



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

RESIGNIFICACIÓN DE LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA DE LA LECTURA A
ESTUDIANTES DE BÁSICA PRIMARIA MEDIANTE LA SISTEMATIZACIÓN DE
EXPERIENCIAS DE MAESTRAS DE LA I. E. CARLOS VIECO ORTIZ

CATALINA MARÍA GÓMEZ HOLGUÍN

ROSANNA MARÍA PUCHE NAVARRO

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

ENSEÑANZA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA

MODALIDAD PROFUNDIZACIÓN

MEDELLÍN

2018

RESIGNIFICANDO LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA DE LA LECTURA A
ESTUDIANTES DE BÁSICA PRIMARIA MEDIANTE LA SISTEMATIZACIÓN DE
EXPERIENCIAS DE MAESTRAS DE LA I. E. CARLOS VIECO ORTIZ

CATALINA MARÍA GÓMEZ HOLGUÍN

ROSANNA MARÍA PUCHE NAVARRO

Trabajo de grado para optar al título de Magíster en Educación

Asesora

Leidy Yaneth Vásquez Ramírez

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

ENSEÑANZA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA

MODALIDAD PROFUNDIZACIÓN

MEDELLÍN

2018

DEDICATORIA

A mis estudiantes, que ponen mi vida de cabeza todos los días... por quienes estallo en deseos de ser mejor.

A mis compañeras, que entienden y comparten mi sensación.

A mi amiga y compañera de camino, Rosanna, que nunca me permitió desfallecer.

A Rebeca, por esperar en silencio y pacientemente mi “regreso”.

A Violeta, porque ve en mí a una maestra.

Catalina María Gómez Holguín

A mis padres, porque con su ejemplo y dedicación hicieron de mí una mujer fuerte y perseverante.

A mi novio Andrey, por su significativa compañía y comprensión.

A mis estudiantes, quienes son el motor para seguir transitando por el camino de la enseñanza.

A mi compañera Catalina por su grandeza espiritual, gracias a su luz pude brillar en momentos de oscuridad.

Rosanna María Puche Navarro

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

AGRADECIMIENTOS

A Aquel que dijo: “Mi presencia irá contigo, y te daré descanso”, porque ha cumplido su promesa sin falta; a Él, porque me levantó cuando caí para que continuara; a Él, porque enjugó mis lágrimas y dio consuelo y fuerza a mi alma para que no me detuviera y siguiera a la meta; a Él, porque tocó el corazón de todos y cada uno de los que me acompañaron y hallé en este camino que un día comencé a recorrer con el profundo deseo de terminarlo... ahora sé que era solo el comienzo del comienzo; a Él por ser mi roca y fortaleza y porque, sin merecerlo, sigue caminando junto a mí, son mis agradecimientos.

Indefectiblemente, agradezco a mi esposo, porque siempre tuvo una palabra de aliento y un abrazo reconfortante en el momento justo; a mi hija, por su espera silenciosa y paciente y por su mano oportuna; a mi padre, porque no dudó en darme su mano, sus palabras y su tiempo; a mi hermana porque no dejó escapar una sola oportunidad para enseñarme a ser más fuerte, más agradecida, más digna y más consciente de mi labor... más maestra.

Agradezco a todas las manos, mentes y corazones que hicieron todo y aún más para que una idea se hiciera tangible.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

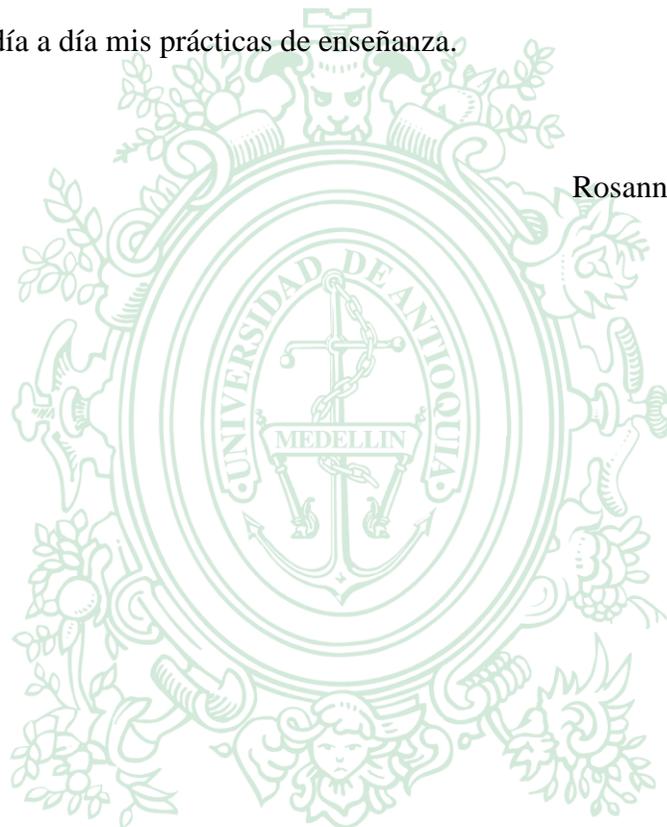
1 8 0 3

Catalina María Gómez Holguín

A Dios y a mis padres, por su apoyo incondicional y por creer en mí; su compañía fue el aliciente para no desfallecer y cumplir con mi meta, pero, sobre todo, por el infinito amor que me profesan.

A las docentes de la Institución Educativa Carlos Vieco Ortiz quienes han avivado en mí el deseo de seguir mejorando día a día mis prácticas de enseñanza.

Rosanna María Puche Navarro



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

RESUMEN

El presente trabajo de profundización en educación tiene como objetivo resignificar las prácticas de enseñanza de la lectura en la Institución Educativa Carlos Vieco Ortiz de la ciudad de Medellín (Colombia) a través de un ejercicio de sistematización de experiencias de las maestras de lenguaje de básica primaria, como posibilidad para el mejoramiento de la calidad institucional y de las prácticas de los estudiantes. Esta investigación cuenta con un enfoque cualitativo, cuyo método principal es la sistematización de experiencias de las prácticas de enseñanza de la lectura de cinco maestras de primaria de dicha institución. En este sentido, como maestras de secundaria de esta institución, llevamos a cabo estrategias metodológicas que nos permitieron observar sus clases, que evocaran sus propias prácticas mediante el fotolenguaje, que narraran sus experiencias de vida y que llevaran a cabo grupos focales, todo con el fin de que reflexionaran sobre su quehacer y de resignificar sus prácticas de enseñanza de la lectura con miras a potenciarlas en la institución misma. Los resultados nos permitieron dar cuenta de que estas cinco maestras presentan concepciones y prácticas diversas en sentidos y significados, en la medida en que se interesan por sus estudiantes para que construyan nuevos mundos, realicen acercamientos potentes a las prácticas de lectura, más que para aprender a decodificar, para el disfrute, transformación de su ser, aprender a vivir y comprender lo leído.

Palabras clave: didáctica de la literatura, experiencia y maestro, lectura como práctica sociocultural, prácticas de enseñanza, sistematización de experiencias.

Contenido

	pág.
Introducción	10
Capítulo I.	13
Reconociendo la necesidad e importancia de la sistematización de experiencias	13
1.1. Describiendo el contexto: acercamientos a un escenario para las prácticas de enseñanza de la lectura	14
1.2. Desvelando las potencias de una problematización: tensiones en las prácticas de enseñanza de la lectura	18
1.3. Significando la lectura y la sistematización de experiencias a partir de sus impactos en la institución	21
1.4. ¿Qué se pretende en este trabajo de profundización?	24
1.5. Reconociendo los aportes de otros para construir los propios: algunos antecedentes	24
1.6. Un recorrido por lo legal	33
1.7. Apuntes conceptuales para pensar la lectura en el marco de la sistematización de experiencias	38
1.7.1. <i>Prácticas de enseñanza: orientaciones hacia la teoría sociocultural</i>	41
1.7.2. <i>Lectura como práctica sociocultural</i>	44
1.7.3. <i>Sistematización de experiencias</i>	46
Capítulo II.	53
Recorriendo la ruta hacia la sistematización de experiencias de las maestras de primaria de la IECVO	53

	8
2.1. Partiendo de un enfoque cualitativo como enfoque horizontal y holístico	53
2.2. La sistematización de experiencias como método, a partir de cinco pasos	54
2.3. Sujetos participantes. Las investigadoras y su encuentro con las experiencias de las maestras de primaria de la IECVO a través de la sistematización de experiencias	60
2.4. Fases del trabajo de profundización: memoria metodológica	61
2.4.1. <i>Fase I. Conocimiento de la propuesta por parte de maestras y directivos</i>	62
2.4.2. <i>Fase II. Implementación y sistematización de experiencias</i>	63
2.4.2.1. Observación no participante como contemplación de la realidad.	65
2.4.2.2. Técnica interactiva: Una mirada al recuerdo a través del Fotolenguaje.	68
2.4.2.3. Narrativas: contando la experiencia de las maestras en relación con la lectura.	72
2.4.2.4. Grupo focal. Las prácticas de enseñanza circulando y entretejiéndose entre las experiencias de las maestras.	74
2.4.3. <i>Fase III. Análisis, interpretación y publicación de los resultados de profundización: ¿Cómo resignificar las prácticas de la enseñanza de la lectura mediante la sistematización de experiencias?</i>	77
Capítulo III.	83
Resignificando las prácticas de enseñanza de la lectura en las maestras de básica primaria: lectura para la vida, como disfrute y transformación del ser	83
3.1. Experiencia de la sistematización: La recuperación del proceso vivido	86
3.2. Análisis posibles: líneas que se tejen para la enseñanza de la lectura	105
3.3. Nuestras voces: reflexiones de cierre	117
Conclusiones inconclusas: retos para seguir pensando la enseñanza de la lectura en la IECVO	127
Referencias bibliográficas	130

Anexos	135
Anexo A. Análisis de resultados de pruebas externas de 2013 a 2016	135
Anexo B. Consentimiento Informado	137
Anexo C. Observación no participante	138
Anexo D. Técnica Interactiva: Fotolenguaje	144
Anexo E. Narrativas de las maestras	146
Anexo F. Guión para grupo focal	147
Anexo G. Grupo focal	148
Anexo H. Sábana categorial (fragmento)	149
Anexo I. Propuesta pedagógica	153

Introducción

Un largo camino hemos recorrido hasta aquí, un camino trasegado que no ha tenido otro sentido que el de la construcción del carácter, el del fortalecimiento de la fe en lo que hemos escogido ser, el del reafirmar nuestro hacer como maestras. Una y otra vez nuestros pasos nos llevaron en la dirección correcta, aun sin saber que lo era. Cada decisión tomada desde años antes de este fausto momento, tenía un propósito que, aunque desconocido en aquel entonces, indefectiblemente nos preparaba para un encuentro maravilloso con la vida y con los otros, otros que hoy son la razón de ser de este proceso; un encuentro mediado por la palabra, por el lenguaje.

Hoy que la luz de cada nuevo día muestra el camino a nuestra escuela, hoy que es una realidad ineludible el encuentro con otros, nuestros estudiantes, que preguntan confiados esperando encontrar en nosotras las respuestas, hoy más que nunca surgen innumerables interrogantes sobre qué tan verdadero es eso de sabernos todas las respuestas de nuestro quehacer docente.

No hay un solo momento en el que no se cruce en nuestras cabezas si esto que hemos hecho y hacemos es suficiente o si es suficientemente bueno para nuestros estudiantes y es inevitable que un sinsabor roce nuestras almas al pensar que siempre hay más y que no alcanzamos a avizorar siquiera el lindero de tal conocimiento; entonces, entre una pregunta y otra, comenzamos este periplo en busca de nuevas formas, de formas renovadas que nos permitieran transformar nuestro hacer y el de aquellos que junto a nosotras se aventuraran a vivirlo, y fue entonces que encontramos las voces de las maestras de nuestra Institución Educativa Carlos Vieco Ortiz y junto a ellas iniciar

esta búsqueda con el reconocimiento de su saber, como uno de los caminos posibles para el mejoramiento de los procesos que tienen como esencia de su hacer la lectura, y posteriormente, desde la reflexión de nuestras prácticas, en la mirada de unas y de otras, que, inevitablemente, nos llevan a medrarlas por nuestros estudiantes.

Este camino está mediado por la sistematización de las experiencias de enseñanza de las maestras en el marco de la propuesta de Óscar Jara (1994, 2010, 2012, 2014). Así las cosas, este trabajo de profundización, está organizado en tres grandes capítulos: (1) Reconociendo la necesidad e importancia de la sistematización de experiencias, (2) Recorriendo la ruta hacia la sistematización de experiencias de las maestras de primaria de la IECVO y (3) Resignificando las prácticas de enseñanza de la lectura en las maestras de básica primaria: lectura para la vida, como disfrute y transformación del ser.

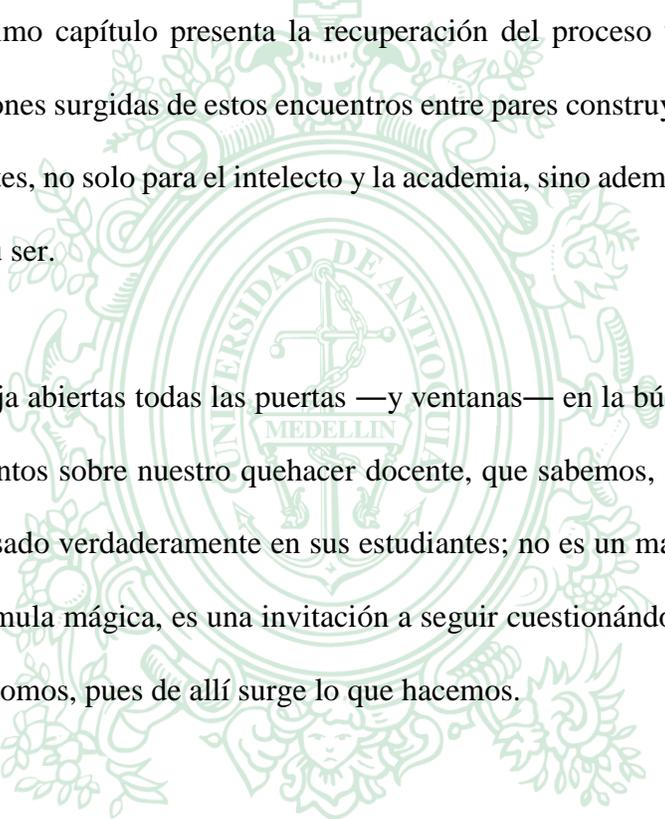
En el primer capítulo hacemos un reconocimiento del contexto en que se encuentra inmersa la I. E. en los ámbitos social y académico, haciendo especial énfasis en este último y, por ende, en los sucesos que acaecieron en la búsqueda constante por mejorar los procesos lectores de los estudiantes, que son, a su vez, los que comienzan a ambientar la pregunta de investigación que permitió la existencia al presente trabajo. En este sentido, en este capítulo se encuentran los objetivos que persigue el trabajo y los aportes teóricos, legales y conceptuales que dieron luz y dirección al trabajo de profundización. 1 8 0 3

En el segundo capítulo se muestra la ruta metodológica que dio forma, cuerpo y esencia a la sistematización de las experiencias de las maestras, explicando minuciosamente cada una de las

fases desarrolladas y estrategias aplicadas en la recolección de la información que nos permitieran resignificar las prácticas de enseñanza de la lectura en la institución en cabeza de las maestras de primaria.

El tercer y último capítulo presenta la recuperación del proceso vivido, análisis de los hallazgos y las reflexiones surgidas de estos encuentros entre pares construyendo mejores mundos para nuestros estudiantes, no solo para el intelecto y la academia, sino además para la construcción y transformación de su ser.

Este trabajo deja abiertas todas las puertas —y ventanas— en la búsqueda de respuestas a nuestros cuestionamientos sobre nuestro quehacer docente, que sabemos, compartimos con todo aquel que se ha interesado verdaderamente en sus estudiantes; no es un manual de actividades ni mucho menos una fórmula mágica, es una invitación a seguir cuestionándonos y a compartir con nuestros pares lo que somos, pues de allí surge lo que hacemos.

The seal of the Universidad de Antioquia is a circular emblem. It features a central shield with a cross and a caduceus. The shield is surrounded by a wreath of laurel and oak leaves. The text "UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA" is written in a circular path around the shield, and "MEDELLIN" is written on a banner below the shield.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

Capítulo I.

Reconociendo la necesidad e importancia de la sistematización de experiencias

Comenzamos a transitar el camino de las preguntas, las necesidades y los reconocimientos que manan del encuentro con la institución, es decir, con los estudiantes, con las maestras y lo que se entreteje en esta relación en pro de la búsqueda de nuevos y mejores caminos. Para ello, es de vital importancia referir la cotidianidad de la Institución Educativa Carlos Vieco Ortiz y el contexto que la enmarca, y ligado a esto, la pregunta de investigación que de ella emerge en conjunción con los conceptos teóricos, legales y conceptuales que permitirán reconocer y profundizar en las prácticas de enseñanza de la lectura y en el reconocimiento de la importancia de sistematizar las experiencias de las maestras en este camino.

De igual manera, en este proceso surge la sistematización de experiencias como la ruta a recorrer, en la medida que las dinámicas de la institución, las características de algunos de sus maestros y la necesidad de profundizar en las prácticas de enseñanza de la lengua y la literatura nos llevan a hacer visibles las experiencias de los maestros y la manera en que estas aportan a la enseñanza de la lectura de los estudiantes de básica primaria.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

1.1. Describiendo el contexto: acercamientos a un escenario para las prácticas de enseñanza de la lectura

La Institución Educativa Carlos Vieco Ortiz (IECVO)¹ es una entidad de carácter público del nivel municipal, creada mediante Resolución N.º 16732 de diciembre 20 de 2010. Surge de la separación de tres de las sedes de la I. E. Benedikta Zur Nieden: Carlos Vieco Ortiz, Juan de Dios Aranzazu y Municipal San Javier. Además, a finales del año 2015, se vinculó a esta institución la sede 20 de Julio. Así, la IECVO cuenta con una sede central que porta su nombre propio y las tres sedes anteriormente señaladas. La IECVO presta servicios educativos a Preescolar, Básica Primaria, Básica Secundaria y Media Académica, en la jornada de la mañana, con excepción de la sede 20 de Julio que funciona en jornada única.

La institución atiende aproximadamente a unos 2.000 estudiantes, que pertenecen, en su mayoría, a los estratos socioeconómicos 1, 2 y 3, y cuyas características están muy marcadas por la historia de violencia que los rodean y estigmatizan desde hace varios años. Según nuestras observaciones a partir de nuestras experiencias como maestras que laboramos en la institución, los estudiantes pertenecen a familias en las que la figura del padre o de la madre es ausente, inexistente o deformada por el vigente deterioro del constructo de familia, en el cual, según un diagnóstico de grupo que se hace anualmente, es la madre la figura presente, cabeza de hogar y sobre quien pesa la responsabilidad total de sus hijos, no solo del aspecto económico, sino también de lo normativo, y claro está, de lo afectivo.

¹ La IECVO se encuentra ubicada en la zona centro occidental de Medellín (Comuna 13, Barrio San Javier), en la dirección Calle 40 105 36.

A lo anterior se suma el hecho de que los modelos que algunos de nuestros jóvenes encuentran en sus hogares no les suscitan la creación de un proyecto de vida que procure el mejoramiento de su calidad de vida presente ni futura. Estos asuntos anteriormente expuestos contribuyen a un desinterés en sus procesos formativos, en especial, y de manera enfática, aquellos que tienen estrecha y directa relación con los procesos de lectura y escritura, lo que, a su vez, se ve reflejado en su bajo rendimiento académico en el área, tal como lo muestran los resultados en el Sistema de Medición de Calidad (véase Anexo A) de las instituciones educativas de la Secretaría de Educación en el 2017 y donde se detallan los datos correspondientes a la IECVO, tal como desarrolla más adelante.

Por otra parte, si bien es cierto que en los estudiantes de la IECVO se evidencian variedad de necesidades, la que compete directamente a este trabajo de profundización, sin desmeritar la importancia de las demás, se relaciona con las prácticas de lectura, pues, como maestras, desde las observaciones hemos evidenciado que los estudiantes no muestran mayor interés por estas, afectando así su rendimiento académico, ya que no logran los niveles de comprensión que les permitirían analizar a profundidad los textos en sus diferentes tipologías discursivas e identificar su estructura y, fundamentalmente, los sentidos. Como resultado de ello, no contarán con herramientas para escribir con claridad, comunicarse efectivamente y darle sentido al mundo desde el lenguaje.

Para evidenciar lo anterior, se remite al Reporte Individual de Resultados, expedido por la Secretaría de Educación de Medellín (2017) para la publicación del Índice Multidimensional de Calidad de la Educación (IMCE) (véase Anexo A), en el que se puede ver el análisis individual de

la IECVO en los diferentes aspectos tenidos en cuenta por este sistema de evaluación, tales como: progreso y rendimiento académicos, ambiente escolar, posición de la institución en el sector, índice multidimensional de calidad de la educación con bonificación (IMCEB), ítems evaluados a partir de las pruebas realizadas a los estudiantes desde al año 2012 hasta el 2016, y en los que se puede notar que los estudiantes de la institución presentan dificultades referidas a los procesos de análisis y comprensión.

Considerando estas dificultades, en el año 2014, el consejo académico de la IECVO decidió crear un proyecto pedagógico que apuntara al mejoramiento de tales procesos. Este proyecto recibió el nombre de “Leo mi mundo” y pretendía motivar a los estudiantes para que, de forma amena y creativa, adquirieran hábitos de lectura de literatura que les permitieran mejorar su desempeño académico y nivel de apropiación cultural. Para esto, fue necesario involucrar a los padres de familia y educadores, con el fin de que contribuyeran a la consecución de estas metas. Es así como el objetivo de este proyecto apuntó a desarrollar diversas actividades de promoción de lectura que despertaran el interés de los estudiantes por esta, y así fomentar su hábito.

En consecuencia, la palabra *hábito* cobra relevancia dentro del proyecto “Leo mi mundo”, ya que es en ese continuo y constante ejercicio lector que el estudiante adquiere una rutina que le permite apreciar la estética de las diferentes obras literarias que se abordan, pero, además, y por qué no, como afirma Michèle Petit (1999), puede ayudar en el acceso al saber, apropiación de la lengua, construcción de sí mismo, ensanchamiento del horizonte de referencia y desarrollo de nuevas formas de sociabilidad.

“Leo mi mundo” tenía lugar una hora a la semana en todos los grados de la institución, desde preescolar hasta once, y estaba a cargo, inicialmente, de los maestros de Lengua Castellana. Con el paso del tiempo, fue desarrollado también por los docentes de otras áreas, según las necesidades surgidas en la asignación de cargas académicas. No obstante, esta decisión afectó el desempeño de los estudiantes (ver Anexo A) entre el 2015 y 2016, ya que los docentes que no eran de lengua castellana tenían dificultades para la implementación del proyecto.

Posteriormente, el proyecto tiene una nueva modificación, aprobada, desde luego, en el último consejo académico del año 2016, en el que se otorgó a la hora de lectura las características de asignatura, lo que conllevó la construcción de todos los elementos legales que la constituyeran como tal, es decir, a la elaboración del plan de estudios por parte de los maestros de Lengua Castellana y para todos los grados impartidos en la institución, que aún en el 2018 está en proceso. La intención de esta propuesta es, indudablemente, la misma de la inicial: contribuir al mejoramiento de los procesos de lectura y escritura de los estudiantes de la IECVO. Al integrarse como asignatura, se pretende que cobre un valor legal y de reconocimiento en un *currículo abierto*, es decir, dotado de flexibilidad, contenidos cambiantes e interrelacionados y relevante según el contexto social, cultural y geográfico (Cerdeña, 2001), y que, además, esté enfocado en el mejoramiento de los resultados en pruebas externas.

Pese a este cambio en el posicionamiento, que hace que el proyecto se convierta en asignatura, las prácticas de enseñanza de la lectura llevadas a cabo por las maestras en el marco del proyecto siguen vigentes. La mayoría de las maestras siguen un plan lector seleccionado por ellas, y en cada periodo abordan una obra literaria en torno a la cual planean actividades lúdicas y

recreativas, donde los estudiantes comentan sus apreciaciones sobre qué tan significativas fueron esas obras para ellos, con lo que se demuestra que, lejos de minarse la experiencia por el paso a los procesos de curricularización, estas prácticas sobreviven y se enriquecen día a día en el ejercicio de evidenciarlas como parte de la práctica de aula y no solo de la oficialización que supone les da su reconocimiento dentro de una asignatura.

1.2. Desvelando las potencias de una problematización: tensiones en las prácticas de enseñanza de la lectura

En el camino de entretejer este trabajo de profundización nos preguntamos: ¿Y quién si no los maestros para conocer los gustos y preferencias de sus estudiantes en la búsqueda por mejorar sus prácticas de enseñanza?, puesto que son estos últimos quienes marcan las pautas a seguir y los que, de una u otra forma, llevan a los maestros a idear rutas para la enseñanza de la lectura, rutas no convencionales que conduzcan de la mano con la enseñanza y el aprendizaje hacia una retroalimentación constante de saberes.

Sin embargo, estas prácticas no han sido suficientes, y los resultados de las pruebas externas en los dos últimos años en básica primaria (3° y 5°) no han sido los esperados (véase Anexo A). Es por esto que la IECVO, consiente de la necesidad de un punto de encuentro entre los esfuerzos institucionales que se vienen haciendo y el mejoramiento de los desempeños de los estudiantes, pretende mejorar las prácticas de enseñanza y aprendizaje de la lectura y de esta forma el rendimiento en las pruebas externas.

Ante este panorama, no se desconoce la importancia de abordar este tipo de lecturas, no solo en el área de humanidades y lengua castellana, sino también en las otras, pero no son las únicas posibilidades para las prácticas de enseñanza de la lectura, pues, dentro de nuestra experiencia como maestras consideramos que el trabajo con obras literarias completas –no solo fragmentos de estas– enriquece aún más la comprensión lectora de los estudiantes en prácticas socioculturales reales que, efectivamente, y en un segundo momento, darán cuenta de procesos medibles y cuantificables como parte del proceso, pero no como único fin.

Este es el contexto en que las maestras de la institución, en especial las de básica primaria, despliegan su gama de estrategias para la enseñanza de la lectura, dado que muchas de las prácticas que estas maestras realizan se pueden llevar a otros niveles (básica secundaria y educación media). Esto se sustenta a partir de la experiencia propia, donde, como maestras de lengua castellana, hemos llevado estrategias de primaria a secundaria, siendo estas exitosas (pic nic literario; producción de textos literarios y elaboración de libros propios a partir de la lectura de novelas, cuentos, etc.; obras teatrales fundamentadas en cuentos infantiles, entre otros).

Además, al haber procesos con estudiantes que apenas inician su ciclo de formación académica, se han visto avances valiosos (los estudiantes generan preguntas sobre las lecturas, retienen palabras nuevas de lo que leen, día a día insisten en leer en clase), puesto que las maestras de primaria de la IECVO trabajan diariamente en promover la lectura. Asimismo, valorar las experiencias significativas de las maestras de primaria² posibilita considerarlas en nuestro nivel,

² Se aclara que se habla de maestras, debido a que la mayoría de profesores de básica primaria de la Institución, sede Aranzazu, Municipal y 20 de Julio, son mujeres. A esto se suma que el total de maestros seleccionados como sujetos participantes en este trabajo de profundización son mujeres.

básica secundaria, visibilizándolas. En este orden, si como maestras de secundaria sabemos que se está gestando en primaria el amor por la lectura, de igual manera, debemos promover estas prácticas en este nivel escolar, logrando una doble contribución: valorar lo que las maestras de primaria han hecho y mejorar nuestras propias prácticas como maestras de secundaria.

Así las cosas, el presente trabajo de profundización es una forma de develar que aquello que hacen las maestras en sus prácticas de enseñanza de la lectura sobrepasa las prácticas tradicionales, convirtiéndose en una experiencia diferente y que, por tanto, debe mostrarse como parte de un proceso de sistematización que les posibilite reconocer, nombrar y visibilizar sus prácticas de enseñanza de la lectura en el contexto institucional, pues, más allá de ver la lectura como una asignatura, el llamado es a verla como un discurso vivo que circula en los eventos cotidianos, en todas las áreas y en todos los momentos de actuación de estudiantes y maestros. Al respecto, Felipe Garrido (1999) asegura que la lectura es una necesidad básica de cualquier institución educativa y en todo nivel, tanto en básica primaria como en secundaria y educación media. Además, el mismo autor le atribuye enorme importancia a la lectura de literatura, al afirmar que:

¿Por qué leer literatura? Porque los textos literarios actúan no sólo sobre el intelecto, la memoria y la imaginación, como cualquier texto, sino también sobre estratos más profundos, como los instintos, los afectos y la intuición, y en consecuencia consolidan una inclinación mucho más intensa hacia la lectura. Por otra parte, los textos literarios son los que más exigen del lector, los que mejor lo ejercitan para comprender el lenguaje escrito. (Garrido, 1999, p. 21)

Finalmente, es la sistematización de experiencias, mediada por la escritura de narrativas por parte de las maestras una manera de visibilizar esas prácticas de enseñanza de lectura y

mostrarlas a la comunidad educativa, pues estas se hacen en el aula y no aparecen registradas en ningún documento institucional que les dé el reconocimiento y valor que tienen como parte de la ruta de mejoramiento institucional. Además, es importante afirmar que en la institución no existe ningún antecedente que evidencie la posible aplicación de esta estrategia en la búsqueda del mejoramiento de las prácticas educativas ni en ningún otro aspecto. Sumado a esto, no existe ningún registro o documento que permita ver las prácticas que las docentes llevan a cabo en la enseñanza de la lectura como parte de un plan o sistema institucional.

1.3. Significando la lectura y la sistematización de experiencias a partir de sus impactos en la institución

Es innegable la trascendencia que tiene la lectura en el ser humano en su condición de ser para la formación del lenguaje y la comunicación. Es por ello que, en la educación, y de manera transversal en todas las áreas del conocimiento, debe haber una preocupación constante por el mejoramiento de esta práctica, como condición básica para la aprehensión del mundo y la interacción con otros. Así que es perentorio reflexionar sobre los avances y falencias que tiene la IECVO en este asunto, en tanto es mediadora en el fortalecimiento de dicha práctica lectora para el desarrollo del ser, el hacer y el saber del estudiante en contexto. También es importante que el visibilizar las prácticas lectoras de las maestras de primaria contribuya a establecer criterios para que la institución mejore en las pruebas y en sus procesos. De igual manera, nos interesa que los estudiantes se apropien de unas prácticas socioculturales y formativas, no solo para mejorar en los resultados académicos, sino también para su vida cotidiana y profesional.

Cada día en el aula los maestros ponen en práctica conocimientos legitimados por la experiencia de su propio aprendizaje, y aunque es cierto que la pedagogía y sus principios son referencias para su labor, su quehacer cotidiano en el aula se sustenta en el conocimiento que construyen para sus estudiantes, quienes aprenden de otras maneras diferentes a las tradicionales, además de que se apropian de las prácticas lectoras, no como prácticas obligatorias, sino como prácticas para la vida.

Muchas veces los docentes deciden su accionar recordando su época de estudiantes, en un permanente ir y venir del pasado al presente, tratando de viabilizar la construcción del mejor futuro posible para sus estudiantes, según sus propios sentimientos y experiencias del aprendizaje en lengua y literatura: algo de gramática, de lingüística, de análisis textual, lectura en voz alta, lectura programada, en fin, sin imponer un canon y tratando de hacerles ver que la escuela, con sus irregularidades, sus dificultades e incluso con la resistencia que a veces se identifica en ellos mismos, puede contener elementos apreciables para enriquecer su propio ser y potenciarlos hacia una manera más esperanzadora de afrontar lo porvenir.

