

Respuestas de estudiantes universitarios de formación docente a preguntas sobre lectura



Answers from university students of teacher training to questions about reading

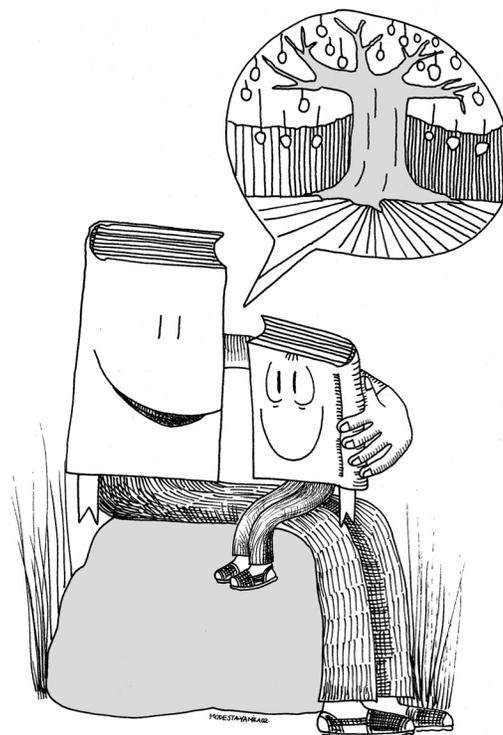
Francisca Josefina Peña González
finapg@cantv.net

Marta Sileni Quintero Peña
msileniquinterop@hotmail.com

Francis Delhi Barboza Peña
francisdb1@hotmail.com

Universidad de los Andes
Facultad de Humanidades y Educación
Escuela de Educación
Mérida, estado Mérida. Venezuela

Artículo recibido: 13/10/2017
Aceptado para publicación: 08/11/2017



Resumen

En el contenido del artículo se pretende una aproximación al conocimiento que tienen estudiantes universitarios acerca de la lectura. Para ello se sostuvo una entrevista semiestructurada con 15 de éstos, seleccionados aleatoriamente, pertenecientes a la Escuela de Educación de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Los Andes. Mérida. El análisis de los resultados es un llamado a trabajar la lectura, en los espacios de formación universitaria, para entrar a la sociedad del conocimiento y a la comprensión del mundo y, a su vez, egresar docentes que sean lectores autónomos, analíticos y críticos para trabajar en los subsistemas que conforman el Sistema Educativo Venezolano.

Palabras clave: prácticas de lectura, revisión, estudiantes de formación docente,

Abstract

This article intends an approximation to the knowledge that have university students about reading. To do this it was stated a semi-structure interview whit 15 of them, randomly selected, belonging to the School of Education of the Faculty of Humanities and Education at the University of The Andes. Merida. The analysis of the results is a call to work the reading, in the spaces of university formation, to enter the knowledge society and the understanding of the world and, in turn, to graduate teachers that are autonomous readers, analytical and critics to work in the subsystems that make up the Venezuelan Education System.

Keywords: reading practices, review, teacher training students.

Introducción

Partimos de una definición de sistema para resaltar la importancia, de cada uno de los subsistemas, del Sistema Educativo Venezolano-SEV y la razón de ser del orden jerárquico establecido. Los sistemas pueden ser conceptuales o reales, en este caso concreto el SEV encaja, en la clasificación establecida, en uno real, el cual según Pérez Porto, (2008) es "... una entidad material formada por componentes organizados que interactúan de forma en que las propiedades del conjunto no pueden deducirse por completo de las propiedades de la partes (denominadas propiedades emergentes). Los sistemas reales comprenden intercambios de energía, información o materia con su entorno"

El sistema al que nos referimos en este estudio, en particular, es la educación en Venezuela que se encuentra en permanente interacción con el contexto, del cual recibe entradas y ofrece salidas. Las primeras, a través de la Ley de Educación y su Reglamento, Decretos, Resoluciones, todo ello bajo la óptica legal. Asimismo, desde el punto de vista académico admite nuevas teorías sobre la enseñanza y el aprendizaje, resultado de investigaciones, propuestas pedagógicas, entre otros aportes, para aplicarlos en cada uno de los subsistemas al que se adecuen. Las salidas las constituyen los profesionales que egresan, aptos para ejercer sus labores de manera eficiente y eficaz en su campo de actuación.

Un sistema también es considerado una estructura, en la que si alguna de sus partes falla la estructura se derrumba, así, en cada uno de los subsistemas, el cumplimiento del propósito consagrado en la Ley, ofrece resultados acordes con sus responsabilidades, para constituirse en la base del siguiente y los resultados muestran el éxito o el fracaso de todo el Sistema.

