



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

## **TÍTULO**

**La Incidencia de la participación de los padres de familia, en los procesos de lectura inicial de los estudiantes del grado primero A, de la Institución Educativa Alianza para el Progreso del municipio de Montelíbano, Córdoba.**

**Autora**

**Sandra Patricia Pérez Pérez**

**Universidad de Antioquia**

**Facultad de Educación**

**Caucasia, Colombia**

**2019**



Título del Trabajo

La Incidencia de la participación de los padres de familia, en los procesos de lectura inicial de los estudiantes del grado primero A, de la Institución Educativa Alianza para el Progreso del municipio de Montelíbano, Córdoba.

**Sandra Patricia Pérez Pérez**

Trabajo de grado presentado como requisito parcial para optar al título de:  
**Licenciada en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua castellana**

Asesores (a):

Luis Gabriel Mejía Ángel  
Magíster en Educación.

Universidad de Antioquia  
Facultad de Educación  
Caucasia, Colombia  
2019



# UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

## Facultad de Educación

**A Dios porque abrió caminos donde no habían.**



# UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



**TABLA DE CONTENIDO**

<b>Resumen.....</b>	<b>7</b>
<b>Introducción .....</b>	<b>8</b>
<b>1. La escuela como interrogante: construcción de un problema de investigación .....</b>	<b>9</b>
<b>1.2. Un acercamiento al contexto escolar.....</b>	<b>9</b>
<b>1.2. Prácticas descontextualizadas: resultado un modelo pedagógico anacrónico.....</b>	<b>16</b>
<b>1.3. Prácticas de lectura: un espacio para compartir, intercambiar y vincular a los     agentes del saber.....</b>	<b>21</b>
<b>2. Antecedentes.....</b>	<b>34</b>
<b>3. Objetivos de investigación.....</b>	<b>40</b>
<b>3.1. Objetivo general .....</b>	<b>40</b>
<b>3.2. Objetivos Específicos.....</b>	<b>40</b>
<b>4. Horizonte teórico-pedagógico- La lectura como una práctica social.....</b>	<b>41</b>
<b>4.1. La participación de los padres de familia en los procesos de lectura .....</b>	<b>46</b>
<b>5. Enfoque y diseño de investigación .....</b>	<b>48</b>
<b>5.1. Sujetos y contextos.....</b>	<b>50</b>
<b>5.2. Técnicas e Instrumentos.....</b>	<b>51</b>



5.2.1.	El taller literario .....	51
5.2.2.	La observación .....	53
5.2.3.	Las anotaciones o notas de campo.....	54
5.2.4.	La entrevista.....	54
5.3.	Perspectiva ética de la investigación .....	55
6.	Análisis y resultados .....	56
6.1.	Análisis de las categorías y subcategorías de investigación. ....	58
6.1.1.	Prácticas de lectura.....	58
6.1.2.	Conocimiento sobre la enseñanza de la lectura .....	62
6.1.3.	Participación familiar .....	65
6.1.4.	Factor tiempo .....	67
6.1.5.	Agentes y contexto .....	69
6.1.6.	Orientación familiar- escolar.....	71
7.	Conclusiones, recomendaciones y consideraciones finales.....	72
8.	Recomendaciones.....	76
	Referencias bibliográficas .....	83



## Índice de tablas

Tabla 1. Categorías derivadas de los procesos de análisis..... 57



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



## **Resumen**

El presente trabajo de investigación está orientado, desde una perspectiva sociocultural de la lectura, por una pregunta sobre la incidencia de la participación de los padres de familia en los procesos de aprendizaje de la lectura en niños de la I.E. Alianza para el Progreso, sede Anastasio Sierra, en municipio de Montelíbano-Córdoba. Para ello, se desarrolló un estudio de corte cualitativo en el primaron el uso técnicas e instrumentos que suministraran el reconocimiento y análisis de los distintos sujetos presentes en el contexto educativo. El estudio concluye que, aunque las relaciones entre escuela y familias son aparentemente buenas, poco se le da importancia al trabajo conjunto y colaborativo para mejorar los procesos de lectura de los estudiantes, en lo que si confluyen estos dos agentes en la conceptualización de la lectura como decodificación de la grafía.

**Palabras clave:** Prácticas de lectura, padres de familia, acompañamiento.

## **Abstract**

This research work is oriented, from a sociocultural perspective of reading, by a question about the incidence of the participation of parents in the learning processes of reading in children of the I.E. Alianza para el Progreso, headquarters Anastasio Sierra, in the municipality of Montelelébano-Córdoba. To do this, a qualitative study was developed in which the use of techniques and instruments that facilitated recognizing and analyzing the different subjects present in the educational context prevailed. The study concludes that, although the relationships between school and families are apparently good, little importance is given to joint and collaborative work to improve student reading processes, in which these two agents converge in the conceptualization of reading. as decoding of the spelling.

**Key words:** Reading practices, parents, accompaniment.



## **Introducción**

Uno de los primeros y más importantes intermediarios en los procesos de aprehensión de condiciones sociales y culturales de los niños es la familia. Por ende, cada una de las dinámicas que en ella se dan inciden respecto a las interpretaciones y modos de entender las realidades de estos, interpretaciones que a su vez configuran las prácticas de lectura que se dan en cada uno de los contextos que estos habitan.

Históricamente, las estructuras de cada una de estas familias han ido sufriendo una serie de cambios, tanto en su estructura como en cada uno de los roles de quienes las integran, cada uno de estas transformaciones ocasionadas por factores contextuales que han repercutido en torno a que son y cómo se deben dar las diferentes prácticas de lectura, es por ello que analizaremos en la presente investigación, la incidencia de cada una de las comprensiones de estas prácticas respecto a los procesos de lectura inicial de los niños de la institución Educativa Alianza para el Progreso, sede Anastasio Sierra. Esto no solo en la relación a los contextos familiares, sino también sobre otros agentes y contextos, como el escolar, institución igualmente encargada de la socialización de los estudiantes y procesos de comprensión de los estudiantes. Por consiguiente, se hace necesario analizar la relación familia-escuela, en cuanto ambos son grandes agentes responsables de cada una de las prácticas en que se inscriben los estudiantes, pues constituyen las realidades en las que estos están inmersos. Todo esto resulta de vital importancia pues la consecuencia de estas interacciones es la autonomía de las prácticas de lectura que los estudiantes deciden seguir. Por lo anterior, se hace necesario que familia y escuela interactúen de manera conjunta y colaborativamente en pro de cada uno de estos procesos.



## **1. La escuela como interrogante: construcción de un problema de investigación**

### **1.2. Un acercamiento al contexto escolar.**

El municipio de Montelíbano está ubicado al sur del departamento de Córdoba, tiene 85.000 habitantes aproximadamente y es reconocido por ser la "Capital Niquelera de América", ya que en sus territorios se encuentra la mina de ferroníquel más grande del continente y la cuarta a nivel mundial, cedida en concesión a la empresa "Cerro matoso", la cual, a su vez, es controlada por el grupo multinacional de recursos BHP Billiton, y recientemente cedida a su filial South32 Ltda.

Se considera que Montelíbano es uno de los municipios con mayor dinamismo económico de la región gracias a los ingresos que recibe como producto de dicha explotación; no obstante, debido a su estratégica ubicación geográfica, en este municipio también se desarrollan otras actividades económicas y culturales.

Adicional a lo anterior, entre las actividades económicas desarrolladas en el municipio y que cuentan con un menor reconocimiento a nivel nacional, se cuenta la pesca, que en su mayor parte tiene lugar en la cuenca del río San Jorge; y así mismo la extracción de material de playa como la arena, el balastro y la piedra china, que hace parte de la historia de esta región, pues representa un importante ingreso para los habitantes del área urbana de Montelíbano, dado que constituye una alternativa de trabajo inmediato, en especial para los habitantes de la rivera del río San Jorge.

En lo que se refiere al sector educativo, el municipio de Montelíbano cuenta con 19 establecimientos educativos públicos, entre ellos, 7 instituciones educativas urbanas con modalidad académica, que se caracterizan por atender a una población estudiantil perteneciente en su mayoría



a familias de los estratos uno y dos, y con una significativa cifra de familias desplazada debido a los conflictos armados que se presentan en esta parte del país.

El municipio de Montelíbano no cuenta con certificación de alta calidad en educación, razón por la cual la administración y control de estas instituciones se encuentra en manos de la secretaría de educación del departamento de Córdoba. Bajo esta circunstancia, el municipio de Montelíbano ha tenido que sortear un proceso de crecimiento de la cobertura educativa mediante altas concentraciones de estudiantes por institución. Es así como 4 de estas instituciones registran poblaciones alrededor de los 2.500 estudiantes, lo cual contrasta con poblaciones cercanas a los 800 estudiantes, como lo registran las 3 instituciones educativas urbanas restantes, entre ellas, la Institución Educativa Alianza para el Progreso<sup>1</sup>, en cuya comunidad se centró este proceso de investigación.

La I.E. Alianza para el Progreso reúne una población de aproximadamente 877<sup>2</sup> estudiantes, que aglutinan una comunidad cercana a las 400 familias, las cuales, en su mayoría, han sido impactadas por las problemáticas sociales de mayor relevancia en el municipio.

En parte por su ubicación y disposición geográfica, pero también por su menor número de estudiantes, este establecimiento educativo logra cubrir un amplio radio de atención sobre la zona urbana, lo que ha resultado propicio para allegar a la población excedente y marginal de las instituciones mayoritarias, gracias a que cuenta con dos sedes alternas y una sede principal.

Las sedes alternas, *San Juan Boscoso* y *Anastasio Sierra*, dedicadas a la atención de los niveles de preescolar y básica primaria, están ubicadas en la periferia urbana, en los barrios *San Jorge* y *11 de Noviembre* respectivamente. La sede central, en la que funciona la básica secundaria

---

<sup>1</sup> En adelante la nombraré como I.E Alianza para el Progreso.

<sup>2</sup> Datos tomados de la página

[https://sineb.mineducacion.gov.co/bcol/app?service=direct/0/Home/\\$DirectLink&sp=IDest=14597](https://sineb.mineducacion.gov.co/bcol/app?service=direct/0/Home/$DirectLink&sp=IDest=14597)



y la media académica, está ubicada en la Carrera 5, # 12-2, sobre la vía que conduce al aeropuerto el Pindo, también en la periferia. Estas condiciones físicas hacen de esta institución un objetivo prioritario a la hora de aplicar políticas públicas como las de transporte y comedor escolar. Otra problemática que se suma es que la institución ha estado a lo largo de los años expuesta a la estigmatización, pues con frecuencia los estudiantes que se vinculan a su comunidad educativa han sido expulsados de otras instituciones del municipio, bien sea por bajo rendimiento académico y/o por problemas actitudinales.

En relación con lo anterior, esta institución también ha tenido que lidiar con frecuentes situaciones de alteración del orden público debido a la incidencia de organizaciones sociales beligerantes como las pandillas y las bandas urbanas. Esta situación ha dado lugar a escenarios en los que los conflictos ocasionados por estas han llegado hasta las aulas, para llamar la atención, persuadir, presionar o violentar de otra forma a algunos estudiantes y/o maestros que resulten involucrados en estas circunstancias.

Estas situaciones han incidido de manera directa en las dinámicas entre maestros y estudiantes, generando tensiones y conflictos en las relaciones pedagógicas tanto dentro como fuera del aula; cabe resaltar que la mayor problemática al respecto se da en la sede central, en la cual se aloja la población de mayor edad.





Por su parte, la sede Anastasio Sierra, en donde tuvo lugar la presente investigación, se encuentra ubicada al sureste del municipio de Montelíbano, en la Calle 12 #1c-2 a 1c-50, entre los barrios Muchajagua y el 11 de noviembre.

Se trata de un sector que por años se ha caracterizado por sus difíciles condiciones físicas, tanto de infraestructura como de condiciones ambientales, puesto que se trata de una zona de baja altitud y con una topografía de llanura, las cuales son cercanas al lecho de la quebrada Muchajagua y a su desembocadura en río San Jorge, motivo por el cual este sector se encuentra frecuentemente afectado por inundaciones.

La infraestructura de la sede misma se ha visto comprometida en repetidas ocasiones por no poseer la suficiente resistencia a las inundaciones y alteraciones en los ciclos naturales de la quebrada, que pasa por su patio. Hace poco la administración municipal realizó algunas modificaciones y adecuaciones de la infraestructura de la sede, solucionando parcialmente el tema de las inundaciones al interior del claustro. No obstante, todos los alrededores de la planta física, incluyendo las viviendas del sector siguen padeciendo los rigores del clima, lo que se traduce en frecuentes pérdidas de clase, especialmente en temporadas de lluvia.

Lo anterior es una manera de percibir cierto nivel de abandono por parte de los gobiernos locales, representado en una notoria insuficiencia en la inversión social. De ahí que sea fácil percibir también cómo la propia institución presenta ciertas carencias. La falta de sillas en cada una de las aulas, el precario estado de los baños y la falta del personal para el mantenimiento, vigilancia y seguridad de la planta física son una muestra de ello.

Adicionalmente, esta sede presenta otra problemática no menos relevante en el tema de la calidad del servicio educativo que se ofrece, y es que, si bien la institución no tiene un alto número de estudiantes en general, la sede en la que se encuentran los grados de preescolar a quinto sí presenta



una alta densidad de estudiantes, no solo con relación al número por aula sino también a la relación de estudiantes por metro cuadrado del terreno donde funciona. Algunos maestros de esta sede atribuyen a esta realidad, la aparente pérdida de atención de los educandos que, según ellos, ha venido en aumento en la medida en que se ha incrementado la población estudiantil. Para los docentes de la sede, lo que más influye sobre los procesos que en aula se dan son factores externos a la clase, tales como el calor y los frecuentes roces entre los niños, lo que termina por afectar la convivencia y se convierte en una gran dificultad para mantener la atención y la motivación de los niños hacia las actividades propuestas en la escuela.

Bajo estas restricciones en términos de espacios, la sede Anastasio Sierra tiene pocas posibilidades de superar estas dificultades, pues el predio no solo se encuentra rodeado de viviendas, sino que por el fondo limita con la quebrada Muchajagua, lo que dificulta pensar en una ampliación, si bien el espacio juega un papel importante a la hora de considerar la implementación de algún cambio curricular, es bien sabido que las instalaciones físicas de los escenarios existentes y su disposición son, en sí mismos, limitantes para pensar un cambio en las estrategias didácticas y en la creación de nuevos ambientes de aprendizajes. Por ejemplo, dado que la sede solo cuenta con cuatro aulas de clases, una sala de informática y un comedor escolar, la cercanía de este último con los escenarios propiamente académicos se ha convertido en otra causa para la disminución de la atención en los estudiantes, quienes debido a los olores que emanan del proceso de preparación de los alimentos y a la dinámica misma de las faenas del comedor escolar, están propensos a desviar su atención hacia estas actividades y, por tanto, a desatender las acciones que intentan coordinar los docentes, problemática que se hace visible en el diagnóstico socioeconómico hecho por las directivas del colegio. En dicho diagnóstico se reconoce que muchos estudiantes, incluso los de



menor edad, son llevados a la institución sin recibir ningún alimento en casa, y en algunas ocasiones más críticas, con la posibilidad de que la única o mejor comida del día sea la del comedor escolar.

Como se puede evidenciar en la descripción anterior, las limitaciones de espacios para la recreación de los niños y el hacinamiento contribuyen a reducir dentro de la institución prácticas y ambientes propicios para el desarrollo de habilidades y competencias básicas. Esta situación se ve vivificada en el hecho de que la biblioteca escolar, recurso pedagógico alternativo al aula que bien podría gestar procesos como los antes mencionados, solo cuenta con pocos libros que han sido donados o recolectados por las maestras de primaria y la comunidad en general, y otros que han sido aportados por los programas estatales como los del PTA (Programa Todos a aprender) del Ministerio de Educación Nacional, este recurso solo ocupa un espacio en la sala de sistemas, a la cual solo se puede acceder con la autorización del docente encargado de dicha sala. Esto da lugar a que no se adelanten actividades en torno a este recurso, lo que desvirtúa la posibilidad de dinamizar la formación en lectura y adelantar procesos pedagógicos y didácticos a partir de este espacio.

