



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

Facultad de Educación

**PRÁCTICAS DE LECTURA: UNA MIRADA EN EL CONTEXTO DE TRES
MAESTRAS DE BÁSICA PRIMARIA**

ADRIÁN ALBERTO MONTOYA AYALA

Estudiante

GLORIA MARÍA ZAPATA MARÍN, Mg.

Asesora de trabajo de investigación

**MAGÍSTER EN EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MEDELLÍN**

2016

Tabla de contenido

Presentación

1.CONSTRUCCIÓN DEL PROBLEMA.....	9
Antecedentes.....	9
Antecedentes Legales.....	9
Antecedentes Investigativos	13
Antecedentes teóricos.....	18
Descripción del problema.....	25
Objetivos de la investigación.....	30
Justificación.....	31
2.MARCO TEÓRICO.....	33
Prácticas de lectura.....	33
Práctica pedagógica.....	42
3. MARCO METODOLÓGICO.....	49
Enfoque.....	49
Metodología.....	49
Técnicas y estrategias.....	51
Observación Participante.....	51
Guía para la observación de clase.....	52
Formato para la observación de clases.....	52
Entrevista.....	53
Análisis Documental.....	54
Recolección de la información	54
Sistematización de la información.....	55

Análisis de la información.....	56
4. HALLAZGOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	57
Apertura a las comprensiones.....	57
Prácticas de lectura: algunas comprensiones en la escuela.....	57
De lo que circula en la escuela.....	58
De las prácticas y las reflexiones pedagógicas de las maestras.....	64
Los asuntos que emergen en la escuela frente a las prácticas de lectura.....	75
Relaciones entre lectura y escritura	75
Relaciones entre lectura, escritura y TIC.....	78
Conclusiones.....	82
Referentes bibliográficos.....	86
Anexos.....	90
Anexo 1.....	90
Anexo 2.....	92

AGRADECIMIENTOS

A Dios por darme la oportunidad y la fortaleza para emprender y terminar este viaje.

A Gloria María Zapata Marín, mi asesora, quien siempre ha tenido las palabras precisas para orientar mis pasos y motivarme en los momentos más difíciles de este valioso viaje.

A las maestras de básica primaria de la Institución Educativa Nuestra Señora del Rosario, quienes han hecho posible la realización de esta investigación.

A mi esposa Gladys Muñoz y a mis hijas Ana Sofía y Estéfany por su apoyo y comprensión durante mis muchas ausencias y arduas jornadas de trabajo sin poder estar con ellas.

Pero en el momento de la lectura, al lector le sucede algo muy raro. El libro que lee no es jamás el mismo libro que el autor escribió. Mientras lee, imagina otros paisajes, otras caras para los personajes, otros olores, otros colores, todo distinto [...] Es único. Absolutamente único. Esto ocurre por una razón muy sencilla, aunque sea paradójica. Es que el lector lo que hace no es exactamente leer un libro, aunque lo llamemos así por comodidad. La verdad es que ese libro, el lector lo escribe con su lectura. Crea un texto nuevo que no existía antes y que nadie podrá jamás repetir.

*Ana María Machado
El libro, de la letra a la lectura
(1994)*

Prólogo

Al intentar escribir sobre la importancia del acto de leer me sentí llevado y hasta con gusto a “releer” momentos de mi práctica, guardados en la memoria, desde las experiencias más remotas de mi infancia, de mi adolescencia, de mi juventud en que la comprensión crítica de la importancia del acto de leer se vino construyendo en mí.

(Freire, 2011, p.94)

Las primeras lecturas que escuché fueron las de mi madre, quien se dedicaba a leer la biblia y el catecismo, especialmente en las noches; de niño escuché pocas lecturas en mi casa, pues mi madre fue una mujer muy ocupada en su restaurante, y yo me dormía temprano cansado de jugar. Hoy comprendo sus afanes y los agradezco, ha sido un gran ejemplo para mí; mi padre solo estudió parte del grado primero, por tanto, nunca lo vi leer libros, pero ha sido un excelente lector de la vida, lo que le ha permitido disfrutar de forma plena y con mucha felicidad su existencia, de eso soy testigo.

Cuando inicié el grado preescolar me encontré con un mundo muy bonito, creo que los niños siempre disfrutaban esta etapa escolar; recuerdo mucho a mi profesora María Helena, una mujer muy cordial y simpática, de cabello corto, con voz amable pero de autoridad, era gordita y contaba muchas historias, nos leía cuentos, nos ponía a pintar, a amasar plastilina, a hacer trabajos con arcilla y nos permitía jugar en un patio de arena que había cerca al salón de clases, yo la pasaba muy bien; fue quien me enseñó a escribir y a leer mis primeras palabras, iniciando mi camino en la cultura escrita.

La profesora Orfa, una mujer muy ordenada y de caminar lento, además muy bonita, fue quien más me permitió disfrutar de la lectura en la escuela. Creo que tenía mucho amor por su trabajo, era muy paciente, nos trataba muy bien y además nos leía muchos cuentos. De ella recuerdo a Pombo, los cuentos de los hermanos Grimm, Hans Christian Andersen, Perrault; fueron tiempos muy divertidos en la escuela. Pasados los años, y siendo un maestro, terminé por ser compañero de trabajo de la maestra Orfa, una gran mujer y una profesora excelente.

En el colegio las cosas cambiaron con respecto a la lectura, era necesario leer los libros impuestos por el profesor de Español, pues al final del periodo siempre ponía un largo trabajo de preguntas, y además había que contar el libro leído a los compañeros de clase. Siempre tuve problemas para leer los libros completos, sin embargo, luego de salir del colegio volví a releer algunas de estas obras que me inquietaron: por ejemplo Cien años de Soledad, La Metamorfosis, y El Extranjero. Pienso que en el colegio me faltó leer más por placer, ya que casi siempre lo hice por obligación, era mi responsabilidad y tenía que cumplir, además no conocía los Derechos del Lector de Daniel Pennac. Sin embargo disfruté leyendo cosas sencillas, casi siempre divertidas, con ilustraciones y la mayoría de veces cortas y lo que necesitaba para responder a mis tareas.

Es por esto que, considero que todas las lecturas son valiosas, ya que como dice el adagio popular “*entre gustos no hay disgustos*”; creo que lo más importante es leer aquello que se disfruta, aquello que se necesita, aquello que nos permite ser protagonistas de la cultura escrita, ya sea filosófico, científico, de autoayuda, de literatura, religioso... pregunto entonces ¿por qué satanizar algún género discursivo? lo más importante es la experiencia del lector como lo manifiesta Larrosa.

Adrián Alberto Montoya Ayala¹

¹ Estudiante de Maestría en la Línea de Enseñanza de la lengua y la literatura de la Universidad de Antioquia.

PRESENTACIÓN

Durante este maravilloso recorrido por el camino de la investigación en la Línea de Enseñanza de la lengua y la literatura de la Universidad de Antioquia, he conocido personas muy interesantes, entre ellos mis compañeros, mis profesores y asesores con quienes he podido observar y vivir diferentes etapas; van desde la certeza de que lo que propongo para investigar es un asunto muy importante y que me permitirá hacer un buen proyecto de grado y generar conocimiento alrededor de la educación, hasta quedarme con un problema real de investigación; esto que me interesaba ha sido investigado ampliamente en el campo de la academia; era relevante como yo creía y eso me generó angustia, tensiones y sinsabores. Es como estar en un laberinto del que pronto se quiere salir. Entonces fue necesario regresar a la calma, buscar nuevas salidas, mirar en otras direcciones, conversar con los profesores y compañeros para ver las nuevas oportunidades que aparecen en el horizonte, en el contexto social, escolar y universitario.

Es en esta nueva búsqueda que me inquieté por la lectura; asunto que ha sido tratado ampliamente, sin ser agotado, por diferentes teóricos como: Freire (2011), Ferreiro (2001), Chartier (2004), Pérez (2004), Lerner (2001), quienes desde sus teorías contribuirán a mi mirada crítica para ver y comprender qué está pasando en la escuela alrededor de las prácticas de lectura, para conocer cuáles son las concepciones de las maestras sobre el tema, cuáles son sus intencionalidades cuando leen con sus estudiantes, conocer sus experiencias alrededor de la lectura.

Elegí hacer esta investigación en la Institución Educativa Nuestra Señora del Rosario del municipio de Campamento, Antioquia, donde inicié mi inserción en la cultura escrita, y a la cual he estado ligado por varios motivos, entre ellos, los académicos y laborales. En esta Institución estudian todos los niños y jóvenes del Municipio, lo que permite conocer la diversidad cultural, religiosa, económica y social del contexto. Allí estudian los hijos de los funcionarios públicos, de los maestros, de los campesinos, de los recicladores, de los conductores, es decir, esta es la *microsociedad campamenteña*. Los maestros que en ella laboran, en su mayoría, son de otros municipios; unos pocos son de Campamento, lo que permite mayor diversidad cultural; pienso que los ambientes institucionales son buenos; los estudiantes son respetuosos y las dinámicas escolares y educativas en el plantel, permiten una buena labor por parte los maestros.

1. CONSTRUCCIÓN DEL PROBLEMA

Antecedentes

La investigación *Prácticas de lectura* ha surgido de un proceso de búsqueda alrededor de la enseñanza de la lengua y la literatura, y que ha sido mi preocupación durante mi trabajo en la IE. Nuestra Señora del Rosario. En esta línea de sentido, se ha evidenciado la necesidad de investigar *la lectura*, porque, siento, se han dado una serie de cambios sociales que exigen nuevas formas de leer, pero también de enseñar a leer en la escuela; por lo tanto, este proyecto tiene como principal objetivo comprender las prácticas de lectura de las maestras de la Institución Educativa Nuestra Señora del Rosario del municipio de Campamento, para entender qué concepciones, prácticas pedagógicas y reflexiones en torno a ellas ocurren en la básica primaria y cómo esas prácticas de lectura inciden en la formación de los estudiantes.

Siendo esta la cuestión que me interesa indagar, es importante presentar un momento de búsqueda de investigaciones nacionales e internacionales que abordan el tema en cuestión y que me permiten situarme con relación a lo que indago. Así, entre las más cercanas al objeto de estudio he encontrado los siguientes antecedentes.

Antecedentes Legales

En los referentes establecidos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) se ha propuesto en los *Lineamientos Curriculares (1998)* la importancia de la lectura. Esto, se ve reflejado en la medida en que la plantea como un proceso fundamental en la escuela básica, al lado de la escritura, el habla y la escucha. En este documento se argumenta la visión que ha tenido la lectura en las teorías lingüísticas y algunas tradiciones psicolingüísticas en las que se sostiene que leer es “comprensión del significado del texto. Algo así como decodificación, por parte de un sujeto lector” (MEN, 1998, p.45). De igual forma el documento contrapone la anterior propuesta a un acercamiento desde lo significativo y semiótico y se argumenta que “leer es un proceso de interacción entre el sujeto portador de

saberes culturales, intereses, deseos, gustos [...] y un texto como el soporte portador de significado de una perspectiva cultural, ideológica [...] y que postula un modelo de lector” (p.45). En esta línea, la investigación *prácticas de lectura* se sitúa cercana a la última definición, ya que se plantea una práctica holística y social de la lectura.

Desde esta postura el Ministerio de Educación Nacional propone la lectura como un proceso que tiene significado y se fundamenta en lo semiótico cultural, es pues un proceso bastante complejo, que sucede en un momento concreto, en el que el sujeto lector va más allá de encontrar un mero significado de lo que lee. En esta medida, la práctica pedagógica se ve exigida a reflexionar sobre los cambios en las prácticas que frecuentemente se privilegian en la escuela, como la lectura para responder a pruebas o para demostrar al maestro que se tiene la habilidad. Así, se propone dar una nueva mirada a la lectura, la cual no se debe “reducir a prácticas mecánicas, a técnicas instrumentales” (MEN, 1998, p.49).

Del mismo modo en los *Lineamientos Curriculares (1998)* plantean unos estudios realizados, uno por el Sistema Nacional de Evaluación en 1993 “el cual tuvo como propósito evaluar los aprendizajes en lectura, escritura y matemáticas en los niños de 3° y 5° de educación básica primaria” (p.72), y el otro estudio fue realizado “en el Corpes de Occidente, coordinado por la Universidad de Antioquia, para evaluar la calidad de la educación básica en esta región” (p.72).

Las anteriores investigaciones arrojaron como resultado, que se evidencian serias dificultades en la lectura, especialmente en la básica primaria, y que “estas carencias y dificultades tienen graves implicaciones, pues es imposible pensar y ejecutar una educación de calidad al margen de unas competencias que facilitan una mejor comprensión de la vida, la ciencia y la cultura” (p.72). También se argumenta que la lectura “permite enriquecer nuestros esquemas conceptuales, nuestra forma de ver y comprender el mundo y es requisito esencial para el desarrollo cultural y científico” (MEN, 1998, p.72). Es por ello que, la lectura es fundamental para la formación del sujeto, pero una lectura que le permite al individuo construir significado, a partir de la relación que se teje entre el sujeto lector, el texto y la realidad circundante. Esta idea tiene total conexión con la búsqueda que estoy haciendo en este proceso; es relevante transformar la mirada que sobre la lectura en la escuela se ha privilegiado, ya que implica una postura instrumental que solo está

posicionada en un ejercicio de transmisión de un aparente conocimiento. En esta medida, el maestro debe estar constantemente en una actitud vigilante ante sus prácticas y realizar una reflexión sobre las mismas como posibilidad de comprender y problematizar su propio escenario pedagógico.

Un segundo documento que me interesa revisar es *Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje* (2006), donde aparece referida la lectura en los tres campos fundamentales de formación en lenguaje: en la pedagogía de la lengua castellana, en la pedagogía de otros sistemas simbólicos y de forma explícita, en la pedagogía de la literatura, planteándose la necesidad de fortalecer la enseñanza, de formar estudiantes que lean diferentes tipos de textos, pero que además lo hagan por placer; por ello el MEN (2006) propone que es necesario que los estudiantes se dediquen “al placer de leer poemas, novelas, cuentos y otros productos de la creación literaria que llenan de significado la experiencia vital de los estudiantes” (p.25).

Pero, pienso, no solo se debe buscar la enseñanza de la lectura como una experiencia literaria, además, propongo que el estudiante sea capaz de leer lo que aparece más allá del texto, es decir leer “entre líneas, ver más allá de lo evidente, para poder así reinterpretar el mundo y de paso, construir sentidos transformadores de todas las realidades abordadas” (MEN, 2006, p.25). Así, la lectura se aborda como una práctica sociocultural que se relaciona con lo estético, lo emocional, lo ideológico, lo cognitivo y lo pragmático.

Presentado en estas líneas anteriores, y a raíz del interés en la lectura que el MEN ha demostrado en los últimos dos años (2013, 2014), se ha propuesto como meta mejorar el comportamiento lector de los estudiantes y se ha creado una estrategia a través del Plan Nacional de Lectura y Escritura (PNLE), por ello, se han llevado bibliotecas completas a muchas instituciones del país (Colección Semilla)². También se han entregado importantes textos publicados a través de la serie Río de letras, entre los que están *Leer para comprender, escribir para transformar*, (2013) el cual brinda a los maestros y mediadores de lectura y escritura material actualizado, orientando las acciones en la escuela y por fuera de

²Conjunto de libros de literatura, arte, filosofía, ciencias, biografías, consulta entre otros, que están disponibles en salones de clase, en las bibliotecas escolares, entregados por el Ministerio de Educación Nacional.

ella, alrededor de las prácticas de lectura y escritura. El texto contiene una serie de ensayos y entrevistas de reconocidos maestros y escritores como Francisco Cajiao, Yolanda Reyes, Mauricio Pérez Abril, Clemencia Vanegas.

Otro texto de la serie *Río de Letras* que considero relevante y que me permite avanzar en esta investigación es *Prácticas de lectura en el aula, orientaciones didácticas para maestros*, (2014) en el cual se presentan un conjunto de herramientas didácticas, con las que se busca acompañar los encuentros y reflexiones de los maestros que pretenden mejorar sus prácticas para la enseñanza y aprendizaje de la lectura en los grados superiores de la básica primaria; en el texto se propone una secuencia didáctica denominada *Para leer con sentido* centrada en situaciones de comunicación real, que responden a los intereses de los estudiantes.

Así pues, el principal objetivo que se ha trazado el PNLE ha sido consolidar un país de lectores y escritores, que acceda de manera equitativa a la información y al conocimiento. Por medio de diversos materiales de lectura y escritura, se han llevado a cabo una serie de formaciones in situ a los maestros de básica primaria, a través de Docentes Tutores³, y entre las temáticas más relevantes que se han abordado en las diferentes formaciones están: el comportamiento lector, la comprensión lectora y la producción textual en los estudiantes de preescolar, básica y media, donde la escuela es el principal escenario y la familia, el apoyo fundamental a lo largo de este proceso. Este ejercicio de trabajo del cual hago parte ha sido importante, porque me ha permitido evidenciar que los maestros necesitan ejercicios de formación permanente que les den la posibilidad de realizar ajustes y reflexiones en su trabajo y en su práctica, que se vinculen con la escuela real que habitan diariamente; es decir, que los maestros puedan dar cabida en su experiencia pedagógica a la reflexión, el debate y la discusión sobre lo que implica su ser y su quehacer.

El PNLE ha enfatizado constantemente en la importancia de la lectura en la generación de conocimientos, para construir subjetividad, para ejercer ciudadanía y para disminuir brechas. Mi investigación retoma, algunas de las propuestas desde el Plan Nacional de Lectura y Escritura, en las que se plantea la lectura como una práctica que debe fortalecerse

³ Grupo de maestros convocado por el MEN para acompañar a sus pares *in situ*, en temáticas relacionadas con las estrategias para transformar la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas y la lengua castellana.

no solo en la escuela, sino también en el hogar; de igual forma, vuelve sobre los postulados en los que las maestras son protagonistas en los procesos de formación, en los que se debe leer para aprender y en los que se permita el placer y el disfrute como una experiencia estética de cara a la literatura.

Considero pertinente reconocer los esfuerzos que se han venido haciendo desde el MEN para mejorar las prácticas alrededor de la lectura, sin embargo, debo decir que si no hay una verdadera apropiación por parte de los maestros de estos referentes, no se garantizaran cambios significativos en las prácticas pedagógicas. Por lo tanto considero fundamental continuar avanzando en investigaciones que indaguen por lo que sucede con las prácticas de lectura en contextos específicos.

Antecedentes Investigativos

Entre las investigaciones más recientes, para seguir este ejercicio de rastreo, que se han abordado frente al tema de la lectura he encontrado el trabajo de investigación *La lectura como experiencia: análisis de cuatro situaciones de libros álbum en educación inicial* dirigido por el profesor Pérez Abril y realizado por Vargas, A. y Reyes, L. en la ciudad de Bogotá en el año 2009.

En la investigación se hizo un análisis minucioso de la experiencia de cuatro lectoras y se descubrió, cómo a través de éstas prácticas se puede tejer lo subjetivo con lo objetivo desde los textos denominados *Libro álbum*⁴; se busca en este trabajo referido ir más allá de la mera experiencia de generar emociones en los niños que escuchan las narraciones y dar especial sentido a lo que se ha escuchado en ellas. La investigación se realiza en un colegio bilingüe con estudiantes de seis años de edad que cursan el grado transición, y se realizó a través de una metodología cualitativa.

Los principales hallazgos dejaron ver cómo influyen las lectoras desde su experiencia y con su personalidad en las prácticas de lectura; también se caracterizó la forma en que desarrollan sus clases y cómo es la práctica de lectura con los estudiantes de grado

⁴Se entienden los libros álbum como libros en donde el texto y la imagen funcionan de manera inseparables construyendo una historia.

preescolar. Se evidenció, así mismo, la forma de comunicarse y desenvolverse entre los estudiantes y las maestras durante la experiencia que construyen con la lectura del libro álbum. Una de las principales conclusiones de esta investigación, es que no se puede generalizar la enseñanza de la lectura, a través de manuales de técnicas de lectura en voz alta, ya que los aprendizajes del estudiante dependen de la formación del docente que orienta la clase, de la experiencia que ha tenido y su trayectoria con ella.

Este referente investigativo es importante para mi trabajo, ya que me acerca a otras formas de implementar la lectura en la escuela y especialmente en preescolar, además de resaltar la importancia del maestro en los procesos formativos y sus prácticas pedagógicas. Considero que se revela una experiencia que permite plantear vínculos entre la literatura y la vivencia de los sujetos en la escuela, ya que las lectoras logran que los niños construyan un lugar distinto y vivencial para la literatura, que no se ubica en el clásico trabajo de leer para responder a pruebas o talleres de preguntas.

De otro lado, encontramos el artículo *Práctica pedagógica y lengua escrita: una búsqueda de sentido*, realizado por los profesores Fabio Jurado Valencia, Ligia Sánchez Castellón, Elda Cerchiaro Ceballos y Carmelina Paba Barbosa, en 2013, texto que se origina de la investigación *El aprendizaje de la lectura y escritura a partir del trabajo con imágenes visuales* realizado en la Universidad del Magdalena en 2008. Se busca comprender, principalmente, las prácticas pedagógicas que han estado presentes en la enseñanza de la lectura y la escritura en Colombia. La investigación es de orden cualitativo y participaron docentes de diferentes instituciones de la ciudad de Santa Marta y estudiantes de carreras en Educación.

A través de la investigación se demuestra que en muchas de las prácticas pedagógicas de los docentes permanece la enseñanza ecléctica y que la incorporación de propuestas que involucren el paradigma discursivo tiene gran dificultad para llevarse a cabo en las prácticas escolares. Es notorio que a pesar de las nuevas propuestas de enseñanza y aprendizaje que dan un papel protagónico al estudiante, se sigue privilegiando el enfoque conductista y el modelo asociacionista, el cual se contrapone en esta investigación al modelo constructivista; se plantea, entonces, que en la propuesta constructivista es fundamental el papel del docente como investigador, como sujeto que le da sentido al

trabajo del aula y no solo como un transmisor de conocimiento. También un punto interesante de este trabajo es que permitió analizar la mirada del docente en ejercicio y en formación, y las diferentes preocupaciones e inquietudes con respecto al tema de la enseñanza de la lectura y escritura.

