



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

**Facultad de Educación**

**CONCEPCIONES Y PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA DE LA LECTURA DE LAS  
MAESTRAS DE 2° Y 3° GRADO DE BÁSICA PRIMARIA DE LA INSTITUCIÓN  
EDUCATIVA TÉCNICO AGROPECUARIO Y EN SALUD DE SONSÓN: UN MIRADA  
A SU EXPERIENCIA DE AULA**

**NATALIA ARROYAVE SÁNCHEZ**

**JUAN FERNANDO CASTAÑO HINCAPIÉ**

**SINDY PAOLA HENAO ZAPATA**

**ASESOR**

**MICHAEL PARADA BELLO**

**UNIVERSIDAD  
UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA  
DE ANTIOQUIA  
FACULTAD DE EDUCACIÓN**

**DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN INFANTIL**

**LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL**

**SONSÓN**

**2017**



### Tabla de contenido

Páginas

Datos generales	
Introducción	
1.Planteamiento del problema	6
2.Antecedentes	8
3. Objetivos	11
3.1. Objetivo General	11
3.2. Objetivos Específicos	11
4. Referentes conceptuales	12
4.1. Concepción	12
4.2. Enseñanza	12
4.3. Maestro (a)	14
4.4. Lectura	15
4.5. Prácticas	16
5. Metodología	18
5.1 Paradigma/enfoque	18
5.2. Tipo de estudio	18
5.3. Participantes	18
5.4. Contexto	19
5.5. Generación de la información	19
6. Resultados	21
7. Conclusiones	75
8. Referencias	78
9. Anexos	79



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

**Facultad de Educación**

**Datos básicos del proyecto**

Asesor: Michael Parada Bello

Estudiantes: Natalia Arroyave Sánchez

Juan Fernando Castaño Hincapié

Sindy Paola Henao Zapata

Duración del proyecto: tres semestres académicos

Fecha de inicio: 26 de febrero de 2016

Fecha de finalización: 17 de junio de 2017

Centro de práctica: Institución Educativa Técnico Agropecuario y en Salud de Sonsón

**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



“No se trata de condenar la acción de la escuela, ni de sospechar de la tarea de sus docentes, si no de ubicar sus acciones en el marco de las posibilidades y en relación con los condicionantes de un mapa social más general”

(Brito, Cano, Finocchio & Gaspar, 2012, p. 43)

Sucede que desde hace tiempo la escuela como la institución que se ha ocupado de enseñar la lectura, se ha vuelto un objeto de análisis y debates, más aún si se piensa la lectura como una cuestión aunada a la distribución social y cultural que parte de la acción educativa y que además lleva consigo una serie de ideales igualitarios que ahora más que nunca son de difícil cumplimiento por los continuos cambios sociales.

Por lo anterior, nuestro tema de investigación centra su atención en la influencia de las concepciones de lectura de tres maestras de los grados segundo y tercero de una Institución Educativa del municipio de Sonsón en sus prácticas de enseñanza y como estas incluyen o excluyen a los sujetos a nivel cultural.

Es también, una manera de dar voz a las maestras frente a las actividades que desarrollan en el aula de clase, y como sus concepciones frente a la lectura, la enseñanza y el reconocimiento del otro, guían su quehacer y permiten en términos de Frigerio el establecimiento de relaciones pedagógicas.

Así pues, lo que a continuación presentaremos da cuenta de la descripción de las actividades de enseñanza de la lectura realizada por las maestras, los imaginarios tanto de estudiante como



# UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

de maestro, analiza sus concepciones frente de lectura y enseñanza y las contrasta con lo que rige

**Facultad de Educación**  
sus actividades de enseñanza de la lectura.



# UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

1 8 0 3





### 1. Planteamiento del problema

La lectura se convierte en un elemento central del ser humano a la hora de incorporarse a la cultura; es a través del proceso de aprendizaje de la lectura como las personas a lo largo de la historia han obtenido participación en una sociedad política, atravesada por relaciones de poder en las que el alfabetismo ha tenido gran incidencia, ya que con ello se accede a la información y al conocimiento. La escuela que hoy conocemos, aun con sus modificaciones a través del tiempo, es la institución responsable de orientar los procesos de enseñanza y aprendizaje para propiciar espacios de inclusión de las personas y es en los maestros en quienes reside la labor de volver disponibles ciertos legados que se consideran válidos e importantes para la formación de los estudiantes según la cultura en la que estos se encuentren inmersos (Brito, Cano, Finocchio y Gaspar, 2011).

Por esto, los maestros se han cuestionado constantemente los métodos para enseñar a leer, hay quienes abogan por la implementación de lo tradicional, lo que está impregnado en la escuela al pasar de muchas décadas y que refiere una de las maestras entrevistadas,

“...el método tradicional ha sido muy criticado, pero a mí me da rabia, o sea yo digo, cómo aprendieron los genios: Albert Einstein, Mozart etcétera... cómo infiernos aprendieron, o sea, yo no sé por qué el método tradicional es tan criticado si da buenos resultados” (Maestra tres).

De otro lado, están los que apuestan por la utilización de nuevos métodos en las prácticas de enseñanza dejando de lado lo tradicional. Pero también, existen quienes creen en un complemento de varios métodos para la enseñanza de la lectura, retomando así elementos que



**Facultad de Educación**  
respecto una de las entrevistadas afirma:

“la teoría es teoría, es muy diferente la teoría a una ya ir a la práctica, o sea uno escucha una novela de amor y uno queda enamorado, pero se casa y se desenamora... es saber que [teoría y práctica] son dos mundos apartes y que de pronto de la teoría yo puedo coger cositas y me pueden servir pero no todo lo que dice la teoría es así” (Maestras).

Esto pone a los maestros en una encrucijada en la que los docentes no saben si asumir sus prácticas desde las convicciones propias, desde la teoría o desde las demandas que hacen tanto los estudiantes como las familias, los directivos, la sociedad y los propios maestros.