Mediante el presente trabajo de profundización es posible hacer visibles las prácticas que las maestras de básica primaria utilizan en la enseñanza de la lectura, además de poner de relieve que tales prácticas contribuyen efectivamente a la formación de mejores lectores, superiores a los que hasta hoy se hayan formado en la IECVO. En este sentido, se sientan las bases para el mejoramiento de las estrategias didácticas en el proceso lector, no solo en básica primaria, sino también en los demás niveles (básica secundaria y educación media). Esto se logra generando de nuestra parte, como maestras que integran la IECVO, la comunicación necesaria para que la

institución y los maestros den cuenta de las prácticas significativas de enseñanza de la lectura y las puedan replicar.

Por todo lo dicho, la sistematización de experiencias cobra valor en este trabajo, porque permite recuperar y reflexionar sobre las experiencias como fuente de conocimiento de lo social, buscando extraer conocimientos de situaciones particulares, con el fin de generalizarlas para fundamentar la intervención profesional (Jara, 2012). Es a partir de las narrativas de las experiencias surgidas en las prácticas de la enseñanza de la lectura que las maestras de básica primaria suscitan en sus encuentros con los estudiantes el acercarlos a los textos en toda su variedad, pues las narrativas, como lo afirman Andrea Brito y Daniel Suárez (2001):

Permiten interpretar el mundo escolar desde el punto de vista de uno de sus protagonistas. Estas narrativas organizan y otorgan sentido a lo que los docentes hacen cotidianamente en las escuelas; entretienen y comunican su sabiduría práctica. Y, al mismo tiempo, desteter las narrativas vuelve explícito lo implícito y nos permite comprender qué hay detrás de esa sabiduría. Escuchar o leer relatos de los docentes es una vía posible para eso. (Brito & Suárez, 2001, p. 5)

De igual manera, estas narrativas responden también a una interpretación crítica que, desde los parámetros de la sistematización de experiencias (Jara, 1994, 2014), requiere dar respuesta a preguntas clave sobre las prácticas de enseñanza de los maestros, sus concepciones de lectura y qué tan significativos son los aprendizajes de los estudiantes.

1 8 0 3

Todo este recorrido por el contexto, las tensiones e intenciones de lograr lo mejor para nuestros estudiantes respecto a su formación nos permite hacernos la siguiente pregunta de profundización: ¿De qué manera las voces de las maestras de lenguaje de básica primaria de la

IECVO permiten resignificar las prácticas de enseñanza de la lectura, en un ejercicio de sistematización de experiencias?

1.4. ¿Qué se pretende en este trabajo de profundización?

- Resignificar las prácticas de enseñanza de la lectura en la IECVO a través de un ejercicio de sistematización de experiencias de las maestras de lenguaje de básica primaria, como posibilidad para el mejoramiento de la calidad institucional y de las prácticas de los estudiantes.

Lo anterior supone plantear los siguientes objetivos específicos:

- Caracterizar las prácticas de enseñanza de la lectura, implementadas por las maestras de la básica primaria en la IECVO, y su incidencia en los procesos lectores de los estudiantes.
- Generar reflexiones alrededor de la sistematización de las prácticas de enseñanza de la lectura, que contribuyan a su reconocimiento y potenciación en el ámbito de mejoramiento de la calidad institucional.

1.5. Reconociendo los aportes de otros para construir los propios: algunos antecedentes

1 8 0 3

A continuación, nos acercamos a trabajos de investigación de corte internacional –en especial de Latinoamérica–, nacional y regional –del departamento de Antioquia–, para reconocer algunas experiencias en torno a los temas de este trabajo de profundización, en diferentes contextos de formación. Estos estudios nos ayudan a tener una comprensión más amplia de las prácticas de

lectura en la escuela y cómo se implica el maestro en clave de investigador, o mejor aún, de pensador de su propia práctica. Para el rastreo de documentos ejecutamos una búsqueda en motores académicos, haciendo uso de criterios de búsqueda específicos a partir de palabras clave como *prácticas de lectura y escritura, didáctica de la literatura y enseñanza de la literatura*. De este rastreo se seleccionaron las fuentes más pertinentes, cuyos hallazgos fueron los siguientes.

En el ámbito internacional, nos encontramos con Rosemary Duarte (2012), quien en su tesis doctoral *La enseñanza de la lectura y su repercusión en el desarrollo del comportamiento lector* de la Universidad de Alcalá (España), emplea la metodología cualitativa para, como ella lo llama, realizar una “búsqueda del conocimiento” alrededor de las prácticas lectoras desarrolladas por los maestros, de cuyas actividades interesantes en los grados 1° y 2° en escuelas públicas de la red municipal de enseñanza de São Luís – Maranhao (Brasil) se pueda obtener el fundamento teórico para el desarrollo del comportamiento lector.

Un aspecto interesante en esta investigación es que no se involucran como participantes solamente los estudiantes y el maestro, sino también otros actores de la comunidad educativa, como son padres de familia, directores, director auxiliar, coordinador pedagógico, auxiliar de biblioteca y auxiliar administrativo. Esto supone reconocer que el aprendizaje los estudiantes depende no solo del maestro, sino también de un conjunto de actores institucionales y familiares que determinan motivaciones, condiciones de trabajo óptimas, así como materiales adecuados, todos estos asuntos que están en manos de toda la comunidad educativa.

En cuanto a las estrategias que usa Duarte (2012) para recolectar información (entrevistas a profundidad, cuestionarios/encuestas y observaciones), se logran evidenciar las concepciones de las maestras sobre la lectura. Como resultados, lo que conciben algunas maestras sobre la lectura tiene rasgos de ambigüedad, en tanto confunden *concepto* con *procedimiento*, lo cual tiene una “repercusión negativa para el desarrollo de la práctica pedagógica en el contexto de la sala de clases” (p. 212). Además, destaca que la diversidad de concepciones de lectura “evidencia una ausencia del pensar y del actuar colectivamente” (Duarte, 2012, p. 298), y genera que la práctica pedagógica no pueda innovarse a través de los procesos de reflexión y reconstrucción para “dinamizar la enseñanza y aprendizaje en la formación de lectores autónomos” (Duarte, 2012, p. 298).

Ahora bien, respecto a las prácticas de las maestras, se obtiene que son deficientes, más allá de las concepciones sobre lectura que puedan tener. Sobre esto, la autora afirma categóricamente que las maestras “teóricamente consiguen exponer sus pensamientos, pero no demuestran competencia para hacerlos operar haciendo la transposición didáctica” (Duarte, 2012, p. 299).

Otra tesis doctoral en el ámbito internacional es la de Francisca Trujillo (2007), denominada *Prácticas de lectura literaria en dos aulas de segundo de secundaria*, de la Universidad Autónoma de Barcelona, y enfocada en la didáctica de la literatura en dos contextos educativos: un aula en Barcelona (España) y otra en Puebla (México). La autora busca, especialmente, analizar las prácticas de lectura literaria como momentos de intervención pedagógica en la enseñanza de la literatura. A través de un enfoque cualitativo-interpretativo,

elabora registros narrativos de lo observado con la ayuda de la observación participante y entrevistas no estructuradas para acercarse a contextos cotidianos desde una posición descriptiva y luego interpretativa.

La problemática de la inapetencia por la lectura de los estudiantes y por los bajos resultados de las pruebas externas es un punto en común entre su contexto educativo y el que se presenta en nuestro trabajo de profundización. Además, Trujillo (2007) se acerca a lo construido por Duarte (2012), al evidenciar que no hay una efectividad en el modelo de enseñanza de la literatura en estos contextos educativos, en tanto no transita hacia una educación literaria. A esto se suma que

el perfil profesional de la mayoría de profesores que imparten las asignaturas de lengua y literatura castellana o español adolece tanto de una formación literaria como de una didáctica de la literatura. De este modo la transposición didáctica de esos saberes se complica. (Trujillo, 2007, p. 209)

De otra parte, tomamos en cuenta el artículo *Las prácticas de la lectura y escritura en Educación Infantil*, escrito por Catalina Barragán y María del Mar Medina (2008), una investigación realizada en España. Este texto muestra una panorámica general de la enseñanza de la lectura y escritura en Educación Infantil (prescolar).

A partir de un cuestionario de treinta preguntas en una escala de Likert de seis puntos a una muestra amplia de profesores, se obtiene que en este tipo de educación las prácticas situacionales (trabajar la lectura y la escritura a partir de situaciones que surgen en el aula y decidir qué enseñar en función de las experiencias que van aportando los niños y niñas) son más comunes que las instruccionales (supeditar la escritura autónoma al dominio de la relación letra-sonido). A pesar

de que en todas las prácticas predomina la enseñanza explícita del código, la diferencia estriba en que las situacionales apuntan a una mayor significatividad, mientras que las instruccionales son más descontextualizadas.

Si bien el énfasis de nuestro trabajo son las prácticas de enseñanza de la lectura desde un acercamiento al texto literario y la relación de disfrute del mismo por parte de los estudiantes, es conveniente conocer de forma global cómo ellos se introducen en el mundo de las letras desde sus primeros años, asociado a su contexto social y situacional, ya que esto marcará su posterior interacción con la lectura.

De esta investigación también surge la categoría de práctica multidimensional que podría catalogarse como aquella que integra, tanto la situacional como la instruccional. Es importante que conozcamos desde la perspectiva de las investigaciones en torno a la enseñanza de la lectura los tipos de prácticas que emergen, según la manera en que el maestro las asume y lleva a cabo.

Ahora bien, en lo que respecta al ámbito nacional, presentamos el trabajo de grado de maestría de la Universidad del Valle, de Alice Castaño y Claudia Montoya (2013), denominado *Pinocho, una novela en el aula de transición. Aportes para una didáctica de la literatura en los grados iniciales*. Esta investigación tuvo como objetivo “aportar a la reflexión, comprensión y proposición de prácticas pedagógicas para la enseñanza de la literatura como especificidad en el contexto de los grados iniciales al analizar el proyecto de lenguaje *Las aventuras de pinocho*” (Castaño & Montoya, 2013, p. 5).

Consideramos que este trabajo investigativo es pertinente como antecedente para nuestro trabajo de profundización, ya que recoge la experiencia destacada de la profesora Claudia Patricia Montoya en la enseñanza del lenguaje en el grado de transición. Al respecto, Castaño y Montoya (2013) expresan:

El reto al analizar la experiencia de la docente estaba puesto en producir nueva información para profundizar en el componente didáctico. Para tal fin se propuso determinar cuáles son los elementos constitutivos de la didáctica de la literatura presentes en dicha práctica, a partir del análisis en profundidad de las decisiones que toma la docente al respecto (Castaño & Montoya, 2013, p. 8).

Si bien en este proyecto pretenden producir nueva información para profundizar en el componente didáctico, al observar y analizar las prácticas de lectura de la docente y recoger su experiencia en el aula, se da una sistematización de dichas prácticas que, sin lugar a dudas, lleva a una reflexión y a una resignificación del trabajo pedagógico que ella hace en el aula.

En el ámbito antioqueño, tenemos a Sandra Céspedes (2014) con su trabajo de maestría *Prácticas de lectura y escritura en contextos de educación rural*. Esta investigación tiene como objetivo comprender las relaciones existentes entre el desarrollo de prácticas de lectura y escritura y las condiciones de ruralidad de los maestros y estudiantes de la Institución Educativa San Isidro. Aunque apunta a procesos educativos rurales, es pertinente tomarla en cuenta para nuestro trabajo, ya que analiza los modos particulares de abordar las prácticas de lectura por parte de los docentes. Además, expone una aproximación a la lectura y escritura como prácticas socioculturales, aspecto importante que no se puede desligar de nuestro trabajo. Sobre esto último, la autora expone lo siguiente:

En este contexto, cabe retomar lo que aquí se ha venido esbozando sobre la lectura en relación con la experiencia humana, con la idea de mundos posibles, con la interacción, con la noción de contexto sociocultural y con la capacidad crítica del sujeto para enfrentarse al texto, para convocar tales puntos ante la construcción de la significación como el lente para entender la esencia del acto de leer. (Céspedes, 2014, p. 43)

La autora se apoya en el texto del Ministerio de Educación Nacional - MEN (1998), *Educación para la población rural: balance prospectivo*, en el que se afirma que el acto de leer

es un proceso de interacción entre un sujeto portador de saberes culturales, intereses, deseos, gustos y un texto como el soporte portador de un significado, de una perspectiva cultural, política, ideológica y estética particulares que postula un modelo lector; elementos inscritos en contexto: una situación de la comunicación en la que juegan intereses, intencionalidades, poder; en la que está presente la ideología y las variaciones culturales de un grupo social determinado (MEN, 1998, citado por Céspedes, 2014, p. 43).

Su enfoque es cualitativo, desde el cual se toman a los sujetos de investigación como seres integrales con los cuales se interactúa y se da una retroalimentación. Céspedes (2014) utiliza tres técnicas de recolección de información que coinciden con las de nuestro trabajo de profundización, pero con algunas modificaciones. Estas son: la observación participante, la entrevista en profundidad y los grupos de discusión.

Siguiendo en el ámbito regional en el departamento de Antioquia, encontramos el trabajo de Jesús Pérez Guzmán (2014), denominado *La enseñanza de la literatura en la escuela: diversidad de prácticas, multiplicidad de sentidos*, donde el autor aborda las prácticas de enseñanza de la literatura en los grados once, de tres instituciones educativas públicas urbanas del municipio de Ciudad Bolívar, y tiene como propósito aportar a la problematización y comprensión

de las prácticas de enseñanza de la literatura. Para ello, lleva a cabo “observaciones no participantes de varias clases, entrevistas semi-estructuradas a docentes, encuestas a una muestra de estudiantes de cada grado y análisis documental a la planeación del componente literario del grado once” (Pérez Guzmán, 2014, p. 37).

Consideramos esta investigación pertinente para nutrir nuestro trabajo, ya que hace énfasis en las prácticas de los docentes en el aula para acercar a los estudiantes a una mejor comprensión de los textos literarios.

Si bien nuestro trabajo de profundización se enfoca en los docentes y sus experiencias en el aula con la enseñanza de la lectura, no desconocemos que todo esto repercute directamente en la población estudiantil. Aquí traemos a colación las palabras de Pérez Guzmán (2014), quien parte del interrogante: ¿Para qué la literatura en la escuela?

Dicho interrogante me condujo a develar sentidos, concepciones, imaginarios, funciones... atribuidos a la literatura por parte de profesores y estudiantes que van desde lo instrumental y utilitario hasta las posibilidades que ofrece como construcción cultural autónoma. Este tejido reúne múltiples voces: la de docentes y estudiantes con sus saberes y experiencias; la voz que emerge de la praxis misma; la de diversos autores que alimentan la comprensión de los sentidos y por supuesto, mi voz como maestro investigador que orquesta esta polifonía (Pérez Guzmán, 2014, p. 9).

A esas voces se unen las nuestras, con el deseo ferviente de ser escuchadas en nuestra comunidad educativa y así develar un sinnúmero de prácticas que se dan en el aula y que enriquecen el proceso lector de los estudiantes.

Como resultados, Pérez Guzmán resalta que “la mayor cantidad de sentidos recogidos justifican la presencia de la literatura desde una mirada utilitaria, mientras que bondades que le son propias, no son tan evidentes o fueron nombradas tímidamente por unos pocos” (Pérez Guzmán, 2014, p. 91). Estos resultados movilizan el pensamiento de los docentes, quienes a través de algunas reflexiones reconocen el estado de sus prácticas en torno a la pregunta ¿para qué leer literatura en la escuela? Una de las maestras reflexiona de esta manera:

Finalmente estoy convencida de la importancia que se le debe dar a la literatura en la escuela, de sus bondades, lo que me compromete a cultivar en los estudiantes el amor por ella, en facilitar encuentros más significativos, porque al fin de cuentas el propósito de la literatura en la escuela, tal como concluimos en este espacio de formación, es para lograr en los alumnos hábitos de lectura perdurable y no como un asunto de mera cultura general. (Reflexión, Docente Caso I)

Para finalizar este recorrido por aquellas investigaciones que marcan una huella para trasegar la presente, podemos decir que estas contribuyen desde muchos puntos de vista, entre los cuales están su aporte metodológico, basado en enfoques cualitativos y el uso de instrumentos flexibles. Asimismo, el hecho de que estas investigaciones valoren las experiencias de los maestros de lengua a partir de la sistematización o de considerar sus voces como un conocimiento didáctico lo consideramos importante para nuestro trabajo, en la medida que podemos enrutarnos confiadamente hacia la búsqueda de una didáctica de la literatura en la IECVO desde las experiencias de sus maestras, considerándolas como el eje fundamental para conectar la enseñanza con el aprendizaje y desvelar aquellas prácticas significativas desde las cuales forman a sus estudiantes en la lectura.

Finalmente, la oportunidad de reflexionar sobre las experiencias que vivimos los educadores en el aula y poder hacernos conscientes de nuestra gran creatividad cuando generamos prácticas que enriquecen la enseñanza, da pie a proponer y fundamentar la sistematización de experiencias, como posibilidad metodológica de encontrar, discutir y validar las prácticas de enseñanza de la lectura de las maestras de primaria de la IECVO.

1.6. Un recorrido por lo legal

Para este trabajo, se tienen en cuenta algunas disposiciones normativas de los principales documentos que rigen la educación en Colombia, tales como: Constitución Política de Colombia de 1991, Ley General de Educación, Decreto 1860 de 1994, *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana* (1998), *Estándares Básicos de Competencias* (2006) y *Derechos Básicos de Aprendizaje* (DBA, 2016).

Para comenzar, partimos de la Constitución Política de Colombia de 1991, que en su artículo 67 plantea la educación como una obligación, tanto del Estado como de la sociedad y de la familia; además, afirma que:

La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura. (Corte Constitucional, ed. 2016)

Asimismo, se le da un carácter de gratuidad en el que el Estado debe garantizar que los niños y las niñas tengan acceso al preescolar, a la básica primaria y secundaria y que este servicio

sea de calidad. En este sentido, como docentes y servidores públicos, debemos velar por el cumplimiento y la garantía de este derecho y disponer de las estrategias pedagógicas y didácticas que se requieran para que se dé en términos de calidad y pertinencia.

Consecuentemente con lo anterior, nos apoyamos en el artículo 33 del Decreto 1860 de 1994, en el que se aborda el tema del desarrollo curricular y se definen los criterios para su elaboración:

La elaboración del currículo es el producto de un conjunto de actividades organizadas y conducentes a la definición y actualización de los criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyan a la forma integral y a la identidad cultural nacional en los establecimientos educativos. (Decreto 1860, 1994)

Del mismo decreto también se deben tener en cuenta los artículos 34 y 35 que definen el plan de estudios y cómo deben ser trabajadas las asignaturas desde una perspectiva activa y dinámica que combine diferentes estrategias pedagógicas y metodológicas.

Con respecto a lo anterior, el currículo de la IECVO está organizado, de acuerdo con lo planteado en la normativa mencionada, y que contempla desde el PEI una organización curricular basada en planes de estudio, planes de área y planes de aula, donde se identifican metodologías y estrategias pedagógicas para el desarrollo adecuado de la enseñanza y el aprendizaje. Igualmente, se sustentan desde los lineamientos curriculares y estándares.

Con referencia a los *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana* (1998), surgen en cumplimiento del artículo 78 de la Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación), y se convierten

en un punto de partida para la concepción de un currículo que contribuya a la formación de hombres íntegros y a que investigadores, docentes y comunidad educativa reflexionen y analicen los ajustes para una mejor educación en el país, fomentando el estudio de los cimientos pedagógicos de las disciplinas.

La presente propuesta se sustenta más específicamente desde lo que plantean los lineamientos (MEN, 1998) que argumentan que la escuela debe ser concebida como un lugar en donde confluyen actos pedagógicos intencionados y espontáneos, donde docentes, estudiantes y, en general, toda la comunidad educativa construyan propuestas en torno a las áreas del conocimiento, aspectos sociales, éticos, estéticos, entre otros.

Si bien en este documento propone el concepto de *autonomía escolar*, se aclara también que este está regido por los parámetros nacionales establecidos por el mismo documento; allí mismo se presenta la figura del docente como alguien que tira de un cabo, que se convierte en protagonista, al ser él quien, en compañía de la comunidad educativa, selecciona y da prioridad a los contenidos del currículo en relación con el PEI, además de propiciar el análisis y la reflexión en sus estudiantes, reconociendo en ellos, como en sí mismo, que “son sujetos activos, portadores de saberes culturales e intereses, que juegan un papel fundamental en la definición de las prácticas educativas” (MEN, 1998, p. 14).

De esta manera, puesto que el eje central de nuestro trabajo de profundización es la resignificación de las prácticas de enseñanza de la lectura de las maestras de básica primaria, es pertinente tomar desde estos lineamientos el concepto de *lectura* y su relación con el papel

fundamental del maestro en este proceso, lo que permitirá que los estudiantes se acerquen a la lectura de forma significativa y gratificante, tomando en cuenta el contexto en que se desenvuelven y resignificando dicha práctica.. Como lo afirma el documento en mención, “entendemos al docente como un par cualificado cuya función es ser mediador cultural, es decir, su papel es establecer puentes entre los elementos de la cultura tanto universal como local, y los saberes culturales de los estudiantes” (MEN, 1998, p. 47). Esto permite entender que el maestro no es un detentador del saber, sino alguien que reconoce que el estudiante puede aprender por sí mismo, proporcionándole las estrategias, saberes y elementos necesarios para ello.

Según el MEN (1998), y con relación al concepto de *lectura*, se tiene que:

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. (MEN, 1998, p. 14)

Por otro lado, se retoman para este trabajo de profundización los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, emitidos por el MEN, en asocio con las principales facultades de educación del país, secretarías de educación y maestros, entre otros, que se venían trabajando desde el 2002 y que se presentan en un documento en el año 2006, el cual se fundamenta desde los lineamientos curriculares y presenta algunas directrices para abordar las áreas de forma secuencial y congruente, en el marco de lo que el Gobierno llama “La revolución educativa”. Los estándares presentan lo que cada niño debe saber y saber hacer por ciclos de aprendizaje para lograr la calidad educativa. Como lo dice el documento de los estándares, “un estándar es un criterio claro y público que permite juzgar si un estudiante, una institución o el sistema educativo en su conjunto cumplen

con unas expectativas comunes de calidad” (MEN, 2006, p. 11).

En el presente trabajo de profundización se parte de las directrices dadas en los estándares de lenguaje, teniendo como consideración principal la definición que se le atribuye a este término, considerado como “una capacidad esencial del ser humano, la cual se caracteriza por poseer un doble valor: uno, subjetivo, y otro, social, resultante de asumir al ser humano desde una doble perspectiva: la individual y la social” (MEN, 2006, p. 18), es decir, le conceden el valor de constituirse en individuo, con características particulares, pero con una conciencia socio-cultural que le permite ser parte del cambio que su contexto requiera.

Igualmente, se retoman los *Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA)* en su segunda versión del 2016, emitidos por el MEN, en construcción con la participación abierta de todos los colombianos comprometidos con mejorar los procesos educativos en el país. Lo que buscan los DBA es aterrizar de alguna manera la información contenida en los estándares básicos y hacerla más concreta y clara para educadores y padres de familia, respecto a los aprendizajes específicos que debe tener el estudiante para un área y grado determinados, para, con ello, alcanzar las metas de aprendizaje establecidas en los Estándares Básicos de Competencias.

Los DBA se posicionan como un documento de referencia que posibilita la participación de los diferentes actores de la comunidad educativa y, en este sentido, son una propuesta que permite incorporar en el proceso educativo las expectativas que la sociedad tiene frente a los aprendizajes fundamentales que se deben adquirir en la escuela. Estas expectativas están vinculadas a los factores asociados a la calidad educativa, como son: el currículo y la evaluación, los recursos y las prácticas pedagógicas, la organización de las escuelas y la cualificación docente

(MEN, 2016).

Los antecedentes legales anteriormente expuestos, y que se configuran como norma técnica curricular para los procesos de enseñanza del lenguaje en nuestro país, dan base jurídica y conceptual a este trabajo de profundización. Tenemos entonces que estos antecedentes que hoy pautan el hacer de este trabajo tienen un carácter sociocultural, en tanto apuntan la lectura como una relación del lector con el texto y el contexto y al desarrollo del lenguaje desde una perspectiva individual y social. No obstante, son las instituciones, en este caso la IECVO, en cabeza de sus directivos y maestros, quienes deben hacer realidad lo prescrito en la documentación legal a través del mejoramiento continuo de sus prácticas.

1.7. Apuntes conceptuales para pensar la lectura en el marco de la sistematización de experiencias

El recorrido conceptual nos lleva a plantearnos las rutas teóricas como aquellos caleidoscopios desde los cuales miramos la realidad. Esa realidad que acontece permite ser valorada por medio de autores que han logrado un nivel de comprensión tal, que nos aportan sus miradas, experiencias y saberes para marcar nuestro propio andar. En este sentido, no es posible valorar una práctica de enseñanza de la lectura si está no tiene una base anclada en una perspectiva sociocultural. Igualmente, no es posible hablar de sistematización de experiencias, si no hay un conocimiento claro de qué significa. Es por esto que, a continuación, presentamos un acercamiento conceptual a las *prácticas de enseñanza, lectura como práctica sociocultural y sistematización de*

experiencias, en la búsqueda por pulir el lente y encauzar mejores virajes hacia el mejoramiento de las prácticas pedagógicas que, como maestras, nos transversalizan día a día.

La formación profesional y académica de los docentes siempre está en el centro del análisis a la hora de buscar elementos fundamentalmente sensibles, si se trata de mejorar o replantear los objetivos en lo que tiene que ver con la enseñanza de la lectura y la escritura en la escuela. Sin embargo, señala Nemirovsky (1988, citado por Lerner, 2001) que, además de lo ya mencionado, es necesario tener muy presente que el maestro posee una historia como estudiante, que esta historia es, nos atrevemos a afirmar, individual y única. Además, los contenidos de su formación profesional eventualmente pueden entrar en contradicción con las creencias socialmente avaladas con respecto a cómo se aprende.

Aunque se espera que los maestros se apropien de los conocimientos que se van construyendo en la investigación pedagógica, no se puede desconocer que, si tal apropiación fuera suficiente para resolver los múltiples problemas a que se ve abocada la enseñanza de la lectura y la escritura en la IECVO, no se necesitaría ninguna otra actividad diferente a hacerlos participar en innumerables cursos y demás, relacionados con el tema. Sin embargo, sabemos que todo ello no ha sido suficiente.

En el anterior orden de ideas, hacemos referencia a aquellas prácticas que el docente lleva a cabo, sustentándose en su historia personal o en creencias avaladas por la experiencia o por el ámbito social en que se desenvuelve. Respecto a esto, Delia Lerner (2001) afirma que:

La escuela estampa su marca indeleble sobre todo lo que ocurre dentro de ella: hay mecanismos inherentes a la institución escolar que operan al margen o incluso en contra de la voluntad consciente de los docentes. No bastará entonces con capacitar a los docentes (Lerner, 2001, p. 47).

Sobre esto, y en la misma perspectiva, Virginia Zavala (2008) habla de diferentes literacidades, en otras palabras, señala que la literacidad, entendida como “una manera de usar la lectura y la escritura en el marco de un propósito social específico” (p. 71), es de naturaleza localizada, lo que le permite abrir paso a varias formas, como literacidad familiar, literacidad escolar, entre otras, observando, sin embargo, que entre una y otra no hay una delimitación clara, pues las prácticas letradas asociadas a cualquiera de estas literacidades pueden “migrar” a otros contextos y “reescribirse” desde nuevos ámbitos (Zavala, 2008).

En este sentido, ciertas prácticas docentes, aquellas a las que este trabajo de profundización se refiere, pueden ser abordadas desde la perspectiva de la migración de prácticas que nombra Zavala (2008), pues el maestro, en su afán por acercar al estudiante a la lectura y a la escritura, no pocas veces intenta sustraer al sello escolar e indeleble de que habla Lerner (2001) algunas actividades que son propicias en el aula para viabilizar mejor el aprendizaje, retomando, para ello, prácticas que podríamos identificar como pertenecientes a la literacidad familiar, por ejemplo, al revestirla de gestos que infundan confianza y que motiven, recurriendo incluso a cierta actitud maternal.

Otro elemento que confluye en la construcción conceptual que requiere nuestro trabajo de profundización tiene que ver con la siguiente afirmación:

Es responsabilidad de cada maestro prever actividades e intervenciones que favorezcan la presencia en el aula del objeto de conocimiento tal como ha sido socialmente producido, así como reflexionar sobre su práctica y efectuar las rectificaciones que resulten necesarias y posibles (Lerner, 2001, p. 53).

En este caso, Lerner (2001) recomienda explícitamente un tipo de práctica y con ello legitima muchas otras que cierren la brecha establecida entre la literacidad escolar y otro tipo cualquiera de literacidad dado en cualquier entorno histórico-social.

Con base en lo anterior, y teniendo la certeza de que cada maestra de la IECVO manifiesta desde sus prácticas una literacidad, una manera de ejercer su práctica. A continuación, se presentan acercamientos teóricos a la lectura, sus prácticas de enseñanza y la sistematización de experiencias, cuyos aportes son de vital relevancia para acercarnos al ejercicio de las maestras de primaria la IECVO.

1.7.1. Prácticas de enseñanza: orientaciones hacia la teoría sociocultural

Zavala (2008) introduce un concepto pertinente respecto a las *prácticas de enseñanza* que los maestros ejecutan de manera espontánea en el aula. En este sentido, la autora introduce la idea de *literacidad vernácula*, como aquellas “prácticas letradas que tienen su origen en la vida cotidiana de la gente y que no están reguladas por las reglas formales y los procedimientos de las instituciones sociales dominantes” (Zavala, 2008, p. 75). Estas prácticas no se consideran del todo dentro del marco de lo que es leer y escribir y, en el mejor de los casos, se conciben como inferiores a las escolares, lo cual les niega la entrada a nuevas formas de enseñar estas prácticas.

Extrapolando la idea, parece posible identificar como pertenecientes a la mencionada literacidad vernácula, no solo las prácticas no reguladas de los estudiantes, sino también las que, para la enseñanza de la lectura y la escritura, los maestros crean en su vida cotidiana, en tanto maestros de la lengua, para resolver asuntos ineludibles que los ejercicios de sus labores les exigen sin dar lugar a espera.

Zavala (2008) también propone que las prácticas letradas escolares o, en otras palabras, la *literacidad escolar* son una construcción históricamente determinada, agregando que al momento presente la historia señala como características de tal literacidad valores vinculados con la necesidad de desarrollar un pensamiento “abstracto”, “objetivo”, “lógico” y “racional”, componentes que pueden, a su vez, reducirse al denominado mito de la objetividad y a su manera de concebir el conocimiento, fenómeno históricamente ubicado y coincidente con el auge del pensamiento ilustrado y que la escuela identifica como una perspectiva científica y única de usar la lengua (Zavala, 2008). Precisamente, la autora destaca lo siguiente:

Lo interesante es darnos cuenta de que esta manera de construir la realidad está, por ejemplo, en la base de prácticas lectoras escolares que enfatizan preguntas de respuesta única, la búsqueda de la idea principal y las secundarias, la recuperación de inferencias, el ordenamiento de información, entre otros aspectos. Está también en la base de prácticas de escritura que se caracterizan por la descontextualización y el alto grado de explicitud en la producción de textos. Por decirlo de otra manera, estas creencias y estos valores reproducidos en la escuela han hecho posible que en esta institución se desarrollen estas prácticas letradas y no otras. (Zavala, 2008, p. 76).

La literacidad puede ser cotejada con otras prácticas letradas que el docente lleva al aula, de igual manera construidas históricamente, pero como expresión de valores diferentes a los

implícitos como propios de la escuela tendientes, por ejemplo, a desarrollar un pensamiento no exclusivamente abstracto, subjetivo, coherente en lugar de lógico, racional e intuitivo.

De todo esto, parece que es posible mediante la literacidad vernácula hacer, por ejemplo, con los libros cosas diferentes de las que se nos pide en la escuela para resignificar la idea de leer libros. Por otro lado, las prácticas docentes de que se ocupa este trabajo de profundización, pueden dar un nuevo sentido a la enseñanza de la lectura; en algunos casos, dichas prácticas pueden realizarse espontáneamente, pero en la mayoría de ellas son el producto de reflexiones que, por estar motivadas y centrarse en resolver asuntos cotidianos e inmediatos, no pueden ser consideradas carentes de valor gnoseológico (principios del conocimiento humano).