Creo que es fundamental considerar la importancia de este referente para mis búsquedas, porque me permite reconocer el papel protagónico del maestro como sujeto transformador desde sus reflexiones e investigaciones en torno a su práctica pedagógica. Es solo desde la movilización de los saberes de los maestros respecto a la lectura y desde un cambio en su aproximación a estos procesos, que podremos generar reelaboraciones en el aula que se hagan pertinentes frente al trabajo con los estudiantes.

Otra investigación que considero relevante en este rastreo, es el trabajo *Prácticas de lectura y escritura en contextos de educación rural* realizado por la investigadora Sandra Milena Céspedes González (2014), el cual nace de la inquietud de la maestra por conocer más de cerca lo que sucede en su escuela rural, y los modos singulares como se viven las prácticas de lectura y escritura en ese contexto. La investigación se desarrolla en el municipio de Santa Rosa de Osos en la Institución Educativa San Isidro.

El principal objetivo planteado en esta investigación, es comprender las relaciones que se tejen alrededor de las prácticas de lectura y escritura de los maestros y estudiantes en el contexto de educación rural, para lo cual propone develar las prácticas investigadas, desde sus conceptualizaciones, características y metodologías. También busca caracterizar las condiciones de ruralidad emergentes en la Institución, al igual que la lectura y la escritura como prácticas socioculturales en este contexto de ruralidad.

Es así que la maestra encuentra que en el contexto rural, la lectura es concebida como una vía para aprender, para acercarse al conocimiento, como una herramienta que se circunscribe básicamente al aprendizaje, que permite acercarse a nueva información, que sirve como instrumento de la educación. También aparece en la escuela, la lectura planteada como una experiencia, como una lectura que permite el placer, el goce. Además plantea que para los niños del campo las primeras experiencias de lectura se dan en la escuela.

Alrededor de la escritura, la investigadora propone que emerge como una práctica para recopilar registros cotidianamente, y también como una posibilidad de manifestarse, de expresar los pensamientos y sentimientos, de comunicarse con los otros. De igual forma, propone que en la escuela rural, enseñar a leer y a escribir son simples ejercicios de estudio.

La maestra encuentra que, en la escuela rural, las prácticas de lectura y escritura que en ella se realizan, desconocen de algún modo la necesidad real y las situaciones específicas de este espacio geográfico, ya que en el campo se realizan una serie de prácticas que no son tenidas en cuenta en el contexto escolar. De ahí que la investigadora plantea que la escuela necesita reconocer esas prácticas que se vivencian fuera de ella.

Las principales reflexiones al finalizar la investigación son, que las prácticas de lectura y escritura adquieren sentido para la escuela, en la medida en que los campesinos se encuentran con ellas para llevarlas a su cotidianidad, para vivirlas en sus actividades diarias, asunto que se ha venido reflexionando en parte, gracias al desarrollo de esta investigación en esa vereda, ya que se abrieron espacios de conversación para los integrantes de la comunidad educativa. La mirada sobre las prácticas de lectura y escritura desde la perspectiva sociocultural implica transformar el enseñar. Es por ello que, la investigadora plantea que una propuesta de enseñanza que haga énfasis en las prácticas de lectura y escritura, requiere del compromiso del maestro y del diseño de configuraciones didácticas que respondan a los intereses de la comunidad rural.

Esta investigación es importante para mí, ya que me permite acercarme a una mirada sobre las prácticas de lectura y escritura en un contexto muy cercano al mío, el Norte antioqueño; subregión donde está localizada la Institución en la que desarrollo mi investigación. Además este proyecto me permite volver sobre los asuntos de la línea de Enseñanza de la lengua y la literatura, en la cual estoy cursando esta maestría, a uno de los temas centrales de mi investigación, es decir a las prácticas de lectura.

Veo con mucho interés el tratamiento que se le da a las prácticas de lectura y escritura, en esta investigación, en la cual se proponen como unas prácticas que se desarrollan en el contexto escolar, pero principalmente por fuera de la escuela, en el contexto rural donde se realiza la investigación. Lo anterior me aporta significativamente, ya que puedo ver cómo

emergen estas prácticas en la escuela rural y los modos en que ellas son puestas en escena en dichos contextos socioculturales.

Un último documento que quiero presentar en estos antecedentes es la investigación *Práctica pedagógica de la lectura y formación docente* realizada por las investigadoras Reina Caldera de Briceño, Dilia Escalante de Urrecheaga, Mirian Terán de Serrentino en 2010, que se realizó con treinta maestros de servicio de la Unidad Educativa Bolivariana “Santa Rosa” ubicada en Trujillo (Venezuela). Se propuso analizar la relación que existe entre la práctica pedagógica de la lectura y la formación del docente. Esta investigación se ejecutó en cuatro momentos diferentes; en la primera fase se hizo un diagnóstico de las realidades y necesidades de los docentes en el área de lectura; posteriormente, y en una segunda fase, se planificaron las actividades, se realizaron los materiales y recursos de lectura para el aprendizaje; en la tercera parte, se ejecutó lo propuesto, buscando transformar o cambiar las situaciones existentes, finalmente se evaluó la totalidad de la propuesta, registrando los logros y dificultades.

De esta investigación se concluye que las prácticas de lectura en la escuela, están determinadas principalmente por la formación del maestro y sus propias lecturas; del mismo modo la actualización de éste en diversas temáticas relacionadas con dichas prácticas, lo que le permite mejorar su quehacer docente, ya que un maestro que tenga una formación permanente en su práctica pedagógica, conseguirá la adecuada enseñanza y el aprendizaje de la lectura en la escuela y logrará la formación de verdaderos lectores.

Considero que las comprensiones que he obtenido a través de los documentos revisados, me aportan insumos valiosos a la investigación *Prácticas de lectura*, en clave de pensar la formación de lectores críticos que logran vivir la experiencia con la lectura. En esta línea, es un tema que se hace necesario investigar en todos los niveles de educación, porque a raíz de las nuevas exigencias sociales, es muy importante pensar las nuevas estrategias de enseñanza y aprendizaje de la lectura, ya que ésta es un pilar que permite mejorar los niveles académicos, los resultados de pruebas internas y externas, y la formación de ciudadanos más autónomos, participativos y críticos.

Las investigaciones citadas y otras que no son referidas aquí, me permiten reconocer los avances que se han alcanzado con respecto al tema que me interesa y problematizar el estado en el que se encuentra la cuestión del abordaje de la lectura en los escenarios educativos. Creo que este ejercicio me da claridad sobre las posturas que se visibilizan en las investigaciones realizadas y hacia dónde quiero orientar y delimitar el horizonte de mi búsqueda. Reconocer las voces de los investigadores aquí propuestos, me permite comprender desde dónde quiero posicionarme para acercarme a este difícil asunto de la lectura en la escuela.

Antecedentes teóricos

Para empezar esta parte de mi trabajo, quiero presentar el texto *La autonomía del lector*, en el cual Lerner (2002) afirma que, la escuela ha tenido la tarea de formar lectores autónomos, capaces de acercarse a los textos de forma crítica, sin embargo a lo largo de la historia no ha sido tarea sencilla debido a múltiples dificultades, entre las que se cuentan la gran dependencia que tiene el estudiante para llevar a cabo sus lecturas en la escuela y la falta de formación pertinente del maestro para abordar las prácticas de lectura, asuntos que han buscado resolverse a través de la implementación de estrategias -Plan Padrino, por ejemplo-, o cursos de comprensión lectora, lo que resulta ingenuo ya que la formación de lectores requiere de cambios más profundos entre los que se encuentran el acercamiento a las prácticas de lectura y escritura desde lo sociocultural en la escuela y la formación permanente del maestro.

En la misma línea, la autora afirma que la formación de lectores requiere de cambios sustanciales no solo en los contenidos de enseñanza y aprendizaje, además es necesario que el estudiante se convierta en un sujeto que reflexiona sobre lo que está leyendo, que se asume así mismo como un lector no solo en la escuela para responder a tareas exigidas por el maestro, sino en la sociedad haciendo de la lectura parte de su historia, de sus actos, de su relación con él mismo y con los demás, tejiendo la vida con el hilo de la lectura.

Para identificar los cambios que se deben plantear es necesario analizar y comprender algunas de las situaciones que aparecen en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura, ya que esto permite reconocer las fortalezas y los aspectos por mejorar. Para

contribuir a la formación de lectores es necesario reconocer como lo plantea la autora, que la dificultad para la formación de lectores, se da en la enseñanza tradicional y que también es un asunto que afecta los demás modelos de formación, por lo que es difícil lograr una adecuada formación del lector. Se evidencia constantemente que las propuestas de formación en lectura se hacen por la iniciativa del maestro, mientras que el estudiante es el sujeto que espera que le digan lo que debe hacer, de acuerdo a lo que propone quien le enseña, lo que no es pertinente si pensamos en una práctica cultural de la lectura, ya que se abordan solo para responder por una tarea momentánea, además se proponen demasiados contenidos que en ocasiones no tiene un propósito claro dentro de las prácticas pedagógicas.

Por lo tanto, se plantea en el artículo, que la principal forma de enseñar a leer, es ejerciendo la lectura en la escuela, en las prácticas de aula, además de evitar que se fraccione la enseñanza, dando la oportunidad de regresar a los aprendizajes pasados y poder proyectarse con los nuevos. De igual forma el estudiante debe asumir con responsabilidad su rol activo y el maestro permitir que el aula sea un espacio propicio para las prácticas de lectura.

De igual forma, otra de las propuestas en el artículo para formar lectores, es el trabajo en grupos, ya que según lo plantea la autora, la forma más apropiada de trabajar es en parejas, pues estas favorecen el aprendizaje; sin embargo, es necesario pensar en grupos pequeños, ya que los equipos cuando son muy numerosos, unos pocos trabajan y los otros se dedican a copiar lo que han realizado sus compañeros. Esto refleja la necesidad de saber orientar el trabajo cooperativo, ya que permite aprendizajes valiosos y un diálogo enriquecedor frente al conocimiento.

La autora afirma que la escuela ha establecido unas reglas que no son fáciles de cambiar, pero para poder formar lectores es necesario pensar las estrategias que se van a implementar, además de planificar cada secuencia que se va a llevar al salón de clases; es decir, el maestro necesita poner en escena sus conocimientos disciplinares, didácticos y vivenciales, para crear las condiciones en las que se desarrollan las clases que enfatizan en prácticas de lectura, lo cual se lograría a través de un trabajo que les permita a los estudiantes ir y venir en el tiempo con los conocimientos adquiridos, además que se favorece la construcción de conocimiento con la participación del estudiante, quien tiene

unas funciones en las que se exige responsabilidad. Desde la práctica pedagógica se debe pensar en la articulación del trabajo del individuo con el del grupo, beneficiando los aprendizajes de cada sujeto que busca nuevas formas de acercarse a la lectura como una práctica sociocultural.

Así mismo, Lerner propone dos procesos que median la formación del lector. El primero es la organización ascendente, en el que se inicia con la lectura del sujeto o por parejas y se finaliza cuando se comparte la lectura con todos los miembros del grupo; propone que durante este proceso los estudiantes pueden leer de forma crítica las creaciones de sus compañeros, y además hacer las respectivas devoluciones a sus pares; lo anterior lleva al estudiante a ser muy cuidadoso con lo que va a escribir a sus compañeros. También propone la organización descendente la cual comienza con un trabajo de todos, y finaliza cuando se hace una lectura individual o por parejas; este ejercicio permite a quien lee hacerse más consciente y responsable de sus lecturas. A través de estos procesos el lector inicia una formación que lo llevará a desligarse del acompañamiento constante del maestro. Los procesos ascendente y descendente se integran y permiten un valioso trabajo en la práctica pedagógica del maestro.

Lerner plantea que las anteriores propuestas se articulan. Así, propone un ejemplo con los siguientes pasos. En un primer momento el maestro lee una obra original, con la cual invita al estudiante a tener una experiencia. En el segundo momento el maestro comparte una versión más fácil a los alumnos, en la cual se hace lectura por parte de él y de los estudiantes por grupos; posteriormente se hace una síntesis colectiva con los aportes de todos los grupos representados en uno de sus integrantes. Finalmente, los estudiantes producen de forma individual sus propios textos o una nueva versión de lo que se había leído al inicio.

También se propone en el artículo, que la mejor estrategia para formar lectores es generar situaciones en las que cada educando asuma el compromiso de su propia comprensión frente a otros. Se plantea que el estudiante sea más reflexivo sobre el texto y la veracidad en él; se invita a vivir la experiencia de la lectura, no solo para responder a pruebas estatales, sino a situaciones de la vida cotidiana. Este proceso formativo solo tendrá efectividad en la

medida que se puedan establecer en la escuela unas prácticas pedagógicas que respondan a los intereses de los estudiantes, en cada uno de los momentos de la formación en la escuela.

En el texto *Leer y escribir en la escuela, lo real lo posible y lo necesario*, también de la autora Delia Lerner (2003), se plantea cómo la escuela ha tenido la difícil tarea de enseñar a leer y a escribir, lo cual no ha sido fácil, ni tampoco lo será; además se debe buscar en el proceso de enseñanza y aprendizaje, formar lectores que alcancen a desenvolverse plenamente en una sociedad donde se viven continuas prácticas de lectura. Por tanto se debe tener presente que la lectura es una práctica social; no obstante, la escuela la ha visto como una práctica que se aprende para responder a tareas escolares. Siendo así, la lectura debe responder a unas necesidades del estudiante, ya que ella debe ser una práctica viva, que permita volver a pensar el mundo, comunicarse con los otros, construir experiencia, comprender la propia historia, reorganizar el pensamiento.

Lo que se requiere en la escuela entonces, es que se permita la formación de sujetos que son capaces de vivir la lectura como una práctica social, que puedan vincularse a los procesos de aprendizaje de las comunidades a las que pertenecen, que se conviertan en ciudadanos de la cultura, en la que se presentan muchos y muy variados tipos de lectura.

Esa tarea no es sencilla, ya que la escuela tiene un sinnúmero de dificultades, alrededor de las prácticas pedagógicas y su relación con la enseñanza de la lectura. Otro aspecto, es la forma como se fraccionan los aprendizajes y el control que se quiere tener sobre estos, además de la relación entre docentes y estudiantes. Por tanto, es importante conocer qué es lo que está obstaculizando los procesos de formación de lectores en la escuela. Esto es fundamental toda vez que permite definir estrategias y además fortalecer el trabajo que se desarrolla en la escuela para responder a los muchos propósitos que tiene la lectura, buscando, entonces, la formación de lectores críticos y propositivos.

Por tanto, la escuela debe buscar estrategias para articular lo que se enseña en ella y aproximarse a la versión de lo que se requiere en la sociedad; este es el verdadero reto en la formación de lectores, que se propicie oportunidades y espacios para los aprendizajes socioculturales evitando que esas acciones sean sustituidas por meras verbalizaciones. En este sentido el maestro está retado a buscar objetivos que respondan a las dos situaciones

enunciadas, a la acción pero también a la reflexión sobre los contenidos. Es necesario que el maestro tenga una postura desde su práctica pedagógica en la que se responde al hacer, pero hay un quehacer reflexivo.

Algunas de las estrategias propuestas por Lerner (2003) son el trabajo por proyectos, en el que el estudiante obtiene un producto final que va a ser aplicado en la vida cotidiana, por ejemplo una carta, un audio, o una experiencia en la que se involucra en una situación real. Esta estrategia permite que los estudiantes puedan regular sus propios procesos de lectura, convirtiéndose en sujetos más autónomos, que asumen retos desde lo cognitivo y lo metacognitivo. Estas actividades se pueden desarrollar en períodos cortos o muy largos, todo depende de cómo se hayan planeado las secuencias. El poder leer las producciones de sus compañeros y poder hacer aportes o sugerencias, los enfrentará a situaciones reales de lectura y escritura en los que siempre ha sido el maestro quien asume el rol de evaluador. Estas estrategias, como lo argumenta Lerner (2003), permitirán formar a los estudiantes como practicantes de la cultura escrita.

Pasando a otro momento de discusión, en el artículo de Jurado (2008) *La formación del lector crítico desde el Aula* se argumenta que la escuela ha cumplido bien con la tarea de alfabetizar⁵, en la cual se le ha insistido a los estudiantes para que aprendan de forma normativa sobre aspectos como la morfología, las partes de la oración, las corrientes literarias y el vocabulario, entre otros aspectos que no son tan relevantes cuando el lector debe enfrentarse a un texto que requiere de criticidad y de interpretación. En el texto se plantea que, los gobiernos poco hacen por el fomento de la lectura crítica, ya que la producción solo necesita sujetos alfabetizados; por lo tanto Jurado argumenta que en la escuela si existe la posibilidad de formar lectores críticos, no obstante las grandes dificultades que enfrenta la educación actualmente.

El autor plantea la necesidad de trascender una educación que solo busca alfabetizar, ya que ese no debe ser el fin de los procesos escolares; antes bien, se le debe apostar a una educación que permita la formación de sujetos críticos, capaces de encontrar los diferentes

⁵ Jurado (2008) en el texto *La formación del lector crítico desde el Aula*, argumenta que existe diferencia entre el lector crítico y el lector alfabetizado: el primero sabe leer críticamente los textos de la cultura escrita; el segundo sólo sabe reconocer las palabras, asuntos sencillos de la cotidianidad e información para repetir y memorizar.

textos inmersos en un hipertexto y además permitirse disfrutar de la experiencia de leer. De igual forma, presenta un debate sobre la necesidad de seducir a los estudiantes a encontrarse con la lectura de textos más cortos que los llevan a otros textos más elaborados, que les permiten instruirse como lectores críticos desde el aula de clases; esto llevará a construir nuevos escritos desde la experiencia del lector. Jurado lo plantea como la pedagogía centrada en el diálogo entre textos.

El objetivo planteado por el investigador es demostrar que existen otras estrategias para abordar la lectura, que permiten la formación del lector crítico en la escuela y que en la medida que solo se busque alfabetizar, la escuela estará haciendo la tarea incompleta, ya que es fundamental formar al lector para situaciones genuinas de lectura, en las que se tienen una actitud crítica frente a lo que dice el texto, independientemente del género discursivo al que pertenezca.

Jurado (2008) manifiesta que la escuela necesita de procesos de *deseducación* para poder lograr los fines propuestos. Además plantea que el reto de todo proyecto educativo debe ser convertir en lectores a todos los estudiantes, profesores y padres de familia, ya que la sola alfabetización no es suficiente, pues quien se forma de esta manera va por la vida comprendiendo a medias, aprovechando a medias las lecturas que tiene a su alcance. Se interesa por diferenciar entre lector que está en capacidad de entender lo que lee, y el leedor que está alfabetizado para decodificar un texto.

Una de las estrategias propuesta por Jurado para pasar de la alfabetización a la lectura, se plantea a través de la explicación en la que el hipertexto está fundamentado en un texto anterior, llamado hipotexto o texto imitado; esto permite llevar a los estudiantes por un universo de textos relacionados en una lectura corta, que puede llevar a una más larga; lo anterior lo evidencian con un trabajo realizado a partir de las fabulas de Monterroso.

El autor lleva al lector por un recorrido que permite entender que la lectura es como un juego en el que se crean unas reglas que es preciso respetar, pero que siempre el que sale ganando es el lector. Esto ocurre en todas las áreas de formación, ya que todas tienen sus propios códigos, ya sean las ciencias, las matemáticas, la física, entre otras. Sin embargo, muchas veces, la enseñanza se limita a hacer ejercicios mecánicos y repetitivos alejando a

los estudiantes de la oportunidad de acercarse a problemas genuinos y de poner en juego los aprendizajes adquiridos en las clases. Por tanto, argumenta que el reto para los estudiantes es aprender los códigos; pero también saberlos usar en contextos reales, saber trabajar con ellos; el rol del maestro será entonces de apoyo para que el estudiante aprenda a leer y a saber utilizar lo aprendido.

Este texto también plantea que, la lectura de textos literarios es la que más permite la formación del lector, debido a la riqueza de significados y a la polivalencia que en estos se encuentra dando oportunidad al lector para interpretar, para poner en relación su mundo con el que plantea el texto y aprovechar la intertextualidad que en ellos se encuentra. De ahí que se requiera de un maestro que sea *modelo* de lector y que se muestre como sujeto que pone en diálogo los textos leídos.

El autor ilustra el artículo con varios ejemplos entre los que están: *La cucaracha soñadora* de Augusto Monterroso, que retoma la obra de Franz Kafka *La metamorfosis*, y la convierte en un minicuento, haciendo una parodia del texto original. También muestra otros escritos como: *Que trata de la indagatoria al ingenioso caballero Don Miguel*, *Teoría de Dulcinea*, *Parábola de Cervantes y El Quijote*, *Dinosaurio*, *La culta dama*, entre otros, que son lecturas que remiten al lector a una obra más extensa, que ha sido la inspiración del minicuento o hipertexto.

Concluyo entonces así, y tomado las palabras del autor, que la lectura debe asumirse como una “investigación, que no solo implica plantearse preguntas y lanzar conjeturas; inevitablemente en este proceso se aprende y aprender es vivir sensaciones distintas cada vez” (Jurado, 2008, p.16).

Descripción del problema

Uno de los principales objetivos en la escuela es formar sujetos que vean en la lectura una práctica potente, que permite abordar muchas de las situaciones cotidianas; que ayuda a interpretar lo que pasa en el mundo y en la sociedad; que permite tomar posición frente a diversos temas; que ayuda a conocer a otros y sus contextos y a hacerse comprender por ellos, en el marco de la cultura escrita; que orienta para estar en condiciones de leer de forma reflexiva una obra de literatura, una noticia, una carta de un amigo, un texto de ciencias, o un correo electrónico.

Siendo así, cuando en la escuela se acompaña al estudiante para que construya su saber, recree lo leído y lo ponga en práctica en situaciones reales de comunicación, se están desarrollando prácticas de lectura en el espacio escolar que contribuyen a los procesos de formación. Además las prácticas son experiencias que tienen lugar en la vida real del sujeto y su sociedad, adquieren sentido porque hacen parte de su vida, de su historia, de sus saberes, de sus tradiciones, es decir la práctica se teje con cada acción individual y colectiva.

Por lo anterior, es necesario retomar las discusiones que permitan actualizar y repensar la lectura, de forma contextualizada, vinculando al maestro en esta experiencia y conociendo qué piensa, cuáles son sus concepciones sobre el tema investigado, cómo se desarrollan esas prácticas en la escuela, cuáles son las reflexiones que surgen con relación a este tema, hacia dónde se pretende orientar la enseñanza de la lectura en la escuela.