Es aquí donde surge la intención de indagar por la manera como desde los procesos de enseñanza de la lectura puedan surgir aportes reconocidos desde las experiencias de las maestras que han transformado los discursos y las prácticas educativas; entendiendo la experiencia como una construcción de carácter subjetivo y que al mismo tiempo permite la deconstrucción de acciones/pensamientos/corrientes/discursos naturalizados. Para esto tendrá cabida una conversación entre las prácticas de las maestras con autores que desarrollan diferentes conceptos, miradas y teorías respecto a la forma en la que se enseña la lectura y que dejen entrever que tanto las teorías como las prácticas que ellas desarrollan tienen un valor importante dentro del quehacer educativo.

Por lo anterior, la pregunta que guiará nuestra investigación es:

¿Cómo influyen las concepciones de lectura de las maestras de la Institución Educativa Técnico Agropecuario y en Salud de Sonsón en sus prácticas de enseñanza?



### 2. Antecedentes

Para este trabajo se realizó una revisión documental de distintas investigaciones relacionadas con el tema de las concepciones de maestros y prácticas de enseñanza de la lectura en primaria. En un primer momento se revisa la investigación “Concepciones sobre la enseñanza de la lectura en un grupo de docentes en ejercicio que se profesionalizan a nivel superior” por Córdoba, D., Ochoa, K., Kizk, M. (2009). Además se tiene en cuenta el documento “Prácticas docentes para el desarrollo de la comprensión lectora en primaria” por Treviño, E., Pedroza, H., Pérez, G., Ramírez, P., Ramos, G., Treviño, G. (2007). También se retoma un artículo de investigación “Las prácticas de la lectura y la escritura en Educación infantil” por Barragán, C., Medina, M. (2008).

Córdoba, Ochoa & Kizk (2009) hacen un análisis porcentual de las concepciones que tienen los docentes acerca de la lectura encontrando que,

“las respuestas a este último indicador revelan que la mayoría de los docentes encuestados piensan que enseñar a leer y a escribir es una de las tareas más importantes asignadas a la escuela y que deben ser ejecutadas por cada docente, quienes estarán comprometidos moralmente para avocarse a esto, independientemente del área de estudio. (...) Resulta importante resaltar que se está de acuerdo con que si el docente no es un asiduo lector, resulta imposible inculcar este hábito a los alumnos”.

En este sentido la lectura es concebida como un asunto de vocación y moral en el que independientemente del área en el que se desempeñe el maestro debe tener presente posicionarla





Treviño, E., Pedroza, H., Pérez, G., Ramírez, P., Ramos, G., Treviño, G. (2007) proponen que la comprensión lectora de los alumnos se ve influenciada por las acciones de los docentes, teniendo en cuenta a la escuela como ente formador de lectores en el entorno, Los autores identifican en lo relacionado con lo conceptual, dos formas de concebir la comprensión lectora: una, que se denomina “comprensiva” y se mantiene desde un enfoque comunicativo con una función de la lengua, promoviendo el acercamiento con distintos textos encaminados a la construcción de significados; y, segunda, la forma denominada “procedimental”, en la cual se dan los conocimientos intuitivos que surgen en las situaciones de enseñanza y no tienen una estructura clara del proceso de adquisición de la lectura y escritura. Con lo anterior, concluyen que para lograr un mejoramiento de las prácticas docentes en la enseñanza de la comprensión lectora es necesario repensar aspectos como la organización del trabajo que realizan los docentes, sus hábitos de lectura, su formación y además los recursos con que cuentan las instituciones educativas para apoyar estos procesos, por lo cual se debe promover un trabajo conjunto en pro de fortalecer la comprensión lectora tanto en estudiantes como en docentes.

Los autores parten del supuesto de que la formación, los hábitos de lectura y las conceptualizaciones al respecto de la comprensión lectora no responden al ideal de enseñanza de la lectura y por tanto requieren de un mejoramiento que inicie desde los docentes para que se pueda ver reflejado en los estudiantes. 1 8 0 3

Barragán & Medina (2008) exponen como un grupo de docentes en sus prácticas de enseñanza de la lectura reservan un espacio de su clase para dedicarlo a trabajar la lectura y la escritura como un tema de clase, haciendo uso de materiales que les permiten optimizar la



# UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

enseñanza de la lectura. Las autoras ponen de manifiesto cómo las prácticas cambian de la

## Facultad de Educación

educación inicial a la educación primaria, pues en la primera las prácticas son situacionales,

fomentando la autonomía de los niños y niñas y, en la segunda, se desarrollan más las prácticas

de lectura delegada minimizando el interés y la motivación.

Por esto, señalan la importancia de identificar y repensar factores como: la enseñanza explícita de la lectura y escritura; la promoción de la escritura autónoma en los niños y niñas; el interés por los productos de aprendizaje y homogeneización de los resultados y el uso de diversos materiales y el aprovechamiento de situaciones emergentes en el aula que influyen para que se dé esta situación y las acciones a desplegar para que no se eternice esta dinámica en el aula, teniendo en cuenta la relación entre los saberes del estudiante y las prácticas de lectura y la manera como los docentes entienden el proceso de lectura para llevarlo a la práctica.

# UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



## Facultad de Educación

### 3. Objetivos

#### 3.1. General

Analizar la influencia de las concepciones de lectura en las prácticas de enseñanza de las maestras de 2° y 3° de la Institución Educativa Técnico Agropecuario y en Salud de Sonsón.

#### 3.2. Específicos

Propiciar espacios de diálogo en los que las maestras compartan sus experiencias en relación con la lectura.

Develar por medio de entrevistas semiestructuradas la construcción que han hecho las maestras al respecto de sus concepciones de lectura.

Identificar elementos teóricos y empíricos usados por las maestras para sus prácticas de enseñanza en relación con la lectura.