Por supuesto, la orientación teórica a la que se enruta el presente trabajo dentro de las prácticas de enseñanza es la teoría sociocultural de la lectura. Edith Silveira (2013) señala que orientar las prácticas pedagógicas en esta vertiente supone un desafío que “necesita contar con la narración de experiencias reales en las que la práctica productiva debe apoyarse con el objetivo de recuperar las acciones significativas y los distintos modos en que los sujetos se relacionan con la cultura letrada” (p. 111). Esto implica que el docente le proporcione al estudiante los elementos contextuales adecuados de un texto para que la enseñanza no sea desnaturalizada, sino acorde con el conocimiento sociocultural del estudiante.

Concebir la lectura como una práctica sociocultural no es buscar la “otra alternativa”, ante la hegemonía de las prácticas letradas escolares, sino “volver a la alternativa”, es decir, reconocer, como afirma Silveira (2013), que “la lectura es siempre una práctica social y situada” (p. 112),

cuyas prácticas de enseñanza deben orientarse a buscar maneras de establecer modos y tipos de lectura y llevar a los lectores a prácticas eficientes.

1.7.2. *Lectura como práctica sociocultural*

Teniendo en cuenta la perspectiva científica y única de usar la lengua asociada implícitamente a la escuela (Zavala, 2008), es necesario cuestionar la idea de *lectura* asociada al pensamiento analítico, cuyo principio procedimental es la descomposición del todo en sus partes constitutivas, lo que, en nuestro asunto, conduce a la fragmentación de la lectura en decodificación o sonorización de grafemas (lectura instrumental) y comprensión lectora (nivel superior) (Sánchez, 2014).

Al respecto, Carlos Sánchez (2014) afirma que “durante mucho tiempo se creyó que para leer bastaba con conocer las reglas del sistema alfabético escrito, en el idioma nativo” (p. 12). Sin embargo, para este autor, tal segmentación tiene naturaleza de creencia, y con esto hace alusión al hecho de que tal separación es tan inexplicable, como efectivamente lo son las creencias.

En resumen, ponemos en cuestión el esquema que propone una serie de supuestos niveles de lectura, donde la sonorización o decodificación primaria constituyen el fundamento básico o elemental, separado por varios niveles intermedios de un supuesto nivel superior, cuya mejor calidad yace en un cierto tipo de capacidad de “comprensión lectora”. Leer es, desde el primer momento del aprendizaje, un asunto de asignar o construir significado. Si las palabras dispusieran de un país “neutro”, si tuvieran un territorio donde habitar soberanas, cada una con su significado

inequívoco, universal, absoluto, el lenguaje sería tan inútil como meterse a la piscina con un paraguas para no mojarse. Una lengua donde las palabras tuviesen significado absoluto sería una lengua muda o, en el mejor de los casos imaginados, una lengua gastada, que ya lo habría dicho todo.

Después de ubicarnos en el ámbito de los significados, de los muchos que pueden contener las palabras, como de aquellos que vamos construyendo al leer; parece necesaria, además de oportuna, la siguiente referencia de Cassany (2006, citado por Silveira, 2013): “leer y escribir no son solo tareas lingüísticas o procesos psicológicos, sino también prácticas socioculturales. Leer exige descodificar la prosa y recuperar los implícitos, pero también darse cuenta del significado que cada comunidad otorga a una palabra” (p. 107).

La construcción de significado es un asunto fuertemente asociado con los aspectos sociales y culturales que vinculan a una comunidad. Cuando se afirma que leer es construir significado, de alguna forma se está diciendo que la circunstancia del lector individual y solitario no es otra cosa que la concreción existencial de una cuestión o de cuestiones afines a los ámbitos sociales y culturales en que, de algún modo, la mayoría de las veces inconsciente, está inmerso cada lector. Solo en apariencia está el lector solitario, y con él siempre están, además de todo lo que como persona sea, su historia, su entorno social y su cultura.

En esta misma línea, Silveira (2013) resalta la lectura desde lo sociocultural como una práctica, “porque es una acción con intención, cargada de valores variables de acuerdo al contexto. Debido a la posibilidad de distintas lecturas de un mismo texto resulta que en esta acción de leer

coexisten diferentes modos de reproducción y de interpretación” (Silveira, 2013, p. 108). Por su parte, Elsie Rockwell (2001) resalta que es fundamental concebir las actividades del aula como prácticas culturales, porque estas sirven e integran tanto las maneras de leer para los propósitos de la enseñanza escolar, como las derivadas de otros ámbitos sociales. Asimismo, Silveira (2013) reconoce que unas prácticas pedagógicas de lectura orientadas socioculturalmente generan “lectores hábiles, críticos y que disfruten de una herramienta que es productora de equidad y creadora de subjetividad y autoestima” (p. 112).

Por otro lado, Lerner (2001) lleva la lectura a una dimensión social y la sitúa en tres planos: lo necesario, lo real y lo posible. Lo *necesario* es hacer de la escuela una comunidad de lectores comprometidos que buscan solución a los problemas. Lo *real* es reconocer que lo necesario es una tarea difícil, ya que las dinámicas curriculares e históricas de formación que propone la escuela no van de la mano en su totalidad con los propósitos formativos de leer y escribir como prácticas sociales. Finalmente, lo *posible* es poder conciliar las necesidades inherentes a la institución escolar con su propósito educativo de formar comunidades de lectores y escritores.

1.7.3. Sistematización de experiencias

Una categoría fundamental para nuestro trabajo de profundización es la *sistematización*. Con esta pretendemos que las maestras de básica primaria de la IECVO resignifiquen sus prácticas de enseñanza de lectura a través de la sistematización de sus propias experiencias por medio de la escritura de narrativas. Jara (1994) define que la sistematización:

(...) es aquella interpretación crítica de una o varias experiencias, que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica del proceso vivido, los factores que han intervenido en dicho proceso, cómo se han relacionado entre sí, y por qué lo han hecho de ese modo. (Jara, 1994, p. 91)

El mismo autor la define nuevamente como “un proceso de reflexión e interpretación crítica sobre la práctica y desde la práctica realizada con base en la reconstrucción y ordenamiento de los factores objetivos y subjetivos que han intervenido en esa experiencia para extraer aprendizajes y compartirlos” (Jara, 2010, p. 10).

Por su parte, Lola Cendales y Alfonso Torres (2006) aportan otra noción de sistematización, como:

Toda sistematización, como modalidad colectiva de producción de sentidos, es siempre una experiencia inédita, dado que lo que se ponen en juego no son un conjunto de procedimientos y técnicas estandarizadas, sino las vivencias, sueños, visiones y opciones de individuos y grupos que la asumen como posibilidad de auto comprensión y transformación. (Cendales y Torres, 2006, p. 1)

De estas dos definiciones podemos afirmar que toda sistematización de experiencias, además de mostrar el proceso vivido por los sujetos en torno a un tema particular, debe lograr que estos la asuman como una experiencia significativa en sus vidas, en tanto pueden comprender su proceso, darle sentido y generar transformaciones para sí mismos y su entorno. En definitiva, sistematizar experiencias genera un aporte en dos sentidos: por un lado, el sujeto se reconoce y reflexiona lo que hace. Por otro, lado su experiencia puede orientar a otros a mejorar en sus prácticas o bien reflexionar sobre cómo las llevan a cabo.

Sumado a lo anterior, tal y como lo menciona la Unesco (2016), la sistematización de experiencias permite:

- Construir mejores aprendizajes sobre las evidencias de los cambios que se generan desde los docentes y las instituciones educativas.
- Comprender, mejorar y transformar la experiencia a través del análisis crítico de qué y cómo se está enseñando y qué y cómo los estudiantes están aprendiendo.
- Recuperar lecciones aprendidas, ya que se transforman en fuentes de aprendizaje las formas en las cuales las instituciones aplican propuestas de mejora e innovación pedagógica y educativa.
- Identificar proyecciones y mecanismos de sostenibilidad de los cambios para generar políticas y estrategias educativas a distinto nivel (Unesco, 2016, p. 14).

Como se puede ver, la sistematización de experiencias, como metodología educativa, presenta muchas ventajas que apuntan a la reconstrucción de los procesos de enseñanza y aprendizaje y generan aportes al mejoramiento institucional.

De otra parte Daniel Suárez y Liliana Ochoa (2004) demuestran que, cuando sistematizamos experiencias, hacemos una resignificación de nuestras prácticas en el aula, despertamos del letargo en que nos vemos inmersos, tal vez por la rutina de la cotidianidad en nuestro diario devenir docente: “De forma llamativa, las experiencias que dan vida a la función primordial de la escuela y los saberes que la recrean cotidianamente quedan encerrados y olvidados entre sus propias paredes (...)” (Suárez & Ochoa, 2004, p. 26), o bien el docente solo se limita a llenar formatos institucionales que no dan cuenta de su quehacer diario dentro del aula, perdiéndose así una cantidad de experiencias enriquecedoras. Es por esto que el registro que hagan los educadores a través de la narrativa es tan importante para su autorreflexión y la resignificación de sus prácticas docentes.

Al volver sobre sus vivencias pedagógicas con una mirada más profunda y reflexiva, las maestras lograrán darles un valor diferente a sus prácticas, y además tendrán la posibilidad de encontrar elementos, matices o perspectivas hasta el momento no detectados y que, sin embargo, emergen de dichas prácticas, accediendo a la oportunidad de darles un nuevo significado a los procesos de enseñanza y aprendizaje que se llevan a cabo en el aula, lo que podría concretarse en una mejora de la práctica misma, y también, por qué no, “estar destinada a que otras personas, en otros lugares y momentos, puedan apoyarse en la experiencia vivida para planificar y ejecutar sus propios proyectos” (Acosta, 2005, p. 8).

La sistematización permite poner a disposición del público lo que saben y hacen los docentes para darle vida al currículum, constituyendo una de las posibles vías de entrada y ser una tarea de desarrollo curricular. La documentación pedagógica facilita, por un lado, abrir y ampliar los canales de reflexión sobre la práctica profesional docente y, por otro, que otros docentes se apropien y transfieran la experiencia a su contexto profesional. De ahí su carácter potencialmente transformador, tanto para el autor-docente como para el lector-docente. Relatar una historia resignifica la experiencia que se está contando, y la escucha o la lectura del relato se asimila y acomoda a la experiencia del que la está escuchando o leyendo (Suárez, Ochoa & Dávila, 2003).

Al final de la anterior referencia a Suárez *et al.* (2003), hemos hallado una sugerente idea implícita: escuchar o leer un relato se asimila y acomoda a la experiencia de quien escucha o lee y le da el valor cognitivo de experiencia; aquí se habla desde una perspectiva del conocimiento. Tenemos, entonces, que sistematizar será, privilegiadamente, contar, narrar, hacer un relato de nuestras experiencias y de las de otros participantes en el trabajo de profundización; no como si

hiciésemos una propuesta o planteásemos una teoría, sino como quienes cuentan algunos momentos de sus vidas, resignificando su quehacer, en este caso, como maestras de primaria de la IECVO.

Por lo anterior, es notable la necesidad de desarrollar la categoría de *experiencia* como parte de nuestra construcción conceptual, puesto que el saber que se produce en el proceso de sistematización tiene su origen precisamente en la experiencia de las maestras, entendiéndola como aquellos acontecimientos que vamos viviendo día a día y atraviesan nuestro ser ya sea de forma positiva o negativa.

Cuando acumulamos experiencias, generamos conocimiento, y ese conocimiento nos empodera para actuar de forma asertiva frente a situaciones que posteriormente se presenten en nuestras vidas. En palabras de Jorge Larrosa (2006):

Si la experiencia es “eso que me *pasa*”, el sujeto de la experiencia es como un territorio de paso, como una superficie de sensibilidad en la que algo pasa y en la que “eso que me *pasa*”, al pasar por mí o en mí, deja una huella, una marca, un rastro, una herida. (Larrosa, 2006, p. 91)

Esta huella permite la transformación del ser, y es en este punto donde traemos a John Dewey (ed. 2010) con el principio de continuidad de la experiencia, que consiste en que toda experiencia “recoge algo de la que ha pasado antes y modifica en algún modo la cualidad de la que viene después” (Dewey, ed. 2010, p. 79). Este principio queda demostrado, así:

Cuando un individuo pasa de una situación a otra, su mundo, su ambiente se amplía o se contrae. No se encuentra viviendo en otro mundo sino en una parte o aspecto diferente de uno y mismo

mundo. Lo que ha adquirido en conocimiento y habilidad en una situación se convierte en un instrumento para comprender y tratar efectivamente la situación que sigue. El proceso sigue en tanto que la vida y el aprendizaje continúan (Dewey, ed. 2010, p. 86).

Hay una experiencia en la enseñanza de la lectura de las docentes que nos hace inferir que a la hora de su interacción con los estudiantes su proceso lector va más allá de una lectura que apunte a la comprensión, se enfilan a “formar lectores abiertos a la experiencia, a que algo les pase al leer, abiertos a su propia transformación (...)” (Larrosa, 2006, p. 93). Cuando esto ocurre, esa experiencia atraviesa todo lo sensible en el ser humano: los sentimientos, y, aparte de esto, hace que el sujeto encuentre su propia voz, su criterio y sea consciente de sí mismo. Esto es lo que buscamos en la educación, que los estudiantes miren más allá de lo que ven, que visualicen un futuro donde ellos son protagonistas.

¿Cómo sistematizar una experiencia? El mismo Jara (1994) da cuenta de que no existe un recetario para eso, es decir, que se puede hacer de diferentes maneras, dependiendo de circunstancias particulares. El autor expone tres aspectos fundamentales para ello: (1) interés en aprender de la experiencia, (2) sensibilidad para dejar hablar la experiencia por sí misma y (3) habilidad para hacer análisis y síntesis.

En primer lugar, para Jara (1994), aprender de la experiencia no es sencillo, debido a que no todos los maestros suelen considerarla como una fuente fundamental de aprendizaje: “hemos sido formados en un esquema educativo en el que la vida y el estudio se ven como dos cosas separadas y no hemos generado ni el hábito ni el convencimiento de la importancia de ‘estudiar’ nuestra propia práctica” (p. 76). Esto permite comprender que la sistematización de experiencias

es una manera de motivarse a aprender de lo que se hace. Además, llevarla a la práctica no solo posibilita conectar la vida con el estudio, sino también romper con esquemas tradicionales de aprendizaje memorístico, repetitivo y transmisor de conocimientos (Jara, 1994). El mismo autor resalta que poner la experiencia en la práctica inevitablemente apunta a procesos creativos e innovadores, indispensables en los actuales ritmos en que vivimos.

En segundo lugar, se trata de educar la sensibilidad para captar, no solamente los grandes detalles, sino también los pequeños. En este segundo aspecto, Jara (1994) da una clave para sistematizar una experiencia: dar valor a los factores cotidianos, es decir, poner atención a los matices y sutilezas de los procesos en que vivimos la mayor parte del tiempo.

En tercer lugar, para sistematizar una experiencia es necesario desarrollar habilidades para analizar y sintetizar, ya que no es suficiente con describir una experiencia práctica, sino que debe irse más allá.

Luego presentar estos marcos que nutren el tema de investigación y nos permiten un viraje teórico de la sistematización de experiencias en torno a las prácticas de enseñanza de la lectura, conviene entrar en el plano metodológico para mostrar la manera en que se llevará a cabo la sistematización de experiencias, el método a recorrer y las estrategias a utilizar.

Capítulo II.

Recorriendo la ruta hacia la sistematización de experiencias de las maestras de primaria de la IECVO

En este capítulo el lector encontrará los apartados que explican la ruta metodológica recorrida, en busca de la resignificación de las prácticas de enseñanza de la lectura en la IECVO. Este recorrido comienza con el acercamiento al tipo de investigación cualitativa, que nos permitió plantear y desarrollar la propuesta de profundización, para después contar el proceso y los criterios de conformación del grupo de trabajo y la forma como la sistematización de experiencias se convierte en el eje central, en el camino para la recolección y construcción de la información que tiene su origen en los encuentros con las maestras participantes y de ellas con sus estudiantes en las clases de lectura. Este capítulo finalizará con la descripción minuciosa de cada uno momentos transitados en la búsqueda de resignificar su quehacer con los estudiantes en relación con la lectura como una forma de discurrir la vida.

2.1. Partiendo de un enfoque cualitativo como enfoque horizontal y holístico

Plantearse la resignificación de las prácticas de la enseñanza de la lectura de las maestras de primaria de la IECVO, nos condujo necesariamente a la búsqueda de un enfoque de investigación que, como dice Sandoval (2002), reconozca que es desde la interacción horizontal entre el investigador y el investigado (no investigador y objeto) que emerge el conocimiento. Además, es necesario “meterse en la realidad” investigada para comprenderla en todas sus dimensiones (Sandoval, 2002, p. 29).

Se hace pertinente presentar un enfoque de investigación que aduzca a la observación para identificar y comprender los fenómenos generalmente humanos, la naturaleza de las realidades y la profundidad de las mismas; explorándolos desde la perspectiva de los participantes, en un ambiente natural y en relación con el contexto (Hernández, Fernández & Baptista, 2010, p. 364).

En este sentido, el enfoque cualitativo permite la exploración y posterior descripción de las particularidades de las prácticas llevadas a cabo por las maestras de la IECVO, como un fenómeno y la posterior comprensión de este a través de la sistematización de experiencias, gracias a su característica holística, totalitaria o integral, ya que, como afirma Iris Alfonso (2009), desde un enfoque cualitativo el investigador logra ver al escenario y a las personas desde una perspectiva holística, en el contexto de su pasado y en las situaciones en que se hallan, para poder comprender cómo perciben y sienten (Alfonso, 2009, p. 63).

Otra de las fortalezas del enfoque cualitativo, y útil a nuestro caso particular, es que recoge adecuadamente el hecho de que la realidad es siempre dinámica, que este tipo de observaciones es subjetiva y que está orientado al proceso, que, en nuestro caso, son las prácticas de enseñanza de la lectura llevadas a cabo por las maestras de primaria de la IECVO.

2.2. La sistematización de experiencias como método, a partir de cinco pasos

Jara (1994, 2014) presenta cinco pasos para sistematizar una experiencia, los cuales se usarán para nuestro trabajo de profundización. Estos pasos los escogimos, ya que presentan un

orden y estructura ideales para sistematizar experiencias de las maestras, siendo el paso a paso una manera didáctica de entender esta metodología. Dichos pasos, a manera textual, son:

1. El punto de partida: la experiencia.
 - A1. Haber participado en la experiencia.
 - B1. Tener registros de las experiencias.
2. Formular un plan de sistematización.
 - A2. ¿Para qué queremos sistematizar? (*Definir el objetivo*)
 - B2. ¿Qué experiencias queremos sistematizar?
 - C2. ¿Qué aspectos centrales de esas experiencias nos interesa sistematizar?
(*Precisar un eje de sistematización*)
3. La recuperación del proceso vivido.
 - A3. Reconstruir la historia.
 - B3. Ordenar y clasificar la información.
4. Las reflexiones de fondo. ¿Por qué pasó lo que pasó?
 - A4. Analizar, sintetizar e interpretar críticamente el proceso.
5. Los puntos de llegada.
 - A5. Formular conclusiones
 - B5. Comunicar los aprendizajes.

1 8 0 3

Cada uno de los cinco pasos se presenta en el orden en que deben realizarse. El primer paso reside en que se pueda sistematizar una experiencia vivida (A1). Ante esto, es necesario que quien sistematiza forme parte de la experiencia y del contexto donde se manifiesta. Además, se debe

contar con registros que documenten la experiencia (B1), elaborados “al calor de las circunstancias, conforme se van realizando las acciones, sea de forma intencional para su posterior utilización (en informes, evaluaciones o sistematizaciones) o –como suele ocurrir– simplemente para llevar nota de lo que ocurre, cuando va aconteciendo” (Jara, 2014, p. 198). Sin registros, sin evidencia no se puede realizar una sistematización. Dentro de los tipos de registro se encuentran: grabaciones, fotografías, diarios de campo, entrevistas, entre otros.

En el segundo paso, debe formularse un plan de sistematización. Este plan está basado en una serie de preguntas que apuntan a clarificar los ejes más importantes de la sistematización: A2. ¿Para qué queremos sistematizar?; B2. ¿Qué experiencias queremos sistematizar?, y C2. ¿Qué aspectos centrales de esas experiencias nos interesa sistematizar? Para plantearse un objetivo de sistematización, es posible partir de sus *utilidades*, que, según Jara (2014), son:

- Para comprender más profundamente nuestras experiencias y así poder mejorarlas.
- Para intercambiar y compartir nuestros aprendizajes con otras experiencias similares.
- Para contribuir a la reflexión teórica con conocimientos surgidos directamente de las experiencias.
- Para retroalimentar orientaciones y directrices de proyectos o instituciones grandes a partir de los aprendizajes concretos que vienen de las diversas experiencias particulares.
- Para fortalecer la identidad colectiva de una institución u organización. (Jara, 2014, p. 203)

1 8 0 3

El tercer paso, la recuperación del proceso vivido, consiste en un ejercicio descriptivo y narrativo que objetive la experiencia. Para ello se reconstruye la experiencia (A3) y se ordena y clasifica la información (B3). Entre las maneras de reconstruir la experiencia, se encuentran las

matrices cronológicas, las líneas del tiempo y las narraciones. La reconstrucción debe girar en torno a las preguntas del plan de sistematización y responder al eje planteado. Luego de esto se establece una lista de ordenamiento de aspectos que clasifiquen la información de la experiencia a partir de las categorías que rigen la sistematización de experiencias en particular. Tal y como lo afirma Jara (2014), aquí “se deberá tomar en cuenta tanto las intenciones expresadas y las acciones realizadas, como los resultados consignados y las opiniones formuladas, al igual que las emociones o sensaciones que se vivieron” (p. 217).

La idea de ordenar estos aspectos que derivaron de la reconstrucción de la experiencia es que puedan servir para el próximo paso: Las reflexiones de fondo (A4). En este, se analiza, sintetiza e interpreta críticamente el proceso, lo que quiere decir que en este escenario se realiza una búsqueda de sentido de todo el proceso de sistematización de experiencias, de por qué pasó esto y no otra cosa.

Lo primero es realizar un proceso analítico, basado “analizar el comportamiento de cada aspecto por separado (ver sus coherencias e incoherencias internas; continuidades y discontinuidades; secuencias y rupturas; características asumidas a lo largo del tiempo, etc.)” (Jara, 2014, p. 219). Luego, realizar procesos de abstracción y conceptualización desde las categorías que provienen del contexto teórico, que permitan acercarse a la experiencia y buscar el logro de los objetivos planteados.

En nuestro caso, al reflexionar sobre cómo las experiencias de las maestras participantes dejaron ver prácticas de enseñanza que resignifican su labor y el aprendizaje de la lectura de la

literatura de sus estudiantes, y como parte del mejoramiento de la calidad institucional, esta reflexión no debe quedarse aquí, sino compararla o contrastarla con los conceptos y autores que tengan conocimiento sobre prácticas de enseñanza, lectura y experiencia.

Luego del proceso analítico, de abstracción y conceptualización, se lleva a cabo un proceso analítico, el cual se fundamenta en:

ir vinculando las particularidades y el conjunto, los aspectos similares y los diferentes; podemos interrelacionar los componentes personales con aquellos que son colectivos, ver las interacciones entre los sujetos (sus intenciones, acciones, pensamientos y sentimientos) y comenzar a preguntarnos por las causas de lo sucedido o ir descubriendo el sentido de fondo que ha marcado la experiencia. Estamos en el punto central de todo el proceso de sistematización. (Jara, 2014, p. 221)

En este sentido, se trata interrelacionar cada aspecto en cada experiencia vivida, registrada y documentada, conceptualizada para obtener puntos de confluencia y generar acuerdos o tensiones, interrogando la misma experiencia. Se trata, en definitiva, que la sistematización responda al protagonista las siguientes preguntas: “por qué lo hicimos así”, “qué es lo más importante que recogemos de lo realizado”, “en qué sentido esta experiencia nos marcó profundamente y por qué”, “cuál es el cambio fundamental que este proceso ha generado” (Jara, 2014, p. 221).

Como último paso se encuentran los puntos de llegada, donde se consuma el proceso de sistematización. Allí se desarrollan las conclusiones (A5) y se comunican los aprendizajes (B5).

Las conclusiones consisten en:

- Las afirmaciones resultantes de la sistematización que corresponden al objetivo para el cual ésta se ha realizado.
- Las principales respuestas a las preguntas formuladas en las guías de interpretación crítica, teniendo como referencia el eje de sistematización que se precisó.
- Las recomendaciones que surgen de cara a producir cambios en la práctica futura. (Jara, 2014, p. 224)

Por su parte, la comunicación de los aprendizajes se puede llevar a cabo mediante un informe, estructurado de la siguiente manera:

- Introducción y justificación de las motivaciones e intereses que llevaron a realizar la sistematización de la experiencia.
- Los objetivos, objeto y eje pensados para esta sistematización.
- Una síntesis de los elementos centrales de la reconstrucción histórica (breve presentación de los hitos principales, etapas, momentos significativos).
- Una presentación de las principales reflexiones interpretativas, conclusiones y recomendaciones.
- Un anexo metodológico que explique brevemente cómo fue realizada la sistematización, tiempo y técnicas utilizadas, dificultades experimentadas, etc.
- Un anexo con la lista de personas participantes y con el listado de documentación producida o utilizada. (Jara, 2014, p. 227)

Como se puede notar, la sistematización de experiencias es una metodología ordenada y estructurada para conocer a fondo los sentidos que movilizan las experiencias vividas. Sin duda, esta manera de abordarla permitirá acercarse a las prácticas de enseñanza de las maestras de la IECVO, significando sus experiencias a través de las interpretaciones, narraciones y discusiones que se susciten.

2.3. Sujetos participantes. Las investigadoras y su encuentro con las experiencias de las maestras de primaria de la IECVO a través de la sistematización de experiencias

Dado que nuestro trabajo de profundización pretendió resignificar estas prácticas, fue necesaria la participación de las personas interesadas cotidianamente en este proceso, es decir, por un lado, cinco maestras de primaria y, por otro, las investigadoras que lo acompañan (Rosanna Puche & Catalina Gómez). Esta actuación fue pertinente a la luz del paradigma crítico social que, al respecto, señala que una ciencia social no es solo empírica ni exclusivamente interpretativa, sino que es un logro, una construcción comunitaria con la participación de todos los involucrados vivencialmente, en el caso de nuestro trabajo de profundización, maestras e investigadoras, quienes mediante la autorreflexión enfocada en la liberación del ser humano por la autonomía racional, toman conciencia de su rol dentro de esta construcción y de la corresponsabilidad en la toma de decisiones consensuadas, lo que a su vez implica la capacitación de los sujetos para la participación y la transformación social (Alvarado & García, 2008, pp. 190-191).

En nuestro trabajo de profundización, esta capacitación de los sujetos participantes se refiere al conocimiento de las maestras para recrear sus experiencias a partir de su reconstrucción e interpretación rigurosa, es decir, a partir de la concepción metodológica de la sistematización, entendida como un proceso permanente y acumulativo de producción de conocimientos a partir de las experiencias de intervención en una realidad social (Barnechea, González & Morgan, 1998).

Estas experiencias se constituyen en el centro del proceso de sistematización y al ser narradas permiten al docente volver a reevaluar, tanto sus prácticas en el aula como la interacción

con sus estudiantes, además de dar significado a lo que no parece relevante; en ese proceso de escritura se reencuentra y resignifica su quehacer docente y hace público lo que ocurre en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una manera más cálida y autorreflexiva, evitando que tales experiencias se conviertan en simples anécdotas, ingenuas y sin valor profesional o que se diluyan en la cotidianidad de la escuela. A su vez, las experiencias permiten que los saberes, ideas, innovaciones de los maestros sean comunicables entre sus pares e interpelen su profesionalismo y protagonismo en la enseñanza. En palabras de Brito y Suárez (2001):

Narrar historias sobre nosotros mismos nos permite situarnos como protagonistas de un recorrido y de una situación particular, nos posibilita relatar lo que sucede y lo que nos sucede en un determinado momento de ese trayecto. Es por esto que la narrativa es parte de la experiencia humana, ya que nos permite interpretar y reinterpretar el mundo. Cuando le contamos algo a alguien, estructuramos nuestra experiencia. Transformamos nuestro “saber en decir” (...) De allí su carácter potencialmente transformador, tanto para el autor-docente como para el lector-docente. Relatar una historia resignifica la experiencia que se está contando; y la escucha o la lectura del relato se asimila y acomoda a la experiencia del que la está escuchando o leyendo (Brito y Suárez, 2001, pp. 4-5).

2.4. Fases del trabajo de profundización: memoria metodológica

Nuestro trabajo de sistematización de experiencias de las prácticas de enseñanza de la lectura de las maestras de la IECVO se dividió en tres fases: la primera gira en torno al diseño de la propuesta; en la segunda se contempla la implementación y sistematización de experiencias, y la tercera fase corresponde al análisis y publicación de los resultados

2.4.1. Fase I. Conocimiento de la propuesta por parte de maestras y directivos

La construcción de la propuesta de profundización nació de la necesidad de visibilizar las prácticas que desarrollan las maestras de básica primaria de la IECVO al momento de enseñar a los estudiantes las posibles formas de acercarse a la palabra escrita, a textos, libros, y, de esta forma, resignificar sus prácticas de enseñanza de la lectura, a partir de su sistematización. Tal ejercicio de sistematizar las experiencias pedagógicas surgidas en la escuela permite comprenderlas y transformarlas de manera crítica, con el propósito de mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje en los que los estudiantes son el eje, pero también el maestro, puesto que este ejercicio le demanda acrecentar su criticidad, con el fin de repensar qué y cómo está enseñando y qué están aprendiendo sus estudiantes.

Para llegar a este punto se hizo el reconocimiento de las potencialidades con las que cuenta la institución en la figura de sus maestras, interesadas en ser cada vez mejores en su hacer; la construcción de conceptos o categorías en las que se fundamenta el trabajo de profundización; el recorrido y constructo teórico que lo valida, y, por supuesto, el planteamiento metodológico que lo atraviesa y del que nos ocupamos ahora mismo.

Como parte de este proceso de construcción del trabajo de profundización, se hizo una primera socialización de la propuesta ante las maestras y directivos docentes, en una visita *in situ* a la IECVO, que tenía como objetivo, no solo dar a conocer la propuesta y la forma como se implementaría, sino también hacer el reconocimiento del impacto que tendría en el mejoramiento de las prácticas pedagógicas. En este orden de ideas, comenzamos este encuentro con la exposición

de la propuesta ante los directivos docentes y las maestras participantes que constituyeron los diferentes grupos focales del trabajo de profundización; posteriormente, se abrió el espacio para el diálogo con los directivos docentes y las maestras, en el que fue posible dar mayor claridad sobre las bondades de la propuesta de profundización y, a su vez, enriquecerla con las observaciones, todas ellas de gran valor, de quienes nos acompañaban.

2.4.2. Fase II. Implementación y sistematización de experiencias

La propuesta de profundización para la sistematización de experiencias de las prácticas de enseñanza de la lectura, en la IECVO, comenzó su implementación a partir de la conformación de un grupo focal, constituido por cinco maestras de la básica primaria, de los ciclos 1 y 2 de la institución. Para ello, se establecieron algunos criterios de selección, tales como el reconocimiento a las maestras como personas colaboradoras, con buena disposición hacia el trabajo investigativo, asociado con la enseñanza de la lectura; maestras reflexivas y autocríticas, interesadas en mejorar su quehacer diario y el de sus estudiantes; maestras que interpretan el crecimiento intelectual, moral y ético de los estudiantes como su propio crecimiento.