Además, está conformado por subsistemas y elementos, tratándose del Sistema Educativo Venezolano este está conformado por varios subsistemas que van desde la Educación Inicial hasta el subsistema de Educación Superior. Todos ellos están organizados en forma de espiral y el funcionamiento de cada uno depende, en gran parte, del funcionamiento del anterior, por esta razón se ha comparado con una espiral y se han realizado variadas investigaciones y estudios teóricos en cada uno de ellos, que aportan maneras de actuar de sus miembros, con el fin de que cada uno de estos, sirva de verdadero soporte para el siguiente, apunta Delgado Gutiérrez, (2003:7):

Un sistema queda definido como un conjunto de elementos relacionados entre sí y que contribuyen a un fin concreto. Cada elemento en sí mismo puede ser a su vez un sistema de orden menor, pero que relacionado con otros elementos, de esa relación, surge una nueva entidad con propiedades que emergen de esa múltiple interacción.

Es importante señalar que la formación de los estudiantes del Subsistema de Educación Primaria se ha considerado el más importante y es allí donde se requiere el mejor maestro, porque en él se inicia el proceso formal de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura y se sientan las bases para ingresar a la sociedad del conocimiento y a la comprensión del mundo. Esta enseñanza ha pasado por un largo proceso determinado por la teoría predominante del momento, que durante mucho tiempo, en el campo de la educación, fue la conductista.

Bajo esta teoría la lectura se enseñaba de manera mecánica y repetitiva al igual que la escritura; el docente no se detenía ni en la comprensión ni en la composición escrita, lo que le interesaba era que en su 'aprendizaje' el niño decodificara las grafías y las codificara correctamente, no cambiar letras ni palabras ni transponer ni añadirlas al leer y que al escribir su letra fuera legible. En síntesis, que su lectura fuera decodificar 'correctamente' y escribir con 'buena' letra.

Resultados de investigaciones han dado origen a nuevas teorías para la enseñanza de la lengua escrita, la concepción de enseñanza y aprendizaje ha variado, el interés del aprendizaje de la lectura se centra, hoy día, en la comprensión y el de la escritura en la composición escrita, temas suficientemente estudiados y discutidos. Pero, tomando en cuenta la población que ingresa permanentemente a los estudios universitarios, para formarse como docente, exige buscar cada vez soluciones a este acuciante problema: la enseñanza y el aprendizaje de la lengua escrita, y, más aun, cuando el campo de trabajo de los egresados es, preferiblemente, los subsistemas anteriores al de Educación Superior.

Planteamiento del problema

En cada uno de los subsistemas educativos, las carencias que presentan algunos estudiantes se las relacionan con el desinterés por la lectura y también por la escritura. En todos los ámbitos escolares la respuesta del docente ante este problema es “a los estudiantes no les gusta leer” y basados en esta expresión justifican su bajo rendimiento. Son muy contados los estudiantes que leen por placer, los que han leído un texto científico, aparte de los exigidos por las asignaturas que cursan, no leen la prensa y muy pocos una obra literaria, de ahí que la falta de vocabulario, el desconocimiento del uso de los signos de puntuación, su escasa cultura, aspectos que, en parte, los proporciona la lectura, es un problema que se confronta hoy día. Surgen, entonces, las siguientes preguntas ¿Qué es para los estudiantes de formación docente leer? ¿Qué leen? ¿Manifiestan interés y placer por la lectura? Con base en estas interrogantes, entre otras, se plantearon los objetivos de la investigación.

Objetivos

- Conocer qué es la lectura para los estudiantes de Formación Docente la lectura
- Revisar las prácticas de lectura que realizan
- Analizar la postura que adoptan los estudiantes ante la lengua escrita

Fundamentos teóricos

La lectura es base para la escritura y mientras más lecturas se realizan más claridad, calidad y documentación habrá como base para la composición escrita. Leer y escribir están en permanente interacción, se produce entre ambas una sinergia, que es según Ruiz (2008):

... la integración de elementos que da como resultado algo más grande que la simple suma de éstos, es decir, cuando dos o más elementos se unen sinérgicamente crean un resultado que aprovecha y maximiza las cualidades de cada uno de los elementos.