Las anteriores inquietudes frente a la lectura han surgido de aspectos que son evidentes en la Institución Educativa Nuestra Señora del Rosario y en el contexto en el que se encuentra. Aspectos como las falencias en los procesos académicos, asunto que se ve reflejado en los bajos niveles en los resultados de las pruebas externas que aplica el estado en los grados 3° y 5°, y lo que expresan algunos maestros en diálogos informales, cuando manifiestan que los estudiantes tienen poca motivación hacia las prácticas de lectura, podría entenderse como un problema puesto en el alumno y en el que el maestro no tiene responsabilidad. Este es un asunto que, sin duda, es interesante investigar.

Un primer aspecto que hace parte del problema tiene que ver con el discurso y las concepciones que se han establecido en la escuela y en la sociedad con respecto a la lectura, ya que se piensa que es la escuela la responsable directa de la enseñanza aprendizaje de esta práctica. Se manifiesta con frecuencia que uno de los asuntos relevantes alrededor de esta práctica, y que evidencia el aprendizaje, es una buena vocalización, y la velocidad al leer el texto “Algo así como una decodificación por parte del sujeto lector” (MEN, 1998, p.49). Me parece entonces que se olvida que la responsabilidad es formar sujetos que puedan participar de forma activa en la cultura escrita.

Otro aspecto que da origen al problema de esta investigación es la falta de actualización oficial de los maestros alrededor de la lectura, ya que se da por hecho que los maestros de básica primaria y secundaria son idóneos para enseñarla y que no es necesaria la formación permanente para ellos en un asunto tan trascendental en la vida de los individuos que participan en una sociedad inscrita en prácticas cotidianas de lectura. Considero que es necesario para el maestro una continua formación en una práctica tan importante, y así lo he encontrado en el rastreo que hice de antecedentes investigativos; de forma especial en el artículo *Prácticas pedagógicas y lengua escrita: una búsqueda de sentido* (2013).

Del mismo modo, los cambios de orden social que se están dando en los diferentes contextos que rodean la escuela y que afectan sus dinámicas, me hace cuestionar sobre qué está pasando en el contexto escolar con respecto a las prácticas de lectura; lo que me hace preguntar si, realmente, las prácticas de lectura en la escuela están respondiendo a las necesidades de los estudiantes, si se está formando al lector para participar en los diversos escenarios de la cultura escrita, teniendo presente que en la sociedad actual, los avances son más rápidos y la lectura aparece en nuevos soportes, en este caso las TIC, que indudablemente, cada vez ganan más terreno en las diferentes prácticas sociales.

Considero que las prácticas de lectura están asociadas a varios factores, como el desarrollo cognitivo, el contexto social del estudiante y las prácticas pedagógicas del docente. Ante esto, es importante comprender qué está pasando en la Institución Educativa Nuestra Señora del Rosario con respecto a las prácticas de lectura; cómo se están desarrollando las actividades formativas alrededor del tema; reflexionar si es necesario resignificar la práctica en la escuela con respecto a ella; saber si las prácticas de lectura se limitan a una

forma mecánica y sin sentido, para acertar en las pruebas internas y externas, o si se está enseñando a leer posibilitando aprendizajes, permitiendo la comunicación eficaz, y aprovechando la diversidad de recursos que brindan los contextos escolares y sociales. En últimas, es preguntarme si lo que se hace, realmente responde a las necesidades socioculturales del contexto en el que se encuentra el sujeto, lo que en gran parte es responsabilidad de quien enseña.

Es necesario entonces, que en la escuela se piensen las prácticas de lectura como posibilidad que permite alcanzar los diferentes intereses de los sujetos en los diversos contextos de la cultura escrita, o como aparecen en el texto *Prácticas de lectura en el aula, orientaciones para maestros* “avanzar hacia prácticas de lectura y escritura que transformen, permitan aprender y generen condiciones para la participación en la vida ciudadana” (Sánchez, 2014, p.4).

Es relevante ahora decir que esta investigación la haré en Campamento, municipio ubicado al norte antioqueño; conocido como la Cuna de la Independencia de Antioquia, debido a que en su territorio se libró la Batalla de Chorros Blancos entre las tropas del General José María Córdova y las del General Warleta, saliendo vencedoras las tropas de Córdova. Este es uno de los principales datos históricos del municipio.

Debe su nombre, según los relatos de algunos pobladores, por ser el lugar donde descansaban los arrieros que viajaban entre Yarumal y Anorí; es un sitio tranquilo, en el que se cultiva principalmente caña, café y productos de pancoger; además la ganadería y el asbesto representan un importante renglón de la economía para el municipio; sus casi diez mil pobladores son muy acogedores y laboriosos, en su mayoría campesinos, dedicados a la agricultura, y quienes conservan costumbres religiosas, sociales y culturales de gran tradición.

En el ámbito de lo educativo, el Municipio ha venido presentando avances significativos, asunto que se ve reflejado en la profesionalización de los jóvenes en diferentes carreras, quienes se forman en la Universidad después de terminar su bachillerato en la Institución Educativa Nuestra Señora del Rosario, y algunos regresan para desempeñarse como profesionales en sus áreas de formación.

Actualmente la Institución tiene una matrícula de 640 estudiantes aproximadamente, desde el grado preescolar hasta el grado undécimo. Los estudiantes que allí se forman, pertenecen a diferentes clases sociales, debido a que es la única institución urbana del Municipio. Algunos vienen desde veredas distantes y deben desplazarse desde muy temprano y regresar en las horas de la tarde a sus hogares. Los niños y jóvenes que viven en la zona urbana, participan de actividades culturales y deportivas ofrecidas por funcionarios de la Administración Municipal desde la Secretaria de Deporte y Cultura. Con lo anterior puedo decir que se viene atendiendo a la gran mayoría de población en edad escolar y que la institución es el espacio para el encuentro de los diferentes estratos sociales y esto permite mayor riqueza cultural y social.

La Institución cuenta con una planta docente de 25 maestros, de los cuales el 20% son especialistas, 80% licenciados; en su mayoría son maestros con más de 10 años de servicio, y entre ellos se encuentran personas muy comprometidas con su labor pedagógica, académica y social, que participan activamente, no solo en los eventos institucionales, sino también municipales. Algunos viajan todos los días desde el municipio de Yarumal, donde tienen su lugar de residencia, sin embargo, un alto porcentaje está radicado en Campamento. Estos maestros han llegado de diferentes lugares como: Medellín, Yarumal, Sopetrán, Barbosa, Carolina, Ituango, Guadalupe, otros de Chocó y unos pocos son del mismo municipio.

Considero que en la institución se tejen una serie de oportunidades que deberían aportar de forma positiva en las dinámicas institucionales; estas van desde la formación de los maestros en diferentes universidades, asunto que les permite unos aprendizajes desde lo disciplinar y pedagógico, pasando por la reflexión que lleva al maestro a pensarse y pensar lo que hace, lo que permite una variedad de miradas y posturas frente al tema de la lectura. Creo que la experiencia de cada uno a través de los años, lleva a estos maestros a hablar desde su vivencia en este contexto específico.

Los grados que he seleccionado para hacer la investigación son 1°, 3° y 5°, ya que estos contribuyen en la realización de un rastreo donde se ven los diferentes momentos de formación en básica primaria; es decir al inicio, durante el proceso y al final de éste, lo que me ayudará a tener una mirada amplia de lo que sucede en la Institución con las prácticas

de lectura. Las maestras que enseñan en estos grados presentan diferentes características como el nivel de formación universitario, el lugar de procedencia y la edad, aspectos que hacen interesante la investigación. También me parece relevante anotar que 3° y 5°, por ser grados en los que finalizan los niveles en los que está dividida la básica primaria, son elegidos para hacer las diferentes pruebas propuestas por el MEN, como las pruebas SABER, lo que permite insumos y miradas significativas para la investigación.

Considero que hacer esta investigación en el municipio de Campamento, y específicamente en la Institución Educativa Nuestra Señora del Rosario y en los grados propuestos, con las características que he venido planteando, va a ser un reto interesante, ya que, acercarme a las prácticas pedagógicas y a las de lectura me permiten comprender otras de las dinámicas en la escuela, especialmente, las que han dado origen a esta investigación entre las que están las falencias en los procesos escolares, las tradiciones que han circulado alrededor de la lectura en la escuela y la sociedad, la falta de actualización continua de los maestros y los cambios vertiginosos que ha tenido la sociedad en los últimos años, convirtiéndose estos en un reto para la escuela y los maestros.

De acuerdo a los antecedentes rastreados, a lo que en ellos se plantea, a las conclusiones a que se ha llegado en las investigaciones leídas, a lo descrito en el planteamiento del problema y a mis experiencias como estudiante investigador, me han surgido una serie de cuestionamientos a los que buscaré dar respuesta en este proyecto. Mis principales preguntas entonces son:

1. ¿Cuáles y cómo son las prácticas de lectura de los grados 1°, 3° y 5° de la Institución Educativa Nuestra Señora del Rosario?
2. ¿Cuáles son las intencionalidades formativas que están presentes en las prácticas de lectura?
3. ¿Cuáles son las concepciones que las maestras han construido sobre la lectura desde sus prácticas pedagógicas?

Siendo así, me planteo estos objetivos de cara a las búsquedas que vengo elaborando.

Objetivos de la investigación

El objetivo general de esta investigación se instala en comprender las prácticas pedagógicas alrededor de las prácticas de lectura, de las maestras en los grados 1°, 3° y 5° de la Institución Educativa Nuestra Señora del Rosario del Municipio de Campamento.

Desde este objetivo, presento a continuación, los objetivos específicos que me dan ruta hacia la búsqueda emprendida.

1. Identificar las prácticas de lectura en los grados 1°, 3° y 5° de la Institución Educativa Nuestra Señora del Rosario presentes en el desarrollo de las prácticas pedagógicas de las maestras de Lengua Castellana.
2. Reconocer las intencionalidades formativas que están presentes en las prácticas de lectura y las implicaciones en la formación de los estudiantes de básica primaria, en la Institución Educativa Nuestra Señora del Rosario.
3. Develar las concepciones de las maestras alrededor de las prácticas de lectura.

Justificación

El principal propósito de la escuela es brindar una educación apropiada para el estudiante y el fortalecimiento de este proceso cotidiano debe hacerse desde las realidades y entornos institucionales, buscando a través de mejores prácticas, la formación de sujetos críticos y reflexivos. Este tipo de educación debe fundamentarse, no solo en el desarrollo de conocimientos, sino también en la formación, para hacer parte como sujeto político de una sociedad en continuo cambio, una sociedad de cultura escrita.

De igual forma, considero que es fundamental la conciencia del oficio que el maestro tiene frente a su labor y la reflexión que hace de sus prácticas, lo que lleva a dar una valiosa intencionalidad al acto de enseñanza aprendizaje. Siendo así, considero que es necesario que estos diálogos se retomen en las Normales, en las Facultades de Educación y en las investigaciones de diferentes niveles, pues la educación es dinámica y cambiante, por lo tanto se requiere de nuevas visiones y propuestas que contribuyan al mejoramiento de las prácticas en los diferentes contextos de formación.

Por lo anterior, a través de los resultados de esta investigación, pretendo devolver a la Institución, algunos insumos que permitan a las maestras de básica primaria del municipio de Campamento, reflexionar alrededor de sus prácticas pedagógicas, de sus concepciones sobre las prácticas de lectura, y la intencionalidad en la enseñanza de las mismas; con esto busco que el maestro reconozca en el estudiante un sujeto que se piensa y actúa como lector; que ve en la lectura una herramienta que le sirve para la vida y no sólo para responder con éxito un prueba censal, pues considero que, no siempre las pruebas miden todas las prácticas que requiere el ser humano para su desarrollo como sujeto activo de la cultura escrita.

Además esta investigación es la primera que se realiza en el municipio de Campamento en el ámbito de maestría, por lo tanto, es una oportunidad para develar a la comunidad educativa lo que está sucediendo en el establecimiento con las prácticas de lectura. También pretendo que sirva a la Secretaría de Educación Departamental, como material

para conocer la realidad educativa del municipio -que no ha sido investigada- y que permita tomar decisiones con respecto a las nuevas propuestas de formación para los maestros alrededor de las prácticas de lectura. De igual modo, sirve a los investigadores de la Línea *Enseñanza de la lengua y la literatura* como insumo para avanzar en nuevas investigaciones con respecto a las prácticas de lectura, en la medida en que permite comprender qué ocurre con estas prácticas en un contexto particular, cómo se desarrollan, cuál es la intencionalidad de las maestras y cómo son concebidas dichas prácticas en un contexto escolar de básica primaria.

Considero que uno de los principales argumentos frente a la importancia de esta investigación, es que me permite analizar y comprender las prácticas pedagógicas de tres maestras de básica primaria alrededor de las prácticas de lectura, en un contexto particular del municipio en el que vivo; lo que me da experiencias valiosas para hablar con propiedad sobre el tema y aportar desde mis nuevas construcciones alrededor de dichas prácticas, pues considero que la lectura en la escuela debe responder a las necesidades del estudiante en su contexto, y abordarse como una práctica sociocultural.

Finalmente, pienso y he observado que como investigar, soy tocado y transformado; ya que desde las primeras búsquedas, lecturas y comprensiones he sentido el cambio permanente frente a mis prácticas de lectura y escritura, en el desarrollo de mis actividades pedagógicas, en mis reflexiones, asuntos que me permiten ser mejor maestro e incidir de forma positiva en los contextos en los que realizo mi labor.

2. MARCO TEÓRICO

En este marco teórico, quiero aproximarme a dos categorías que me parece, son interesantes para mi reflexión. La primera es *prácticas de lectura*, a través de la cual quiero acercarme a la lectura y lo que sucede con ella en la escuela, además de conocer qué concepciones existen sobre ella en los contextos escolares y cómo son puestas en escena. Así, planteo en este texto algunas definiciones alrededor de la lectura, las cuales me han permitido reflexionar sobre el asunto y enunciarme sobre estas prácticas, las que considero como experiencias del sujeto, en diferentes escenarios, con diversas intencionalidades.

Una segunda categoría que considero fundamental abordar durante mi investigación es la de *práctica pedagógica*. Por tanto quiero indagar por los motivos que dan origen a esa práctica, además de definirla de acuerdo a las teorías planteadas por diversos autores y a mi experiencia como maestro e investigador. Planteo, entonces, lo que considero debe ser esta práctica en el entorno escolar y algunas reflexiones que giran alrededor de ella, especialmente en el espacio de las prácticas pedagógicas en el área de lenguaje.

Este contexto me permite acercarme a una comprensión sobre estas categorías y así, poder detenerme en el aula de clase como lugar privilegiado para su estudio.

Prácticas de lectura

La lectura ha sido a lo largo de la historia abordada como un asunto relevante en las diferentes sociedades, debido a su constante relación con muchos de los acontecimientos del ser humano. Uno de los tantos espacios fundamentales donde se ha abordado la lectura es la escuela. Chartier (2004) argumenta que “la lectura parece ser sin duda un rasgo fundamental de la escolarización: los saberes escolares son saberes de lo escrito [...] es a la vez el medio y el fin de la escolarización” (p.185). Pareciera pues, que la escuela tiene como tarea esencial enseñar a leer, y que los estudiantes llegan a ella para ser “depósitos” de los saberes del maestro.

Sin embargo considero que la escuela debe dar continuidad al trabajo iniciado en la sociedad y en la familia como la manifiesta Freire (2011) en sus primeras experiencias

escolares, quien narra que “Eunice continuó y profundizó el trabajo de mis padres. Con ella la lectura de la palabra, de la frase, de la oración, jamás significó una ruptura con la “lectura” del mundo. Con ella, la lectura de la palabra fue la lectura de la palabra mundo” (p.100). Es por esto que las experiencias y saberes previos que los niños llevan a la escuela, no pueden ser desconocidos por el maestro, ya que la formación debe responder a las necesidades y deseo por aprender del estudiante, pues como lo propone Ferreiro (2008) “Esos niños (todos los niños) no necesitan ser motivados para aprender. Aprender es su oficio. No pueden dejar de aprender porque no pueden dejar de crecer” (p.25).

En la escuela entonces, se debe reconocer en el estudiante un sujeto que tiene experiencias antes de llegar a ella, que además aprende continuamente en sus relaciones con el contexto, ya sea en la familia o en la sociedad, que tiene unas necesidades y unos deseos por aprender, que quiere estar inmerso en una sociedad de continuas prácticas de lectura, una sociedad en la que es esencial participar de la cultura escrita.

En la actualidad, los niños desde muy temprana edad, están en relación con la palabra escrita, en palabras de Ferreiro (2008) desde muy pequeños tienen su “primera inmersión en la cultura letrada”, (p.25) experiencia que se da por “haber escuchado leer en voz alta, haber visto escribir, haber tenido la oportunidad de escribir marcas intencionales; haber participado en actos sociales donde leer y escribir tienen sentido” (Ferreiro, 2008, p.26). Pero, ¿si está la escuela y el maestro preparado para responder a las prácticas de lectura o la alfabetización -como la enuncian los autores anteriores- a las nuevas exigencias de la sociedad y los estudiantes, aprovechando los saberes y experiencias previas? Es importante, entonces, preguntarnos con Ferreiro (2008) que “si la escuela no alfabetiza para la vida y el trabajo [...] ¿Para qué y para quién alfabetiza? (p.17)

La lectura o la alfabetización⁶ en la escuela no debe entenderse como una acción de menor valor; es necesario que la escuela vea en ella, una práctica que le permite al sujeto participar activamente en la sociedad, ya que el individuo, debe estar según Ferreiro (2008) “Alfabetizado para la calle, alfabetizado para el periódico, alfabetizado para los libros

⁶ Se entenderá alfabetización en la misma línea del teórico Paulo Freire (2008), quien manifiesta que es un acto político.

informativos, alfabetizado para la literatura (clásica o contemporánea), etc. A esta lista es necesario agregar ahora: alfabetizado para la computadora y para el internet” (p.17).

Considero que en la actualidad hay un gran reto para la escuela, la cual no solo debe enseñar para que se responda a las exigencias escolares -que sin duda son relevantes-, sino que, las prácticas de lectura deben ir más allá de la mera intención de “transmitir” conocimientos. Es necesario que desde la escuela se forme para que los estudiantes se reconozcan como protagonistas de una cultura en la que es esencial saber leer en diferentes soportes, como el libro, la pintura, los afiches y actualmente la computadora, que ha venido ganado más terreno día tras día. Además es importante que el sujeto lector pueda leer diversos géneros discursivos con facilidad y propiedad.

En esta misma línea, y con la cual estoy de acuerdo, Freire (2008) se plantea “la alfabetización [...] como un acto político y un acto de conocimiento, y por eso mismo con un acto creador”. Por lo tanto, el maestro está retado a renovar su quehacer continuamente, a alinear su práctica con la cotidianidad del estudiante.

En la escuela, no debería verse la lectura como una práctica exclusiva del contexto escolar y otra muy diferente para la vida cotidiana, ya que esto llevará al fracaso del proceso enseñanza aprendizaje, asunto que ha sido tratado ampliamente por Chartier (2004) cuando se refiere a los conceptos “analfabetismo funcional o iletrismo” (p.113), describiendo a personas que han sido escolarizadas normalmente y que consideraban saber leer, pero que no entienden mensajes escritos. Por esto pienso que el maestro debe pensar su práctica pedagógica, continuamente, desde las necesidades e intereses del estudiante y las realidades de cada contexto, lo que permitirá que haya conexión entre lo que se vive en la escuela y por fuera de ella; ahí está el principal objetivo de las prácticas escolares, formar para la vida.

Ferreiro (2008) en la misma línea de Chartier manifiesta que “la escolaridad básica universal no asegura, ni la práctica cotidiana por la lectura, ni el gusto por leer, ni mucho menos el placer por la lectura” (p.16), ya que en la escuela se desarrollan una serie de prácticas “mecánicas y descontextualizadas” en la que los saberes escolares, pocas veces, se relacionan con las experiencias reales de lectura que tiene el niño. En algunas ocasiones se

puede ver que los maestros exigen a los estudiantes una serie de lecturas en voz alta, o lecturas para responder a talleres o pruebas poco relacionadas con la cotidianidad del sujeto; considero que mientras esto siga ocurriendo, no se logrará una formación en lectura para ser sujetos político, para divertirse, para soñar, para comunicar. Al respecto Chartier (2004) manifiesta que los verdaderos objetivos de la lectura no serán alcanzados mientras en la escuela, sólo se busque “ejercitar únicamente en la exactitud de una lectura oral, lenta, literal y colectiva” (p.116).

Fundamentalmente se requiere una profunda reflexión en la que el maestro se cuestione y observe su práctica, teniendo en cuenta las necesidades, intereses y exigencias del estudiante y las demandas del mundo contemporáneo. En esta medida se estará pensando una escuela que brinde al niño, la oportunidad de participar activamente en una serie de prácticas de lectura cotidianas, que se tejen continuamente en diferentes soportes y en muchos de los acontecimientos de la cultura escrita, ya que se lee con muchas intencionalidades.

De ahí que, la lectura cobre gran importancia en la cotidianidad de la sociedad, donde se emplea en los acontecimientos vividos por los individuos y en su relación con los demás. Por ejemplo, un sujeto lee la prensa o las revistas para estar informado de los sucesos cotidianos; se lee en el trabajo para seguir orientaciones; se lee un mensaje enviado por un amigo o familiar; se lee para saber hacia dónde dirigirse en un viaje; se lee para conocer las normas; se lee para saber cómo funciona un artefacto nuevo. Es decir, la lectura tiene diversos usos en la sociedad actual; además nos permite la relación con los otros o como lo manifiesta Kalman (2008) “la lectura es una cuestión de conexión humana, depende de la interacción con otros lectores y escritores; los usos múltiples del lenguaje surgen de la oportunidad de participar en eventos comunitarios” (p.129).