Además de ello, y como criterio fundamental, maestras con el deseo de participar en este proceso de sistematización de experiencias, puesto que, como afirman Cendales y Torres (2006), “la decisión de sistematizar una experiencia no surge espontáneamente. Es el resultado de una decisión voluntaria de unos sujetos que llegan a conocerla como una necesidad (...)” (Cendales & Torres, 2006, p. 2)

Las consideraciones éticas cumplieron un papel preponderante en nuestra propuesta de sistematización de las prácticas de enseñanza de la lectura de las maestras, por lo que contar con el consentimiento informado (véase Anexo B) de las mismas fue un momento fundamental del proceso, puesto que en él se especificó cómo sería su participación; en este sentido, tuvimos en cuenta el respeto y protección de la identidad de las maestras participantes, para lo que se recurrió, al uso de un seudónimo como un código³ con el cual nombrarlas, que fue escogido por cada una de ellas, y trae consigo una historia personal, una conexión con su yo y con la lectura. Por tanto, hizo parte ineludible de las narrativas de las maestras y de la sistematización.

Es de aclarar que la selección de este código, se hizo en los diferentes momentos en los que nos encontramos con las maestras, unas lo hicieron en el primer encuentro, otras en los sucesivos. Además del uso de este seudónimo que da cumplimiento a la protección de su identidad, en el consentimiento informado, se aclara que todo lo producido de este proceso será utilizado con estrictos fines pedagógicos y formativos (fotografías, escritos, ente otros), adicionalmente, en conversaciones con las maestras, dejaron claro, su agrado y aceptación de la publicación en este trabajo de profundización desde el sentido anteriormente explicado. Posterior a toda la implementación de técnicas e instrumentos para la recolección de la información, conversamos con las maestras sobre sus narrativas, con el fin de convenir los aciertos y/o necesarias modificaciones, buscando siempre que lo recogido fuese fiel a sus realidades y las del aula.

³ Las maestras se nombraron como: Tata, Creativa, Ali, Pulga y Mariposa.

Los momentos claves que permitieron desarrollar la sistematización en esta segunda fase, están ineludiblemente ligados a las estrategias que seleccionamos *a priori*, para la recolección de la información, razón de ser de la presente propuesta. Estas se presentan, en su orden, así:

2.4.2.1. Observación no participante como contemplación de la realidad.

La observación, como estrategia para la recolección de la información en la investigación cualitativa, considera mucho más que el simple ejercicio cotidiano de mirar, sino que es más que una contemplación de la realidad, un ejercicio que compromete todos los sentidos y que necesariamente implica adentrarse en la profundidad de las situaciones observadas de forma dinámica, reflexiva y continua, sin dejar escapar o desvanecerse detalle alguno.

Para ello, este tipo de observación tiene en cuenta elementos como: el ambiente físico en que se desarrolla la observación, las características particulares de los participantes y de la organización de los mismos, las acciones individuales y colectivas, los elementos que son usados en las actividades objeto de observación, los sucesos relevantes, los retratos de los participantes, entre otros, elementos que pueden diferir de una investigación a otra por el enfoque, los objetivos y las preguntas de la investigación (Hernández *et al.*, 2010, p. 416).

Hernández *et al.* (2010) afirma que el investigador desempeña un papel muy importante en el desarrollo de esta estrategia, y que su desempeño puede darse en diversos niveles de acuerdo a su participación. Según esto, la observación la clasifica en *no participación*, que se presenta cuando se hace, por ejemplo, observación de videos; la *participación pasiva*, que se manifiesta

cuando el observador está presente, pero no interactúa; la *participación moderada*, que le permite al investigador ser parte de alguna de las actividades, pero no en todas; la *participación activa*, que le posibilita al investigador la participación en la mayoría de actividades, sin mezclarse totalmente y sin dejar su papel de observador y, por último, la *participación completa*, en la que el observador es un participante más (Hernández *et al.*, 2010, p. 417).

En nuestro trabajo de profundización, la primera estrategia aplicada para la recolección de información sobre las prácticas de lectura para su sistematización fue la observación no participante en las visitas a las maestras, en las que no hubo ninguna forma de interacción o intervención en el discurrir de las clases, es decir, en el rol de observadoras pasivas como lo llama Hernández *et al.* (2010).

Visitar a las maestras en sus salones a la hora de la clase de lectura fue un momento realmente significativo para la propuesta, pues nos permitió ver de primera mano las prácticas que las maestras despliegan a la hora de enseñar la lectura y la forma cómo los estudiantes responden a ellas en este proceso de enseñanza-aprendizaje.

Comenzamos con un grupo de seis maestras, pero debido a cambios administrativos, una de ellas dejó la institución en medio del proceso de implementación de nuestra propuesta, motivo por el cual nos enfocamos en las prácticas de cinco de ellas. Se planteó la observación de dos sesiones de clase por cada maestra con una duración promedio de una hora cada sesión. Sin embargo, pese al requerimiento y al deseo de hacerlo, solo tuvimos una sesión con algunas de ellas

por incompatibilidad de horarios. Cada encuentro permitió tomar registros escritos y fotográficos de las prácticas que surgieron en torno a la lectura (véase Anexo C).

Al llegar a las clases de las maestras, fue inevitable percibir un ambiente de tranquilidad, un ambiente posible para cualquier cosa que las maestras planearan hacer, desde el recitar retahílas hasta la lectura de reflexiones, poemas o cuentos de la literatura infantil, incluso para la producción de escritos y de manualidades artísticas ligadas a los textos, todo en pro de acercar a los estudiantes a los libros y a la lectura, lo que nos permitió identificar los tipos de textos con los que son llevados los estudiantes por el camino de la lectura, las estrategias que se utilizan para leerlos, cómo los leen, qué hacen los niños con ellos y con lo que se lee.

A su vez, los estudiantes estaban siempre listos a todo lo que pudieran decir sus maestras, recitaron sus poemas, retahílas y respondían las preguntas que surgían de las lecturas, dando una clara evidencia de su atención; todos con sus cabecitas hundidas entre el libro del plan lector, donde cada uno leyó el suyo, mientras sus maestras o un compañerito leyó en voz alta, siempre prestos a dibujar, elaboraron sus pictogramas, sus diccionarios, sus mandalas, sus escritos, sus reflexiones, en hojas, en el cuaderno, en las copias que les proporcionaron sus maestras. Algunos se aplicaban a terminar y compartir sus elaboraciones, otros pocos, algo rezagados y un poco distraídos en sus propios silencios o juegos, fueron llamados por sus maestras a continuar. La mayoría de los pequeños estudiantes de segundo y de tercero, mostraron gran entusiasmo con la preparación de las obras de teatro, con las obras de teatro que otros actuaron, con los juegos que de las lecturas nacieron.

Para referirnos más explícitamente a estas prácticas, diremos que las maestras hicieron lecturas de cuentos cortos, de poemas, lecturas de capítulos de libros y fábulas, seleccionados previamente y con propósitos específicos, para la comprensión y el disfrute. Fuimos testigos de obras de teatro que nacieron en el corazón de las historias leídas, y de lecturas en voz alta con inflexiones de voz por parte de las maestras; observamos como los niños elaboraron pictogramas y diccionarios que les permitieron jugar a hacer asociaciones de imágenes con conceptos; elaboraron dibujos de mandalas que tenían la intención de propiciar en los niños un tiempo de quietud y reflexión frente a lo leído, y no menos importante la proyección de videos con canciones y retahílas que motivaban a los estudiantes a la lectura en otros formatos.

También encontramos para el proceso de producción la elaboración de caritas felices en círculos de cartulina amarilla, para después escribir en el envés una reflexión y luego compartirla a los demás; en fin, fuimos parte silenciosa de un sinnúmero de prácticas que atraparon a los pequeños lectores que conformaban los grupos de las maestras, donde fueron protagonistas conjuntamente con la lectura.

2.4.2.2. Técnica interactiva: Una mirada al recuerdo a través del Fotolenguaje.

Otra estrategia implementada durante esta segunda fase de la propuesta fue el fotolenguaje. Esta es una técnica interactiva que permite recordar a través de las fotografías lugares y situaciones que han sido significativos y recuperar la memoria, lo que a su vez permite que se hagan comunicables esos recuerdos dentro de un grupo y poner a circular la forma particular y

única en cada uno de los participantes que conoce, reconoce y se apropia de los espacios y de la realidad (García, González, Quiroz & Velásquez, 2002, p. 75).

Esta estrategia fue inicialmente una herramienta clínica que utilizó fotos en el trabajo con grupos, que fue creada en 1965 por Claire Belisle y Alain Baptiste y usada inicialmente con adolescentes con dificultades para expresar vivencias dolorosas, para luego aplicarse en grupos de adultos. Más tarde, en la Universidad de Lyon (Francia) se desarrolló como dispositivo de mediación para ser empleado en grupos, con objetivos terapéuticos, de formación, de orientación vocacional y de resolución de conflictos⁴, puesto que la fotografía, funciona como un mediador y facilitador de la evocación que pone a los participantes de la estrategia en contacto con sus verdaderos sentimientos, deseos y temores y los hace comunicables (Salud, 2018).

Para desarrollar el fotolenguaje, es necesario reunir al grupo participante en un espacio adecuado para ello, en el que se les entregarán una colección de fotografías de lugares, espacios o escenarios comunes, elegidas de antemano por el investigador u organizador de la estrategia, para hacerlas circular entre los participantes que las estarán observando con detenimiento y minuciosamente para identificar elementos que se han planteado a través de una guía de preguntas que buscan la obtención de una información específica, acorde a la intención del proceso de investigación. Las fotografías estarán rotando y pasarán por cada uno de los participantes para que estos, a su vez, comiencen a escribir o conversar sobre cada una (García *et al.*, 2002, p. 75).

⁴ Más información en <http://fupsi.org/fu/appia-formacion-fotolenguaje-mediacion-en-pequenos-grupos-5-12y-19-de-mayo-de-2018/>

Para nuestra propuesta, son muy importantes todas las estrategias que nos permitan encontrar elementos que signifiquen la práctica de la lectura en el marco de su enseñanza aprendizaje, pues es allí donde emerge la posibilidad de resignificarla y llevarla a luz de otros que podrán enriquecer con ello, desde la reflexión, el aprendizaje y la renovación, y sus prácticas mismas. Es así como el fotolenguaje cobra relevancia, pues nos permitió como sistematizadoras de estos procesos, tener acceso a momentos y elementos que fluyeron con más soltura, libertad y confianza a través del encuentro con las fotografías, pues estas, más allá de la imagen, permiten remembranzas, no solo de sucesos y actividades, sino además de sensaciones tan vívidas como el momento mismo en que se originaron, es volver a vivirlos, y esto propicia el brote de nimiedades que, lejos de perder valor, le dan trascendencia a su quehacer en las aulas con los estudiantes y la lectura.

Por lo anterior, unos días después de terminadas las visitas a las clases de las maestras en las que pudimos observar las prácticas con las que permiten a los niños un acercamiento y apropiación verdaderos a los libros, a los textos escritos y a la lectura, las invitamos a participar de un grupo focal en el que desarrollamos la técnica interactiva del fotolenguaje (véase Anexo D).

Para este momento con las maestras, adecuamos un espacio en la biblioteca de la sede central de la institución, con elementos que lo hicieran lo más acogedor posible, que permitiera un ambiente de confianza, tranquilidad y apertura para que así las maestras pudieran contarnos todo lo que les generaba una fotografía elegida de entre muchas puestas allí, con la intención de despertar ideas, sensaciones, recuerdos y emociones de sus clases de lectura con sus estudiantes.

Cada maestra escogía una en particular y de esta se desprendía todo su discurso amable sobre sus prácticas, mientras las demás tenían la oportunidad, no solo de escoger a su antojo la fotografía, sino también de escuchar la construcción reflexiva de sus pares. En este encuentro, las maestras de la IECVO contaron los sucesos específicos de la clase que evocaba la fotografía, pero sus discursos no se agotaron allí, sino que, por el contrario, al ir reconstruyendo esos momentos, los mismos propiciaban otras experiencias más, lo que las llevó a hablar de deseos profundos sobre lo que anhelan conseguir a través de estas prácticas de lectura y lo que, hasta ese día, había generado en ellas satisfacciones con respecto a lo que sus estudiantes mostraron *a posteriori* del impacto causado por sus encuentros con la lectura en las clases.

Las maestras hablaron de la preparación de esos momentos, de lo mucho que lo habían disfrutado ellas como maestras lectoras y del gran recorrido que habían hecho con sus estudiantes para desarrollar lo que al final fue capturado en las fotos. Al escucharse entre ellas, surgían expresiones que daban evidencia de una reflexión personal sobre su hacer, de un retomar de otra manera, un nuevo sentido a sus prácticas, es decir, aprendizajes construidos desde el reconocimiento del valor del quehacer de sus pares y un reconocimiento del valor que tienen sus propias prácticas.

En esta reconstrucción de la vida en las aulas, de la vida que se engendra a través de los libros, cuentos, poemas, canciones, teatro y juegos, fue inevitable que se tocaran sus propias historias, los caminos recorridos, las experiencias vividas para encontrarse por fin con la lectura, con los libros, con otros mundos a través de sus familias, de sus maestros, de los libros mismos y,

por ende, que enunciaran sus propósitos al acercar a los niños al mundo de las letras, los libros, la literatura y la lectura.

2.4.2.3. Narrativas: contando la experiencia de las maestras en relación con la lectura.

Las narrativas escritas de experiencias escolares por parte de los maestros permiten que conozcamos un sinnúmero de prácticas de enseñanza que no se han documentado y que quedan guardadas en las cuatro paredes de un aula de clase. Al respecto, Suárez (2011) nos dice que:

Narrando las prácticas escolares que los tuvieron como protagonistas, entonces, nuestros docentes interlocutores nos estarán mostrando momentos importantes de sus propias biografías profesionales, nos confiarán sus perspectivas, expectativas e impresiones acerca de lo que consideran una buena práctica de enseñanza, el papel de la escuela en la sociedad contemporánea (o mejor, en ese pueblo o en aquella localidad), sus propios lugares en ella, los aprendizajes de sus estudiantes, los criterios de intervención pedagógica, curricular y docente que utilizan, los supuestos que subyacen a las formas con que evalúan los desempeños de los estudiantes y los suyos propios (...) (Suárez, 2011, pp. 382-383)

Al escribir sus propias vivencias y prácticas escolares los docentes hacen una reflexión de su quehacer pedagógico y, de una u otra forma, desnudan su sentir frente a temas álgidos que los circundan en el ámbito educativo. Al escribirse, lo íntimo sale a la luz y esa luz permite que hagan una resignificación de su labor y descubran lo importante de su trabajo. Dichas narrativas son parte esencial de nuestro trabajo de sistematización, ya que, por medio de la recolección de estas, podremos mostrar a la IECVO experiencias educativas significativas que nutran nuestro currículo.

Adiamos a un nuevo grupo focal para que las maestras siguieran contándonos sobre lo que pasa en sus aulas y con sus estudiantes a la hora de la lectura. Nos convocó nuevamente la palabra escrita que, en esta ocasión, tomó la forma de autonarración, para lo que dispusimos de nuevo un lugar que permitiera, en el silencio y la tranquilidad, construir esas narraciones que se gestaron a partir de preguntas que buscaban hallar algunas respuestas al por qué de esas prácticas y no otras, y con ello suscitar su resignificación: ¿Cómo es el encuentro de las maestras con la lectura? ¿Cómo esta íntima construcción de una vida a través de la lectura se inserta en el aula al enseñarla y de qué manera incide en los estudiantes?

Y allí, las maestras, unas y otras, en medio del silencio que las abrigaba, comenzaron a configurar en hojas de papel (véase Anexo E), una historia que albergaba momentos de sus infancias, esos momentos en los que los libros y la lectura formaron parte de ellas, de las personas que inspiraron la dulce necesidad de leer o, incluso, la ausencia de esta inspiración; de los lugares y experiencias específicas que dieron origen a lo que hoy son como lectoras y como maestras.

En estas historias también se hicieron presentes sus estudiantes y la responsabilidad que les significa a las maestras su presencia en el aula diariamente. Por tanto, hablaron de algunas de las ideas que surgen atravesadas por sus propias experiencias, para enseñar la lectura y cómo los niños responden ante ellas, cómo incide en sus procesos de formación, en sus discursos, en sus hábitos de lectura, en sus juegos y diversiones, en su comprensión del mundo. Una pequeña parte de las narrativas de algunas de ellas, habló también sobre la palabra que deseaban que usáramos para nombrarlas, desde lo ético, su seudónimo, y en ello, encontramos una estrecha conexión con la

forma como eran nombradas de pequeñas por aquellas personas que los amaron y los acercaron a la lectura. Las otras maestras siguieron en la búsqueda.

Todas estas narrativas fueron compiladas por nosotras las investigadoras y con ellas pusimos nuestra impronta, construyendo un relato de lo acontecido en las prácticas de enseñanza de cada una de las cinco maestras de primaria de la IECVO. En el Capítulo III serán expuestas una por una.

2.4.2.4. Grupo focal. *Las prácticas de enseñanza circulando y entretejiéndose entre las experiencias de las maestras.*

Un grupo focal o grupo de enfoque (Hernández *et al.*, 2010) es una estrategia de recolección de datos utilizada en la investigación cualitativa, con la que se busca tener una perspectiva de una situación particular a través de la interacción de los participantes. El número de personas que lo conforman varían según el tema que se vaya a tratar, si es un tema de gran complejidad se recomiendan hasta cinco participantes, pero si, por el contrario, son temas más cotidianos, podrán ser de seis a diez.

En un ambiente informal y bajo la dirección de un experto, los participantes conversan sobre conceptos, experiencias, emociones o temas que interesan a la investigación, el propósito del grupo focal, además de evaluar las respuestas o afirmaciones que surgen en el encuentro, es analizar la interacción entre los participantes y la construcción de significados que surgen de esa interacción (Hernández *et al.*, 2010).

Nuestra propuesta propuso esta estrategia para el encuentro con las maestras para propiciar un dialogo abierto y confiable sobre sus experiencias con la lectura y sus prácticas en el aula, pero, además, porque nos permitía constatar la veracidad de la información que hasta el momento habíamos recogido y reconstruido en unos primeros textos, con la posibilidad de ampliarla o enriquecerla con elementos que hasta ese momento no habían visto la luz y que al ponerse de manifiesto dieron origen a otros en el ejercicio de interacción entre las maestras.

Es así como en el marco de la segunda visita *in situ* invitamos a las maestras a estar con nosotras. Esta vez nos congregó, como ya lo afirmamos, la necesidad de constatar la información que hasta ese momento teníamos de las maestras y sus prácticas de enseñanza y de lo que estas prácticas habían logrado hacer en sus estudiantes.

Acudimos nuevamente a ese lugar que se había tornado propicio para estos encuentros en los que se nutrió el quehacer de las maestras participantes y de las maestras investigadoras: la biblioteca, el lugar ideal para hablar de la lectura. Llevábamos con nosotras un guion que daría vida a este especial encuentro (véase Anexo F). Al llegar allí, las maestras se encontraron con los espejos de su hacer, unos primeros escritos surgidos en narrativa para contar en detalle todo lo que, como observadoras, habíamos encontrado en sus prácticas, esta vez, las maestras debían hallar entre las líneas de uno y otro escrito, su propia imagen, el espejo que les devolviera el reflejo de lo que son y de lo que hacen con los estudiantes en sus aulas al enseñar la lectura (véase Anexo G).

Una a una, fueron pasando sus ojos por cada una de las narrativas respetuosamente dispuestas para ellas, y dejando escapar suspiros y uno que otro estremecimiento, por lo que allí encontraban, sin duda alguna se descubrieron al instante, desde las primeras líneas del texto que las relataba, al estar frente a este. En un silencio reflexivo, se sentaron a la mesa donde estaba servida la conversación que enriquecería nuestro encuentro. Vinieron las preguntas para ello, todas apelaban a su hacer con la lectura y a la respuesta de sus estudiantes ante la lectura, ante las invitaciones de las maestras con la lectura como pretexto, para disfrutar de ella, entenderla, vivirla, transformarla y reflexionarla.

Las maestras hablaron de los textos que habían recién leído, y al hablar, una a una, contaron sus sensaciones al encontrarse frente a ellas mismas en esas narrativas, al reconocerse y reconocer a otras maestras en su hacer; parecían, más que conformes, complacidas en lo que de ellas y sus prácticas se decía, por esto nacieron otras ideas que, sin embargo, tenían todo que ver con sus prácticas y sus luchas por preservarlas y hacerlas extensivas a sus pares.

Como último momento de este encuentro, las maestras escriben junto a las narrativas que trajimos para ellas (se expondrán en el Capítulo III), aquellas cosas que consideraron sobre las narrativas mismas, y sobre asuntos que tocan sus prácticas y las transforman, en el afán de mejorarlas.

1 8 0 3

Posterior a la obtención de la información sobre las experiencias pedagógicas de las prácticas de enseñanza de la lectura en la institución educativa, procedimos a organizar los registros de la experiencia según las prioridades y necesidades de nuestro trabajo de

profundización por las categorías que nutren nuestros antecedentes conceptuales vinculando a ellas las categorías emergentes surgidas en la recolección y análisis de la información. Una vez esto, pasamos al *análisis e interpretación* de la misma.

2.4.3. Fase III. Análisis, interpretación y publicación de los resultados de profundización: ¿Cómo resignificar las prácticas de la enseñanza de la lectura mediante la sistematización de experiencias?

Esta fase contiene la *comunicación de los resultados* de la sistematización de experiencias de las prácticas de la lectura de las maestras de la IECVO, como consolidación del proceso. Con esto se dará cuenta a todos los beneficiarios directos o indirectos de lo logrado con el trabajo de profundización, es decir, a las maestras participantes, directivos docentes y demás maestros que podrán, si es su deseo, apropiarse de las lecciones aprendidas, en aras del mejoramiento de los procesos que les competen en la escuela. Este informe conlleva los logros tangibles o intangibles, los aprendizajes y las recomendaciones pertinentes.

Esta fase en nuestra propuesta, se presenta en dos momentos:

- El primer momento consiste en la presentación de las sistematizaciones de experiencias de las cinco maestras de primaria, donde se pretende lograr el primer objetivo específico: *caracterizar las prácticas de enseñanza de la lectura, implementadas por las maestras de la básica primaria en la IECVO y su incidencia en los procesos lectores de los estudiantes.* Este primer objetivo se desarrollará a partir de la exposición de las narrativas de las cinco

docentes, que fueron elaboradas por las investigadoras, producto de estrategias, como las observaciones y fotolenguaje, y presentadas en la etapa de grupo focal. Luego, esta caracterización de las prácticas se relaciona con las teorías propuestas inicialmente y con el conocimiento acumulado, es decir, diálogo entre conocimiento teórico y conocimiento práctico en una reflexión que constituye la construcción de conocimientos nuevos, de aprendizajes sobre la experiencia, que “exige descomponer la experiencia (la totalidad) en los elementos que la constituyen, identificar las relaciones que existieron entre ellos, comprender los factores que las explican y las consecuencias de lo sucedido” (Barnechea *et al.*, 1998, p. 12).

- El segundo momento consiste en desarrollar el objetivo específico dos, que apunta a *generar reflexiones alrededor de la sistematización de las prácticas de enseñanza de la lectura, que contribuyan a su reconocimiento y potenciación en el ámbito de mejoramiento de la calidad institucional*. Este objetivo también se desarrollará mediante narrativas, de autoría de cada una de las investigadoras, quienes comparamos, a modo personal, crítico y reflexivo, nuestras experiencias como maestras con las de las cinco maestras participantes

Lo anterior se cumple teniendo en cuenta, no solo los apuntes teóricos y metodológicos expuestos en los Capítulos I y II, sino también mediante los cinco pasos de Jara (1994, 2014) para sistematizar experiencias:

1 8 0 3

En la siguiente tabla se muestra la relación de los cinco pasos propuestos por Jara (1994, 2014), con los objetivos de investigación, categorías y estrategias utilizadas, lo que significa el

modo o metodología en que se basa la sistematización de experiencias de las maestras de primaria de la IECVO:

Tabla 1. Sistematización de experiencias

Pasos sistematización de experiencias (Jara, 1994, 2014)	Subpasos	Descripción (relación entre los pasos, estrategias y categorías)
1. El punto de partida: la experiencia.	A1. Haber participado en la experiencia.	Cinco maestras de primaria de la IECVO, que llevan años enseñando a leer. Las investigadoras también son maestras de lengua e involucradas con este tipo de experiencias.
	B1. Tener registros de las experiencias.	Datos recolectados de las estrategias propuestas: observaciones, fotolenguaje, narrativas y grupo focal.
2. Formular un plan de sistematización.	A2. ¿Para qué queremos sistematizar? (Definir el objetivo)	Para resignificar las prácticas de enseñanza de la lectura en la IECVO de las maestras de lenguaje de básica primaria, como parte del mejoramiento de la calidad institucional y de las prácticas de los estudiantes.
	B2. ¿Qué experiencias queremos sistematizar?	Las prácticas de enseñanza de la lectura de las maestras de primaria de la IECVO.
	C2. ¿Qué aspectos centrales de esas experiencias nos interesa sistematizar? (Precisar un eje de sistematización)	<ul style="list-style-type: none"> - El tipo de teoría de la lectura que usan las maestras para sus <i>prácticas de enseñanza</i>. - Las <i>prácticas de enseñanza</i>, basadas en el tipo de literacidad. - La incidencia de las <i>prácticas de enseñanza</i> en los procesos lectores de sus estudiantes.
3. La recuperación del proceso vivido	A3. Reconstruir la historia. Apertura de la sistematización.	Narrativas escritas por las investigadoras, con base en las experiencias de las maestras

		acerca de sus prácticas de enseñanza de la lectura.
	B3. Ordenar y clasificar la información.	<p>Elaboración de preguntas de ordenamiento en torno a los aspectos básicos de interés:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cómo caracterizar las prácticas de enseñanza de la lectura, implementadas por las maestras de la básica primaria en la IECVO y su incidencia en los procesos lectores de los estudiantes? - ¿Cómo generar reflexiones alrededor de la sistematización de las prácticas de enseñanza de la lectura, que contribuyan a su reconocimiento y potenciación en el ámbito de mejoramiento de la calidad institucional? <p>Proceso (se analiza por separado cada categoría y luego se genera la síntesis):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tipos de literacidad que implementan las maestras. - Concepciones sobre lectura. - Enseñanza y aprendizaje de la lectura. - Estrategias de lectura. - Aporte de las prácticas de enseñanza de la lectura en la calidad institucional. - Acontecimientos que han fundamentado y transformado la práctica de enseñanza.
4. Las reflexiones de fondo. ¿Por qué pasó lo que pasó?	A4. Analizar, sintetizar e interpretar críticamente el proceso.	<p>Tomar todas las experiencias y buscar unidades de significado y generar preguntas que permitan sintetizar la información para elaborar una conceptualización de la práctica sistematizada.</p> <p>Preguntas:</p>

		<ul style="list-style-type: none"> - ¿Cuáles fueron las motivaciones para llevar a cabo una determinada práctica de enseñanza de la lectura? - ¿Qué puntos en común y de tensión hay entre las formas de enseñanza de cada maestra? - ¿Qué tipo de estrategias de enseñanza son significativas para los estudiantes? - ¿Cuál es la influencia de la experiencia vivida por las maestras en las prácticas de enseñanza de la lectura?
5. Los puntos de llegada.	A5. Formular conclusiones	<p>Eje de sistematización: Las prácticas de enseñanza de la lectura de las maestras de primaria de la IECVO.</p> <p>Respuestas a las preguntas del apartado A4.</p> <p>Respuesta a los objetivos planteados (específicos 1 y 2).</p> <p>Conclusiones teóricas y prácticas.</p>
	B5. Comunicar los aprendizajes.	Se expone a futuro a la comunidad educativa lo que se logró con este trabajo de profundización.

Fuente: Elaboración propia a partir de Jara (1994, 2014).

Para el momento final de esta fase, se plantea que además de este informe de trabajo de profundización, las conclusiones del mismo se difundan a través de un encuentro con los estudiantes y maestras que formaron parte de la experiencia, directivos, directivos docentes y demás maestros, en el que se dará cuenta de los resultados la experiencia de la sistematización, de manera que los hallazgos y las relaciones encontradas, surjan como desencadenante de nuevas miradas y prácticas de los procesos de enseñanza aprendizaje de la lectura en la IECVO. Se hará

la distribución de plegables y se mostrará la galería de fotografías surgidas en los encuentros con las maestras participantes.



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

Capítulo III.

Resignificando las prácticas de enseñanza de la lectura en las maestras de básica primaria: lectura para la vida, como disfrute y transformación del ser

Hemos llegado al punto donde las maestras nos enseñan a través de sus prácticas de enseñanza de la lectura otros caminos posibles para formar a los estudiantes a través de la literatura, siendo la literatura una alternativa pedagógica clave en los procesos de formación lectores de la IECVO a través de sus docentes en consignados intentos, como se expuso al principio de este trabajo de profundización. Tata, Creativa, Ali, Pulga y Mariposa son el punto de partida de la experiencia, y hacerlas partícipes de este trabajo de profundización ha sido para nosotras la epifanía de la formación, de qué concebir, cómo hacerlo y qué lograr con la lectura. En este sentido, la sistematización de experiencias es un camino seguro, tal vez con piedras y escollos, pero seguro, al fin y al cabo.

Jara (1994, 2014) nos ha mostrado la manera más bella y categórica de expresar en nuestro trabajo de profundización los hallazgos y discusiones necesarios para resignificar las prácticas de enseñanza de la lectura de las cinco maestras de la IECVO. Este autor habla de *punto de partida* que, en este trabajo, se materializa en aquellos acontecimientos en el aula y fuera de ella que llevaron a la transformación y validación de sus prácticas pedagógicas y con las cuales nosotras nos identificamos.

El primer elemento central para esta sistematización que presentamos *implica haber participado de la experiencia*, lo cual nos deja ver que dicha participación le da otros significados

al ejercicio de profundización que presentamos, en tanto permite un vínculo con aquello que se observa, no desde un afuera, sino desde la vivencia misma de la docencia en la institución. Es claro, pues que, tanto las maestras de primaria con las que se llevó a cabo el proceso, como nosotras, hemos vivido la experiencia de enseñar a leer, de generar prácticas de enseñanza para nuestros estudiantes y de conectarlas con nuestra vida. Las cinco maestras de primaria de la IECVO llevan años enseñando a sus estudiantes a leer, o sea que cuentan con todo tipo de acontecimientos que han marcado sus vidas, como seres humanos y como maestras.

Este *punto de partida* también necesita de unos *registros de las experiencias*, los cuales fueron obtenidos de las observaciones, narrativas, fotolenguaje y grupo focal. De allí surgen los relatos, las imágenes, evocaciones y momentos que reconfiguran el saber en torno a las prácticas de enseñanza de la lectura. Jara (1994, 2014) nos muestra una vía para reflejar la confluencia de la información recolectada de las estrategias metodológicas: **la narración**. En este sentido, se presentan las narraciones de cada una de las maestras, en las cuales se consignan sus concepciones de lectura, literacidades, prácticas, relaciones de sus experiencias con su quehacer, entre otros.

La sistematización de experiencias implica, por otro lado, la formulación de *un plan de sistematización*, el cual posibilitó a las maestras nombrarse en sus prácticas institucionales, pero también poder confrontarse en dicho hacer. En tal sentido, el trabajo de profundización que se llevó a cabo con nuestras cinco compañeras nos permitió preguntarnos, **¿qué experiencias queremos sistematizar?**, **¿qué aspectos centrales de esas experiencias nos interesa sistematizar?**, **¿para qué hacerlo?**; y no resultan unas preguntas sencillas, pues poner la sistematización en el centro de un proceso de resignificación de las prácticas de enseñanza de la

lectura en la IECVO, implica un ejercicio de volver la mirada hacia esas prácticas que hemos naturalizado, que en la institución circulan, pero que, quizá, no se han pensado como parte de ese mejoramiento de la calidad y de los propios acercamientos de los estudiantes a la lectura.