Lo que produce la sinergia, en este caso, es el relacionar, construir y organizar el conocimiento teórico y conceptual, para llegar a elaboraciones propias y saber expresarlas por escrito. Serrano de Moreno y Duque (2014: 114) señalan “Lo que moviliza todo este proceso es la interacción que se concreta en el intercambio y el contraste, la colaboración, el conflicto cognitivo y la controversia”

La concepción de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua escrita, ha sido un problema de estudio y de investigaciones que han dado como resultado teorías, que apuntan a nuevas metodologías, y estas se transforman en base para la práctica de aula. Así, la teoría constructivista ha dejado de lado a la conductista, para adoptar, en la enseñanza y el aprendizaje de la lengua escrita, el enfoque psicolingüístico.

Se atribuye a Smith (1980) y a Goodman (1982) ser los pioneros de este enfoque. Smith hace hincapié en que el sentido del texto no está en las palabras u oraciones que componen el mensaje escrito, sino en la mente del autor cuando escribe y del lector cuando reconstruye el texto en forma significativa para él, es decir, se

produce una interacción entre los conocimientos previos del lector (información no visual) y la información que proporciona el texto (información visual), para construir el significado.

Goodman (1982), señala que la lectura es un proceso que debe comenzar con un texto con alguna forma gráfica; el texto debe ser procesado como lenguaje y el proceso debe terminar con la construcción del significado. Sin significado no hay lectura, y los lectores no pueden lograr significado sin utilizar el proceso.

Ese cambio de concepción de la lectura se ha ido imponiendo en el devenir de la educación, cambio que favorece al estudiante y exige que el docente sea un guía para el aprendizaje y desarrollo de lengua escrita, en cualquier ámbito donde se produzca el encuentro entre un estudiante y un maestro.

A partir de los aportes de Smith y Goodman, muchas son las definiciones que se encuentran en la literatura sobre la lectura, sin contradecir las señaladas por éstos. Para citar un ejemplo, Lerner (2001:5), apunta que “Leer, es adentrarse en otros mundos posibles, es indagar en la realidad para comprenderla mejor, es distanciarse del texto y asumir una postura crítica frente a lo que se dice y lo que se quiere decir, es sacar carta ciudadana en el mundo de la cultura escrita”.

Con base a estas y muchas otras definiciones, se comprueba y admite que leer no es un acto pasivo sino un proceso activo, en el que intervienen, en permanente interacción el lector con un propósito, unos conocimientos previos, y un trabajo mental dinámico y el texto con la información que contiene y suministra. La interacción entre lector y texto permite la construcción del significado.

En tal sentido, escribir “...**es un proceso; el acto de transformar pensamiento en letra impresa implica una secuencia no lineal de etapas o actos creativos.**” (Gray 1937, citado en Rincón Castellanos, 2009:1). Así, escribir no **es un proceso lineal sino recursivo y superpuesto, que requiere esas “etapas o actos creativos” de que habla Gray. Demanda del escritor operaciones que consisten en reflexionar sobre ¿cuál es el propósito de esa composición?, ¿a qué audiencia va dirigido? El propósito siempre debe ser pensado, planificado, planteada la posible audiencia a la que dirige su composición, es decir, el escritor siempre tiene en mente un lector potencial que será en quien centre su atención con respecto al tema, el vocabulario, la manera de expresar ideas, conceptos, definiciones y conocimientos.**

La importancia de plantearse para qué y para quién se escribe reside en que el texto demanda una manera de trazarse la escritura, independientemente de si es científico, literario, de opinión o familiar, para lograrlo se tiene que consultar bibliografía y leer sobre lo que se quiere escribir, además de leer la realidad. Todo se cumple con la finalidad de hacer comprensible el texto para la comunidad lectora a la cual está dirigido, que hoy día, en su mayoría, es una comunidad académica. Existe otra amplia comunidad cuya lectura es funcional, el lector no “comprende la prosa, aunque pueda oralizarla en voz alta” Cassany (2006:21). La escuela había comenzado en los 80 a apasionarse por esta lectura, que tiene como objetivo básico permitir a la persona acceder al contenido de mensajes elementales, mínimos, necesarios o imprescindibles para su propia utilidad, interés o seguridad, los lectores no llegan más allá de la interpretación de palabras o frases cortas de uso común.

