y en estrategias para el trabajo en el aula. En contraste, T2 asegura que en la escuela se piensa que la lectura se reduce a entregar libros a los niños para que los miren y contesten preguntas al respecto (p. 17) y hace énfasis en que, de acuerdo con lo que plantea el PTA, se parte de que la lectura debe ser un disfrute pues es esto lo que dispone el desarrollo de los demás procesos. No obstante, desde su perfil profesional en lenguaje reconoce que el programa no ha identificado una formación puntual que permita a los docentes apropiarse de elementos conceptuales y didácticos para enseñar a comprender los distintos textos con los que interactúan los estudiantes, lo cual está en contradicción con el objetivo de mejorar estos aprendizajes que se plantea el programa.

Por otro lado, T1 hace referencia al aspecto de la fluidez al leer en tanto que han identificado una predominancia de la lectura silábica y se atribuye a esto una marcada incidencia en las dificultades de comprensión; sobre esto dice: “una preocupación para nosotros es que los niños lean, sí... dejando la parte comprensiva a un lado” (p. 9), que luego es modalizada con la expresión “sin decir que eso no importe” (p. 9).

De modo que se deduce que un primer momento, sobre todo en los grados iniciales, prima la asociación grafema/fonema de manera fluida sobre los procesos de comprensión. Es decir que el proceso de apropiación del código escrito, por lo menos en este caso, se concibe por fuera de los procesos de construcción de sentido en contravía de lo que plantean los lineamientos curriculares del área establecidos por el MEN:

Es importante la claridad sobre las formas de acercamiento de los niños a la lengua escrita en los primeros años de escolaridad. Los trabajos de Emilia Ferreiro, Liliana Tolchinski, Ana Teberosky, Gloria Rincón y Olga Villegas son un referente obligado.

Según estas investigaciones, el manejo del código alfabético convencional es un punto de llegada y no un punto de partida en el desarrollo natural de la significación en el niño. Por tanto, los enfoques que toman como punto de partida el fonema, la sílaba y la palabra, poniendo el énfasis en la relación sonido/grafía, no son pertinentes como iniciación a la escritura. En este sentido, resulta necesario generar espacios de significación en los que la escritura cobre sentido social, y el problema de la fonetización y el acceso al código alfabético serán una necesidad que aparece de manera natural (MEN, 1998, p. 30).

Un indicador importante lo constituyen las estrategias que el programa brinda para el mejoramiento de los procesos de lectura; T2 habla de la herramienta HME (hacia la meta de calidad), la cual se refiere por un lado a una meta cuantitativa respecto a los resultados de las Pruebas Saber y por otro, a formatos que deben diligenciar con información sobre el análisis de los resultados que la institución ha obtenido en los últimos años, los cuales deben ser entregados al MEN por medio de los tutores. Cabe resaltar que en los documentos del Icfes (institución encargada del diseño, aplicación y evaluación de las pruebas) se establece la evaluación de la lectura en los niveles literal, inferencial y crítico-valorativo; no obstante, de acuerdo con los discursos de formador, tutores y docentes el proceso de formación termina centrándose en la divulgación de actividades que en el aula se puedan trabajar con el objetivo de que los estudiantes puedan contestar correctamente las pruebas y así mejorar los resultados.

8.3.2 Sobre cómo se aborda la enseñanza de la lectura

T2 refiere que desde el programa se han abordado estrategias pero que han sido muy rápidas; por lo tanto, no profundiza en ellas, sino que expresa: “Hay estrategias que se han implementado con los maestros sobre cómo abordar un texto, pero no se ha hecho un trabajo fuerte en esa parte, o sea, creo que hace falta fortalecer esa parte.” (T2, p. 19).

Por su parte, T1 menciona el método global, el método silábico y luego menciona el fonético al referirse al proceso de adquisición del código escrito en grados iniciales. Sobre esto dice que el primero en general se entiende como el aprendizaje inicial de la lectura: “a

medida que va leyendo en contexto determinado, las palabras completas van adquiriendo significado para el niño” (T1, p. 9); sobre el método fonético menciona que es el centrado en los sonidos que representa cada grafía. No obstante, esta afirmación contradice lo expresado por el mismo tutor al referirse a la fluidez en la lectura y al desplazamiento inicial de la comprensión. Esto evidencia vacíos y confusiones conceptuales que, en el proceso de formación, se trasladan a los maestros y no favorecen el mejoramiento de las prácticas de enseñanza de la lectura.

Con el propósito de comprender cómo se abordan estos procesos se indagó sobre las particularidades de las jornadas de formación y se encontró lo siguiente:

- T2 comparte que en uno de los últimos encuentros municipales con los profesores se utilizaron varios textos, entre ellos “La señora Cerdo”, cuyo autor no recuerda. Esa jornada se realizó en torno a los textos multimodales, es decir, aquellos que incluyen elementos gráficos o tablas. En esa ocasión se mostró a los docentes que a partir de dichos elementos se pueden explorar varios aspectos en tanto que dichos elementos aportan sentido a los textos desde el análisis de la intencionalidad del autor, la postura, el posicionamiento de la imagen, entre otros. Esta jornada se desarrolló con la metodología de circuito.
- T1 también se refiere a la jornada sobre textos multimodales y menciona textos continuos y discontinuos y manifiesta que se incluyen las TIC; sin embargo, se detiene más al hablar de una jornada en la que desarrollaron actividades con el libro “Manuela color canela” de Elena Dreser. Entre las actividades el tutor menciona la elaboración de hipótesis sobre la historia a partir de la observación de la carátula del libro y las imágenes de la historia; manifiesta que esta jornada fue muy enriquecedora.

De las tres jornadas a las que ambos tutores hacen referencia porque fueron significativas en términos de lo que han aportado a los maestros, en dos de ellas se abordaron textos narrativos. En la jornada sobre textos multimodales se logró identificar que se incluyó una canción (formato audio) y un infograma; sin embargo, se percibe que aún hay una marcada tendencia hacia el trabajo a partir de los textos narrativos pese a que los tutores mencionan

la apertura hacia otras tipologías, esto se logra evidenciar en los textos que recuerdan al hablar del desarrollo de las jornadas de formación.

Otra estrategia a la que se refiere T2 y en la que se detiene a explicar es la maratón de lectura, que no está directamente direccionada por el PTA, sino que es establecida por el MEN. Se implementó durante el mes de septiembre del año 2015 y en el mes de agosto de 2016. Consiste en establecer al interior de cada institución educativa un determinado periodo de tiempo diario para desarrollar diferentes actividades de promoción de lectura, cuyas evidencias en el año 2016 podían ser cargadas a través de un aplicativo en internet. Sobre este proceso, manifiesta que fue asumido con mucha responsabilidad por parte de los maestros:

(...) Veía a los niños leyendo un sinnúmero de textos que nunca yo... ellos mismos se sorprendían, los maestros, de ver que sí se puede leer lo que yo te decía ahorita, otros textos, supremamente importante, los niños haciendo recetas, además de leer recetas haciendo recetas y cosas así muy llamativas; entonces, el hecho de que hoy los maestros de mi institución incorporen en sus planeaciones y ellos hagan el texto regalo diario, tengan un espacio del recreo lector y fortalezcan eso en sus estudiantes, es para mí un indicio de que ha mejorado el nivel de lectura (T2, p. 22).

En otra ocasión, en una jornada en la que no hubo rotación de los maestros a través de un circuito de actividades, sino que cada tutor orientó las actividades durante toda la jornada con un grupo de tutores, una de estas actividades fue la de “los misterios”, la cual consistía en que los maestros organizados en subgrupos, debían responder un interrogante. El propósito de esta actividad era acercar a los maestros al uso de preguntas de tipo inferencial para desarrollar niveles más altos de comprensión lectora. No obstante, las preguntas no partían de la lectura de un texto y eran más del tipo acertijo o adivinanza, por lo tanto, no tenían una relación directa con la comprensión de lectura ni aportaban elementos a los maestros para abordar estos procesos en el aula de tal manera que se apunte a su mejoramiento.

Todo lo anterior refleja los vacíos y las contradicciones que subyacen en el programa y que son mitigados mediante el despliegue de actividades llamativas en su forma que pueden

cautivar tanto a maestros como a estudiantes y que pueden tener acercamientos a ciertos procesos un tanto más complejos pero que en el fondo no se fundamentan en una perspectiva del lenguaje que posibilite el pleno desarrollo de los procesos lectores en las aulas de básica primaria.

8.3.3 Sobre las materiales y actividades de lectura

En cuanto a los materiales de lectura que promueve el programa se encuentra la Colección Semilla, que no es propia del PTA, sino que llega desde otro programa del MEN llamado Plan Nacional de Lectura y Escritura (PNLE). La colección incluye textos para niños y jóvenes sobre distintas temáticas, textos literarios de diversos tipos y diccionarios.

Con relación a los textos para el desarrollo de competencias en los estudiantes, el programa ha entregado distintas colecciones para el trabajo en el aula, en el caso de lenguaje se identificaron tres: Habilidades Comunicativas para instituciones urbanas, Escuela Nueva (Cartillas 1, 2, 3) para instituciones rurales y Entre Textos que ha sido entregada en todas las instituciones; esta última ha sido traída desde Chile y adaptada al contexto colombiano y respecto a ella T1 manifiesta: “Son textos que han servido hartísimo porque se sale un poquito de “te doy la teoría y ten el ejercicio”; se han preocupado muchísimo muchísimo por la parte de la comprensión lectora” (T1, p. 25).

Para promover su uso, en las STS se incluyen actividades basadas en el uso de estos libros; T2 dice que los maestros han percibido estas colecciones como un material fácil para trabajar y pertinente para las necesidades que han identificado en sus aulas, por lo cual está siendo usado por los maestros en un gran porcentaje. El formador dice que reconoce que el gobierno ha hecho una inversión grande en materiales de lectura pero que no es suficiente. Tanto él como los tutores y maestros le dan un valor importante a la Colección Semilla, aunque esto se percibe de manera más marcada en tutores y formadores; en los maestros, por su parte, a pesar de que muestran una actitud positiva frente a estos libros, no se percibe una apropiación del material ni una inclusión significativa de los mismos en su práctica.

En cuanto a lo manifestado por los docentes respecto a las concepciones de lectura, en el marco del proceso de enseñanza de la lectura que se promueve desde el PTA también se encuentra una marcada tendencia hacia los textos narrativos aunque los docentes han hecho referencia a otros textos como noticias e infogramas, pero el predominio de lo narrativo es evidente a pesar de que ha sido una de las problemáticas históricas de la enseñanza de la lectura en Colombia en el sentido de que se han invisibilizado otras tipologías textuales que enriquecerían notablemente los procesos de lectura en las escuelas; D1 dice: “pues tengo entendido que ellos trabajan lo que es tipos de narraciones... trabajan lo que es... Sí, poemas; todo esto de lectura infantil”. (D1, p. 8). Aquí también se puede identificar una confusión conceptual en tanto que las narraciones se relacionan con los poemas como si fueran un mismo tipo de texto.

Como estrategia de trabajo en el aula, el PTA promueve la realización de actividades de pre-lectura, la lectura propiamente dicha y actividades posteriores a ella que usualmente corresponden a consignas de escritura.

Las actividades de pre-lectura corresponden a juegos o canciones relacionadas con el texto a leer, pero generalmente se refieren a las actividades de hipótesis, indagación, predicciones acerca del texto que se va a leer a partir de elementos como el título, la carátula del libro, imágenes de los personajes o ilustraciones sobre escenas del texto. En el momento de la lectura se enfatiza en la entonación, la realización de preguntas para continuar haciendo predicciones o para contrastar la historia con las hipótesis previas; finalmente, en el momento de post-lectura se promueven actividades relacionadas con la escritura (producción textual), por ejemplo, crear un final diferente para la historia leída. D1 manifiesta que en una de las clases demostrativas el tutor concluyó con una canción de saludo en inglés, pero esta no tenía relación alguna con lo desarrollado en clase.

Los tutores sugieren a los docentes que desarrollen frecuentemente este tipo de actividades con los estudiantes, envían a los correos materiales de lectura, en su mayoría narrativos a partir de los cuales plantean una serie de preguntas que generalmente son de tipo literal. Esto contrasta con lo que manifiestan los tutores sobre el progreso hacia otros niveles de lectura más complejos como la inferencial y la crítica.

Lo que dicen es básicamente, en el caso de la lectura para la parte inicial, plantean el uso de imágenes y de cuentos con ilustraciones para ir apropiando al muchacho al proceso de lectura y que le guste la lectura; es decir, textos cortos, interpretaciones más de gráficas, de imágenes, comprensión de la misma historia, de la estructuración de... por lo menos, ellos trabajan mucho lo que tiene que ver... por lo menos en este año trabajaron mucho con lo que tiene que ver con lo que está diciendo el texto, la parte literal del texto. (M3, p. 13).

Respecto a las concepciones de lectura el formador manifiesta que trabajan con la tipología de Adams, la cual le parece interesante; además, expresa que esta también puede permitir abordar los géneros discursivos.

Cuando se pregunta sobre la apropiación de esto por parte de los tutores y maestros la respuesta que se obtiene es que sobre este aspecto se ha realizado mucha actividad y que en el próximo mes de septiembre se realizará nuevamente una STS enfocada en tipologías textuales pero que esta vez él abordará la narración desde su propia perspectiva (p. 14). Entonces se indaga sobre esto último al Formador [su perspectiva] y responde:

Yo la llevo y les demuestro que eso es efectivo, que eso es funcional, que eso es completo y que eso le encanta a los muchachos y a los niños y les hace pensar las palabras, las clases y les hace pensar las imágenes, les hace pensar, ¡pensar!; entonces, por decirte algo, un parrafito de unas cuatro o cinco líneas, entonces trabajamos la categoría verbal o el verbo, que el verbo los niños lo van a tener que decir o representar: si es saltar, saltar [refiriéndose a la realización de la acción]; si es cantar, cantar; si es pensar, pensar; si es ser, ser, existir; entonces cuando yo le digo a un niño: “María está muy bonita”, represénteme el verbo ‘estar’... ¿cómo lo hace? (...) Entonces ellas se acicalan y todas esas cosas, las niñas... Entonces “está muy bonita” “está muy bonita” ... piensen, piensen, piensen en el verbo, pensar es palabra, entonces... porque lo otro es el esquemita de siempre, el esquema de siempre es con un ejemplo y con un ejercicio; lo otro que podemos hacer es... unas cosas totalmente diferentes; o sea, tipologías... (F, p. 14).

De modo que, en primera instancia no se logra obtener información concreta sobre la perspectiva propia del formador, pero sí se identifica la referencia directa a una categoría verbal frente a la cual no se expone un proceso claro sobre cómo abordarlo en el proceso de enseñanza y aprendizaje y luego menciona nuevamente las tipologías textuales; adicionalmente, afirma que sí se ha trabajado lenguaje pero que no han abordado todo lo que han querido.