## Facultad de Educación

### 4. Referentes conceptuales

A continuación presentamos los principales conceptos que permitieron dilucidar el análisis de lo dicho por las maestras en el decurso de esta investigación:

#### 4.1. Concepción

“Por concepción se entiende un proceso personal por el cual un individuo estructura su saber a medida que integra sus conocimientos” (Zimmerman y Gerstenhaber (2000), citado por Guzmán, 2007, p. 180). Asumimos la concepción, como una construcción acerca de la realidad que sitúa las prácticas, decisiones, acciones y comportamientos de los individuos, y estas a su vez “expresan prácticas sedimentadas que dan cabida a las interpretaciones del mundo” (Guzmán, 2007, p.178).

Los espacios educativos (sobre todo el aula de clase) se convierten en lugares fuertemente permeados por las concepciones que construyen los agentes educativos, específicamente los maestros para este caso, tratándose de la enseñanza, lo cual influye inevitablemente en sus modos de enseñar y de establecer relaciones con los otros y con el saber.

#### 4.2. Enseñanza

Frigerio (2012), considera que la enseñanza se da en el marco de “relaciones pedagógicas” que consisten en que el maestro vuelva disponible “un territorio desconocido” para el otro procurando dejar en este último un efecto. Para lo cual resulta indispensable darle un lugar al reconocimiento con el propósito de que se convierta en el punto de partida para que pueda aprender.



## Facultad de Educación

de provocar efectos sobre otros, nuestros alumnos, dejando una marca en relación con el saber”

(p. 65), desde esta postura no se enseñan meramente “cosas”, más bien se establecen relaciones con el conocimiento y entre los sujetos que les posibilitan estar inmersos en el mundo de un modo en el que se posicionen en el mismo con sus puntos de vista y formas de interpretarlo.

Para Bárcena Orbe, citado por Brito, Cano, Finocchio y Gaspar (2011), “enseñar es aún más difícil que aprender (...) porque enseñar significa: dejar aprender” (p. 34). Aquí el maestro no solo es el responsable de transmitir a los estudiantes unos conocimientos que le han sido otorgados, sino que vuelve disponibles los espacios y situaciones para que esos conocimientos sean interrogados por los estudiantes y puedan criticar acerca de la apropiación o no de estos para su formación.

En este ir y venir de la enseñanza aparecen dos elementos fundamentales: imposición y libertad (Brito, Cano, Finocchio y Gaspar, 2011). Aquí el maestro ocupa un rol de mediador y transmisor de relaciones con el entorno, pone a disposición lo que él considera que es valioso de enseñar y pone en juego ciertas prácticas que se convierten en los modos con los que transmite sus saberes, para finalmente retirarse y “dar margen a otras búsquedas”, como lo señalan Brito, Cano, Finocchio y Gaspar (2011, p. 36). La enseñanza se trata entonces de abrir caminos y lenguajes diferentes a los estudiantes para que con ayuda de estos se apropie el conocimiento para la construcción de sí mismos.

Finalmente es indiscutible reconocer que la enseñanza se ve permeada por matices culturales que en gran parte median lo que debe enseñarse o no, aquello que se valida y lo que no. También la enseñanza se ve afectada por la diversidad cultural y por la multiplicidad de características propias de los sujetos que allí conviven, sus congruencias, generando así una comprobación: “es





**Facultad de Educación**  
diferencia cultural y, particularmente, frente a la desigualdad social” (Brito, Cano, Finocchio y Gaspar, 2011, p.41).

#### **4.3. Maestro(a)**

No es un secreto que el rol que el maestro asume no solo dentro de la escuela sino dentro de la sociedad, es en general reconocido dentro de la misma, bien sea por el legado que deja o por las dificultades que presente para enfrentarse a ese contexto y sus realidades, ocupando así un “rol de mediador” (Brito, Cano, Finocchio y Gaspar, 2011). Cuando el mediador asume su rol se generan encuentros que permean la enseñanza y permiten a su vez crear movimientos asociados al deseo de acceder y descubrir el saber.

A los maestros, además, se les ha delegado el supuesto de “estar incluidos en una concepción particular sobre el saber (...) un modo de transmisión educativa, una metodología acorde a las condiciones sociales y tecnológicas de la época” (Brito, 2011, p. 51); lo anterior tratando de responder a un valor social para la distribución del conocimiento.

De otro lado, un asunto importante que surge en términos del saber que poseen los maestros y sus modos de transmitirlo, es la “legitimidad de la autoridad pedagógica” (Brito, 2011), la cual se ha mantenido en el transcurrir del tiempo en el ámbito escolar y social. Sin embargo, en el auge de las nuevas generaciones pareciera “estar en crisis” dicha autoridad, ya que otros elementos, herramientas y tecnologías han permeado la escuela y los estudiantes demandan una atención escolar de estas nuevas apariciones. Frente a esto, surgen recurrentes opiniones de los maestros acerca de esta crisis, como lo es la “falta de motivación” en el ámbito escolar que permiten visualizar además “el desencanto de maestros y profesores ante la abulia de sus alumnos” (Brito, 2011, p. 64).



## Facultad de Educación

aceptación de dos condiciones para hacer frente a los mismos. La primera de ellas sería el reconocimiento de los maestros como “sujetos plurales” que forman parte de las nuevas formas culturales y que en su papel de mediadores requieren de apertura y disposición para experimentarlas. La segunda condición que la autora plantea es “crear un escenario pedagógico donde niños y jóvenes se incluyan desde nuestra provocación pedagógica” (Brito, 2011, p. 76), este no debe sentar sus bases en la condescendencia y complicidad de los gustos de los estudiantes sino en lo que nombra Jarkowski (citado por Brito, 2011) como un “desafío” tanto para estudiantes como para los maestros, reconociendo las limitaciones existentes y buscando las estrategias para su superación.