Fueron importantes las voces de las maestras, pues en un principio, no entendían cómo el hecho de mirar sus prácticas, a veces tan personales, tan silenciosas, podía permitirle a la institución unos pliegues, unas tensiones necesarias para fundamentar la ruta de navegación de los próximos años en términos de enseñanza del lenguaje, pero partiendo de una historia que están construyendo cada una de estas maestras en sus experiencias de aula.

Por otro lado, esa sistematización implicó identificar qué experiencia queríamos sistematizar, lo cual nos hace volver la mirada para estar atentas. No todo lo que sucede en las aulas, permite un ejercicio de sistematización consciente y provechoso para la institución. Pero resulta complejo también elegir, cuando uno sabe que cada maestra tiene prácticas significativas, prácticas que van transformando las maneras como pensamos la enseñanza del lenguaje en la institución, pues las pruebas dicen algo, pero es más lo que subyace en el aula y lo que es necesario visibilizar.

Ahora bien, luego de aclarar estos pasos preliminares de la sistematización, sigue dejar una huella muy importante, demarcada por (3.1.) las narrativas que surgen de las estrategias metodológicas y que reconstruyen el quehacer de las maestras a partir de nuestras lecturas y de sus voces; luego (3.2.) los análisis posibles y líneas que se tejen para la enseñanza de la lectura, donde dialogan las teorías con las voces de las maestras y, finalmente, (3.3.) nuestras propias voces,

donde reflexionamos sobre el proceso vivido con nuestras compañeras y lo articulamos a nuestras propias prácticas pedagógicas de enseñanza de la lectura.

3.1. Experiencia de la sistematización: La recuperación del proceso vivido

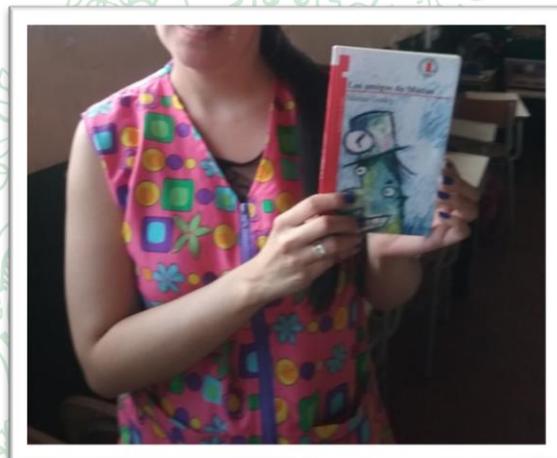
Tata, Creativa, Ali, Pulga, Mariposa... así se nombraron, no solo para quedar en el anonimato, sino también para revelar sus sensaciones, sus maneras particulares de ubicarse ante el mundo y la manera de fabricarse creativamente como personajes de esta sistematización en el escenario literario, que también es el aula de clase. No son solo cinco maestras, son cinco heroínas que rescatan a sus estudiantes de la realidad y los llevan a la fantasía, donde todo es posible, donde la enfermedad es curada con arcoíris, donde se puede volar sin alas. En ellas, en lo que son y en lo que hacen encontramos la coherencia de la vida en el aula, donde el aprendizaje se construye a partir del deseo, de la empatía, donde, las maestras, como afirman Fernando Bárcena, Jorge Larrosa & Joan-Carles Mèlich, (2006), muestran eso que saben hacer, haciéndolo.

Las narrativas que surgen a continuación constituyen el registro del proceso vivido por las maestras y su relación con las prácticas de enseñanza de la lectura. Sobre ellas rescribiremos nuestra práctica y generaremos las interpretaciones, análisis y críticas necesarias para hallar sentidos⁵.

⁵ Las fotos que se publican a continuación cuentan con el consentimiento informado de la IECVO, así como de las maestras que participaron.

Tata... leyendo el mundo, transformando vidas

*No hay otro nombre que quiera para mí
que el que usó mi padre para nombrarme
amorosamente desde mi niñez*



Maestra Tata.

En las palabras intercambiadas con la maestra, se evidencia que ella ha percibido desde siempre, desde su infancia, una gran necesidad de entender el mundo para estar en él. Siendo muy chica, descubrió que las circunstancias, las personas y el mundo se leían, y entendió que relacionarse con las letras y los libros eran la manera de ser parte del mundo que habitaba.

Durante su formación personal y profesional, en ese camino recorrido para ser la maestra que soñaba, lo confirmó una y otra vez: necesitaba leer para encontrar de verdad el puente que le permitiría entender y aceptar todos esos “pequeños mundos”; es así como nombra a sus estudiantes.

Ahora, la maestra se descubre ante cada uno de esos pequeños, procurando que descubran que ellos también pueden ser parte del mundo a través de las letras y de la lectura y se empeña diariamente en hacerlo todo para que así sea; sienta y crea firmemente que la lectura es una herramienta poderosa para la formación en valores, para la formación y transformación del ser:

yo siempre he pensado que, más que enseñar contenidos, es aportar a esa formación como ser humano; para mí siempre ha sido más importante eso, porque yo pienso que, en la medida que yo formo un ser humano, lo demás viene por añadidura. (Tata, Fotolenguaje, enero 17 de 2017)

Por ello, Tata busca asirse de lo que la rodeaba para lograr entregar a cada uno de los niños lo que sabe y entiende, para que ellos también lo sepan y lo entiendan de manera desobligante, desde el deseo, a través del juego, música, escritura, de la lectura misma. Tata ha encontrado en su vida, en su cotidianidad, la motivación para seguir creando e ingeniando las múltiples formas de lograr que sus estudiantes experimenten el encanto y la pasión que los libros proporcionan... ella lo ha experimentado... para que así aprendan para la vida:

Mi encanto por la lectura se incrementa con el apoyo académico que le brindaba día a día a mi hijo. El plan lector que trabajan en el colegio en que se encontraba lo hacíamos juntos y era un proceso muy bonito, porque además de cumplir con unas tareas asignadas para este, me enamoraban y los llevaba a las aulas para que mis estudiantes pudieran también conocerlos, vivirlos, encantarse de ellos, de la lectura, de la importancia de ser mejores personas cada día. (Tata, Narrativa, enero 19 de 2017)

1 8 0 3

Por esto, una canción, un video, una retahíla, circulitos de colores, una frase dicha por alguien, una alabanza, un computador, un cuaderno, un lápiz, son herramientas valiosas en sus clases:

pensamiento como la percepción, la atención, la memoria... hacer sus propias construcciones y nutrir, tanto la mente como el espíritu” (Tata, Narrativa, enero 17 de 2017), enseñando a narrar, a escuchar, enseñando estrategias para resolver situaciones de la vida, enseñando a los niños a ver en cada experiencia de vida la posibilidad de ser mejores, ser resilientes, porque es un momento de la vida que lo requiere.



Niños en clase aprendiendo una canción.

La maestra sabe que el amor, la dedicación y la entrega permiten resultados significativos en los niños, en las familias que se involucran en los procesos formativos, en ella misma; ha entendido que la lectura es una práctica motivadora, innovadora, creativa y transformadora...al menos así nos lo hace saber en lo que nos va tejiendo con las palabras.

Creativa, la maestra que deja huellas

*En un encuentro con mis pares,
conversando de nuestro quehacer,
surge la palabra con la que quiero que me nombren.*



Maestra Creativa.

Las clases de lectura de la maestra giran en torno a los libros, ella los ama y ama aún más compartirlos con sus estudiantes y darles la oportunidad de soñar con mundos posibles, cargados de vivencias increíbles. Ella planea, improvisa, da el alma en cada práctica de lectura en el aula, siempre en pro de la formación de los chiquillos.

Es emocionante observarla en sus clases, siempre paciente y expectante por lo que los niños preguntan y aprenden. Ella dice que la llena de alegría saber que ellos están adquiriendo conocimiento por medio del disfrute, que al ellos acercarse a la lectura adquieren cierto bagaje que les permite expresarse con mayor propiedad y argumentar sus posturas frente a diferentes temáticas:

le entrega uno el libro y ellos se lo devoran y, de igual manera, participan mucho en el desarrollo de las clases, entonces me mueve a mí que el muchacho, entre más lea, la clase va a ser mucho más amena, y tiende más uno aprender de ellos que ellos de uno. (Creativa, Fotolenguaje, noviembre 23 de 2017)

Algunas de las actividades que realizan tienen que ver con la lectura en voz alta y en grupo, lo que permite una interacción entre los compañeros y un compartir percepciones sobre lo leído. Una en particular fue el pic nic literario, los estudiantes se mostraron entusiasmados de participar, ya que el espacio pensado no era el aula de clase, sino en el patio de la institución, donde los chicos pudieron llevar manteles, cobijas, relajarse en un espacio abierto donde el ambiente era agradable. En esta actividad los estudiantes contaban sus experiencias con la lectura del libro y que les llamó más la atención de la historia, muchos lo relacionaron con su vida familiar: “fue rico porque establecían diálogos chéveres y entre ellos mismos se aclaraban aportes o aspectos que habían adquirido” (Creativa, Fotolenguaje, noviembre 23 de 2017).

La maestra sigue el plan lector, que consiste en leer un libro por periodo. Estos los escoge teniendo en cuenta el grado de los estudiantes. Además, le gusta involucrar a la familia en este proceso lector y por eso al principio del año les informa qué libros van a leer los estudiantes y que deben hacerlo también en sus hogares en compañía de sus padres.

Pero las actividades de lectura no quedan aquí, pues son inagotables todas las estrategias que la maestra se ingenia para enamorarlos día a día de la lectura. Entre ellas, están: elaboración de plegables, concurso de comprensión lectora, prueba argumentativa y representación gráfica del mismo, mesa redonda y trabajo en equipo, el cual consiste en elaborar preguntas sobre el libro leído y luego intercambiarlas para ser respondidas en un tiempo determinado, posteriormente se confrontaban las respuestas. Una actividad no menos interesante es la que la maestra hace al empezar la jornada de estudio; esta consiste en leerles un cuento corto o capítulos de un libro a los estudiantes en formación y, posteriormente, pedirles que realicen alguna representación de los personajes, preguntarles que fue lo que más les gustó de la historia o simplemente lectura gratis como ella afirma: *escuchen y sigan al salón* (Creativa, Fotolenguaje, noviembre 23 de 2017).

Que mejor para finalizar esta descripción de prácticas de lectura de la maestra que sus propias palabras frente a su apreciada labor:

Siempre he creído que aquel niño que se encamina hacia la lectura tiene una mejor visión y lectura de su vida, de su entorno y de vivir la vida encontrando soluciones positivas para las experiencias que a diario se le presentan. Para mí, la lectura es ese puente que brinda descanso, sabiduría, relajó, tranquilidad, placer y recreación. (Creativa, Narrativa, noviembre 23 de 2017)

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



Niños disfrutando del picnic literario (1)



Niños disfrutando del picnic literario (2)

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

Ali, una chispa que enciende la vida

*No tengo que pensar mucho en ello...
es el nombre que escogieron para mí,
ahora no lo llevo más que en mi corazón,
evoca recuerdos bellísimos de mi niñez,
de mi padre... lo amo y es la palabra con
la que quiero que me nombren.*



Maestra Ali

Los cuentos cortos, fantásticos y todo un recorrido por el mundo familiar y de la academia son los incentivos que la maestra encontró en su vida para leer y seguir leyendo, para llevar a los niños a leer y a escribir sus propias historias, porque la experiencia de la maestra con la lectura, su experiencia personal, romántica y única con la lectura, su encuentro mágico con los libros, le han permitido creer en fábulas, en otros cuentos, en los cuentos escritos por familias, por los niños. Por eso, en su salón hay biblioteca, una pequeña, sencilla, hermosa y rica biblioteca; una biblioteca

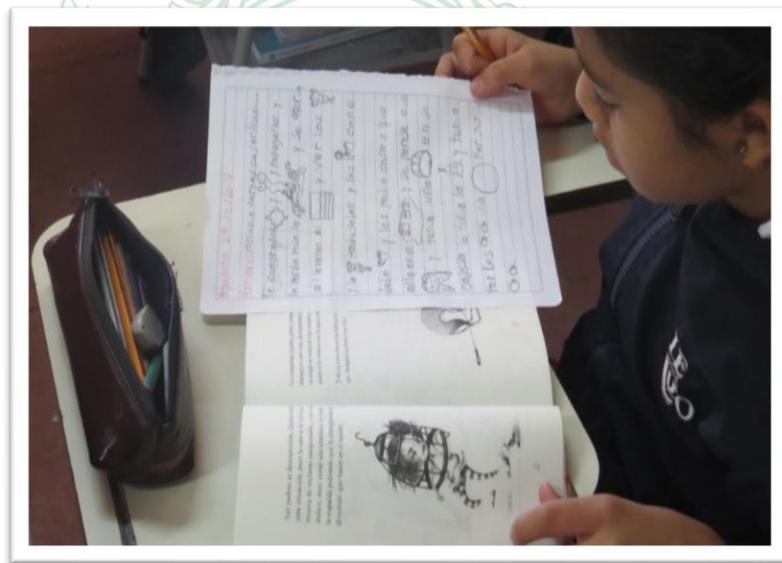
formada por sus estudiantes para que siempre tengan “a la mano” un libro para leer y muchas ideas para escribir y que luego otros escuchen eso que han escrito, porque es muy importante “que aprendan a valorar esas producciones fantásticas” (Ali, Narrativa, 4 de diciembre de 2017).

Para la maestra es muy importante leer, y sabe que su gusto y su interés por la lectura motiva a sus estudiantes a hacerlo también, entonces leen todos los días al comenzar la jornada, leen “una fábula, un pedazo de libro, un cuento corto, en fin, siempre hay una lectura cada día” (Ali, 2017), lo cual los exhorta a hacerlo bien, porque saben que de ello depende su comprensión y porque con ello mejoran su escritura y coherencia al hablar. Ali está todo el tiempo ayudándoles a ser mejores y los felicita cuando lo hacen bien, y los anima cuando se equivocan a que vuelva a intentarlo, pero también los interpela con preguntas sobre lo que han leído y los invita a hacer relaciones con elementos de la vida, a entender mejor lo que leen, si pueden compararlo con algo o con un porqué que ya ha sido resuelto en la cotidianidad.

La lectura es para la maestra una experiencia de vida, como la exploración de otros mundos y del propio, porque permite a los niños sentir y preguntarse muchas cosas de ellos mismos, ser tocados emocionalmente y querer seguir leyendo, volverlo a leer si ya se ha terminado y compartirlo con sus familias porque los ha tocado; gran parte de este impacto lo logra la maestra en la forma como les lee, en la claridad que les ofrece desde lo que siente y de lo que pretende al leer, al seleccionar el texto, al seleccionar la actividad a realizar con la lectura.

Cuando sigue el plan lector, promete a los niños lo que van a hacer durante y después de la lectura, y lo cumple porque es promesa. Leen el libro pero no solo con en voz de la profe, también

en la voz de los niños: leen y hacen escritura espontánea en el cuadernito que llaman “mi diario”; se evalúan qué tanto han comprendido con algunas preguntas tipo pruebas saber, conversan sobre las ideas que sugiere el texto, diseñan pictogramas, maravillosos pictogramas que les permiten hacer relaciones entre conceptos e imágenes y ser coherentes al escribir y, por supuesto, preparan obras de teatro basadas en el libro.



Niña lee un cuento ilustrado

Los niños sienten tanto entusiasmo con lo que harán al leer que lo hacen una, dos y hasta tres veces, con la profe, en casa, con sus padres; que increíble compromiso de algunos padres que acompañan a sus niños para que todo lo planeado, todo lo soñado desde el libro, pueda hacerse realidad. Los papás y mamás tienen un compromiso con sus niños en este proceso desde que adquieren el libro para ellos, pues la maestra no deja pasar oportunidad de vincularlos y hacerlos partícipes de su proceso y crecimiento.

Todas estas cosas y más hace la profe, en pro de la lectura y de los niños para que se acerquen a esta práctica; por eso, ella afirma con pasión que “todo lo que hace un maestro para motivar a la lectura y a la escritura tiene resonancia en los procesos de los niños y, de alguna forma, de sus familias” (Ali, Narrativa, 4 de diembre de 2017).



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

Pulga. Aquí y allá, aprendiendo de todos y de todo para hacer lo que le gusta: enseñar

Conversando, tejiendo ideas, creando sueños, debo nombrarme y ahora solo se me ocurre una palabra apropiada para lo que busco... mi padre decía que parecía una “pulga”, porque estaba en todas partes, aprendiendo de aquí y de allá.

Los libros me inquietan, de igual manera.



Maestra Pulga.

En las clases de la maestra Pulga se realizan varias prácticas de lectura y escritura, entre ellas, está la lectura en voz alta de diferentes tipologías textuales y la posterior transcripción de estos por parte de los estudiantes: “En el proceso de lectura, la hora de lectura se dedicó prácticamente a manejar escritura, porque ellos venían con muchas dificultades de omisión, sustitución, ortografía terrible y también caligrafía” (Pulga, Fotolenguaje, noviembre 23 de 2017).

El proceso de lectura se hace todo el año, y otras de las actividades de lectura y escritura es cuando la docente escribe en el tablero lo que se hará en clase y les pide a los niños que lo lean y, posteriormente, hace preguntas de lo que entendieron:

los niños escriben cosas en sociales, ciencias, matemáticas, español y no entienden qué escriben. Entonces vamos a entender que leímos, todo el proceso de lectura se hace en todas las áreas con ese nivel comprensivo, qué entendiste; profe, ¿qué significa eso?, es desmenuzar y comprender léxico (Pulga, Fotolenguaje, noviembre 23 de 2017).

Este proceso lecto-escritural no se queda allí, ya que utiliza el plan lector de la institución y lee por periodo un libro de literatura con los estudiantes, quienes deben leerlo en sus casas. Aclara que, aunque no lo leen de forma guiada en el salón, ellos por iniciativa propia lo llevan al aula y cuando terminan de hacer alguna actividad propia de algunas materias sacan el libro y los leen por su cuenta. Al finalizar el periodo dan cuenta de su lectura por medio de un conversatorio y, posteriormente, de una evaluación escrita. Dice Pulga que, aunque no lo leen de forma guiada en el salón, ellos por iniciativa propia lo llevan al aula y cuando terminan de hacer alguna actividad propia de algunas materias sacan el libro del plan lector y los leen por su cuenta; aquí se evidencia el gusto por la lectura de estos libros.

Otra práctica en el aula es escribir resúmenes inteligentes, y consiste en la lectura en voz alta por parte de la maestra y posterior escritura de resúmenes por los estudiantes, aunque algunos expresan que les parece difícil, ella insiste que deben hacerlo, porque “resumir una historia no es fácil, pero sí es posible”. Al hacer el ejercicio con más frecuencia, se da cuenta de que los resúmenes quedan más organizados.



La maestra guiando a uno de sus estudiantes invidentes.

Las prácticas de lectura y escritura por parte de la maestra denotan un gran interés para que los estudiantes aprendan a escribir de forma coherente y cohesiva, que comprendan los textos que leen y puedan tomar posturas frente a estos. Manifiesta que trabajar en el primer ciclo que comprende los grados de primero, segundo y tercero es gratificante, porque se ve el progreso:

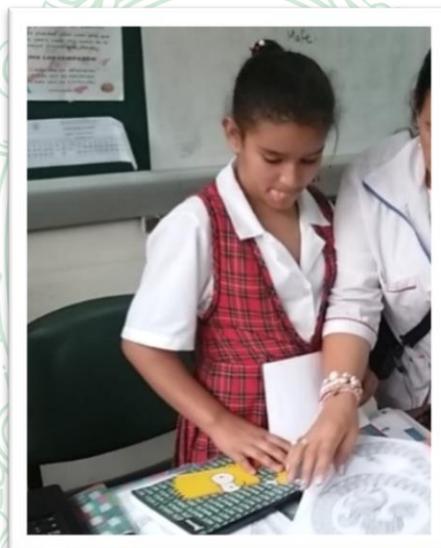
lo rico es que cuando uno tiene el ciclo en primero, segundo y tercero, en tercero ya está uno muy relajado, porque, primero, es mucha demanda al niño, pues hay que estarle diciendo todas las cosas, el niño no le encuentra la intencionalidad a los textos, el niño si uno le dice sí, él dice sí, pero no nunca te va a debatir, pero ellos ya en tercero están peleando y debatiendo: ‘profe pero es que a mí no me parece’, y yo: ‘ah, esa es la idea, entonces uno si ve ese proceso de maduración de primero y segundo a tercero. (Pulga, Fotolenguaje, noviembre 23 de 2017).

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

Mariposa, la maestra que encontró en los libros libertad

La mariposa representa la libertad y también la transformación y ha sido esa transformación de la niña que era a la maestra que soy, a la mujer que soy y que ha encontrado en la lectura el gozo y el verdadero disfrute, la que me lleva a procurarles a los niños el descubrir esa misma libertad.



Maestra Mariposa

La maestra realiza varias prácticas de lectura y escritura. Entre ellas, se destaca la lectura de cuentos, fábulas y libros completos pertenecientes al plan lector. Una de las actividades es invitar a los estudiantes a leer mentalmente fábulas cortas e intercambiarlas con sus compañeros, posteriormente, les pide que se reúnan en grupo y relacionen lo leído con un valor. Al finalizar la clase, les regala mándalas con los personajes de las fábulas, con el fin de que las coloren y en ese acto tan individual interioricen lo encontrado y aprendido en el texto; los estudiantes se muestran entusiasmados y sonrientes.



Los estudiantes comparten sentidos de un cuento que leyeron

Mariposa propende por el trabajo individual y, posterior a la lectura, busca que sea recreativa, pero también reflexiva, permite a los niños dialogar entre ellos sobre lo leído y escuchar diferentes puntos de vista; la reflexión sobre los valores y la importancia de estos en la vida diaria también juegan un papel preponderante en estos encuentros con la lectura.

Una práctica de lectura en particular que llama la atención es la de jugar a partir de una lectura: “hay otras clases donde nos vamos a jugar, después de que hacemos una lectura, si es muy animada, nos vamos a jugar eso, como a representarlo al patio”. Leen por el placer de leer y de disfrutar las palabras, es una práctica que surge espontáneamente:

1 8 0 3

sí, esa fue una motivación porque la lectura es también motivante, para que le nazca hacer unas cosas nuevas diferentes, entonces es lo que tú dices que a uno le fluyen cosas en su momento, yo soy como así: ¡ay, venga! vamos a hacer esto, o tal cosa. (Mariposa, Fotolenguaje, enero 17 de 2017)

La maestra confiesa que no siempre fue así. Hace algunos años atrás era esquemática, tradicional. Respecto a las prácticas de lectura, dice que: *la clase de lectura debía dar estos y estos resultados*, hasta que comprendió que lo verdaderamente importante era que los niños disfrutaran de la lectura y que esta fuera significativa en sus vidas.

Se creería que al abordar la lectura de libros literarios solo por placer y no para presentar un informe es poco profundo, pero en realidad es algo trascendental, puesto que es difícil lograr que los niños y jóvenes, encuentren la lectura como una posibilidad de diversión, de aprendizaje, de formación, y tal vez se piense que hacer del encuentro con los libros un momento de placer o de juego impida procesos de análisis. Sin embargo, tales procesos existen en estas prácticas, surgen de manera más espontánea, más cercana a la realidad, pues propician encuentros con los otros, encuentros reales, en los que se toman decisiones de quién soy y quién eres en este momento en el que nos encontramos, en el juego, en el patio, con la maestra a nuestro lado; y se miran las letras, los libros, la literatura como elementos para vivir.

Un aspecto no menos importante de estas prácticas es involucrar a los padres de familia en este proceso de lectoescritura. La maestra contaba que los estudiantes elaboraban su propio libro de narraciones, cada periodo abordaba diferentes narraciones como cuentos, mitos, leyendas, entre otros, y ellos escribían sus propias historias y las consignaban en su libro, acompañado de sus propios dibujos y diseños por ellos en compañía de sus padres:

en el tercer periodo, ellos van escribiendo cuentos, narrativa; en otro, mitos y leyendas, entonces les digo: ‘¿qué fue lo que más te llamó la atención?’, entonces ellos lo escriben porque lo dibujan y diseñaron su libro y después con la ayuda de los papás ellos organizaron su libro y eran unas

cosas hermosísimas. Aquí las mamás se involucran mucho en las lecturas de los libritos del periodo, también ellas dicen: ‘profe, vea va en tal página; ¿qué hacemos?’, porque se van haciendo actividades durante la lectura, ya que los libritos traen unas actividades, entonces para no dejar todo para lo último, vamos a hacer tal actividad del capítulo tal, entonces las mamás también son involucradas, ahí preguntando uno ve que ellas están leyendo con ellos. (Mariposa, Fotolenguaje, enero 17 de 2017)

Involucrar a los padres de familia en el proceso lector de sus hijos es sumamente importante, ya que la conexión que establecen con sus familias es mucho más profunda, donde el lenguaje oral y escrito cobra protagonismo y permite momentos de diálogo y disfrute en el seno familiar, máxime si tenemos en cuenta el contexto sociocultural en que se mueven nuestros estudiantes.

Para finalizar, la maestra afirma que hoy en su práctica docente trata de que las lecturas que se hacen en clase sean interesantes para los niños, que los lleven a desarrollar la imaginación, la fantasía y la realidad de vivir en un mundo más humano y feliz.

3.2. Análisis posibles: líneas que se tejen para la enseñanza de la lectura

Del proceso de recolección de información, basado en las estrategias metodológicas utilizadas, así como de las narrativas que se acaban de exponer, surge lo que llamaremos una sábana de categorías emergentes (véase Anexo H). De allí es posible caracterizar las prácticas de enseñanza de la lectura, implementadas por nuestras compañeras y su incidencia en los procesos lectores de los estudiantes, así como generar reflexiones alrededor de la sistematización de las

prácticas de enseñanza de la lectura, que contribuyan a su reconocimiento y potenciación en el ámbito de mejoramiento de la calidad institucional.

Para ello, presentamos a continuación, y a partir de los hallazgos, las categorías emergentes que resignifican las prácticas de enseñanza de la lectura mediante la sistematización de experiencias de nuestras cinco compañeras. Expondremos las categorías emergentes según la recurrencia en las maestras y estableciendo un recorrido desde sus concepciones (intenciones, deseos, propósitos...) hasta su puesta en escena (prácticas de enseñanza).

Dentro de las primeras categorías sobre lectura que lograron emerger de las maestras, se encuentran la *lectura como acto de transformación del ser*, *lectura como disfrute* y *lectura para la vida*. Estas tres tienen un interés especial porque podríamos considerarlas como la *esencia* de lo que ellas quieren lograr, es decir, el objetivo de su quehacer como maestras de primaria, lo que quieren depositar en los niños por siempre. En este sentido, las concepciones que las maestras han construido sobre la lectura a lo largo de su vida han trascendido al paradigma tradicional de lo que Sánchez (2014) llama “lectura instrumental”, donde el acto de leer conduce a la fragmentación de la lectura en decodificación o sonorización de grafemas.

Por el contrario, lo que interesa es que los cuentos, poemas, retahílas, canciones, obras de teatro, entre otros, aporten a los niños una identidad con la vida y el otro, y que sea una ayuda para solucionar sus dificultades, que la decodificación y sonorización formen parte, pero uno todo. Y es allí donde se resalta la *lectura como práctica sociocultural*, desvelándola en las maestras, no como un discurso contrahegemónico, sino como un aspecto inherente a la formación de la lectura misma o, como afirma Silveira (2013), entender que “la lectura es siempre una práctica social y

situada” (p. 112), lo cual es claro en las concepciones y prácticas de la mayoría de las maestras participantes.

Los encuentros con las maestras a través de estrategias como el fotolenguaje, observación directa, narrativas y grupo focal fueron ese caleidoscopio que nos permitió acercarnos a la realidad y significar las prácticas de enseñanza. En el caso del fotolenguaje, al hacer este ejercicio con las maestras, cuando se evocan momentos específicos de las prácticas mediante fotografías, surgen reflexiones que apuntan a encontrarse con sus concepciones. La fotografía evoca y suscita muchas circunstancias en las cuales las maestras se reflejan y asumen una identidad con lo que hacen, y es allí donde confluyen interrogantes sobre ¿qué entiendo yo por ‘lectura’? y, asimismo, se tejen respuestas en términos de *leer para transformarme, para disfrutar y para aprender a vivir*.

La *transformación* a través de la lectura implica enseñar más que solo un contenido. Por ejemplo, del fotolenguaje se obtuvo que **Tata** enfoca su concepción de transformación del ser en los valores, es decir, que mediante la lectura de reflexiones cortas y cuentos los niños aprendan a ser tolerantes, respetuosos, compasivos, solidarios, que se reconozcan en la diferencia consigo mismos y con los demás (Tata, enero 17-2017). Por su parte, **Mariposa** comparte el mismo ideal que **Tata**, en la necesidad de que los niños sean seres humanos que, a medida que leen, fortalezcan las relaciones con los demás y consigo mismos. En este sentido:

1 8 0 3

Para trabajar la lectura con los niños dentro del aula inicialmente lo que hago es pensar en enfocarla como en la vida personal de ellos, como en valores... siempre he tratado de enfocar la lectura en el aprendizaje y en la práctica de los valores. (Tata, enero 17-2017)

Yo siempre he pensado que, más que enseñar contenidos, es aportar a esa formación como ser humano; para mí siempre ha sido más importante eso, porque yo pienso que en la medida que yo formo un ser humano lo demás viene por añadidura. (Tata, enero 17-2017)



Texto enfocado en valores.

Me concentro en que, en las clases de lectura, los niños se formen en valores y de acuerdo con la necesidad que está teniendo el grupo; que refuercen esa posición positiva frente a eso, que los lleve a ellos a tomar una reflexión y a considerar al otro compañero. (Mariposa, enero 17-2018)

En definitiva, leer para la transformación implica otorgarle al niño momentos de reflexión, de preguntas sobre las historias para que ellos se miren a sí mismos y orienten sus vidas hacia un propósito humano, donde los valores le muestran el camino reconocerse y reconocer al otro con respeto. Sin duda alguna, no se trata de leer para responder cuestionarios, o de leer para decodificar desde una perspectiva instrumental. En ellas encontramos un propósito claro: que la lectura sea un camino para ser, para participar en el mundo, para socializar, en definitiva, para constituirse seres humanos valiosos para sí mismos y para la sociedad. En clave de lo que las maestras plantean, la lectura en sí misma es una práctica que enseña, una extensión del saber didáctico de la maestra para lograr el aprendizaje.

En cuanto a la *lectura como disfrute*, las maestras la conciben como la creación de vínculos entre maestro y estudiantes que vaya más allá de lo académico. Es lograr que el disfrute sea algo cotidiano y no un hecho especial que sobrepasa en determinado momento las prácticas monótonas; es lograr que en lo cotidiano el disfrute este permeado por la lúdica (aprendizaje a través del juego), por espacios diferentes al aula que ambienten a los niños, por el uso de diferentes tipologías y lenguajes que los lleven a la comprensión de lo leído. En este orden, y desde lo rescatado en el fotolenguaje, para **Creativa:**

la literatura infantil me llama y soy de las que pienso que cuando el niño tiene la oportunidad de coger un libro y devorarlo, así me lo dañe, así lo arrugue, así lo vuelva chicuca, como dice uno, le da el placer de recrearse en eso, y a mí me gusta eso. (Creativa, Fotolenguaje, noviembre 23-2017)



Niños compartiendo un picnic literario. Allí se ve la libertad de escoger el libro que más les guste. El disfrute pasa por la libertad.

En consonancia con estas concepciones, Fanuel Hanán Díaz (2015) resalta que leer por leer es que un derecho desde el cual no necesariamente se buscan soluciones prácticas. Leer por leer es una tautología que pone como principio o esencia el leer por placer o disfrute.

Esta concepción de Díaz (2015), nuevamente permite vincular lo que piensan las maestras con una perspectiva *sociocultural*, en tanto el disfrute debe considerarse como un factor que coexista con otros, que parte del derecho a leer. De igual manera, como afirma Silveira (2013), “entender la lectura como una práctica sociocultural implica cuestionarse sobre su funcionalidad, considerar que se relaciona estrechamente con la construcción de la imagen social de cada sujeto” (p. 108), y es allí donde la búsqueda de la lectura para *la transformación del ser y el disfrute* cobran importancia, ya que apuntan a que el niño construya su imagen social a través de lo que lee.