Pero hoy día, la lectura va mucho más allá de la funcional, depende de la comunidad a la que se dirige el escritor, y cada vez se acerca más a una cultura académica; permite que el lector se ubique en la postura, frente a ella, de acuerdo a sus intereses, según se trate de un contenido académico o literario, con un común denominador: comprende, analiza y puede emitir críticas. Salinas (1996), coincide con Rosenblatt (1996) cuando afirma que “se es lector cuando se lee por leer, por el puro gusto de leer, por amor invencible al libro, por ganas de estar con él horas y horas”, para Rosenblatt éste sería el lector que asume una postura estética ante la lectura, que no busca obtener información con sentido utilitario, sino que solo atiende a los rasgos cualitativos, es un centrar la atención en las sensaciones, vivencias, sentimientos y todos los recuerdos agradables y/o mágicos de eventos pasados que acuden a la imaginación mientras ocurre el proceso de transacción.

Goodman (1982: 80), señala que: El texto tiene la potencialidad de evocar significados, pero no tiene el significado en sí mismo; *éste* “es representado por un escritor en un texto y construido desde un texto por un lector” mientras ocurre el proceso de transacción. Al respecto, añade Goodman (1976), citado en Dubois (1987:110):

Desde un punto de vista transaccional el escritor construye un texto a través de transacciones con el mismo a medida que se desarrolla y a medida que se expresa su significado. El texto es transformado en el proceso y también lo son los esquemas del autor (las formas de organizar su conocimiento). El lector también construye un texto durante la lectura a través de transacciones con el texto publicado y los esquemas del lector también son transformados en el proceso a través de la asimilación y acomodación que ha descrito Piaget.

Según la teoría de los esquemas todo el conocimiento que posee el lector está organizado en unidades que son los esquemas y junto con esas unidades también se organiza y se almacena la información acerca de cómo este conocimiento debe ser usado; la naturaleza de los esquemas es dinámica y se va a requerir de ellos siempre que se necesite obtener nuevos conocimientos (Rumelhart, 1980, citado en Torres Jiménez, 2011), por tanto, a medida que se produce la transacción entre lector y texto, el conocimiento previo que posee el lector, organizado en esquemas, es fuente de predicciones, de configuración de hipótesis, de rechazo de hipótesis inadecuadas y de búsqueda de otras posibilidades.

Los datos que proporcionan los esquemas, le sirven al lector de base para la interpretación del mundo y como procedimiento para la construcción de su propia teoría acerca de la naturaleza de la realidad. De ahí la gran importancia de leer, frecuentemente, cualquier texto científico, de opinión o literario.

El proceso transaccional de la lectura, abarca los textos de estudio de las asignaturas, en cualquiera de los subsistemas del SEV. Un artículo científico se puede leer con el mismo deleite que una obra literaria. La postura eferente y estética no son dos entidades separadas, el lector desconoce de antemano la postura que adoptará antes de comenzar a leer; a medida que se avanza en la lectura, de ese texto, se va perfilando su postura, Rosenblatt (1985) señala: lo que sí se puede afirmar es que el proceso de lectura transaccional ocurre en la relación mutua entre un lector y un texto. En la transacción Rosenblatt (1985:67) destaca que

... el circuito dinámico fluido, el proceso recíproco en el tiempo, la interfusión de lector y texto en una síntesis única que constituye el “significado”, ya se trate de un informe científico o de un poema.

En el momento en que un lector se detiene y fija su atención principalmente en lo que se extrae y retiene después de la lectura, bien para un examen, una exposición u otros, entonces Rosenblatt (1996) nos habla de que estamos ante una postura ‘eferente’ esta lectura, es la que más se promociona en la escuela. Son pocos los estudios que hacen referencia a la lectura literaria, tan importante para desarrollar la imaginación, adquirir vocabulario, aprender a expresarse por escrito, pero los estudiantes expresan que a ellos no les enseñaron a disfrutar la lectura, las tareas impuestas, el corregirles solo la pronunciación adecuada para obtener una calificación los ha llevado si no a ‘detestar’ la lectura si a leer solamente para efectos utilitarios, fundamentalmente cuando se aproxima una evaluación (Peña, 2007).

Las diferencias entre ambas lecturas, postuladas por Rosenblatt, han sido objeto de análisis por autores, para coincidir en un punto: en la educación escolarizada se privilegia la postura *eferente*, al estudiante se le pide memorizar el contenido de un texto para repetirlo y, de esta manera, aprobar un examen; no se le procura al estudiante la oportunidad de convivir con él, para degustarlo y adoptar no solo la postura eferente; en este caso podría ir surgiendo, a medida que se interactúa con el mismo, una postura literaria que permite enamorarse ‘lentamente’ del contenido presente en esa lectura. Y esto es así, porque la convivencia, el leer repetidamente el texto es lo que permite llegar a la estructura profunda y adoptar una posición: eferente o estética. En tal caso, como afirma Rosenblatt (1982, citada en Dubois, 2007), posicionarse ante la lectura no implica que se separe el conocimiento del afecto (o del sentimiento) puesto que ambos van siempre unidos; se trata más bien de que el lector dirige selectivamente su atención hacia unos elementos e ignora otros.