En otro momento de la entrevista, el Formador da otros ejemplos relacionados con el sujeto y el predicado y con las oraciones simples para expresar su postura frente a la evaluación formativa y al desarrollo de competencias (p. 11). Con el primer ejemplo mencionado explica que la identificación de dichas categorías gramaticales no exige mucho análisis por parte de los estudiantes, con el segundo ejemplo lo presenta como una opción para desarrollar competencias al preguntar por qué determinadas oraciones son simples y al llevar a los estudiantes a explicar esto a través de la escritura. Lo referente a la evaluación formativa lo aborda desde el posibilitar el aprendizaje a partir de la reflexión sobre el error. Por otro lado, no se identifica una referencia específica a los procesos de comprensión de diferentes textos; sin embargo, antes de hacer referencia a Adams manifiesta: “yo diría que uno de los aportes positivos es que se ha hecho algo a nivel de la comprensión textual, de la comprensión lectora” (F, p. 13).

8.3.3.1 Actividades para el Grado 3°

➤ Actividad # 1

Se encuentra en el libro A de la serie correspondiente al tercer grado de la educación primaria e integra la lectura de una adaptación del cuento “El príncipe feliz” de Oscar Wilde con la de un texto explicativo titulado “La golondrina, una viajera que siempre vuelve”, tomado de la revista Leo Neo (2010), los cuales se encuentran en las páginas 79 a 82. Es decir que este desafío incluye dos tipologías textuales: narrativa y explicativa.

En este caso, el desafío # 82 (pág. 79 y 80) consiste en la lectura del cuento y el primer reto del desafío # 83 (pág. 81) orienta a la indagación de conocimientos previos y expectativas de lectura mediante las preguntas:

- ¿Qué sé de las golondrinas?
- ¿Qué quiero aprender de las golondrinas?

Seguidamente, el reto # 2 (pág. 81 y 82) presenta la lectura del texto explicativo y dos retos más. En el reto # 3 los estudiantes deben escribir qué significan las palabras resaltadas de los siguientes fragmentos del segundo texto:

- Luego, **gorjea** para llamar a su pareja.
- Las **crías** viven 21 días en el nido.
- Las golondrinas necesitan mucho **entrenamiento**.

El reto # 4 presenta tres preguntas de las cuales los estudiantes deben escoger una y responderla enumerando y explicando los pasos de la situación o proceso a que se refieren:

- ¿Cómo aprenden a volar las golondrinas?
- ¿Cómo se reúnen las golondrinas para anidar?
- ¿Cómo se alimentan los polluelos de las golondrinas?

Un aspecto interesante de este taller es precisamente la vinculación de dos textos de diferente tipología; no obstante, las actividades que se plantean a partir de su lectura no conducen a los estudiantes a establecer relaciones entre ambos ni incluyen aspectos relacionados con la construcción de sentido al interior de cada uno de los textos. Por ejemplo, el reto # 2 se limita a indicar el significado de tres palabras en tres oraciones seleccionadas de la lectura y en el reto # 4 las tres preguntas se refieren a la identificación de información literal; de este modo, puede evidenciarse que no se proponen actividades con las que los estudiantes deban realizar procesos más complejos de comprensión ni se explotan todas las posibilidades intratextuales e intertextuales que ofrece la lectura de los dos textos.

➤ **Actividad # 2**

Corresponde a los desafíos # 79 y 80 del libro B, el cual se desarrolla a partir de un texto sin título sobre la anguila de río y el salmón, tomado del Plan Apoyo Compartido del Ministerio de Educación de Chile (2013).

El desafío # 79 está conformado por cuatro retos (págs. 73 y 74):

1. Indagación de saberes previos y expectativas de lectura
 - ¿Qué sé de los animales migratorios?
 - ¿Qué quiero aprender de ellos?
2. Lectura del texto. Al final los estudiantes deben proponer un título para el texto, identificar el animal del que se habla en el texto y colorearlo y escribir la respuesta a la siguiente pregunta: ¿cuál es el propósito del texto que escuchaste?
3. Responder en el cuaderno las preguntas:
 - ¿En qué se parecen la migración de la anguila y la del salmón?
 - ¿Qué sucede con las nuevas crías de la anguila y del salmón?
4. Dibujar lo que más haya gustado del texto

En este caso, al igual que en el ejercicio se plantea una pregunta de tipo literal como la segunda pregunta del punto # 3 y dos preguntas de tipo inferencial con las que no se logran abordar elementos estructurales del texto para avanzar hacia su comprensión profunda. Una de ellas se refiere a la propuesta de un título, con la cual se puede dar cuenta del sentido global; la otra requiere de una comparación entre dos informaciones que el texto presenta.

8.3.3.2 Actividad para el Grado 5°

Correspondiente a los desafíos # 41 y 42 (págs. 48 a 52) del libro B de quinto grado de educación primaria, la cual integra la lectura de tres textos.

El desafío # 41 contiene los retos # 1 al 5 y parten de la lectura titulada “Animales en vía de extinción” (págs. 48 – 49). El texto es una adaptación de una publicación del Ministerio de Cultura y Recreación (2015), la lectura de este texto corresponde al reto # 1.

El reto # 2 (pág. 49) consiste en completar un cuadro con la definición y ejemplos de las palabras: mamífero, aves y biodiversidad. Este puede relacionarse con lo que en los lineamientos curriculares de lengua castellana se define como competencia enciclopédica, una de las siete competencias específicas del área que deben desarrollar los estudiantes a partir de los procesos en el aula, pero esta actividad en general no va más allá de completar el cuadro, a partir de esto no se plantea ninguna otra actividad que la relacione directa o indirectamente con los procesos de comprensión de lectura.

El reto # 3 (pág. 49) presenta un cuadro sobre dos animales mencionados en la lectura junto con un listado de características, el ejercicio consiste en marcar con una X las características de cada animal en su correspondiente columna. En esta actividad los estudiantes solo deben relacionar información que en el texto aparece de manera explícita, de modo que no se requiere de la realización de procesos complejos relacionados con la comprensión del texto.

Los retos 4 y 5 (pág. 50) consisten en una instrucción y una pregunta respectivamente:

➤ Elaborar un listado de las causas diversas que amenazan al jaguar y el oso frontino
Al igual que la actividad anterior, para resolver esta solo se requiere identificar información literal.

➤ ¿Qué responsabilidad tienen los colombianos en el cuidado de las especies amenazadas?

Esta es la única pregunta en la que los estudiantes deben confrontar sus saberes con la información del texto para reflexionar sobre una realidad actual y asumir una postura frente a una problemática.

Concluida esta primera parte la actividad continúa con el reto # 6 (pág. 50) que consiste en la lectura de la leyenda “La mula de tres patas”; luego, en el reto # 7 (pág. 50) se le indica al estudiante que debe explicar las diferencias y las semejanzas entre ambos textos. Por primera vez se incorporan elementos intertextuales para el trabajo con los estudiantes.

Respecto al desafío # 42 (pág. 51), corresponde la lectura del texto “Expansión urbana, contaminación, tráfico: amenaza a la fauna vallecaucana”, adaptado de una publicación del

periódico El País (2013). El reto 2 (pág. 52) presenta un listado de las sub-temáticas desarrolladas en el texto para que los estudiantes las relacionen con el párrafo al que corresponde cada una; esta es una actividad mediante la cual se indaga sobre cómo se construye el sentido del texto desde la identificación de los tópicos que se desarrollan en cada párrafo para dar cuenta del sentido global del texto.

Los retos # 3 y 4 (pág. 52) presentan las siguientes preguntas respectivamente:

- ¿Por qué ya no existen algunas especies en Cali?
- ¿Cómo desaparecieron los humedales en Cali?

La respuesta a ambas precisa de información que se encuentra de manera explícita en el texto, es decir, no requieren de procesos más complejos de comprensión de lectura.

8.3.3.3 Pruebas de caracterización de lectura

Denominadas “Prueba de caracterización del nivel de fluidez y comprensión de los estudiantes”, son aplicadas a estudiantes de los grados 3° y 5°, han sido diseñadas por el Icfes y revisadas por el equipo misional del PTA, del cual hace parte el formador entrevistado para el desarrollo de esta investigación.

Cada prueba contiene un instructivo dirigido a los docentes encargados de la aplicación individual orientada; entre las indicaciones se encuentra que se debe contar con un cronómetro que se activa cuando el estudiante inicia la lectura. También contiene una ficha para registrar datos como cantidad de palabras leídas por minuto, para el grado tercero se espera que lean entre 85 y 89 en dicho lapso y para el grado quinto, entre 115 y 124. Para evaluar la velocidad de la lectura se incluye la siguiente rejilla.

Rejilla para la evaluación de la Prueba de Caracterización - Grado 3°

NIVELES	NÚMERO DE PALABRAS POR MINUTO	OBSERVACIONES
RÁPIDO	Por encima de 89	
ÓPTIMO	Entre 85 y 89	
LENTO	Entre 61 y 84	
MUY LENTO	Por debajo de 84	

Rejilla para la evaluación de la Prueba de Caracterización - Grado 5°

NIVELES	NÚMERO DE PALABRAS POR MINUTO	OBSERVACIONES
RÁPIDO	Por encima de 124	
ÓPTIMO	Entre 115 y 124	
LENTO	Entre 100 y 114	
MUY LENTO	Por debajo de 114	

Otros aspectos que se evalúan en la prueba son definidos como rasgos de calidad de la lectura: omisiones de letras, cambios de palabras, anomalías de acento, faltas de pausas, presencia o ausencia de autocorrección.

Al finalizar esta parte hay seis preguntas de selección múltiple con las que se evalúan tres niveles de comprensión de lectura, las cuales se relacionan a continuación:

- Nivel literal: el estudiante extrae o ubica información puntual del texto

PREGUNTAS GRADO 3°	PREGUNTAS GRADO 5°
1. ¿Quiénes son los duendes? a. Los zapateros de las hadas b. Los vigilantes de los robles c. Los gruñones del bosque d. Los villanos de una leyenda 2. ¿Cómo era el sombrero de los duendes? a. Grande b. Verde c. De cuero d. De tres picos	1. Según el texto, ¿cuál es la característica de la ardilla pigmea africana? a. Es la más pequeña b. Es la más ágil c. Es la más grande d. Es la más astuta 2. Según el texto, ¿las ardillas se alimentan de a. Frutos secos y animales pequeños b. Frutas silvestres y verduras c. Árboles y flores aromáticas d. Pasto y algunos depredadores

En este grupo de preguntas puede identificarse que, aunque están referidas a información explícita del texto, no contemplan elementos microestructurales, por ejemplo, las relaciones referenciales o de concordancia que hacen parte de la estructura superficial y que dan sentido al texto y que constituyen un paso inicial, un primer contacto para avanzar hacia su comprensión profunda. Este nivel es concebido desde la indagación acerca de personajes, lugares, desde el parafraseo de ideas sin ir más allá, hacia el cómo se construye el sentido desde aspectos formales (referencias) que al no ser identificados con claridad y al no ser orientados de manera intencional en las aulas conducen a que los estudiantes no identifiquen claramente el sentido general o parcial de los textos que leen.

- Nivel inferencial: el estudiante relaciona información para hacer inferencias de lo leído.

PREGUNTAS GRADO 3°	PREGUNTAS GRADO 5°
3. Según el texto, los duendes NO son seres - Agresivos - Trabajadores - Amistosos - Aseados	3. Otro título posible para el texto es - Los mamíferos dientones - Animales en vuelo: una aventura ¿Qué comen las ardillas? ¡Vamos a conocer las ardillas!
4. En el texto, la expresión “instalan sus talleres móviles de remendones ...” significa que los duendes - Cambian de lugar constantemente - Viven en lo profundo del bosque - Están muy lejos de las hadas - Tienen sus talleres cerca del río	4. Del texto, se puede concluir que - Las ardillas compiten por comida - Las ardillas son conocidas en casi todo el mundo - Las ardillas tienen alas escondidas - Las ardillas son más salvajes que otros animales

En la evaluación de este nivel puede identificarse que las inferencias que deben realizar los estudiantes no se relacionan con los modos en que se teje el sentido profundo del texto desde elementos de cohesión o de coherencia, de modo que aunque la respuesta a estas preguntas implique un ejercicio inferencial, este no posibilita una comprensión profunda, pues esta requiere de la identificación y del análisis de los elementos que construyen de sentido del texto, proceso que no se tiene en cuenta en las pruebas de caracterización.

- Nivel crítico-valorativo: los estudiantes evalúan y reflexionan acerca del contenido y la forma del texto.

PREGUNTAS GRADO 3°	PREGUNTAS GRADO 5°
5. Según el texto, lo que se conoce de los duendes es gracias a: - Un relato tradicional - Una historia de las hadas - Un testimonio real - Una anécdota sobre los zapateros 6. Quien escribió el texto anterior tuvo por propósito - Narrar una historia - Describir seres fantásticos - Informar sobre un suceso - Defender una opinión	5. En el texto, se nombran tres tipos de ardillas para - Mostrar las características de estas especies - Generar interés en el estudio de animales - Explicar cómo defienden su territorio - Exponer sus hábitos de alimentación 6. El texto anterior es - Una noticia de actualidad - Un artículo enciclopédico - Un cuento fantástico - Una leyenda tradicional

De lo anterior puede concluirse que mediante la aplicación de estas pruebas el programa busca realizar un diagnóstico desde un nivel básico de comprensión hasta un nivel en el que los estudiantes asuman una postura reflexiva respecto a lo leído; sin embargo, aunque este último nivel es denominado “crítico-valorativo” las preguntas planteadas tanto para el grado 3° como para el grado 5° no conducen a los estudiantes a asumir alguna postura crítica frente a temáticas o situaciones que se presentan en los textos.

Específicamente en el caso del grado 3° se encuentra lo siguiente:

- La selección de la respuesta a la pregunta # 5: “según el texto, lo que se conoce de los duendes es gracias a (...)”, requiere de una inferencia que pueden realizar los estudiantes a partir de la lectura del último párrafo: “De acuerdo con la leyenda antigua, son los zapateros de las hadas (...)”, lo resaltado de esta primera parte del párrafo permite deducir que entre las distintas opciones la correcta es la A, según la cual se conoce de los duendes gracias a relatos tradicionales. Es decir que en esta pregunta se pone en juego un ejercicio de inferencia, pero no lleva al estudiante ni a reflexionar ni a ser crítico; por lo tanto, no constituye un instrumento que posibilite el diagnóstico de este nivel de lectura.
- Igualmente sucede con la sexta pregunta en tanto que indaga sobre el propósito del escritor, aunque esta requiere de una inferencia de tipo pragmático (intencionalidad

de quien escribe), no alcanza a evaluar de qué manera o en qué medida se realiza crítica a partir de lo leído.

Por otro lado, en la prueba del grado 5° el nivel crítico valorativo de la quinta pregunta cumple la misma función de establecer inferencias a partir de lo leído como la pregunta # 5 de la prueba del grado tercero; por su parte, en la sexta pregunta los estudiantes deben determinar la tipología textual; de modo que tampoco se ven retados a asumir posturas críticas frente a la lectura realizada.

8.3.4 Mercantilización de prácticas para la enseñanza de la lectura en aulas de básica primaria

Para el análisis del panorama descrito anteriormente, es pertinente tener en cuenta que este tipo de evaluaciones hacen parte de los modelos de desarrollo de competencias y que estos a su vez están ligados a modelos de productividad en los que la educación y todos los procesos asociados a ella se entienden desde una lógica mercantil que da paso a la estructuración del orden del discurso en la implementación del PTA en un escenario de mercado de prácticas.