### 4.4. Lectura

La lectura la hemos entendido como un asunto político donde se hace énfasis en la distribución social de la lectura como un asunto de poder, donde existen desigualdades claras y diferenciadas entre aquel que sabe y el que no sabe leer, pues solo aquel que ha accedido a la lectura puede ser incluido socialmente. La lectura permite adentrarse en el mundo, participar, explorar, decidir, movilizarse y movilizar a otros a través de la palabra oral o escrita. “Leer y también escribir son, sin duda, dos formas de franquear vallas” (Petit citado en Brito, Cano, Finocchio y Gaspar, 2011, p. 38). Y la escuela, el espacio elegido para que este saber tenga un lugar importante no solo en el ámbito académico sino como saber universal necesario para la participación e inclusión del ser humano en cualquiera de los ambientes en los que se pueda desenvolver.

“Las prácticas de lectura son, en este sentido, una pieza clave en el tablero de la inclusión y la jerarquización social” (Brito, 2011, p. 22) donde se pone de relieve la idea de estar o no



## Facultad de Educación

y los demás saberes allí implicados. Estar Alfabetizado en el contexto actual debe ser entendido desde una perspectiva diferente en la que “leer” es un saber amplio que no se reduce a la decodificación ni a la lectura de libros, sino que trae consigo la capacidad para leer de todo en cualquier situación.

En este sentido, Armando Petrucci (2003: 27) señala que lo escrito “instaura una relación tajante entre aquel que escribe y aquel que no, entre aquel que lee y aquel que no, entre el que lo hace bien y mucho y el que lo hace mal y poco (...)” (citado por Brito, Cano, Finocchio y Gaspar, 2011, p. 22). Confirmando la cuestión de la distribución social de la lectura en la que el sistema educativo juega un papel importante. Para nuestro caso específico se trata de indagar si el contexto escolar brinda o niega la posibilidad de hacer disponibles unos conocimientos que les permitirá a los alumnos apropiarse del mundo y actuar en él de manera más activa en comparación con aquellos que por algún motivo no accedan al aprendizaje de la lectura.

Por lo anterior, más allá de decodificar, la lectura deberá entenderse como la habilidad para extraer interpretaciones menos literales de los textos, haciendo énfasis en la comprensión de las lecturas y la comprensión del mundo. Leer trae consigo implicaciones personales y sociales de importante valor por su connotación cultural y además el aspecto inclusivo que aquí se le quiere dar; en este sentido la escuela se convierte en un elemento decisivo a la hora de incluir o excluir el sujeto del mundo.

### 4.5. Práctica

La práctica difiere de la actividad si consideramos la primera como un concepto ligado a la noción de experiencia, “entendiendo por experiencia aquellos acontecimientos singulares que



Gaspar). En este sentido se trata de considerar el aula como un espacio que pueda dar lugar a experiencias transitables por los estudiantes de manera tal que los movilice y los transforme subjetivamente.

El ordenamiento de algunas actividades que tienen lugar dentro del contexto educativo escolar, da lugar a un proceso asimétrico que reduce las prácticas a meras actividades de rutina que no resultan ser coherentes con el dinamismo escolar. Por lo anterior, nos parece importante preguntarnos por la experiencia como un concepto que en su sentido mismo de transformación rechaza los discursos cristalizados y poco interrogados de algunas escuelas, en las que prevalece la objetivación y la linealidad como los elementos que atraviesan su funcionamiento.

Es así como la experiencia nos permite pensar la enseñanza de un modo menos previsible y objetivo como tienden a ser las actividades que tienen lugar en algunas aulas actualmente. Se trata de marcar la diferencia partiendo de experiencias que le permitan movimientos para los sujetos en sí mismos. La escuela en este punto tendrá la posibilidad de generarlas y acompañar al sujeto en su tránsito y reflexión por cada uno de ellos pero, a diferencias de las prácticas, no podrá evaluar concretamente por lo que está pasando el estudiante, teniendo en cuenta que no todas las veces la experiencia es comunicable a otros por el sentido mismo de la subjetividad a la que atiende el concepto.

De este modo, ubicar la experiencia en el contexto escolar implicará además de lo anterior establecer un nuevo modo de ubicación del docente, quien desde su rol deberá volver disponible unos conocimientos sin desconocer que el otro (alumno) también sabe, concibiendo la enseñanza como un espacio que debe ser “transitado, atravesado, narrado” por el estudiante y orientado, mas no determinado por el docente ni otros agente educativos.





### 5. Metodología

A continuación mostramos los elementos metodológicos que nos permitieron llevar a cabo el desarrollo del proyecto:

#### 5.1. Paradigma/enfoque

El paradigma de esta investigación es cualitativo, de tipo documental, fundamentado en la hermenéutica, la cual realiza una interpretación crítica de textos. Este paradigma sugiere una “producción de interpretaciones reconstruidas del mundo social” (Denzin y Lincoln, 2012, p. 29), con lo cual no se va a llegar a la verdad última de los textos analizados sino a unas interpretaciones que permitan enriquecer la comprensión de lo que se dice acerca de.

#### 5.2. Tipo de estudio

Este estudio es de tipo documental. Se analizaron las entrevistas semiestructuradas realizadas a maestras de una institución educativa de los grados 2° y 3° de básica primaria para posteriormente transcribirlas y dicha transcripción se elevará a la dignidad de documento desde el cual se analizará lo dicho por las maestras en relación con la lectura y su enseñanza.

#### 5.3. Participantes 1 8 0 3

Para este ejercicio se contó con maestras de una Institución Educativa del municipio de Sonsón, que nos concedieron unas entrevistas semiestructuradas para analizar la influencia de las





#### **5.4 Contexto**

Sonsón es un municipio de Colombia localizado en el sur del departamento de Antioquia, en jurisdicción de la región Oriente. Limita al norte con los municipios de El Carmen de Viboral, Cocorná, Puerto Triunfo y San Francisco, al occidente con el municipio de Abejorral y con el departamento de Caldas, al oriente con el departamento de Boyacá y al sur con los municipios de Argelia, Nariño y el departamento de Caldas.