Luego de una profunda reflexión sobre la fundamentación teórica que soporta la lectura, surgió la necesidad de preguntar, directamente a los estudiantes sobre su mirada y posición ante la lectura con la finalidad de no seguir especulando.

Metodología

Se trata de una investigación exploratoria, y descriptiva, inscrita en el paradigma cualitativo. Hurtado (2000), señala que la investigación exploratoria tiene como propósito indagar y descubrir posibilidades como preparación para la investigación descriptiva.

Cerda Gutiérrez (1991, citado en Hurtado 2000) define la descripción como la representación de hechos o eventos por medio del lenguaje, así, al escuchar o leer las expresiones verbales, de los participantes, se puede evocar el evento representado o figurado.

Delgado Gutiérrez (2002: 45) al referirse al paradigma cualitativo señala:

Es de fundamental importancia para la comprensión de la realidad social como fruto de un proceso histórico, visto a partir de la lógica, el sentir y el percibir de sus protagonistas, característica que permite abordar aspectos singulares de los fenómenos sociales.

Participantes

Grupo conformado por 15 estudiantes pertenecientes a tres secciones de Educación, dos de las mismas pertenecientes a Educación, Mención Educación básica, segundo y tercer semestre y una a Educación, Mención Preescolar, correspondiente al primer semestre de la Escuela de Educación de la Facultad de Humanidades y Educación. ULA. Mérida. De cada sección (Lectoescritura, Dificultades del lenguaje y Matemática) se seleccionaron, aleatoriamente para el análisis, cinco estudiantes.

Instrumentos

- Entrevista semiestructurada, la cual permitió indagar y conocer qué prácticas de lectura realizan los estudiantes que participaron en el estudio.
- Procedimiento para la recolección de los datos
- De manera individual y fuera del salón de clase se realizaron las entrevistas, las cuales fueron audio grabadas y posteriormente transcritas. Se les daba tiempo a los estudiantes para que reflexionaran antes de responder. Tratándose de una entrevista semiestructurada, las respuestas permitían nuevas preguntas lo que aseguró un enriquecimiento del corpus de investigación.

Procedimiento para el análisis de los datos

Una vez aplicado el instrumento, se realizó una lectura detenida y analítica de las respuestas a las preguntas de la entrevista y, a partir de allí, se establecieron las siguientes categorías:

Categorías establecidas

- *Concepción de lectura*
- *Preferencias de lectura,*
- Beneficios de compartir la lectura
- Frecuencia de lectura
- *Funciones de lectura*
- Gusto por la *lectura*

Resultados y discusión

Con relación a la pregunta ¿qué es para ti la lectura? que responde a la categoría *concepción de lectura*, seis estudiantes respondieron: *leer es descifrar para luego comprender*; cinco respondieron: *es buscar dentro de un*

texto que quiere decir el autor. Seis: es aprenderse una lección de memoria para presentar un examen. Tres respondieron: el autor dice algo y uno lo comprende si tiene conocimientos previos sobre lo que se va leyendo. Estas respuestas reflejan que 12 estudiantes prestan atención a la postura eferente que es aquella que se centra en lo que se extrae y retiene una vez realizada la lectura y que puede o no permanecer en la memoria a largo plazo, Rosenblatt (1996). Manejan una concepción tradicional de lo que es la lectura. No hablan de esta como un proceso sino como de un acto. Aún ‘arrastran’ el aprendizaje de la lectura de manera mecánica y repetitiva, como una tarea impuesta, sin tomar en cuenta que la misma aporta conocimientos, información, maneras de relacionarse, conocer datos, clasificaciones, explicaciones. Por su parte, los tres participantes que hablan de los conocimientos previos hacen pensar que los entrevistados se están acercando a una concepción más acertada de lectura.