En este sentido, la noción de mercantilización que plantean Rubiano y Beltrán (2016, p. 163) en la que retoman el concepto de mercancía de Appadurai: “cosas que poseen un tipo particular de potencial social, que son discernibles de ‘productos’, ‘objetos’, ‘bienes’, ‘artefactos’ y otros tipos de cosas” (1991, p. 21), permite explicar el PTA desde un modelo de mercado en el que el programa constituye una estrategia centrada en la lectura como una mercancía en la que los profesores vinculados al programa son “consumidores” de las estrategias que en él se promueven para enseñar a leer, de la lectura como objeto de enseñanza y en el que la competencia está determinada por los resultados en las pruebas estandarizadas, por lo tanto, las prácticas en el aula se deben configurar desde el entrenamiento para un buen desempeño en el ranking de las mejores instituciones.

Sin embargo, más allá de esta competencia es preciso entender el modelo de mercado aplicado al proceso de formación docente del PTA como un fenómeno social inserto en uno

mayor que vendría a ser la mercantilización de la educación, fenómeno que obedece a un contexto histórico en el que “se promovió la apertura económica, la modernización del aparato productivo del país” (Rubiano y Beltrán, 2016, p. 163), que corresponde a la última década del siglo XX y en el que el concepto de calidad se traslada del campo empresarial al educativo como un indicador de competitividad, cuyos factores clave son, entre otros: la preparación de competencias, la excelencia, la eficiencia y la eficacia, que posibilitan la comprensión de la evaluación y la calidad (Rubiano y Beltrán, 2016). Asimismo, citando a Gómez (2011), sobre el modelo educativo que se desprende de este escenario, los autores refieren que en este se “concibe el aprendizaje como una forma en la que se debe otorgar a los estudiantes todos los contenidos concernientes a una materia, oficio, disciplina y, además, propiciar los espacios para la formación de competencias que posibiliten el aprendizaje independiente” (p. 4).

Respecto a lo anotado anteriormente, puede establecerse la siguiente relación entre el PTA y algunos factores y elementos del modelo de mercado:

Tabla No. 19
Factores de la mercantilización de la educación presentes en el PTA

FACTORES	DEFINICIÓN¹⁸	¿CÓMO SE EVIDENCIA EN EL PTA?
Competitividad	Relación entre varias entidades, países, etc. para ofrecer el mejor servicio y obtener los mayores resultados de forma equiparable con respecto al resto del mundo.	Determinada por los resultados de las Pruebas Saber
Eficacia	Consiste en alcanzar las metas establecidas en la empresa.	El MEN establece una meta de excelencia para cada institución educativa a través del índice Sintético de Calidad (ISCE).
Productividad	Se trata de la relación producto-	Producto: resultados de Pruebas

¹⁸ Las definiciones de términos empresariales han sido recuperadas de <https://www.gerencie.com/competitividad.html> <https://www.inadem.gob.mx/eficiencia-eficacia-y-productividad-en-una-empresa/> file:///C:/Users/windows/Downloads/40_es_wessselink.pdf

	insumo en un período específico con el adecuado control de la calidad.	Saber Insumo: estrategia de formación docente del PTA para la enseñanza de la lectura Control de calidad (procesos minuciosos de evaluación): aplicación anual de las Pruebas Saber, Aprendamos, Supérate Realización anual del Día E en el que se analiza el ISCE y la meta de excelencia publicados por el ICFES y el MEN “Lo importante es que la exigencia impuesta a los estudiantes tenga como resultado el éxito de aquellos que logran los requerimientos académicos mínimos que garantizan la calidad educativa” (Rubiano y Beltrán, 2016, p. 163).
Preparación de competencias	En la formación profesional basada en competencias, las disciplinas académicas ya no son puntos de partida para el desarrollo curricular. Sí lo es, sin embargo, la competencia necesaria para el trabajo práctico.	Desarrollo de habilidades de lectura que permitan utilizar la información de los textos para resolver las pruebas estandarizadas. Competencia: habilidades de lectura Trabajo práctico: resolver pruebas estandarizadas Esto se orienta hacia la disminución de los problemas en la transición de la escuela al trabajo.

Tabla No. 20

Elementos de la mercantilización de la educación presentes en el PTA

ELEMENTOS	DEFINICIÓN	¿CÓMO SE EVIDENCIA EN EL PTA?
Contenidos	Objetos de enseñanza	Estrategias/actividades para la enseñanza de la lectura
Espacios de formación de competencias	Sesiones de Trabajo Situado STS Capacidad instalada	Espacios organizados a nivel municipal e institucional para mostrar a los docentes o desarrollar con ellos actividades y materiales de lectura que [se espera] implementen en las aulas.
Espacios de aprendizaje independiente	Comunidades de Aprendizaje (CDA)	Espacios institucionales que se promueven para la socialización de las prácticas que [se espera] surjan a partir de la capacidad instalada desarrolla en los docentes.

Esto muestra que, a pesar de que en ciertos momentos el formador y los tutores en sus discursos dan mayor peso al mejoramiento de las prácticas de aula, la red de prácticas en que surge el PTA y las dinámicas que se dan en su interior obedecen más a intereses que se distancian del mejoramiento de los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la lectura en las instituciones públicas. En consecuencia, en el fondo el programa no se sustenta en una concepción crítica, sino que se alía con una dinámica de mercado tanto en la estrategia de formación docente como en los modos de enseñar a leer; condición que termina desembocando en una concepción funcional de la lectura y su enseñanza.

Esto se evidencia en los discursos de los actores entrevistados y en los sustentos del programa (2012), donde es claro que el indicador de mejoramiento es el ascenso del 25% en los resultados de la Prueba Saber de lenguaje del año 2014 (momento en el que concluye la primera etapa del programa) y continúa siendo el criterio para evaluar el impacto del PTA.

Puede concluirse entonces que, aunque la lectura y su enseñanza se conciben y promueven desde el discurso oficial desde una orientación hacia la formación de lectores críticos o, por lo menos, hacia la construcción de sus bases en la educación primaria y, aunque en la práctica puedan darse algunos acercamientos, la concepción de lectura que en la

implementación del programa se hace evidente privilegia el desarrollo de habilidades funcionales de lectura que garanticen a los estudiantes tener un buen desempeño en pruebas estandarizadas.

8.3.5 Sobre los hallazgos en el análisis de los materiales y actividades de lectura

De lo anterior se pudo determinar que los materiales de lectura promovidos por el programa no logran ser explotados en términos de lo que pueden ofrecer para el desarrollo de la lectura en las aulas; igualmente, las consignas que se proponen en muchas ocasiones no abordan los procesos y niveles de lectura que se establecen en los referentes curriculares del MEN.

En otro sentido, desde una concepción instrumental de la didáctica orientada hacia la divulgación de actividades y no hacia la reflexión crítica sobre los procesos, la implementación del PTA incorpora recursos audiovisuales y la elaboración de una ambientación rica en colores y actividades que los docentes pueden disfrutar y les pueden despertar interés, pero estas no logran responder a la necesidad urgente de contrarrestar el predominio de los enfoques estructuralista y funcional en las prácticas de aula ni mucho menos el vacío que genera el hecho de que un buen porcentaje de docentes de primaria vinculados a la educación pública no tienen una formación teórica sobre la lectura que les permita integrar la didáctica no solo como algo llamativo sino como un elemento para desarrollar los procesos relevantes que hacen parte de una real y profunda comprensión de lo que se lee, de construcción de ciudadanía y de procesos de transformación social.

En conclusión, de los diferentes textos y consignas seleccionadas la gran mayoría se refiere a aspectos superficiales o muy básicos de los procesos de comprensión (literales), las de los grados tercero y quinto carecen de actividades con las que los estudiantes puedan avanzar hacia la identificación y comprensión de elementos de microestructura, macroestructura, superestructura y mucho menos permiten un acercamiento a la dimensión ideológica de los discursos en tanto que indagan sobre aspectos muy superficiales que no posibilitan la comprensión profunda de un texto y ni siquiera abren un camino inicial hacia esta.

8.3.6 Conciencia Crítica del Lenguaje en la implementación del PTA

Fairclough (1995) reconoce la educación como un escenario social en el que los docentes pueden y deben ser constituirse como sujetos críticos capaces de:

1. Desarrollar capacidades críticas del lenguaje en los estudiantes.
2. Analizar de manera reflexiva y crítica el proceso educativo.

Teniendo en cuenta esto, el análisis de elementos como: (i) las concepciones de lectura, (ii) el modo en que se aborda su enseñanza en el proceso de formación docente y (iii) los textos y actividades para enseñar a leer, en la puesta en marcha del PTA revela que en el programa predomina un enfoque no crítico del lenguaje, es decir, se centra primordialmente en el desarrollo de conciencia lingüística desde una concepción funcional de la lectura enfocada en las habilidades para el uso de los textos en situaciones específicas entre las cuales las pruebas estandarizadas ocupan un lugar determinante.

En los distintos niveles de la red de prácticas se configuran los espacios de formación docente para la enseñanza de los procesos lectores como un conjunto de actividades para llevar al aula sin posibilitar la apropiación y reflexión crítica frente al papel esencial del estudio del lenguaje, de la lectura misma y su enseñanza, sin promover la problematización del rol de los docentes en la reproducción y transformación de las prácticas de aula como estrategia para el fortalecimiento o desestabilización de las relaciones de poder y de dominación que se establecen desde los sistemas educativos y que están insertas en otras prácticas sociales más generales y complejas de orden político y económico asociadas con modelos de productividad y no de desarrollo social.

En contraposición a esto, Berthoff (1989) presenta un planteamiento de Freire (1975) sobre la alfabetización que puede trasladarse a los escenarios de formación docente, planteamiento según el cual “la enseñanza y el aprendizaje tienen carácter de dialogo, las actividades dialogales dependen del grado de conciencia que se tenga de uno mismo en tanto conocedor, actitud que Freire llama concienciación. Esta conciencia crítica está sustentada por una sólida concepción filosófica del lenguaje” (p. 15), concepción que no se

alcanza a ser apropiada por los tutores y docentes debido a que en la implementación del PTA prima la socialización de estrategias/actividades de enseñanza.

Entonces, en este panorama se constituye la formación del docente desde un enfoque funcional y no crítico del lenguaje que conduce directamente a establecer las dinámicas de enseñanza de manera similar y a que así mismo sean trasladadas o replicadas en contextos escolares, salvo en los casos en que se presenten rupturas en los órdenes del discurso.

Por otro lado, en la evidencia textual obtenida por medio de las entrevistas es claro que las resistencias de los docentes obedecen a sus posicionamientos ideológicos frente al modelo económico y político dentro del cual se enmarca el programa, mas no a una postura crítica respecto al estudio del lenguaje; de hecho, ellos destacan los aportes del PTA en cuanto a la enseñanza de los procesos lectores sin identificar algunos de los vacíos o contradicciones que en el análisis de los textos y actividades se hallaron y que ratifican la fundamentación del programa en un enfoque no crítico en contraste con la representación que del mismo se construye desde el discurso oficial.

Por su parte, Fairclough (2005) plantea que “las instituciones educativas deben equiparar a los aprendices con un conocimiento crítico del lenguaje, equipándolos con un recurso para la intervención y remodelación de las prácticas discursivas y las relaciones de poder que los mueven, tanto en otros dominios como en la educación misma” (p. 217); así mismo, en los escenarios de formación docente es el profesorado el que debe tener acceso a este conocimiento para colocarlo en relación con su capital cultural y con su rol como sujeto político y democrático clave en la transformación social y cultural.

Es de esta manera como la formación docente y la enseñanza de la lectura pueden constituirse como escenarios de verdadera lucha y resistencia frente a las prácticas hegemónicas que desde la escuela configuran determinados tipos de lectores y de ciudadanos, pues como lo plantea Fairclough (2008), desarrollar una conciencia crítica tanto del lenguaje como de las prácticas discursivas es “un prerrequisito para ser un ciudadano democrático y una prioridad urgente en la educación lingüística” (p.182), pero en través de estrategias como la del PTA solo sería posible si en el proceso mismo de formación se privilegiara el desarrollo o el fortalecimiento de una conciencia crítica del

lenguaje en los docentes y no un uso instrumental y/o funcional de actividades para enseñar a leer.

8.4 RELACIONES DE PODER Y DOMINACIÓN

En el modelo que propone Fairclough (1995), el análisis de las nociones de poder e ideología son necesarias para la interpretación y comprensión de los fenómenos sociales porque dan sentido a las diferencias entre prácticas, a las relaciones que se tejen entre estas al ordenarse y jerarquizarse y a las diferencias entre las distintas prácticas y las maneras en que estas son escogidas por los sujetos entre un conjunto de posibles prácticas en situaciones específicas, pues son esta diversidad de prácticas el escenario por excelencia en el que luchas ideológicas surgen y en las que se insertan tecnologías de poder o estrategias y se colonizan discursos para cohesionar las interacciones cotidianas que se dan en las instituciones sociales en el marco de relaciones de poder y dominación para producir determinados objetos y/o sujetos sociales. A continuación, se presentan las categorías que permiten analizar cómo se estructuran estas relaciones en la implementación del PTA desde el modelo de ACD de Fairclough.

8.4.1 Ideología

Como puede apreciarse en las tablas anteriores, la lucha ideológica se evidencia en los distintos niveles de la red de prácticas. En esta se identifica una postura que se adhiere a un modelo de prácticas de formación docente para la enseñanza de la lectura fundamentado en:

- Un enfoque comunicativo/funcional de la lectura en el que se incorporan algunos acercamientos leves al enfoque crítico.
- Una concepción técnica de la didáctica y de la formación docente que deja poco o nulo espacio a la investigación.

De este modo, el proceso de formación docente termina convirtiéndose en un modelo de réplicas que enfatiza mayoritariamente en prácticas instrumentales manifiestas en la

cantidad de requerimientos (actividades/formatos) que los involucrados deben cumplir para apuntar a que las instituciones públicas respondan a un modelo de productividad.

La segunda postura es la de resistencia hacia lo todo o gran parte de lo que proviene del programa; esta se presenta en diferentes intensidades, siendo la más marcada la de D1.

Así que, en el orden del discurso establecido por el MEN, la contienda ideológica se hace evidente a través de la red de prácticas y las oposiciones manifiestas de los docentes que han sido involucrados en el proceso.

Entonces, se identifican claramente dos posicionamientos ideológicos:

- Uno basado en la lucha social que se refleja en el deseo y la búsqueda de posibilidades para no replicar prácticas que, desde otros escenarios (en este caso, desde la escuela) responden a la mercantilización de la enseñanza de la lectura y de la educación.
- Y otro de tipo emancipatorio que apunta, de manera explícita o implícita, hacia el desarrollo social a través de la educación y de la fragmentación de las relaciones de poder que sutilmente lo obstaculizan a través de un proceso de formación docente.