Otra categoría que emerge dentro de las concepciones de nuestras maestras es *la lectura para la vida*. Como se lee esta categoría pareciera muy superficial, pero cuando brotó de las narrativas de todas las maestras cobró mucho sentido. ¿Y qué es leer para la vida?, es leer para ser partícipes del mundo, convertirse en un mejor ser humano y tener la capacidad de afrontar el mundo y sus contingencias. Al respecto:

Siempre he creído que aquel niño que se encamina hacia la lectura tiene una mejor visión y lectura de su vida, de su entorno y de vivir la vida encontrando soluciones positivas para las experiencias que a diario se le presentan. Para mí, la lectura es ese puente que brinda descanso, sabiduría, relax, tranquilidad, placer y recreación (Creativa, Narrativa, noviembre 23-2017).

Leer, entonces, es una práctica que está conectada con la formación personal, y al poder analizar estas concepciones de las maestras hemos comprendido (*jeureka!*) el potencial que tiene la lectura en el propósito que, a diario, se trazan con sus estudiantes. Desde estas perspectivas tan arraigadas de las maestras, la lectura, definitivamente, transforma vidas, nos permite ser mejores, relacionarnos con los demás y disfrutar en el proceso.

Entrando en el campo, no de lo escuchado, sino de lo visto, las observaciones de clases nos posibilitaron hallar otras categorías emergentes y recurrentes en las maestras participantes de la IECVO. Estamos ahora en el escenario de lo plano práctico, tangible, real.

Es allí donde la *lectura como práctica sociocultural* resurge una vez más y comprueba que la lectura siempre es un acto de este tipo (Silveira, 2013), que no se puede desligar de ningún proceso, sencillamente porque lo sociocultural siempre está ahí; y si bien no desaparece la lectura como código o sistema para aprender ortografía, pronunciación, caligrafía, entre otros procesos ligados a la decodificación y codificación, estos procesos sí asumen un rol secundario para la mayoría de las maestras.

Un aspecto relevante de esto y que pudo notarse en las observaciones de clase está en permitirles a los estudiantes que lean diversos tipos de lenguajes, que se encuentran en la poesía, los textos y hasta en la música. En este sentido, una lectura como práctica sociocultural nos permite entender que todo es susceptible de leerse, que todo lo que nos pasa puede considerarse un texto (Larrosa, 2003). **Tata** nos muestra que hasta en el epílogo de la jornada escolar, puede motivar a sus niños a leer, y lo hace mediante canciones proyectadas en el televisor del aula (agosto 25-2017). La tecnología surge entonces como una plataforma muy bien aprovechada para que los niños lleven en sus mentes una melodía mientras leen los subtítulos de las canciones; allí disfrutaban y aprenden.

Las prácticas socioculturales de las maestras participantes también están revestidas de estrategias como: el (1) *picnic literario*, (2) el *plan lector*, (3) la *lectura en voz alta* y (4) el *pictograma*.

En el picnic literario, se destaca la intencionalidad de que los estudiantes lean para disfrutar, para divertirse, como un elemento que concreta y aterriza la *lectura para el disfrute*. La maestra **Creativa** es una abanderada de esta propuesta, y se interesa por que los estudiantes escojan el libro que quieran y tengan el derecho a leer lo que les gusta y rechazar lo que no les gusta. De las observaciones pudimos notar que el plan lector, aunque todas lo llaman igual, en la práctica es usado de diversas maneras. Para **Creativa**, por ejemplo, en sus picnics literarios modificar el ambiente de lectura es determinante para que los niños vean los textos sugeridos en el plan lector de una manera especial (septiembre 11-2017). Por su parte, **Tata** no ata el plan lector a la lectura en clase, sino que confía en sus niños, en la medida que les permite llevarse sus libros al ambiente de sus hogares (agosto 25-2017).

La manera en que cada docente lleva a cabo su plan lector es la evidencia de que cada una permea las prácticas escolares con sus *prácticas vernáculas*. La *literacidad escolar* (Zavala, 2008) es entonces atravesada por la propia impronta de la maestra, quienes ponen su sello característico a la manera que deben los niños abordar los textos.

De la *lectura en voz alta* y el *pictograma* emerge una categoría más: *la lectura como una búsqueda de la comprensión textual*. En este orden de ideas, las maestras son conscientes de que, si bien buscan mediante la lectura el disfrute, la transformación de sus niños y que reflexionen

sobre la vida, también desean que entren en procesos cognitivos que los lleven a la comprensión de lo leído. En sus prácticas, las maestras procuran que los estudiantes se acerquen a un *nivel crítico de la lectura*, por medio de diferentes estrategias, tales como: generar interrogantes sobre lo leído, hacer intertextualidad y realizar analogías con lo vivido. La estrategia de *lectura en voz alta* ayuda a este propósito, lo que nosotras llamaremos *lectura como escucha*.

Al haber estudiantes que no han aprendido a decodificar, ya sea por su edad temprana u otra circunstancia, la escucha se convierte en esa lámpara que guía su comprensión de las historias, personajes, acciones y todos estos elementos sintácticos que conforman la narrativa. Esto lo tienen muy claro **Tata** y **Creativa**, quienes se convierten en la voz que lee los textos y luego preguntan a sus niños qué se les ocurre cuando escuchan el título del cuento (Creativa, septiembre 11-2017), qué quiere decir el autor, qué dice el poema, qué le pasa al personaje, por qué le pasa eso al personaje (Tata, agosto 25-2017).

La búsqueda por la comprensión no pasa solo por preguntas que hace la maestra, también por los mismos estudiantes a quienes se les escuchan sus inquietudes y apreciaciones sobre lo que escucharon. También forman grupos de estudiantes para que, juntos, formen conversatorios donde se discuta de los textos leídos.

La *lectura en voz alta* puede ser aprovechada de varias maneras. En **Ali** se convierte en una oportunidad para pulir las habilidades lectoras de sus estudiantes, corrigiendo signos de puntuación, pronunciación de las palabras y haciéndolo de manera cariñosa y motivadora. Los

niños están en un ambiente de clase en que no existe la burla cuando otro niño se equivoca al leer, incluso aportan en la corrección del compañerito que leyó en voz alta:

Recuerden que el punto es una pequeña pausa, piensa en lo que estás leyendo, has dicho ‘ojos’ y dice ‘osos’, has dicho ‘circo’ y dice -todos los niños dicen a coro-: ¡círculo! -¡Repita, *please!* -dice la profe, el pequeño vuelve a leer; esta vez lo hace muy bien-. (Observación de clase, agosto 28-2017)

En Ali se percibe que leer o escribir no deben desligarse de la codificación y decodificación. De hecho, saca espacios para que los estudiantes lean las producciones escritas de otros y sugieran correcciones ortográficas.

En la mayoría de las maestras, se puede apreciar que la comprensión no solo puede situarse en tener claridad de los sucesos que presenta un texto. La convicción de abordar un libro, cuento o libro-álbum reside en que el niño pueda articular la historia con su propio texto: su vida, su familia, su entorno. La búsqueda por la comprensión entonces apunta hacia un *nivel crítico, analógico, intertextual*, donde el texto es una laguna en la que el niño se refleja, donde los protagonistas de las historias, quienes también son niños, se parecen a él y hacen cosas como él. He aquí una habilidad del maestro en la didáctica de la literatura: propiciar los textos indicados para que los estudiantes lleven a cabo encuentros significativos con lo leído.

Otro elemento que emerge de la búsqueda por la comprensión lectora es el dibujo, como un reflejo de los temas, acontecimientos y personajes más significativos para los estudiantes. Ali lo llama el “pictograma”, dibujos de lo que recuerdan de la lectura, dibujos que remplazan las palabras que encontramos en la historia (agosto 28-2017).

De la estrategia del fotolenguaje, pudimos extraer estas palabras que ilustran lo dicho anteriormente:

En las clases de lectura leemos y cada día hacemos una actividad que ayude como a interiorizar un poquito todo ese proceso de inferencia de la lectura y obviamente articulado con otras cosas, por ejemplo, en uno de estos hicimos pictogramas, otro día habíamos visto el verbo en español, entonces lo articulamos también; es como entrelazar todo eso y vivirlo. (Ali, noviembre 23-2017)

A parte del análisis y de la lectura, la comprensión se logra cuando se hacen relaciones con lo que es real. Por eso, relacionar lo leído con *la vida* permite verdadera apropiación de lo que se lee.

La comprensión lectora también se puede ver en prácticas como las de la maestra **Pulga** para quien es importante plantear interrogantes a los estudiantes acerca de la lectura que hacen en clase. Contrario a la *lectura como disfrute*, en la búsqueda por la comprensión las acciones de la maestra **Pulga** nos permiten ver que hay una interacción constante entre los textos, las preguntas que se le hacen a los textos y las que se les formulan los docentes a los estudiantes, permitiendo que cuestionen y encuentren un sentido en lo que escuchan, leen y escriben no limitándose solamente al área de Lengua Castellana, sino utilizando estrategias que vinculan a otras áreas en un ejercicio que está muy anclado a lo académico un poco más que en la categoría anterior. Este tipo de prácticas les permite a los estudiantes asumir posturas críticas frente a los diferentes temas abordados en la clase de Lengua Castellana, así como en otras áreas en las que ejercicios de comprensión de lectura propician acercamientos significativos a los saberes.

Por su parte la maestra **Ali** es otra en quien se puede rastrear un ejercicio comprometido con la comprensión lectora. Para esto utiliza estrategias que la desarrollan, por ejemplo, como incentivar a los chicos a que lleven cuentos desde su casa para formar una biblioteca en el aula que les invite a escribir y luego leer en público lo que han escrito, de forma más coherente. Otras estrategias que apuntan al mismo objetivo son: relación de temas de otras áreas con los libros que se leen, lectura persuasiva, anticipación, finalización desde sus intereses y puntos de vista, en fin, un sinnúmero de actividades que la maestra utiliza para desarrollar esta competencia; acciones que tienen una relación directa con el ejercicio de comprensión lectora propuesto en lineamientos curriculares:

El primer principio que es necesario tener en cuenta para desarrollar la comprensión lectora es no fragmentar el texto ni el proceso lector, para no caer en la ilusión de que, al desarrollar destrezas aisladas en el lector, éste las integra en su proceso de lectura. Las destrezas necesarias para desarrollar la comprensión lectora deben promoverse en el mismo proceso de lectura. Pero también es necesario implementar estrategias pedagógicas antes, durante y después de éste. Las actividades antes y durante pretenden focalizar en los niños la atención, despertar su interés, activar el conocimiento previo, movilizar los procesos imaginativos y creativos, y promover la predicción. (MEN, 1998, p.64)

Todas estas experiencias que las maestras han tenido en la cotidianidad de su labor docente han enriquecido sus prácticas de enseñanza, permitiendo así que los estudiantes se beneficien, no solo a nivel intelectual, sino humano. Tal vez ellas no se habían dado cuenta de la magnitud de su trabajo porque están inmersas en esa cotidianidad, pero al embarcarse en este viaje con nosotras se confrontaron con su hacer pedagógico y dimensionaron la gran labor que realizan. Cada una, al tener que leerse, escucharse, observarse y compartir con sus colegas todas

sus vivencias se retroalimentaron y aprendieron unas de otras, llevando esto a una resignificación de sus prácticas de enseñanza de la lectura.

3.3. Nuestras voces: reflexiones de cierre

Catalina

Un montón de preguntas tocan el alma en cada respiración; una incesante sensación de hay algo más, convierten los días y los encuentros con los niños, en algo más.



Todo lo surgido en clase de lectura: los libros son el eje de esta construcción

Estaba sentada en medio del salón. Desde mi asiento, podía ver las cabezas de mis compañeros y, de repente, con cada movimiento de estas, el rostro de la nueva maestra; ella me

causaba una extraña sensación de temor, era recia y poco expresiva, además creía que era muy anciana; se presentó... y ahora no recuerdo su nombre... pero recuerdo perfectamente lo que dijo después: “mi materia la ganan los que sepan leer muy bien”. Es muy posible que dijera muchas cosas más, pero solo estas palabras hicieron mella en mí, no podía ver su rostro desde donde me encontraba, pero sus palabras se apoderaron de mí y luego una inexplicable emoción... yo aseveré dentro de mí que no tendría problema en con eso, yo sabía leer muy bien.

Hoy me pregunto ¿qué sería lo que la maestra quería decir con leer muy bien y qué era lo que yo creía con tanta certeza que eso significaba que me causaba tanta serenidad y orgullo? Desde siempre, antes de mí misma, la lectura ha estado presente en todo lo que me significa y hace que sea parte de este mundo... desde mi nombre hasta la primera y última palabra de este escrito, por ende, todo lo recorrido para llegar hasta aquí está atravesado por ella. Lo primero, mi nombre, fue hallado por mi padre, en lo que era y es aún su pasión, los libros... en alguna de tantas líneas leídas, se topó con él y lo amó, lo amó lo suficiente como para que se volviera su primer regalo para mí.

De allí en adelante, solo vería en mi camino, en cada rincón y en cada momento compartido, en las tardes durante los juegos, en las noches antes de ir a dormir, en las conversaciones sostenidas por horas y horas... libros y más libros, de toda clase, de muchos tamaños, de disimiles contenidos, pero libros al fin.

1 8 0 3

Todos en mi familia eran, y son, grandes lectores, conocedores de las verdades o no verdades contenidas en esos libros. Yo, sin embargo, solo me sentía atraída por sus formas, colores, imágenes, pero, sobre todo, expectante por lo que representaban para ellos, pero nunca lectora, o

eso creía. Tardé mucho en ponerme a su altura y creo que aún no lo hago, pero, sin duda alguna, leo y leía en ese entonces, era como un reflejo involuntario de mi ser, leía por imitación, repetía el patrón que había aprendido en casa, pero, además, había encontrado un ritmo, una cadencia, música en cada una de las palabras que leía que no reconocía en nadie más. No sé si esto me llevó al camino que recorrí después, pero fue y ha sido importante en mi vida como lectora.

Algunos años más tarde, me encuentro, sorprendentemente, con un hombre maravilloso, un hombre al que no buscaba de ninguna manera, pero del que me enamoré inexplicablemente, por todo lo que era y representaba, por su carácter, por su bondad, por su inocencia, por su valentía, por el color de su cabello, por su varonil presencia, por su dulzura, por su fortaleza para defender sus principios y su amor... ¡no podía creerlo! Me había enamorado de Kostya Dmitrich Levin. ¿Podría un hombre como él existir fuera de las páginas del libro donde lo encontré? Fue entonces cuando entendí lo que los libros significaban para aquellos que me los habían enseñado... era una forma de leer el mundo, de cuestionarlo, de aprenderlo, de habitarlo, de conocerlo, de temerle o de afrontarlo, de ser parte de él, desde otros ojos, otras voces, otras miradas, otras lecturas, otras verdades, otras experiencias revestidas de letras, de palabras, de historias. Y supe que lo que leemos, nos toca, nos atraviesa y se cuela hasta nuestros tuétanos hasta hacernos llorar, reír, estremecer, sonrojar, vibrar, ir y volver, incluso puede liberarnos y salvarnos.

Al recordar las experiencias de cada una de las maestras que nos han acompañado en este camino, puedo afirmar, sin duda a equivocarme, que, a cada una, esa experiencia con la lectura, nos ha formado y transformado y nos ha llevado donde cada una de nosotras está, es única e irrepetible; por eso lo llamamos experiencia, es para cada quien lo que es, lo que le significa de

manera individual porque ha afectado hasta las fibras más íntimas del ser. Esta, a su vez, ha impactado inevitablemente a nuestros estudiantes en cada encuentro que con ellos tenemos para vivir la lectura. A pesar de las diversas circunstancias que nos trajeron hasta aquí, a este encuentro en la vida, compartimos dos muy esenciales: las personas con quienes caminamos y nos indujeron a hacer de la lectura parte indefectible de nuestra vida y la decisión personal de dejarnos tocar por ella, con la convicción de que es transformadora.

Por esto, hoy como maestra, quiero que mis estudiantes descubran a través de la lectura que todo es posible, que descubran su forma de pertenecer y participar en el mundo. Sé que eso será en cada uno de ellos cuando se lo permitan, y que esto es y deberá ser una construcción personal, pero también he aprendido que todos los que nos rodean pueden ser parte esencial de ella. Yo quiero ser parte de esa construcción, de ese descubrimiento de mis estudiantes, quiero aportar desde mi experiencia para que ello sea posible, por eso entiendo que todo lo que sé, que no es mucho, y todo lo que puedo aprender de otros aporta para que comiencen sus propios caminos.

Pensando en esto, he mirado a mi alrededor tratando de encontrar nuevas formas de enseñar de acercar a mis estudiantes a la lectura, he buscado respuestas a un sinnúmero de preguntas sobre cómo e increíblemente he hallado en mis pares, en mis compañeras de camino, en mis colegas de la primaria, algunas respuestas en su quehacer con la lectura. En su saber encuentro también saber para mí y mis estudiantes de secundaria, a pesar de la diferencia abismal en edades que hay entre ellos. Me doy cuenta de que mucho de lo que hacen para acercar a los niños a los libros, para enseñar la lectura, para que lean, es posible llevarlo a mis estudiantes adolescentes que, aunque manifiestan saberlo todo, reconocen en esas estrategias momentos para disfrutar, pensar,

reflexionar, crear, vencer, lo que creían eran limitaciones y ponerse de pie cada vez que creyeron estar vencidos, pues mis colegas maestras se las ingenian todo el tiempo, sus cabezas no paran un solo segundo, creando nuevas formas o mejorando formas ya conocidas para que leer sea una realidad que, lejos de ser dolorosa y sufrible, se convierta en una puerta abierta para que todo sea posible, sin desconocer la institucionalidad que en ellas se asoma.

Es esta la génesis de todas las estrategias que uso cuando pienso en la lectura, en mis estudiantes y en el vínculo que se formará o deseo que se forme entre ellos, entonces tengo la idea de que podemos hacer muchas cosas, porque ya he visto que es posible, como leer una novela y hacer un conversatorio o leerla y elaborar un folioscopio o abordar muchos textos sobre un suceso en especial y construir un poemario que, como epicentro de sus versos, lleve el tema que hemos rastreado, o mejor, leer una novela y compartir la lectura de unas de sus páginas tendidos al sol en el patio del colegio, sobre unas bellas sábanas, mientras compartimos algunos dulces que hayamos previsto llevar para este momento o leer un fragmento de otra novela que se relacione con la que estemos leyendo, solo para entusiasmarnos con la lectura y en el camino elaborar un bello separador para nuestro libro; tal vez leer una novela y hacer una colección de pinturas que sean ilustrativas de la novela que leemos; pero también es una gran idea si al leer la novela planeamos y llevamos a cabo una sesión de fotografías de escenas construidas desde el imaginario de los chicos, desde su lectura de la novela, fotografías que plasman los contenidos de los capítulos.

1 8 0 3

Muchas son las cosas que llevo en mi cabeza al salón de clase y que las convertimos en realidad con el entusiasmo que caracteriza a algunos de mis estudiantes y con la lucha por que aquellos que no lo hacen se contagien de la dicha de crear, de ser inventivos, recursivos, artistas,

todo desde un pretexto: una novela, cuento, texto periodístico, artículo de opinión, poema, canción, discurso... todo lo que nos sirva que nos atraviese completamente, nos ponga a pensar o, tal vez, solo a llorar, reír, reflexionar, participar, pero solo si es después de ser leído.

Si bien estas prácticas de enseñanza de la lectura no son exactamente iguales a las que desarrollan las maestras en la primaria, por ser adaptaciones, por haber dado origen a otras nuevas o simplemente porque no existe relación alguna entre ellas, y no tienen su génesis en la misma experiencia, todas tienen como horizonte mejorar los procesos lectores de nuestros estudiantes y, por ende, mejorar los procesos institucionales en un momento dado. No son prácticas salidas de la nada o de manuales, sino que, por el contrario, son valiosas construcciones urdidas desde siempre, desde la construcción misma del ideal de transformar vidas desde la lectura, una construcción que abarca la vida misma de las maestras.

Rosanna

Inquieta, dulce, entregada... convencida de que la lectura es el camino para crecer.



Maestra Rosanna. Lectura en voz alta de una novela

La fascinación por la lectura nació en mí desde muy pequeña. Recuerdo que mi padre leía mucho y tenía un montón de libros. Esto me inquietaba y atraía, yo le decía que quería aprender a leer rápido y él siempre me decía que pronto lo haría.

Después entré a la primaria, y en cuarto grado me pusieron a leer *El coronel no tiene quien le escriba*. En ese instante, descubrí un verdadero tesoro, la magia de la lectura, de las sensaciones que despertaba cada palabra escrita y la marca indeleble que dejaban en mí cada vez que las retomaba. Recuerdo que lo leí varias veces y me enamoré perdidamente de la literatura. Cuando leía, podía transportarme a lugares que me hacían experimentar muchas emociones y allí me quedaba acurrucada, deleitándome una y mil veces en el opio de las palabras.

En bachillerato, se afianzó mi gusto, y la biblioteca se convirtió en uno de mis lugares favoritos, pues allí podía acudir cuando quería a conocer otros mundos y me gustaba disfrutar de mis momentos de soledad, solamente acompañada de mis personajes favoritos. Luego, en la universidad, abordé la literatura desde otra perspectiva, es decir, desde teorías literarias que hacían que encontrara más elementos en las narrativas. Una vez graduada como Licenciada en Español y Literatura, me adentré una vez más en el mundo de las letras, pero ahora con otro propósito, uno más altruista y enriquecedor, el de compartir mi amor por la literatura con aquellos seres que apenas se están formando y que son tierra fértil para abonar emociones, sueños y esperanzas.

1 8 0 3

Enfrentarme a un aula repleta de jovencitos ávidos de conocimiento fue apabullante, pero a la vez emocionante y con el tiempo logré que ese entusiasmo por la lectura llegara a más estudiantes. Es por demás expresar la satisfacción que sentí cada vez que cada uno de ellos

manifestaba el gusto por las historias que encontraban escondidas entre las páginas de un libro. Pienso que toda mi experiencia con la lectura ha permitido que llegue de diferentes maneras a mis estudiantes. Son variadas las prácticas de enseñanza en que se ha visto reflejada esa experiencia y que ha nutrido mi proceder.

Asimismo, es de destacar que las compañeras de trabajo que he tenido la fortuna de conocer me han compartido sus propias prácticas y he tomado de ellas muchas actividades que han resultado enriquecedoras para mi labor docente. Entre ellas, están las maestras de básica primaria de la institución en que laboro, quienes demuestran, día a día, su entusiasmo por contagiar el gusto por la lectura a sus estudiantes, son muchas y variadas las prácticas de enseñanza de la lectura que realizan en la cotidianidad de sus clases, entre las cuales están las de lectura de obras literarias completas por periodo, claro está, tomando en cuenta los gustos de ellos, y a partir de la lectura de dichos libros realizan obras de teatro, picnics literarios, concursos de comprensión lectora, elaboración de afiches, carteles, cuadernos de reflexión, debates, juegos al aire libre, elaboración de diccionarios, lectura gratis en las formaciones, lectura en voz alta de diferentes tipologías textuales, en fin, innumerables actividades que dejan ver el compromiso que asumen las docentes con “los pequeños mundos” que son sus estudiantes.

Este despliegue de prácticas permite que estos se enriquezcan de conocimiento y, lo más importante, de forma lúdica, donde el disfrute es primordial. Las bondades de todo este proceso se ven reflejadas en la capacidad de comprensión de los niños, en el desarrollo de su creatividad y competencia argumentativa y propositiva, las docentes afirman que se ve una evolución positiva en la fluidez de su escritura y lectura, que han ampliado su léxico y son más coherentes al hablar.

Asimismo, han aprendido a relacionar las lecturas con su vida y a entender mejor lo que leen, al compararlo con algo o con un porqué que ya ha sido resuelto en la cotidianidad.

Todas estas prácticas de enseñanza que las maestras han realizado han sido permeadas por su experiencia de vida, es por esto que son tan valiosas y dan grandes frutos.

En bachillerato estas prácticas que las maestras han empleado en básica primaria se ven reflejadas en los estudiantes, ya que llegan con un bagaje lector enriquecido y no como tabula rasa. Ellos ya tienen un criterio propio frente a lo que les gusta o disgusta de la lectura y lo expresan con fluidez, claro está que el trabajo sigue en un nivel un poco más alto de exigencia, en cuanto a niveles de comprensión, del nivel literal pasamos al inferencial y profundizamos en la competencia argumentativa. Todo esto sin dejar de lado el aspecto primordial de las diferentes prácticas, el del disfrute de la lectura. Para tal fin, empleo actividades que los motiven a seguir leyendo con agrado, que consisten en lecturas de obras literarias por periodo y a partir de ellas realizan lecturas en voz alta, escritura de bitácoras donde dan cuenta de una lectura minuciosa y gratificante, elaboración de postales invitando a leer el libro escogido, conversatorios frente a las temáticas abordadas en los mismos, producción en 3D de símbolos extraídos de la lectura, escritura de reseñas, publicación de producción escrita en el blog literario, entre otras.

Como se puede apreciar, es un trabajo de lectura y escritura permanente, donde la coherencia y cohesión en la escritura de los estudiantes es revisada y la retroalimentación que se hace de esta permite que ellos mejoren su proceso lecto-escritural.

El universo de las letras cada día hace parte de la realidad que nuestros estudiantes viven día a día en nuestra institución; esas palabras escritas que tejen los escritores en su soledad tocan fibras sensibles de nuestros estudiantes y los hacen crecer. Que grato es hacer parte de ese crecimiento personal, como docente siento que es ese el motor que me impulsa día a día a seguir trabajando.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

Conclusiones inconclusas: retos para seguir pensando la enseñanza de la lectura en la IECVO

Resignificar las prácticas de la enseñanza de la lectura desde las voces de las maestras implicó todo un proceso de sistematización de experiencias desde el cual nuestras propias experiencias fueron tocadas por lo observado en su quehacer diario. Al hacerlo, no solo le dimos validez a sus prácticas, sino que también hemos podido visibilizar, desde adentro, lo que las maestras de primaria hacen en la IECVO. El pensar la lectura como práctica sociocultural, donde priman el disfrute, la transformación del ser, la vida y la comprensión supone un reto que, como maestras de secundaria, debemos validar en nuestras propias prácticas, reconociendo no solo lo que hacen las maestras de primaria, sino además la esencia de lo que realmente significa leer

La resignificación de las prácticas de enseñanza de las maestras no pasa únicamente por sacar a relucir lo que ellas hacen con sus estudiantes, sino lograr través de las diferentes estrategias metodológicas implementadas que ellas mismas hagan metacognición de su labor, de lo importante que es, de cómo nombrarla y, por qué no, de qué están fallando y pueden mejorar. Resignificar pasa primero por la importancia y amor que ellas le atribuyen a su trabajo.

Es evidente que este tipo de prácticas docentes en torno a la lectura le otorgan calidad a la institución, en la medida que se está sembrando el amor por la lectura y la formación a través de ella en edades tempranas, allí donde los niños son esponjas que retienen experiencias determinantes en sus decisiones futuras. Es por ello que haber validado por medio de la sistematización de experiencias las prácticas de enseñanza de nuestras cinco compañeras no puede

ser más que un primer paso para que la comunidad educativa evalúe y destaque desde adentro lo que sus maestros hacen, ya sea para expandir esas prácticas a otros o para mejorarlas, dado que en ellas se encuentra el corazón de lo que los niños reciben y proyectan en sus vidas. Para este propósito, hemos creado una propuesta pedagógica (véase Anexo I) desde la cual es posible que la IECVO genere transformaciones curriculares y en la cultura institucional hacia la mejora de las prácticas de lectura de los estudiantes. Invitamos al lector a que revise el anexo correspondiente, donde se encuentra la justificación de la propuesta y sus características.

Las prácticas de enseñanza de la lectura implementadas por las maestras de básica primaria en la IECVO pueden caracterizarse como socioculturales, en el sentido de que la lectura no se queda estancada en procesos instrumentales, sino que trasciende a la búsqueda por el disfrute, la transformación del ser, la vida y la comprensión. En términos de estrategias lo sociocultural también ejerce un protagonismo, ya que las maestras buscan diversas funcionalidades de la lectura a través del picnic literario, el pictograma, la lectura en voz alta, entre otros. En estas prácticas no se siguen lineamientos estrictamente escolares, sino que cada maestra aporta una literacidad vernácula, que tiene origen en sus propias experiencias vividas que han configurado su misión y visión de lectura para sus estudiantes.

Las reflexiones que se han consolidado en este trabajo han podido mostrar al lector la importancia de la sistematización de experiencias de las prácticas de enseñanza de la lectura, en la medida en que se reconozcan y que aporten a la calidad institucional. En cualquier sentido y dirección la lectura debe disfrutarse siempre, debe transformar en todo momento, debe servirnos para vivir mejor y debe ayudarnos a comprender el mundo. No hay duda de que ninguna institución

educativa rechazaría estos principios en su modelo pedagógico u horizonte institucional, y la IECVO es testigo de que en el aula han emergido concepciones, prácticas, voces e intenciones de maestras que, día a día, viven para alimentar a sus niños de valores, conocimientos y encuentros significativos con los cuentos, canciones, libros y todo lo susceptible de ser leído.

Ahora bien, hemos encontrado en las prácticas de las maestras, además de un valor agregado a su labor, un sin número de posibilidades que como ya afirmamos potencia el papel de la lectura en los procesos de aprendizaje y formación de los estudiantes; afirmar esto es decir muchísimas cosas en pocas y simples palabras, por esto es necesario preguntarnos ¿seguiremos invisibilizando, dejando ocultas entre las cuatro paredes de las aulas, las prácticas de enseñanza y aprendizaje de la lectura de las maestras, desconociendo que son parte del camino por recorrer para mejorar todos los procesos? ¿Cómo podría la institución educativa Carlos Vieco Ortiz, continuar potenciando estas prácticas de las maestras? ¿Podrían tal vez estas prácticas convertirse en el fundamento de diseños pedagógicos para años venideros? ¿De esta reflexión que se hace de las prácticas de las maestras y estudiantes de la primaria, qué podría aprender la institución educativa que permita mejorar las prácticas de enseñanza y aprendizaje de la básica secundaria y de la media?

Además de estas preguntas que emergen de lo hallado y del deseo de encontrar respuestas, es también necesario decir que se queda en el anhelo, y la invitación abierta para que otras manos, otros corazones, otros maestros plétóricos de entusiasmo por su quehacer y sus estudiantes lo hagan, instaurar el espacio para la reflexión del ser y del quehacer del maestro, en el que puedan contarse unos a otros lo que están experimentando, lo que han descubierto en sus encuentros con

los niños, pues es en este ejercicio en que se pueden hallar respuestas a tantas preguntas que surgen diariamente, con cada nuevo día en la escuela, es en ese encuentro que se mejoran inevitablemente, la tarea del maestro e indefectiblemente, los procesos y resultados de los estudiantes.

Referencias bibliográficas

- Acosta, L. A. (julio de 2005). *Guía práctica para la sistematización de proyectos y programas de cooperación técnica*. Santiago de Chile, Chile.
- Alfonso, I. (2009). La investigación cualitativa como dispositivo de formación en las prácticas docentes. En *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales* (p. 63). Homo sapiens ediciones.
- Alvarado, L. & García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 9(2), 187-202. Recuperado de <https://goo.gl/WMnusJ>
- Bárcena, F., Larrosa, J. & Mèlich, J. (2006). Pensar la educación desde la experiencia. *Revista portuguesa de pedagogía*, 40-1, 233-259.
- Barnechea, M., González, E. & Morgan, M. (11-14 de agosto de 1998). *Taller permanente de sistematización. La producción de conocimientos en sistematización*. Medellín, Colombia.
- Barragán, C. & Medina, M. (2008). Las prácticas de la lectura y escritura en Educación Infantil. *Revista de Educación*, 21(10), 149-165.
- Brito, A. & Suárez, D. (2001). Documentar la enseñanza. *El monitor de la educación*, 2(4), 8-11.