Se analizan resultados correspondientes a la categoría **preferencias de lectura**, a partir de las respuestas aportadas a la pregunta ¿Qué lees? Nueve de los estudiantes respondieron *‘guías’ para los exámenes*. No se ha podido erradicar la denominación de guía a lo que leen los estudiantes en cada asignatura, que podría ser un artículo un capítulo u otros. Cuatro respondieron: *guías y los mensajes de mi correo electrónico, los que me llegan a mi celular y lo que ‘bajo’ de Internet*. Cuatro respondieron *los materiales de cada una de las asignaturas y novelas*. Se discutieron los beneficios de los usos de las TIC, y se llegó a la conclusión de que como afirma Barboza (2012), sus soportes son muy versátiles y se adaptan con facilidad a las necesidades de comunicación de los usuarios. Si bien, estos recursos juegan un papel importante en la comunicación y la información, tanto académica, como de lo que ocurre en el mundo, hoy globalizado, es un recurso que exige el conocimiento de su uso. Algunos estudiantes ‘copian y pegan’ información sin que haya una lectura detenida, comprensiva, analítica y crítica. Muchas veces se les pregunta sobre qué leyeron y no pueden responder porque lo que han copiado no lo leyeron. Con respecto a los cuatro participantes que afirman que leen novelas, se considera que han sido estimulados para no quedarse solo en la postura eferente, sino que se acercan a la postura estética y al gusto por la literatura, que al decir de Bettelheim y Zelan (1983) permite imaginar mundos fantásticos y maravillosos, por tanto, contribuye a desarrollar la imaginación.

En relación a pregunta ¿Le agrada compartir lo que lee? Que responde a **la categoría beneficios de compartir la lectura**. Ocho respondieron: *antes de un examen siempre hablamos de lo que cada uno estudió del material para esa evaluación*. Dos respondieron: *como solo leo guías pues a nadie le interesa lo que leo*. Cuatro señalaron que hablan con muy pocas personas que leen novelas. Uno no respondió. Hablar de lo que se lee con las personas del entorno contribuye a la comprensión de la lectura. Con respecto a compartir la lectura literaria Colomer, (2006: 194) asevera: “... hace experimentar la literatura en su función socializadora, permitiendo que uno se sienta parte de una comunidad de lectores con referentes y complicidades mutuas” (p. 194).

Respecto a la categoría **frecuencia de lectura**, establecida a partir de las respuestas a cuánto tiempo dedicas a la lectura, siete respondieron: *cada vez que nos anuncian una evaluación es que nos dedicamos a leer los apuntes y las ‘guías’ que hemos visto en clase*. Seis respondieron: *‘bajo’ material de Internet, y lo leo cada vez que deseo saber más de ese punto*. Dos: *todas las noches antes de dormirme*. La actividad de leer debería ser todos los días, pero no se logra crear el hábito fácilmente. La lectura de novelas es más provechoso hacerla todos los días; un estudiante señaló: *cuando dejo pasar días sin leer la novela tengo que volver atrás para poder ‘seguir el hilo’*.

¿Lee por iniciativa propia o por obligación? Las respuestas conllevan a la categoría **gusto por la lectura** un estudiante señaló: *nadie me obliga, me obligo yo mismo cuando tengo que preparar una exposición o nos anuncian una evaluación*. Tres respondieron: *las novelas las leo porque me gusta el tema y/o los personajes, pero lo académico lo leo cuando se aproxima un examen*. Cuatro respondieron: *a veces el tema de la guía no me interesa, pero para no salir mal lo leo*.

¿Disfrutas la lectura? Encaja dentro de la categoría **funciones de lectura**, cuatro entrevistados declaran que *leer lo entretiene, y lo disfruta*, esta respuesta fue de los participantes, los mismos que contestaron que leen novelas. Dos declararon: *no me gusta leer lo hago por obligación y eso las guías para los exámenes, por lo tanto no la disfruto*. Los participantes adoptan una postura eferente ante la lectura, o sea, que se centran en lo que se extrae y retiene una vez realizada la lectura y que puede o no permanecer en la memoria a largo plazo (Rosen-

blatt, 1996). Generalmente, actúa la ley del olvido, inmediatamente al salir del examen ya no recuerdan lo que estudiaron porque lo hicieron solo para la evaluación.

Conclusiones

Los estudiantes siguen apegados a la postura tradicional, mecánica y repetitiva sobre la lectura, la mayoría de los entrevistados solo leen cuando se aproxima una evaluación y pocos lo hacen por el placer de leer espontáneamente. Se necesitan docentes que compartan con los estudiantes lo que es la lectura, que discutan con ellos lo que estudian y que los guíen a entender la lectura como un acto agradable y no como una tarea impuesta, docentes inmersos en la sociedad del conocimiento, lectores constantes, que les hagan saber a sus estudiantes que pueden conseguir datos y respuesta a muchas inquietudes que despiertan conversaciones con sus pares, que sería interesante buscar información que se desconoce sobre lo que se ve y se escucha, en la Internet.