Otro aspecto para considerar entre los factores antagónicos para un proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura, objeto principal de esta investigación, está relacionado con los materiales escolares con que se cuenta, es decir, con el acceso a útiles escolares básicos para que los niños puedan interactuar con el mundo y los saberes propuestos por los docentes. Y en este sentido, las escuelas públicas del municipio en general presentan cierto nivel de insuficiencia en los presupuestos destinados para la adquisición de útiles escolares. De ahí que, en su mayoría, los niños tienen que esperar que sean sus padres o, en algunas ocasiones, ciertos programas de los gobiernos locales quienes les suministren un kit de útiles básico, entre bolsos o morrales, reglas, lápices y lapiceros, cuadernos, borradores, saca puntas y lápices de colores. El acceso a otra forma



de materiales, especialmente los utilizados para actividades plásticas, como la cartulina, el fomi, el pegante, la cinta, las temperas y plastilinas entre, deben ser gestionados por los docentes con o sin la ayuda de los padres de familia, puesto que muy raramente hacen parte de la dotación con la que se puede contar. Particularmente la sede Anastasio Sierra, por componerse de familias con una situación socioeconómicas precaria, en la mayoría de los casos los niños de los primeros grados no cuentan con los útiles indispensables para las actividades escolares, exceptos los pocos con que disponen los docentes y que alcanzaron a ser suministrados por la Institución.

Finalmente, es preciso mencionar que uno de los factores a tener en cuenta a la hora de formular una propuesta para la enseñanza-aprendizaje en un contexto social como el de la sede Anastasio Sierra, la cual se inscribe en las dinámicas socioafectivas de familias como las que se han descrito anteriormente, es necesario conocer, explorar y aproximarse a cada uno de estos contextos y realidades.

Así pues cada una de las aproximaciones logran evidenciar contextos familiares con un significativo nivel de violencia intrafamiliar, violencia de género, abandono, maltrato infantil, desplazamiento forzado, desempleo, desnutrición y vulneración de otros derechos fundamentales; argumento al que se llega gracias al diálogos con la responsable de los proyectos de convivencia escolar. Lo anterior está ligado a que buena parte de las familias presentan bajo nivel de escolaridad de los padres de familia, evidenciándose analfabetismo en algunos de ellos o en los acudientes responsables de los niños, dado que muchos hogares no están constituidos por ambos padres o por ninguno de los dos, sino por otros miembros de la familia, especialmente abuelos y tíos, y en algunos casos por otro particular. Esta situación es concomitante con la problemática escolar que atraviesan los estudiantes en edades iniciales en cuanto a que algunos de ellos no cuentan con el necesario acompañamiento familiar para con los compromisos escolares.



Este panorama puede relacionarse con los limitados resultados alcanzados por la sede y la institución en las evaluaciones externas realizadas por el ICFES. Por ejemplo, en términos del índice sintético de calidad con respecto al componente de lectura crítica y matemáticas, el resultado es de 0.6729, que en comparación con el 9,127 de otras instituciones igualmente públicas del país, alcanza a mostrar que el plantel educativo está considerado como una de las muchas instituciones educativas que presentan un rendimiento insuficiente en pruebas las pruebas SABER.

En términos generales, la participación en el contexto de esta institución posibilita observar que se encuentra imbuida en un contexto social complejo y muy dinámico, en donde, con motivo de los múltiples factores sociales y políticos que caracteriza a una población generalmente de bajos recursos y poco acceso a otras instituciones sociales, la mayor parte de los conflictos se intentan resolver aun por medios violentos. Sin embargo, como institución educativa, la propuesta de transformación social contenida en su P.E.I y en su plan de estudio, apunta a la resolución de conflictos por la vía del diálogo y a la construcción de relaciones sociales más armoniosas y que fomenten la sana convivencia; como parte de sus experiencias en las relaciones con otras instituciones, la I.E Alianza para el Progreso tiene todas las condiciones para facilitar la puesta en escena de un proyecto de investigación a nivel de pregrado, cuyo interés esté centrado en indagar cómo influye la participación de los padres de familia de los estudiantes del grado 1<sup>a</sup> de la sede Anastasio Sierra respecto a cada una de las prácticas de lectura que se dan.

## **1.2. Prácticas descontextualizadas: resultado un modelo pedagógico anacrónico.**

La educación escolar en Colombia se ha caracterizado en los últimos tiempos por un contraste entre lo que se dice en el papel y lo que se hace en la práctica (García et al., 1995). De



ahí que pensar prácticas acordes a cada una de las realidades y contextos emergentes de los estudiantes de hoy se ha convertido en una utopía, pues los modelos que, en un principio, direccionan las instituciones escolares esbozan, por un lado, enfoques aparentemente innovadores, pero por el otro, las prácticas de aula adelantadas por los docentes y directivos siguen enmarcándose en modelos tradicionales.

Estas situaciones pueden ser explicadas de muy variadas maneras dada la complejidad de la estructura curricular. Ello quiere que al considerar los múltiples factores que intervienen en la planeación y desarrollo del currículo escolar pueden presentarse varias explicaciones para la señalada desarticulación.

Autores como Stenhouse (2003), Carr y Kemmis (1988) coinciden en señalar que este tipo de tensiones son generadas por una escuela que, en tanto institución moderna, se ha dedicado históricamente a la reproducción de una concepción de hombre, de conocimiento, de saber y de poder específicos. En ese sentido, los nuevos enfoques y posturas sobre la enseñanza y la educación entran en tensión con la misión que tradicionalmente ha tenido la escuela y con los cuestionamientos que desde las nuevas realidades “externas” le sobrevienen.

En otras palabras, las rupturas entre los modelos emergentes y las prácticas reales son propias de la dinámica crítica a la que se someten la escuela tradicional y sus concepciones al ser confrontadas con las nuevas problemáticas que emergen.

El currículo, en tanto seleccionador de referencias culturales, se ve cuestionado por otras formas de organizar dichas referencias. Sin embargo, como parece indicar la realidad, la transición no es inmediata y en muchos casos, aun cuando se pretenden abordar nuevos enfoques, muchas prácticas aprendidas en los modelos o concepciones anteriores se resisten a ser abandonadas, razón por la cual parece frecuente el cisma resaltado por la misión de sabios en Colombia.



Muchas instituciones educativas del país, que han emprendido una actualización curricular promovida por la publicación de la Ley general de educación (ley 115 de 1994) y por la expedición de la serie de lineamientos curriculares para las distintas áreas de conocimiento, han venido realizando críticas a las concepciones basadas en unos modelos conductuales, mecanicistas y formalistas que fueron protagónicos en nuestras escuelas, y sustituyéndolos por modelos pedagógicos y educativos más cercanos a los aportes de las teorías psicológicas y epistemológicas contemporáneas, las cuales cuentan con un de mayor reconocimiento.

La institución la que se centra este proyecto investigativo, por ejemplo, posee un Proyecto Educativo Institucional desde el que se asume un compromiso con el modelo pedagógico holístico o integral, el cual tiene énfasis en los enfoques de aprendizaje significativo, cooperativo, conceptual, experimental y activo con los siguientes componentes: propósito, principios, conocimiento, metodología de enseñanza, evaluación, concepción del desarrollo humano, relación maestro-estudiantes y recursos (P.E.I, 2015). Esto supone, en principio, que los procesos educativos estarán mediados por cada una de las realidades, contextos y subjetividades de quienes componen el colectivo estudiantil.

Ahora bien, según una reciente actualización de la misión y de la visión institucional contenida en el PEI de la institución, se trata de un establecimiento que pone su acento en la formación de “valores humanísticos”, desde los cuales se aporta a la sana convivencia y al fortalecimiento de las competencias cognitivas y laborales. En este aspecto curricular, la institución se centra en el desarrollo de estrategias pedagógicas que permitan a los estudiantes la re-significación de las disciplinas y del saber, es decir, las cuales son entendidas como un valor o una herramienta capaz de potenciar que los estudiantes se formen como seres humanos felices y exitosos.



En cuanto a los fundamentos del PEI de la institución, si bien no es posible una clara identificación de su postura en cuanto a los aportes desde las llamadas disciplinas o ciencias de la educación, la institución asegura reconocer claramente la vinculación entre la filosofía, como ciencia madre, y la educación, es decir que, dado que son la metodología y los principios de la filosofía quienes dan origen a las ciencias modernas, la institución pretende reconocer que en este caso son esos mismos principios y metodología quienes orientan los procesos de enseñanza-aprendizaje del aula.

No obstante, en el mismo PEI no se explicita cuál o cuáles posturas filosóficas orientan la tarea educativa o la finalidad educativa del plantel, aun así, se sugiere que se trata de una relación entre filosofía y educación, para el caso de los docentes, en la que de manera inconsciente, se orientan los procesos de enseñanza-aprendizaje, dado que aquello que los maestros llevan a las aulas está siempre regulado por esos métodos que se direcciona desde la filosofía del PEI

Por otro lado, dentro de los fundamentos sociológicos del PEI de la I.E Alianza para el Progreso, se reconocen los aportes de algunos pensadores en este campo; sin embargo, no hay mucha claridad sobre su postura en lo que al aspecto social se refiere. El texto no explicita un interés por los aspectos sociales o por la perspectiva sociocultural, pero sí se hace énfasis en cuanto a las implicaciones que tienen los valores, las actitudes y las expectativas de las personas que conforman el colectivo estudiantil en el desarrollo del proceso educativo. Ello implica que en algún sentido, se considera que desde esos fundamentos sociológicos se resalta la importancia de los contextos sociales e intereses de las personas en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En cuanto a los fundamentos psicológicos, la institución mantiene una tendencia hacia los aportes de la psicología evolutiva, aunque en la práctica prevalezcan aspectos muy clásicos de la



corriente conductista. De hecho, en el PEI solo se resalta de manera general la importancia de los aportes que la psicología hace a la educación.

En general, los fundamentos pedagógicos del PEI de la Institución Educativa Alianza para el Progreso dicen considerar todas las dimensiones del ser humano, sin asumirlo directamente desde alguna postura teórica, excepto en el aspecto axiológico en donde encontramos cierta cercanía con autores como Heinrich Rickert, Max Scheler y Nicolai Hartmann, en cuanto a una apuesta por una escala de valores como referencia para el ser humano.

En contraste con lo anterior, las prácticas de enseñanza que se aplican y evidencian en las aulas tienen un matiz más conductista, pues aunque el PEI de la institución profiera un discurso constructivista y holístico, la Institución Educativa Alianza para el Progreso y sus sedes alternas presentan propuesta y hábitos que se pueden considerar centrados en prácticas tradicionales, que enfocan su quehacer solo en los conocimientos de los maestros, privilegiando las prácticas mecanicista de repetición y memorización.

Al analizar esta situación a través de lo contenido en sus documentos rectores y de las visitas realizadas a las aulas y en el trabajo de campo, colegimos que se trata de una institución que espera ponerse en tránsito, hacia una revisión de sus fuentes y de sus fundamentos como punto de partida para transformación de sus prácticas, producto de la permanente actividad reflexiva y crítica de sus docentes. Esta transformación pondría a la institución del lado de posturas más comprometidas con las corrientes sociocríticas y culturales.

El grupo sobre el cual se focalizará esta investigación es primero “A”. Esta clasificación corresponde a los estudiantes del grupo en edades más baja dentro de la institución, además de ser este grupo el único grado primero en jornada escolar, pues el otro grupo primero se encuentra en la jornada de la tarde, Este grupo consta de un total de treinta y tres estudiantes: catorce niñas y



diecinueve niños entre los cinco y siete años de edad, los cuales cuentan con las mismas condiciones académicas; sin embargo, la maestra y directora de este grupo enfatiza en que ocho estudiantes, en particular, presentan graves dificultades en lo que respecta a las “habilidades básicas dentro de la lectura y escritura” pues este grupo de niños en particular no distinguen unas letras de otras, lo que lleva a señalar a la maestra que los procesos o habilidades de lectura en general son carentes. Es necesario explicitar que esta perspectiva de la lectura y la escritura como habilidad es usada por la maestra para desarrollar la comprensión de estas prácticas dentro del aula, teniendo como denominador común, desde su perspectiva, la nula adquisición, actitud y disposición para el desarrollo de clase y de las actividades propuestas, lo que lleva al resultado que según indica la orientadora del grupo: “no logran reconocer letras y mucho menos hacer lecturas de sílabas y palabras” (María Eugenia Urzola 2018). Lo que permite inferir las concepciones de lectura que tiene esta maestra, un ejemplo claro de estas concepciones se hace evidente al indagar en las mismas “yo tengo unos niños del grado primero, que tiene problemas con decodificar y aprenderse los fonemas y grafemas” bajo los postulados de esta maestra este grupo se caracteriza bajo sus perspectivas por ser poco participativo en cuanto a la expresión de sus ideas y realización de las actividades propuestas

### **1.3. Prácticas de lectura: un espacio para compartir, intercambiar y vincular a los agentes del saber.**

En los tiempos de inmediatez que nos ocupan hoy día y con los constantes cambios en los conceptos y en las prácticas de enseñanza que nos retan como maestros, nos desafía también una turbulenta fluctuación en lo que se concibe como familia, y en su relación con la escuela y los



aprendizajes escolares. Podría decirse que a la luz de la Constitución Política Nacional, en sus artículos 42 y 67, que el primer y más importante agente socializador de los niños y niñas es la familia; sin embargo, esta institución, con el paso del tiempo, ha experimentado una serie de modificaciones según lo indica De León Sánchez (2011), las cuales han estado enfocadas en encontrar un espacio de confluencia con la escuela para dar vida a cada una de las prácticas culturales, las cuales también podrían ser entendidas como modos de lectura y escritura que tienen sentido dentro de cada uno de los contextos en que estas se inscriben.

Sin embargo, recordemos que gracias de los enfoques críticos del currículo (Carr, 1988), el papel de la escuela ha sido intervenido desde los contextos sociopolíticos en los que esta se circunscribe. En ese sentido, la escuela ha dejado de asumirse como externa a los contextos que conforman su realidad, por lo pasan a hacer parte de las dinámicas propias de la misma. Al respecto comenta Stenhouse (2003) que: “La escuela es un distribuidor de conocimientos, más que un fabricante del mismo, y esto supone la existencia de puntos de referencias situados por fuera de ella respecto de los temas que enseña”. (p. 35-36)

Es claro entonces que la escuela por sí sola no puede satisfacer las necesidades de formación de los ciudadanos, sino que la organización del sistema educativo debe contar con en el apoyo de los sistemas de referencia que ofrece sus contextos, entre estos la familia, el Estado y las otras instituciones sociales. Por ello, es indispensable reconocer el papel que juegan los padres y las madres de familia como agentes primordiales en la educación de los estudiantes.

Por ejemplo, la familia es la primera institución social que está involucrada en los primeros acercamientos que los niños tienen con la lectura y escritura. Cada uno de estos acercamientos está



mediado por los diversos contextos en los que habitan los niños y los jóvenes, pues, los mismos participan y determinan la funcionalidad y el uso de los saberes que se van adquiriendo.

Ahora bien, como la misma familia está inmersa en un sistema de cambios permanentes, se dan transformaciones en la estructura y en los roles al interior de esta. Por este motivo, es preciso considerar las múltiples realidades presentes en las familias que conforman la comunidad educativa, pues ello da lugar a diferentes modos de relacionamiento entre estas y la escuela. Así, hay maneras distintas de asumir compromisos educativos como la enseñanza y el aprendizaje de la lengua oral y escrita. A propósito de esa transformación del concepto de familia, De León Sánchez (2011) plantea que:

la realidad en la que está inmersa la estructura familiar en nuestra sociedad, dista mucho de la existente en tiempos pasados. Esto es debido, a que diferentes factores, tales como los políticos, económicos, sociales y culturales, acaecidos en las últimas décadas, han influido decisivamente en la transformación del propio concepto tradicional de familia, dando lugar al surgimiento de variedad de formas de convivir, diversidad de estructuras familiares y, por tanto, la existencia de múltiples realidades familiares. (p. 4)

Por tanto, se hace necesario pensar en cada uno de los roles de quienes somos partícipes activos del proceso de adquisición de la lengua, y en particular, de los procesos de lectura y escritura, y del contexto en que estos se desarrolla; no en vano los roles del maestro que enseña la lengua madre también se han diversificado, desbordando los contenidos del aula en pro de esos conocimientos y esas experiencias que si bien están “fuera” hacen parte fundamental del desarrollo socioafectivo, cognitivo y formativo de los estudiantes. En este orden de ideas, tanto los padres de familia como la escuela, estamos llamados a vivenciar y recrear todas estas transformaciones



curriculares, haciendo un especial énfasis en encaminar a nuestros hijos y estudiantes a hacer de esas prácticas de lectura del mundo y sus realidades los nuevos elementos y procesos para ser enseñados y aprendidos.