- Castaño, A. & Montoya, C. (2013). *Pinocho, una novela en el aula de transición Aportes para una didáctica de la literatura en los grados iniciales*. (Trabajo de maestría). Universidad del Valle, Cali, Colombia.
- Cendales, L. & Torres, A. (2006). La sistematización como experiencia investigativa y formativa. *Revista La Piragua*, (23), 1-14. Recuperado de <https://goo.gl/nyMKhf>
- Cerda, H. (2001). *El proyecto de aula: el aula como un sistema de investigación y construcción de conocimientos*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Céspedes, S. (2014). *Prácticas de lectura y escritura en contextos de educación rural*. (Trabajo de maestría). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Congreso de Colombia. (8 de febrero de 1994). *Ley General de Educación*. [Ley 115 de 1994]. DO: 41.214.
- Corte Constitucional. (ed. 2016). *Constitución Política de Colombia 1991*. Santa Fe de Bogotá: Centro de Documentación Judicial– CENDOJ. Recuperado de <https://goo.gl/kz9srU>
- Dewey, J. (ed. 2010). *Experiencia y educación*. 2a ed. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Díaz, F. H. (2015). *La lectura como fuente de placer*. Congreso de Literatura Infantil y Juvenil en la Javeriana. Prácticas de lectura: recomendaciones para instalar el disfrute por la lectura en el aula.
- Duarte, R. (2012). *La enseñanza de la lectura y su repercusión en el desarrollo del comportamiento lector*. (Trabajo de doctorado). Universidad de Alcalá, Madrid, España.
- García, B. E., González, S. P., Quiroz, A. & Velásquez, A. M. (2002). *Técnicas interactivas para la Investigación Social Cualitativa*. Colombia.

- Garrido, F. (1999). *El buen lector se hace, no nace: reflexiones sobre lectura y formación de lectores*. Universidad de Indiana, EU: Ariel Practicum. Recuperado de <ftp://ftp.uady.mx/pub/bibliotecas/PHIP/EI%20buen%20lector.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación*. México D.F.: McGRAW-HILL.
- Jara, O. (1994). *Para sistematizar experiencias: una propuesta teórica y práctica*. San José, Costa Rica: Alforja.
- Jara, O. (2010). *La sistematización de experiencias: aspectos teóricos y metodológicos. Entrevista a Oscar Jara para la Revista Matinal*. Perú. Recuperado de <https://goo.gl/oKKuLa>
- Jara, O. (2012). *Sistematización de Experiencias: Una propuesta enraizada en la historia latinoamericana*. Recuperado de <https://goo.gl/DxPvQf>
- Jara, O. (2014). *La sistematización de experiencias, práctica y teoría para otros mundos posibles*. San José, C.R.: Centro de Estudios y Publicaciones Alforja, CEAAL, Intermon Oxfam.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura: Estudios sobre literatura y formación*. México: Fondo de cultura económica.
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma: revista de psicología, ciències de l'educació i de l'esport Blanquerna*, (19), 87-112. Recuperado de <https://goo.gl/nKtTKp>
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México D.F: Fondo de Cultura Económica.
- Ministerio de Educación Nacional. (5 de agosto de 1994). *Decreto 1860*. DO: 41.473. Recuperado de <https://goo.gl/CFFE9u>
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos Curriculares Lengua Castellana*. Santa Fe de Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de Aprendizaje*. Santa Fe de Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Derechos Básicos de Aprendizaje*. Santa Fe de Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Pérez, J. (2013). *La enseñanza de la literatura en la escuela: diversidad de prácticas, multiplicidad de sentidos*. (Trabajo de maestría). Universidad de Antioquia, Colombia.

Petit, M. (1999). Lo que está en juego en la lectura hoy en día. En M. Petit, *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura* (págs. 61-106). México: Fondo de Cultura Económica.

Rockwell, E. (2001). La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares. *Educação e Pesquisa, São Paulo*, 27(1), 11-26.

Salud, F. H. (2018). *APPIA*. Recuperado de <https://goo.gl/V75osJ>

Sánchez, C. (2014). *Prácticas de la lectura en el aula: orientaciones didácticas para docentes*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

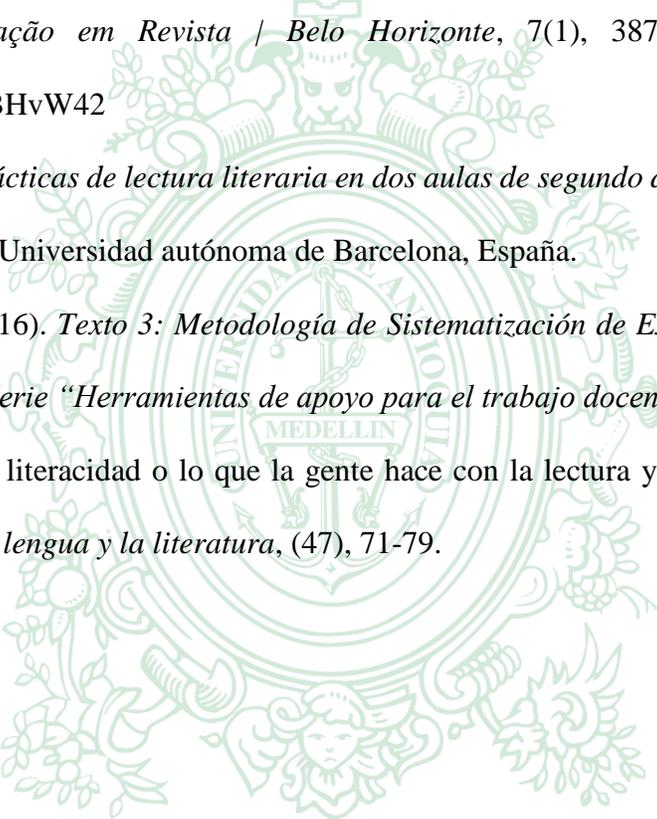
Sandoval, C. (2002). *Investigación cualitativa*. Bogotá: ARFO.

Secretaría de Educación de Medellín. (16 de julio de 2017). *Sistema de Medición de la Calidad de las Instituciones Educativas de Medellín*. Recuperado de http://181.143.65.117:7070/reportes/pdf?utf8=%E2%9C%93&sede=INST+EDUC+CARLOS+VIECO+ORTIZ&id_institucion=11157&anio%5B%5D=2014&nil=

Silveira, E. (2013). La lectura como práctica sociocultural y herramienta para lograr la equidad social a partir de la enseñanza. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 4(19), 105-113.

Suárez, D., Ochoa, L. & Dávila, P. (2003). *Narrativa docente, prácticas escolares y reconstrucción de la memoria pedagógica [Módulo 1]*. Manual de capacitación sobre registro y sistematización de experiencias pedagógicas. OEA y AICD.

- Suárez, D. & Ochoa, L. (2004). La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una estrategia para la formación de docentes. OEA y AICD. Recuperado de <https://goo.gl/hcGxnG>
- Suárez, D. (2011). Relatos de experiencia, saber pedagógico y reconstrucción de la memoria escolar. *Educação em Revista / Belo Horizonte*, 7(1), 387-416. Recuperado de <https://goo.gl/BHvW42>
- Trujillo, F. (2007). *Prácticas de lectura literaria en dos aulas de segundo de secundaria*. (Trabajo de doctorado). Universidad autónoma de Barcelona, España.
- Unesco. (marzo de 2016). *Texto 3: Metodología de Sistematización de Experiencias Educativas Innovadoras. Serie "Herramientas de apoyo para el trabajo docente"*. Lima, Perú.
- Zavala, V. (2008). La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, (47), 71-79.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

Anexos

Anexo A. Análisis de resultados de pruebas externas de 2013 a 2016

Progreso académico

AÑO	ÁREA	I. E. CARLOS VIECO O.	
		3°	5°
2013	LENGUAJE	47,18	55,49
2014	LENGUAJE	62,26	61,75
2015	LENGUAJE	46,86	60,75
2016	LENGUAJE	48,21	37,63

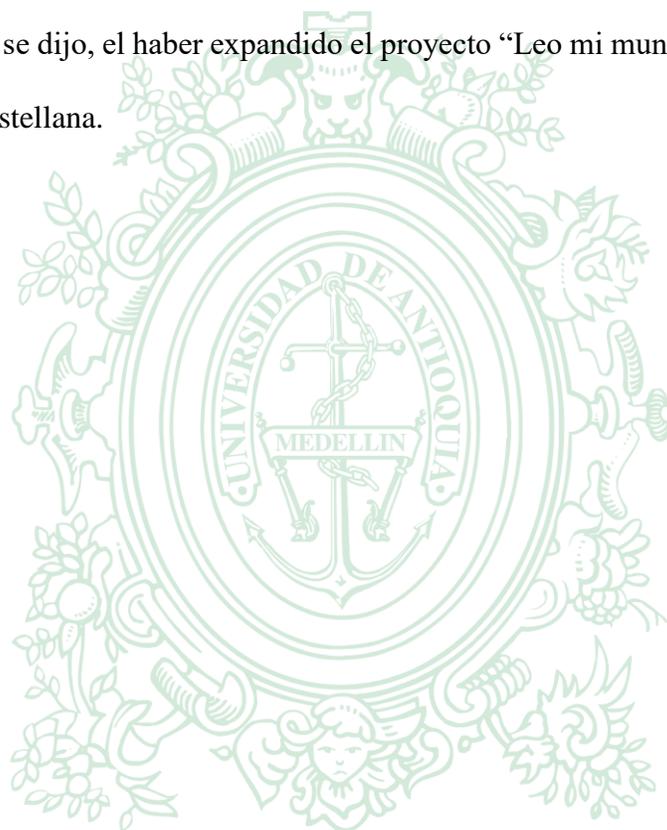
Secretaría de Educación de Medellín (2017).

Según los resultados generales del IMCE, en su resultado individual, expedido por la Secretaría de Educación de Medellín, actualizado el 18 de agosto de 2017, el progreso académico mide la variación, positiva o negativa, en el rendimiento académico de los estudiantes de la I. E. a través del tiempo, en dos años distintos. Estos muestran el mejoramiento o deterioro del rendimiento académico en las Pruebas Saber.

En el cuadro número uno, según el Sistema de medición de calidad de las instituciones educativas de la Secretaría de Educación, si el indicador es mayor a 50, hay avance entre el año correspondiente y tres años atrás, si es menor a 50, hay retroceso, y si es igual a 50, se mantuvieron los resultados.

Siguiendo esta instrucción, en la IECVO, los estudiantes del grado tercero muestran en el último año de aplicación de la Prueba Saber un puntaje de 48,21 en relación con los tres años

anteriores, lo que significa un importante retroceso en el rendimiento académico en el área de lenguaje. De la misma manera, al leer el indicador del grado quinto del año 2016, puede verse un retroceso en el rendimiento académico aún más significativo que en el grado tercero, puesto que el indicador está en 37,63 en el área de lenguaje. Uno de los argumentos para sustentar este retroceso es, como ya se dijo, el haber expandido el proyecto “Leo mi mundo” a docentes de áreas diferentes a lengua castellana.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

Anexo B. Consentimiento Informado



CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPACION EN PROPUESTA DE PROFUNDIZACION

Institución Educativa: _____

Código DANE: _____ Municipio: _____

Yo , _____ mayor de edad, con cédula de ciudadanía _____ de _____, docente de la institución educativa , he sido informada sobre la participación en la sistematización de experiencias, derivada del proyecto de Maestría en Educación Profundización en la Enseñanza de la Lengua y la Escritura, que, en calidad de estudiantes de la maestría, desarrollan las docentes Catalina Gómez y Rosanna Puche.

Luego de haber sido informada sobre las condiciones de mi participación en la sistematización de experiencias, resuelto todas las inquietudes y comprendido en su totalidad la información sobre esta actividad, entiendo que:

- Mi participación en este proceso no tendrán repercusiones en mi proceso de evaluación de desempeño anual.
- Mi participación en la sistematización de experiencias no generará ningún gasto, ni recibiré remuneración alguna por ella.
- Al finalizar la sistematización, la información producida a través de ella, podrá ser utilizada por las maestras que la desarrollan con fines pedagógicos y formativos.
- Mi identidad no será publicada y las imágenes y sonidos registrados durante el proceso, se utilizarán únicamente para los propósitos de la sistematización y como evidencia de mi práctica educativa.
- Se manejará un código para nombrar a cada una de las docentes participantes para dar cuenta de los resultados que este proyecto pedagógico arroje.
- Las maestras a cargo de realizar la sistematización, garantizarán la protección de mis imágenes, la información y el uso de las mismas, de acuerdo con la normatividad vigente, durante y posteriormente al proceso de sistematización.

Atendiendo a la normatividad vigente sobre consentimientos informados (Ley 1581 de 2012 y Decreto 1377 de 2012), y de forma consciente y voluntaria

Doy el consentimiento No doy el consentimiento

para que mi participación y la información resultado de la sistematización de mis prácticas educativas sean con fines estrictamente pedagógicos y en pro del mejoramiento de los procesos de la institución educativa.

Firma de maestro (a) participante: _____ CC _____

Lugar y Fecha: _____

Anexo C. Observación no participante

Cronograma oficial visitas a maestras – 2017

FECHAS	HORA	PARTICIPANTE	GRUPO	SEDE	S	N
Agosto 25	11:00 a.m.	La Tata	2°2	Municipal San Javier		
Agosto 25	3:00 p.m.	Mariposa	3°2	Juan de Dios Aranzazu		
Agosto 28	8:00 a.m.	Ali	2°3	20 de Julio		
Agosto 28	11:00 a.m.	Creativa	5°	Municipal San Javier		
Septiembre 17	7:00 a.m.	La Tata	2°2	Municipal San Javier		
Septiembre 11	7:00 a.m.	Creativa	5°	Municipal San Javier		
Septiembre 15	8:00 a.m.	Pulga	3°1	Juan de Dios Aranzazu		
Septiembre 22	8:00 a.m.	Mariposa	3°2	Juan de Dios Aranzazu		
Octubre 5	8:00 a.m.	Ali	2°3	20 de Julio		

- **Registro fotográfico de las clases**

Maestra: La Tata

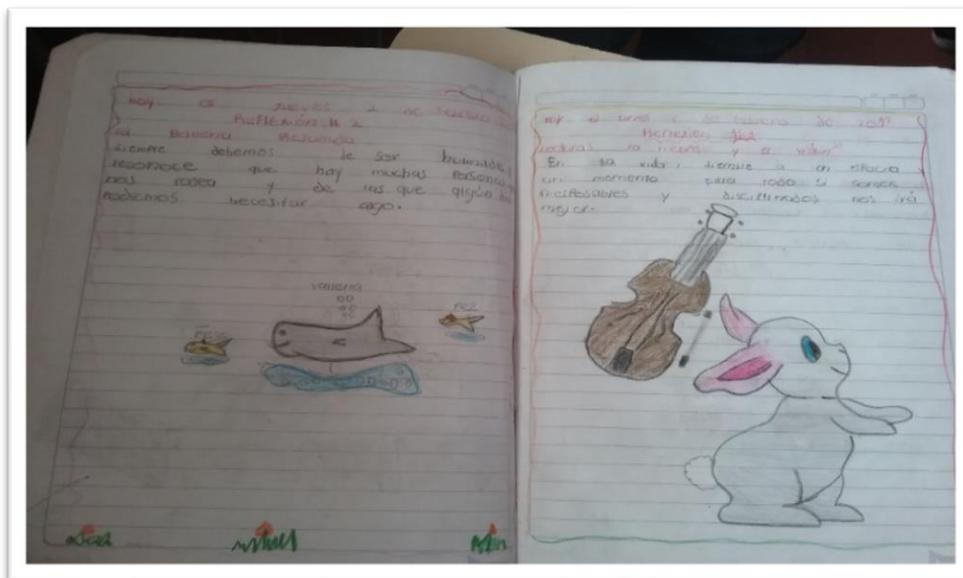
Sede: Municipal San Javier / aula de clase

Sesión N.º1

Descripción: En la clase de lectura se hace lectura de una pequeña reflexión, todos aportan a la construcción de una nueva que conlleva pedazos de realidad; ahora todos escribimos libremente lo aprendido en el cuaderno “Reflexiones”

Fecha: 25 de agosto de 2017





Sesión N.º2

Descripción: Clase de lectura: una canción, un video, subtítulos les ayuda a aprender, los acerca a la lectura.

Fecha: septiembre 7 de 2017



Maestra: Ali

Sede: 20 de Julio

Sesión N.º1

Descripción: Lectura dirigida del libro del plan lector; se conversa sobre lo leído, se hace reflexiones y relaciones con la cotidianidad, la realidad que los rodea. Creación de pictogramas a partir de lo leído: una forma de relacionar imagen y concepto.

Fecha: agosto 28 de 2017



Sede: 20 de Julio / Coliseo de la institución

Sesión N.º2

Descripción: Ahora ponemos en acción todo lo leído; todo un periodo de preparación para mostrar lo aprendido a través de una obra de teatro en la que se involucran todos: maestra, estudiantes, papás y mamás. ¡La lectura es todo un juego!

Fecha: octubre 5 de 2017



Maestra: Pulga

Sede: Juan de Dios Aranzazu / aula de clase

Sesión N.º1

Descripción: la clase de lectura: leer cuentos cortos, hacer dictado... una forma de aprender ortografía.

Fecha: Septiembre 15 de 2017



Maestra: Mariposa

Sede: Juan de Dios Aranzazu / aula de clase

Sesión N.º1

Descripción: Clase de lectura colectiva: se lee y luego se comparten los textos, pero también las apreciaciones surgidas de esas lecturas y luego pensemos se pasa un momento a pensar en lo aprendido mientras se da color a los mandala.

Fecha: septiembre 22 de 2017



Maestra: Creativa

Sede: Municipal San Javier/ aula de clase

Sesión N.º1

Descripción: En la clase de lectura están dispuestos a disfrutar de los libros... un picnic literario, es una experiencia para no olvidar.

Fecha: septiembre 11 de 2017



Anexo D. Técnica Interactiva: Fotolenguaje

Sede: Carlos Vieco Ortiz / Biblioteca central

Descripción: Se invita a las maestras a la sede central a un espacio preparado especialmente para ellas a participar en la técnica del Fotolenguaje que en su naturaleza de evocación de momentos de las prácticas permite la recolección de información, la reflexión y la realimentación de sus prácticas. En este momento sólo se presentan tres de las maestras.

Fecha: noviembre 27 de 2017



Invitación para el encuentro

Descripción: Fue necesario hacer un segundo encuentro, pero esta vez con las maestras que no habían asistido a la primera invitación

Fecha: enero 17 de 2018

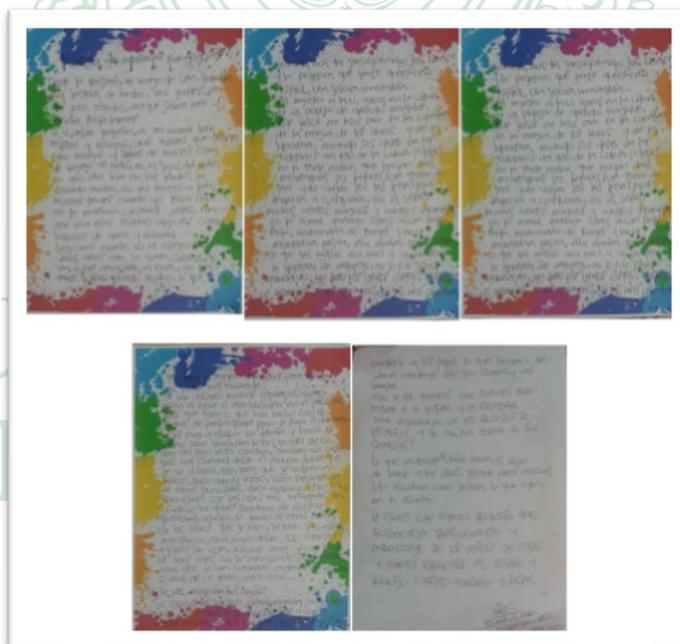


Anexo E. Narrativas de las maestras

Sede: Carlos Vieco Ortiz

Descripción: En el salón de clases, un momento para escribir sobre lo que somos y lo que hacemos... sobre cómo hemos construido esa identidad y convicción sobre la lectura.

Fecha: enero 19 de 2018



Narrativa de la maestra Ali. Se hacen en otro momento distinto al de las demás maestras

Anexo F. Guión para grupo focal

AGENDA ENCUENTRO GRUPO FOCAL

FECHA: febrero 2 de 2018

HORA: 11:00am a 1:00pm

LUGAR: Biblioteca - sede central

ASISTENTES: Docentes Catalina Gómez, Rosanna Puche, maestras participantes de la sistematización de experiencia, Asesora de proyecto Laidy Velásquez

1. Presentación: recordaría a las maestras el objetivo del proceso del proyecto de profundización y en qué etapa de la implementación nos encontramos (diapositivas). Duración 10 minutos.
2. Explicación de la actividad que se va a realizar (5 minutos)
 - a. El objetivo es que las maestras lean las diferentes descripciones de sus prácticas ubicadas a la vista de todas y se identifiquen con algunas de ellas.
 - b. Posteriormente se les preguntará qué elementos del escrito les permitieron identificarse con esta descripción y por qué. Duración: 30 minutos. (5' cada una)
3. Creación de seudónimos por parte de las maestras. Duración: 15 minutos
4. Ejercicio de escritura por parte de las maestras, se les dará su descripción y posteriormente anotan a su alrededor lo que no corresponde o lo que si corresponde referente a su práctica. Duración: 30 minutos.
5. Exposición de escritos, donde las maestras puedan volver a leer sus prácticas y que puedan expresar lo que le hace falta a la sistematización de sus experiencias.
Discusión: qué hace falta, que debe decirse, qué práctica no está narrada y debería contarse porque es muy significativa. Duración: 30 minutos.

Anexo G. Grupo focal

Descripción: Se desarrolla a la luz de las narrativas hechas por las maestras investigadoras, en el marco de la visita in situ.

Fecha: febrero 2 de 2018



Anexo H. Sábana categorial (fragmento)

METODOLOGÍA: SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS	
CATEGORÍAS EMERGENTES	
La Tata:	
La lectura transformadora del ser (énfasis en valores)	TÉCNICA INTERACTIVA: FOTOLENGUAJE: " siempre he tratado de enfocarla la lectura como en el aprendizaje y en la práctica de los valores" (Tata, enero 17-2017). NARRATIVA: "mis estudiantes, muchos de ellos inmersos en un contexto familiar disfuncional y con pocas oportunidades sociales y de orientación como personas, se despierta en mí el deseo y la necesidad de enfocar mi enseñanza en la formación de valores y del ser humano." "(enero 19-2017). GRUPO FOCAL "algo que está muy claro ahí es el enfoque del proceso lecto-escritura dentro del aula siempre en el trabajo con valores, en la formación del ser como tal, en que el niño disfrute un libro y digamos se pueda meter en él y a partir de él, logre interpretar muchas situaciones de la vida que los rodean, y trabaje y aprenda y practique muchos valores que le permiten digamos interactuar en los diferentes contextos de la sociedad, y eso pues está muy claro ahí el enfoque en valores." (feb. 2- 2018).
Comprensión de lectura	OBSERVACIÓN DE CLASES: <i>En el siguiente ejercicio es ella quien lee el poema hace preguntas a los niños como: qué quiere decir el autor, qué dice el poema, qué le pasa al personaje, por qué le pasa eso al personaje.</i> (Tata, agosto 25 - 2017). TÉCNICA INTERACTIVA: FOTOLENGUAJE: "cuaderno de reflexión, me parece hermosa porque uno trabaja mucho, usted trabaja comprensión de lectura, usted trabaja comprensión textual, uno trabaja dibujo, motricidad fina, uno trabaja una cantidad de cosas a partir de la lectura que se ve reflejado como en las producciones de ellos mismos" (Tata, enero 17-2017). NARRATIVA: "en la medida en que el estudiante puede leer los subtítulos y relacionarlos con las imágenes, tienen una mejor comprensión y relación de la información que se le presente con situaciones de la vida cotidiana" (Tata, enero 19-2017).
La lectura como disfrute	NARRATIVA: "he aprendido que la lectura debe ser un proceso creativo, innovador y por ende motivador, que involucre a los estudiantes, que los apasione y los motive a leer todo lo que los rodee cada día" (Tata, enero 19-2017). GRUPO FOCAL "y eso pues está muy claro ahí el enfoque en valores y a través del juego que ahí está la muñequita como bailando, soñando, entonces me pareció muy bonito, porque a mí me gusta trabajar la lectura a partir del juego, de trabalenguas, de cuentos, de fábulas, de retahílas, entonces está muy claro ahí como las intenciones del trabajo de lectoescritura dentro del aula. "La Tata (Tata febrero 2- 2018). OBSERVACIÓN DE CLASES: <i>A partir de la reflexión harán un juego de escritura que al terminar leerán a sus compañeros.</i> (Tata, septiembre 7-2017).
Lectura en voz alta.	OBSERVACIÓN DE CLASES: La profe ha encendido el televisor... ha proyectado nuevas retahílas... tienen música de fondo y están subtituladas, los niños escuchan y leen las palabras que lentamente van apareciendo en la pantalla. (Tata, agosto 25-2017). Les pide a los niños que lean en voz alta. (Tata, agosto 25 - 2017) Tiene unos niños en extra clase para ayudarles con la lectura porque van un poco más lento que los demás. (Tata, agosto 25 - 2017)
Experiencia personal con la lectura es una fuerte influencia en su práctica de enseñanza.	NARRATIVA: "Cuando era muy pequeña, leía el mundo que merodeaba, situaciones, momentos, gestos, en fin una cantidad de vivencias que debía de interpretar para poder interactuar con todo lo que me rodeaba" (Tata, enero 19-2017) " Mi encanto por la lectura surgió cuando me encontraba en la universidad, porque sentía la necesidad de enfrentarme a textos, investigar y aprender más sobre esta hermosa labor de ser docente" (Tata, enero 19-2017). " En la medida en que trabajaba la lectura con el propósito de la formación en valores y el crecimiento del ser humano, notaba que había grandes frutos, ya evidenciaba que los estudiantes con difícil comportamiento y problemáticas complejas en sus hogares, tenían avances significativos dentro del grupo, tanto a nivel comportamental como académico. Y era allí cuando mi encanto por la lectura aumentaba. Además, mejoraban la fluidez lectora, la comprensión de los textos y el proceso de producción textual.
Creativa:	
Experiencia personal con la lectura es una fuerte influencia en su práctica de enseñanza.	TÉCNICA INTERACTIVA: FOTOLENGUAJE: "yo pienso, la falencia mía fue esa, que de pronto cuando en primaria o en bachillerato a mí no me hicieron sentir las ganas de la lectura, entonces esa falencia en mí, la quiero manejar en los estudiantes" (Creativa, noviembre 23-2017). NARRATIVA: "mi interés hacia la lectura creo que esto inicia en mi bachillerato cuando el profesor de español nos narraba historias o compartía con nosotros algunos conceptos o conocimientos que adquiriría en los libros... en crear en los compartes ese hábito que a mí no crearon en mi niñez y quisiera que ellos sientan lo que yo logro experimentar cuando tomo un libro " (Creativa, noviembre 23- 2017)
Lectura en voz alta.	OBSERVACIÓN DE CLASES: Lo primer que hacen es leer el título del libro: "Siete habitaciones a oscuras", la profe les pregunta después de ello qué se les ocurre al escucharlo. Ellos expresan diversas sensaciones; algunos dicen que sienten curiosidad, quieren saber que ocurre en la historia; otros dicen que sienten miedo por aquello de la oscuridad. Posterior a esta intervención del estudiante, comienzan la lectura del libro, todos están atentos, escuchan con atención y siguen la lectura que hace la profe en voz alta, en su propio libro, quieren saber que pasa en la historia. (Creativa, septiembre 11 de 2017)

<p>Comprensión de lectura</p>	<p>TÉCNICA INTERACTIVA FOTOLENGUAJE: Hay diferencias en los niños desde que han profundizado en la lectura: "en la misma forma de ellos pensar, en las pruebas que ellos presentan, los resultados son muy diferentes y en el mismo desempeño en todas las materias (en los términos que usan para expresarse), tú dices, este término no es de un estudiante común y corriente, es un niño que ha sido leído. Y esto se da por el proceso de lectura que se ha llevado con ella" OBSERVACIÓN DE CLASES:(Creativa, noviembre 23-2017).La profe les invita a valorar el libro, y ellos abiertamente, expresan sus apreciaciones sobre éste y pueden escucharse opiniones de agrado o desagrado (Creativa, septiembre 11-2017). La profe les pide que compartan lo que han aprendido con la lectura, que enseñanza les ha dejado el texto, a que conclusiones pueden llegar. (Creativa, septiembre 11-2017).</p>
<p>La lectura como disfrute</p>	<p>OBSERVACIÓN DE CLASES: Con la clase de lectura de hoy, la maestra, rompe los esquemas y en lugar de trabajar en el aula, sale con sus estudiantes al patio de la institución, allí afuera tiene dispuestas algunas sábanas en el piso y los estudiantes llevan en sus manos el libro que el plan lector indicaba para este periodo escolar; la actividad planeada es un "picnic literario" y haber salido del salón y traerlos aquí, donde pueden gozar de un espacio más amplio y propicio para la actividad, es estupendo para los estudiantes, lo evidencian con su actitud de agrado al llegar allí; hay una gran disposición, pues siguen instrucciones sin dificultad y están en silencio para escuchar a su maestra.(Creativa, septiembre 11 de 2017). NARRATIVA "me ha gustado impartir en ellos el disfrute de la lectura y el placer de escribir lo que imaginábamos, leíamos, escuchábamos o compartíamos. Siempre he creído que aquel niño que se encamina hacia la lectura tiene una mejor visión y lectura de su vida, de su entorno y de vivir la vida encontrando soluciones positivas para las experiencias que a diario se le presentan" (Creativa, noviembre 23- 2017.) GRUPO FOCAL: entonces lo que yo busco más es como que el niño no solamente adquiera el conocimiento, sino que se deleite en él, que él pueda confrontar con la realidad y que a la vez sea un descanso para él. (Creativa, febrero 2- 2018)</p>
Ali	
<p>Lectura en voz alta.</p>	<p>OBSERVACIÓN DE CLASES: "Tomas lee en voz alta", por favor. Tomas lo hace con entusiasmo. La profe le dice que tiene muy bueno tono de voz. (Ali, agosto 28-2017). Continúan leyendo, los niños, la profe, les corrige a medida que lo hacen: -Recuerden que el punto es una pequeña pausa, piensa en lo que estás leyendo, has dicho ojos y dice osos, has dicho circo y dice ... todos los niños dicen a coro: -¡círculo! -¡Repeat please!- dice la profe, el pequeño vuelve a leer; esta vez lo hace muy bien. NARRATIVA: "Lo que un docente NO debe hacer, es dejar de leerle a los niños, porque para muchos, sólo escuchan como lectura, lo que oyen en la escuela" (Ali, diciembre 4-2017)</p>
<p>Experiencia personal con la lectura es una fuerte influencia en su práctica de enseñanza.</p>	<p>NARRATIVA: "no vengo de una familia muy lectora, de hecho, mis padres son de poco estudio, aunque saben leer y escribir perfectamente. Si vi, desde pequeña, a mi mamá leer revistas y novelas, ella leía en las tardes, la recuerdo mucho, eso me motivó a leer (Ali, diciembre 4-2018) "Luego, más grande, en el colegio, lei varios libros como "La Iliada", "Crónicas de una muerte anunciada", "El túnel", recuerdo mi sensación ante los libros y mi profesora que tanto quería de español, una señora maravillosa... en la U, conocí a un profesor, me hizo caer en la cuenta de la magia de los libros y de la literatura" (Ali, diciembre 4-2017. "yo amo los libros cortos, FANTÁSTICOS e infantiles, es que para mí son los más divertidos, aunque cuentos como los de García Márquez, me parecen... simplemente de muerte... Este gusto me lleva a creer en las fábulas, en cuentos escritos por niños, por familias... en fin, por lo que desde el inicio del año invito a los chicos a traer cuentos escritos en público, para que aprendan a valorar esas producciones fantásticas. También leemos en la primera hora de cada día una fábula, un pedazo de libro, un cuento corto, en fin, siempre hay una lectura cada día" (Ali, diciembre 4-2017)</p>
<p>La lectura como disfrute</p>	<p>OBSERVACIÓN DE CLASES: Al llegar hoy al salón hay mucho revuelo... todos van de un lado a otro, la profe también... Se escuchan risas y voces por todas partes; corren, brincan, entran, salen del salón; hay conejos, delfines, burros, muñecas, elfos.... Unos y otros haciendo lo que les corresponde... son los niños, están felices y entusiasmados, usan disfraces y no pueden evitar el éxtasis del momento. Se están preparando para presentar la obra de teatro, lo han hecho por días, han leído, releído y contado la historia y contado la historia del libro que trabajaban en clase "La niña que se aburría con todo" y hoy están listos para mostrar lo que saben de él. (Octubre 5 de 2017). TÉCNICA INTERACTIVA FOTOLENGUAJE: "profe voy a coger un libro, hágale y empiezan la lectura, casi todos han hecho el rastreo por todos los libros, algunos han leído así como dice Doris pues han leído todo el libro, se han encarrutado, se les ha permitido también llevárselo a la casa, también algunos los regresan otros no y entonces esta me remite a ese día, para mi esos días son muy fantásticos yo me los soyo con ellos y me la gozo, y porque son muy queridos, es que pues uno, es que ellos empiezan a vivir como lo que leyeron" (23 de noviembre de 2017)</p>
Pulga	
<p>Lectura en voz alta.</p>	<p>OBSERVACIÓN DE CLASE: La maestra al hacer la lectura en voz alta hace las inflexiones de voz necesarias para representar cada personaje. (Pulga, septiembre 15-2017). TÉCNICA INTERACTIVA FOTOLENGUAJE: "este cuarto periodo leímos dentro de la clase de lectura se leyó un libro que no estaba en el plan lector, que se llamaba Mi abuelita opalina y le pedí a cada niño que hiciera lo mismo que hizo la autora del libro y ella se inventa una abuelita con las características de las abuelitas de todos los compañeros. (Pulga, noviembre 23-2017)</p>