El acompañamiento de los docentes en las lecturas de los estudiantes para compartir y discutir con ellos opiniones a favor y/o en contra de la lectura de la realidad, de personajes, descubrimientos, opiniones, favorece la mirada de los lectores y permite ampliar su visión del mundo, y saber que no hay verdades absolutas sino que todo lo que vemos oímos y leemos es relativo.

Ser modelo de lector para los estudiantes es una postura ineludible que debe asumir el docente, no se puede enseñar lo que no se conoce o se hace. Analizar con ellos lecturas agradables, hacerles ver lo mágico que es leer y cómo nos transporta la lectura a otras realidades desconocidas.

Si los estudiantes revisan, discuten y analizan lo que leen, aprenderán a mantener sus posturas personales sobre los contenidos que se trate y, así, convertirse en los constructores de su propio aprendizaje, partiendo de su apreciación personal. ©

Este trabajo se inscribe dentro de un Proyecto de Investigación aprobado el 23/04/2015 y financiado por el CDCHTA. Código asignado: H-1490-14-04-B

Francisca Josefina Peña González. Profesora Titular de la Facultad de Humanidades y Educación de la ULA. Mérida. Venezuela. Investigación y docencia: didáctica, lectura y escritura, formación docente, nuevas tecnologías e integración familia-escuela. Publicaciones en revistas nacionales e internacionales, libros, capítulos de libros, memorias en extenso de comunicaciones presentadas en eventos nacionales e internacionales. Evaluadora de artículos de varias Revistas, Proyectos CDCHTA, Premios, otros. Reconocimientos: Premio Estímulo al Investigador (PEI-ULA), Premio CONABA. Miembro del Sistema de Promoción al Investigador (SPI) Nivel III. Miembro del Programa de Estímulo al Investigador (PEII) Nivel III. Convocatorias 2011 – 2013. Premio Estímulo a la Docencia-PED Vicerrectorado Académico-ULA. Convocatoria 2013. Primera Categoría. Premio Regional de Ciencias sociales. Mención Ciencias de la Educación. Edición 2012. Reconocimiento PEII– Observatorio Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación-ONCTI. Investigador “C” 2013. Reconocimiento PEII– Observatorio Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación-ONCTI. Investigador Emérito-2015. Miembro del Grupo de Investigación en Didáctica de la Lectura y la Escritura-GINDILE. Responsable proyectos de investigación CDCHTA-ULA: Categoría A – B – C – Em. – F. Tutoría tesis. Trabajos de grado, Arbitro de libros, artículos.

Marta Sileni Quintero Peña. Ing. de Sistemas, ULA.. 11/96. Licenciada en Educación Mención Educación para el Trabajo y Desarrollo Endógeno 09/2009. Maestría en Gerencia Empresarial 09/2001. Participación en diversos cursos en las áreas de Planificación y Evaluación Educativa, Estrategias y Recursos Para El Aprendizaje, Claves para el Diseño de Unidades Didácticas, Diseño Curricular bajo el Enfoque de Competencias, entre otros. Profesora contratada de la Escuela de Educación de la ULA., Mérida. Tiempo completo 03/2015.; cinco años como docente en la categoría Asistente en el Instituto Universitario Santiago. Participación en el proyecto de Investigación, CDCHTA: Líneas de Investigación en las Memorias de Grado de la Licenciatura de la Mención de Educación Preescolar de la Facultad de Humanidades y Educación de la ULA. Publicaciones en revista naciones: “Interdisciplinarietà a partir de la Física: La Lectura como eje Transversal” Legenda. Volumen 14. Número

Francis Delhi Barboza Peña. Profesora Titular e investigadora, adscrita al Postgrado de Lectura y Escritura Facultad de Humanidades y Educación, ULA., Mérida, Venezuela. Investigación y docencia: en el área de la didáctica, la lectura y la escritura, Adquisición y desarrollo de la lengua escrita en el nivel preescolar, tecnologías de la información y la comunicación TIC, y la integración familia-escuela. Publicaciones en revistas nacionales e internacionales, libros, capítulos de libros, memorias en extenso de comunicaciones presentadas en eventos nacionales e internacionales. Integrante del Grupo de Investigación en Lectura y Escritura- GINDILE. Ha sido distinguida por los programas de reconocimiento del PEI-ULA; Premio CONABA. Estímulo al Investigador del Ministerio de Ciencia y Tecnología-PEI Nivel B-2011. Nivel A-2013. Premio Programa Estímulo a la Docencia-PED Vicerrectorado Académico ULA. Primera Clase. Convocatoria 2013.