En este sentido autores como Cassany (2006), nos advierten sobre la necesidad de cuestionarnos, revisando los conceptos de lo que entendemos por lectura y escritura y su conexión con la cultura y los contextos sociales, incluso revisar nuestra terminología que en muchos casos sigue ligada a concepciones y sentidos excluyentes y discriminatorios, dado que según este autor, lo que la escuela ha considerado por mucho tiempo como “leer y escribir”, ha estado más asociado a lo lingüístico, a lo psicolingüístico, al uso del código, de la letra y, en general, en lo que suele llamarse la alfabetización, llegando a creer erróneamente que existen comunidades, sociedades o sujetos que por su restricción en el uso del alfabeto o del código, son incultos o poseen poca cultura. En contraste con estas posturas tradicionales, una concepción más comprometida con una corriente sociocultural reconoce que un concepto y proceso como el de “la escritura cambia al ritmo que evolucionan las comunidades” (Cassany, 2006, pág. 9). En ese sentido, considerar los procesos de lectura y escritura como objetos de enseñanza y aprendizaje por parte de la escuela, exigiría tener en cuenta que “En cada lugar, en cada momento, leer y escribir han adoptado prácticas propias, en forma de géneros discursivos particulares.” (Cassany, 2006, pág. 23).

Por su parte, Vásquez (2014) amplía esta concepción al indicar que estas prácticas incluyen el código escrito, los géneros discursivos, los roles de autor y lector, las formas de pensamiento, la identidad, representaciones culturales y las relaciones que se configuran entre los individuos, los colectivo y comunidades. Todos estos son elementos que rigen la interacción de un sujeto crítico con respecto a las diferentes prácticas discursivas, las cuales no solo son el producto del conocimiento (campo disciplinario), sino que tienen un carácter sociocultural, donde el mismo



conocimiento se ve afectado por ese contexto. En suma, tiene lugar la formación de literacidades, las cuales suponen que los registros formales e informales como se presentan la lectura y la escritura deben ser tomadas en cuenta, pues es la manera en que usamos estas formas de leer y las incluimos dentro de una práctica social específica.

Preguntarnos por lo roles de cada uno de los agentes partícipes de los procesos anteriores y las prácticas de lectura que suscitan los diversos contextos, tanto académicos como informales, dan sentido a la funcionalidad de la lectura como una práctica discursiva. Ello es lo que nos ocupa y nos llama a la investigación, si bien la escuela es una de las instituciones más significativas para la educación de nuestra sociedad y, por ende, promotora de transformación social, le es indispensable para alcanzar sus objetivos, realizar un trabajo conjunto con otros agentes que intervienen en los procesos de lectura, escritura y comprensión del mundo, dándole norte, de este modo, al proceso cíclico que resulta ser la lectura sociocultural. A propósito de la relación escuela y familia, Bolívar (2006) afirma que:

Si bien es hoy una necesidad reafirmar la función educativa de la escuela, hay también sin duda graves problemas para ejercerla. Ni la escuela es el único contexto de educación ni sus profesores y profesoras los únicos agentes, al menos también la familia y los medios de comunicación desempeñan un importante papel educativo. Ante las nuevas formas de socialización y el poder adquirido por estos otros agentes en la conformación de la educación de los alumnos, la acción educativa se ve obligada a establecer de nuevo su papel formativo, dando un nuevo significado a su acción con nuevos modos. Entre ellos, la colaboración con las familias y la inserción con la comunidad se torna imprescindible. (p. 120)



Teniendo en cuenta lo anterior y haciendo un especial énfasis en la vital importancia de la familia y el lugar que ocupa a lo largo del proceso educativo de los estudiantes, es necesario resaltar que son los padres o los acudientes son los primeros agentes de cada uno de los procesos de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes. Ello posibilita indicar que es a través del trabajo con los mismos donde el estudiante empieza a construir las primeras percepciones y comprensiones del mundo que habita.

En consecuencia, el interés de esta investigación en la comprensión de las realidades por medio de las que se producen los primeros acercamientos de los estudiantes a la lectura y a la escritura, resulta coherente expresar nuestro interés por dar cuenta de las formas como se configuran esas referencias familiares y sociales en torno a los procesos de lectura y escritura con estudiantes del nivel 1 (grado primero), en una institución educativa con un contexto social y político tan complejo como el que tiene lugar en Alianza para el Progreso, más específicamente, con los estudiantes del grupo 1<sup>a</sup> (Primero A) de la sede Anastasio Sierra.

De ahí que el interés de nuestras prácticas pedagógicas, se evidenció mediante la atenta observación de las dinámicas del aula y su relación con las familias de los estudiantes, las cuales se muestran muy distantes y poco interesadas por vincularse en los procesos o actividades educativas que tienen lugar en la escuela. Sería demasiado arriesgado sostener que tales actitudes obedecen a un desdén premeditado o consiente; ello se evidencia de especial modo al considerar que buena parte de estos padres o acudientes, han sido depositarios de todas esas referencias tradicionales y excluyentes en las que se concebía a los miembros del núcleo familiar y a los contextos culturales como elementos ajenos al proceso escolar. Quizá también, esto se deba a su limitado acceso al sistema educativo, ya que buena parte de ellos solo alcanzó la educación básica primaria; o por los múltiples compromisos laborales a los que están sometidos. De todas formas,



sea cual sea la razón para tal distanciamiento, se puede evidenciar la poca importancia que la institución escolar o al menos esta institución en particular, le da al vínculo escuela-familia, pues pese a que se encuentre explicitada en el PEI la importancia de esta relación, el hecho de que en la práctica siga evidenciándose una versión pálida de la misma, ratifica la relevancia de interrogarse por el papel que tiene para la institución el acompañamiento familiar y los contextos sociales en los que se enmarcan los procesos de enseñanza-aprendizaje de los niños, especialmente los relacionados con la apropiación de la lectura y la escritura.

Sin embargo, aunque la institución educativa no tiene una gran apertura para entablar escenarios diálogo con la familia, si suele asociar a esta última con los resultados negativos en los procesos académicos de los estudiantes, pues se la relaciona con lo que la escuela llama “indisciplina” o poco sentido de pertenecía y responsabilidad con el cumplimiento de los compromisos que son asignados para realizar en casa; incumplimiento que también se resalta en cuanto a los desempeños de los estudiantes durante la jornada escolar, específicamente en lo que corresponde al desarrollo de las actividades direccionadas a la enseñanza de la lectura, tomada esta última como codificación. De este modo, los avances de los estudiantes se suelen relacionar con un mayor o menor apoyo, por parte de los padres de familia, a los procesos educativos. La enseñanza de la lectura en la escuela tiende a estar inscrita en métodos silábicos, los cuales se basan en que el niño reconozca y reproduzca los sonidos presentes en el alfabeto. Esto demanda de ejercicios diarios o semanales en los cuales se espera un acompañamiento de los padres.

Este tipo de ejercitación se reduce, en muchos casos, a la realización de las llamadas “planas” de una vocal o una consonante. Se trata de la repetición de los trazos correspondientes a la representación gráfica de los fonemas. Este acento sobre las habilidades visomotoras en las que el niño subraya, decora, resalta o pinta los perímetros o las superficies de dichos grafemas, son



considerados como la base fundamental para el aprendizaje del código y, por tanto, una necesidad a la hora de comenzar los procesos de lectura y escritura.

De ahí en adelante, la ejercitación se recreará a partir de la repetición de 5 a 10 palabras que inician con la consonante estudiada, las cuales deben ser transcritas por los estudiantes. Por tanto, si la escuela opera bajo esta lógica, el llamado acompañamiento de los padres se limita a la repetición de prácticas similares en el hogar, esperando con ello reforzar el aprendizaje de dichos procesos, lo cual deja de lado a otras realidades y juegos de lenguaje<sup>3</sup> que se vivencian en los contextos familiares.

Como lo anotábamos antes, en el caso de la comunidad de la I. E Alianza para el Progreso, este llamado “acompañamiento”, se desarrolla de forma esporádica, ya que existe una serie de factores que lo impiden o lo limitan; al tratarse de familias de bajos ingresos y poca escolaridad, tanto uno como otro factor, inciden directa o indirectamente en la disponibilidad de los padres para dedicar tiempo al refuerzo y acompañamiento con las llamadas “tareas”.

Otro de los factores que es necesario resaltar, es el tipo de estructura familiar que se encuentra en estos hogares, entre las más comunes están la mono parental, donde solo se halla uno de los dos progenitores y los hijos del mismo; la otra es la familia extensa, en la que coexisten bajo un mismo techo un grupo nuclear, que se extiende más allá de las dos generaciones y, por tanto, está integrado por un número alto de personas, entre los que se incluye a los padres, niños, abuelos, tíos, tías, sobrinos, primos y demás. Una forma parecida a la anterior, que también se presenta frecuentemente en la comunidad aliancista, es la familia de triple generación, en la que se incluyen a los padres, a sus hijos casados o solteros, a los hijos políticos y a los nietos. Sin embargo, no por tratarse de familias extensas con mayor número de miembros, hay una propensión a responder de

---

<sup>3</sup> En el sentido expuesto por Wittgenstein (1958).



manera más positiva con el mencionado acompañamiento a las tareas escolares; por el contrario. La observación parece indicar que en este tipo de familias, por alguna razón, la responsabilidad del acompañamiento a los menores no está claramente delegada y, por tanto, es más probable que sea menor en comparación con familias más pequeñas, donde puede resultar obvio sobre quien recae tal responsabilidad. Esta observación permite concluir que al tratarse de un acompañamiento que pone su acento en el refuerzo de procesos de aprendizaje de la lectura y la escritura que desconocen los sentidos y los significados que rodean a los niños, la poca o nula atención que estos reciben por parte de los familiares se traduce en bajos rendimientos medidos y valorados desde las metas escolares y por las evaluaciones externas a la que son sometidos los estudiantes una vez avanzan hacia los niveles superiores.

Por todo lo anterior, nos parece pertinente preguntarnos por las incidencias que dichos contextos familiares tienen sobre las transformaciones en las formas de leer el mundo por parte de los menores escolares, es decir, nos preguntamos por la manera como las distintas configuraciones de los contextos familiares y sus ofertas de lectura y escritura configuran cambios en las formas como los estudiantes inician dichos procesos.

Según un diagnóstico realizado por la docente a cargo del grupo Primero A, en donde se focalizan a ocho estudiantes que a consideración suya tienen el más carente de los acompañamientos por parte de los padres de familia con respecto al resto del grupo, se relata que para estos casos, la responsabilidad de los procesos de lectura recaía únicamente en los espacios y actividades desarrolladas en el aula, y por tanto esto se traduce en una problemática al interior del proceso de la práctica pedagógica, pues según afirma, el insuficiente acompañamiento por parte de la familia se traduce en resultados negativos y en un continuo fracaso de los esfuerzos que se hacen en el aula. Desde este diagnóstico, la maestra insiste en que la posible explicación para esta ruptura



es que estas familias ven a la escuela como la única responsable de la formación de los estudiantes y, por tanto, consideran que es en ella en donde deben realizarse la totalidad de las actividades académicas; tanto así que según la versión de la docente, en muchos casos los padres de familia no se hacen presentes en aquellas situaciones en las que son citados por ella, en busca de mejorar el diálogo y, así, fortalecer los procesos con los menores.

La anterior situación resulta de especial interés, pues posibilita interrogarse por las posibles complejidades que se pueden tejer si se considera la riqueza simbólica de estos hogares y sus situaciones económicas y políticas como circunstancias desde las cuales abordar críticamente los procesos de lectura y escritura inicial. Como maestra de Lengua Castellana en formación, veo en ello la oportunidad para releer, en clave sociocultural, la “poca motivación hacia la lectura” que, según la docente cooperadora, es mucho más evidente en el caso de los ocho (8) niños antes mencionado.

En este orden, la problemática antes mencionada y que se constituye en uno de los intereses de investigación, está relacionado con la forma como se analizan la situación de estos 8 estudiantes del grupo Primero A, pues si bien el aula consta de un total de treinta y tres (33) estudiantes, las indicaciones de la docente resaltan la particularidad de estos ocho niños que a su juicio presentan mucha dificultad en el aprendizaje de la lectura y la escritura.

Con las primeras observaciones realizadas al aula del grupo 1ª y en diálogo con la docente, se pudo constatar su interés por realizar un trabajo particular con un grupo focal integrado solo por los 8 niños que ella relaciona como estudiantes que aún no logran reconocer letras y mucho menos hacer lecturas de sílabas y palabras. Desde su manera de ver la problemática, mediante una intervención pedagógica en la que se desarrolle un trabajo solo con estos 8 estudiantes, en otra de



las aulas de la escuela, se podría lograr que estos niños pudieran nivelarse con respecto al aprendizaje de la lectura y escritura de sus compañeros.

La problemática planteada por la docente es la de un grupo de estudiantes bastante activos en cuanto a su participación, que se desenvuelven bien en las actividades que incluyen la elaboración de manualidades, juegos y rondas; la gran mayoría de estos estudiantes se muestran muy atentos a la hora de hacer lecturas de cuentos o historias infantiles de su diario vivir; no obstante, en cuanto a la disciplina, se trata de un grupo bastante conflictivo, pues los roles generados en el aula de clases son muy frecuentes dado que los estudiantes están propensos a resolver todo tipo de discrepancias agrediendo a sus compañeros física o verbalmente. Otra forma en que la docente analiza la situación del grupo, se basa en resaltar la dificultad que los estudiantes presentan a la hora de tomar los conceptos propuestos en el aula, haciendo énfasis en que los 8 estudiantes antes señalados son los que tienen de mayor dificultad, pues no cuentan con las mismas ventajas con respecto al nivel académico de sus compañeros de aula. En ese sentido, se muestran un poco reacios a participar en clases o expresar sus ideas delante de sus compañeros, mostrándose bastantes callados y expresando cierto sentimiento de vergüenza ante el grupo. Ella los describe como estudiantes con evidente inseguridad a la hora de realizar actividades orales que involucren la narración de hechos cotidianos de su contexto, y que por tanto para ella, reportan mayor necesidad de reforzar la oralidad.

Por otra parte, y también a manera de diagnóstico, es pertinente anexar que bajo la interpretación de esta investigación, el contexto propuesto por la docente en materia de enseñanza de la lectura con esta población de estudiante, asumía primordialmente lecturas muy superficiales, haciendo énfasis en procesos de lecturas en los que se insistía en el silabeo y deletreo; restringiéndose a la lectura de las grafías y de morfemas, lo que nos permite suponer que la lectura



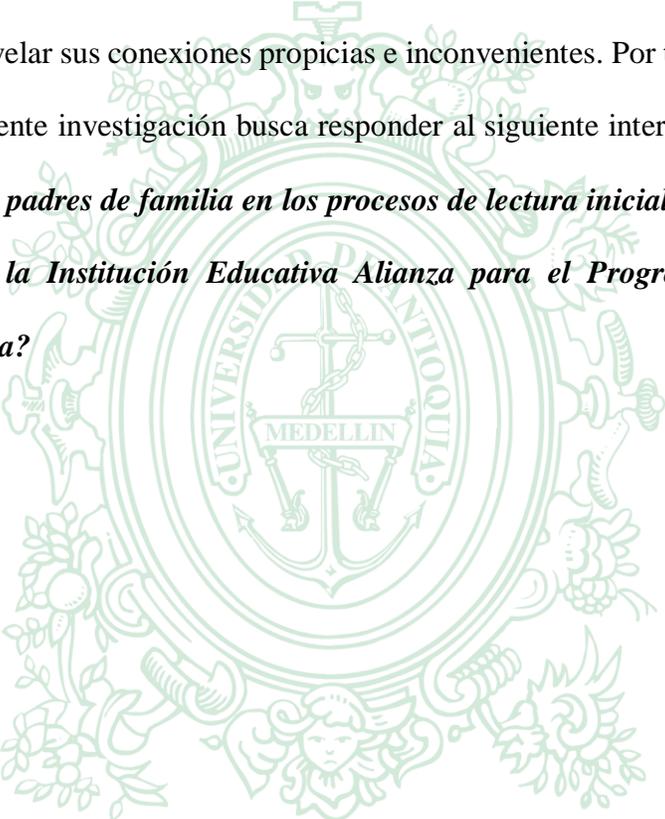
en esta aula es concebida desde el proceso lingüístico de la decodificación del código alfabético, el cual desconoce el énfasis de los contenidos socializados, obviando que el estudiante desarrolla sus capacidades a través de la experiencia e interacción con las personas que lo rodean y así mismo con las situaciones que se presentan en su vida diaria; estos procesos de reproducción del código lingüístico se extienden en una dirección sin pasar siquiera por momentos a una mirada más amplia, en los que se consideren procesos de comprensión e interpretación, dando paso también a abordaje desde lo sociocultural en toda su dimensión, buscando propiciar en los estudiantes la producción de sentidos y el gusto por lectura.