8.4.2 Hegemonía y poder

Fairclough retoma la noción de hegemonía de Gramsci. Esta es la que, en la instancia de prácticas discursivas, hace visible la relación discurso/poder y posibilita su análisis en la dinámica discursiva del PTA.

Es en la red de prácticas en donde se revelan las dinámicas discursivas con las que se busca estabilizar las prácticas en torno a modos específicos de configurar eventos discursivos que en esta investigación están referidos a la enseñanza de la lectura.

Las estrategias para generar dicha estabilización son visibles, en primer lugar, en los espacios de formación que se llevan a cabo en los diferentes niveles de la red de prácticas, escenarios dominados por discursos en los que se relaciona mejoramiento de la calidad de

la educación con los resultados de las pruebas estandarizadas para condicionar a ello las prácticas de aula. Así, desde el discurso oficial se puede instaurar este modo de concebir la calidad educativa y el mejoramiento de los procesos lectores en cuanto a su enseñanza y aprendizaje: “sobre eso ha habido muchísimas formaciones y muchísimas charlas de cómo trabajar resultados de manera pedagógica para tratar de mejorar el índice de la calidad de la educación (...) y están pensando es en cómo mejorar esas pruebas” (F, p. 9).

Para lograr la estabilidad de estas prácticas, entiéndase estabilidad como hegemonía según Gramsci, en las jornadas de formación realizadas de MEN a formadores, de formadores a tutores y de estos a los docentes, se toman como referencia los resultados más recientes de las pruebas y documentos que han analizado y medido el desempeño de los estudiantes para que se planifique el trabajo en el aula teniendo en cuenta los desempeños más bajos que han obtenido los estudiantes; en la evidencia textual encontramos lo siguiente:

Si hay alguna falencia [indicada en los análisis de resultados de pruebas estandarizadas que entrega anualmente el MEN], es necesario retomarla y que el maestro en su plan de clase mire de qué manera incluye este análisis o estos resultados y mejora los procesos de aprendizaje en el aula. Entonces, me refiero a ese tipo de pruebas [estandarizadas] (T2, p. 14).

Además de lo anterior, sobre la llamada Herramienta HME (Hacia la Meta de Excelencia) T2 también manifiesta:

En eso consiste de manera general la herramienta HME. Es potenciar, es ayudar a que la institución mire dónde está su dificultad o donde está su falencia, busque estrategias, busque un plan de acción y potencie su institución hacia lograr una meta o lograr superar las dificultades que los estudiantes están presentando, eso pues redundo, tú sabes, que en lo que viene como resultado del índice sintético de calidad educativa (p. 4).

La herramienta aquí mencionada igualmente corresponde a un instrumento en el que se presentan la medición de resultados, los porcentajes de desempeño y la identificación de los aspectos evaluados en los que han tenido mayor los estudiantes respecto a los procesos lectores para enrutar el trabajo hacia su mejoramiento en búsqueda de elevar los resultados

en posteriores aplicaciones de las pruebas. Es así como se propicia la incorporación de estos discursos entre los colectivos de docentes de las instituciones públicas.

En cuanto a las prácticas propiamente dichas, la noción de hegemonía opera en este contexto desde la réplica de actividades de lectura que se promueve en el programa y en las que no necesariamente se aborda de manera profunda el desarrollo de los procesos implicados en la formación de un lector, sino que se quedan en el desarrollo de habilidades que posibiliten el buen desempeño en las pruebas para garantizar mejores resultados que deberán evidenciarse en el ISCE. Esto configura la regulación y control de las prácticas, que es un factor clave en establecimiento de hegemonías que, en el caso particular del PTA puede explicarse con lo que plantea Giroux (1989), los contenidos a enseñar y el cómo se abordan en el aula son determinados por instituciones sociales los discursos dominantes legitimados con los cuales se pretende regular las prácticas de los docentes (lo que se enseña, cómo se enseña y cómo se evalúa) y la formación de ciudadanos. De ahí que, pueda retomarse el planteamiento de Gramsci sobre la alfabetización y transpolarse al escenario de la formación docente para entenderla también como "un argumento de doble filo: (...) tanto con el propósito de lograr la habilitación individual y social, como para perpetuar las relaciones de opresión y dominación (como se cita en Giroux, 1989).

Por otro lado, en este tejido de relaciones hegemónicas y de poder se hace visible cómo opera la colonización del discurso, es decir, el “discurso como instrumento para ‘vender’ bienes, servicios, organizaciones, ideas o personas – entre diferentes órdenes de discurso (Fairclough, 2008, p.181). En este fenómeno social en particular, se da en términos de la “venta” de la idea de que mejorando los resultados de las pruebas estandarizadas se mejora la calidad de la educación en Colombia.

En este orden de ideas, lo anterior permite visualizar la manera como se establecen las relaciones de poder en la dinamización del PTA. Así pues, cabe resaltar que para Fairclough el ejercicio del poder es el conjunto de relaciones asimétricas que se dan entre los sujetos que interactúan en un evento discursivo y está vinculado con la desigualdad que en contextos sociales específicos existe para ejercer control sobre la producción, distribución y consumo de los textos. En el programa esto se da mediante la colonización del discurso y la apuesta por instaurar un tipo específico de prácticas para la enseñanza de

la lectura en el que subyace un enfoque predominantemente instrumental/funcional de los procesos lectores y que es medido a través de pruebas estandarizadas en contraposición de lo que plantea el discurso oficial del PTA:

Los cambios en las prácticas de aula son posibles con un acompañamiento cercano realizado por educadores expertos que por su competencia en la formación pedagógica y didáctica reflexiva y en la enseñanza de disciplinas específicas estén en la capacidad de impulsar innovaciones en la mirada, acción y relación de los docentes para con sus prácticas (MEN, 2012, p. 9).

Por otro lado, se despliega una estrategia de colonización del discurso bajo el eslogan “Colombia la más educada en el 2025”, que es precisamente de la que se desprenden el Día E o Día de la Excelencia, la Herramienta HME y el ISCE, que también apunta hacia la incorporación del discurso de calidad del MEN en los actores del PTA y su disposición hacia el desarrollo de prácticas de aula orientadas al mejoramiento de los resultados de las Pruebas Saber para lograr la meta de calidad. Esto hace más evidente aún el establecimiento de una hegemonía mediante el ejercicio de relaciones de poder al interior del programa de formación; razón por la que difícilmente el PTA puede responder a una transformación de las prácticas de aula para la enseñanza de la lectura.

8.4.3 Tecnologización del discurso

En este punto se responde al interrogante ¿cómo se constituye un sistema de expertos para el dominio de prácticas discursivas en la implementación del PTA para regular y controlar las que particularmente se relacionan con la enseñanza de la lectura?

La tecnologización del discurso hace referencia a las “intervenciones calculadas para el desplazamiento de prácticas discursivas como parte de la ingeniería del cambio social (Fairclough, 1995, p. 4). Para ello, se establece un sistema de expertos que en el PTA se estructura en los diferentes niveles de la red de prácticas: MEN- formadores, formadores-tutores, tutores-docentes, docentes-aula de clases; sistema que opera a través de la estrategia de formación docente.

Los tutores y formadores, reconocidos como “*educadores expertos*” (MEN, 2012, p. 9), se incorporan en la red de prácticas establecida por el MEN para apropiar el discurso oficial sobre calidad de la educación, sobre el mejoramiento de los procesos lectores mediante el subsecuente mejoramiento de las prácticas de enseñanza y, por ende, sobre las rutas para alcanzarla en las instituciones públicas del país. Es así como se busca que desde un escenario macro se dé respuesta a un requerimiento cuantitativo que supone el mejoramiento de la calidad de la educación y, específicamente, de los procesos lectores en las instituciones públicas; respuesta que obedece a políticas nacionales e internacionales que se relacionada con un modelo tradicional de formación docente dejan de lado el trabajo real por la formación docente continua para la enseñanza idónea de los procesos lectores, aun cuando en esta premisa se basa el discurso oficial del PTA.

CONCLUSIONES

A modo general, puede decirse que finalizado este estudio se logra constatar que el análisis crítico del discurso constituye un instrumento valioso para la investigación social porque, al vincular el componente ideológico como elemento fundamental, enriquece la comprensión de los significados de prácticas sociales en contextos específicos.

De manera particular, el aporte de este estudio está dado por la aplicación de un modelo de ACD al análisis de un programa de formación docente, lo cual permitió determinar cómo se configuran las prácticas para la enseñanza de la lectura, los modos en que esta configuración se lleva cabo y sus implicaciones en las representaciones construidas por los sujetos y en su accionar en el marco de escenarios regulados por entes de carácter oficial.

Así mismo, con esta investigación se aporta a la ampliación del panorama en el que generalmente se estudian los procesos de formación docente en tanto que, como objeto de análisis, en esta investigación se aborda más allá de lo pedagógico y lo didáctico y se inserta en plano de las relaciones de poder y dominación, el establecimiento de hegemonías y las luchas de poder y de construcción de identidades que surgen en la educación.

Por otro lado, el análisis del PTA desde el modelo de ACD de Fairclough permitió identificar que, aunque en el discurso oficial la imagen del programa se construye como una estrategia acertada para mejorar los procesos de lectura en el nivel de educación básica primaria, este no es percibido de la misma manera por los maestros. Ellos consideran que el PTA está orientado al interés de mejorar los resultados en las Pruebas Saber y no precisamente al mejoramiento de las prácticas de aula y de los aprendizajes relacionados con la lectura, aunque en ciertos casos resaltan algunos aportes.

Esta postura de los docentes está relacionada con posicionamientos ideológicos que se contraponen a la estandarización de los procesos evaluativos por cuanto responden a

tendencias mundiales que descontextualizan la educación y obstaculizan el desarrollo social que esta debe posibilitar.

En este sentido, la implementación del programa no logra contribuir significativamente al mejoramiento de la educación. Una evidencia de esto es que, aunque en algunos casos se ha dado una mejoría en los resultados de las Pruebas Saber y esta sea mostrada como referente de éxito del programa, en esta investigación se muestra que el panorama en contextos rurales es diferente, que el aumento en los resultados de las pruebas estandarizadas no es significativo y que no necesariamente está relacionado con el mejoramiento de las prácticas de aula y de los aprendizajes de los estudiantes.

No obstante, es preciso resaltar que un gran acierto del PTA es el enfocarse en las problemáticas de la formación docente, proponer una estrategia centrada en el acompañamiento entre pares y fijar la mirada en las prácticas de aula relacionadas con la enseñanza de la lectura, independientemente del cómo esto se desarrolle en la implementación del programa.

En cuanto a las concepciones de lectura, los hallazgos relevantes de esta investigación se refieren, por un lado, a la identificación del predominio de un enfoque funcional orientado a habilitar a los estudiantes para interactuar con los textos en ciertas situaciones comunicativas, entre ellas, las pruebas estandarizadas. Este enfoque está directamente relacionado con lo que Freire (1989) denomina alfabetización funcional y lo que para Fairclough (2008) corresponde a los enfoques no críticos que impiden el desarrollo de una conciencia crítica del lenguaje en los procesos escolares, aspecto que se considera un prerequisite fundamental para la ciudadanía democrática.

En esta investigación, los anteriores planteamientos se trasladan del contexto escolar al escenario de la formación docente para la enseñanza de la lectura con el propósito de sustentar la necesidad de que en ellos se aborde la enseñanza de la lectura desde una perspectiva crítica que posibilite realmente la transformación y el desarrollo social.

Por otro lado, el análisis en torno a la categoría de conciencia crítica del lenguaje permitió constatar que las resistencias que surgen en la implementación del PTA no se relacionan con la lectura como objeto de enseñanza ni con las perspectivas o enfoques con los que estos procesos se asumen y se promueven en el programa.

Así pues, dichas resistencias están relacionadas con aspectos como la descontextualización y los requerimientos para la vinculación de Colombia a organismos internacionales como la OCDE, requerimientos concernientes a cifras que aparentemente evidencian un mejoramiento de la calidad educativa; por ejemplo, lo son los resultados de las Pruebas Saber. Lo anterior explica la carencia de sustentos epistemológicos desde la lectura crítica y la tendencia hacia la réplica de actividades.

Este panorama conduce a la reproducción de un modelo instrumental y tecnocrático de los procesos lectores y de su enseñanza; panorama que difícilmente puede contribuir al mejoramiento de la educación y que se relaciona con lo que Rincón (2005) y Lerner (2001) asocian con un modelo tradicional de la formación docente que también debe transformarse en un modelo basado en el reconocimiento del docente en formación como un sujeto activo que construye, resignifica y reconstruye su práctica y no como un reproductor de prácticas dadas por expertos.

En este orden de ideas, la formación de lectores críticos desde los primeros grados de escolaridad supone prácticas de aula fundamentadas en una concepción que vaya más allá del lenguaje como un sistema de categoría estáticas y de la lectura como proceso meramente cognitivo y funcional. Por lo tanto, para que los docentes puedan orientar estos procesos en el aula, deben contar con espacios de formación que les permitan apropiarse de los desarrollos teóricos del lenguaje y la lectura desde un enfoque crítico, solo así este podrá ser incorporado en las prácticas de aula para dar paso a la transformación.

En concordancia con esto, los hallazgos de la investigación muestran que es necesario que en la formación docente para la enseñanza de la lectura se adopte lo que para Freire (1989) constituye la *“alfabetización crítica”* y lo que Cassany (2006) llama *“leer tras las líneas”* con el fin de generar el desarrollo de la conciencia crítica del lenguaje en los maestros a

partir de la identificación y el análisis de la ideología subyacente en los discursos y los propósitos e intencionalidades con los que surgen.

En este sentido, asumir una concepción crítica de la alfabetización en los procesos de formación docente implica que estos:

1. Se vinculen con relaciones de poder y dominación
2. Se reconozcan como un vehículo ideológico del poder que opera a través de instituciones sociales
3. Sean reconocidos como un mecanismo para configurar y legitimar prácticas discursivas en la escuela a través de la regulación de los contenidos, las estrategias de enseñanza y la evaluación estandarizada.

Al entenderse así y al aplicar el modelo de ACD de Fairclough, esta investigación revela que en la implementación del PTA se presenta un fenómeno de regulación de las prácticas para la enseñanza de lectura bajo la figura de un programa de formación docente en el que se tejen relaciones y luchas de poder y dominación a lo largo de la red de prácticas que estructura el orden del discurso.

Respecto a las representaciones construidas por los distintos actores en torno al programa y a los procesos lectores, se logró constatar que las funciones del lenguaje de Halliday (1978) retomadas por Fairclough (1995), son categorías que permiten identificar cómo los sujetos entienden los fenómenos sociales en los que interactúan. Igualmente, las historias de vida ofrecen un aporte importante para la caracterización y comprensión de dichas representaciones; por ejemplo, la relación del formador, los tutores y los docentes con la lectura como práctica social y como objeto de enseñanza determina sus posicionamientos frente a cómo esta se aborda en el PTA.

En otro sentido, este estudio también evidencia el vacío existente en la formación de los maestros de básica primaria respecto a la orientación de los procesos lectores en el aula. Igualmente, muestra que el programa no responde a esta necesidad, en primera instancia, por las razones expuestas anteriormente sobre los sustentos teóricos y sobre el modelo tradicional de formación docente que predomina y, en segunda instancia, porque algunos de

los tutores responsables del proceso tampoco cuentan con la preparación profesional requerida para impulsar el mejoramiento de las prácticas de aula, aun cuando demuestran disposición y convicción en su trabajo.