El proyecto de investigación se desarrolló en la Institución Educativa Técnico Agropecuario y en Salud, ubicada en el kilómetro 0 de la vía que conduce del municipio de Sonsón hacia Medellín; esta institución educativa lleva 50 años al servicio de la comunidad ofreciendo las especialidades de Salud y Agropecuaria; en la actualidad la institución cuenta con 900 estudiantes, siendo uno de los centros educativos con mayor índice poblacional.

#### **5.5 Generación de información**

Para el presente ejercicio se eligieron como métodos de generación de información entrevistas semiestructuradas para establecer las concepciones y prácticas que tienen las maestras frente a la lectura y su enseñanza. La idea que sustenta esta decisión es la firme convicción de reconocer el saber que las maestras han creado en el devenir de su formación.

Inicialmente se realizó una serie de entrevistas semiestructuradas a algunas maestras de una Institución Educativa pública del municipio de Sonsón, con el fin de reconocer la aplicabilidad



**Facultad de Educación**

con las actividades de enseñanza de la lectura; este proceso condujo a realizar los ajustes

necesarios a la entrevista para seguidamente ser desarrollada con cada una de las tres maestras

con las cuales se realizó la investigación.

Las entrevistas incluyeron un texto de presentación y bienvenida además de una serie de preguntas agrupadas en tres categorías: formación docente, inclusión y procesos lectoescriturales y dificultades. Seguidamente se realizaron unas sesiones de observación no participante en las que la intención era observar cómo las maestras enseñaban los temas relacionados con la lectoescritura.

Como lo que se pretendía inicialmente con el proyecto era acompañar a las maestras para proponer, construir y plantear estrategias de lectura desde lo sociocultural y la inclusión que permitieran transformar las prácticas educativas y por consiguiente la manera de los estudiantes acercarse a la lectura, se diseñaron una serie de actividades de lectura, que nos permitirían poner en evidencia el nivel de comprensión lectora de los niños y a su vez mostrarle a las maestras cómo la estrategia de las preguntas en el antes, el durante y el después de la lectura, pueden mejorar los procesos de comprensión de los estudiantes.

Dichas actividades estaban diseñadas de tal manera que permitieran la realización de preguntas durante todo el tiempo de lectura. Inicialmente se realizaban preguntas que permitieran poner en evidencia saberes previos sobre determinados temas; luego se preguntaba durante la lectura para hacer un recuento de lo leído y para hacer inferencias del texto y, en tercer lugar, se indagaba con la intención de verificar la comprensión de lo leído.



Puesto que la investigación no es un proceso lineal, nuestro proyecto tuvo una serie de

**Facultad de Educación**  
cambios en los que nuestro rol ya no era el de ir a enseñarles a las maestras estrategias de enseñanza de la lectura sino ir a conversar con ellas y poner en evidencia sus concepciones de lectura y la posible relación de estas con sus prácticas de enseñanza.

Para lo anterior se realizó nuevamente una entrevista semiestructurada grupal con las tres maestras seleccionadas para nuestro proyecto; dicha entrevista permitió un diálogo continuo con las tres maestras frente al tema, poniendo en evidencia un sinnúmero de concepciones, su posible relación con las prácticas y las formas de enseñanza de la lectura.

Otro método que quisimos implementar para generar la información fue la autobiografía de las maestras en relación con su experiencia y acercamiento a la lectura. Para lograrlo, se realizaron una serie de preguntas orientadoras con el fin de facilitar la escritura y organizar la información, pero en vista de que para las maestras se dificultó un poco dicha labor, decidimos recurrir a relatos autobiográficos, para las cuales volvimos sobre la entrevista grupal y lo que las maestras ya habían intentado escribir frente a sus experiencias con el aprendizaje de la lectura y la enseñanza de la misma.

Este enfoque permitió generar un diálogo más fraterno con las maestras y por ende una mayor generación de información, puesto que nos permitían constantemente mayores precisiones acerca de temas de los que conversamos.

Finalmente, en todos los encuentros se abrió un espacio de diálogo a partir de diferentes videos relacionados con la enseñanza de la lectura y fragmentos de textos que no solo le daban la posibilidad a las maestras de mostrar su posición frente a lo que allí se proponía, sino que



## **6. Resultados**

A continuación presentaremos la descripción y el análisis de los hallazgos obtenidos en el proceso investigativo:

### **Concepciones de lectura**

En esta primera categoría elaborada a partir de los relatos de las maestras participantes, se puede develar lo relacionado con las concepciones de lectura, que ellas, a partir de su experiencia, formación y sus vivencias en el tiempo de labor docente, han podido consolidar para sus prácticas de enseñanza. Además, las actividades de lectura que implementan y la finalidad con que estas son llevadas al aula de clase.

Aquí podemos encontrar, en el relato de la maestra uno, que concibe la lectura como “un eje fundamental para todas las áreas del conocimiento, no solamente en el área de lengua castellana”, y que dicha lectura pasa necesariamente por lo que ella “cree” que les llama la atención a los estudiantes. Es así como lleva al aula lecturas “reflexivas”, “oraciones” de orden religioso, que a veces los niños también llevan a la clase. De este modo, afirma que las lecturas deben ser “llamativas” para los niños y no impuestas por el docente: “me parece que la lectura sea desde ese querer del estudiante y que no sea una lectura obligatoria”.

A partir de lo encontrado en el relato de la maestra podemos reconocer la suerte de tensión que surge entre lo que la maestra considera que “le interesa a los estudiante s” y lo que ella por medio de su enseñanza les impone que lean. Teniendo en cuenta que asumimos el rol del maestro





**Facultad de Educación**

conocimientos que vuelve disponibles para los estudiantes, sin embargo, si parte desde lo que a estos les parezca “llamativo” estará limitando lo que para otros estudiantes pueda serlo, o bien, el acceso a otros conocimientos que, por medio de una oferta que amplíe, puedan tener lugar en los estudiantes.