En este capítulo se ha procurado, mediante procesos de observación del contexto y una comprensión sociocultural del lenguaje, construir un problema de investigación situado en la relación entre la familia y la escuela, los cuales se constituyen como referentes culturales que inciden en los procesos de aprendizaje inicial de la lectura y la escritura en los niños de primer grado de la sede Anastasio Sierra en la I.E Alianza para el Progreso. En general, esto permite evidenciar que en el grupo Primero A existe un abordaje limitado en la forma de concebir la complejización de los procesos de lectura en su conexión con las realidades sociopolíticas del menor estudiante.

Por lo anterior, la propuesta llevada a cabo se pensó como la generación de un escenario agradable y rico en estímulos, significados y sentidos, mediado por variadas interacciones entre los sujetos en juego, maestra-docente, maestra-investigadora, estudiantes y padres de familia, intentando responder a la fragilidad que presentan 8 estudiantes del nivel inicial ante las demandas escolares en términos de sus habilidades de lectura y escritura. Por tanto, se trató de una propuesta de corte sociocultural, la cual intentó potenciar la participación de los padres de familia en lo referente a los procesos de lectura inicial de sus hijos. Para ello, se tuvo en consideración toda la



complejidad sociopolítica desde la cual la familia, como primer contexto simbólico y material de los niños, influye en la configuración de diálogos y discursos con los cuales los menores comienzan a leer e interactuar con el mundo. En ese sentido, se busca presentar la conexión entre los procesos de lectura que tienen lugar al interior de la familia con los que son desarrollados al interior de la escuela, intentando develar sus conexiones propicias e inconvenientes. Por todo lo dicho a lo largo de estas líneas, la presente investigación busca responder al siguiente interrogante: *¿cómo incide la participación de los padres de familia en los procesos de lectura inicial de los estudiantes del grado primero A de la Institución Educativa Alianza para el Progreso del municipio de Monteliébano-Córdoba?*



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



## **2. Antecedentes**

Para realizar este proyecto se hizo necesario un rastreo bibliográfico de antecedentes locales, regionales, nacionales e internacionales. A continuación, se presentan procesos investigativos relacionados con el tema de la participación de los padres de familia en los procesos de lectura inicial, esto con el fin de direccionar las bases de nuestra investigación y acercarnos a la literatura que ha abordado esta problemática.

### **Nivel nacional**

En un primer trabajo, Espitia y Montes (2017) realizan un estudio denominado *Influencia de la familia en el proceso educativo de los menores del barrio costa azul de Sincelejo*, donde tuvieron como objetivo principal analizar la influencia de la familia en relación con la educación como posibilidad de formación y desarrollo de los menores escolarizados del barrio Costa Azul.

Para la realización de este trabajo se partió de un enfoque sociocultural, donde los autores realizaron la investigación desde una metodología cualitativa, de corte etnográfico. Lo que permitió hacer una investigación situada en el contexto de estas familias y evidenciar su vinculación en los procesos escolares de sus hijos, tomando como base su situación socio-económica y las practicas realizadas en torno a su educación. Este proyecto arrojó como resultado la importancia de los padres de familia en los procesos educativos de estos estudiantes, pero dichos padres de familia no cuentan con los recursos necesarios.

Además, las prácticas educativas para el aprendizaje identificadas en dicha investigación son limitadas, no sólo en recursos sino en estrategias, actividades, creatividad, hábitos, tiempo y actitud para potenciar el proceso educativo de los estudiantes. Esta propuesta se acerca a la nuestra



en la medida en que buscamos vincular a los padres de familia como agentes de participación activos frente al proceso de lectura inicial, caso parecido al nuestro, que contamos con padres de familia en condiciones similares a los de la propuesta aquí analizada; realizando a partir de estas condiciones un análisis que dará cuenta de los resultados que se obtendrán en el trabajo con los padres.

Un segundo trabajo *titulado La familia y la escuela: camino hacia los procesos de lectoescritura en los infantes* fue elaborado por Yessika María Rengifo Castillo y Héctor José San Judas (2016) de la Universidad de Manizales. En esta propuesta, los autores buscan establecer el papel que juega la familia y la escuela con relación a los procesos de lectoescritura en los infantes. Para llevar a cabo dicha investigación, se plantean dos objetivos: primero, fomentar y fortalecer los procesos de lectoescritura de los estudiantes, esto con el propósito de fomentar sujetos críticos y políticos, sociales y culturales; el segundo objetivo, estuvo situado en avanzar en los procesos de la lectura y la escritura, los cuales son elementos esenciales para crear y adentrarse en mundos posibles.

En este artículo los autores nos ofrecen estrategias a la hora de fomentar y fortalecer los procesos de lectoescritura en los niños, las cuales pueden ser muy útiles para llevarlas a cabo con los estudiantes a la hora de abordar la lectura y la escritura, dentro y fuera del aula. La primera estrategia consiste en fomentar y fortalecer los procesos de lectoescritura desde la casa; la segunda se basa en la compra contante de libros para los infantes, teniendo en cuenta sus necesidades, gustos e intereses; la tercera y más importante estrategia es crear espacios que desarrollen a cabalidad los procesos de lectura y escritura, valiéndose de herramientas como el teatro, la pintura, la música y



el cine; la cuarta estrategia plantea que la familia y la escuela deben generar visitas permanentes a las bibliotecas.

Teniendo en cuenta la relación entre cada una de las estrategias aquí planteadas, se puede afirmar que lo que buscan estos autores con dicho artículo es mejorar los hábitos y la comprensión de lectura, mediante uso adecuado de categorías gramaticales, ampliación del vocabulario, buena ortografía, etc. Se plantea la importancia de escribir y leer a partir sucesos que ocurren a su alrededor, y enfatizando en que todos estos procesos académicos deben ser acompañados por la familia y la escuela, quienes son los agentes socializadores en la enseñanza y el aprendizaje de los niños.

La relación que guarda el anterior artículo con la presente investigación es que en ambas se propone la mediación de la familia y la escuela para con los procesos de lectura; sin embargo, se aleja en la medida en que no pretendemos crear una serie de estrategias si no una propuesta macro donde se incluyan los padres como principales mediadores en los procesos lectores de sus hijos.

Un tercer trabajo titulado *Ambientes de aprendizaje para potenciar los procesos de lectura y escritura* de Fajardo Bustos (2016) de la Universidad nacional de Colombia-sede Bogotá, tiene como objetivo favorecer los procesos de lectura y escritura de los estudiantes de primer grado del colegio Ciudad Bolívar Argentina, buscando hacer la caracterización inicial y final de las habilidades de lectura y escritura. Esto a través de la implementación de actividades diseñadas a partir de ambientes de aprendizaje propiciados. Los resultados de esta investigación arrojan como conclusión que es posible desarrollar procesos de lectura y escritura en el ciclo 1, siempre y cuando se hagan reorganizaciones curriculares apuntando a la excelencia académica y la formación integral. Para la lengua castellana se proponen núcleos temáticos que son fundamentales en el



proceso y que se refieren a comprensión y producción textual, literatura, comunicación y ética de la comunicación. Todo esto a partir del fomento de ambientes de aprendizaje, en los que se optimizan las habilidades comunicativas y se trabaja de forma integral, facilitando el proceso y logrando que este sea significativo para los estudiantes.

Este trabajo se acerca al nuestro en la medida que resalta la importancia que tiene en los procesos de lectura, los ambientes de aprendizajes propicios y direccionados a mejorar cada uno de estos procesos; sin embargo, se aleja en la medida de que plantea cambios curriculares para lograr la adecuada implementación de estos espacios dentro de las aulas.

### **Nivel internacional**

En este punto, es necesario mencionar el proyecto de investigación de Yuline López centeno (2014) de la universidad pedagógica de México, el cual se titula *La participación de los padres de familia en el proceso de adquisición de la lectoescritura de los estudiantes del primer grado de educación primaria*. Este proyecto parte de la observación a la falta de atención de los padres de familia en el grupo de primer grado de la escuela Año de la patria, turno vespertino. La autora manifestó el interés de cambiar esa aptitud e investiga por la importancia de la participación de los padres en la vida estudiantil de los niños.

Confluye con nuestro proyecto pues ambos tienen un interés particular en vincular a los padres al proceso académico de los estudiantes con el fin de mejorarlo. Esta investigación es de tipo experimental, pues en ella se manipulan las acciones para alcanzar el objetivo, es decir se encamina la investigación al crear actividades, que, al aplicarlas, promuevan la participación de los padres de familia en los procesos de adquisición de la lectoescritura. Esto se debe a que el objetivo



fue identificar actividades que promovieran la participación de los padres en el proceso de adquisición de la lectoescritura de los niños del primer grado de primaria.

Es importante resaltar las técnicas e instrumentos utilizadas en esta como lo fueron, pruebas diagnósticas, actividades padres e hijos y entrevistas, ya que resultan ser de vital importancia para la obtención de diagnósticos con el fin de recolectar información del nivel de lectoescritura de sus estudiantes. Del mismo modo, indaga sobre por el tiempo que los padres de familia invierten en el apoyo a sus hijos en casa, actividades de lectoescritura y demás.

Finalmente se realizó un plan de acción mencionado en el apartado de técnicas e instrumentos para la recolección de datos, y se evidenció que al principio algunos padres mostraron resistencia de la participación; sin embargo, con el tiempo fueron involucrándose en el proceso del trabajo de sus hijos y, gracias a todas las estas estrategias aplicadas, se pudo observar la mejoría que tuvieron los estudiantes, confirmando también que la participación de los padres de familia ayuda favorablemente para la adquisición de la lectoescritura en los estudiantes de primer grado.

Es importante traer a colación la investigación titulada *La familia y su impacto en la potenciación del aprendizaje de la lectoescritura en niños de primer grado, en la Escuela primaria Pablo de la Torriente Brau, de Latacunga – Ecuador*, desarrollada por Vera (2017). Este proyecto tuvo como objetivo principal diseñar un sistema de actividades para la orientación familiar. Dicho sistema estuvo enfocado en potenciar el aprendizaje de la lectoescritura en niños del primer grado. Para esta investigación se utilizó una metodología con triangulación de los paradigmas cualitativo y cuantitativo.

La investigación se valió de métodos empíricos como la entrevista y el cuestionario, lo que le permitió denotar que los padres carecen de las herramientas necesarias para afrontar el desarrollo



del aprendizaje de la lectoescritura en niños de primer grado en el ámbito familiar. En ese sentido, se requiere de un espacio de orientación propiciado por la institución escolar para su potenciación.

En este trabajo se plantea la participación de los padres de familias en los procesos de aprendizaje de los estudiantes con el fin de propiciar herramientas a los padres para que ayuden a que los procesos académicos de los estudiantes sean significativos. Esta investigación tiene una gran cercanía con el nuestro, ya que en la presente investigación se pretende hacer hincapié en la enseñanza de la lectura desde un enfoque sociocultural, enfoque que será clave para entender los procesos de lectura.

Luego del análisis de esta literatura, es necesario decir que cada una de estas propuestas brinda luces para nuestra investigación, planteando la necesidad de una compacta participación familiar para vigorizar los procesos de lecturas inicial en los estudiantes ya mencionados, pues todo lo mencionado ayuda a formar el ambiente pedagógico adecuado para favorecer el aprendizaje. Esto permite encontrar un sentido más amplio la verdadera significación de los procesos de lecturas, brindando la posibilidad de usar la lectura como medio de reimaginar, recrear y entender un mundo diverso como el nuestro, que requiere sujetos éticos y críticos que desde sus lecturas iniciales sean conscientes de sus realidades.

Por todo lo anterior, y reconociendo la realidad de este contexto educativo, señalamos la necesidad de desarrollar un trabajo de investigación que apunte, desde el área de la lengua castellana, a enfatizar de manera especial a entender la lectura en tanto actividad social y ver en esta una herramienta que contribuya a la formación integral de los estudiantes; por eso esta investigación se propone responder a los diversos interrogantes que surgen a partir de los procesos de acompañamiento de los padres en el aprendizaje de la lectura por parte de los estudiantes.



## **Objetivos de investigación**

### **3.1. Objetivo general**

De acuerdo con el problema planteado, la presente investigación se propone reflexionar en torno la incidencia de la participación de los padres de familia en los procesos de lectura inicial de un grupo de estudiantes del grado primero A, desde una propuesta que resignifique las prácticas de lectura socioculturales de la I.E. Alianza para el Progreso, sede Anastasio Sierra.

### **3.2. Objetivos Específicos**

- Examinar las formas como se configura la participación de los padres de familia desde sus realidades simbólicas y culturales con los procesos de lectura de los estudiantes del grado 1A.
- Describir la incidencia de la participación de los padres de familia en los procesos de la lectura inicial de un grupo de estudiantes del grado primero.
- Indagar los factores que median en la relación que establece la familia con la escuela en torno a los procesos de la lectura inicial de un grupo de estudiantes del grado primero, a partir de un proceso educativo enfocado desde y hacia ellos.



#### **4. Horizonte conceptual**

##### **La lectura como una práctica social**

El fundamento teórico de este trabajo está dividido en tres grandes partes. La primera que abordará la lectura, entendida desde una perspectiva sociocultural, la segunda dará cuenta de la enseñanza de la lectura en grados iniciales a partir interacciones, materiales y estrategias, una tercera parte dará cuenta de la participación de los padres de familia en la participación de los procesos de lectura en los grados iniciales.

Para intentar definir el concepto de práctica de lectura desde una perspectiva sociocultural, es necesario decir que cada una de estas prácticas está mediada por las diversas realidades tanto escolares como extraescolares por las cuales se ven cruzados los estudiantes. De este modo, tanto las interacciones con los maestros como con la familia y su comunidad en general, pasaran a formar parte de las bases de su acervo cultural y, por ende, de las visiones, comprensiones y lecturas que construya como resultado de este proceso, así pues, Zavala, Niño y Ames en su texto *La literacidad o lo que la gente “hace” con la lectura y la escritura*, plantean que:

Lo que se intenta explicitar y enfatizar es que cada una de estas prácticas adquieren sentido mediante cada una de las de las interacciones que los estudiantes tienen con su medio. Ello significa que dichas prácticas no solo dan cuenta de los procesos de lectura que en la escuela tiene lugar, sino de un conjunto de dinámicas, comportamientos, reglas y correlaciones entre quienes se inscriben en dichas prácticas, pues tal y como lo plantea Zavala (2008):

El uso de la práctica de la literacidad es esencialmente social, no se localiza únicamente en la mente de las personas o en los textos leídos o escritos sino, también, en la interacción interpersonal y en lo que la gente hace con estos textos. Al abarcar lo que las personas hacen con los textos y lo que



estas formas significan para ellos, esta mirada social de las prácticas agrega a la perspectiva de las prácticas a los estudios de los textos, a partir de un marco en el que la lectura y la escritura son concebidas como actividades situadas en el espacio entre el pensamiento y el texto. (par. 5)

Por lo anterior, se ha considerado que los procesos de lectura no están supeditados a lo meramente gramatical, pues cada uno de los procesos que en la cotidianidad se desarrollan están cargados de un componente que bien podría estar presto a ser leído y comprendido por quien está involucrado en él. De este modo los niños, desde los inicios de la comunicación con familiares, los juegos e interacciones entre pares, los momentos de reflexión sobre los comportamientos, están inmersos en manifestaciones discursivas que son, en sí mismas, formas de leer y comprender que están dotadas de creencias y comportamientos éticos y morales de su cultura.

En consecuencia, para conceptualizar la enseñanza de la lectura en grados iniciales es necesario hablar de interacciones, materiales y estrategias, pues estas constituyen las bases de la cultura escolar; sin embargo, en la actualidad se mantienen prácticas que delimitan la lectura a procesos de decodificación de signos alfabéticos, transcripción fonética o dibujo de letras. El aprendizaje de la lengua escrita debe ser asumido como un proceso simbólico que cobra sentido a partir de la estructuración de significados, los cuales se desarrollan a través de múltiples interacciones en los contextos sociales donde se desenvuelven los estudiantes. Dichas interacciones son enriquecidas por el paso de este por la escolaridad, pues de una u otra manera, la escuela ha sido la institución encargada de la enseñanza de la lectura bajo los presupuestos sociales establecidos, sean estos propios o tomados de modelos pedagógicos ajenos a las realidades circundantes de cada una de las aulas.