Según Cajiao (2013) “La lectura es el vehículo esencial de toda construcción humana” (p.56) ya que permite una relación con los demás, conocer lo que otros piensan, plantean o quieren comunicar. La lectura no es un acontecimiento aislado, porque se aprende en la medida en que se está con el otro, con los otros; es un proceso más colectivo que individual. Este mismo autor sostiene que “es entender más allá de las palabras, entendiendo quién las dice, en qué contexto, con qué intención. Como cuando conversamos

con otra persona” (p.58). Esto lo que deja ver es que es una relación con otros, en la que podemos conocer lo que se pensó y escribió hace muchos años, o lo que actualmente se está pensando o escribiendo sobre determinado asunto, independientemente de que su autor esté presente o no, es decir la lectura nos permite viajar en el tiempo.

Por tanto es necesario reconocer en ella una práctica social, una práctica participativa, que permite ejercer la ciudadanía plena, participar activa y conscientemente de las decisiones y cambios de un contexto; es decir, la lectura es un acto político con el cual se puede “ejercer la ciudadanía y la consolidación de una democracia” (Pérez, 2004, p.73) Considero entonces que la lectura, no puede reducirse a un acto de observar e interpretar o entender un escrito. Es esencial que el lector relacione sus lecturas con los acontecimientos cotidianos, es decir, reconstruya las lecturas desde su propia experiencia. “Leer es reescribir y no memorizar los contenidos de la lectura” (Freire, 2006, p.67). Lo que quiero decir es, que se debe superar la concepción corta alrededor de la lectura, en la que el sujeto que lee, solo recibe transferencia de “conocimientos”. Es fundamental comprender que el lector tiene una gran riqueza de experiencias que han sido elaboradas a lo largo de su existencia, y estas inciden, directamente, en la reconstrucción de sus nuevas lecturas, las que le permiten ser un sujeto político; sujeto que piensa y toma decisiones autónomas.

En esta línea, la lectura ha sido una de las preocupaciones de los gobiernos actuales y de las diferentes naciones, pues se han propuesto, a través de diversas estrategias y proyectos, la enseñanza de la lectura y su promoción. Sin embargo no se ha logrado el objetivo pleno y así lo manifiesta el profesor Pérez (2004) quien argumenta que en diferentes países de Latinoamérica y de Europa, especialmente en Francia, se habla de expresiones como “crisis de la lectura, iletrismo, fracaso en la alfabetización, como una de las más graves situaciones contemporáneas” (p.73). Es por ello que es necesario unir esfuerzos para dar solución pertinente, a un tema tan vital en la cotidianidad de una nación, sus prácticas de lectura.

Considero esencial entonces, dar una mirada a algunas concepciones que circulan en la actualidad alrededor de la lectura, para comprender sus alcances en diversos contextos; por ejemplo: para el Ministerio de Educación Nacional Colombiano (1998) la lectura es según los *Lineamientos Curriculares* “un proceso de construcción de significado a partir de la interacción entre el texto, el contexto y el lector [...] es en la interacción de los tres

factores, que son los que, juntos, determinan la comprensión” (p.72). Esta posición del MEN es interesante, ya que se reconoce el valor no solo del texto, sino también del contexto y especialmente del lector, que es en última instancia quien da vida a lo leído, quien puede recrear, reconstruir a partir de su experiencia.

También en el libro *Leer para comprender, escribir para transformar* el profesor Cajiao define la lectura como “el esfuerzo permanente por resolver acertijos o mejor todavía, develar misterios” (MEN, 2013, p.54). En esta definición se puede entender la lectura como un asunto del sujeto que busca permanentemente dar respuesta a sus inquietudes, a sus necesidades, buscar nuevas salidas, hacer otras construcciones, es decir, es poder ir más allá de lo que está explícito en un texto. Es así que, la cultura escrita es un reto para el individuo, en el que es necesario estar preparado, para leer diferentes géneros discursivos, en diversos formatos *develando misterios* que el escritor propone; por tanto es necesario dar respuestas desde la experiencia del lector y su reconstrucción del texto, lo que considero un asuntos fundamental en una perspectiva de la lectura como práctica social.

De otro lado, puedo decir que la lectura permite al sujeto crear su propio mundo, soñar, comunicar, pero especialmente elaborar concepciones frente a diferentes asuntos que emergen en la cotidianidad. En esta medida considero que la lectura es una práctica viva que evoluciona, pero además que ayuda a evolucionar, que permite otras miradas y otras formas de organizar, no solo el mundo interno de cada sujeto, sino también el que le rodea; en palabras de Lerner (2003) se propone la lectura como “una práctica viva y vital [...] que permita repensar el mundo y reorganizar el propio pensamiento” (p.26).

Reconozco así una posición interesante en la afirmación de Lerner cuando manifiesta que la “*lectura es una práctica viva*” que cambia al igual que los pueblos con el tiempo, debido a su naturaleza social. En esta misma línea, Ferreiro (2008) argumenta que “leer y escribir son construcciones sociales. Cada época y cada circunstancia histórica dan nuevos sentidos a esos verbos” (p.13); no obstante, de alguna forma, han conservado parte de la esencia a través del tiempo: hacer que el conocimiento se teja entre los pueblos.

Así en su esencia viva y cambiante, la lectura ha tenido diferentes concepciones y formas de enseñarse a lo largo de la historia, por ejemplo Sánchez (2014) argumenta que:

Durante mucho tiempo se creyó que para leer bastaba con conocer las reglas del sistema alfabético escrito en el idioma nativo [...] Esta era la tarea del primer grado [...] cualquiera que fuese el método para aprender a hacerlo, los niños y niñas debían aprender. (p.12)

Las formas de enseñar y aprender han cambiado. Sin duda los adultos en la actualidad han sido testigos de las diversas modificaciones en las estrategias de enseñanza. Hay quienes vivieron una época en la que aprender a leer era una “*tortura*” un proceso atravesado por reglazos, pellizcos y empujones, en los que el estudiante aprendía lo que el maestro enseñaba de forma arbitraria, y sin tener en cuenta sus interés y el contexto cercano; se buscaba “*llenar*” un recipiente de conocimientos ortodoxos y de letras sin sentido. Freire (2006) lo expresa de la siguiente manera “en esa práctica es como si los educadores fuesen los poseedores del conocimiento, mientras que los educandos “*vasijas vacías*” que deben llenarse” (p.68). Considero entonces que, aún no se reconoce en el estudiante un sujeto que piensa, que cuestiona su entorno, que elabora sus propios aprendizajes, que es artífice de conocimiento y reconstruye su pensamiento, que vive continuamente prácticas de lectura en una sociedad mediada por la cultura escrita.

Al respecto Sánchez (2014) en el texto *Prácticas de lectura en el aula* plantea que es necesario “transformar las concepciones sobre lectura y escritura, muchas veces materializadas en tareas mecánicas, sin sentido claro, cargadas de concepciones excluyentes sobre quién puede escribir, qué se debe leer y con el único propósito de evaluar” (p.4).

Como paradigma opuesto al anterior, considero que es posible que se piense la escuela como un espacio de formación ligado a la cultura, conectado con los acontecimientos reales del sujeto y la sociedad, que debe preparar para los hechos cotidianos en prácticas escolares que permiten aprendizajes valiosos para el estudiante, y que pueden ser puestos en escena cuando un niño, un joven o un adulto se dedica a leer una artículo de un periódico, su correo electrónico, las normas para conocer sus derechos, o el taller para responder a una prueba establecida en la escuela. Es así que Lerner (2001) propone que es “necesario preservar en la escuela el sentido que la lectura [...] tiene como práctica social para que los alumnos se apropien de ella y puedan incorporarse a la comunidad de lectores” (p.27).

Me parece importante anotar que algunos teóricos⁷ nombrados aquí, han propuesto rutas que buscan que la escuela enseñe a “leer para aprender, leer para ejercer ciudadanía, leer para construir subjetividad” (Sánchez, 2014, p.6), pues la lectura es una necesidad y un derecho fundamental que le permite al sujeto hacer parte de un grupo social, es determinante para sentirse incluido, para participar en las diferentes manifestaciones del lenguaje escrito y reconocer al otro.

Freire (2006) lo propone diciendo que una visión crítica “de la alfabetización, es la necesidad que tenemos, educadores y educandos, de vivir, en la práctica, el reconocimiento obvio de que ninguno de nosotros está solo en el mundo” (p.113). Es decir, la lectura es un acto del sujeto, pero en relación con el otro, con los otros; es un acto que permite acercarse y conocer la intimidad de quien escribe, saber qué piensa, qué siente, y cómo ve el mundo que le rodea y poder reconstruir todas estas experiencias con las propias. En la misma línea, pensando en el propósito que debe tener la lectura en la escuela, Lerner (2003) plantea que la lectura debe concebirse como: “una práctica social para que los alumnos se apropien de ella y puedan incorporarse a una comunidad de lectores [...] para llegar a ser ciudadanos de una cultura escrita” (p.1).

Es así que, la concepción de la lectura ha tomado fuerza como práctica, que conduce al sujeto a acercarse a los demás, que le permite participar y tener experiencias valiosas desde lo subjetivo y desde lo social. Pérez (2004) propone la “lectura y escritura como experiencias culturales y sociales, logrando que los ciudadanos sean efectivos usuarios de la lectura y la escritura” (p.77). Para esto, se proponen diversas estrategias; algunas de estas propuestas enfatizan principalmente en el trabajo que deben hacer los maestros de forma individual y entre pares, además de planteamientos que permiten abordar la enseñanza y el aprendizaje en la escuela.

Es fundamental entonces que quienes dirigen los procesos formativos sepan qué hacer con los libros y que lo que hagan sea reflexionado buscando mejorarlo cada vez; por ello, las propuestas anteriores buscan fortalecer las prácticas de los maestros. También el profesor Pérez (2013) en una entrevista publicada en el texto *Leer para comprender, escribir para*

7 Paulo Freire, Emilia Ferreiro, Mauricio Pérez Abril, Delia Lerner, Fabio Jurado Valencia entre otros.

transformar recomienda “muchas lecturas de literatura en voz alta en los inicios de la escolaridad [...] el niño se irá enterando de la existencia de otros mundos, de otras alegrías, otras expectativas, otros modos de ser, otras angustias” (p.109).

Pienso entonces necesario, convencer a los maestros, a los estudiantes y a la comunidad en general, que la lectura es una gran oportunidad de divertirse, de aprender, de soñar, de comunicar, de dar respuesta a las inquietudes, de tener argumentos para defender lo que pienso, y ver el mundo desde otras perspectivas; como lo plantea Pérez (2004) “que noten que acceder a prácticas de lectura es una prioridad no solamente escolar, sino también ante todo social y cultural” (p.85).

Es necesario que la escuela establezca espacios y se convierta en el lugar adecuado para las comunidades de lectores. Este es el verdadero papel de la escuela, ésta es su tarea fundamental, formar para vivir la lectura como práctica potente que permite reelaborar los pensamientos y el mundo mismo. Leer en la escuela, debe ser, por tanto, una práctica viva y social que permite participar de la cultura, debe ser una gran experiencia.

Es así que, en este proyecto, entenderé las prácticas de lectura como las experiencias del sujeto en torno a la lectura, que involucran la comprensión y reconstrucción de la misma, que son vividas en diferentes escenarios como la escuela, la familia y la sociedad; que emergen en diversos formatos como el libro, el computador, la prensa, el cartel; además que portan diferentes intencionalidades como aprender, divertir, informar, soñar, recordar, responder a inquietudes, y comunicarse con otros en una sociedad atravesada por continuas vivencias dentro de la cultura escrita.

Práctica pedagógica

Una segunda categoría que considero fundamental abordar durante mi investigación es la práctica pedagógica, por tanto quiero acercarme a los asuntos que dan origen a la misma, además de definirla de acuerdo a las teorías planteadas por diversos autores y a mi experiencia como maestro e investigador. También pretendo plantear lo que considero debe ser esta práctica en el entorno escolar y algunas reflexiones que giran en torno a ella. En una investigación de carácter educativo, es necesario tejer entre las categorías, la práctica pedagógica, por lo tanto trataré de aproximarme a este concepto, ya que es fundamental para la investigación que vengo realizando.

Es necesario partir de la concepción de práctica pedagógica en los contextos escolares para, saber cómo se ha entendido; pues es probable que sea confundida con otros conceptos, como práctica docente, situación que ha sido evidente en las conversaciones con las maestras que participan de esta investigación; sin embargo son dos asuntos que presentan diferentes características, lo cual trataré de exponer a continuación.

Achilli (1986) plantea “la práctica docente como el trabajo que el maestro desarrolla cotidianamente en determinadas y concretas condiciones sociales, históricas e institucionales, adquiriendo una significación tanto para la sociedad como para el propio maestro”. (p.6) En esta medida, será necesario entender la práctica docente en el entorno escolar, como un conjunto de acciones que se ejecutan en el salón de clases, o como una serie de situaciones escolares que estructuran la labor del maestro. En esta línea, se establecen entre las responsabilidades del maestro, la preparación de las clases a través de los manuales escolares, el desarrollo de las mismas en contextos específicos, el sostenimiento de climas de aula adecuados, el uso de material didáctico pertinente, y el diseño de estrategias de evaluación que contribuyan a la formación; estos son algunos de los aspectos que le dan identidad a la práctica propia del docente.

Por otro lado y para entender la práctica pedagógica, considero necesario acercarme a la definición de práctica y posteriormente a la de pedagogía, para lo cual recurriré a la propuesta del Runge y Muñoz (2012) quienes a su vez se apoyan en la definición Aristotélica planteándola como “Praxis, del griego antiguo “*πρᾶξις*”, que significa acción,

actuar, y es equivalente a la expresión *práctica*.” (p.78). En esta medida la práctica es entendida de forma amplia, como las diferentes actuaciones de los individuos; únicamente del ser humano, según lo plantea por Runge y Muñoz (2012) “solo los seres humanos son seres de praxis, ya que en ella y con ella se puede y tiene que decidir o tomar decisiones [...] la praxis es un hacer libre, con finalidad en sí misma y reflexionada”. (p.78) Se entenderá entonces que la práctica se realiza en cada una de las relaciones del ser humano y en diferentes contextos.

Por lo anterior, considero que cada vez que se realiza una acción reflexionada y con una intencionalidad por parte del sujeto, se está realizando una práctica, en la misma línea Freire (2011) propone que “la praxis no es la acción ciega, desprovista de intención o de finalidad. Es acción y reflexión. Mujeres y hombres son seres humanos porque se han hecho históricamente seres de praxis” (p.28). Por ejemplo en el contexto de la política; cada vez que se piensa en mejores formas de organizar los sistemas en la sociedad; en el contexto de la ciencia, pues se busca de forma reflexiva y libre dar respuesta a las necesidades y mejorar las condiciones de vida; de igual forma en la escuela, y desde las acciones pensadas por parte de los maestros, la práctica adquiere valor y es vivenciada de forma cotidiana, ya que éste como ser humano responde desde su quehacer a unas necesidades del estudiante y a unos requerimientos de la cultura.

Esto se puede soportar en el planteamiento de Runge y Muñoz (2012) apoyados en Benner cuando manifiestan que es necesario considerar “la educación como una praxis o práctica que está en la base de cualquier dinámica humana compleja (sociedad)” (p.77). Es entonces la práctica un rasgo fundamental e inherente de la escuela, en la que el maestro participa desde su posición, contribuyendo a la enseñanza y formación del individuo que aprende, del sujeto que necesita instruirse, o como lo argumenta Runge y Muñoz (2012) “el ser formable (Formabilidad) con una inmensa capacidad de aprender y en la necesidad de ser educado”. (p.86)

Es por esto que, luego de haber planteado algunas ideas sobre lo que es la práctica, dedicaré un espacio al concepto de pedagogía, el cual tuvo sus orígenes en la educación no intencionada, ese acontecimiento educativo no pensado, Runge y Muñoz (2012) lo precisan del siguiente modo, “la realidad educativa no era un asunto sobre el que se reflexionaba

(pensaba), al menos de un modo sistemático. Precisamente cuando esto cambia, es cuando surge entonces la pedagogía como reflexión sobre la educación” (p.90).

Así, ella surge como la necesidad de detenerse sobre nuevos retos en la formación, para responderlos, pues la educación necesita ser pensada, porque, “¿qué es la pedagogía [...] reflexión aplicada, lo más metódicamente posible, a las cosas de la educación? [...] La reflexión es, por excelencia, la fuerza antagonista de la rutina, y la rutina es un obstáculo para los progresos necesarios”. (Durkheim, 2000, p.88). De esta forma, la escuela es uno de los principales espacios donde se delibera sobre la enseñanza y el aprendizaje, donde surgen propuestas importantes que permitirían su transformación.

En esta misma línea, la pedagogía como reflexión se abordará desde tres ámbitos como lo plantea Runge y Muñoz (2012) alrededor de las “doctrinas educativas [...]; en las medidas educativas y las metas y finalidades de la educación [...] y en el ámbito de las Teorías de la Educación como Teorías de la Formación” (p.93).

Para el autor, el primer ámbito se encargará de abordar asuntos fundamentales para responder a las necesidades de quienes están en formación; en el segundo ámbito se trazarán los propósitos y las finalidades hacia donde debe dirigirse la educación; y en el tercer ámbito se ocupará de los fundamentos, corrientes y bases epistemológicas de la pedagogía. En esta medida considero que el maestro participa de forma activa y reflexiva, por lo menos, en el primer ámbito, en la medida que su quehacer se realiza en contextos particulares, para sujetos diferentes, con necesidades específicas, lo que requiere de volver sobre lo que se enseña, antes y después de la clase, como una característica esencial del maestro.

La anterior mirada sobre la pedagogía se enmarca en la tradición alemana, la cual plantea que ella se dedica a

Estudiar el fenómeno educativo con la intención de orientar su desarrollo práctico sobre todo a un nivel normativo; reflexionar sobre los problemas educativos a partir de

compromisos ideológicos y filosóficos [...] por ejemplo, las clásicas doctrinas que han centrado la enseñanza en el maestro o en el niño (Crisorio, 2008, p.27).

De otro lado, para la tradición inglesa “la palabra pedagogía hace alusión, directamente, a los métodos de trabajo de los maestros, a la “pedagogía” de un maestro particular, a tipos de “pedagogía” que funcionan en la práctica, a configuraciones metodológicas, estilos, formas básicas” (Crisorio, 2008, p.28); es decir que la pedagogía se propone en un plano práctico, en el que la teoría y la práctica se confunden o son una sola.

Continuando, en la tradición francesa, Crisorio (2008) argumenta que “la pedagogía constituía un discurso que aspiraba a un rigor teórico y lógico, a la lucidez pero no al estatuto de ciencia, que tenía una pretensión fundamentalmente práctica y no puramente explicativa” (p.28).

Considero, entonces, y para acercarme ahora a la pedagogía hispana que esta ha sido influenciada por estas tres tradiciones, sin embargo la que mayor incidencia ha tenido, es la última; esto da sentido a cómo se entiende la práctica pedagógica desde una perspectiva como la de Zuluaga (1999) quien busca “rescatar la práctica pedagógica [...] recuperando la historia de la pedagogía” (p.12). En esta búsqueda, la autora deja ver las dos líneas que se tejen en el paradigma francés, donde la teoría es entendida como una disciplina que estudia los cambios históricos y epistemológicos de ella misma, es decir las reflexiones y construcciones constantes que hace en torno a sí; y la práctica francesa podría entenderse como el saber del maestro en la propuesta de Zuluaga (1999) “la cual cubre la cotidianidad de la enseñanza, del maestro y de la escuela” (p.12).

Ahora me detendré para acercarme a la definición de práctica pedagógica desde lo que plantea Zuluaga (1999) quien argumenta que:

la noción de práctica pedagógica comprende: los modelos pedagógicos, tanto teóricos como prácticos, utilizados en los diferentes niveles de enseñanza; una pluralidad de conceptos pertenecientes a campos heterogéneos de conocimientos retomados y aplicados por la Pedagogía; las formas de funcionamiento de los discursos en las instituciones educativas donde se realizan prácticas pedagógicas; y las características sociales adquiridas por la

práctica pedagógica, en las instituciones educativas, de una sociedad dada, que asigna unas funciones a los sujetos de esa práctica (p .17).

Considero entonces, que desde la propuesta de la autora, el concepto de práctica pedagógica es planteado en un sentido amplio, abarcador, ya que se incorporan en éste asuntos de orden teórico como los modelos pedagógicos y de orden práctico, como el desarrollo de los mismos en el contexto escolar, además de los diferentes conceptos y discursos que circular en la escuela alrededor de la pedagogía. También comprende las particularidades de cada lugar en el que se desarrolla dicha práctica y las funciones que corresponden a los agentes implicados en ella. Encuentro entonces en la definición de Zuluaga (1999) elementos importantes que contribuyen a lo que entenderé por práctica pedagógica en esta investigación.

De otro lado De Tezanos (2007) manifiesta que “la idea de práctica pedagógica surge como la expresión contemporánea para denominar el oficio de enseñar” (p.11). Un enseñar que está atravesado por la construcción del saber, desde una permanente reflexión crítica e intencional alrededor del quehacer del maestro.

Entenderé entonces práctica pedagógica como la continua acción realizada por el maestro de forma reflexiva, en torno a los procesos de enseñanza aprendizaje, esto sucede, durante la planeación, desarrollo y valoración de las acciones ejecutadas por los sujetos involucrados en dicho proceso, estudiantes, maestro, directivos, padres de familia y comunidad académica.

Algunos elementos que conforman esta práctica son el desarrollo y dominio de saberes adquiridos durante la formación, además de la puesta en escena de los mismos en la labor del maestro; la actualización de conocimientos relacionados con su disciplina objeto de enseñanza; la reflexión crítica y permanente alrededor de su quehacer; las propuestas y desarrollos en el aula, en torno a asuntos actuales que responden a los interés de los estudiantes y a las necesidades del contexto, de igual forma es necesaria la apertura a las demandas del sistema educativo.

Por lo anterior considero que la práctica pedagógica está atravesada por dos asuntos fundamentales como la acción y la reflexión, que se complementan de forma cíclica, pues pienso que de la acción emerge la reflexión y a través de una permanente reflexión se proyectan nuevas acciones, al respecto Freire (2011) plantea que “separada la práctica de la teoría es puro verbalismo inoperante; desvinculada de la teoría, la práctica es activismo ciego” (p.30). Esta unidad debe ser asumida por el maestro, para responder a las necesidades del estudiante, y a los continuos cambios de una sociedad que se renueva día tras día, y que cada vez exige más de las prácticas en la escuela.