Por otra parte, en el relato de la maestra tres, se considera la lectura “como una actividad intrínseca en el área de español” además “no es una actividad dirigida ni específica”. Referencia el caso personal de su hija quien “está aprendiendo a leer muy rápido, está aprendiendo a deletrear y a juntar esos grafemas” con los cuales da un significado a eso que ve allí, en cualquier parte. Por esto para la maestra la lectura es “un proceso muy individual y muy particular” y “no necesariamente se aprende a leer en el aula escolar”.

La maestra uno también señala que cuando los niños llegan a “ese proceso” de la lectura “llegan con una ignorancia” y los maestros deben saberlo puesto que con esto sientan bases para preparar los contenidos a abordar en la enseñanza de la lectura, pues afirma “para mí es muy fácil leer pues yo ya llevo mucho tiempo en eso pero para los niños no”. Con lo anterior podemos entrever las posiciones de poder que se ponen en juego en el aula de clase al momento de la enseñanza, pues según lo que dice la maestra podemos evidenciar que se consolida como la que posee el saber, es decir, varios pasos más allá que sus estudiantes. A partir de esto, reconoce que tiene un esquema en las actividades de lectura que realiza y menciona “pero yo a veces sí rompo con ese esquema si veo en la lectura palabras [desconocidas]”.

Con base en los planteamientos de las maestras, establecemos un primer punto clave que está relacionado con “la concepción de lectura como mera decodificación” (Finocchio, 2011, p. 145), con lo cual se deja de lado el papel del lector y se obstruyen otros posibles sentidos que puedan





**Facultad de Educación**

que les posibilite la comprensión y la crítica de las lecturas que realizan. El segundo punto clave que hallamos, es el de propiciar la enseñanza desde el punto de partida de la ignorancia con la cual se deja de lado lo que denomina Frigerio (2012), como el “reconocimiento” retomando la idea del otro como alguien que puede conocer, aquí se presenta un punto de posicionamiento que el maestro asume y si se posiciona desde su lugar de poder, en el que es él quien tiene el conocimiento absoluto y los estudiantes no, se crea un “estereotipo, un prejuicio, una representación previa” (Frigerio, 2012, p. 3) que pasa a suplantar los encuentros reales con ese otro que está presente en el aula para el momento de la enseñanza.

Por otra parte, la maestra uno, relaciona lo que los niños leen con sus “sentires propios” y afirma que estos se ubican cuando “uno los pone a leer” puesto que “los niños que son muy violentos, muy bruscos”, hacen lecturas del mismo tipo “violentas”; y las niñas que son “muy tiernas, que los papás son muy sobreprotectores” buscan lecturas “suaves”.

Lo anterior lo relacionamos con lo mencionado anteriormente por Frigerio sobre el conocimiento del otro, pues al suponer que se conoce todo del otro se dan por sentadas unas bases para planear la enseñanza, sin embargo planteamos algunos interrogantes frente a lo expuesto por la maestra, ¿Con que otros argumentos puede asegurar que los estudiantes leen acerca de lo que viven? ¿Qué implicaciones para la enseñanza tiene que la maestra crea saber todo sobre los estudiantes?

“Hay lecturas que no se cobran”. Con esto la maestra dos da inicio a su relato. Asevera estar de acuerdo con lo que ella referencia como “las muertes del lector”, pues considera importante que las lecturas no se “estén cobrando” porque así se tornan en “algo rutinario” y conlleva a que la persona no desarrolle un “gusto por la lectura”. Opina que es relevante el contexto en el que



desde pequeño esté “viendo así sea imágenes, revistas” con lo que “le van cogiendo cariño a la lectura”, a un niño que al llegar al ambiente escolar “en su vida haya visto un libro”, pues según dice, en este último caso se torna más difícil la enseñanza. Agregado a esto, la maestra reafirma la idea de la motivación: “si a usted como docente no lo ven leyendo, no ven que le gusta la lectura”.

De otro lado, la maestra 3 afirma que “hay que leer por gusto” y que “la lectura no es un castigo”, por el contrario considera que es algo que hay que insinuar “hay que promocionarla, como cuando uno ve un comercial y están promocionando un producto así hay que promocionar la lectura”. También plantea que la lectura debe ser “como algo cercano, como algo familiar” que debe empezar desde el contexto de la familia, en la cual el niño pueda tener un referente de adulto lector o por lo menos esté rodeado de elementos que se lo posibiliten, esto podría conllevar al caso de los niños y niñas que “no aprenden a leer en el tiempo y en la edad ideal o estándar que se supone que pasa”.

El relato de las maestra nos remite a pensar cómo la lectura se convierte en un elemento con el que se puede “cobrar” o no el conocimiento, además el juego de poder que emerge con ello, pues puede utilizarse como una actividad con la cual los niños y niñas deban pagar o no por lo que en el aula de clase se aborda. Y se desenvuelve en lo anterior una tensión entre lo que debe hacerse para que el niño “se sienta motivado” (ya que parece ser este un requisito del estudiante para la enseñanza y el aprendizaje) a leer desde el quehacer de su referente, en este caso la maestra, y entre lo que la maestra verdaderamente hace para ser un ejemplo a seguir de sus estudiantes en cuanto a la lectura, con lo cual podríamos pensar la cuestión ¿la maestra debe ser un ejemplo?, ¿el estudiante tiene que estar motivado para la enseñanza y el aprendizaje de la



lectura? Aparece entonces aquí el “modelo de maestro” que según Finocchio (2011), se ampara

bajo la idea de “lector experto” (p.144) que obtiene un saber a través de esto y se permite

compartirlo o no con los otros.