Así mismo, Hurtado (2005) expresa que las actuales prácticas de enseñanza de la lengua son reduccionistas, pues se limitan a los aspectos formales de esta, dejando de lado a los usuarios y sus contextos; en el caso de la gramática de tablero, se ignora su aplicación en los procesos de comprensión y se reduce la didáctica de la escritura en la infancia a las tediosas rutinas de entrenamiento motriz: las usuales prácticas de la copia y el dictado. Esto va en detrimento de una escritura y comprensión espontánea que potencie el desarrollo lingüístico.

Así, la escuela, como actor involucrado en responder a cada una de estas necesidades, ha explorado diferentes métodos que abordan el concepto de lectura, concepto que subyace de los diferentes modos con que se enseña la misma, y las formas como el maestro y el estudiante pueden interactuar en el acercamiento a estos procesos. Al respecto Freeman (1988) expresa:

La metodología es otra área de la enseñanza de la lectura que necesita un examen cuidadoso: métodos diferentes reflejan concepciones diferentes del proceso de lectura. La mayoría de los métodos usados en el aula están basados en la tradición y en concepciones simplistas de la lectura, por ello, los diferentes métodos de enseñanza de lectura en español necesitan ser estudiados detenidamente y luego comparados con lo que se sabe acerca del proceso de lectura para determinar en qué forma estos métodos reflejan las teorías e investigaciones sobre la lectura (p. 20).

Lo anterior nos hace reflexionar acerca de que la enseñanza de la lectura estará siempre atravesada por las concepciones que de ella se tengan, transformándose esta experiencia ahora en las relaciones pedagógicas y conceptuales.

Así mismo, Sosa (2005) enuncia los métodos de lectura tradicionales con los que se direcciona la enseñanza de la lectura actualmente:



- Los métodos *alfabético*, *onomatopéyico*, *fónico* y *silábico* son declarados métodos de marcha sintética porque parten de las unidades mínimas de la lengua hasta llegar a unidades mayores, de tal forma que los niños y niñas comienzan por memorizar las letras, las sílabas, los sonidos de las letras y de las sílabas para llegar a identificar las palabras y oraciones.
- Los métodos de *palabras generadoras*, *ideovisual* y *el global*, son denominados métodos de marcha analítica ya que tienen la finalidad de enseñar a leer y a escribir por medio de palabras y oraciones, sin necesidad de que el niño llegue a reconocer los elementos mínimos, de tal manera que sólo al final el aprendiz debe ser capaz de reconocer las letras y las sílabas que forman las palabras.
- El método *ecléctico*, el cual podría definirse como mixto, pues se configura al tomar los aspectos más relevantes de cada uno de los demás métodos para favorecer el aprendizaje de la lectura y la escritura. Así, el eclecticismo estaría dado por la combinación de elementos de los diferentes métodos para consolidar uno nuevo.

Cada uno de los anteriores métodos de enseñanza de la lectura desconocen la importancia de la actualización del conocimiento de nuevas y mejores formas de orientar los procesos que tienen lugar en las aulas. El incremento de las demandas que sugieren que la mayoría de las concepciones tradicionales reducen la lectura a una habilidad motriz y cognitiva, da cuenta de su distanciamiento de una comprensión que se aleja de las diversas realidades que están presentes en la apropiación de la lengua escrita.

1 8 0 3

Por lo anterior, es de suma importancia que el maestro sea selectivo y crítico frente a los contenidos, recursos y materiales aplicados en el aula, y que estos puedan ser instrumentos que le



ayuden a generar procesos significativos en lo que se refiere a la enseñanza de la lectura desde el enfoque sociocultural. En su libro “Enseñanza de la lectura y la escritura en la educación preescolar y primaria” Hurtado (2016) plantea que:

Los materiales deben ser diversos y deben tener el mayor parecido a los formatos que la sociedad alfabetizada utiliza: libros, cartas, folletos de propaganda, revistas, periódicos, etc. Cuanto más “real” sea el material que se usa en el aula, más posibilidades tendrá el alumno de relacionarlo luego con el exterior, convirtiendo el acto de leer en una actividad que trasciende las puertas de la escuela (p.189-190).

Lo anterior promueve tipos de lectura no lineales, las cuales incluyen nuevas maneras de generar procesos que impacten en la enseñanza de esta práctica, permitiendo comprender la utilidad de la lectura en los diferentes contextos.

Las estrategias de aprendizaje, dan cuenta, de la relevancia de una enseñanza mediada por pensamientos que utilizan los estudiantes cuando se enfrentan a situaciones de aprendizaje; cuando hacemos referencia a esta concepción, no sólo estamos aludiendo a una vertiente cognitiva del aprendizaje, sino que se piensa también en lo directamente relacionado con el desarrollo de las actividades de organización, orientación e intervención que el estudiante realiza cuando se enfrenta al aprendizaje.

Por tanto, tal como lo enuncia Valle, González, Cuevas, Fernández (1998):

El hablar de estrategias suele ser sinónimo de "cómo aprender", también es verdad que las razones, intenciones y motivos que guían el aprendizaje junto con las actividades de planificación, dirección y control de todo este proceso constituyen elementos que forman parte de un funcionamiento estratégico de calidad y que puede garantizar la realización de aprendizajes altamente significativos.



Por su parte Schmeck (1988) y Schunk (1991) plantean las estrategias de aprendizaje como secuencias de procedimientos o planes orientados hacia la consecución de metas de aprendizaje, mientras que los procedimientos específicos dentro de esa secuencia se denominan tácticas de aprendizaje. En este caso, las estrategias serían procedimientos de nivel superior que incluirían diferentes tácticas o técnicas de aprendizaje.

Por tanto, acercarse a las estrategias es comprender el manejo de la clase como un aspecto básico de la actuación docente, y un medio para llegar a entender las dinámicas que en aula se dan y los motivos por los cuales el aprendizaje y la enseñanza de la lectura deben estar siempre direccionados e intencionados.

#### **4.1. La participación de los padres de familia en los procesos de lectura**

Es de vital importancia poder considerar que la familia y, más exactamente, los padres son un agente sustancial en el proceso de educación de sus hijos e hijas, por eso se considera que ellos deben vincularse de una u otra forma al mismo, como planea Núñez (2013) cuando señala que

La familia es vital tanto para la sociedad como para el desarrollo del ser humano. La educación es tarea primordial de la familia, aunque compartida de una manera significativa con la escuela, con el entorno y con el contexto social [...] Para que la relación entre familia y escuela sea efectiva se debe lograr integrar a la familia como parte esencial. Se trata, por así decirlo, de poner en práctica una escuela abierta. La escuela comparte con la familia la labor de educar, completando y ampliando sus experiencias formativas. Conseguir que la educación sea eficaz depende totalmente de una unidad de criterios educativos en casa y en la escuela. Y para conseguir ese fin es necesario la comunicación y coordinación entre maestros y padres.



Desde la perspectiva del educador, lo que se busca es precisar una relación considerada entre estos dos agentes: maestro-padres, que estos vayan permitiendo desarrollar en los estudiantes potencialidades, como pensar por ellos mismos y producir saber. Depende de nuestro esfuerzo poder integrar a los padres en el proceso educativo, ya que se ha podido identificar la necesidad de que los profesores y padres compartan las responsabilidades. Esto permitirá que el desarrollo de las actividades sea más fácil y así podrá arrojar mejores resultados, como dice Martínez (2010)

El centro educativo en su conjunto debe luchar por conseguir la integración de las familias en las escuelas y hacerlos partícipes de la educación de sus hijos/as; permitiéndoles elegir la educación que quieren para sus hijos/as y hacer este proceso tan complejo más efectivo y duradero. (p. 2)

El conjunto de elementos desarrollados a lo largo de este capítulo permite entrever como la enseñanza de la lectura está mediada por factores sociales. Tales como las concepciones de lectura de quienes median en los procesos de la adquisición de la lectura, las concepciones que de la lectura tienen y reproducen los padres de familia y las diversas interacciones que tiene con su medio los estudiantes, pues de estas resulta a final de cuentas las maneras en que leen, interactúan con sus pares y comprenden su mundo.

En este sentido, la enseñanza de esta no puede restringirse al código alfabético, sino que se requiere establecer vínculos con la cotidianidad del estudiante: su territorio, sus intereses y, por sobre los demás elementos, su familia. Así, los padres ocupan un lugar de gran significado para la apropiación de la lengua escrita por parte de los niños, lo que demanda de estrategias pedagógicas capaces de integrarlos y hacerlos partícipes de este proceso. Teniendo en cuenta, esta investigación



tiene como intencionalidad observar como inciden o no, las dinámicas de la familia en los procesos de aprendizaje de sus hijos.

## **5. Enfoque y diseño de investigación**

El siguiente proyecto se inscribe en el marco de una investigación cualitativa, donde se tiene como prioridad el contexto. Así, el modelo cualitativo de investigación según Latorre (2007) concibe a la investigación cualitativa en educación como un conjunto de acciones intencionales que persiguen un propósito que se rige bajo las normas sociales. De este modo, la enseñanza se erige como un saber que se constituye en un proceso reflexivo sobre la propia práctica, esto con el fin de repensar y comprender la praxis y los diferentes contextos institucionales.

De allí, la idea del maestro como investigador se configura y se articula con la idea de un sujeto reflexivo, crítico e innovador, el cual está en la capacidad de proponer acciones de intervención, comprensión y posibles mejoras de los escenarios educativos. Así pues, como investigadores reunimos nuestra atención en los estudiantes tanto como sujetos, ello para identificar la naturaleza de sus realidades, centrándonos en la exploración, descripción, análisis e interpretación de cada una de las prácticas que se dan en sus contextos.

Lo anterior se traduce en la necesidad de adoptar una postura más recíproca. Con tal meta en mente, el estudio de caso múltiple, como la plantea Yin (1989), (citado en Moreno M, Vargas A & Pelayo Y) se presente como el método más apropiados para explorar las dinámicas que se dan en el contexto que se desea explorar. En concreto, este enfoque es empleado para investigar temas



que se consideran prácticamente nuevos, pues según sus postulados, la investigación empírica tiene los siguientes rasgos distintivos:

- Examina o indaga sobre un fenómeno contemporáneo en su entorno real.
- Las fronteras entre el fenómeno y su contexto no son claramente evidentes.
- Se utilizan múltiples fuentes de datos.
- Puede estudiarse tanto un caso único como múltiples casos.

Por lo anterior se investigará en este caso y teniendo en cuenta el concepto planteado por Stake citado (por Jiménez E Comet, C.) Un estudio de caso conjunto para investigar un determinado fenómeno, población y condición general. En realidad, se trata de un estudio instrumental extendido a varios casos, los cuales pueden ser similares o no.

Así pues, este recurso metodológico está orientado a posibilitar que los participantes de la investigación reflexionen y transformen de manera creativa, positiva e interactiva las concepciones, imaginarios y paradigmas de la realidad que los circunda.

De este modo, la investigación en curso pretende identificar la incidencia de los padres en los procesos de lectura inicial de los estudiantes con respecto a las prácticas de lectura que se dan en sus realidades inmediatas. Ello bajo la mirada de los diferentes actores que confluyen en dicho proceso.

Por esta razón, la complejidad de la práctica educativa hace necesario que como maestros nos convirtamos en investigadores, capaces de asumir el contexto institucional, de cuestionar las problemáticas emergentes, dar respuesta a las necesidades de los estudiantes y resignificar la misma práctica.



### **5.1. Sujetos y contextos**

Para el presente proyecto se ha seleccionado como participante a una pequeña población del grupo 1° A, más exactamente a 8 estudiantes, de los cuales, se eligieron 4 para ser objetos de esta investigación. En general, los estudiantes son muy heterogéneos, es decir que cada uno de ellos maneja sus particularidades en cuanto a actitudes, cualidades y falencias. En general el grupo se caracteriza por ser muy participativo en cuanto a las actividades planeadas, se mostraban interesados por participar porque eran actividades diferentes a las acostumbradas.

Las actividades manuales relacionadas con su contexto inmediato eran las más llamativas, un día trabajamos la elaboración de una máscara de un sapo, leí cuentos ilustrados, hablamos entorno al sapo y sobre donde se encontraban comúnmente estos, pues en su barrio había muchos y se escuchaban cantar de noche cuando el río se crecía. Los cuatro estudiantes seleccionados trabajaban bien mientras no les planteaba actividades donde tuviesen que escribir mucho, pude observar que tenían habilidades orales buenas puesto dominaban y conocían a la perfección los temas que eran tratados, cosa que no ocurría cuando trabajan con los demás, esos temas planteados donde requería leer y escribir mucho los hacían sentir en desventaja en cuanto al grupo en general, pues ellos no tenían las mismas habilidades de escritura y lectura en relación a los demás. En cuanto a su comportamiento cuando estaban con los padres de familia, era diferente, se mostraban callados y muy aplicados a lo que estaban haciendo, se veían muy felices de poder trabajar al lado de sus familiares, pues mostraban con orgullo sus trabajos realizados a los padres o acudientes.



## **5.2. Técnicas e Instrumentos**

Para Cerda (1991), la selección y la elaboración de las técnicas e instrumentos de investigación son fundamentales en el proceso de la recolección de datos, teniendo en cuenta que sin su asistencia es imposible resolver el problema de la investigación. Así pues, el proyecto se apoyó en las siguientes técnicas para la recolección y sistematización de la información:

### **5.2.1. El taller literario**

El taller es una metodología de trabajo en la que se integran la teoría y la práctica. Este se caracteriza por la investigación, el descubrimiento y el trabajo en equipo, el cual tiene como fin la elaboración de un producto tangible. Por ello, el taller literario, como estrategia didáctica, pretende motivar y animar a los alumnos partícipes del proceso de enseñanza-aprendizaje a tener un papel protagónico y, por ende, al acercamiento con la obra. Así, el taller debe cumplir con al menos cinco requisitos, tal y como lo propone Vásquez (2008).

[Un primer momento corresponde entonces a la potenciación de la *poiesis*, ya que no se trata solo de aportar, sino que debe haber un producto tangible que dé cuenta de lo que se trabajó y, por ende, lo que se aprendió. Un segundo momento, está relacionado con el desarrollo de la *metis*, de la inteligencia práctica y útil, al respecto, Rosa (2015) enuncia que:

El taller es el eje central de la formación y el autoaprendizaje que se transforma en significativo [...] solo el taller en su ambiente de libertad puede lograr que la diversidad de cada estudiante sea entendida y encausada hacia el logro de una capacidad lectora a partir de la propia experiencia previa (p.51).



Así pues, el taller debe facilitar a sus participantes los conocimientos, destrezas, habilidades y saberes prácticos que le permitan una interacción lector-obra, a través de un proceso creativo.

Un tercer momento será el aprendizaje por *mímesis*: “el taller se aprende por modelaje; de allí que quien dirija o coordine deba poder pasar la prueba de haber hecho primero la tarea” (Vásquez, 2008, p. 99). Es decir, el maestro de lenguaje debe convertirse en un mediador, el cual tiene como propósito una misión pedagógica. Así el maestro mediador es entonces un guía, un compañero que orienta y propicia a través de su ejemplo el aprendizaje y el conocimiento.

Un cuarto momento está relacionado con el tipo de saber que mueve al taller: la *techné*, la cual se comprende como el conocimiento que incide en el “saber hacer”. En última instancia, se trata de la encargada de las prácticas que el alumno realiza una vez adquiere el saber, incorporándose a la reflexión metacognitiva como el pilar que le ayudará a formarse como lector creativo.

Por último, otro de los aspectos propios del taller literario sería el *instrumentum* (objetos): “Este aspecto del taller nos recuerda el valor de la reproducción en la puesta en escena de la obra” (Vásquez, 2008, p. 100). Debe tenerse en cuenta, entonces, la planificación y el proceso de creación en diálogo con los planes curriculares de la institución.

De este modo, la implementación del taller surge como una estrategia metodológica innovadora que permite la animación de la literatura y, por consiguiente, la generación de experiencias estéticas en torno a los textos literarios. El taller mantiene vivo lo artesanal, la idea de que es posible trabajar la literatura como una arcilla. “Me gusta el término taller por su connotación artesanal porque se venga de los atracones del saber y de sus modelos, porque evoca el aprendizaje y la paciencia.” ( Claire Boniface, 1992: 12 citado por Casanny 2006: 113) Por ello, el taller, por



sí mismo, es una herramienta que se construye en pro de unos objetivos básicos que, según Vásquez (2008), tienen que ver con la experiencia estética. En este orden de ideas, el taller debe:

- Crear ambientes propicios que posibiliten los acercamientos con la literatura.
- Despertar el amor y el gusto por la literatura.
- Preparar lúdica y gozosamente un mejor encuentro con las obras literarias.