Es así que, el maestro tiene una gran responsabilidad, ya que su reflexión debe emerger de las necesidades de un contexto determinado y con una intencionalidad particular, la cual considero, debe ser esencialmente formar para la vida, para comprenderse y comprender a los demás, para pensar el mundo y ayudar a mejorarlo, para participar en las diferentes experiencias de la cultura escrita; pues como lo plantea el MEN (1998), es necesario pensar “el aula fundamentalmente como un espacio de construcción de significados y sentidos, y como una microsociedad en la que se tejen todas las relaciones sociales” (p.35), donde el maestro es un protagonista, que permite a sus estudiantes descubrir y reelaborar sus propios aprendizajes.

Entonces, no se puede ver al maestro como un sujeto que únicamente realiza acciones de forma mecánica, que ejecuta lo que otros han creado, que “transmite” el saber, que ha sido elaborado por otros. Observo que el maestro es un sujeto que reflexiona su quehacer, pues no se podría hablar de una “praxis auténtica fuera de la unidad dialéctica acción – reflexión, práctica - teoría” (Freire, 2011, p.30). Considero entonces que el papel del maestro como agente de acción y reflexión es principalmente su desarrollo profesional a partir de la transformación de sus prácticas cotidianas de acuerdo a las necesidades en un contexto particular, la contribución a nuevas teorías, a nuevos conocimientos fundados en saberes propuestos desde la ciencia, desde la cultura, que se tejen con sus propias experiencias y que tienen validez en el contexto escolar.

Por tanto, la escuela y el maestro requieren formar generaciones reflexivas, críticas, y propositivas que contribuyan a mejorar los diversos contextos. Estas generaciones deben

ser el centro de acción y reflexión del proceso de enseñanza aprendizaje, es ahí donde se encuentra uno de los principales objetivos de la práctica pedagógica.

3. MARCO METODOLÓGICO

Enfoque

La investigación corresponde a un enfoque cualitativo, ya que este permite entender el objeto estudiado en sus aspectos más relevantes, de forma holística; en palabras de Martínez (2006), la “metodología cualitativa [...] se trata del estudio de un todo integrado que forma o constituye una unidad de análisis y que hace que algo sea lo que es: una persona, una entidad étnica, empresarial, un producto determinado” (p.128). Se trata pues de entender los diferentes aspectos en torno a las prácticas de lectura en la I. E. Nuestra Señora del Rosario del municipio de Campamento para develar qué está ocurriendo, no porque ella represente lo que ocurre en otras instituciones del departamento o el país, sino porque es importante como caso en particular; siendo así, se quiere “comprender la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones” (Martínez, 2006, p.128).

Pretendo, de este modo, en esta investigación, acercarme de forma amplia a las prácticas de lectura de las maestras de los grado primero, tercero y quinto, tratando de comprender desde los aspectos más simples hasta lo que se presenta de manera compleja, haciendo principal énfasis en sus prácticas pedagógicas, en sus reflexiones y concepciones alrededor de la lectura, entendiendo las formas en que se llevan a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje de dichas prácticas y como se ven afectadas por los sujetos que las desarrollan en el contexto escolar del municipio de Campamento.

Metodología

Para este proyecto se considera que, el método estudio de caso es el más apropiado, tomando la definición según Galeano (2004) quien argumenta que “el estudio de caso se refiere a la recolección, el análisis y la presentación detallada y estructurada de información sobre un grupo o una institución. La información proviene de diversas fuentes, e incluye usualmente las visiones de los mismos sujetos” (p.68). Por tanto se considera fundamental partir de las acciones humanas y las relaciones entre los sujetos en el contexto de la

investigación, ya que esto permitirá recoger la información que se requiere desde lo que el docente manifiesta en los diálogos con el investigador, además de lo que se puede evidenciar en las clases, y en los documentos analizados.

Esta investigación contribuirá a la comprensión de las prácticas de lectura en un contexto específico, en el que se indagará por elementos esenciales de esas prácticas. Lo anterior se puede lograr a través del método elegido, pues la autora manifiesta que el principal objetivo del estudio de caso es “comprender el significado de una experiencia, e implica el examen intenso y profundo de diversos aspectos de un mismo fenómeno” (p.66). De igual modo, Galeano cita a Pérez (1994) quien manifiesta que es “un examen de un fenómeno específico, como un programa, un evento, una persona, una institución o un grupo social” (p.66); por lo tanto, se ve en este método la oportunidad apropiada para comprender las prácticas de lectura, ya que permite revisar con detalle y de forma holística las prácticas de lectura desarrolladas en la Institución investigada.

La unidad social o población puede ser según Galeano (2004) “un individuo, un rol, un pequeño grupo, una organización, una comunidad, una nación” (p.67). En este caso me refiero a los maestros y estudiantes de la Institución Educativa Nuestra señora del Rosario del municipio de Campamento, específicamente a las maestras de los grados 1º, 3º y 5º de básica primaria, quienes representan mi objeto de estudio en la institución, siendo este un caso intrínseco en el que el principal interés está en la comprensión de las prácticas de lectura en diferentes niveles de la básica primaria, desde las prácticas pedagógicas entendidas como el escenario en que se pone en escena las capacidades de la maestra desde lo disciplinar, didáctico, pedagógico y junto con sus experiencias personales.

Se tienen presentes los estudiantes en esta investigación como parte del proceso, ya que sin ellos no se podría hablar de una práctica pedagógica, pues el quehacer del maestro tiene sentido, cuando tienen estudiantes; cuando desarrolla un conjunto de acciones en las que enseña, desde un conocimiento disciplinar, didáctico y actitudinal en los que hay una intencionalidad y una reflexión particular frente al grupo de sujetos que conforma la clase.

Considero el estudio de caso como la metodología apropiada para este proyecto, ya que contribuye a responder a las preguntas que me he planteado, desde la comprensión de las

prácticas de lectura y las concepciones de las maestras alrededor de ellas, al igual que sus prácticas pedagógicas, su intencionalidad, y las reflexiones planteadas por las maestras en torno a la enseñanza y aprendizaje en lenguaje.

La recolección, sistematización y análisis de la información para esta investigación, se hará a través de diferentes técnicas e instrumentos, que permitirán comprender los fenómenos que ocurren en la escuela, pienso, de forma clara. Algunas de los más empleadas “básicamente se centran alrededor de la observación participativa y la entrevista” (Martínez, 2006, p.137). Sin embargo, en este caso, se implementarán también la estrategia de análisis documental; quiero entonces ir explicando, una a una, según la forma cómo se utilizarán en el proceso de investigación.

Técnicas y estrategias

Observación Participante

Según Martínez (2006) esta técnica es una de las “más usada por los investigadores cualitativos para adquirir información” (p.128), se pretende que el investigador esté lo más cerca del objeto de estudio durante el tiempo que sea necesario para comprender el fenómeno observado, participando de las diversas actividades diarias, las cuales son registradas en diferentes instrumentos diseñados por quien investiga. Es una técnica de recolección en la que el investigador se acerca al objeto de estudio con el fin de caracterizar información relacionada con los saberes, las prácticas, las interacciones que tienen lugar en momentos y contextos específicos, en los que el investigador aporta desde su experiencia y se hace uno con el objeto y el contexto. En la misma línea Galeano (2004) citando a (Woods, 1987) argumenta que “la observación participante es una estrategia para llegar profundamente a la comprensión y explicación de la realidad por la cual el investigador participa de la situación que quiere observar” (p.35).

Esta estrategia de investigación según Galeano (2004) “implica el establecimiento de relaciones investigador-grupo en estudio, mediadas por una confianza construida de modo permanente” (p.30). Es así fundamental que el investigador sea percibido como una “buena persona” (Martínez, 2006, p.138), que se pueda presentar con honestidad, que no represente

ningún tipo de amenaza para los sujetos investigados; además, que pueda participar de las diversas actividades que realiza el grupo, tomando atenta nota de cada acontecimiento que sea significativo para el proceso de investigación; estas notas se pueden hacer en el transcurso de la observación o posterior a ésta, es muy importante centrar la observación en los detalles más relevantes y buscar el porqué de estos, asimismo, debe hacerse de forma descriptiva y literal, evitando los juicios, ya que se busca la mayor objetividad posible.

Para este estudio de caso, se hará una observación de clase por cada maestra, la cual tendrá una duración aproximada de una hora, antes de la observación si es posible, se hará un corto diálogo con la maestra para conocer la planeación de la clase que se va a desarrollar.

Guía para la observación de clase

Uno de los primeros acercamientos a los sujetos de estudio será a través de la observación de clase, en la que se propone una rúbrica específica que nos permita realizar una observación estructurada desde la planeación y el desarrollo de la clase. El investigador registrará en el instrumento sus hallazgos durante la observación; de igual forma, la maestra observada hará sus respectivos aportes según sus apreciaciones sobre la clase desarrollada, asunto que permite a través del diálogo con la maestra conocer más sobre su visión y concepciones de las prácticas de lectura y su práctica pedagógica; finalmente se triangulará la información registrada. Este instrumento permitirá evidenciar aspectos relacionados con: los objetivos, el desarrollo de la clase, el clima de aula, las relaciones generales y el material implementado, entre otros.

Formato para la observación de clases

Este instrumento tiene como objetivo observar las clases de las maestras que participan en la investigación. En la primera columna, aparecen los aspectos que se observarán durante el desarrollo de las clase; en la segunda columna, se registran las observaciones del investigador; en la tercera columna, se hace el registro de la maestra observada alrededor de su clase y finalmente, en la cuarta columna, se hace un registro que emerge del diálogo entre investigador y la maestra observada, como estrategia para triangular la información adquirida.

Entrevista

Sin lugar a duda, el diálogo es una de las principales estrategias de conocimiento entre los sujetos, ya que permite acercamiento, un clima de confianza y es uno de los procesos más naturales del ser humano. Conversar ha sido una de las principales actividades en la sociedad, y una valiosa estrategia de investigación, ya que permite obtener mucha información que otras estrategias no posibilitan; en palabras de Stake (1998) “La entrevista es el cauce principal para llegar a realidades múltiples” (p.63).

Martínez (2006) argumenta que en la entrevista “se pueden aclarar términos, descubrir las ambigüedades, definir los problemas, orientar hacia una perspectiva, patentizar las propuestas y las intenciones [...] ofrecer criterios de juicio o recordar los hechos necesarios” (p. 139). En la entrevista se puede exhortar al sujeto a interesarse más por lo que se está investigando; es por esto que se considera la entrevista como una valiosa estrategia de investigación con la que se busca conocer ampliamente las vivencias, los conceptos, las miradas de las maestras investigadas.

Para las entrevistas se trazará un plan que permita un orden lógico durante su desarrollo, iniciando con preguntas que permitan crear un clima de confianza y cercanía con el sujeto investigado; posteriormente se buscará profundizar en los temas centrales de la investigación, esto es, práctica pedagógica y las prácticas de lectura. Se tomará nota sobre los aspectos que se necesario profundizar en las siguientes preguntas y se hará grabación de la entrevista completa, para asegurar exactitud y objetividad. Se buscará que la entrevista siga el curso pertinente del objeto de estudio ya que como manifiesta Stake (1998) no se debe seguir el capricho de quien se está entrevistando, sino buscar “lo que necesitamos saber acerca de lo que él ha observado” (p.65).

Por lo anterior se harán entrevistas a lo largo de la investigación que permitan conocer las concepciones que circulan en la escuela frente a la lectura, las estrategias metodológicas implementadas, y las reflexiones sobre la intencionalidad de la práctica pedagógica. Los insumos, producto de las entrevistas permitirán complementar los hallazgos realizados a través de las observaciones de clase. Las entrevistas serán semiestructuradas y llevarán un

orden donde se conversará sobre los aspectos relacionados con las concepciones alrededor de la lectura, luego sobre la planeación y el desarrollo de las clases y posteriormente sobre la importancia de la lectura como práctica.

Análisis Documental

Según Stake (1998) “la recogida de datos mediante el estudio de documentos sigue el mismo esquema de razonamiento que la observación o la entrevista [...] Hay que tener la mente organizada, aunque abierta a pistas inesperadas” (p.66). En este sentido entonces, el análisis documental también permitirá recoger información valiosa que se halla en la malla curricular, el microcurrículo de lengua castellana, las planeaciones, y los cuadernos de los estudiantes. Estos documentos contribuirán a develar y comprender las concepciones, las prácticas desarrolladas, las reflexiones e intencionalidades de los maestros en torno a las prácticas de lectura.

Para este análisis se solicitará a una de las maestras la malla curricular de la institución y el microcurrículo de Lengua Castellana. Además se pedirá a cada una sus configuraciones didácticas, ya sea por semana, por mes o por período académico; también se solicitará a un estudiante de cada grado objeto de estudio el cuaderno del área antes mencionada. En estos documentos se hará un rastreo de las categorías propuestas y de las que puedan emerger.

Recolección de la información

En esta parte de mi trabajo me parece importante señalarle a mi lector, cuál fue la ruta de trabajo que llevé a cabo en campo. Lo que aquí presento son, a grandes líneas, la forma como me aproximé al contexto, a las maestras y a los documentos que propuse abordar desde la ruta metodológica.

Inicié la recolección de los datos de mi investigación, primero, a través de las directrices del Profesor Bernardo Restrepo quien me orientó en la construcción de los instrumentos para que fueran pertinentes y coherentes con el método de investigación y que además, me permitieran de forma eficaz, acercarme y comprender el asunto que me ocupa.

El profesor y mi asesora, me sugirieron que para un estudio de caso era fundamental la observación, con la cual, como investigador, lograba recolectar información importante que

me permitiera comprender aquellos asuntos que busco con el proyecto, donde el foco de atención son las prácticas de lectura, las prácticas pedagógicas y su intencionalidad. Teniendo en cuenta lo anteriormente mencionado, se diseñó un instrumento para recopilar información producto de esas observaciones en el aula. (Ver anexo 1)

También es necesario tener presente que la conversación con los sujetos participantes en la investigación permite el reconocimiento de datos valiosos que se van haciendo explícitos en los diálogos, por lo tanto, en la entrevista logré develar información del contexto de formación de las maestras, sus concepciones y prácticas sobre la lectura, sobre sus intencionalidades y reflexiones en relación con su quehacer pedagógico. El análisis documental me permitió acercarme a la malla curricular y al microcurrículo de Lengua Castellana de la institución, a las configuraciones didácticas de las maestras, y a los cuadernos de los estudiantes. Con estos insumos pude rastrear las categorías planteadas en los objetivos y reconocer aquellas que emergieron.

Para dar apertura a este proceso de recolección de información, realicé una primera conversación con la rectora de la institución, a quien conté qué pretendía hacer con mi investigación y con cuáles grados pensaba trabajar. Socialicé con ella los objetivos, con los cuales busco comprender las prácticas de lectura en los grados 1º, 3º y 5º. La rectora fue receptiva frente a la propuesta y dejamos planteados algunos compromisos entre los que destaco: la autorización para iniciar el trabajo de campo con las maestras encargadas de los grados propuestos; hacer un reconocimiento de los espacios escolares, dar a conocer a la comunidad educativa la puesta en marcha de este ejercicio de indagación, y hacer los trámites pertinentes para los consentimientos informados que son necesarios en esta parte del proceso de investigación.

Sistematización de la información

Las observaciones se han sistematizado en un formato denominado Formato de observación de clase, el cual se va diligenciando a medida que avanza la clase, en este he tomado apuntes de los aspectos que considero más relevantes, y que son insumo fundamental para el análisis; la entrevista fue grabada y luego transcrita, ejercicio que me ha permitido develar categorías emergentes y acercarme a la comprensión de las prácticas de lectura pedagógicas de las maestras. Con respecto al análisis documental el asunto ha sido un poco

más sencillo, ya que las mallas y las planeaciones están digitadas y los cuadernos de los estudiantes se pueden leer a través del registro fotográfico que he realizado. Toda esta información ha sido guardada en carpetas debidamente organizadas, de acuerdo al nombre de cada una de las maestras y al instrumento empleado para hacer la recolección de la información, con el fin de ser analizada.

Análisis de la información

En el informe según Stake (1998) se debe “encontrar la mejor historia que describa la situación de esta investigación concreta en beneficio del lector y en beneficio del caso” (p.105), por lo tanto, en esta investigación se recogerá la información a través de los instrumentos propuestos, y luego se narrará lo más relevante, relacionando las categorías propuestas y las emergentes, con las teorías planteados por pensadores como: Freire (2011), Ferreiro (2008) , Lerner (2001), Chartier (2004) y Pérez (2004) entre otros, además se tendrá en cuenta lo planteado en otras investigaciones, ya que como lo argumenta Martínez (2006) es muy importante poder retomar trabajos anteriores “no para seguir ciegamente lo que ellos digan [...] sino para corregir, mejorar, ampliar, o reformular nuestras conclusiones [...] lo cual enriquece nuestra comprensión de lo que estamos estudiando” (p.142).

Así que, para poder encontrar la mejor historia haré el análisis de la información a través del software educativo Atlas TI, ya que ésta es una valiosa herramienta para hacer investigación desde una metodología cualitativa en los diferentes campos del saber. En este caso, en educación y más precisamente alrededor de las prácticas pedagógicas y las prácticas de lectura; este software me permite analizar diferentes tipos de información, que se presentan en soportes como: el texto, el video, el audio y las gráficas; esta herramienta además permite sistematizar, organizar y reagrupar las categorías iniciales de acuerdo a las necesidades de mi investigación, y además reconocer las que emergen a lo largo del análisis. También permite cruzar dicha información para darle validez y confiabilidad a la investigación que estoy realizando.

4. HALLAZGOS DE LA INVESTIGACIÓN

Apertura a las comprensiones

Me permito ahora contar al lector que este viaje por la ruta de investigación ha sido extraordinario, ya que me ha otorgado la oportunidad de conocer personas maravillosas, entre las que se encuentran las maestras y estudiantes del grado 1°, 3° y 5° del municipio de Campamento, quienes me han posibilitado la escritura de este capítulo; los compañeros de los seminarios de investigación, con quienes he compartido conversaciones importantes que me han permitido crecer en torno al tema que vengo investigando; los maestros de los seminarios, quienes han aportado nuevos conocimientos y me han generado muchas inquietudes; y mi asesora, continua compañera de viaje, quien ha estado ahí para caminar conmigo en los aciertos y desaciertos. Cada uno, desde sus diferentes roles ha sido fundamental en la construcción de este proyecto.

Es por esto que, para iniciar, considero fundamental reconocer este capítulo como el más relevante, ya que en él aparecerán las voces, los testimonios, prácticas y reflexiones de quienes han aportado valiosa información para esta investigación, las maestras. Se tejerán en este escrito, los aprendizajes adquiridos durante esta experiencia de vida y formación como investigador. También, incorporaré aquí, las propuestas teóricas e investigativas que permiten soportar mis comprensiones y hallazgos alrededor de las prácticas de lectura, las prácticas pedagógicas y los asuntos que han emergido como la escritura y las TIC.

Me propongo entonces como tarea, dar respuesta a las preguntas que dieron origen a esta investigación y que me permitieron trazarme unos objetivos, entre ellos, comprender las prácticas pedagógicas alrededor de las prácticas de lectura; de igual forma, identificar las intencionalidades y lo que se piensa sobre ellas en la escuela.

Prácticas de lectura: algunas comprensiones en la escuela

En esta parte, expongo las comprensiones elaboradas frente a las prácticas de lectura desde tres asuntos que, considero fundamentales. El primero, que aborda lo que circula en la escuela; el segundo que indaga por las reflexiones y estrategias pedagógicas de las maestras; y el tercero, que se aproxima a los asuntos que emergen en la escuela frente a las

prácticas de lectura. Aquí se tejerá la información entregada por los sujetos de la investigación, en este caso, tres maestras de básica primaria, a quienes me he acercado de diferentes modos, entre los que se cuentan, especialmente, las conversaciones, las observaciones y el análisis de algunos de sus documentos institucionales como: las mallas curriculares, el microcurrículo, la planeación, el diario de campo y además los cuadernos de los estudiantes, para comprender lo que sucede en sus prácticas de lectura.

De lo que circula en la escuela

En el camino recorrido, he comprendido que la lectura ha sido definida o nombrada de diversas formas; he encontrado que para algunos teóricos es denominada *alfabetización* en el caso de Freire (2011); *literacidad* para Zavala (2008); *cultura escrita* para Chartier (2004), Kalman (2008) y Lerner (2001); *cultura letrada y alfabetización* para Ferreiro (2008), *experiencia lectora* para Larrosa (2006). En esta investigación hablaremos de *prácticas de lectura*, entendidas como las experiencias del sujeto en torno a la lectura que involucran la comprensión y reconstrucción de la misma y que son vividas en diversos escenarios como la escuela, la familia, la sociedad; abarcan múltiples intencionalidades como aprender, divertir, informar, soñar, recordar, pensar y circulan en diferentes soportes de lectura como el libro, el computador, la prensa, el cartel, entre otros.

Cada práctica de lectura tiene una intencionalidad que va desde acercarse a algún tipo de información, lo que permitirá nuevos aprendizajes, como lo argumenta Cajiao (2014) en el texto *Leer para comprender, Escribir para transformar* cuando manifiesta que “leer es, entonces, la capacidad de descubrir significados escondidos y, por tanto, quien sabe leer de verdad tiene la posibilidad de ver muchas más cosas” (p.55).

En este sentido, tiene ventaja quien sabe leer respecto de aquel que no sabe, ya que puede tomar decisiones propias y participar en las colectivas, lo que posibilita convertirse en un sujeto político, como lo propone Freire (2011) cuando se manifiesta sobre “la alfabetización [...] como un acto político y un acto de conocimiento, y por eso mismo como un acto creador” (p.104); es decir “pensar la lectura como algo que nos forma (o nos de-forma o nos trans-forma), como algo que nos constituye” (Larrosa,2006, p.51). Todas estas prácticas antes enunciadas tienen lugar en los diversos contextos donde habita el ser

humano, el hogar, el trabajo, la calle y también en la escuela, donde pongo el énfasis en este escrito.

Siendo así lo anterior, continuamente estamos insertos en eventos que requieren de la puesta en escena de nuestras capacidades lectoras. En la escuela por ejemplo, es un asunto de primer orden; hay una relación directa entre la escuela y las prácticas de lectura; parece que *esa* es una de las primeras tareas que se dan en el contexto escolar; así lo argumenta Lerner (2001) cuando dice que “leer y escribir [...] palabras familiares para todos los educadores, palabras que han marcado y siguen marcando una función –quizá la función esencial– de la escolaridad obligatoria” (p.25).