También podemos deliberar en lo que tiene que ver con la diada lectura-contexto, pues esto cierra puertas a otras formas de pensar la lectura. Así, podemos preguntarnos ¿qué pasa con el estudiante que no ha tenido contacto con la lectura cuando llega al aula de clase? ¿No aprende a leer? O, de otro lado, ¿el estudiante no puede leer las producciones de otros contextos que pueden aportar a su conocimiento?

### **El método que se implementa, permeado por las concepciones**

Las tres maestras reconocen que enseñan a leer “implementando el método tradicional” pues ven en este “fortalezas”, además aunque este sea el método que las tres maestras implementan, cada una lo hace con “sello propio”. Sin embargo, la maestra tres menciona: “por los laditos uno le mezcla otras cositas nuevas, el método de la palabra, el método global”, a partir de lo cual afirma que no son “retrogradadas” y son “muy flexibles” a la hora de llevar a cabo sus procesos de enseñanza de la lectura en el aula. De igual manera la maestra dos hace hincapié en que “el método global, uno si lo utiliza pero mezclado con el silabeo, por ejemplo yo utilizo el silabeo pero entonces también lo asocio con imágenes”.

En dicho método, el tradicional, se trabaja a partir del silabeo que consiste según la maestra tres en “Ma, me, mi, mo, mu, por silabas, pa, pe, pi, po, pu, sa, se, si, so, su”, se empieza con la consonante m, pues “por ejemplo, comenzar con la consonante c, que con unas vocales es ca, co, cu, y con otras ce, ci, es más difícil para el estudiante hacer esa asimilación, si empezamos con



Con lo anterior, en términos de Brito, Cano, Finocchio y Gaspar (2011), se está validando lo que ya es sabido y no se le está brindando la posibilidad de transformar, contrario a lo que propone Graciela Montes (2001) en relación con “poner en suspenso o permitir que entren en crisis modos de desciframiento ya aprendidos, sentidos ya establecidos, modos de lectura automatizados” (p. 33). Se sostiene la concepción de la lectura desde lo tradicional, en el cual se presentan ciertas condiciones para la enseñanza de la misma y de no cumplir el estudiante con estas condiciones, terminará siendo excluido sin posibilidades de acceder a ese mundo establecido por la maestra.

### **Las actividades “de rutina”**

La maestra uno, señala que para ella “es indispensable iniciar todos los días con la oración, con recomendaciones y las lecturas reflexivas”. Por su parte la maestra dos dice: “todas las mañanas empiezo con la lectura y no hago ningún tipo de actividad con ella”. Ambas maestras coinciden en que “es importante no saturar al estudiante con trabajo a partir de la lectura” y según la maestra dos “los niños piden la lectura de esta manera”. No obstante la maestra uno señala un cambio en su práctica y relata que “en un capítulo que habían muchas palabras los niños me preguntaban: “¿profe que es eso?”, los vi como muy curiosos ante unas palabras y querían saber el significado, entonces si hice después de la lectura un tallercito” que consistió en “buscar en el diccionario” el significado de esas palabras.

Agregado a lo anterior, la maestra uno habla de “dibujitos muy llamativos” que se convierten para ella en otra actividad, ya que al finalizar la lectura “los hacen”, pero no “como un compromiso más”, sino “dentro de la misma aula de clase”.





## **Facultad de Educación**

maestra, propiciado por la voz de los niños que guiados por su curiosidad o necesidad de saber confrontan a la maestra acerca de ello o bien podría establecerse una relación con lo dicho por Finocchio (2011), “la confrontación y fundamentación de interpretaciones en la intención de construir con otros los sentidos de lo leído” con esto, se presenta también el hecho de que “enseñar a leer (...) supone poner a disposición de otros un legado, a la vez que abrir la posibilidad de continuar la historia” (Brito, Cano, Finocchio y Gaspar, 2011, p. 38). Con las voces de las dos maestras, se puede pensar la construcción de una concepción de lectura a partir de la experiencia propia, pues hacen actividades partiendo desde sus creencias no de las de los estudiantes.

### **Leer para...**

Aquí hablaremos de las finalidades de lectura que tienen las maestras en su enseñanza. La maestra uno señala que la lectura se hace para “compartir y mirar procesos”, esto ligado a la idea de que le “permita reconocer algunos de los avances de los estudiantes”. Para la maestra dos, la lectura debe hacerse sin muchas actividades con la finalidad de “ser de gusto para el estudiante”, pues si a partir de esta se le pide “hacer un dibujo, hacer un resumen, me van a sacar las palabras desconocidas, [los estudiantes] van a decir: que pereza leer”.

De otro lado la maestra tres, concibe la lectura como un deber del estudiante para desarrollar las actividades propuestas: “si el niño quiere desarrollar la actividad debe leer, si va a desarrollar un taller debe leer”, pero aquí el docente no debe aprovecharse de esto para utilizarla como “un castigo”, pues esto podría conllevar a la “desmotivación del niño por la lectura” y podría privarse de las “puertas” que esta “abre”. Señala dos caminos necesarios como finalidad de la lectura:





“decodificar” y “analizar”, siendo más “complejo el proceso de analizar y comprender que el mismo proceso de decodificar”.

**Facultad de Educación**

Es cierto que cada docente imprime sus intereses en las actividades que lleva al aula, esto permea su quehacer, “en el caso específico de las lecturas que tienen lugar en la escuela, los propósitos son explicitados por el docente según las intenciones pedagógicas que las orienten” (Finocchio, 2011, p. 147), en este caso se pueden evidenciar intenciones en la línea de la decodificación, el aumento del léxico y la lectura por cumplir con los requisitos escolares. Las finalidades con que las maestras desarrollan sus actividades se basan en lo que ellas consideran interesante para los estudiantes y además de lo que también consideran deben aprender para su desempeño académico. En este sentido, con el relato de la maestra tres, también puede considerarse el elemento que se pone en juego de “el acceso desde el propio espacio (...) al mundo desconocido, distante, extranjero, a la ampliación del universo cultural” (Petit, 2000 citado por Finocchio, 2011, p. 146), a esas “puertas que abre la lectura” y a esos modos de acceder a la misma para participar en lo que esta posibilita.