Teniendo en cuenta las características enunciadas, el taller literario tiene como fin proporcionar un espacio de reflexión y ejecución propicios, lo cual le permite que los maestros de lenguaje estén en la capacidad de transformar y resignificar su praxis pedagógica

### **5.2.2. La observación**

El acto de observar se asocia tradicionalmente con el acto de mirar con cierta atención e intención un objeto por el cual estamos particularmente interesados, de allí que el investigador esté en la capacidad de interpretar lo percibido, es decir la capacidad “para descomponer o identificar las partes de un todo y reunificarlas para reconstruir un todo” (Cerdea, 1991, p. 237). Esta actividad analítica permitió reconocer las cualidades y partes de los sujetos de estudio, además de los fenómenos que circundan en la realidad institucional, alrededor de las prácticas de lectura.

Por lo anterior, se optó por asumir el rol de *observador participante*, entendido, según Cerda (1991), como la modalidad en donde el fenómeno u objeto de estudio se conoce desde adentro. Esto posibilita la integración del investigador con la comunidad en la que está desarrollando la actividad investigativa.



### **5.2.3. Las anotaciones o notas de campo**

En cuanto al registro de lo observado Hernández, Fernández & Baptista (1997), plantean la necesidad de elaborar anotaciones durante los sucesos o eventos ocurridos en el proceso de investigación. Para ello proponen cinco tipos de anotaciones que conviene tener en cuenta durante la inmersión en el campo y el desarrollo de la investigación: anotaciones de la observación directa, interpretativas, temáticas personales y anotaciones de la reactividad de los participantes

Así, las notas de campo en este proyecto son un instrumento clave para hacer explícitas las concepciones y la investigación en el campo, ya que se podrán describir las dinámicas, a través del relato, de los distintos acontecimientos y situaciones cotidianas. Esto posibilita ir más allá de la simple percepción intuitiva y, además, ofrece una panorámica general y significativa de lo que sucede en el contexto.

### **5.2.4. La entrevista**

Cerda (1991) afirma que con la entrevista se obtiene toda aquella información que no obtenemos por la observación, ya que a través de ella podemos penetrar en mundo interior del sujeto y conocer, a través de sus palabras, las emociones, los sentimientos, las creencias y los conocimientos en función del tema que se investiga.

En cuanto al tipo entrevista, se empleó la *entrevista semiestructurada* con preguntas *abiertas*, de modo que el entrevistado pudiera expresar sus opiniones. Este tipo de entrevista es más rica a la hora de obtener información, ya que da la posibilidad de introducir temas nuevos, donde se atisban otros datos emergentes, precisos de explorar. Así, el entrevistador estuvo en la libertad de hacer cualquier tipo de preguntas y el entrevistado por su parte, pudo responder bajo sus criterios, sentimientos y emociones.



### **5.3. Perspectiva ética de la investigación**

Respecto a la perspectiva ética de la investigación, el consentimiento informado es absolutamente esencial, ya que permite que la identidad de la comunidad participante, en este caso los sujetos de estudio, esté protegida. Además, brinda la oportunidad de que este pueda retirarse en cualquier momento, teniendo en cuenta que el bienestar de los sujetos debe anteponerse a los intereses de la investigación.

Para el desarrollo de esta investigación se hizo necesario hacer legal un consentimiento informado por escrito, donde los participantes tuvieron pleno conocimiento de las características y fines de la investigación de la cual son partícipes (Ver anexo X). Adicional a ello, teniendo en cuenta que la población participante es menor de edad, los padres de familia o acudientes debieron firmar un documento en el que autorizaron las fotografías en las cuales su hijo pudiese aparecer (Ver anexo). También se generó el consentimiento informado respecto al uso de las entrevistas realizadas a algunos de los agentes institucionales (Ver anexo).

Con el fin de representar los diferentes actores educativos, hemos decidido asignar un código, el cual servirá para identificar las voces de quienes fueron partícipes de esta investigación. Así, de ahora en adelante serán nombrados con la letra S (sujeto) en consecuencia con los números del uno al cuatro.

Con el fin de representar los diferentes actores educativos, hemos decidido asignar un código, el cual servirá para identificar las voces de quienes fueron partícipes de esta investigación. Así, de ahora en adelante, los estudiantes serán nombrados con la letra E y con los números del uno al 8, la cual fue la muestra poblacional designada para esta investigación. Para el caso de las entrevistas a las familias, estas serán denominadas con la letra F del número 1 al 5, el cual



corresponde a las entrevistas realizadas a las familias que permitieron que fuese llevado a cabo dicha entrevista; para el caso específico de la entrevista realizada a la maestra, se usará la denominación M1.

## **6. Análisis y resultados**

El siguiente apartado abordó, de manera general, cada uno de los aspectos que se tuvieron en cuenta para la realización de esta investigación, su posterior análisis y los resultados obtenidos. Para ello, se sistematizó la información recogida, se adelantó la generación de categorías y subcategorías emergentes y se finalizó con la interpretación de estas en relación con cada uno de los objetivos propuestos. En la siguiente tabla se evidencian tanto las categorías como las subcategorías producto del análisis de la información de las diferentes técnicas e instrumentos que fueron abordados en el presente proyecto investigativo:



**Tabla 1. Categorías derivadas de los procesos de análisis**

<b>Categorías de análisis</b>	<b>Subcategorías</b>	<b>Objetivos específicos</b>
Prácticas de lectura (Entrevista)	<ul style="list-style-type: none"><li>• Diálogo</li><li>• Conocimiento sobre la enseñanza de la lectura</li></ul>	Examinar las formas como se configura la participación de los padres de familia desde sus realidades simbólicas y culturales con los procesos de lectura de los estudiantes del grado 1A.
Participación familiar (Sistematización notas de campo por cada taller realizado)	<ul style="list-style-type: none"><li>• Inseguridad</li><li>• Factor tiempo</li></ul>	Describir la incidencia de la participación de los padres de familia en los procesos de la lectura inicial de un grupo de estudiantes del grado primero.
Agentes- contextos (Entrevista maestra- notas de campo- entrevista a padres)	<ul style="list-style-type: none"><li>• Relación familiar- escolar</li><li>• Orientación familiar-escolar</li></ul>	Analizar la relación que establece la familia con la escuela en torno a los procesos de la lectura inicial de un grupo de estudiantes del grado primero, a partir de un proceso educativo enfocado desde y hacia ellos.



## **6.1. Análisis de las categorías y subcategorías de investigación.**

El desarrollo de las entrevistas, talleres y observación participante que se dieron durante todo el proceso de investigación resultan sumamente relevantes respecto a la pertinencia de los resultados obtenidos en la sistematización de cada una de las notas de campo, pues permitieron encontrar, a través de cada uno de estos puntos de convergencia en el procedimiento de análisis, la respuesta a cada uno de los objetivos. En ese sentido, el primer objetivo consistió en examinar las formas como se configura la participación de los padres de familia desde sus realidades simbólicas y culturales respecto de los procesos de lectura de los estudiantes del grado 1A, surgiendo así la categoría de *práctica de lectura* y las subcategorías: *diálogo y conocimiento sobre la enseñanza de la lectura*.

### **6.1.1. Prácticas de lectura**

La categoría práctica de lectura se configura como uno de los elementos más importantes dentro de esta investigación, pues la manera en que cada una de estas prácticas se dan desde lo cotidiano, lo simbólico y lo cultural, son vitales para entender que dentro del seno y contextos que habitan cada una de las familias que hacen parte de esta investigación, tienen lugar estas prácticas; sin embargo, la existencia de estas formas de lectura es obviada dentro de los procesos de enseñanza, los cuales están centrados, principalmente, en la decodificación de los signos alfabéticos. De este modo, las categorías centrales prácticas de lectura, acompañamiento familiar y agentes y contextos fueron abordadas desde las entrevistas con el fin de analizar, dentro de cada una de ellas, las subcategorías: diálogo y conocimiento sobre la enseñanza de la lectura.



Al abordar en las entrevistas la categoría práctica de lectura, en relación con la subcategoría diálogo, fueron evidentes y reiterativas ciertas impresiones que los familiares tienen sobre esta. Así, por ejemplo, el F3 indica lo siguiente: “la pongo un ratito a estudiar lo que hay que hacer del colegio”, “que ella pueda ganar el año y seguir con la lectura”, “por ahora la señora me dijo que ella estaba un poquito mal en la lectura, ella me dice que está leyendo y todo eso”. Las palabras de F3 posibilitan evidenciar que, de manera preponderante, sus concepciones sobre la lectura y la participación de los padres en el proceso de formación en esta práctica de sus hijos están circunscritas a los contextos escolares. En otras palabras, las prácticas lectoras solo se pueden dar y fomentar en el aula de clase, desconociendo, probablemente, que cada una de las acciones cotidianas que realizan con sus hijos hace parte de un entramado de prácticas de lectura que, si bien no son escolares, contribuyen a la comprensión de sus realidades y contextos, por ello es importante que se de en las aulas una socialización rica de las experiencias de los estudiantes desde sus vivencias durante cada una de las clases como fuera de las mismas, planteado a través de este dialogo una mediación didáctica que logre visibilizar las prácticas de lectura que tienen lugar en el diario vivir, pero que no se conciben como estas; esto para originar tanto en los niños como los padres conciencia de que a través del diálogo se construye en y para la comunidad, que no solo es deber de los maestros realizar cuestionamientos respecto a las concepciones que de lectura se tienen y llevan a la aula, sino también son los estudiantes los llamados a generar interrogantes pues son ellos quienes son circundados por las distintas realidades de las que no solo son totalmente reflexivos y perceptivos sino también de la cual intentan generar nuevos imaginarios.

Al abordar las prácticas de lectura a la luz de la subcategoría diálogo, se hacen reiterativas las siguientes nociones en los familiares entrevistados: “conversamos y me cuenta cómo le fue en el colegio, las travesuras que hizo allá en el colegio” (F1); “ella me cuenta qué actividades hacen en



colegios dice todo lo que hace allá y si le pegan, ella cuenta todo, todo desde que viene mientras tiene el uniforme” (F2); “hablamos a la hora que sea, porque eso no tiene una hora a la hora que ellos pregunten algo, yo le respondo, pues el tiempo que ellos pregunten y hagan pregunta uno le responde y dialoga con ellos y les dice” (F5). Lo anterior permite afirmar que, además de ser recurrente el diálogo entre los padres y los estudiantes, y los padres y la maestra, este se constituye como un factor clave para mejorar cada una de las prácticas de lectura que se dan dentro de las familias, pues están vivificadas y significadas por las interacciones del día a día en las que el niño participa. El diálogo constituye en sí mismo una herramienta de reconstrucción de las prácticas de lectura pues implícitamente tiene como objetivo favorecer la oportunidad de que el estudiante se represente desde afuera, de lo que acaba de vivenciar en su contexto logrando situar cada una de sus vivencias en un lugar desde el que pueda ser consciente de sus acciones y de las representaciones sobre las cuales ha reflexionado.

En relación con lo anterior, encontramos lo siguiente: “yo le digo que no sea grosero, que no diga malas palabras, que no esté en la calle, que de pronto no lo atropelle algún carro, que no se monte en alguna moto con extraño que cuidado se lo va a llevar alguien así” (F4); “en semana santa pasamos todos aquí e ir de pesca a la orilla del río o alguna cosa así” (F4); “cómo debe lavar un interior de él, como se pela un plátano, cosas así para que él vaya aprendiendo” (F1); “le enseño lo que yo trabajo: oficios varios. Yo trabajo con los motores, yo hago viajes, saco material. A lo que me busquen con los motores materiales, por ejemplo, balastro piedra China para echar pa Cerro Matoso, para Gecelca y me llaman para arriba para traer plátano, yuca, ñame y así” (F4). Todas estas son actividades y diálogos que para los padres constituyen parte de sus labores y hechos cotidianos, pero que son mucho más que eso, pues abarcan en concreto el manejo de los códigos



que se dan en sus contextos. En última instancia, se trata de la aprehensión de las funcionalidades que para ellos tienen, dentro de su discurso, la transmisión de los roles que deben asumir los niños frente a lo que les es comunicado. Estos diálogos constituyen prácticas discursivas que pasan a convertirse, para los niños, en maneras de comprender, entender y habitar la realidad que los circunda.

Todo lo anterior permite evidenciar que, al interior de las familias que participaron de esta investigación, se tejen relaciones que aportan a la configuración de prácticas de lectura que están situadas en la cotidianidad del niño. Ello aporta a la construcción de formas de comprender el mundo que los circunda.

El dialogo pues como parte de las prácticas debe ser reconocido y apropiado por los sistemas escolares pues mediante su reconocimiento se da la búsqueda de las prácticas de lectura y se plantea la necesidad concebir de manera diferente cada uno de los procesos que se llevan a cabo en dichas prácticas, concibiendo el dialogo como una mediación que permite, no solo indagar las posturas de los estudiantes dentro de sus contextos y dentro de cada una de las situaciones de las son protagonistas, sino

Propiciar, mediante las diferentes situaciones en que este es utilizado este recurso, el reconocimiento de cada una de las prácticas que se hacen visible en la cotidianidad, el diálogo mediante el cual se socializa las experiencias, así como la reflexión de la acciones que se realizan con la familia, con los pares y con los maestros generan una construcción propia que hace del estudiante un sujeto propio capaz de general una visión más clara y amplia de su mundo.



### **6.1.2. Conocimiento sobre la enseñanza de la lectura**

El abordaje de la categoría prácticas de lectura tiene un gran valor en la voz de los padres, pues permite percatarnos del conocimiento que pudieran tener, desde sus conocimientos empíricos y cotidianos, respecto a la enseñanza de la lectura. Este saber puede estar mediado desde sus acercamientos con la escuela o desde las recomendaciones que ahora, como padres, siguen de los maestros en pro de la enseñanza de la lectura, realizar un acercamiento a la escuela, a los padres de familia y los estudiantes permitió conocer sus sentires, comprender el porqué de cada una de sus representaciones y aportar en la comprensión de las barreras que se presentan a la hora de encontrar prácticas de lectura que se dan en la cotidianidad, y que son trascendentes para la comprensión de los contextos y para la fortalecer las tradiciones, costumbres y tareas que ha hecho que las comunidades tengan sus propias practica en torno a las maneras de leer.

Con respecto a lo anterior nos encontramos con las siguientes impresiones de F5: “la niña que estaba en transición ya sabe leer, ya se lo ganó, él perdió el año y la niña lo ganó”; “me mandan a buscar, pero ¿académicamente cómo les va a ellos? En el boletín, en el boletín en la calificación sacaron buenas calificaciones”; “yo me pongo con ellos a hacerles dictado, vamos hacer dictado y cada uno de ellos se sientan a hacer dictado”. Cada una de estas impresiones da cuenta de que algunos padres conciben la enseñanza de la lectura solo desde lo académico, entendiendo esta como la decodificación de grafía, pues son reproductores de las nociones que una vez la escuela les enseñó y ahora les enseñan a sus hijos, en las prácticas de lectura de los estudiantes se ponen de manifiesto las maneras en que los padres y maestros han entendido y hacen entender a los estudiantes los códigos de lectura, preestableciendo hipótesis, y viendo la en la alfabetización una única maneras de leer, experiencia muy poco llena de significación, desconociendo en estas



representaciones la importancia de los aspectos socioculturales para el aprendizaje de la lectura de manera general por eso resulta de vital importancia que la familia promueva la lectura desde las tradiciones que generan una nueva y diferente visión de los contextos.