Finalmente, es preciso decir que tanto la transformación de las prácticas de aula relacionadas con la enseñanza de la lectura como la de los procesos lectores de los estudiantes requieren de:

1. La generación de espacios de formación docente concebidos a manera de escenarios reales de discusión y construcción de saberes.
2. El liderazgo de pares que cuenten con fundamentación epistemológica, pedagógica y didáctica sobre el lenguaje y la lectura como objetos de enseñanza.
3. La inclusión del análisis crítico del discurso como herramienta esencial para la formación de docentes formadores de lectores críticos y transformadores de sus prácticas de aula.

Estos constituyen algunos de los elementos necesarios para una verdadera resignificación de la formación docente para la enseñanza de la lectura como elemento clave en la transformación social y cultural.

BIBLIOGRAFÍA

Althusser, L. (2003). Ideología y aparatos ideológicos del Estado. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.

Arias, M. (2000). La triangulación metodológica: principios, alcances y limitaciones. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.

Ball, D. Forzani, F. (2009). “The work of teaching and the challenge for teacher education”. En: Journal of teacher education. Vol 60 N° 5 (497-511). Michigan, USA: American Association of College for Teacher Education.

Berthoff, A. (1990). La pedagogía de la liberación de Paulo Freire. En: Language Arts Magazine. Vol 67 N° 4 (362-369). Illinois, USA: National Council of Teachers of English.

Bojacá, B. (2000). “Cambio de la formación docente en didáctica de lengua materna”. En: *Revista Enunciación*. N° 4 - 5 (133-135). Bogotá, Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Bordieu, P. (1984). Sociología y cultura. México: Editorial Grijalbo.

Bonilla, E. Castro, P. (1995). Más allá del dilema de los métodos: la investigación en ciencias sociales. Bogotá, Colombia: Universidad de Los Andes.

Calvo, G. Rendón, D. Rojas, L. (2004). Un diagnóstico de la formación docente en Colombia. En: Revista Colombiana de Educación. N° 47 (201-207). Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.

Cassany, D. (1999). Enfoques comunicativos: elogio y crítica. En: Revista Lingüística y Literatura. N° 36-37 (11-13). Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.

Cassany, D. (2006). Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea. Barcelona, España: Editorial Anagrama.

Castedo, M. (2007). “Notas sobre la didáctica de la lectura y la escritura en la formación continua de docentes”. En: *Revista Lectura y Vida*. N° a28n2 (11-18). La Plata: Argentina: Universidad Nacional de La Plata.

(Castillo M. Vijil, J. (2013). Informe de Resultados de la Aplicación Prueba EGRA a una muestra de estudiantes de Primero a Tercer grado de escuelas beneficiarias del Proyecto Alianzas. Managua, Nicaragua.

Ciro, L. (2007). “Lenguaje audiovisual y lenguaje escolar: dos cosmovisiones en la estructuración lingüística del niño”. En: *Educación y educadores*. Vol 10 N° 1 (11-25). Colombia: Universidad de la Sabana.

Cole, A. L. y Knowles G. J. (2001). *Lives in Context. The Art of Life Research*. Oxford: Altamira Press.

Duarte, J. (2007). Formación permanente de docentes en servicio, alternativa para la enseñanza y el aprendizaje de la Lengua escrita en la educación básica integral. Tarragona, España: Universidad Rovira I Virgili.

Dubois, M. E. (1990). El factor olvidado en la formación de maestros. En: *Revista Lectura y vida*. N° a23n3. La Plata, Argentina: Universidad Nacional de La Plata.

Dubois, M. E. (1998). La lectura en la formación y actualización docente. En: *Revista Legenda*. Vol 12 N° 15 (65-79). Venezuela: Universidad de Los Andes.

Eco, Umberto. (1995). Interpretación y sobreinterpretación, Cambridge, Inglaterra: University Press, 1995.

Eco, Umberto, (1992). Los límites de la interpretación, Barcelona, España: Grupo Editorial Lumen.

Fairclough, N. (1995). Critical discourse analysis. The critical study of language. Londres, Inglaterra: Editorial Longman.

Fairclough, N. (2008). El análisis crítico del discurso y la mercantilización del discurso público: las universidades. En: *Revista Discurso y Sociedad*. Vol 2 (170-185). Lancaster, Inglaterra: Universidad de Lancaster.

Freire, P., y Macedo, D. (1989). Alfabetización: lectura de la palabra y lectura de la realidad. Barcelona, España: Ediciones Paidós.

Foucault, M. (1992). El orden del discurso. Buenos Aires, Argentina: Tusquets Editores.

Giroux, H. (2004). Teoría y resistencia en educación. México: Siglo XXI Editores.

Giroux, H. Kellner, D. Cabrera, N. (2005). Estudios culturales, pedagogía crítica y democracia radical. España: Editorial Popular.

Gramsci, A. (1967). La formación de los intelectuales. México DF: Editorial Grijalbo.

Grossman, P., Hammerness, K., & McDonald, M. (2009). “*Redefiniendo la enseñanza, re-imaginando la formación del profesorado: teoría y práctica*”. En: Maestros y Enseñanza. Vol 15 N° 2 (273-289).

Grupo Editorial Educar (2016). Serie Entretextos Grados 3° y 5°. Bogotá, Colombia.

Halliday, M. (1994). El lenguaje como semiótica social. Bogotá, Colombia: Fondo de Cultura económica.

Halliday, M. (1975). Exploraciones sobre las funciones del lenguaje. Madrid, España: Media Técnica S.A Editores.

Hernández, R. y Fernández-Collado, C. y Baptista. P. (2006). Metodología de la Investigación. México D.F.: McGraw-Hill Interamericana.

Heras, C. (2014). El Análisis Crítico del Discurso: Ideología, poder, dominación y discurso. En: Memoria Académica. Universidad Nacional de La Plata. Ensenada, Argentina.

Horkheimer, M. (1972). Teoría Crítica. Madrid, España: Amorrortu Editores.

ICFES. Informe de resultados comparativos Saber 3º, 5º, 9º años 2012 – 2016. Bogotá, Colombia.

Jolibert, J. (2000). ¿Mejorar o transformar “de veras” la formación docente? Aspectos críticos y ejes claves. En: *Revista Lectura y vida*. N° a21n3 (16-25). La Plata: Argentina: Universidad Nacional de La Plata.

Jolibert, J. (2004). Transformar la formación docente inicial: propuesta en didáctica de lengua materna. Bogotá, Colombia: Editorial Magisterio.

Kvale, S. (2011). Las entrevistas de investigación cualitativa. Madrid, España. Ediciones Morata.

Lerner, D (2001). Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario. México: Fondo de Cultura Económico.

Lerner, D. Stella, P. Torres, M. (2009). Formación docente en lectura y escritura: recorridos didácticos. Barcelona, España: Paidós.

Lizarazo, A. (2015). Incidencia del componente de formación situada del programa “todos a aprender” del MEN en los resultados de las pruebas saber 3º y 5º en el área de lenguaje en una institución educativa de la entidad territorial de Soacha. Bogotá, Colombia: Universidad libre.

Lopez, J. Torres, J. Barrera, N. Implementación de la estrategia planteadas por el PTA en la Institución Educativa La Leona: una mirada reflexiva. Ibagué, Colombia: Universidad del Tolima.

Mc. Millan, J. Schumacher, S. (2005). Investigación educativa: una introducción conceptual. Madrid, España: Pearson Education S.A.

MEN. (1998). Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana. Bogotá, Colombia: Editorial Magisterio.

MEN. (2002). Guía No. 3: Estándares Básicos de Competencias. Bogotá, Colombia: Editorial Magisterio.

MEN. Programa Todos a Aprender para la transformación de la calidad educativa. Guía Uno: Sustentos del Programa. Bogotá, Colombia.

OCDE. (2013). Resultados Pisa 2012 en foco. París, Francia.

Raigoza, M. (2017). Estrategias de enseñanza en el Programa Todos a Aprender. Un análisis desde la práctica docente. Bogotá, Colombia: Universidad Nacional.

Rincón, G. Puertas, E. Rodriguez, G. Rosa, A. (1999). Programa de Mejoramiento Docente en Lengua Materna. Cali, Colombia: Universidad del Valle.

Rincón, G. (1999). El trabajo por proyectos en la formación docente. En: Revista Alegría de Enseñar. N° 40 (34-42). Cali, Colombia: Universidad del Valle.

_____ (2013). Un cuaderno para apoyar el seminario de enseñanza del español. Cali, Colombia: Universidad del Valle.

_____ (2001). La formación docente en América Latina. Bogotá, Colombia: Editorial Magisterio – Universidad Nacional de Colombia. Bogotá.

Rojas, S. y Flórez, R. (2010). Evaluación de un plan de formación para docentes no profesionales en educación: pedagogía de la lectura y la escritura. Bogotá, Colombia: Universidad de La Sabana.

Rubiano, D. y Beltran, H. (2016). La educación en Colombia: dinámica del mercado y la globalización. En: *Cooperativismo y Desarrollo*. N° 24 (161-177). Bogotá, Colombia: Universidad Cooperativa de Colombia.

Sandoval, C. (2002). Investigación cualitativa. Bogotá, Colombia: Argo Editores – ICFES.

Stecher, A. (2014). Fairclough y el lenguaje en el Nuevo Capitalismo: Análisis de las dimensiones discursivas del mundo del trabajo. Chile: Universidad Diego Portales.

Tolchinsky, L. y Teberosky, A. (1995). Más allá de la alfabetización. Buenos Aires, Argentina: Editorial Santillana.

Torres, L. (2016). Colombian Migrants in Australia: Their Positioning Processes and Identities in Narratives of Lived and Imagined Experience. Sydney, Australia: Universidad de Sidney.

Van Dijk, T. (1998). Texto y contexto: semántica y pragmática del discurso. Madrid, España: Editorial Cátedra.

Vargas, A. (2013). Revisión entre iguales, escritura académica e identidad en la formación docente en una universidad colombiana. Barcelona, España: Universidad Pompeu Fabra.

Vargas, A. (2018). Nuevos estudios de cultura escrita y educación: implicaciones para la enseñanza del lenguaje en Colombia. En: *Revista Perspectiva Educacional. Formación de profesores*. Vol 57 (3). Valparaíso, Chile: Universidad Católica de Valparaíso.

Velasco, H. y Díaz, A. (1997). La lógica de la investigación etnográfica: un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela. Madrid, España: Editorial Trotta.

Vigotsky, L. (1995). Pensamiento y lenguaje. Barcelona, España: Ediciones Paidós.

Voloshinov, V. (2009). El marxismo y la filosofía del lenguaje. Argentina: Ediciones Godot.

Wetherell, M., Taylor, S., y Yates, S.J. (2001). Discourse as Data. A Guide for Analysis. London: Open University.

Wodak. R. y Meyer, M. (2001). Métodos de análisis crítico del discurso. Barcelona, España: Editorial Gedisa.

ANEXOS

ANEXO # 1: FORMATO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA LA PARTICIPACIÓN EN INVESTIGACIÓN

TÍTULO DE LA INVESTIGACIÓN: El Programa Todos a Aprender. Una mirada desde el Análisis Crítico del Discurso hacia los procesos de formación docente en Colombia: el caso de una institución educativa pública rural.

Ciudad y fecha: _____

Yo, _____, identificado con la Cédula de Ciudadanía No. _____, expedida en _____, una vez informado sobre los propósitos, objetivos, procedimientos de intervención y evaluación que se llevarán a cabo en esta investigación y los posibles riesgos que se puedan generar de ella, autorizo a Beatriz Elena Parra Ortiz, estudiante de la Maestría en Lingüística y Español de la Universidad del Valle, para la realización de los siguientes procedimientos:

1. Grabación de entrevista en formato audio.
2. Transcripción de la grabación de la entrevista.
3. Consolidación de la información recopilada para la descripción del Programa Todos a Aprender y su dinámica de implementación en el contexto seleccionado para la investigación.
4. Aplicación del modelo de análisis del discurso de Norman Fairclough.

Adicionalmente se me informó que:

- Mi participación en esta investigación es completamente libre y voluntaria, estoy en libertad de retirarme de ella en cualquier momento.
- No recibiré beneficio personal o financiero de ninguna clase por la participación en este proyecto de investigación. Sin embargo, se espera que los resultados obtenidos permitan comprender mejor los procesos de formación docente para la enseñanza de la lectura y sus implicaciones ideológicas y constituyan un aporte para el mejoramiento de los mismos.
- Toda la información obtenida y los resultados de la investigación serán tratados confidencialmente. Esta información será archivada en papel y medio electrónico. El archivo del estudio se guardará en la Universidad del Valle garantizando absoluta confidencialidad de mis datos como informante.
- Puesto que toda la información en este proyecto de investigación es llevada al anonimato, los resultados personales no pueden estar disponibles para terceras personas ni para entidades públicas o privadas.

Hago constar que el presente documento ha sido leído y entendido por mí en su integridad de manera libre y voluntaria.

Firma

Documento de identidad _____ No. _____ de _____

ANEXO 2: ACTIVIDAD # 1 PARA ESTUDIANTES DE GRADO 3°

Cuaderno de Trabajo - Período 4 - Lenguaje - Grado 3°

Desafío 82

Reto 1
Lee con atención el siguiente texto.

El Príncipe feliz

Oscar Wilde (adaptación)



Sobre una alta columna descansaba la estatua del Príncipe Feliz. Cubierta por una capa de oro magnífico, tenía por ojos dos zafiros claros y brillantes, y un gran rubí centelleaba en el puño de su espada.

Una noche voló sobre la ciudad una golondrina. Sus compañeras habían partido hacia Egipto seis semanas antes, pero ella se retrasó. La golondrina se detuvo entre los pies del Príncipe Feliz para dormir. De repente, una gran gota de agua le cayó encima. Miró hacia arriba y vio que los ojos del Príncipe estaban llenos de lágrimas. La golondrina sintió lástima por él y le preguntó qué le sucedía.

—Desde la altura puedo ver toda la miseria de mi ciudad —respondió el Príncipe—. Allá lejos, en una casa muy pobre, veo a una mujer triste y cansada, bordando un vestido de seda para vender. Su hijo está muy enfermo y ella no tiene nada para darle. Golondrina, ¿no quisieras llevarle el rubí del puño de mi espada?

—Me esperan en Egipto —contestó la golondrina, pero el Príncipe se veía tan triste, que se compadeció—. Aquí hace mucho frío, pero seré tu mensajera por esta noche.

Entonces, la golondrina arrancó el gran rubí del puño de la espada del Príncipe y voló sobre los techos de la ciudad. Por fin, llegó a la pobre vivienda y depositó el gran rubí sobre la mesa, junto al dedal de la costurera.

Al día siguiente, voló de regreso donde el Príncipe Feliz para despedirse. El Príncipe le rogó que se quedara una noche más.