En la Institución Educativa Nuestra Señora del Rosario, puedo ver que las maestras reconocen en la lectura una práctica esencial, no solo en la escuela, sino también fuera de ella; una lectura que le permite al sujeto hacer parte de su grupo social, participar en múltiples actividades de la vida cotidiana sin sentirse excluido de acontecimientos que se realizan en colectivo. Al respecto una maestra manifiesta que:

Para mí la lectura es muy básica para los niños, con toda persona. Yo soy de las de la vieja guardia que piensan que, quien no sabe leer ni escribir está perdido en el mundo (Maestra grado 3°)

A partir de esta voz, quiero señalar, entonces, cómo este lugar privilegiado que tiene la lectura en la escuela, se enlaza con las concepciones que las maestras han construido en torno a ella, entendiéndose concepción, como un imaginario que las maestras han venido elaborando o tejiendo desde sus experiencias dentro y fuera de la escuela, y teniendo presente que una concepción “contiene un conjunto de ideas, principios [...] que mueven el trabajo diario del docente” (Sánchez, 2014, p.10).

Por lo tanto para avanzar en la comprensión de las prácticas de lectura en la escuela, quiero acercarme a las manifestaciones de las maestras a través del diálogo y conocer qué consideran ellas como prácticas de lectura, pues sus concepciones orientan las acciones que

realizan; aquí vuelvo a retomar a Sánchez (2014) quien manifiesta que “una concepción transforma el valor de lo que un docente hace con la lectura en el aula” (p.11).

Veo pues que en la escuela aparecen concepciones muy potentes alrededor de las prácticas de lectura, que permiten reconocer en las maestras sujetos que la entiende como una práctica que va más allá de un ejercicio mecánico; en la que se reconoce la intimidad del sujeto y sus construcciones a partir de elementos primordiales como *conocimientos, actitudes y experiencia*.

En este caso la maestra plantea que las prácticas de lectura:

Son momentos íntimos de los estudiantes, donde se mezclan experiencias, conocimientos, actitudes de los niños, donde podemos como ayudarlos a adquirir grandes habilidades a través de la lectura (Maestra grado 1°)

Esta concepción devela una importante posición frente al tema, en la medida en que habla de la intimidad del sujeto que lee, la cual es tejida con sus experiencias, conocimientos y actitudes, lo que puede enlazarse con la experiencia de la lectura planteada por Larrosa (2006) cuando propone que es “algo que me pasa a mi [...] en mis palabras, o en mis ideas, o en mis representaciones, o en mis proyectos, o en mis intenciones, o en mi saber” (p.45).

En este sentido, es importante pensar la lectura en un plano amplio, donde la experiencia del sujeto es lo más relevante; donde ella cobra valor y un papel esencial, ya que se le da un carácter subjetivo que evidencia la transformación del sujeto lector, quien ya no vuelve a ser el mismo luego de avanzar por variadas lecturas, donde es él, quien logra elaborar nuevas construcciones en torno a esa misma experiencia de lectura.

Reconocer pues, el valor de la lectura planteada en el párrafo anterior -en la escuela y fuera de ella- es privilegiarla en el escenario educativo, considerándola una práctica fundamental, ya que acerca a una diversidad de experiencias, conocimientos, construcciones e imaginarios que permiten al maestro contribuir a la formación permanente de los estudiantes. La lectura no puede reducirse a una práctica exclusiva del contexto escolar, para adquirir únicamente conocimiento o habilidades, aunque estos no dejan de ser aspectos que orbitan alrededor de esta práctica.

Es por ello que, en la sociedad, se tiene la idea de que para aprender a leer se va a la escuela; ese es el objetivo primordial. Así lo argumenta Chartier (2004) cuando afirma que: “La lectura parece ser, sin duda; el rasgo fundamental de la escolarización: los saberes escolares son saberes de lo escrito. La familiaridad con los libros [...] es a la vez el medio y el fin de la escolarización” (p.185). Así pues, leer y escribir son aspectos que marcan la función primera de la escuela y su obligación, y es responsabilidad del maestro enseñar a leer como tarea exclusiva.

Otra de las acciones del maestro en la escuela, es acompañar a los estudiantes en un proceso de adquisición de conocimientos a través de la lectura, así lo argumenta la maestra de grado primero en esta expresión:

A través de la lectura [...] se adquieren muchísimos conocimientos y quien es un buen lector le puede ir bien en las demás áreas

Para la maestra antes citada, estas prácticas son, por naturaleza, la vía para aprender-entendiendo esto como una relación de transmisión- y no para construir saberes desde los aprendizajes previos. Sin embargo, considero que las prácticas de lectura como proceso social y de adquisición de conocimientos, surgen de la necesidad que tiene el sujeto de comprender el mundo que le rodea, ya que a la escuela no se llega como una *tabla rasa*; como una vasija sin contenidos; el estudiante inicia su proceso escolar con una cantidad de saberes ya que, según Freire (2011), “la lectura del mundo precede a la lectura de la palabra, de ahí que la posterior lectura de ésta no pueda prescindir de la continuidad de la lectura de aquél” (p.94).

Considero que en la escuela es necesario, entonces, reconocer en el estudiante un sujeto que *lee* y en la lectura una práctica que tiene diversas funciones, no solo al interior de la institución escolar, sino también en cada acontecimiento de la cotidianidad. No obstante, en el contexto escolar, esto se reduce a la transmisión de contenidos, lo cual, aunque no es un aspecto de menor valor, limita las prácticas de lectura a asuntos netamente académicos lo que llevará a que los estudiantes “no aprendan a leer [...] para cumplir otras finalidades (ésas que la lectura [...] cumplen en la vida social)” (Lerner, 2001, p.25). Esto se evidencia entonces, en el argumento de la maestra del grado tercero:

*Las prácticas de lectura son muy válidas, ya que a través de ellas es que los niños se afianzan en los conocimientos*⁸

Reducir las prácticas de lectura al espacio escolar, no siempre garantiza el éxito en la sociedad. En palabras de Ferreiro (2001) se podrá decir que “Está claro que estar “alfabetizado para seguir el circuito escolar” no garantiza el estar alfabetizado para la vida ciudadana” (p.17). De ahí que en la escuela se requieren nuevas discusiones, reflexiones y construcciones en torno a esta práctica, en la que el maestro tenga la posibilidad de conocer nuevas posturas y principalmente elaborar las propias.

En esta línea, la maestra del grado 3° continúa planteado las prácticas de lectura como un asunto que esencialmente, busca fortalecer el conocimiento; ella manifiesta que:

Las prácticas de lecturas, son un instrumento de apoyo, de fijación de conocimientos, de mejoramiento en la comprensión y en la comunicación.

Se devela así que la lectura sigue siendo un instrumento de transmisión de conocimiento y que presupone el mejoramiento de la comprensión. Sin embargo, esta mirada riñe con las prácticas de lectura, pues solo podríamos hablar de una existencia de la lectura, en la medida en que hay comprensión, lo cual implicará construir la versión propia de lo leído, en la que el sujeto lector tiene un papel fundamentalmente activo, y vincula en esa nueva adaptación lo leído con su experiencia. Lo anterior es soportado por los *Lineamientos curriculares de Lengua Castellana* (1998) cuando se argumenta que “la comprensión de la lectura de un texto es la reconstrucción del mismo” (p.73).

Debo manifestar así que desde las voces de las maestras, la lectura en contexto escolar da al maestro un papel protagónico, ya que es él, quien guía la enseñanza alrededor de este asunto y quien “*permite*”, según la maestra del grado 5°, que se entiendan las diferentes prácticas de lectura, no solo alrededor del código alfabético, sino también de otros tipos de textos que se encuentran en la cotidianidad de los sujetos. Lo anterior es manifestado por la maestra cuando afirma que:

⁸ El subrayado es mío.

Una práctica de lectura para mí, es una forma como el docente le permite al estudiante que entienda lo que hay, ya sea el texto, ya sea la imagen, ya sea el símbolo y que la pueda llevar a su vida real. (Maestra grado 5°)

Aparece aquí, en la voz de esta maestra, una mirada importante, en la que se reconoce que la lectura, además de hacerse en textos de signos codificados, también se puede hacer en el contexto, en imágenes y símbolos; asunto que en ocasiones, se desconoce en la escuela, es así que el maestro como lo dice Freire (2011), líneas atrás, está llamado a reconocer la lectura del mundo como lectura anterior a la palabra escrita.

En estas reflexiones sobre las concepciones que tienen las maestras de esta investigación alrededor de las prácticas de lectura, me parece importante observar que están elaboradas desde diversas experiencias a lo largo de sus años de formación; tanto desde sus estudios de pregrado como en su labor con los primeros grados escolares; y veo que la principal influencia ha sido la forma en que la lectura se ha abordado en la escuela, al poner en escena ciertas maneras de entender esas prácticas. No podemos desconocer que el ser partícipes de una cultura, donde esta práctica desempeña un papel tan importante, hace que nos preguntemos por las huellas que ella ha dejado en sus vidas con respecto al modo como piensan la lectura en la escuela.

En este momento debo decir que, las maestras de los grados 1°, 3° y 5°, reconocen en la lectura una práctica relevante, pero considero que la lectura vive una tensión en la escuela; se hace imprescindible en la adquisición de conocimientos; las maestras la reconocen como una oportunidad para fortalecer los saberes del estudiante y como una estrategia de comunicación. Sin embargo, esto no conversa con esas otras miradas que se supone, deberían habitar en la escuela, donde la lectura puede ser un momento íntimo de los estudiantes, donde ella se hace experiencia; donde permita reconocer otros contextos diferentes a la escuela, otros soportes y códigos que son también una manera de construir la lectura como posibilidad de leer el mundo, como una práctica viva que me vuelca sobre lo vital; que abre mi mirada hacia un horizonte de construcción social.

De las prácticas y las reflexiones pedagógicas de las maestras

De las concepciones antes definidas por las maestras, se desprenden una serie de prácticas de enseñanza y aprendizaje. En esta línea, Ferreiro (2002) manifiesta que “ninguna práctica pedagógica es neutra. Todas están apoyadas en cierto modo de concebir el proceso de aprendizaje y el objeto de ese aprendizaje” (p.22). Por tanto, dedicaré las siguientes líneas, para exponer las comprensiones que construí alrededor de las prácticas pedagógicas y las reflexiones que se evidencian en la Institución Educativa Nuestra Señora del Rosario en los modos de hacer de las maestras.

Como investigador entenderé por práctica pedagógica, la acción y reflexión del maestro alrededor de su labor. Me apoyo en la teoría De Tezanos (2007) quien la define como “el oficio de enseñar” (p.11) de forma reflexiva; es decir, un espacio donde se ponen en juego las acciones y saberes del maestro desde lo personal, académico, disciplinar y didáctico, para una continua revisión desde las fortalezas y los aspectos por mejorar, en aras de renovar las prácticas de enseñanza y aprendizaje en la escuela. Así que, se reconoce el maestro como sujeto pensante, que toma posición frente a lo que hace, y no como un simple reproductor de saber.

De ahí que, luego de estar en las aulas de clase compartiendo con las maestras y los estudiantes, veo que ellas están convencidas de su práctica; dedican sus esfuerzos para hacer que las clases sean mejores; cuando hablan de lo que hacen, se siente el amor por sus trabajos, por la institución, por los niños. Considero que son maestras con vocación, que creen en la escuela como espacio de formación integral, como lugar en el que se aprende para la vida.

Algunos asuntos, entonces, que ilustran esta mirada frente a la propia práctica, son sus testimonios como maestras. Por ejemplo, manifiestan que:

Resulta pues muy interesante aplicar como nuevas estrategias, o sea, yo siempre estoy pensando en cómo hago para que sea mejor. (Maestra grado 1°)

En la misma línea, la maestra del grado 3° argumenta que:

Lo estamos intentando, y siempre cada año nosotros esperamos que los estudiantes vayan creciendo y vayan ofreciendo un mejor rendimiento a nivel personal y social.

Veo así que, el hecho de que las maestras puedan compartir con sus estudiantes la jornada escolar, les da la posibilidad de conocer más las fortalezas y aspectos por mejorar de cada uno de ellos. En esta línea, observo que buscan, en cierta medida, responder a las necesidades de los estudiantes y su contexto, es decir, a los deseos que tienen de acercarse a la lectura de una forma divertida, que permita soñar y crear, que permita experiencias genuinas.

Las maestras también deben responder a unos objetivos que se han trazado desde el Ministerio de Educación Nacional (MEN), que plantea en la *Ley 115 (1994) Ley General de Educación*, que uno de los objetivos generales de la educación básica es “Desarrollar habilidades comunicativas para leer, comprender [...] y expresarse correctamente” (p.29). A nivel institucional, también se leen estos objetivos; así, en el microcurrículo⁹ de básica primaria, se establece que se debe implementar:

Lectura de textos de diferentes géneros. Reconocer de manera dinámica las primeras letras, sonidos y formas de escribir. Interpretar textos sencillos y describirlos de manera oral. (Microcurrículo de básica primaria Institución Educativa Nuestra Señora del Rosario)

Estas múltiples demandas desdibujan el papel de las maestras y condicionan sus prácticas en la medida en que, se ven obligadas a responder al contexto socioeducativo; a las necesidades de los estudiantes; a los propósitos legales -en este caso de orden institucional y nacional-, lo que “de algún modo” entorpece los procesos, ya que muchas veces estas demandas no conversan; entonces las maestras se ven obligadas a amalgamar unas prácticas con las que se debe responder a las exigencias de su ejercicio educativo. Por tanto me detendré en reconocer y comprender, cómo esta amalgama se visibiliza en el desarrollo de sus clases en el área de Lengua castellana.

En la Institución Educativa Nuestra Señora del Rosario, hay varias propuestas frente a las prácticas de lectura por parte de cada maestra. Para ellas, los asuntos más relevantes están

⁹ Se entenderá el microcurrículo, como el programa específico de cada área; en este caso de lengua castellana, y el cual debe estar articulado a la malla curricular de la institución.

relacionados con una formación en la que se da gran importancia a la lectura en voz alta y rápida, así como a asuntos de orden gramatical, lo que se manifiesta en el siguiente testimonio donde la maestra argumenta que:

Mi principal objetivo, es mejorar la rapidez al leer, también tengo muy en cuenta la entonación; el mejoramiento [...] en ortografía (Maestra grado 3°)

En esta misma línea en el microcurrículo de Lengua Castellana, encuentro coherencia con lo que manifiesta la maestra líneas atrás, con respecto a la visión que se plantean en la escuela, lugar donde, esencialmente, se responde a tareas establecidas para ser evaluadas y poder así dar una calificación o un concepto sobre un estudiante para determinar qué sabe o no de un tema específico, o si ha desarrollado algunas *habilidades* que la escuela requiere reconocer para aprobar o desaprobar.

Entre estas propuestas del microcurrículo, se proponen logros, indicadores de logro y estrategias de enseñanza para los cinco grados de básica primaria. Se plantea por ejemplo:

Realizar ejercicios de aprestamiento para la lectura y escritura. Identificar las vocales.

Lee y escribe correctamente textos. Formular preguntas de manera asertiva. Leer de manera lógica y coherente canciones y cuentos sencillos.

Uso y manejo del diccionario, actividades de apareamiento, ejercicios de complete, solución de cuestionarios.

Análisis de textos, talleres de comprensión lectora. (Microcurrículo de Lengua Castellana. Básica primaria)

Entiendo entonces que en este microcurrículo aparece la lectura como un asunto central en los cinco grados, y a lo largo de los cuatro períodos en que está dividido el año escolar; sin embargo, algunos de estos asuntos parecen apuntar solo a ser objeto de evaluación, mas no de reflexión o construcción de sentido. De ahí que surjan preguntas sobre las prácticas de lectura en esta escuela, por ejemplo ¿cuáles son los espacios que tiene la lectura por placer; la lectura para la subjetividad; la lectura para ser sujetos de derecho; la lectura para relacionarse con otros; la lectura gratuita, íntima; la lectura como práctica social?

De otro lado al acercarme a las planeaciones de las maestras, veo que para ellas en el discurso es fundamental proponer actividades, secuencias didácticas o proyectos, en los que se tenga en cuenta los referentes de calidad educativa, las necesidades, deseos e intereses del estudiante; y además las diferentes relaciones sociales que se tejen al interior de un salón de clases. Al preguntarles si planean y cómo lo hacen, me encuentro con estos testimonios:

Sí, bueno; yo trato de acomodarme [...] a la malla curricular de la institución, claro que algunas veces los niños presentan ciertas necesidades, que uno a través de la preparación de las clases trata de suplirlas. Entonces aunque trato de seguirlas, también a veces me salgo un poquito de esa malla. (Maestra grado 1°)

Bueno, durante este año la institución pretende que realicemos la planeación por secuencias; pero de hecho desde el año anterior estamos planeando por proyectos. (Maestra grado 5°)

Se evidencia así, que hay una comprensión de la planeación como parte importante de la práctica escolar donde se sitúa el maestro. En esta se requiere involucrar una serie de componentes. Según lo manifiesta el MEN (1998) en los *Lineamientos Curriculares* “no se puede hablar únicamente de contenidos temáticos” (p.31). Siendo así, en los procesos de planeación debería ser necesario tener presente los referentes de calidad, las necesidades de los estudiantes, el contexto escolar y las relaciones socio culturales, de modo que se propenda por:

Hacer de la escuela una comunidad de lectores que acuden a los textos buscando respuesta para los problemas que buscan resolver, tratando de encontrar información para comprender mejor algún aspecto del mundo que es objeto de sus preocupaciones, buscando argumentos para defender una posición con la que están comprometidos [...] deseando conocer otros modos de vida, identificarse con otros autores y personajes [...] correr otras aventuras, enterarse de otras historias (Lerner, 2011, p.26).

No obstante, al conocer la planeación de las maestras en medio físico o magnético, me encuentro con un listado de temáticas que deben ser enseñadas durante la semana o el mes. La maestra del grado 5° me permite acercarme a un modelo de configuración didáctica en

el cual encuentro que hay énfasis en las normas ortográficas y reconocimiento de las estructuras de géneros literarios como el cuento, la leyenda, el mito; se proponen algunos ejercicios de lectura, planteados como estrategias de aprendizajes, lo que deja entrever que la maestra conoce los conceptos empleados.

A partir de esto, considero que es necesario que la configuración sea más explícita, lo que permitiría conocer la apropiación de saberes disciplinares. Con respecto a las concepciones sobre el lenguaje y su enseñanza, la maestra se posiciona en un paradigma gramatical y estructural, lo que se muestra en los talleres planteados con respecto a las normas ortográficas, el uso de las letras (b,v), los sinónimos, antónimos y la caracterización del mito. Al mismo tiempo, se evidencia el interés por la lectura, pero como un concepto para definir¹⁰.

Así, percibo que, uno de los propósitos en esta configuración didáctica, según lo planteado, es formar estudiantes que lean y escriban correctamente; que reconozcan los conceptos relacionados con la estructura de los textos, con los géneros literarios y con la importancia de la lectura como concepto; que realicen ejercicios para reforzar los aprendizajes de las explicaciones de la maestra; que tengan algún conocimiento de los procesos de lectura para responder a diferentes ejercicios evaluativos como las pruebas SABER.

Considero entonces, que hay una ruptura entre lo que aparece en el discurso de las maestras alrededor de las planeaciones y lo que se evidencia en sus propuestas escritas y las clases desarrolladas, en las que encuentro que existen buenas relaciones, el clima de aula es agradable, los niños participan de forma permanente y las clases son orientadas de forma magistral, pero los ejercicios o actividades propuestos giran en torno a la ortografía, al fortalecimiento gramatical y al análisis textual, siendo estas las principales formas de desarrollar los procesos de enseñanza y aprendizaje, lo que no se acerca a la mirada que trato de presentar en esta investigación sobre lo que implica construir en el aula una propuesta donde la lectura sea abordada desde lo sociocultural.

10 Con esto me refiero a que la lectura se aborda como un concepto que se define a partir de lo que establece el MEN en los Lineamientos Curriculares; así, lo que se hace es definir qué es el nivel literal de lectura; qué es el nivel inferencial y qué es el nivel crítico.

Esta planeación me permite observar una perspectiva de trabajo donde hay una proyección a futuro por parte de la maestra; hay interés por preparar sus clases, acorde a lo que considera necesario en los procesos de enseñanza aprendizaje en la escuela y lo que se establece en la institución, sin embargo, como lo manifiesta Pérez (2004) “es posible encontrar configuraciones didácticas pensadas desde la organización de la enseñanza [...] pero que carecen de sentido, desde el punto de vista social y cultural, y desde la perspectiva de los interés de los estudiantes” (p.85).

Es por ello que, respecto al hacer de las maestras en el aula, encuentro que en cierto modo, ellas siguen una línea similar a la propuesta por la Ley General de Educación, el microcurrículo y la planeación, aunque estas miradas se distancian de lo que manifiestan en sus discursos, ya que reconocen en la lectura un práctica que va más allá de una herramienta para transmitir saberes, sin embargo sus clases se desarrollan del siguiente modo:

La profesora inicia la clase con un cuento “El nombre de Susana”, posteriormente hace preguntas para comprobar que los estudiantes estaban atentos y que entendieron de qué se trataba. Luego muestra a los niños unas fichas con sus respectivos nombres, actividad con la cual parecen estar familiarizados los estudiantes; pues identifican rápidamente a quién pertenece cada una de estas. (Observación de clase Maestra grado 1°)

Puedo observar que en la clase, se enfatiza en un modo de lectura que busca evaluar, en este caso, la atención prestada a la maestra y el contenido del cuento. Se continúa buscando comprobar qué tanto sabe el estudiante con respecto a su nombre; ejercicios con un tinte mecánico que se repiten día tras día. Por tanto, pienso que la evaluación es un asunto de gran importancia en las prácticas de lectura, por ello, presento algunas discusiones alrededor de este tema.

La escuela requiere evaluar los aprendizajes de los estudiantes, sin que este sea su único objetivo, ella debe propender por una formación más holística, en la que se piense la lectura como una práctica social; en la que se debe tener presente el contexto, y los intereses del estudiante, ya que como lo manifiesta Ferreiro (2008)

No podemos reducir al niño a un par de ojos que ven, un par de oídos que escuchan, un aparato fonatorio que emite sonidos y una mano que aprieta con torpeza un lápiz sobre una hoja de papel. Detrás (o más allá) de los ojos, los oídos el aparato fonatorio y la mano hay un sujeto que piensa (p.36).