Por ello, fue reiterativo encontrarnos con opiniones como las siguientes: “Yo los pongo a leer Nacho, el libro de Nacho qué hay ahí cuentos, como *La Rana* hay muchos” (F3); “bueno por ahí hay una cartilla disque de Nacho, libro donde ellos tengan acceso a la lectura. Ellos leen por ahí así periódico revista o a veces yo tengo un papel y lo pongo a leer y le digo a ellos que busque un cuaderno viejo y yo me pongo con ellos a hacerles dictado, vamos hacer dictado y cada uno de ellos se sientan a hacer dictado” (F5). Estas opiniones ratifican que las concepciones sobre la enseñanza de la lectura que se tienen se limitan exclusivamente a las concepciones tradicionales de los padres y de la escuela; sin embargo, en el desarrollo de las entrevistas nos encontramos también con la realización de actividades cotidianas que constituyen prácticas de lecturas que, evidentemente, apuntan a la enseñanza de la lectura en contextos que se alejan de la escuela. Estas prácticas inscriben sus enseñanzas en la comprensión de las realidades, por ende, pueden ser concebidas como parte de la enseñanza de la lectura. A continuación se presentan algunas: “nos vamos de pesca, nos bañamos en el río, yo sí voy pero para llevar a los niños, jugamos en el parque un rato y así” (F3); “por ejemplo yo más que todo lo que sé hacer es, lo invito y nos sentamos en la cama leemos más que todo con la niña, la niña le lea a él porque ya la niña sabe leer, esas son las actividades que nosotros máhacemos” (F5).

Se analiza pues que los conocimientos por parte de la familia para abordar la enseñanza de la lectura de sus hijos están inscritos, principalmente, en los procedimientos que se emplean en la escuela. Así, el correcto uso de la caligrafía, la pronunciación de algunos sonidos y la forma de



articular los fonemas, ocupan un lugar preponderante en los esfuerzos emprendidos por las familias. Sin duda, estimular estos procesos es importante para la vida escolar. Ahora bien, es necesario indicar que no deben ser entendidos como únicos medios para lograr la correcta enseñanza de la lectura. De este modo, no es sorprendente que los padres no perciban las prácticas de la cotidianidad como método para la enseñanza de la lectura desde lo contextual y mientras dichas percepciones no permuten, será difícil transformar el lugar que ocupan los padres en los procesos de formación en lectura de sus hijos, de lo anterior se puede decir también que el concepto que los padres tengan de la lectura es de suma importancia para los hijos, pues no solo incide en el nivel de participación en los procesos de aprendizaje de la lectura sino en los modos de entender e interpretar sus realidades y hacer presentaciones de las mismas, gran parte de lo que los estudiantes hacen, dicen y piensan son resultado de las visiones de los padres, esto además de verse manifiesto en su discurso tanto de padres como de estudiante deja entrever las concepciones de toda una comunidad, algunos padres expresan a sus hijos en los diálogos que mantienen acerca de la importancia de la lectura y la utilidad de esta habilidad en su vida cotidiana, otros por su parte manifiestan y entendiendo el contexto que los circunda que la lectura tiene poca importancia cuando de llevar el aliento a casa se trata, la diferencia entre estas apreciaciones se evidencia: la puntualidad en la asistencia a clases, el apoyo en las tareas, el relacionamiento de los padres con las actividades escolares, la relación con docente, el interés por el rendimiento académico de manera en general la participación en la relación familia-escuela-enseñanza.



### **6.1.3. Participación familiar**

El segundo objetivo específico se propuso describir la incidencia de la participación de los padres de familia en los procesos de la lectura inicial de un grupo de estudiantes del grado primero. Así, la categoría central: participación familiar, fue abordada desde la realización de cada uno de los talleres y la posterior sistematización de las notas de campo. Esto se adelantó con el fin de analizarlas la luz de las subcategorías de inseguridad y factor tiempo.

Al abordar la categoría de participación familiar desde la subcategoría inseguridad, nos encontramos con impresiones frecuentes en torno a la manifestación de esta por parte de los padres y estudiantes respecto a las prácticas de lectura que ambos llevaban a cabo. Al respecto de lo anterior, los padres de familia indicaron lo siguiente: “mi esposo no le ayuda porque él no sabe, él no estudió” (F2); “yo más que todo estoy ayudando, si veo que yo tampoco puedo, pido ayuda” (F5); “soy ama de casa y quiero que ella sea alguien en la vida una persona más, o sea que ya sea profesional claro” (F3); e evidenciar

Es importante resaltar que las representaciones que estas familias tienen de sí mismas y de sus hijos están sujetas al contexto, contexto en el que solo se desarrollan actividades que para los mismos padres son de poca importancia social y bajo valor, estas familias no tratan en ningún sentido de resignificar sus experiencias sociales y profieren a sus hijos que la función de la escuela es mejorar las expectativas de vida. Esto hace que las acciones de los padres estén orientadas a intentar corregir sus saberes, obviar sus conocimientos y mostrarse reacios a participar de los procesos tanto de lectura como académicos de los estudiantes.



Respecto a las impresiones que como maestra puede evidenciar noté en ellos frustración respecto sus bajos niveles académicos, pues se oían comentarios como “enseñarles a leer si nosotros si no sabemos y “antes ellos nos enseñan a nosotros” “el deseo de ayudar a sus hijos a mejorar su nivel de vida es evidente pero su frustración e inseguridad respecto a lo que consideran limitantes en los procesos que deberían llevar con sus hijos es mucho mayor” “en la actividad pude notar que habían algunos padres de familia un poco incómodos pues manifestaban no saber escribir, otros no tener una bonita letra” “el trabajo con los padres dio la impresión de ser aburrido, pues la mayoría se sentía cohibido por el hecho de no estar alfabetizados, es importante saber que la lectura tanto para los padres como para los niños debe ser entendida como algo” “ manifestaron que esta vez no querían escribir ni hacer nada de eso porque su falta de ortografía era muy fea, y que los niños luego harían lo mismo”

En cada una de estas impresiones se hace evidente las maneras en que se manifiestan las inseguridades los padres tienen para ayudar a los hijos en las actividades que les son asignadas durante la jornada escolar. Estas inseguridades tienen su origen, en mayor o menor medida, en los bajos niveles académicos que los padres tienen. Esto impide que se sientan capacitados para ayudarlos de manera adecuada en la realización de cada una de las actividades, pues invalidan sus conocimientos al suponer que, por no estar escolarizados, sus saberes son inútiles para el ámbito escolar en el que se desarrollan sus hijos. Adicional a ello, los padres son reacios a involucrarse de manera activa en la realización de los talleres, pues conciben que el adecuado acompañamiento y correcto desenvolvimiento de estos en los mismos estaría supeditado a su caligrafía, ortografía y maneras de expresarse, además de ello la participación de los padres es más pasiva en tanto indagan con la maestra sobre el proceso de aprendizaje de sus hijos y esta refiere el procesos de lectura como aceptables, otorgado a la maestra toda la responsabilidad, mostrando absoluta seguridad en



la labor del maestro en la enseñanza de la lectura, atribuyéndole todo el compromiso a la maestra en la formación de los estudiantes, expresándoles que para eso es la escuela

En líneas generales, estos son los imaginarios son los imaginarios que los padres tienen respecto a la participación en los procesos escolares de sus hijos. Ahora bien, los estudiantes, por su parte, también manifiestan inseguridades que se evidencian en lo siguiente y que reposan en las notas de campo como evidencia de lo sucedido: “los estudiantes son tímidos a la hora de expresar sus opiniones y como modo de evitar hacerlo se comportan de manera violenta entre ellos, les da miedo hablar acerca de sus situaciones y sucesos que son comunes en sus contextos”. Esto tiene raíz en la idea de que lo que conocen y es cercano a sus realidades no tiene validez ha sido transmitida e interiorizada.

En el marco de esta problemática característica reincidente entre los padres de familia pues a pesar de que expresan el deseo de ayudar a sus hijos con las tareas, por lo general, no saben cómo hacerlo, o bien son incapaces de hacerlo debido a la poca familiarización que tiene con los contenidos, tareas y compromisos de sus hijos. Esto sumado a los estereotipos que tiene la maestra respecto a los padres tanto por su nivel educativo como social incrementa la poca participación de los padres, se puede decir entonces que para romper esta barrera de la participación se deben cambiar tanto los imaginarios de los padres como de la maestra.

#### **6.1.4. Factor tiempo**

El análisis de la categoría de participación familiar en relación con la subcategoría factor tiempo, da cuenta de las diferentes nociones que tienen los padres respecto al tiempo que dedican a las actividades escolares de sus hijos y al acompañamiento en los diferentes procesos que se llevan en los hogares y en las aulas. Todo lo anterior es notorio en las siguientes impresiones: “pues ahorita



que ellos salieron y que tenían que uno ir a atenderlos allá pero yo no fui, yo no soy partícipe de esas actividades” (F4); “hay veces en que la escuela invita a participar pero ese momento no asisto al llamado de la escuela porque en ese momento yo estaba trabajando”(F5) De lo anterior se puede colegir que si bien la escuela propicia actividades y espacios donde interactúen hijos y padres, factores externos como las ocupaciones y actitudes de los padres, impiden que haya interacciones que propicien la realización de las actividades que han sido programadas en la escuela y la realización de actividades extra clases. Otra de las impresiones que se hicieron notorias respecto a esto fueron las siguientes: “yo con ese niño tengo un embale porque ellos me los dejaron pequeñitos como de un año y de 2 años de edad y a mí me toca, yo me levanto a las 12 de la noche a trabajar, vengo de trabajar, los alisto para ir al colegio y vuelve y me voy a trabajar, vengo y les hago el almuerzo, después que les haga el almuerzo les lavo la ropa, almuerzan y se ponen a ver muñecos y ya” (F4); “necesita más que todo ayuda de alguien porque el papá vive muy ocupado, o la mamá no está presente y así y etcétera” (F4); “se habla de manera general sobre las implicaciones de la participación, planteamiento que fue tomado con negativas absolutas dentro del grupo de padres de familia, pues la gran mayoría, se negó ante la posibilidad de dedicar un par de horas semanales en el acompañamiento de los estudiantes en pro de la realización de los talleres que se desarrollarían” cada una de estas impresiones fueron observadas y analizadas en las notas de campo en pro de darle solución a la problemática.

“se llega al acuerdo de trabajar dos veces al mes pues los padres y madres de familia no pueden descuidar sus ocupaciones diarias para ir a la escuela, situación que manifestaron, pues la mayoría labora y los permisos son escasos.

Hubo padres de familia que no asistieron a la actividad y no se les pudo entregar tarjeta a esos niños, se podía ver la cara de tristeza de esos niños, pues no pudieron compartir con sus padres, se



evidenció cuáles serían los resultados de que se dé o no el acompañamiento de los padres en las actividades académicas de sus hijos

Los padres de familia toman este tipo de actividad como una manera de perder el tiempo o mera fiesta y no lo ven como una manera de compartir con sus hijos o una manera de cómo la escuela lo invita a vincularse a los procesos de sus hijos o familiares.

En cada una de las impresiones e interpretaciones anteriores, se puede apreciar que de manera general destacan ciertas condiciones de vida en cada una de estas familias que propician que el acompañamiento respecto a las actividades de sus hijos sea mínimo. Ahora bien, respecto al tiempo que invierten, es importante destacar que aun cuando las familias plantean que emplean algún tiempo o todo su tiempo en el acompañamiento de las actividades de sus hijos, en la mayoría de los casos se hace evidente que por motivo de la realización de sus labores o no parentesco con los niños, se involucran muy precariamente con los procesos que estos realizan en la escuela y en el hogar. Además de esto, es evidente que el acompañamiento que estos realizan en pro de mejorar sus prácticas de lectura se da de manera automática y en concordancia a las orientaciones que se dan desde la escuela.

La mayoría de los padres trabajan una gran cantidad de horas, lo que impide la interacción con los estudiantes; adicional a esto, son reacios ante la posibilidad de trabajar conjuntamente con la escuela, pues su tiempo es escaso y no difícilmente puede ser dedicado a estas actividades

#### **6.1.5. Agentes y contexto**

Respecto al tercer objetivo, el cual estaba situado en analizar la relación que establece la familia con la escuela en torno a los procesos de la lectura inicial de un grupo de estudiantes del grado primero, se adelantaron acciones educativas enfocadas desde y hacia ellos donde se analiza



no solo desde la sistematización de la entrevista realizada a la maestra, sino también desde la sistematización de las notas de campo y las entrevistas realizadas a los padres de familia. La información mencionada se interpretó a la luz de la categoría relación-familia escuela, respecto a cada una de las impresiones que se plantearon en esta investigación sobre la confluencia que se dio en torno a la misma, así pues, nos encontramos con los siguiente: “los padres de familia a pesar de que nosotros siempre estamos involucrándose en los procesos de aprendizaje de los niños no se involucran al 100% sino que ellos se involucran en la medida que ellos pueden” (M1). Desde las dinámicas que se generan en el aula, se busca involucrar pues a los padres, sin embargo, las ocupaciones de estos impiden que se den relaciones mucho más estrechas. Otra de las impresiones proferidas por la maestra fueron las siguientes: “invitándolos a la reunión de padres de familia, a los talleres, a los proyectos de aula para que ellos puedan asistir, para que ellos puedan entender la metodología que nosotros llevamos con los niños. Pero no, eso es como un 30% que el padre de familia allá en la institución se involucra, no como nosotros quisiéramos no entienden esa parte” (M1); “tal vez le falta a la institución involucrar a padre de familia con proyectos de escuela de padres escuela, por qué como tal no existe eso en el colegio operando este órgano de escuela de padres solamente en los pre informes es que se les viene dando algunas charla, algunos acompañamientos a ellos para que los niños mejoren sus dificultades académica” (M1). De cada una de las impresiones que se han configurado respecto a estas relaciones, se puede concluir que desde las directivas de la institución no se ha pensado siquiera en que se puedan gestar relaciones que beneficien en algún sentido las prácticas y procesos de lectura que se llevan con los estudiantes de grados iniciales. Si bien las relaciones que se dan entre estos dos agentes se perciben como buenas o normales, lograr la vinculación de ambos agentes es casi una obligación por parte y parte, pues los padres cuentan con pocos tiempos y la maestra, aunque demuestra interés aparente, no



implementa planes de acción para fortalecer las relaciones en pro de mejorar las prácticas y procesos de lectura de los estudiantes del grado 1A.

#### **6.1.6. Orientación familiar- escolar**

El análisis de la categoría agentes y contextos de donde emergió la subcategoría orientación familiar- escolar, buscó evidenciar cómo se daba el acompañamiento de los padres y la escuela para con los procesos de lectura inicial de los estudiantes. Con respecto a ello, nos encontramos con las siguientes impresiones: “la verdad yo no sé, yo sólo llevo 4 meses con ellos porque ellos son hijos de una sobrina ella se fue y me los dejo yo soy la tía de la mamá de ella” (M1); “ellos mismos hacen sus tareas y cuando no entienden ellos me preguntan” (F5); “no sé, por qué yo a veces le pregunto y ella me dice que, yo no quiero estudiar” (F3); “pues yo digo que de pronto un poquito más de ayuda de la mamá del papá, un poquito más de atención de los papas hacia él, eso es lo que le hace falta ” (F2); “cómo te diría yo, si ellos tuvieran al lado de la mamá no sé cómo les iría pero como te digo tengo 4 meses de tenerlos, las hermanas le ayudan, hay tienen que adivinar” (F2) “ellos me preguntan tía cómo puedo resolver esto cómo se hace y yo les explicó cómo se hace” (F5).

Todo esto pone en evidencia que la orientación familiar que reciben muchos de los estudiantes no viene directamente de los padres, sino de otros integrantes de las familias. El nivel de acompañamiento, además de ser bajo, es frágil, pues está supeditado sólo al deseo de los niños de realizar o no los deberes académicos. Los cuidadores de los niños reclaman la presencia de los padres, pues creen que los procesos de estos solo mejorará si estos orientan y acompaña a los niños de manera constante; sin embargo, este acompañamiento no se ha logra realizar por parte de los



padres pues sus actividades laborales impiden su cumplimiento, Por todas estas razones es importante que , los miembros de la familia no solo reflexionen entorno al apoyo y acompañamiento que los estudiantes demandan si no también que cada uno de los perteneciente a esto núcleos familiares deben tomar conciencia sobre su papel estelar en la enseñanza de la lectura, la comprensión de los contextos y los imaginarios con que los estudiantes se perciben dentro de cada una de las realidades de las cuales hacen parte, esto debe ser integrado de manera general en la escuela, con el fin de que las representaciones y visiones de los estudiantes sea más clara, tomando conciencias pues de todo el acervo que los conforma tanto social como individualmente, por lo anterior suma relevancia que familia y escuela, escenarios donde se desenvuelven los estudiantes de manera activa, confluyan permitiendo la interrelación, entablar un diálogo abierto y constante entre maestros y padres, resulta pertinente que se dé un momento obligado de interacción con los estudiantes, la maestra y la lectura, como único medio no solo para cambiar las concepciones que esta última sean tenido sino para generaren conjunto nuevas formas de entender la lectura en pro de salvaguardar y dar valor actividades del diario vivir que resultan enriquecedoras y que se obvian por creer que poco o ningún valor respecto a los proceso que en la escuela se dan, todo esto solo se dará en la medida en que la maestra se perciba como de mediadora, y los padres tengan la disposición de compartir, comentar y mejorar tanto sus dificultades como la de los estudiantes.