Bibliografía

- Barboza Peña, Francis Delhi (2012). *Qué declaran los estudiantes universitarios cuando hablan de tecnologías de la información y comunicación.* En Josefina Peña González y Cecilia Cuesta Cuesta (Comp.) 19-45. Diversas miradas a la cultura escrita en la universidad. Vicerrectorado Administrativo. Universidad de los Andes Mérida: Talleres Gráficos Universitarios.
- Bettelheim, Bruno y Zela, Karen (1983). *Aprender a leer.* España: Grijalbo.
- Cassany, Daniel (2006). *Tras las líneas.* Barcelona, España: ANAGRAMA.
- Colomer, Teresa (2006). *La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora.* En Carlos Lomas (Comp.). pp.173-190 *Enseñar lenguaje para aprender a comunicar(se).* Santafé de Bogotá: Magisterio.
- Delgado Gutiérrez, José (2002). *Análisis sistémico: Su aplicación a las comunidades humanas.* Madrid: Ed. CIE Dossat.
- Dubois, María Eugenia (1987). *El proceso de lectura: de la teoría a la práctica.* Universidad de Los Andes. Mérida: Editorial Venezolana, C. A.
- Dubois, María Eugenia (2007). *Leer y ser lector.* En *La investigación en la Docencia. La formación de formadores.* Rosa A Cajavilca (comp.). 105-115. Vicerrectorado Académico. Universidad de Los Andes. Mérida: Editorial Venezolana, C. A.
- Goodman, Kenneth (1982). *El proceso de lectura. Consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo.* En E. Ferreiro y M. Gómez Palacio (Comp.). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura.* México: Siglo XXI.
- Hurtado de Barrera, Jacqueline (2000). *Metodología de la investigación holística.* Caracas: SYPAL – IUTC.

- Lerner, Delia. (2001). Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario. España: Fondo de Cultura Económica.
- Rincón Castellanos, Carlos Alberto (2009). Aprende en línea. Consultado en 15 de septiembre de 2016. <http://aprendeonline.udea.edu.co/boa/contenidos.php/Unidad6Escritura2.PDF>.
- Peña González, Francisca Josefina (2007). La permanente inmutabilidad del libro y la lectura. *Legenda – Nueva etapa*. Vol. 12(9). 52-59.
- Pérez Porto, Julián (2008). **Definición de sistema. Qué es. Significado y Concepto**. Consultado el 18 de septiembre de 2016 en <http://definicion.de/sistema/>.
- Rosenblatt, Louise Michelle (1985). Lengua, literatura y valores. En S. N. Tchudi, lengua, educación y sociedad. Superior. Montclair. NJ: Boynton/cocinero.
- Rosenblatt, Louise (1996). La teoría transaccional de la lectura y la escritura. En M. E. Rodríguez, (Ed.), *Textos en contexto I. Los Procesos de lectura y escritura* (pp. 13-71). Buenos Aires, Argentina: Lectura y Vida, Asociación Internacional de Lectura.
- Ruiz, Javier (2008). Sinergia. Consultado el 18 de septiembre de 2016 en <https://javierruiz.wordpress.com/2008/06/11/15-concep>
- Rumelhart, Davide Everett (1980). Schemata: The Buildings Blocks of Cognition. En Rand J. Spiro, Bertran C. Bruce Y William F. Brewer, (Eds.). *Theoretical Issues in Reading Comprehension*. Hillsdale, N. J: Lawrence Erlbaum Associates.
- Serrano de Moreno, Stella y Duque de Duque, Yolimar (2014). Escritura académica y aprendizaje en la universidad. Toma de posición y cambio conceptual. En Stella Serrano de Moreno y Rudy Mostacero (Comp.). *La escritura Académica en Venezuela*. Vicerrectorado Administrativo. Universidad de Los Andes. Mérida: Talleres Gráficos Universitarios.
- Smith, Frank (1990). Para darle sentido a la lectura. España: Gráficas Rogar.
- Torres Jiménez, Carmen Yaneth (2011). Teoría de los esquemas. Teorías y Paradigmas Educativos Consultado el 10 de septiembre de 2015 en <http://paradigmaseducativosuft.blogspot.com/2011/05/universidad-fermin-toro-vice-rectorado.html>