Esta situación frente a la lectura como mecanismo de evaluación es recurrente en la escuela y por ello, quiero mostrar cómo, la maestra del grado quinto, en su clase, también recurre a esta posición:

La maestra, explica a los estudiantes el objetivo de la clase, el cual busca a través de caricaturas de la prensa nacional, comprender los niveles de lectura (literal, inferencial y crítico). Para el desarrollo de la clase, ella entrega a los grupos que ha formado con anticipación una serie de caricatura y los invita a responder preguntas como la siguiente: ¿qué se evidencia a primera vista? Lectura literal ¿Qué podemos deducir del texto? Lectura inferencial ¿Será verdad o no lo que aparece en el texto? ¿Con qué otros asuntos se relacionan? Lectura crítica. Posteriormente les propone a los estudiantes crear preguntas de los tres tipos de lectura alrededor de las caricaturas entregadas. Se finaliza la clase, socializando los trabajos de los estudiantes. (Observación de clase Maestra grado 5°)

Aunque la evaluación sigue siendo una cuestión de aproximarse a los niveles de lectura, puedo observar algunas novedades, ya que se incorpora material relacionado con la lectura desde otros soportes, como la imagen y el periódico. Este tipo de caricaturas con frecuencia hace referencia a temas de actualidad de forma irónica y divertida. La maestra trata de abordar otros sistemas de significación, en este caso la caricatura, lo que puede permitir reconocer el uso de la lectura no solo en el contexto escolar, sino como un vínculo con la cotidianidad del sujeto.

La anterior observación me permite considerar que en la escuela se desarrollan algunas propuestas valiosas que dejan ver una comprensión y una posición del maestro sobre la lectura que va más allá de una simple práctica rutinaria, lo que conversa con la propuesta de Freire que argumenta que es “acto de conocimiento [...] un acto creador y un acto político” (p.119). Sin embargo lo que he podido comprender en esta investigación es que en la escuela, circula un discurso y unas prácticas en las que se reducen la lectura a asuntos

netamente transmisionistas, es decir, a leer para responder una pregunta; a leer para aprender lo que dice el maestro; a leer porque es necesario obtener una buena nota. Cito algunas voces que me permiten estas comprensiones, y anexo algunas imágenes de los cuadernos de los grados 3° y 5°. (Ver anexo 2).

El objetivo principal es siempre, [...] la adquisición y el desarrollo lingüístico (Maestra grado 1°)

Se deja ver aquí un discurso institucional que, considero, la maestra “repite” pero que no deja entrever qué comprensión tiene ella sobre lo que es el desarrollo lingüístico, es decir, se habla aquí de teoría sobre la lingüística; se habla de apropiación del código; se habla de leer y hablar, entre otras opciones que no logro descifrar.

La maestra del grado 5° se enuncia del siguiente modo:

Bueno, yo pienso que, uno de los principales objetivos es la interpretación que tenga el estudiante; además de eso, también debe haber una buen producción de textos, no solo escritos, sino también oral.

En estas voces logro reconocer aspectos que dejan ver, de algún modo, las formas como se desarrollan las clases. Cuando emergen conceptos como: *adquisición, desarrollo lingüístico, mejoramiento ortográfico, interpretar*, se piensa en una clase en la que las prácticas de lectura se entienden como: decodificar, responder a asuntos ortográficos; solucionar adecuadamente el taller en el que aparece un texto y una serie de preguntas literales; responder la prueba establecida por el MEN para elevar los resultados institucionales; pararse al frente de los compañeros ojeando un texto para expresarlo con palabras sin equivocarse.

Así pues, aparece el asunto de la evaluación como un ejercicio de control, pues la escuela lo necesita; necesita conocer los resultados de cada acción que se realiza y como el sujeto se sitúa allí, asunto que es importante en todo proceso educativo, pero que trae sus contradicciones; esto lo afirmo porque en la escuela pareciera que la forma predilecta para evaluar está mediada por un ejercicio de lectura. Al respecto Pérez (2013) manifiesta que

“a los niños no les gusta mucho leer, en parte porque en la escuela se lee para ser evaluado” (p.111).

Algunos testimonios, que a continuación se presentan, considero que involucran prácticas de lectura con tendencia evaluativa. Entre ellos hay propuestas como, talleres planteados por las maestras; lectura en voz alta para ser escuchados; uso de reglas ortográficas; pruebas propuestas por el MEN. Frente a estas múltiples formas de entrar en contacto con las prácticas de lectura en relación con la evaluación, las maestras se enuncian del siguiente modo:

Me gusta practicar con los niños la lectura oral, individual uno a uno, así se me lleve incluso una jornada, por pequeños espacios poner los niños a leer 4, 5,6 renglones de un determinado texto, con el fin de mirar la rapidez que tienen los niños y si ya han alcanzado siquiera a pronunciar un renglón completo sin deletreo (Maestra grado 3 °)

Vamos trabajando en la solución de preguntas con tallercitos con respuestas tipo ICFES o preguntas que los hagan pensar. (Maestra grado 3°)

Las profesoras de las áreas de Humanidades, especialmente la de Lengua castellana si están metidas con toda, en la aplicación de normas de ortografía, de textos de interpretación, de producción, de talleres como apareamiento de textos con su significado (Maestra grado 3°)

A raíz de las voces anteriores, me surge una inquietud ¿Están la escuela y el maestro respondiendo a las necesidades de los estudiantes alrededor de la lectura, en clave de lo sociocultural?

Pienso que la escuela requiere de prácticas en las que el estudiante tenga *experiencias significativas de lectura*, en las que pueda poner en escena sus saberes, pero que además sean sugerentes, divertidas, mágicas; donde el maestro pueda dejar huellas en el estudiante. Al respecto Ferreiro (2001) manifiesta que:

Hay niños que ingresan a la lengua escrita a través de la magia (una magia cognitivamente desafiante) y hay niños que entran a la lengua escrita a través de un entrenamiento

consistente en “habilidades básicas”. En general, los primeros se convertirán en lectores; los otros tienen un destino incierto (p.27)

Veo entonces que hay una gran responsabilidad en la labor del maestro, quien la mayor parte del tiempo tienen en sus manos la formación de los futuros lectores; de aquellos que tendrán la oportunidad de aprender, de soñar, de disfrutar, de comunicar, de informar a través de la lectura; o de aquellos con un *futuro incierto* que les han enseñado *habilidades básicas*.

Emergen entonces una serie de reflexiones, entendidas como una práctica necesaria en el quehacer del maestro, y que se realiza alrededor de su labor. En este caso sobre las prácticas de lectura, estas reflexiones surgen continuamente en la escuela, de forma verbal. Es así como en la conversación con una de las maestras aparece la siguiente expresión.

Una vez que se realiza una clase, reflexiono hasta qué punto logré alcanzar lo que tenía preparado (Entrevista Maestra Grado 3°)

Al respecto Freire (2011) manifiesta que: “la reflexión sólo es legítima [...] cuando nos remite a lo concreto, cuyos hechos busca esclarecer, tornando así posible nuestra acción más eficiente sobre ellos [...] la reflexión verdadera esclarece al mismo tiempo la futura acción” (p.31).

En esta medida veo que las maestras se preguntan constantemente por asuntos relacionados con su quehacer cotidiano, por la forma en que desarrollan sus prácticas, por lo que sucede en el contexto escolar, lo cual considero relevante ya que emergen reflexiones potentes, pero no hay espacios donde sean puestas en discusión y, por tanto, hay cuestiones que no se resuelven en la escuela. En este caso me refiero a que se da por hecho que un estudiante sabe leer, porque está en determinado grado, y es a él a quien se responsabiliza por ser o no un *buen lector*; además se asume como responsabilidad de la escuela formar esos *buenos lectores*. Las siguientes voces dejan ver lo planteado:

Los estudiantes pasan del grado primero al grado segundo y ya todo el mundo piensa que saben leer, y no, no, pues saben decodificar, pero no leen, no interpretan y se quedan en ese tipo de lectura, (Maestra grado 5°)

Los estudiantes no son buenos lectores, o sea esa es la tarea de la escuela construir buenos lectores. (Maestra grado 1°)

De lo anterior puedo decir que es necesario que en la escuela se generen espacios de debate y conversación en los que el maestro ponga en escena sus conocimientos, saberes, sentimientos, y su posición como sujeto político. De allí surgen las propuestas que realmente respondan a las necesidades de los estudiantes, en las que se puede participar efectivamente en prácticas de lectura referidas a lo sociocultural; por tanto, como lo argumenta Pérez (2004) es necesaria la promoción de “iniciativas como la conformación de comunidades de docentes que piensan el problema de la lectura en la escuela, de modo permanente, sistemático, que comparten sus experiencias, que ponen en común sus concepciones” (p.83).

De otro lado considero que es necesario que el maestro se reconozca como un sujeto que se enuncia en sus prácticas de lectura, no sólo en la escuela, sino también en diversos contextos y momentos, como lo he propuesto en esta investigación. Es decir, el maestro debe ser un referente que no sólo hable de la lectura en la escuela, sino que viva la lectura dentro y fuera de ella. Sin embargo al preguntar a las maestras sobre sus prácticas de lectura ellas manifiestan que:

Siendo sincera [...] no me considero tan demasiado lectora (Maestra grado 3°)

Yo no me considero una buena lectora, porque, o sea, uno a veces son tantas ocupaciones en la escuela, que uno no dedica tiempo realmente a lo importante, a leer (Maestra grado 1°)

Sí trato de leer, de hecho cuando estoy con mi grupo, con mis estudiantes, también leo en el momento que a ellos les corresponde leer, para servirles de ejemplo y también lo hago en mi casa (Maestra grado 5°)

Alrededor de las reflexiones de las maestras, considero que surgen asuntos muy esenciales como: su responsabilidad en la escuela, su compromiso con los estudiantes y sus propias prácticas de lectura. No obstante, no hay una reflexión sistematizada, ya que las maestras en sus diarios de campo o bitácoras no escriben sobre esto y enfatizan más en asuntos que

tienen poca relación con las prácticas antes enunciadas, por ejemplo: los actos cívicos o las celebraciones institucionales.

Reconozco que las maestras manifiestan que hay aspectos por mejorar, y que algunos de estos son responsabilidad de la escuela y el maestro, ya que el principal objetivo debe ser formar para la vida. Así pues, “no se trata de sustituir las prácticas letradas escolares por las cotidianas, habría que acercar más la escuela a las necesidades de la gente y esto implica preguntarnos qué tipo de lectores y escritores queremos producir y para qué propósito” (Zavala, 2008, p.79).

Con Pérez (2004) me gustaría decir que, con una “actitud investigativa, entendida como la mirada crítica, permanente y sistemática sobre la propia práctica, sobre las concepciones que la guían” (p.83) se tejerán nuevas perspectivas frente a lo que sucede en el contexto escolar, ya que es el maestro quien puede imprimir nuevas dinámicas a sus acciones, en este caso alrededor de la lectura, recordando que es una práctica escolar, pero esencialmente sociocultural.

Considero que las maestras, aunque reconocen de algún modo en la escuela la necesidad de responder a las prácticas de lectura desde una postura sociocultural, continúan influenciadas por otros aspectos a los que deben responder en sus prácticas pedagógicas, como las normas establecidas por la escuela, el Ministerio de Educación Nacional y la tradición escolar, lo que las obliga a realizar unas prácticas que enfatizan principalmente en la lectura como un medio para evaluar, como una forma de comprobar conocimientos transmitidos por el maestro. Alrededor de estas prácticas surgen una serie de reflexiones que dejan ver no solo el compromiso de las maestras con su labor, sino también una serie de falencias que es necesario superar desde la actitud investigativa y propositiva de las maestras.

Los asuntos que emergen en la escuela frente a las prácticas de lectura

Relaciones entre lectura y escritura

En este tercer momento del capítulo abordaré asuntos que emergieron en mi investigación, es por esto que debo hablar de la escritura, las TIC y la relación que entre ellas se ha establecido con las prácticas de lectura. Comprendo que la escritura y la lectura son dos asuntos que no se pueden desligar en contextos reales, y a través de la historia, pues como

lo manifiesta Ferreiro (2001) “leer y escribir son construcciones sociales. Cada época y cada circunstancia histórica dan nuevos sentidos a esos verbos”. Actualmente entre ellas se hace una simbiosis que forma parte de la cultura escrita, en la que es necesario apropiarse de una tradición de lectura y escritura para ser puesta en escena, así lo propone (Lerner, 2001, p.25).

En el contexto escolar, la lectura y la escritura son conceptos cotidianos, que circulan en los diferentes discursos y actividades propuestas por los maestros. En palabras de Lerner (2001) “Leer y escribir [...] palabras que han marcado y siguen marcando [...] la escolaridad obligatoria” (p. 25). Es necesario entonces pensar que en la escuela, la lectura y la escritura son dos prácticas que se funden, para ser enseñadas y aprendidas, pero principalmente para habitar en la sociedad que las incorpora cotidianamente a diferentes actividades; por tanto es necesario “hacer de la escuela un ámbito donde la lectura y la escritura sean prácticas vivas y vitales, donde leer y escribir sean instrumentos poderosos, que permitan repensar el mundo y reorganizar el propio pensamiento” (Lerner, 2001, p.26).

Desde la anterior propuesta de lectura y escritura como prácticas vitales, quiero acercarme a lo que sucede en la escuela en torno a estos dos asuntos, de forma especial, a la escritura como categoría que emerge en las conversaciones y acciones de las maestras. Para ellas, la lectura está relacionada directamente con la escritura, en la medida que una práctica de lectura va seguida de una práctica de escritura o viceversa, en este caso, esto se evidencia en lo que propone la maestra del grado 3°, quien mientras conversábamos de estrategias de lectura presentó el siguiente testimonio:

Otra estrategia que creo que es muy funcional en el aula, es poner los niños a escribir sobre algo que a ellos los ha impactado alguna vez, y creo que fue con otro tercero que tuve una experiencia muy bonita en este sentido, los puse a escribir sobre algo que les hubiera gustado mucho, podía ser una fiesta, algún evento especial al cual hubiesen asistido. Los niños manejan una cantidad de expresiones lindas. (Maestra grado 3°)

Veo que la propuesta anterior devela una intencionalidad de formar desde una postura sociocultural, en la que se permite al estudiante partir de sus propias experiencias y tejérlas con las que plantea la escuela; es decir, se evidencia una mirada a las prácticas de escritura

y lectura más allá de acciones repetitivas, en las que el maestro transmite “saberes”. Este tipo de propuestas le permiten al estudiante participar activamente en las prácticas del mundo social, leer y escribir para comunicarse, para aprender, para ejercer su subjetividad, para soñar y hacer soñar, para conocer y crear otros mundos.

Este tipo de prácticas deberían ser las que transitan en la cotidianidad de la escuela, pues como lo plantea Zavala (2008)

Si nos fijamos en los usos de la lectura y la escritura, más allá de la escuela podemos darnos cuenta de que leer y escribir no son fines en sí mismos: uno no lee o escribe para leer y escribir. Al contrario, son formas de lograr objetivos y prácticas culturales más amplias (p.71).

Sin embargo, emergen en esta investigación unas prácticas de lectura y la escritura que se reducen a estrategias de transmisión de información y formas de evaluar. Esto se evidencia en lo que se plantea en el microcurrículo institucional alrededor del tema cuando se propone:

Reconocer de manera dinámica las primeras letras, sonidos y formas de escribir.

Identificar, escribir y leer correctamente textos cortos.

Leer y escribe correctamente textos, Formular preguntas de manera asertiva, relacionada con los temas tratados.

Realizar ejercicios de aprestamiento para la lectura y escritura Identificar las vocales.
(Microcurrículo básica primaria Institución Educativa Nuestra Señora del Rosario)

Se evidencia en estas propuestas, que hay una continua relación en las prácticas de lectura y escritura, las cuales se reducen a asuntos de orden gramatical, a actividades rutinarias, y formas “correctas” de hacer en la escuela, las cuales develan una intencionalidad, que en este caso, es formar para responder a las exigencias de la maestra; enseñar para poder evaluar, poder confirmar que se ha logrado el objetivo, que el niño repita la lección o escriba lo que la maestra quiere leer.

En la misma línea encuentro que en una observacion de clase se evidencia que.

Los estudiantes escriben en sus cuadernos, lo que la profesora escribe en el tablero, no se plantean ejercicios para que el estudiante elabore sus propios escritos. (Observación grado 3°)

Del mismo modo en la planeación de la maestra del grado 5° puedo ver que:

El principal propósito en esta configuración didáctica según lo planteado, es formar estudiantes que escriban correctamente, que reconozcan los conceptos que se emplean en grado 5° relacionados con la estructura de los textos, con los géneros literarios y con la importancia de la lectura y la escritura. (Análisis configuración didáctica)

Considero entonces importante reconocer que en la escuela se evidencia la simbiosis de la lectura y la escritura, las cuales aparecen continuamente tejidas en las actividades propuestas por las maestras. También emergen asuntos interesantes sobre estas prácticas, en la medida en que en algunas clases y actividades planteadas se logra pensarlas más allá de propuestas escolares que buscan “calificar al estudiante”. Veo entonces que aunque en la escuela se han ido transformando las miradas y se ha reformulado en parte la visión tradicional de la enseñanza de la lectura y la escritura, estas prácticas siguen fuertemente ancladas a las necesidades que tiene la escuela de enseñar ciertas temáticas, de corroborar los aprendizajes, de evaluar lo que el estudiante ha aprendido.

Es necesario entonces, que en las escuelas se piense no solo en función de lo que se debe enseñar, sino en función de lo que los niños quieren aprender y deben aprender para ser participantes de la cultura escrita, cultura que está más allá del contexto escolar, en la que se hace necesario escribir para conservar los amigos, para solicitar un producto, para protestar ante una injusticia, para transformar y crear mundos y se hace necesario leer para aprender, para soñar, para ser sujetos de derecho, para participar en la sociedad.

Relaciones entre lectura, escritura y TIC

La lectura y la escritura son prácticas que en la actualidad están unidas directamente a las TIC. Y tenemos el computador que se ha convertido en la herramienta por excelencia para leer y escribir; se ha incorporado a la vida social, familiar y escolar. Este ha implementado una serie de modificaciones en los modos de trabajar; en las formas de comunicar; pero

también en los estilos de leer y escribir, Ferreiro (2001) plantea que “Internet, correo electrónico, páginas Web, hipertexto [...] están introduciendo cambios profundos y acelerados en la manera de comunicarnos y de recibir información” (p.24). En esta misma línea Chartier (2004) va más allá y manifiesta que “quienes usan el internet cambiaron sus formas de buscar documentos, consultarlos y leerlos. Asimismo cambiaron también las formas de percibir, escribir, corregir, almacenar y difundir sus escritos” (p.192).

Indudablemente las TIC han agregado importantes cambios en la vida cotidiana de las sociedades modernas. Estos cambios también han afectado los modos de pensar y actuar en la escuela, donde centro mis comprensiones alrededor del tema.

El discurso que ha venido circulando en la escuela alrededor de las TIC evidencia que en estas herramientas se reconocen una serie de bondades que benefician las prácticas de lectura y escritura, además ellas inciden positivamente en los aprendizajes de los estudiantes. Así parece ser según lo proponen las maestras.

Todo lo que tiene que ver con las TIC, mejor dicho es maravilloso y muy interesante.
(Maestra grado 1°)

De otro lado la maestra del grado 5° dice que:

Yo utilizo las TIC [...] como una estrategia motivadora que permite que el estudiante entienda un concepto a través de una forma diferente, por ejemplo cuando se les presenta una película, cuando interactúan, cuando navegan en la red, cuando entran a un meta portal, es una forma diferente de aprender. (Maestra grado 5°)

Este tipo de manifestaciones permite pensar que en la institución se están realizando unas prácticas de lectura y escritura mediadas por las TIC, y que ellas están contribuyendo al mejoramiento de la formación en la escuela, lo que no pongo en duda. Sin embargo la realidad parece ser otra, pues como lo manifiesta Chartier (2004) “es evidente que la mayoría de escuelas del mundo sigue funcionando sin computadores y que las prácticas pedagógicas se han trastocado más en los discursos futuristas que en la realidad de los salones de clase” (p.193). Esto no es ajeno a la Institución Educativa Nuestra Señora del Rosario, la cual tiene tres sedes; en dos de ellas no hay sala de computadores, y es en esas

donde precisamente funciona la básica primaria, ciclo en el cual he realizado esta investigación. De ahí, surgen los siguientes testimonios en los que las maestras manifiestan que:

En la institución hay pocas herramientas tecnológicas, pues las que tenemos a la mano son la grabadora, el televisor y a través de eso hemos tratado de utilizarlas escuchando cuentos y viendo videos. (Maestra grado 1°)

Falta más material didáctico para la enseñanza, especialmente todo lo que tiene que ver con las TIC. (Maestra grado 1°)

Los computadores no son suficientes, además muchos estudiantes pueden tener su celular inteligente, pueden tener su tableta, pero el riesgo de tenerla en el colegio limita la aplicación de ella en la escuela. (Maestra grado 3°)

Pienso, de acuerdo a los testimonios de las maestras, y a las observaciones realizadas, que la implementación de las TIC al ámbito escolar aún es incierta. Se ha venido hablado de dotaciones y de avances significativos con respecto a la capacitación, pero la verdad es otra; el panorama no es el más alentador, se habla de la importancia del uso de las TIC, pero esto no se refleja en las planeaciones, ni en las clases desarrolladas. Además las maestras no tienen muchas posibilidades de realizar clases que incorporen el uso de estas herramientas, ya que en la escuela efectivamente no existen.

Por tanto, yo considero que es necesario la dotación de TIC en las escuelas, y celebro con Ferreiro (2001) cuando manifiesta “bienvenida la tecnología que permite separar o juntar los caracteres, a decisión del productor; bienvenida la tecnología que enfrenta al aprendiz con textos completos desde el inicio” (p.19). Se hace necesario reconocer que la incorporación de las TIC tiene muchas bondades en contexto escolar. Sin embargo no se puede hablar “como si las computadoras, pudieran ser el trampolín de acceso a niveles de alfabetización nunca alcanzados” (Ferreiro, 2001, p.19), o como lo manifiesta la maestra del grado 3°.