81

Tomado de Serie Entretextos Grado 3° Libro A (2016, pp. 79-82)

Cuaderno de Trabajo - Período 4 - Lenguaje - Grado 3°

—Ya es invierno —dijo la golondrina— y pronto llegará la gélida nieve. Mis compañeras ya están construyendo sus nidos bajo el cálido sol de Egipto.

—Golondrina —dijo el Príncipe—, allá lejos veo a un joven en una buhardilla, tratando de concluir una obra para el director del teatro; pero tiene tanto frío que no puede escribir más. Saca uno de los zafiros de mis ojos y llévaselo para que compre leña.

Así, la golondrina llevó uno de los zafiros al joven, que tenía la cabeza hundida entre las manos. Al levantar la cabeza, descubrió dichoso el zafiro junto a él. Al día siguiente, la golondrina regresó donde el Príncipe para despedirse de él.

—Golondrina —contestó el Príncipe—, ¿no te quedarías una noche más? Allá abajo hay una niña vendedora de cerillos. Se le han caído todos al arroyo y ya no sirven. Debe llevar dinero a casa y por eso llora. Sácame el otro ojo, dáselo y así no estará triste.

—No puedo sacarte el otro ojo. Te quedarás ciego —respondió la golondrina.

El Príncipe insistió. Con mucha pena, la golondrina le sacó el otro ojo y se lo llevó a la niña, que corrió sonriendo hacia su casa.

Entonces la golondrina volvió junto al Príncipe y decidió quedarse para siempre a su lado, pues había quedado ciego. Todo el día siguiente lo pasó sobre su hombro. El Príncipe le pidió que volara sobre la ciudad y le contara lo que veía en ella. La golondrina voló y luego le describió el sufrimiento y la pobreza de la ciudad.

—Estoy cubierto de oro fino —dijo el Príncipe—. Me lo debes quitar, hoja por hoja, y darlo a mis pobres.

La golondrina repartió las hojas de oro entre los más necesitados. Las caras de los niños en las calles se tornaron rosadas, y reían y jugaban. El Príncipe quedó gris. Y entonces llegó la nieve, y después de la nieve vino la helada. La pobre golondrina tenía frío, cada vez más frío, pero no quería abandonar al Príncipe, ¡era muy grande su amor por él! Trataba de calentarse, batiendo sus alas. Al fin, comprendió que iba a morir y voló hasta el hombro del Príncipe. Lo besó y cayó muerta a sus pies. En ese momento, un sonido extraño se oyó en el interior de la estatua: el corazón de plomo se había partido en dos. A la mañana siguiente, al pasar junto a la estatua, el alcalde dijo:

—¡Válgame Dios! ¡Qué desaliñado se ve el Príncipe Feliz! Parece un mendigo.

Entonces, ordenó que bajaran la estatua y la fundieran en un horno. Sin embargo, el corazón del Príncipe no se fundió, y lo tiraron sobre un montón de cenizas donde también se encontraba la golondrina muerta.

Un día, dios pidió a uno de sus ángeles que le llevara las dos cosas más preciosas de la ciudad. Después de mucho buscar, el ángel le llevó los dos grandes tesoros de la ciudad: el corazón de plomo y el pajarillo muerto.

Tomado de: Ministerio Educación de la República Chile, Plan Apoyo Compartido (2013).

82

Desafío 83

Reto 1

Completa las columnas de la siguiente tabla.

¿Qué sé de las golondrinas?	¿Qué quiero aprender de las golondrinas?

Reto 2

Lee en silencio el siguiente texto:

La golondrina, la viajera que siempre vuelve

Esta ave migratoria es conocida por su gran sentido de la orientación y su capacidad para reconocer los lugares fácilmente. Durante la primavera y el verano vive en Europa, pero, al llegar el invierno, migra a África en busca de alimento.

Las golondrinas tienen por costumbre volver al mismo lugar donde anidaron años anteriores.

Cuando el macho llega, se sitúa en un lugar visible y muestra su vistoso plumaje. Luego, gorjea para llamar a su pareja del año anterior. Al oírlo, la hembra se acerca, el macho revolotea a su alrededor y escogen un nido viejo. La hembra lo repara forrando su interior con plumas de gallina, pelo de vaca y crin de caballo. Luego pone 4 o 5 huevos y, durante los siguientes quince días, los incuba.

Durante los primeros cinco días, los polluelos son alimentados con insectos que les trae el macho, ya que la hembra está muy ocupada dándoles calor. Después, los alimentan los dos. Es una tarea agotadora: los padres tienen que hacer... ¡hasta 200 viajes al día! En cada viaje, solo pueden alimentar a uno de los polluelos. Así, las crías aprenden a esperar su turno.

83

Las crías viven 21 días en el nido. Después, no les queda más remedio que aprender a volar, porque el nido debe quedar libre para los siguientes polluelos. Como al principio tienen miedo a volar, sus padres revolotean alrededor del nido sin darles de comer. Por fin, el polluelo más valiente se lanza fuera del nido y empieza a batir las alas para no caerse. ¡Ha aprendido a volar!

Al principio, las jóvenes golondrinas necesitan mucho entrenamiento para perfeccionar el vuelo. Sus padres les van enseñando todo lo que necesitarán en su vida adulta: cazar insectos, hacer vuelos planeados, etc. A los 28 días... ¡ya están listas para viajar!

Al final del verano, las golondrinas vuelan de Europa a África, porque en Europa, en invierno, los insectos desaparecen por el frío. Cuando llegue la primavera, harán el viaje contrario: saldrán de África y volverán a Europa.

Revista Leo-Leo N° 267, mayo 2010

Reto 3

¿Qué significan las palabras destacadas?

Fragmento	¿Qué significa?
Luego, gorjea para llamar a su pareja.	
Las crías viven 21 días en el nido.	
Las golondrinas necesitan mucho entrenamiento .	

Comprueba su significado consultando el diccionario.

Reto 4

Elige una de las preguntas y responde en tu cuaderno. Enumera y explica los pasos.

- ¿Cómo aprenden a volar las golondrinas?
- ¿Cómo se reúnen las golondrinas para anidar?
- ¿Cómo se alimentan los polluelos de las golondrinas?

84

ANEXO 3: ACTIVIDAD # 2 PARA ESTUDIANTES DE GRADO 3°

Cuaderno de Trabajo - Período II - Lenguaje - Grado 3°

Desafío 79

Reto 1
¿Qué sabes de los animales migratorios? Completa las dos primeras columnas de la siguiente tabla:

¿Qué sé de los animales migratorios?	¿Qué quiero aprender sobre ellos?

Reto 2
Escucha con atención la lectura del texto.

La anguila de río es un pez que pasa parte de su vida en el mar y otra parte en los ríos. Se alimenta de larvas de insectos, gusanos, crustáceos, moluscos, peces pequeños. Para poner huevos, la anguila emigra desde el agua dulce al mar. El lugar para el desove es el Mar de los Sargazos, lugar elegido desde hace 140 millones de años. Para llegar allí, realizan un recorrido de más de 4.000 kilómetros en ocho meses. De los huevos depositados nacen a los pocos días nuevas especies, las cuales inmediatamente después del nacimiento son movidas por la corriente e inician la migración de vuelta hasta el lugar desde donde partieron sus madres. Tras un plazo de dos a cuatro años llegan a la desembocadura de los cauces de los ríos, y al contacto con el agua menos salina, sufren una metamorfosis que los transforma en anguillas.

El salmón vive tanto en agua dulce como en agua salada, en las regiones más frías del hemisferio norte. Se alimenta de peces más pequeños que ellos, crustáceos e insectos. Muchos regresan del mar a los ríos para desovar, y las crías emigran de las corrientes de agua dulce al mar una vez que alcanzan la madurez. Cada generación regresa a desovar al mismo lugar donde desovó la generación anterior, en las mismas corrientes de agua dulce que sus antecesores. El área de desove de estos peces suele ser una corriente rápida y clara con fondo de guijarros y rocas.

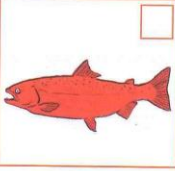
Tomado de: Ministerio Educación de la República Chile, Plan Apoyo Compartido (2013).

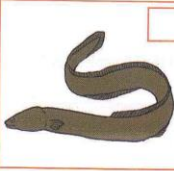
• Escribe un título para el texto que escuchaste:

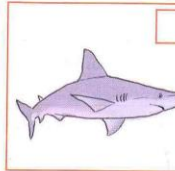
75

Cuaderno de Trabajo - Período II - Lenguaje - Grado 3°

Marca y colorea el animal sobre el cual habla el texto.


☐


☐


☐

• ¿Cuál es el propósito del texto que escuchaste? Escribe.

Reto 3
Responde estas preguntas en tu cuaderno. Comenta con un compañero.

1. ¿En qué se parecen la migración de la anguila y la del salmón?
2. ¿Qué sucede con las nuevas crías de la anguila y del salmón?

Reto 4
Dibuja lo que más te gustó del texto leído.

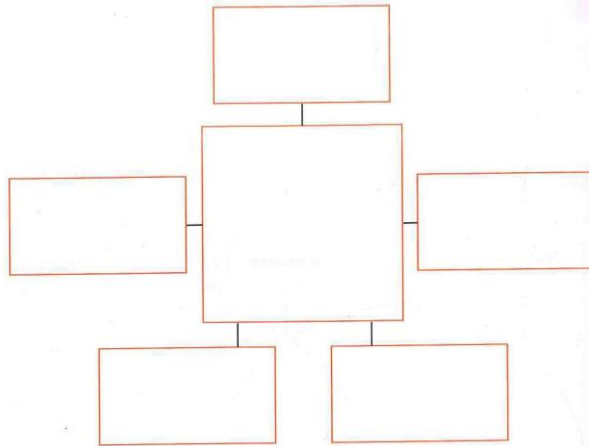
76

Tomado de Serie Entretextos Grado 3B, 2016, pp. 73-76)

Desafío 80

Reto 1

¿Qué aprendiste sobre algunos animales migratorios? Completa el organizador con las características de la anguila o el salmón. Dibuja al centro el animal que elegiste.



Reto 2

Escribe cuatro palabras que desconozcas de este texto y explica qué significan.

Palabra	Yo creo que significa

Comprueba el significado buscando las palabras en un diccionario.

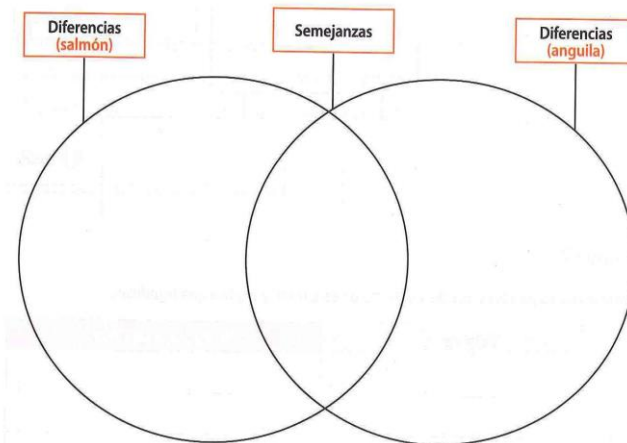
Reto 3

Escribe una oración con cada una de las palabras de la actividad anterior.

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____

Reto 4

Completa el esquema de comparación entre el salmón y la anguila. ¿En qué se parecen? ¿En qué se diferencian?



ANEXO 4: ACTIVIDAD PARA ESTUDIANTES DE GRADO 5°

Cuaderno de trabajo - Período 4 - Lenguaje - Grado 5°

Desafío 41

Reto 1
Lee el siguiente texto.

Animales en vía de extinción

Los seres humanos estamos recogiendo lo que nuestros ancestros han sembrado en cuanto al cuidado de nuestro planeta tierra se refiere. Estamos recogiendo lluvias extremas, días calurosos y secos, y sobre todo la desaparición de miles de especies de animales y plantas.

Con situaciones como la caza indiscriminada de animales, la quema y la tala de bosques enteros, muchos son los animales que no podrán tener hogar y sobre todo, no podrán multiplicarse. Así es ahora el panorama que nuestro planeta puede mostrarnos.

Algunas de las especies que están en vía de extinción en nuestro país son:

Mamíferos como el jaguar su hábitat es la región selvática de Colombia. Habita desde el Sur de Estados Unidos hasta el Norte de Argentina, prefiere las selvas con ríos y caños. Principales amenazas: El comercio ilegal de la piel y de las crías, la cacería deportiva, el control de depredadores y la sobreexplotación de sus presas. También, la pérdida de hábitat por deforestación de zonas boscosas con fines forestales y mineros o para su transformación en áreas agrícolas y ganaderas.

El oso frontino, de anteojos, o andino. Es el único oso de Suramérica, su hábitat son los Bosques altos de los Andes. Este oso es un mamífero que no ataca, sólo lo hace cuando se siente en peligro él o sus crías. Lo que más caracteriza a esta especie, es la presencia de manchas blancas o amarillentas en torno a los ojos, que en ocasiones llegan a la zona de la garganta y pecho, aunque en algunos pueden faltar totalmente las manchas claras en el rostro.



Amenazas: La destrucción y la fragmentación de su hábitat, debido al crecimiento agrícola, es la causa principal de su declinación. La cacería indiscriminada e ilegal.

El manatí. Conocido como manatí de Las Antillas, tiene una población cada día más escasa. Es una especie declarada como vulnerable. Tiene un ciclo muy lento de reproducción. Es un animal acuático que se alimenta de vegetación.

48

Tomado de Serie Entretextos Grado 5 Libro A (2016, pp. 48-52)

Cuaderno de trabajo - Período 4 - Lenguaje - Grado 5°

Aves emblemáticas como el cóndor se encuentran a lo largo de la Cordillera de los Andes, y en Colombia se puede encontrar específicamente en los nevados. Es el ave más grande y de mayor anchura de los Andes. Es el que vuela a mayor altura. El Cóndor es un ave grande monógama, es decir que tiene una sola pareja durante toda su vida.

Amenazas: La extinción de los grandes mamíferos latinoamericanos y la reducción de especies como venados y dantas han contribuido en la disminución de las poblaciones de estos depredadores, puesto que se alimentan de carroña (animales muertos). Adicionalmente, desde el período de conquista ha estado afectado por la cacería e incluso la caza deportiva.

Adaptado de: Ministerio de Cultura y Recreación. (s.f). <http://www.culturarecreacionydeporte.gov.co/bogotanitos>. Recuperado el 06 de Diciembre de 2015, de Adaptado: <http://www.culturarecreacionydeporte.gov.co/bogotanitos/biodiversidad/animales-en-de-extincion>

Reto 2
Completa el cuadro.

Palabra:	Definición:	Ejemplos:
Mamífero		
Aves		
Biodiversidad		

Reto 3
Marca con una X a qué especie corresponde cada característica señalada en la tabla.

	jaguar	oso frontino
Habita en los Bosques Altos de los Andes.		
Habita en la Región Selvática Colombiana.		
Comercian con su piel.		
Destrucción de su hábitat.		
Mamífero que no ataca.		
Sobreexplotación de sus presas.		
Cacería indiscriminada ilegal.		
Prefiere las selvas con ríos y caños.		