## **7. Conclusiones, recomendaciones y consideraciones finales**

El presente trabajo se propuso como objetivo principal analizar la incidencia de la participación de los padres de familia en los procesos de lectura inicial de un grupo de estudiantes del grado primero A, de la I.E. Alianza para el Progreso, sede Anastasio Sierra. En el tránsito de esta investigación se pudo evidenciar la importancia del acompañamiento familiar en los procesos de lectura inicial de los estudiantes, cuando tanto la escuela como los familiares forjan relaciones



cooperativas en pro de cada uno de los procesos. Teniendo en cuenta los contextos en que se desarrollan cada una de las prácticas de lectura y las concepciones de lectura de los agentes que median en los procesos de los estudiantes, se pueden llegar a las siguientes conclusiones:

**1.** En relación con el objetivo número uno, que buscaba examinar las formas como se configura la participación de los padres de familia desde sus realidades simbólicas y culturales con los procesos de lectura de los estudiantes del grado 1A, se llega a la conclusión de que mientras los padres desconozcan que la lectura se puede enseñar de manera diferente a la que les fue enseñada y validen cada uno de sus conocimientos, por más cotidianos que estos sean, empezaran a ver en los relatos del diario vivir, en sus costumbres y prácticas ancestrales, una manera de enseñar a leer a sus hijos a través de la comprensión de las realidades y situaciones que se dan en cada uno de sus contextos inmediatos. Conceptualizar la lectura como mera una experiencia que se inscribe únicamente en las aulas y en la decodificación, limita no solo la lectura misma, sino también la cosmovisión de los estudiantes. Las representaciones que tienen los padres en torno al aprendizaje de la lectura, son representaciones heredadas de sus pocas experiencias de vida con lo que a la escuela respecta, si bien en algunas familias le otorgan relevancia aprendizaje de la lectura, esta representación solo se debe a la interacción constante con la escuela por ende las formas de leer de los padres serán nociones que surgen de la escuela. El contexto mismo demanda otras maneras de abordar y entender las formas de lectura para que sean más afines a lo cotidiano.

**2-** En cuanto al segundo objetivo específico de esta investigación, el cual buscó describir la incidencia de la participación de los padres de familia en los procesos de la lectura inicial de un grupo de estudiantes del grado primero, se puede concluir que si bien la participación familiar constituye un factor relevante y potente en los procesos de lectura y académicos de los estudiantes, el acompañamiento por parte de estos padres es mínimo, pues sus quehaceres diarios limitan la



inversión de sus tiempos en actividades de participación tanto escolar, como en interacciones en el hogar. Sumado a esto, la inseguridad de los padres de familia respecto a sus bajos niveles de escolaridad, suscitan un evidente rechazo frente a la vinculación a actividades de tipo académico, el imaginario arraigado de estas familias de que sus vocaciones actividades determina mucho más que lo que encierra en sí mismo, hace que perciban a sí mismas como inexpertas y dependientes a la hora de interactuar con la escuela, los bajos niveles académicos y socioeconómicos son entendidos por la familias como causa y efecto de las nulas competencias lectoras que poseen y por ende de la baja calidad de vida.

**3-** En relación con el tercer objetivo específico, el cual se propuso analizar la relación que establece la familia con la escuela en torno a los procesos de la lectura inicial de un grupo de estudiantes del grado primero, a partir de un proceso educativo enfocado desde y hacia ellos, se concluye que aunque las relaciones entre escuela y familias son aparentemente buenas, poco se le da importancia al trabajo conjunto y colaborativo para mejorar los procesos de lectura de los estudiantes, en lo que si confluyen estos dos agentes en la conceptualización de la lectura como decodificación de la grafía, lo que nos lleva a pensar que igual que las prácticas de lectura el concepto de participación es redefinido, pues el apoyo y acompañamiento escolar no solo estará medido por si los padres leen o no con sus hijos sino también por las múltiples o habilidades igualmente meritorias: escucharlos, dialogar acerca de lo que sucede en sus día a día aconsejar y encausar su pensamiento a la constante necesidad de estudiar, importante también que los padres de este contexto reciban acompañamiento de la escuela para potencializar sus habilidades como mentores protagonistas de sus hijos pues no es gratuito que haya nula participación de los padres en los procesos de lectura y apoyo a sus hijos esto resulta también consecuencia del contexto en que estos padres se han desarrollado por ende debemos pensar en que la escuela debe y puede generar relaciones con la familia fundamentadas



estas en el conocimiento contexto .reconociendo saberes ancestrales, las experiencias, relaciones afectivas y perspectivas que del mundo se tienen, como insumos valiosos la articulación de la apropiación de la cultura y la lectura.

Desde esta perspectiva, el propósito de este trabajo fue invitar a deliberar sobre la congruencia de las prácticas pedagógicas que desarrollamos en la escuela y la importancia de esas otras prácticas que creemos que son descontextualizadas y que no llevamos aula pero que son por mucho lo más cerca de las realidades de cada uno de los estudiantes, pensar también como se dan y que facilitan las interacciones entre padres, estudiantes y escuela sobre si hay o debe existir en el hogar oportunidades para generar aprendizajes a partir de lo que es y conforma a cada una de estas familias, sobre si los nulos acercamientos de los padres los contextos formales de la enseñanza en suficiente para que las relaciones con la escuela y el acompañamiento a sus hijo se dé, o por lo contrario es un motivo de peso más para que la escuela vincule a estos padres de familia a través de estrategias pedagógicas de inclusión y participación en los procesos de aprendizaje de sus hijos.

Todo lo anterior nos llevó a despejar la pregunta de investigación de este proyecto: ¿cómo incide la participación de los padres de familia en los procesos de lectura inicial de los estudiantes del grado primero A de la Institución Educativa Alianza para el Progreso? Si bien es cierto que las estrategias de lectura, aprehensión y comprensión de las de las realidades que se planearon en los talleres, no son las únicas existentes para mejorar los procesos de lectura inicial que se dieron, en la realización de cada uno de estos se pudo constatar que generaron un aporte significativo en la medida que se abre un espacio de reflexión respecto a las concepciones que de prácticas de lectura se generan en este contexto específico



## **8. Recomendaciones**

Es de suma importancia que las Instituciones Educativas partícipes de este proyecto comiencen a configurar dentro de sus planes de trabajo, propuestas que apunten a la vinculación de padres de familia y profesores en pro del mejoramiento de las prácticas de lectura de sus estudiantes. La implementación de estas propuestas permitirá que se reflexione en torno a las concepciones que de la lectura se han configurado y que se perpetúan. Sin embargo, nada de esto se podrá dar si para los padres y la institución no es relevante un proyecto de mejoramiento de los procesos de lectura inicial.

Las prácticas de lectura de estos estudiantes solo mutaran en tanto padres como maestros dejen de concebirla como un proceso que solo se relaciona con la decodificación de morfemas y grafías. Se debe concientizar, capacitar y motivar tanto a docentes como a padres para que vean en el trabajo conjunto una oportunidad de no solo aportar en pro de mejores y más eficaces procesos de acompañamiento, sino también para que vean en estas prácticas y procesos un recurso de aprendizaje y producción de nuevos conocimientos, favoreciendo así el desarrollo de estas dentro de las instituciones y el hogar. Si bien es posible generar implicaciones afectivas entre maestros – estudiantes – padres, es de vital importancia que el maestro sea un mediador en la reconceptualización de las prácticas de lectura, que sean auténticos generadores de prácticas acordes a las realidades tanto de padres como de estudiantes, capaces de crear nuevas estrategias que permitan la comprensión y las reflexiones de los estudiantes en cada una de estas prácticas.

La investigación deja abierta la perspectivas en torno a las nociones que de lectura y prácticas de lectura se tiene tanto en los ámbitos escolares como familiares, así como a las prácticas



de lectura y resignificación de las mismas vislumbradas como los talleres; así pues, sería de gran importancia que otras investigaciones se acercaran a indagar las necesidades que surgen a partir de la vinculación cooperativa y reflexiva entre maestros y padres, para dar voces a otras problemáticas en relación con cómo es entendida la lectura, los agentes que intervienen en ésta y su inmersión en el proyecto educativo institucional.

### Anexos - Actividades

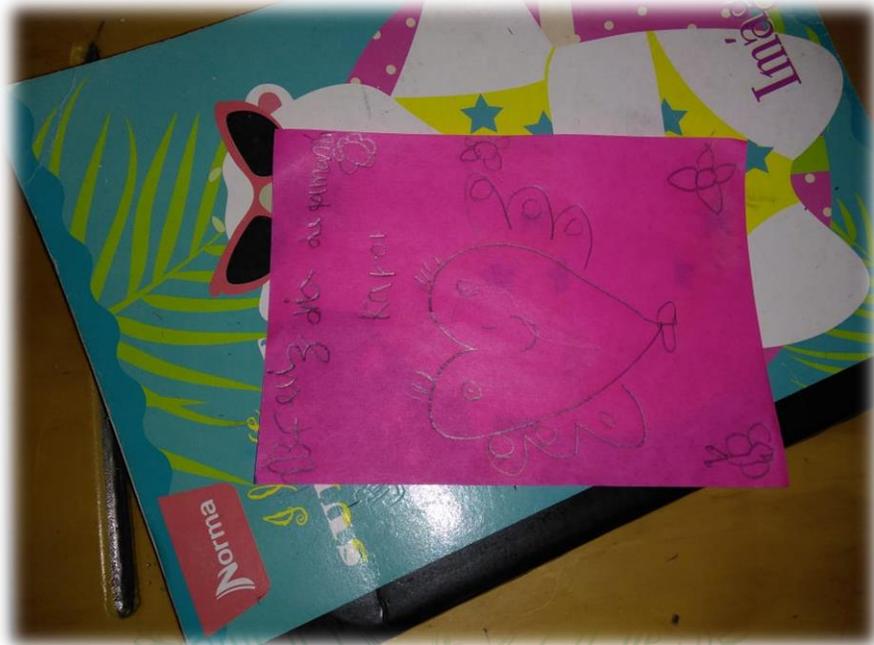


1 8 0 3



UNIV  
DE AN









UNIVE  
DE ANT

1 8





**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

**Facultad de Educación**



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



### Referencias bibliográficas

Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, Universidad de Granada.

Carr, W. y. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Madrid: Martínez Roca.

Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.

Cassirer, E. (1944). *Antropología Filosófica- Introducción a una filosofía de la cultura*. México: Fondo de Cultura Económica México.

Ceballos-Herrera, F. (2009). El informe de investigación con estudio de casos. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 2, p. 413-423.

Cerda, H. (1991). *Los elementos de la investigación. Medios, instrumentos, técnicas y métodos en la recolección de datos e información*. Bogotá, Colombia. El Buho

Cotera, J. (2016). Proyecto Institucional - Tertulias-Literarias - ¡Una palabra para la vida!  
Montelibano: I.E Alianza para el Progreso.

De León Sanchez, B. (2011). *La relación familia-escuela y su repercusión en la autonomía y responsabilidad de los niños/as*. Barcelona: Universidad de Cantabria.

Espitia, R. & Montes, M. (2009). *Influencia de la familia en el proceso educativo de los menores del barrio costa azul de Sincelejo (Colombia)*. (tesis de grado). Universidad del Caribe.

Fajardo, R. (2016). *Ambientes de aprendizaje para potenciar los procesos de lectura y escritura*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.



Fuentes, L., & Calderin, N. (17 de octubre de 2014). Obtenido de Corporación universitaria del caribe: <http://revistas.cecar.edu.co/escenarios/article/view/114/106>

Hurtado, R. (2016). *Enseñanza de la lectura y la escritura en la educación preescolar y primaria*, Medellín-Colombia, L Vieco S.A.S

García, G., et al. (1995). Colombia al filo de la Oportunidad - Comisión de Sabios. Recuperado el 8 de febrero 2011, de [http://www.umng.edu.co/www/resources/cdq\\_colombia%20al%20filo%20de%20la%20oportunidad.pdf](http://www.umng.edu.co/www/resources/cdq_colombia%20al%20filo%20de%20la%20oportunidad.pdf)

Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (1997). *Metodología de la investigación. El proceso de la investigación cualitativa*. Bogotá, Colombia. Panamericana Formas e Impresos S.A.

Jiménez. E & Comet.C, (2016) Los estudios de casos como enfoque metodológico ACADEMO Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades, diciembre, 2016, Vol. 3 Nro. 2

Latorre, A. (2007). *La investigación- acción. conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona, España. Editorial Graó, de IRIF, S.L.

López, Y. (2014) *La participación de los padres de familia en el proceso de adquisición de la lectoescritura de los estudiantes del primer grado de educación primaria*. (tesis pregrado) Universidad pedagógica nacional, Campeche México

ICFES. (1 de noviembre de 2017). Publicación de resultados Saber 3°, 5° y 9°. Obtenido de <http://www2.icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/historico/reporteHistoricoComparativo.aspx#>

Institución Educativa Alianza para el Progreso. (2015). PEI Montelíbano.



Madrid, M., González, P., & Paternina, Y. (2017). Proyecto de Aula - Manitas sí, manitas no.

Montelibano: I.E Alianza para el Progreso.

Martínez, J. (2014). *Talleres literarios*. Tesis de grado. Universidad de la Rioja

MEN. (1998). Lineamientos Pedagógico de Preescolar. Bogotá: Magisterio.

Moreno. M, Vargas. A, & Pelayo .Y, (2009) La investigación cualitativa a través del estudio de casos: referencia a la investigación en turismo, GEIDETUR, Universidad de Huelva.

Pérez, et al. (2016). PEI Montelibano: I.E Alianza para el Progreso.

Perez, R. (septiembre de 2017). Entrevistas al Coordinador de la Institución - Plan de Estudio. (S. Perez, Entrevistador) Montelibano.

Rengifo, Y. & Sanjuas, H. La familia y la escuela: camino hacia los procesos de lectoescritura en los infantes. Plumilla Educativa, [S.l.], n. 18, p. pp. 101-108, sep. 2016. ISSN 2619-1733.

Disponible en:

<<http://revistasum.umanizales.edu.co/ojs/index.php/plumillaeducativa/article/view/1959/2622>>. Fecha de acceso: 14 dic. 2018

doi:<https://doi.org/10.30554/plumidaedu.18.1959.2016>.

Rosa, R. (2015). "El Taller como estrategia didáctica para mejorar la comprensión lectora en el primer curso de ciclo común del Instituto Manuel Bonilla del municipio de Apacilagua,

Schmeck, R. R. (1988). An introduction to strategies and styles of learning. En: R. R.

Schmeck (Ed.), *Learning strategies and learning styles*. New York: Plenum Press

Stenhouse, L. (2003). *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid: Morata.



Valencia Claudia, O. D. (5 de Octubre de 2017). Obtenido de Universidad Libre:

<http://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/6039/ValenciaLavaoClaudiaPatria2011.pdf;jsessionid=3495189B69E8A02BE13EA283B8B2A3FA?sequence=1>

Vásquez, F. (2008). *La enseña literaria. Crítica y didáctica de la literatura. Los talleres de lectura literaria*. Bogotá, Colombia. Editorial Kimpres Ltd.

Vera, L. (2017) La familia y su impacto en la potenciación del aprendizaje de la lectoescritura en niños de primer grado, en la Escuela primaria Pablo de la Torriente Brau, de Latacunga – Ecuador. Tesis pregrado Universidad técnica cotopaxi. Latacunga Ecuador

Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Psicolibros.

Wittgenstein, L. (1958). *Investigaciones Filosóficas*. Barcelona: Crítica.

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

Freeman, Y. (1998). *Métodos de lectura en español: ¿reflejan nuestro conocimiento actual del proceso de lectura?* Disponible en:

[http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a9n3/09\\_03\\_Freeman.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a9n3/09_03_Freeman.pdf)

Valle, A., González, R., Cuevas, L., & Fernández, A. (1998). Las estrategias de aprendizaje: características básicas y su relevancia en el contexto escolar. *Revista de Psicodidáctica*, (6), p. 53-68.

Núñez, V. (2013). *¿Qué papel juega la familia en el proceso educativo de los niños? ¿Es la familia un pilar importante en la educación de los hijos?* Disponible en:



<https://revistamagisterioelrecreo.blogspot.com/2013/04/que-papel-juega-la-familia-en-el.html>



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3