<p>Comprensión de lectura</p>	<p>OBSERVACIÓN DE CLASE: Al ir leyendo el cuento va haciendo preguntas sobre el contenido a los estudiantes (Pulga, septiembre 15-2017). TÉCNICA INTERACTIVA FOTOLENGUAJE: "el proceso de lectura lo hemos hecho durante todo el año y en todas las áreas, yo escribo en el tablero lo que se va a trabajar y pregunto quién quiere leer lo que escribí...el proceso de lectura se hace en todas las áreas con ese nivel comprensivo, que entendiste, profe que significa eso, es desmenuzar comprender léxico, el ejercicio de lectura" (Pulga, noviembre 23-2017). En la evaluación de las obras literarias la maestra entre otras actividades hace la siguiente: "pregunto cosas literales y cosas que de pronto están en una sola hoja del libro y yo vamos a ver y les va bien y yo eh avemaría, es que profe yo lo leí dos veces entonces uno si se da cuenta que hacen lecturas serias ósea que no son lecturas que mi mama me puso a leer y tenía que leer este libro, sino que lo leen a conciencia." (Pulga, noviembre 23-2017).</p>
<p>Experiencia personal con la lectura es una fuerte influencia en su práctica de enseñanza.</p>	<p>NARRATIVA: "Creo que los primeros textos que leí de manera comprensiva los encontré a partir de 3º de primaria en donde la historia del gigante egoísta me hacía emocionarme, al ponerme en el lugar de esos niños... más adelante aprendí a disfrutar de la lectura de novelas de amor, que una señora que trabajaba en la fábrica de sacos de mis padres, me pedía que le comprara y le leyera mientras ella fileteaba(...) Ahora hablando del trabajo que desempeño en mi colegio con los niños en su proceso de iniciación de lectura y escritura ha sido todo un deleite. Es maravilloso usar metodologías globales "del todo a las partes" en donde los niños aprenden a leer leyendo y a escribir escribiendo. El plan lector que implementa el colegio es bastante aportante, teniendo en cuenta que los niños leen libros que les cuenta historias y que hace que en su mayoría los niños aprendan a enamorarse de la lectura es fascinante cuando hacemos conversatorios de los textos, como éstos se involucran en los textos y cuentan cómo les pareció, como les hubiese gustado que se desarrollara la historia, que le cambiarían, qué le agregarían. Es interesante como los niños al terminar el primer ciclo en tercero de primaria ya tienen una posición de los textos y hablan de ellos con agrado, con pereza, con rabia, los textos les suscitan ideas, emociones, alegrías y a la vez como ven en la lectura y la escritura una forma de comunicar ideas y expresar sentimientos." (Pulga, 19 de enero de 2017)</p>
<p>Mariposa</p>	
<p>La lectura transformadora del ser (énfasis en valores)</p>	<p>OBSERVACIÓN DE CLASE: La maestra pasa por cada grupo y conversa con ellos, les pregunta por el valor que se destaca en el cuento y revisa lo que cada estudiante escribió. (Mariposa, septiembre 22-2017). Hace retroalimentación a través de preguntas sobre los valores encontrados en los textos. (Mariposa, septiembre 22-2017). TÉCNICA INTERACTIVA: FOTOLENGUAJE: "En las clases de lectura, que formen en valores y de acuerdo a la necesidad que está teniendo el grupo, que refuerce esa posición positiva frente a eso, que los lleve a ellos a tomar una reflexión y a considerar al otro compañero" (Mariposa, enero 17-2018).</p>
<p>Experiencia personal con la lectura es una fuerte influencia en su práctica de enseñanza.</p>	<p>NARRATIVA: ha sido leer y escribir una experiencia muy apasionante, porque desde niña me gusta observar y estar en silencio y la lectura y escritura cumple esa exquisita experiencia de compartir sin tener que hablar. Es un compartir con mundos y personajes que han querido dar parte de su ser y van dejando huellas en mi vida, puedo elegir como, cuando y donde establecer ese dialogo sin protocolos establecidos ni condiciones, me siento libre al leer" (...). Hoy en día en mi práctica docente, trato de que las lecturas que se hacen en clase sean interesantes para los niños, que los lleven a desarrollar en ellos la imaginación, la fantasía y la realidad de vivir en un mundo más humano y feliz. Me gusta conectar esa experiencia de leer con la expresión artística, ya sea juegos, teatro, plástica, canto, como que parte de ese mundo conocido lo volvamos realidad para nosotros. (Mariposa, enero 19-2017).</p>
<p>Comprensión de lectura</p>	<p>NARRATIVA: Afortunadamente nuestro colegio goza de un "Plan lector", los textos que se eligen para leer están de acuerdo a los intereses y edades de los estudiantes, los docentes los escogemos con anterioridad, los niños leen un libro por período, realizan unas actividades de comprensión de estos textos, en las clases de lectura comparten sus libros y se realizan diálogos sobre los capítulos leídos (Mariposa, enero 19-2017). OBSERVACIÓN DE CLASE: Al comenzar la clase de lectura la maestra reparte diferentes cuentos a los estudiantes y les dice que los lean mentalmente, al terminar la lectura los niños intercambian cuentos para así lograr que todos los niños lean todos los cuentos. Después de que los estudiantes leen todas las narraciones les pide que se reúnan por equipos teniendo en cuenta una misma narración, y les dice que lo comenten entre ellos y en unos cuadernos consignen lo que les gusto y lo que no. Posteriormente la maestra pasa por cada grupo y conversa con ellos, les pregunta por el valor que se destaca en el cuento y revisa lo que cada estudiante escribió. Al hacer la retroalimentación por grupos, la docente les solicita que se sienten de nuevo en sus puestos y hace preguntas sobre las lecturas, y les pide que le digan con cual valor relacionaron cada cuento. (Mariposa, septiembre 22 de 2017).</p>
<p>la lectura como disfrute</p>	<p>TÉCNICA INTERACTIVA FOTOLENGUAJE: hay otras clases donde nos vamos a jugar, después de que hacemos una lectura si es muy animada nos vamos a jugar eso como a representarlo al patio (Libertad, enero 17-2018). NARRATIVA: "trato de que las lecturas que se hacen en clase sean interesantes para los niños, que los lleven a desarrollar en ellos la imaginación, la fantasía y la realidad de vivir en un mundo más humano y feliz. Me gusta conectar esa experiencia de leer con la expresión artística, ya sea juegos, teatro, plástica, canto, como que parte de ese mundo conocido lo volvamos realidad para nosotros" (Mariposa, enero 19-2017). GRUPO FOCAL: pero yo descubrí y me encanta que los niños gocen con la lectura, que tengan su libertad para leer, que el niño lea el cuento que quiere y si este libro no lo quiso suelte este y coja otro y que exploren mucho, que si él solo quiere ver dibujos así este en quinto, porque llega un momento en que el niño aunque este en quinto no ha llegado como a disfrutar un libro, pues en cambio cuando es libre, él empieza como a tener esa libertad de escoger esto me gusta, esto no me gusta, y que no se los ponga</p>

	obligatorio (...) tenemos un plan lector que les gusta mucho y todo pero de que ellos se vayan encantando con la lectura es que ya les vaya empezando a gustar, esa es otra lectura, y eso es lo que yo pretendía y lo que hago en clase, leen y luego hacemos un juego o representamos o nos enloqueceos pues, nos ponemos loquitos o hacemos dibujos o llegamos a una reflexión. (Mariposa, febrero 2-2018)
--	---



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

Anexo I. Propuesta pedagógica

Medellín, viernes 31 de agosto de 2018

Consejo Académico

Cordial saludo

En atención a la importancia de la lectura en los procesos formativos y profesionales del ser humano, la presente tiene como fin justificar una propuesta pedagógica cimentada en un trabajo de grado de maestría de la Universidad de Antioquia, elaborado por las maestras Catalina María Gómez Holguín y Rosanna María Puche Navarro, que tuvo como objetivo “resignificar las prácticas de enseñanza de la lectura en la Institución Educativa Carlos Vieco Ortiz (IECVO) de la ciudad de Medellín (Colombia) a través de un ejercicio de sistematización de experiencias de las maestras de lenguaje de básica primaria, como posibilidad para el mejoramiento de la calidad institucional y de las prácticas de los estudiantes”.

Los resultados que se obtuvieron del proceso de construcción del trabajo de grado permitieron concluir la necesidad y pertinencia darle prioridad a la enseñanza de la lectura en la Institución, basada en un proceso de retroalimentación entre todos sus maestros, independientemente del área a la que pertenecen, partiendo de dos conceptos que, en su puesta en escena, contribuyen a la resignificación de las prácticas lectoras: la lectura como práctica sociocultural y la sistematización de experiencias. En este sentido, la propuesta busca consolidar el alcance del trabajo de grado presentado, planteándose como objetivo: “justificar una propuesta pedagógica, cimentada en la enseñanza de la lectura como práctica sociocultural y en la sistematización de experiencias e integrada al currículo y modelo pedagógico, como posibilidad para el mejoramiento de la calidad institucional y de las prácticas de los estudiantes de la IECVO”. Adjunto a esta carta, exponemos la propuesta de manera descriptiva.

Cordialmente,

Catalina Gómez _____

Rosanna Puche: _____

Título de la propuesta:

Construyendo nuevas experiencias formativas en los estudiantes y maestros a partir de la lectura como práctica sociocultural y la sistematización de experiencias.

1. Introducción

La presente propuesta pedagógica se deriva del trabajo de grado de maestría *Resignificación de las prácticas de enseñanza de la lectura a estudiantes de básica primaria mediante la sistematización de experiencias de maestras de la I. E. Carlos Vieco Ortiz*, de Catalina María Gómez Holguín y Rosanna María Puche Navarro. Como objetivo, dicha iniciativa busca “justificar una propuesta pedagógica, cimentada en la enseñanza de la lectura como práctica sociocultural y en la sistematización de experiencias e integrada al currículo y modelo pedagógico, como posibilidad para el mejoramiento de la calidad institucional y de las prácticas de los estudiantes de la IECVO”.

Como maestras, siendo consecuentes con nuestro quehacer y con los valores que juramos promover y defender, confiamos en que la lectura, a través de sus historias y poder imaginativo, contribuye al aprendizaje de la vida, a construir y comprender nuevos mundos y, por supuesto, al disfrute. Asimismo, creemos que la enseñanza de la lectura es transversal a cualquier conocimiento, no solo al área de lengua castellana, por lo tanto, todos los maestros deben estar involucrados. Todo este conocimiento que tenemos de las bondades de la lectura, concretamente la literaria, lo hemos apreendido de las experiencias de algunas maestras de primaria de la IECVO, quienes han sido la base pedagógica para justificar la importancia de las prácticas de lectura en los estudiantes de dicha institución.

En atención a lo anterior, con esta propuesta se busca responder a los interrogantes planteados en las conclusiones del trabajo de grado de maestría, pensando en que, en poco tiempo, la IECVO a partir de sus directivos, coordinadores y maestros puedan gestionar esta iniciativa y consolidarla en todas las áreas. Estos interrogantes son: ¿seguiremos invisibilizando, dejando ocultas entre las cuatro paredes de las aulas, las prácticas de enseñanza y aprendizaje de la lectura de las maestras, desconociendo que son parte del camino por recorrer para mejorar todos los procesos? ¿Cómo

podría la institución educativa Carlos Vieco Ortiz, continuar potencializando estas prácticas de las maestras? ¿Podrían tal vez estas prácticas convertirse en el fundamento de diseños pedagógicos para años venideros? De esta reflexión que se hace de las prácticas de las maestras y estudiantes de la primaria, ¿qué podría aprender la institución educativa que permita mejorar las prácticas de enseñanza y aprendizaje de la básica secundaria y de la media? Confiamos en que las respuestas puedan encontrarse en esta iniciativa.

2. Fundamentos teóricos

A continuación, se exponen brevemente dos conceptos clave para comprender la importancia de la propuesta pedagógica para ser implementada en la IECVO: la lectura como práctica sociocultural y la sistematización de experiencias. Es muy importante incorporar conceptualmente estos elementos para, además de justificar la pertinencia de la propuesta, dotarla de caminos posibles de recorrer que lleven a metas ineludibles en todo proceso educativo.

2.1. Lectura como práctica sociocultural

Cuando se habla de la lectura como posibilidad no solo de decodificar un texto, sino también de disfrutarlo, comprenderlo y que contribuya a la formación del ser humano, surge la lectura como práctica sociocultural como un concepto clave que lleva los procesos pedagógicos más allá de las posibilidades que tradicionalmente ha ofrecido la lectura, es decir, aquellas que han estado ancladas a una enseñanza basada en la fragmentación de la lectura en decodificación o sonorización de grafemas (Sánchez, 2014). Asimismo, en la educación escolar no debe asumirse la lectura como una simple actividad para el aprendizaje de las reglas del sistema alfabético escrito.

En consideración a lo anterior, parece necesaria, además de oportuna, la siguiente referencia de Cassany (2006, citado por Silveira, 2013): “leer y escribir no son solo tareas lingüísticas o procesos psicológicos, sino también prácticas socioculturales. Leer exige decodificar la prosa y recuperar los implícitos, pero también darse cuenta del significado que cada comunidad otorga a una palabra” (p. 107). La construcción de significado es un asunto fuertemente asociado a los aspectos sociales y culturales que vinculan a una comunidad. Cuando se afirma que leer es construir significado, de

alguna forma se está diciendo que la circunstancia del lector individual y solitario no es otra cosa que la concreción existencial de una cuestión o de cuestiones afines a los ámbitos sociales y culturales en que, de algún modo, la mayoría de las veces inconsciente, está inmerso cada lector. Solo en apariencia está el lector solitario, y con él siempre están, además de todo lo que como persona sea, su historia, su entorno social y su cultura.

En esta misma línea, Silveira (2013) resalta la lectura desde lo sociocultural como una práctica, “porque es una acción con intención, cargada de valores variables de acuerdo al contexto. Debido a la posibilidad de distintas lecturas de un mismo texto resulta que en esta acción de leer coexisten diferentes modos de re-producción y de interpretación” (Silveira, 2013, p. 108). Por su parte, Elsie Rockwell (2001) resalta que es fundamental concebir las actividades del aula como prácticas culturales, porque estas sirven e integran tanto las maneras de leer para los propósitos de la enseñanza escolar, como las derivadas de otros ámbitos sociales. Asimismo, Silveira (2013) reconoce que unas prácticas pedagógicas de lectura orientadas socioculturalmente generan “lectores hábiles, críticos y que disfruten de una herramienta que es productora de equidad y creadora de subjetividad y autoestima” (p. 112).

Por todo lo anterior, es necesario destacar la lectura como práctica sociocultural, en la medida en que no se ancla solo a los procesos de decodificación desde la fragmentación, sonorización y del aprendizaje de reglas alfabética, sino que trasciende a una actividad intencionada donde el lector, además de buscar la comprensión de lo leído, se encuentra con el disfrute, aprende a relacionarse con cada texto según su contexto e intencionalidad, se vuelve crítico e imaginativo. Igualmente, pensar la lectura desde este enfoque posibilita que la lectura no sea vista en la escuela solamente como una acción inherente al área de lengua castellana; también es propia de las demás áreas, por cuanto cada una abarca una tradición social y cultural, donde la palabra habita.

2.2.Sistematización de experiencias

La sistematización de experiencias surge como una metodología destacada para que los maestros reflexionen sobre sus prácticas pedagógicas y las compartan entre sí. Al respecto, Jara (1994) define que la sistematización:

(...) es aquella interpretación crítica de una o varias experiencias, que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica del proceso vivido, los factores que han intervenido en dicho proceso, cómo se han relacionado entre sí, y por qué lo han hecho de ese modo. (Jara, 1994, p. 91)

Desde la sistematización de experiencias se busca que cada maestro lleve a cabo un proceso personal y profesional de reflexión crítica de su experiencia con sus estudiantes, partiendo de interrogantes como: qué estrategias usa, qué tan pertinentes han sido, cómo han favorecido el aprendizaje de los estudiantes, qué puede destacar y qué puede mejorar y, de igual manera, estos interrogantes trasladarlos a sus pares, llevando a cabo el mismo proceso de interpretación crítica.

Por su parte, Cendales y Torres (2006) aportan otra noción de sistematización, como:

Toda sistematización, como modalidad colectiva de producción de sentidos, es siempre una experiencia inédita, dado que lo que se ponen en juego no son un conjunto de procedimientos y técnicas estandarizadas, sino las vivencias, sueños, visiones y opciones de individuos y grupos que la asumen como posibilidad de auto comprensión y transformación. (Cendales y Torres, 2006, p. 1)

Sin duda alguna, al reconocer que una institución educativa está compuesta por grupos de trabajo que buscan alcanzar metas en común, en este caso, la formación humana y académica de sus estudiantes, el que cada elemento de este grupo de trabajo puede auto comprender su práctica, valorarla y compartirla con sus pares es en sí misma una actividad que mejora la calidad de la institución y los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

Sumado a lo anterior, tal y como lo menciona la Unesco (2016), la sistematización de experiencias permite:

- Construir mejores aprendizajes sobre las evidencias de los cambios que se generan desde los docentes y las instituciones educativas.
- Comprender, mejorar y transformar la experiencia a través del análisis crítico de qué y cómo se está enseñando y qué y cómo los estudiantes están aprendiendo.

- Recuperar lecciones aprendidas, ya que se transforman en fuentes de aprendizaje las formas en la cuales las instituciones aplican propuestas de mejora e innovación pedagógica y educativa.
- Identificar proyecciones y mecanismos de sostenibilidad de los cambios para generar políticas y estrategias educativas a distinto nivel. (Unesco, 2016, p. 14)

Como se puede notar, la sistematización de experiencias es un proceso autoevaluativo y heteroevaluativo que les permite a los docentes e instituciones educativas mejorar la calidad de su trabajo a partir de una reflexión crítica de sus estrategias de enseñanza y del aprendizaje de los estudiantes. Esto contribuye también a generar cambios en las políticas institucionales, que conduzcan a mejorar los procesos pedagógicos de los maestros.

Así que, en síntesis, es necesario articular estos conceptos movilizadores y dinámicos con los procesos educativos que lleva a cabo la IECVO; todo esto, con base en lo que, como investigadoras, pudimos obtener de nuestras maestras de primaria en quienes encontramos una justificación más que contundente de la necesidad de integrar el currículo y modelo pedagógico institucionales con prácticas resignificadoras de la lectura en todas las áreas de la IECVO.

3. Propuesta pedagógica

3.1. Justificación de la implementación de la propuesta en la IECVO

Como ya se ha expuesto, esta propuesta pedagógica se justifica en la importancia de mejorar los procesos de lectura de los estudiantes de la IECVO a partir del enfoque sociocultural y la sistematización de experiencias. En este sentido, y en concordancia con estos conceptos, el modelo pedagógico de la IECVO está inspirado en la concepción de currículo como “diálogo permanente con la vida para comprenderla, tener una posición frente a ella y contribuir a transformarla con criterios de justicia social y equidad” (IECVO, 2014, p.4). Además, apuesta por “configurarse como un agente de cambio social y a constituirse en un puente entre el mundo real y su posible transformación en busca del bien común” (IECVO, 2014, p.4).

Precisamente, el enfoque sociocultural y la sistematización de experiencias comparten con el modelo pedagógico de la IECVO intereses como el diálogo permanente con la vida y la transformación, en la medida de que, por un lado, el enfoque sociocultural es una práctica de lectura abierta que se interesa fuertemente por la comprensión del mundo y de la vida. Asimismo, la sistematización de experiencias busca constantemente la transformación de lo cotidiano a proyecciones que generen cambios importantes. Es por esto que el modelo pedagógico de la institución puede dialogar perfectamente con los conceptos planteados, con miras a mejorar la calidad institucional y el aprendizaje de los estudiantes.

3.2. Perspectiva curricular para la implementación de la propuesta desde el enfoque sociocultural

La propuesta se integra al currículo de la institución partiendo de algunos principios del enfoque sociocultural y de las experiencias que se obtuvieron de las maestras de primaria que cada maestro de cada área deberá tener en cuenta. Se entiende el concepto de currículo como “una propuesta educativa que materializa los ideales de un conglomerado humano para la socialización de sus miembros” (Herrera, citado en IECVO, 2014, p.4). Precisamente con esta propuesta se busca que sea socializada y consensuada por los actores (coordinadores, rector y maestros) de la institución. A continuación, se exponen algunos lineamientos a seguir:

- **Generar motivación en sus estudiantes a partir del afecto.** Una de las principales bondades de las maestras de primaria que formaron parte de la investigación es poder motivar a sus estudiantes a partir de darles afecto. Todo parte de usar un lenguaje cercano a ellos y, a través del mismo, brindarles confianza.
- **Comprender que todo es susceptible de ser leído.** Los maestros pueden usar diferentes formatos y tipologías de lectura. Bajo un enfoque sociocultural, es posible leer desde textos literarios hasta imágenes.
- **Orientar a sus estudiantes a descubrir, mas no mecanizar.** El descubrimiento es un elemento fundamental en un aprendizaje constructivista, aspecto que forma parte del modelo pedagógico de la institución. En este sentido, no se trata de impartir contenidos,

sino de guiar a los estudiantes a que por sí mismos descubran en la lectura los sentidos que ocultan los textos.

- **Incentivar la lectura a partir de la pasión por las propias experiencias.** Es claro que los estudiantes se motivan más a leer un determinado texto cuando el maestro les transmite la pasión por un libro, cuento, ensayo u otras tipologías.
- **Seleccionar textos que sean más familiares para los estudiantes.** Es posible hacer una buena selección de textos que sean más cercanos a la realidad de los estudiantes. Igualmente, si los textos son fantásticos o tienen una tipología especial, el maestro lo puede hacer cercano a partir de preguntas, analogías, entre otras estrategias.
- **Vincular la lectura con otros lenguajes artísticos.** La música, el dibujo, entre otros lenguajes artísticos se pueden complementar con la lectura. Ello incentiva más a los estudiantes a leer.
- **Generar un plan lector que ayude a formar hábitos en lectura.** Las maestras de primaria destacan continuamente el llamado “plan lector”, que consiste en actividades de lectura semanal en sesiones de clase determinadas. Esta estrategia lleva al estudiante a ambientarse y disponerse a leer, además de generar hábitos lectores. Para esto último, es necesario que los maestros trabajen en compañía de los padres de familia.
- **Abrir espacios para que los estudiantes participen y den su postura en torno a lo que leen.** Conocer la opinión de los estudiantes sobre lo que leen a partir de la participación posibilita analizar en ellos su comprensión lectora e incluso su vocabulario, que cada vez más se amplía, al estar en contacto con los textos.
- **Promover una gama considerable de estrategias de lectura.** Entre ellas, se recomiendan: lectura en voz alta, lectura en grupos y pic nic literario. Esta última tiene mucho potencial, puesto que la ambientación es muy especial (no se hace en el aula de clase, sino en el patio de la institución u otros espacios donde los chicos puedan llevar manteles, cobijas y relajarse en un espacio abierto donde el ambiente era agradable). Lo cierto es que cada maestro es libre de buscar sus propias estrategias de lectura, mientras se mantenga la esencia de lo que quiere lograr con sus estudiantes.
- **Vincular la lectura con la lúdica.** Los maestros pueden evaluar los textos a través de un juego y conocer la comprensión y alcance de lo leído por sus estudiantes.

- **Construir una concepción propia de “lectura”.** Las maestras de primaria, cada una, tenían sus propias concepciones de lectura, lo cual es una manera de significarlas, de creer en sus posibilidades, de transformarlas en acciones de enseñanza y aprendizaje. Cada maestro que crea que la lectura transforma vidas, independientemente del área desde la cual se practica, está construyendo su propia concepción. Cada maestro debe creer y confiar en que la lectura, más que un mero acto de decodificación, es un acto que contribuye a la transformación del ser, que le brinda disfrute al lector y que le sirve para afrontar la vida.
- **Conectar la lectura con la escritura.** Es importante que en las prácticas de lectura que se generen, se produzca una conexión con la escritura, ya que son procesos paralelos. Luego de leer, los estudiantes tienen en su mente un mundo de significados, de palabras, de sentidos que pueden plasmarse en una hoja de papel.

Lo anterior constituye una suerte de esencia, de filosofía, para construir estrategias que aterricen en planes de clase y que contribuyan a un perfil de maestro que enseñe lectura. En la presentación de cada lineamiento no se busca imponer, sino más bien compartir con alegría los descubrimientos que logramos obtener, como investigadoras en nuestro trabajo final de maestría. Cada lineamiento es libre de tenerse en cuenta en todas las áreas, sin pretender ir en contra de sus propios ejes e indicadores de logro. Así que invitamos a los coordinadores y maestros de la IECVO a generar consensos y discusiones para, en cada área, darle sustancia a la lectura como práctica sociocultural, que lleve al disfrute y a la transformación de las vidas de nuestros estudiantes.

3.3. Perspectiva curricular para la implementación de la propuesta desde la sistematización de experiencias

A partir de los planteamientos de Jara (1994, 2014) sobre la sistematización de experiencias y luego de haber llevado un proceso de profundización en torno a este tema, se presentan otros lineamientos que permitan, periodo a periodo, llevar a cabo un proceso de enseñanza de la lectura en la IECVO que apunte a ser exitoso, en la medida en que haya un trabajo colaborativo entre rector, directivos docentes y maestros:

- Se compartirá por medio de una reunión programada la experiencia del trabajo de profundización a cada maestro, coordinador y rector, a fin de que conozcan en esencia la sistematización de experiencias. Se les explica el proceso de sistematización para que lo lleven a cabo y se les proporciona la bibliografía necesaria para que profundicen por su cuenta.
- Se les compartirá a los maestros los lineamientos de enseñanza de la lectura como práctica sociocultural, según los resultados obtenidos del trabajo de profundización. Se propondrá una reunión para esto, donde se les explique a cada maestro la importancia de la lectura y sus posibilidades de ser transversal a cualquier proceso educativo y área.
- Se les propondrá a los directivos y rector un cambio en el Proyecto Educativo Institucional, donde la lectura con enfoque sociocultural tenga un protagonismo. Asimismo, que esta propuesta de enseñanza de la lectura en todas las áreas pueda tener su propio proyecto institucional, que aporte a la visión de que, para el año 2022, la institución sea reconocida por estudiantes con liderazgo y motivación permanentes para el mejoramiento de los aprendizajes, mediante prácticas pedagógicas y formativas incluyentes, para el desarrollo de sus competencias básicas, ciudadanas y de investigación.
- Cada maestro tendrá libertad de cátedra para construir e implementar sus estrategias pedagógicas de enseñanza de la lectura y podrá por sí mismo evaluar lo que hace con sus estudiantes. El maestro escribirá un informe que compartirá con sus pares en una reunión programada.
- Cada maestro compartirá al final de cada periodo, en una reunión programada, sus resultados en cuanto a la implementación de sus estrategias de lectura con enfoque sociocultural. Las maestras Catalina María Gómez Holguín y Rosanna María Puche Navarro serán inicialmente quienes evalúen conceptualmente estos procesos en colaboración con el directivo docente de turno.
- En esta misma reunión, los maestros compartirán sus experiencias de enseñanza de la lectura para que sean replicadas por otros, con las respectivas modificaciones que exige el contexto, el grado y los estudiantes que se tiene a cargo.

4. Conclusiones

Esta propuesta se concibe como un esbozo que justifica la importancia de la lectura, no como un mero acto de decodificación, sino como un camino para preparar al estudiante para la vida, bajo criterios de autonomía, capacidad crítica, creatividad y disfrute. Para ello, se proponen una serie de lineamientos aplicables a cualquier área y grado.

Se construyeron lineamientos que se alimentaron de cuatro aspectos: el modelo pedagógico de la IECVO, los resultados del trabajo de profundización, la teoría sobre el enfoque sociocultural y la sistematización de experiencias.

Para que la propuesta forme parte de una intención institucional, y no de unos pocos, debe tener asidero en el Proyecto Educativo Institucional o bien tener su propio proyecto que, periodo a periodo, pueda implementarse por cada maestro y en cada área y grado.

Igualmente, es necesario el trabajo conjunto entre rectoría, coordinación y los maestros para darle forma a la propuesta en relación con la evaluación, tiempos, espacios y reuniones que son necesarias llevar a cabo para explicarla con más detalle y darle los elementos necesarios para su puesta en escena.

5. Referencias bibliográficas

- Cendales, L. & Torres, A. (2006). La sistematización como experiencia investigativa y formativa. *Revista La Piragua*, (23), 1-14. Recuperado de <https://goo.gl/nyMKhf>
- IECVO. (2014). *Modelo pedagógico 2013-2014*. Institución Educativa Carlos Vieco Ortiz.
- Jara, O. (1994). *Para sistematizar experiencias: una propuesta teórica y práctica*. San José, Costa Rica: Alforja.
- Jara, O. (2014). *La sistematización de experiencias, práctica y teoría para otros mundos posibles*. San José, C.R.: Centro de Estudios y Publicaciones Alforja, CEAAL, Intermon Oxfam.
- Rockwell, E. (2001). La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares. *Educação e Pesquisa, São Paulo*, 27(1), 11-26.
- Sánchez, C. (2014). *Prácticas de la lectura en el aula: orientaciones didácticas para docentes*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Silveira, E. (2013). La lectura como práctica sociocultural y herramienta para lograr la equidad social a partir de la enseñanza. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 4(19), 105-113.

Unesco. (marzo de 2016). *Texto 3: Metodología de Sistematización de Experiencias Educativas Innovadoras. Serie "Herramientas de apoyo para el trabajo docente"*. Lima, Perú.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3