49

Reto 4

Elabora un listado de las causas diversas que amenazan el jaguar y al oso frontino:

Reto 5

A partir de tu respuesta anterior, ¿qué responsabilidad tienen los colombianos en el cuidado de las especies amenazadas?

Reto 6

Lee la siguiente leyenda.

La Mula de Tres Patas

Quienes se la han encontrado, dicen haberla visto en el Carmen del Atrato. De ella se cree que sólo aparece en las regiones de Colombia en donde se cría ganado vacuno y caballar, y donde hay caminos de herraduras.

Según testimonios, esta mula aparece después de las doce de la noche, haciendo sonar fuertemente sus herraduras en los empedrados. Se asegura que es una mula grande y muy pesada que prefiere los senderos solitarios y oscuros para alumbrarse

con sus ojos de candela y el fuego chisparoso de su boca. Si alguien la ve y quiere evitarla, lo recomendable es dejarla pasar, pues lo que se dice es que los curiosos que han querido seguirla hasta su destino nunca han llegado y han aparecido muertos en el camino, quemados con azufre.

Parece ser que la Mula de Tres Patas es, también, un alma en pena, cuya misión es solamente recorrer los caminos empedrados o de herradura, sin ninguna pretensión.

Adaptado de: Ministerio de Educación Nacional. (11 de 12 de 2006). <http://www.colombiaprende.edu.co>. Obtenido de <http://www.colombiaprende.edu.co/html/familia/1597/propertyvalue-33413.html>

Reto 7

Explica las diferencias y semejanzas entre el texto "Animales en vía de extinción" y "La mula de tres patas".

Desafío 42**Reto 1**

Lee el siguiente texto.

Expansión urbana, contaminación y tráfico amenaza a la fauna vallecaucana

Zorros cañeros, guatines, nutrias, buitres de ciénaga y algunas aves como la espátula rosada, la garza cabeza de hueso, entre otros, ya no hacen parte del paisaje caleño.

Estos animales solían acompañar los días de muchas familias en los años

cincuenta, hoy solo hacen parte de relatos de abuelos y de libros sobre la fauna de la región.

¿Qué ha hecho que estos habitantes del Valle estén desapareciendo de este territorio?

El problema radica, según Luis Fernando Castillo y director de la Asociación

Calidris, en que "el medio ambiente, se ha transformado abruptamente y los animales se llevan la peor parte.

Sufren las aves, que son mayoría en esta zona, como también mamíferos que alguna vez se vieron en nuestros ríos, humedales y praderas".

Esa transformación se ha llevado consigo 15.000 hectáreas de humedales,

ahora solo quedan 3.000 mil hectáreas de humedales que junto con los bosques,

son vitales para que cantidades de especies puedan mantenerse", explicó Castillo.

Según la CVC, tan solo en el Valle existen 1491 especies de animales, de ellos,

818 son aves, de las cuales 161 se encuentran amenazadas. Esto significa que el

20% de la avifauna del Valle está en peligro de extinción.

Dice Castillo que esto pasa por cinco razones "Los sitios de refugio y alimento para aves y mamíferos, como bosques y humedales, se han reducido. Los humedales que teníamos ahora son más de 200.000 hectáreas de caña de azúcar"

A esto se suman, la contaminación, la explotación de recursos, el cambio climático y el tráfico de fauna. Es por eso, que tipos de aves como las pavas, el coclí entre otras, no se volvieron a ver en el área metropolitana.

Adaptado de: Elpais.com.co. (27 de Abril de 2013). <http://www.elpais.com.co>. Obtenido de <http://www.elpais.com.co/elpais/valle/noticias/expansion-urbana-contaminacion-y-trafico-especies-amenaza-fauna-vallecaucana>

Reto 2

Indica el párrafo que desarrolla cada tema. Sigue el ejemplo.

Tema	N° de párrafo
Desaparición de aves y reptiles.	
Falta de humedales para mantener a las especies.	
Ausencia de especies en el área metropolitana.	
Transformación abrupta del medio ambiente.	
Presencia de cultivos de caña de azúcar en lugar de humedales.	
Animales que ya no se ven en el paisaje caleño.	
La contaminación del agua dejan sin alimento a las especies.	

Reto 3

¿Por qué ya no existen algunas especies en Cali?

Reto 4

¿Cómo desaparecieron los humedales en Cali?

ANEXO 5: INSTRUCTIVO PARA LA PRUEBA DE CARACTERIZACIÓN DE LECTURA

PRUEBA DE CARACTERIZACIÓN DEL NIVEL DEL FLUIDEZ Y COMPRENSIÓN LECTORA DE LOS ESTUDIANTES DE TERCER GRADO

LECTURA EN VOZ ALTA SEGUNDA APLICACIÓN

INSTRUCCIONES GENERALES PARA EL (LA) DOCENTE o EVALUADOR:

- Trabaje en forma individual con cada estudiante (quien también se denominará lector). Recuerde que el ambiente debe ser tranquilo y amable, lejos del ruido y de situaciones que desvíen al lector de su tarea.
- Tenga un cronómetro listo y en buen funcionamiento.
- Para iniciar el ejercicio, usted debe entregarle al evaluando el protocolo del lector (el texto que el estudiante va a leer), el cual debe tener diligenciado el nombre completo del estudiante, el curso, el año escolar, la hora y la fecha del ejercicio.
- Entregue el protocolo al lector y explíquele que leerá un texto. Debe haber una ficha de registro por cada estudiante. (Los textos deben estar escritos en letra grande y a espacio 1,5)
- Indíquelo al estudiante el momento en el que debe iniciar la lectura: "LEE EN VOZ ALTA, LO MEJOR QUE PUEDAS —INICIA YA—" y active el cronómetro.
- El cronómetro se debe activar una vez el estudiante inicie el proceso de lectura.
- Se espera que el evaluando lea de 85 a 89 palabras por minuto, de ahí que usted como evaluador debe estar muy atento a marcar en la ficha de registro cuántas palabras alcanzó a leer el estudiante en un minuto y señalar los rasgos que caracterizan la calidad de la lectura.
- Al cumplirse el minuto, tome el registro, pero no desactive el cronómetro, deje que el evaluando continúe leyendo el texto hasta que se cumplan 5 minutos y detenga el cronómetro.
- En este caso, el texto tiene 115 palabras; es probable que, para leerlo en su totalidad, el evaluado requiera de más de un minuto. Ahora bien, si el lector lee o hace el ejercicio más rápido, termina el texto antes del minuto, usted debe detener el cronómetro y registrar en la ficha de información el tiempo transcurrido en la casilla correspondiente.
- Mientras el estudiante lee, usted no solo debe estar atento al número de palabras por minuto, sino también a registrar los rasgos de calidad. Esta información la debe consignar en las 5 columnas dispuestas para cada rasgo en la ficha de observación.
- Para medir la calidad de la lectura, usted debe ir marcando la manera como el estudiante va tejiendo las palabras o realizando el proceso lector. Usted debe anotar las omisiones de letras, cambios de palabra, las anomalías de acento, las faltas de pausas, y si hace o no autocorrección.
- Al finalizar la lectura, lleve a cabo la prueba de comprensión lectora que hace parte de esta caracterización.
- Utilice las fichas y la plantilla para calificar la velocidad, la calidad de la lectura en voz alta y la comprensión.

GLOSARIO

- **Velocidad de lectura:** ¿Cuántas palabras lee el estudiante por minuto?
- **Calidad de la lectura:** ¿El estudiante lee con fluidez, hace pausas y utiliza entonación?

ANEXO 6: PRUEBA DE CARACTERIZACIÓN DE LECTURA GRADO 3°

**PROTOCOLO DEL LECTOR
SEGUNDA APLICACIÓN**



¿Cómo son y quiénes son los duendes?

Dice la gente que los duendes tienen aspecto de ancianos bondadosos y que miden entre 30 y 60 cm de estatura; tienen cuerpo rechoncho, piernas cortas y chuecas, barba blanca, piel amarillenta y una nariz rojiza. La ropa de estos seres es muy particular, pues cubren su cabeza con un espectacular sombrero de tres picos de color morado; visten una especie de chaqueta verde y un delantal de cuero, símbolo de su oficio. Sus zapatos, siempre impecables, lucen dos grandes hebillas de plata.

De acuerdo con la leyenda antigua, son los zapateros de las hadas, e instalan sus talleres móviles de remendones entre las raíces de los robles.

(Tomado y adaptado de: ROSASPINI REYNOLDS, Roberto (2005). El mágico mundo de los duendes. Argentina: Panamericana).

**PARA EL (LA) DOCENTE EVALUADOR (A)
FICHA DE OBSERVACIÓN DE LA VELOCIDAD Y LA CALIDAD DE LA LECTURA
SEGUNDA APLICACIÓN**

-Velocidad: ¿Cuántas palabras lee por minuto?

-Calidad: ¿Lee con la fluidez, hace inflexión de voz, parafrasea las unidades de sentido, hace pausas y entonación?

Nombre del (de la) niño (a): _____

Grado: _____ Institución educativa: _____

Día: _____ Mes: _____ Año: _____

Hora de inicio: _____ Hora de terminación de la lectura del texto: _____

Pídale al estudiante que empiece a leer el texto en voz alta. Active el cronómetro en el mismo momento en que el niño o niña inicia la lectura. Mientras el estudiante lee el texto en voz alta, usted debe registrar los rasgos visibles del proceso y hacer el conteo de palabras.

Rasgos en el tejido de la lectura	Número de palabras	Unidad de Inten	Cambio de palabras	Anomalías de puntuación*	Fallas de pausas**	HACE O NO autocorrección
¿Cómo son y quiénes son los duendes?	7					
Dice la gente que los duendes tienen aspecto de ancianos bondadosos y que miden entre 30 y 60 cm de estatura;	21					
tienen cuerpo rechoncho, piernas cortas y chuecas, barba blanca, piel amarillenta y una nariz rojiza.	15					
La ropa de estos seres es muy particular, pues cubren su cabeza con un espectacular sombrero de tres picos de color morado;	22					
visten una especie de chaqueta verde y un delantal de cuero, símbolo de su oficio.	15					
Sus zapatos, siempre impecables, lucen dos grandes hebillas de plata.	10					
De acuerdo con la leyenda antigua, son los zapateros de las hadas,	12					
e instalan sus talleres móviles de remendones entre las raíces de los robles.	13					
TOTAL	115					

*Anomalías de acento: el estudiante pone acento en la sílaba que no corresponde. Ejemplo: raíces, el estudiante lee "raíces" con el acento en la A.

** Falta de pausas: entre palabras o por omisión de signos de puntuación.

Después de leer el texto responda las siguientes preguntas:

1. Ubican información puntual del texto. ¿Quiénes son los duendes? A. Los zapateros de las hadas. B. Los vigilantes de los robles. C. Los gruñones del bosque. D. Los villanos de una leyenda.	2. Ubican información puntual del texto. ¿Cómo era el sombrero de los duendes? A. Grande. B. Verde. C. De cuero. D. De tres picos.
3. Relacionan información para hacer inferencias de lo leído. Según el texto, los duendes NO son seres: A. agresivos. B. trabajadores. C. amistosos. D. aseados.	4. Relacionan información para hacer inferencias de lo leído. En el texto, la expresión "instalan sus talleres móviles de remendones ..." significa que los duendes A. cambian de lugar constantemente. B. viven en lo profundo del bosque. C. están muy lejos de las hadas. D. tienen sus talleres cerca del río.
5. Evalúan y reflexionan acerca del contenido y la forma del texto. Según el texto, lo que se conoce de los duendes es gracias a: A. un relato tradicional. B. una historia de las hadas. C. un testimonio real. D. una anécdota sobre zapateros.	6. Evalúan y reflexionan acerca del contenido y la forma del texto. Quién escribió el texto anterior tuvo por propósito: A. narrar una historia. B. describir seres fantásticos. C. informar sobre un suceso. D. defender una opinión.

ANEXO 7: PRUEBA DE CARACTERIACIÓN DE LECTURA – GRADO 5°

PROTOCOLO DEL LECTOR SEGUNDA APLICACIÓN

LA ARDILLA

Existen unas 200 especies de ardillas que viven en todo el mundo. La ardilla más pequeña es la ardilla pigmea africana, que mide 13 centímetros; la ardilla gigante hindú mide casi un metro. Los cuatro dientes frontales de las ardillas nunca dejan de crecer, por lo que no se desgastan. Las ardillas viven en árboles, madrigueras o túneles.

Su alimentación se basa en frutos secos, hojas, raíces, semillas y otras plantas. También pueden atrapar y comer animales pequeños. Estos mamíferos tienen que estar siempre en guardia, pues para algunos depredadores son exquisitos bocados.

Las ardillas voladoras constituyen otro tipo de ardillas. Abren sus patas y se deslizan de árbol en árbol. Estos “saltos” que les hacen planear en el aire pueden superar los 46 metros.

(Tomado y adaptado de: www.nationalgeographic.es).

PARA EL (LA) DOCENTE EVALUADOR (A)						
FICHA DE OBSERVACIÓN DE LA VELOCIDAD Y LA CALIDAD DE LA LECTURA						
SEGUNDA APLICACIÓN						
Velocidad: ¿Cuántas palabras lee por minuto? Calidad: ¿Lee con la fluidez, hace inflexión de voz, parafrasea las unidades de sentido, hace pausas y entonación? Nombre del (de la) niño (a): _____ Grado: _____ Institución educativa: _____ Día: _____ Mes: _____ Año: _____ Hora de inicio: _____ Hora de terminación de la lectura del texto: _____						
Pídale al estudiante que empiece a leer el texto en voz alta. Active el cronómetro en el mismo momento en que el niño o niña inicia la lectura. Mientras el estudiante lee el texto en voz alta, usted debe registrar los rasgos viables del proceso y hacer el conteo de palabras.						
Rasgos en el tejido de la lectura	Numero de palabras	Divisiones de sentido	Palabras subrayadas	Anomalías de acento*	Falta de pausas**	Marca de autoconexión
La ardilla	2					
Existen unas 200 especies de ardillas que viven en todo el mundo.	12					
La ardilla más pequeña es la ardilla pigmea africana, que mide 13 centímetros.	13					
La ardilla gigante hindú mide casi un metro.	8					
Los cuatro dientes frontales de las ardillas nunca dejan de crecer, por lo que no se desgastan.	17					
Las ardillas viven en árboles, madrigueras o túneles.	8					
Su alimentación se basa en frutos secos, hojas, raíces, semillas y otras plantas.	13					
También pueden atrapar y comer animales pequeños.	7					
Estos mamíferos tienen que estar siempre en guardia, pues para algunos depredadores son exquisitos bocados.	15					
Las ardillas voladoras constituyen otro tipo de ardillas.	8					
Abren sus patas y se deslizan de árbol en árbol.	10					
Estos “saltos” que les hacen planear en el aire pueden superar los 46 metros.	14					
TOTAL	127					
*Anomalías de acento: el estudiante pone acento en la sílaba que no corresponde. Ejemplo: exquisitos, el estudiante lee “exquisitos” con el acento en la primera i. ** Falta de pausas: entre palabras o por omisión de signos de puntuación.						