Para mí todo no se puede resolver a través de un computador.

Comprendo entonces, que además de proponer discursos muy elaborados con respecto al valor de las TIC y de su implementación en el aula de clases, es necesario hacerlos realidad en el contexto escolar, de forma que el maestro no sólo hable de estos desde una posición “copiada” de otras realidades, sino que hable de su propia experiencia, como sujeto que ha vivido las prácticas de lectura y escritura a través de las TIC, pero que también las lleva al aula de clase, donde muchos estudiantes quieren elaborar sus propios aprendizajes alrededor de la lectura y la escritura mediados por las herramientas tecnológicas.

Conclusiones

Planteo a continuación algunas conclusiones a las que he llegado después de este viaje por el camino de la investigación y son, quiero así pensarlo, líneas abiertas que permiten seguir indagando en el ámbito de las prácticas de lectura.

En la Institución Educativa Nuestra Señora del Rosario, me encontré con tres maestras muy comprometidas con su labor; me atrevo a decir que son maestras con vocación, que sienten y viven su quehacer día a día, que están convencidas de que su práctica contribuye a transformar el mundo de cada niño que llega a la escuela ávido de aprender, de soñar, de crear, de reconstruir, de comunicarse, de ejercer su subjetividad, de participar en la cultura escrita como protagonista del saber.

En esta Institución, sí hay prácticas de lectura, pero no las que responden a una propuesta sociocultural de la lectura. Hay distancia entre las propuestas de los teóricos y el quehacer de los maestros en el aula. En la escuela circula un discurso potente alrededor de la lectura, sin embargo, parece que este no logra pasar la línea invisible que hay entre lo que se piensa y lo que se hace, pues allí se ven unas prácticas repetitivas, mecánicas y en cierta medida tediosas para el estudiante.

Las maestras plantean en su discurso la importancia de la lectura como una práctica que debe permitir al sujeto experiencias genuinas dentro y fuera de la escuela; sin embargo, sus prácticas están instaladas en la transmisión de conocimientos, en el aprendizaje de la lectura en voz alta para ser escuchado por el maestro o los compañeros, en la formación gramatical, o en la solución de talleres para ser calificados, ya sea a nivel institucional o a nivel nacional como las pruebas SABER.

Lo anterior riñe con las propuestas planteadas por Pérez (2004), Lerner (2001), Freire (2011), Ferreiro (2006), quienes presentan la lectura como una práctica que debe permitir a los sujetos soñar, comunicar, ejercer ciudadanía, transformar el mundo y crear otros posibles, develar secretos, entre otras experiencias significativas. Es así que, considero importante el acercamiento a las teorías de los autores antes citados por parte de las maestras que han participado en esta investigación, asunto que les permitirá tener otra

perspectiva frente a un tema tan trascendental en sus prácticas cotidianas, pues es fundamental, dar una nueva mirada a las prácticas de lectura como un asunto sociocultural y al estudiante como sujeto que está inmerso en la cultura escrita. Además las prácticas de lectura deben ser reconocidas como algo que se vive también por fuera de la escuela, ya que reducirlas únicamente al contexto escolar y a una “transmisión” de conocimientos, es negar al estudiante experiencias valiosas.

De ahí que, me parece pertinente hacer esfuerzos en la escuela, para crear ambientes de lectura y escritura en los que no se busque simular la cotidianidad, sino que se trabaje desde contexto reales, desde experiencias que permitan al estudiante en la escuela hacer sus propias lecturas y que los involucren en las diferentes áreas de formación, pues no solo en la clase de lenguaje se aprende a leer.

Con respecto a las prácticas pedagógicas, he encontrado que es necesario plantear cuestionamientos alrededor de las planeaciones propuestas por las maestras, ya que responden a una lista de temáticas que deben ser enseñadas durante un período de tiempo; sin embargo, en ellas no se hace explícito cómo serán desarrolladas. Es necesario que la didáctica se haga en un ámbito de reflexión permanente en la escuela, lo que permitirá al maestro pensar y construir una mirada situada en los intereses de los estudiantes y a las necesidades de sus contextos, como oportunidad para formar verdaderos lectores y escritores.

También he encontrado que, la intencionalidad en la escuela alrededor de la lectura es confirmar los aprendizajes. En un alto porcentaje las prácticas de lectura que emergen en la escuela tienen la intención de saber qué ha aprendido un estudiante, si ha estado atento a lo que la maestra estaba leyendo y si el estudiante lee bien en voz alta; también se busca a través de esta práctica calificar el taller propuesto por la maestra o la prueba establecida para medir los niveles de “calidad” de la institución. De ahí que veo en la escuela una enseñanza de la lectura para demostrar lo aprendido, asunto que considero relevante, pero que debe superarse, ya que los estudiantes deben ser protagonistas de la cultura escrita.

De otro lado, considero que las maestras necesitan registrar de forma sistemática sus reflexiones alrededor de sus prácticas pedagógicas, pues es en esa medida que se logra

imprimir cambios importantes a su quehacer cotidiano, esto les permite hacerse investigadoras *en y de su práctica*, resolver asuntos que en ocasiones requieren de apoyo externo, plantearse nuevas soluciones, proponer otras estrategias y, sobre todo, pensarse como maestras.

Entre las categorías que emergen en mi investigación encuentro que, la lectura y la escritura se tejen continuamente en un mismo fragmento, se hacen una simbiosis donde se confunden. Veo entonces pertinente hablar de prácticas de lectura y escritura, de cultura escrita o cultura letrada; por esto, en la escuela, debe pensarse cómo una práctica de lectura va seguida de una práctica de escritura, o una práctica de escritura se realiza para ser abordada por un lector ya que allí radica el papel fundamental de estas prácticas, de cara a la responsabilidad que tienen el maestro y la escuela frente a la formación de sujetos autónomos, propositivos y críticos.

El discurso que circula alrededor de las TIC en la actualidad educativa es muy potente, se ha venido hablado, de las bondades que tienen en las prácticas de enseñanza y aprendizaje. Este discurso ha llegado hasta las maestras que participan en mi investigación, quienes piensan que las TIC logran, de algún modo, ayudar a mejorar las diferentes prácticas en la escuela, especialmente las de lectura y escritura, pues la multimedia motiva al estudiante a través de la presentación de la información en otro soporte. Pero la realidad en esta Institución es otra; aunque las maestras quisieran desarrollar una propuesta mediada por las herramientas tecnológicas, no sería posible, ya que no se cuenta con los recursos necesarios y la formación alrededor del tema ha sido poca. Por tanto considero pertinente volver sobre este discurso y así, pensar si las TIC se pueden hacer una realidad en el contexto escolar.

De otro lado, planteo que de esta tesis se pueden derivar nuevas investigaciones que se inquieten por el discurso educativo, las herramientas tecnológicas y aprendizaje, formación de maestros y aprendizaje, éstas y otras cuestiones quedan abiertas para nuevos trabajos investigativos.

Teniendo en cuenta los hallazgos y conclusiones de esta investigación, se harán las devoluciones a las maestras y directivos de la Institución Educativa Nuestra Señora del

Rosario, favoreciendo la reflexión pedagógica que impulse cambios importantes alrededor de las prácticas de lectura.

Referentes bibliográficos

- Achilli, E. (1986). La practica docente, una interpretación desde los saberes del Maestro. *Cuadernos de Formación Docente*, 1-16.
- Arango, L. S., & Gallego S, M. (2008). *Comprensión lectora de los textos argumentativos en los niños de quinto grado de básica primaria (tesis de maestría)*. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Barber, M., & Mourshed, M. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. Chile: San Marino.
- Caballero, E. (2008). *Comprensión lectora de textos argumentativos de poblaciones vulnerables escolarizados en quinto grado de básica primaria (tesis de maestría)*. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Caldera, R., Escalante, D., & Terán, M. (2010). Prácticas pedagógicas de la lectura y formación docente. *Revista de pedagogía*, 15-38.
- Camps, A. (07 de 01 de 2005). La comprensión lectora, problema de todos. *Diario el País*, págs. 1-3.
- Canales, C. M. (2006). *Metodologías de investigación social*. Santiago: Lom Ediciones.
- Céspedes, G. S. (2014). *Prácticas de lectura y escritura en contextos de educación rural (Tesis de maestría)*. Universidad de Antioquia: Medellín.
- Chartier, A. (2004). *Enseñar a leer y a escribir, una aproximación histórica*. México: Fondo de cultura económico.
- Crisorio, R. (2008). Los fundamentos pedagógicos y didácticos de una educación física escolar ¿pilares de una unidad o escombros de una fragmentación? *Pensar a práctica*, 27-35.
- De tezanos, A. (2007). Oficio de enseñar - saber pedagógico, la relación fundante. *Educación y ciudad N°12*, 8-26.

- Durkheim, E. (2000). *Educación y sociología*. Barcelona: Ediciones península.
- Ferreiro, E. (2002). *Alfabetización: teoría y práctica*. Argentina: Fondo de Cultura Económico.
- _____. (2008). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Buenos Aires: Fondo de cultura económico.
- Freire, P. (2011). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo veintiuno editores.
- Galeano, M. (2004). *Estrategias de investigación social cualitativa*. Medellín: La carreta editores E.U.
- Jurado, F. (2008). La formación de lectores críticos desde el aula. *Revista Iberoamericana*, 1-16.
- _____. (2008). Los aportes sobre semiótica en los estudios sobre la formación del lector crítico. *Revista Iberoamericana*, 89-106.
- Kalman, J. (2008). Discusiones conceptuales en el campo de la lectura escritura. *Revista Iberoamericana de educación*, 107-134.
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Educación y pedagogía*, 43-67.
- Lerner, D. (1996). Es posible leer en la escuela. *Lectura y vida, revista latinoamericana de lectura*, 2-20.
- _____. (2001). *Leer y escribir en la escuela: Lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económico.
- _____. (2002). La utonomía del lector un análisis didáctico. *Revista proyecto*, 1-16.
- Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa (síntesis conceptual). *Revista IIPSI Vol 9*, 123-146.
- Ministerio de Educación Nacional . (1998). *Lengua castellana, Lineamientos curriculares*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

- _____. (2006). *Estándares Básicos de competencias* . Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.
- _____. (2013). *Leer para comprender, escribir para transformar*. Bogotá: Serie río de letras.
- Pérez, M. (2004). Leer, escribir, participar: un reto para la escuela, una condición de la política. *Lenguaje N° 32*, 71-88.
- Perkins, D. (2003). *El contenido. Hacia una pedagogía de la Comprensión*. Barcelona: Gedisa.
- Remolino, J. (2013). La lectura en Paulo Freire y la competencia lectora de PISA. *Revista de Educación* , 223-231.
- República, C. D. (2013). *Ley General de Educación*. Santafe de Bogotá: Editorial Unión Ltda.
- Runge, A., & Muñoz, D. (2012). Pedagogía y praxis (práctica) educativa o educación. de nuevo: una diferencia necesaria. *Revista latinoamericana de Estudios Educativos N° 2*, 75-96.
- Sacristán, G. (1992). "*Profesionalización docente y cambio educativo*" en Alliaud, A. y Duschitzky, L (compiladoras) *Maestros, prácticas y transformación escolar*. Buenos Aires: Niño y Davila Editores.
- Sánchez, C. (2014). *Prácticas de lectura en el aula, orientaciones didácticas para docentes*. Bogotá: Serie río de letras.
- Sánchez, M. (1988). Aprender a leer y leer para aprender: Características del escolar con pobre capacidad de comprensión. *Infancia y Aprendizaje*, 35-57.
- Solé, L. (1993). Estrategias de lectura y aprendizaje. *Cuadernos de pedagogía* , 25-27.
- Stake, R. (1995). *Investigación con Estudio de caso*. Madrid: Morata.

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*, 71- 79.

Zuluaga, O. (1999). *Pedagogía e historia, La historicidad de la pedagogía, la enseñanza. Un objeto de saber*. Santafé de Bogotá: Editorial Universidad de Antioquia.

Anexos

Anexo 1

Formato para la observación de clase

Este instrumento tiene como objetivo observar las clases de las maestras que participan en la investigación. En la primera columna, aparecen los aspectos que se observaran durante el desarrollo de las clases; en la segunda columna, se registran las observaciones del investigador; en la tercera columna, se hace el registro de la maestra observada alrededor de su clase; finalmente, en la cuarta columna, se hace un registro que emerge del diálogo entre investigador y la maestra observada, como estrategia para triangular la información adquirida.

Sólo se publicará la información autorizado por las participantes de la investigación.

La observación se realizará en la Institución Educativa Nuestra Señora del Rosario con las maestras de los grados 1° 3° y 5° de la básica primaria.

OBSERVACIÓN DE CLASE

FECHA:

GRADO:

MAESTRA OBSERVADA:

INVESTIGADOR:

TÓPICO GENERADOR: (Tema de la clase)

ÁREA:

Registre sus observaciones con relación a:

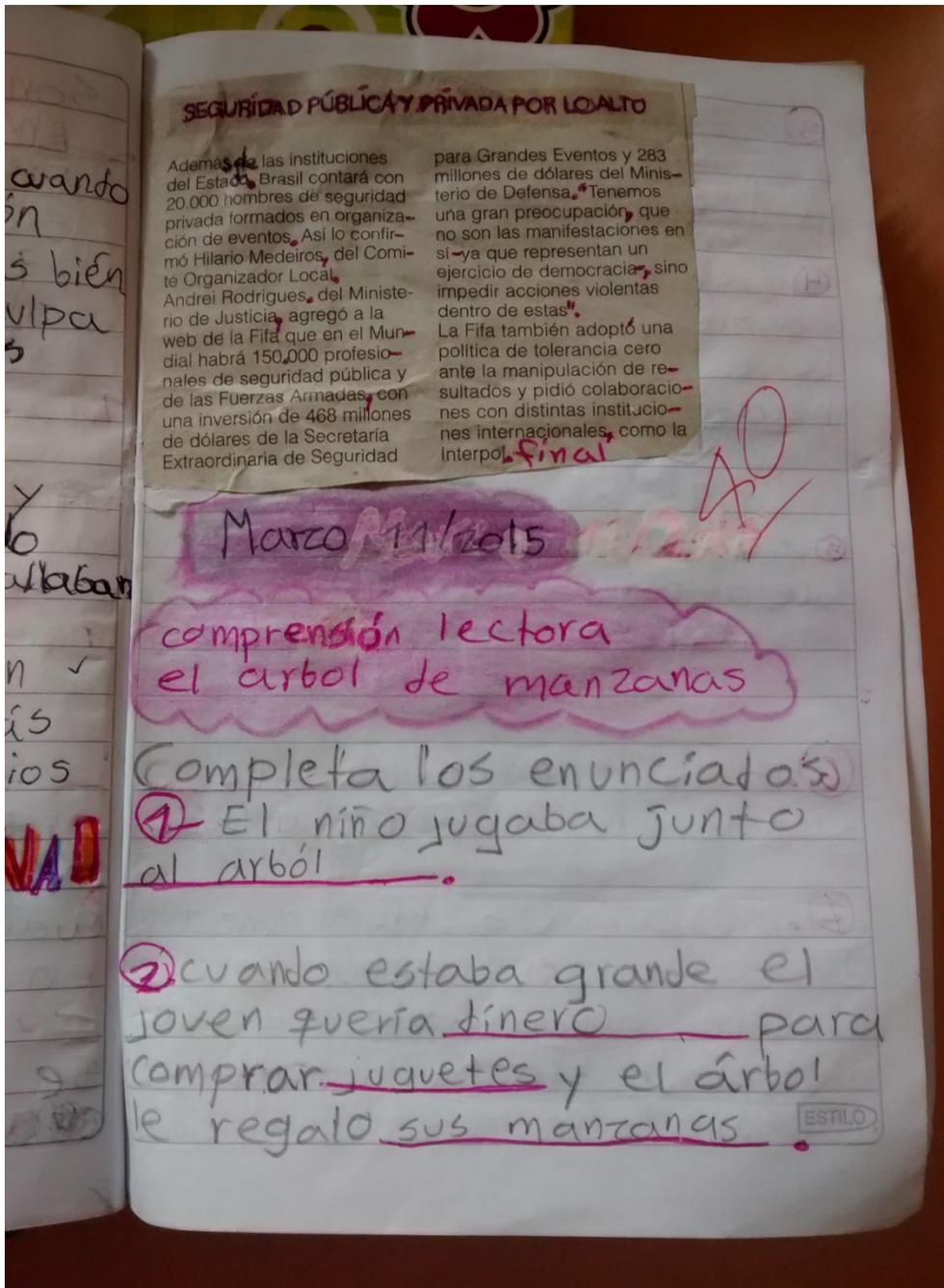
ASPECTOS A OBSERVAR	Observador	Docente observado	Triangulación
Objetivos de la clase.			
Plan de clase propuesto			
Metodologías empleadas para el desarrollo de la clase			
Interacciones maestra-estudiante y estudiante- estudiante			
Desarrollo de los			

aprendizajes de los estudiantes			
Uso de materiales y recursos			
Procesos de evaluación.			
Clima del aula			
Apreciaciones, aportes y o reflexiones de la clase desarrollada.			
Firma docente observado			
Firma del Investigador			

Anexo 2

Cuaderno de Lengua Castellana de un estudiante del grado 3°

Taller de comprensión lectora.



③ cuando ya era un hombre fue donde el árbol para que le diera sus ramas para hacer su casa.

④ cuando el señor estaba cansado volvió y el árbol le regalo su tronco para hacer un bote.

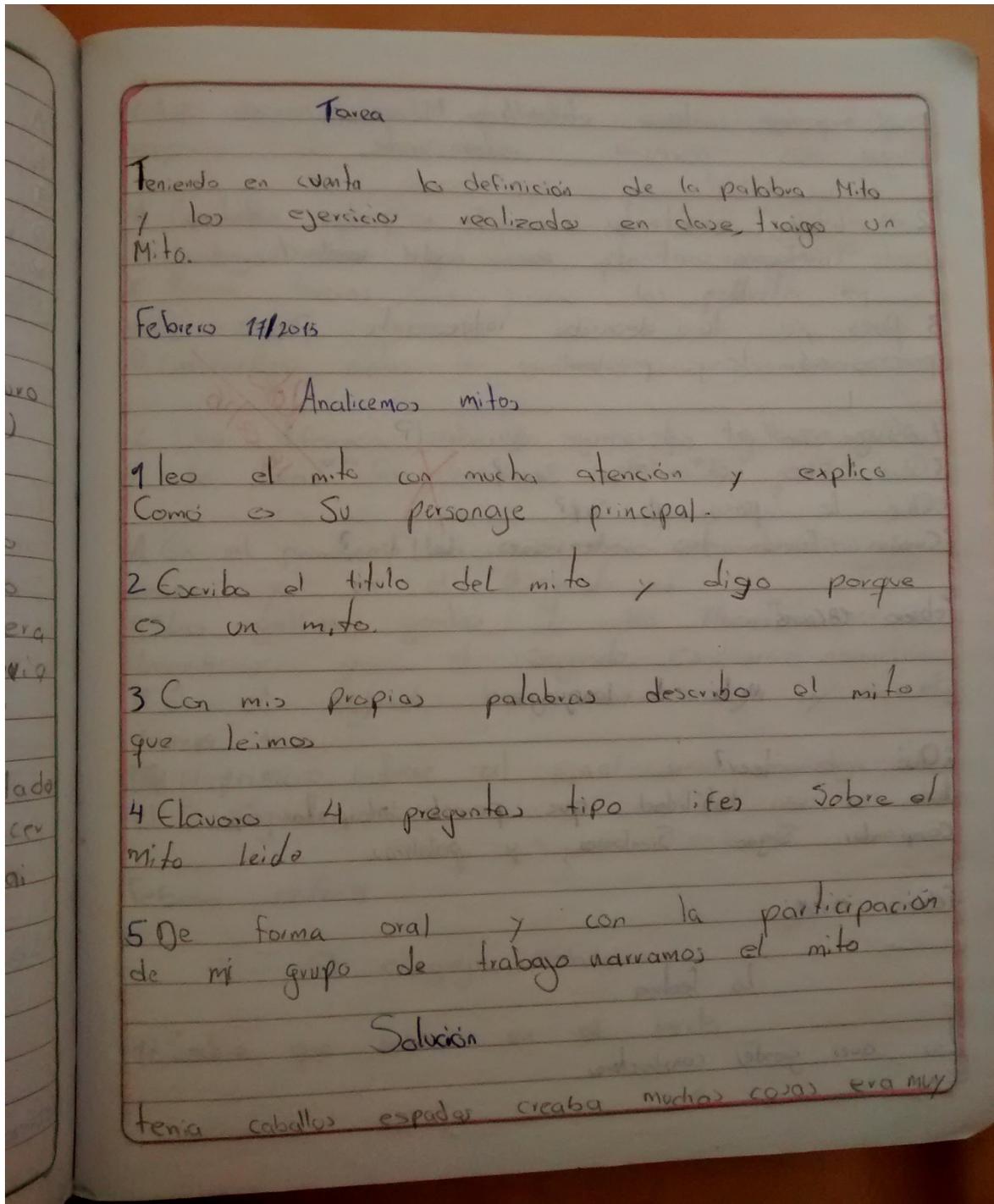
⑤ cuando el hombre fue viejo pudo descansar en las raíces del árbol.

⑥ El árbol se sentía feliz cuando el hombre regresaba.

⑦ Moraleja o enseñanza de la fábula: El árbol es nuestro amigo desde recién nacidos hasta la muerte y debemos ser muy agradecidos.

Cuaderno de Lengua Castellana de un estudiante del grado 5°

Taller de comprensión lectora.



para conocerse a sí misma o comprender a los demás. Los libros nos ayudan a conocer como otros hombres han sufrido nuestras dificultades, Sentido de nuestras alegrías y esperanzas. Son como ventanas abiertas sobre los paisajes de otros almas y de otros lugares.

La ninfa y la flor

1 Escribe porque la diosa Hera desdijo Castigar a la ninfa.

2 La diosa Hera convirtió la facultad de hablar de la ninfa en:

- A Un tantummodo.
- B Un reflejo.
- C Un eco.
- D Solo pensamientos.

3 escribe una oración que mencione la principal característica de Narciso.

4 Completa las oraciones

A la ninfa del Boga «Que a ella le gustaba mucho hablar».