Después de leer el texto responda las siguientes preguntas:	
Ubican información puntual del texto	Ubican información puntual del texto.
1. Según el texto, ¿cuál es la característica de la ardilla pigmea africana? A. Es la más pequeña. B. Es la más ágil. C. Es la más grande. D. Es la más astuta.	2. Según el texto, las ardillas se alimentan de: A. frutos secos y animales pequeños. B. frutas silvestres y verduras. C. árboles y flores aromáticas. D. pasto y algunos depredadores.
Relacionan información para hacer inferencias de lo leído.	Relacionan información para hacer inferencias de lo leído.
3. Otro título posible para el texto es: A. Los mamíferos dientes. B. Animales en vuelo: una aventura. C. ¿Qué comen las ardillas? D. ¡Vamos a conocer a las ardillas!	4. Del texto, se puede concluir que: A. las ardillas compiten por comida. B. las ardillas son conocidas en casi todo el mundo. C. las ardillas tienen alas escondidas. D. las ardillas son más salvajes que otros animales.
Evalúan y reflexionan acerca de los contenidos del texto.	Evalúan y reflexionan acerca de los contenidos del texto.
5. En el texto, se nombran tres tipos de ardillas para: A. mostrar las características de estas especies. B. generar interés en el estudio de animales. C. explicar cómo defienden su territorio. D. exponer sus hábitos de alimentación.	6. El texto anterior es: A. una noticia de actualidad. B. un artículo enciclopédico. C. un cuento fantástico. D. una leyenda tradicional.

ANEXO 8: INSUMO PARA LA EVALUACIÓN DE LA PRUEBA DE CARACTERIZACIÓN DE LECTURA

PARA EL (LA) DOCENTE EVALUADOR (A) FICHA DE CALIFICACIÓN DE LO OBSERVADO <u>SEGUNDA APLICACIÓN</u>			PARA EL (LA) DOCENTE EVALUADOR (A) FICHA DE OBSERVACIÓN Y REGISTRO DEL DOMINIO DE LA COMPRENSIÓN <u>SEGUNDA APLICACIÓN</u>																										
-Velocidad: de acuerdo con el total de palabras leídas por minuto, sitúe al estudiante en el rango que le corresponde y mencione las anomalías encontradas. <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="width: 15%;">NIVELES</th> <th style="width: 25%;">NÚMERO DE PALABRAS POR MINUTO</th> <th style="width: 60%;">OBSERVACIONES</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>RÁPIDO</td> <td>Por encima de 124</td> <td></td> </tr> <tr> <td>ÓPTIMO</td> <td>Entre 115 y 124 palabras por minuto</td> <td></td> </tr> <tr> <td>LENTO</td> <td>Entre 100 y 114</td> <td></td> </tr> <tr> <td>MUY LENTO</td> <td>Por debajo de 100</td> <td></td> </tr> </tbody> </table>			NIVELES	NÚMERO DE PALABRAS POR MINUTO	OBSERVACIONES	RÁPIDO	Por encima de 124		ÓPTIMO	Entre 115 y 124 palabras por minuto		LENTO	Entre 100 y 114		MUY LENTO	Por debajo de 100		<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th colspan="2" style="text-align: center;">CLAVES</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td colspan="2" style="text-align: center;">1. (A) – 2. (A) – 3. (D) – 4. (B) – 5. (A) – 6. (B)</td> </tr> <tr> <td colspan="2"> Si el estudiante responde adecuadamente las dos primeras preguntas, el estudiante puede extraer información explícita de un texto. De no ser así, realice actividades con sus estudiantes en las que plantee preguntas de comprensión de lectura donde indague por: qué, cómo, dónde, cuándo, por qué. </td> </tr> <tr> <td colspan="2"> Si el estudiante responde la tercera y la cuarta pregunta adecuadamente, el estudiante puede extraer información implícita de un texto. En caso contrario, realice actividades en las que plantee preguntas de comprensión de lectura donde relacione diferentes partes del texto para deducir información. Por ejemplo: el título y el texto, las imágenes con el texto, un párrafo con otro, varias oraciones de un mismo párrafo, etc. </td> </tr> <tr> <td colspan="2"> Si el estudiante presenta dificultades al responder las preguntas cinco y seis, es importante trabajar actividades donde se indague por el contexto comunicativo del texto. Por ejemplo: quién lo escribe, para quién, con qué intención fue escrito, etc. También valdría la pena llevar al aula y mostrar a los estudiantes diversos tipos de texto: narrativos (el cuento), descriptivos (el retrato escrito), instructivos (la receta), argumentativos (la opinión), informativos (la noticia), etc. </td> </tr> </tbody> </table>		CLAVES		1. (A) – 2. (A) – 3. (D) – 4. (B) – 5. (A) – 6. (B)		Si el estudiante responde adecuadamente las dos primeras preguntas, el estudiante puede extraer información explícita de un texto. De no ser así, realice actividades con sus estudiantes en las que plantee preguntas de comprensión de lectura donde indague por: qué, cómo, dónde, cuándo, por qué.		Si el estudiante responde la tercera y la cuarta pregunta adecuadamente, el estudiante puede extraer información implícita de un texto. En caso contrario, realice actividades en las que plantee preguntas de comprensión de lectura donde relacione diferentes partes del texto para deducir información. Por ejemplo: el título y el texto, las imágenes con el texto, un párrafo con otro, varias oraciones de un mismo párrafo, etc.		Si el estudiante presenta dificultades al responder las preguntas cinco y seis, es importante trabajar actividades donde se indague por el contexto comunicativo del texto. Por ejemplo: quién lo escribe, para quién, con qué intención fue escrito, etc. También valdría la pena llevar al aula y mostrar a los estudiantes diversos tipos de texto: narrativos (el cuento), descriptivos (el retrato escrito), instructivos (la receta), argumentativos (la opinión), informativos (la noticia), etc.	
NIVELES	NÚMERO DE PALABRAS POR MINUTO	OBSERVACIONES																											
RÁPIDO	Por encima de 124																												
ÓPTIMO	Entre 115 y 124 palabras por minuto																												
LENTO	Entre 100 y 114																												
MUY LENTO	Por debajo de 100																												
CLAVES																													
1. (A) – 2. (A) – 3. (D) – 4. (B) – 5. (A) – 6. (B)																													
Si el estudiante responde adecuadamente las dos primeras preguntas, el estudiante puede extraer información explícita de un texto. De no ser así, realice actividades con sus estudiantes en las que plantee preguntas de comprensión de lectura donde indague por: qué, cómo, dónde, cuándo, por qué.																													
Si el estudiante responde la tercera y la cuarta pregunta adecuadamente, el estudiante puede extraer información implícita de un texto. En caso contrario, realice actividades en las que plantee preguntas de comprensión de lectura donde relacione diferentes partes del texto para deducir información. Por ejemplo: el título y el texto, las imágenes con el texto, un párrafo con otro, varias oraciones de un mismo párrafo, etc.																													
Si el estudiante presenta dificultades al responder las preguntas cinco y seis, es importante trabajar actividades donde se indague por el contexto comunicativo del texto. Por ejemplo: quién lo escribe, para quién, con qué intención fue escrito, etc. También valdría la pena llevar al aula y mostrar a los estudiantes diversos tipos de texto: narrativos (el cuento), descriptivos (el retrato escrito), instructivos (la receta), argumentativos (la opinión), informativos (la noticia), etc.																													
-Calidad: Señale con una X la lectura que hace el (la) estudiante según los rasgos y ubique el nivel en el que se encuentra el lector: <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="width: 80%;">RASGO</th> <th style="width: 20%;">NIVEL</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>***Este nivel no es evaluable en este grado, esto ya debe haberse superado en grados anteriores.</td> <td style="text-align: center;">A</td> </tr> <tr> <td>El (la) estudiante lee sin pausas ni entonación; lee palabra por palabra, sin respetar las unidades de sentido (oraciones).</td> <td style="text-align: center;">B</td> </tr> <tr> <td>En la lectura por unidades cortas el (la) estudiante ya une palabras formando oraciones con sentido, hace pausas, pero aún hay errores de pronunciación (omisiones, anomalías de acento) y entonación.</td> <td style="text-align: center;">C</td> </tr> <tr> <td>El (la) estudiante lee de forma continua, hace pausas y presenta una entonación adecuada al contenido. Respeta las unidades de sentido y la puntuación. Se perciben pocos errores de pronunciación (omisiones, anomalías de acento).</td> <td style="text-align: center;">D</td> </tr> </tbody> </table>			RASGO	NIVEL	***Este nivel no es evaluable en este grado, esto ya debe haberse superado en grados anteriores.	A	El (la) estudiante lee sin pausas ni entonación; lee palabra por palabra, sin respetar las unidades de sentido (oraciones).	B	En la lectura por unidades cortas el (la) estudiante ya une palabras formando oraciones con sentido, hace pausas, pero aún hay errores de pronunciación (omisiones, anomalías de acento) y entonación.	C	El (la) estudiante lee de forma continua, hace pausas y presenta una entonación adecuada al contenido. Respeta las unidades de sentido y la puntuación. Se perciben pocos errores de pronunciación (omisiones, anomalías de acento).	D	Diseñado por: CFES - Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación Proyectó publicación: Paola García Revisó: Equipo misional Programa Todos a Aprender Viviana Cortés, asesora de lenguaje área de calidad, Ministerio de Educación Nacional Óscar Ramírez, asesor de lenguaje Programa Todos a Aprender Mónica Ramírez Peñuela																
RASGO	NIVEL																												
***Este nivel no es evaluable en este grado, esto ya debe haberse superado en grados anteriores.	A																												
El (la) estudiante lee sin pausas ni entonación; lee palabra por palabra, sin respetar las unidades de sentido (oraciones).	B																												
En la lectura por unidades cortas el (la) estudiante ya une palabras formando oraciones con sentido, hace pausas, pero aún hay errores de pronunciación (omisiones, anomalías de acento) y entonación.	C																												
El (la) estudiante lee de forma continua, hace pausas y presenta una entonación adecuada al contenido. Respeta las unidades de sentido y la puntuación. Se perciben pocos errores de pronunciación (omisiones, anomalías de acento).	D																												
-SI EL (LA) ESTUDIANTE PRESENTA CATEGORÍAS DE CALIDAD MIXTAS, DEJE LA QUE PREDOMINA Y ACATE LA INSTRUCCIÓN ANTERIOR, SEGÚN EL CASO.																													

ANEXO # 9: ENTREVISTA DIRIGIDA A UN FORMADOR DEL PTA

1. Para ti, ¿qué es el PTA y cuál es tu rol?
2. ¿Cómo llegaste al programa y cuánto tiempo llevas en él?
3. ¿Cómo ha sido tu experiencia en el PTA?
4. ¿Cómo es una jornada de formación dirigida a ustedes los formadores?
5. ¿Qué semejanzas y diferencias hay entre las jornadas de formación de ustedes y las que desarrollan luego con los tutores?
6. Desde tu perspectiva, ¿cómo piensas que ha sido la experiencia de tutores y maestros en el programa?
7. ¿Qué es leer en el PTA?
8. ¿Cómo se enseña la lectura en el programa?
9. ¿De qué manera se promueve la reflexión sobre las prácticas de aula?
10. ¿Qué se espera de los maestros al finalizar el programa?
11. ¿De qué manera ves que ha incidido esta experiencia en los procesos de lectura en el aula?
12. ¿Consideras que los objetivos planteados por el programa se están logrando o se lograrán?
13. Finalmente, ¿consideras que hay algo para replantearle al programa o hay algo que no te guste? ¿Por qué?

ANEXO 10: ENTREVISTA DIRIGIDA A TUTORES DEL PTA

1. Para ti, ¿qué es el PTA y cuál es tu rol?
2. ¿Cómo llegaste al programa y cuánto tiempo llevas en él?
3. ¿Cómo ha sido el proceso de formación por parte del PTA? ¿Qué es lo que más te ha gustado?
4. ¿Cómo se entiende la lectura en el PTA?
5. ¿Qué has aprendido sobre procesos de lectura?
6. ¿Piensas que hay cosas que el programa no te permite aprender?
7. ¿Cuáles procesos de lectura y las estrategias didácticas que se privilegian y cuáles no? ¿Por qué?
8. Respecto a estos, ¿qué es lo que se busca con los profesores a través del PTA?
9. ¿Hay espacios para la reflexión docente? ¿Cómo se dan?
10. ¿Qué se hace con lo reflexionado?
11. ¿De qué manera ves que ha incidido esta experiencia en los procesos de lectura en el aula?
12. ¿Qué evidencias hay de esto y cómo las obtienen?
13. ¿Cómo crees tú que ha sido recibido el programa por parte de los profesores?
14. ¿Cómo ha sido la experiencia de orientarlos en estos procesos [de lectura]?
15. ¿Qué ha sido lo más significativo y lo más difícil de ser maestro tutor del PTA?
16. ¿Consideras que el propósito del PTA se cumple o se alcanzará a cumplir al finalizar el proceso de formación?
17. Finalmente, ¿consideras que hay algo para replantearle al programa o hay algo que no te guste? ¿Por qué?

ANEXO 11: ENTREVISTA DIRIGIDA A DOCENTES VINCULADOS AL PTA

1. Para ti, ¿qué es el PTA y cuál es tu rol?
2. ¿Cómo llegaste al programa y cuánto tiempo llevas en él?
3. ¿Cómo ha sido este proceso? ¿Qué es lo que más te ha gustado?
4. ¿Cómo se entiende la lectura en el PTA?
5. ¿Qué has aprendido sobre procesos de lectura?
6. ¿Cuáles procesos de lectura y las estrategias didácticas que se privilegian y cuáles no?
¿Por qué?
7. ¿Cómo enseñabas los procesos de lectura antes y después de ser parte del programa?
8. ¿De qué manera ves que ha incidido esta experiencia en los procesos de lectura en el aula?
9. ¿Qué evidencias hay de esto y cómo las obtienen?
10. ¿Hay espacios para la reflexión docente? ¿Cómo se dan?
11. ¿Qué se hace con lo reflexionado?
12. ¿Cómo crees tú que ha sido recibido el programa por parte de los profesores?
13. ¿Qué puedes decirnos acerca del papel de los formadores?
14. ¿Cómo ha sido la experiencia con los tutores del programa?
15. ¿Consideras que el programa ha enriquecido tu ejercicio como docente? ¿Cómo se evidencia esto?
16. ¿Consideras que el propósito del PTA se cumple o se alcanzará a cumplir al finalizar el proceso de formación?
17. Finalmente, ¿consideras que hay algo para replantearle al programa o hay algo que no te guste? ¿Por qué?

**ANEXO 12: PREGUNTAS PARA INDAGAR SOBRE LAS HISTORIAS DE VIDA
DE LOS INFORMANTES COMO LECTORES**

1. ¿Qué es lo que más te gusta leer y con qué frecuencia lees?
2. ¿Generalmente lees por gusto o por compromisos de trabajo y estudio?
3. ¿Cómo aprendiste a leer?
4. ¿Cuáles son los libros o lecturas que más te han gustado o que más recuerdas?
5. ¿Qué lecturas te gusta compartir con tus estudiantes? ¿Con qué frecuencia?