**Concepciones de enseñanza**

Las concepciones de enseñanza representan las distintas formas o perspectivas que en ocasiones han adoptado las maestras a la hora de enseñar y que algunas afectan de manera directa las prácticas llevadas a cabo en el aula. Estas concepciones, tienen que ver con factores externos pero a su vez, con construcciones que las mismas maestras han hecho, partiendo de sus propias experiencias profesionales, pero también desde su rol como estudiantes. A continuación, se analizan tres temas que se identificaron en las narraciones de las tres maestras y que nos ayudan a aclarar el origen de sus concepciones de enseñanza. Acto seguido se analizará a partir



**Facultad de Educación**

derivado de la primera, en la cual se hace mención a la enseñanza pero específicamente en el campo de la lectura.

**La concepción depende de la experiencia**

La maestra tres afirma que a enseñar “no se aprende ni en la universidad, ni en cátedra, ni en ningún lado”. De este modo, establece una relación estricta entre enseñanza y experiencia, esta entendida por la maestra como la cantidad de tiempo en el ejercicio de la labor docente, dejando por sentado que los docentes con mayor experiencia saben más del asunto de la enseñanza. Dice la maestra que cuando ingresan los nuevos docentes a su labor se estrellan, pero “las amigas experimentadas que lo ven a uno sufrir” ponen a sus pies los métodos que a lo largo de su experiencia han consolidado y que le sirven a los novatos que aún no saben qué hacer en sus prácticas de aula. A esto, la maestra dos añade: “cuando uno está rodeado de personas de tanta experiencia le sirve mucho a uno... por ejemplo yo siempre estuve rodeada de personas mucho más mayores que yo, desde que empecé”.

Igualmente, la maestra dos dice que solo se “aprende a medida que va teniendo grupos porque todos los grupos son diferentes. No todos los niños aprenden al mismo ritmo, no todos los niños aprenden con la misma metodología, a mí me funciona mucho el método tradicional pero no todos aprenden con ese, a uno que otro, uno tiene que buscarle otras estrategias diferentes, eso lo aprende uno es con la experiencia”. Su formación universitaria en este sentido, no le ha ofrecido muchas pautas para orientar sus prácticas. Las dos maestras coinciden en que solo a partir de la experiencia se puede saber con certeza que el contexto educativo es heterogéneo y que los niños necesitan, más que un solo método, algunos métodos de enseñanza que respondan a la individualidad y a la diferencia.



**Facultad de Educación**

depende de la formación que tenga ese docente, de los resultados que le hayan dado las

diferentes metodologías”. En este punto, la maestra dos pone a conversar otro factor importante,

que aunque en sus anteriores narraciones no le da lugar, esta vez nombra la formación

universitaria como otro determinante en la enseñanza, añadiendo que le ayudará a los

maestros(as) a elegir una metodología que les dé resultados “inmediatos”.

Estar en la práctica también les permitirá acomodar sus métodos a las necesidades que se presenten en el aula. Al respecto, la maestra uno piensa “que a medida que usted va teniendo experiencia se va dando cuenta de que hay cosas que funcionan mejor y entonces cambia”, todo depende de los resultados que estén arrojando los procesos de enseñanza. Para la maestra uno, la teoría no tiene mucha cabida dentro de su labor, para ella ambos conceptos (teoría-práctica) “son dos mundos aparte” y aunque “de pronto de la teoría yo puedo coger cositas y me pueden servir” todo lo que está escrito no corresponde a sus vivencias “no todo lo que dice la teoría es”; por eso confía su labor a la experiencia y a los logros obtenidos en los años que lleva como docente en diferentes Instituciones Educativas del Municipio de Sonsón.

Tanto la maestra dos como la maestra tres revelan en sus narraciones su afinidad por la experiencia, en un sentido particular ya esclarecido, como un elemento que les ha permitido a través del tiempo hacerle frente a las situaciones del día a día en sus aulas de clase. Este conocimiento que se deriva del accionar docente se concibe en términos de Bromme como “saber tácito”, es decir, aquel que se pone en juego en el hacer docente y que orienta su labor a través de la adquisición de pautas adaptativas de respuesta, para unos casos específicos que se puedan presentar en el aula.



**Facultad de Educación**

diferente de los conocimientos teóricos, y “no constituye una mera aplicación de estos últimos a los contextos de la acción”, es decir que se requiere de mayor aplicabilidad de la teoría al contexto real, por lo que coincide con las maestras al percibir que la práctica, como ellas la denominan, requiere de un tiempo determinado de actuación para construir unos saberes específicos; “de modo tal que la principal distinción entre expertos y novatos radicará en la diferente disponibilidad no de conocimiento proposicional sino de conocimientos prácticos acerca de los contextos de enseñanza”. Diker y Terigi, 2003, p 106

Las maestras dos y tres, aunque asuman una postura clara a favor de la experiencia entendida en términos de acumulación de tiempo, también le otorgan un lugar a la formación y coinciden con Bromme en que se poseen unos saberes teóricos provenientes de la formación que luego se aplican en la práctica. En contraposición, para la maestra uno, al parecer, la formación universitaria no aporta mucho en su labor y sustenta sus acciones en unos conocimientos tácitos susceptibles al cambio, siendo coherentes con la diversidad de los grupos de estudiantes y sus necesidades. Al respecto Perrenoud (1995, p. 3) menciona: “todo currículum, visible u oculto, toda institución educativa, por su funcionamiento mismo, forma y transforma el *habitus*, a través del ejercicio del oficio de alumno o estudiante”. Para Perrenoud, los maestros adquieren un *habitus* de enseñanza que por la dinámica de la acción educativa requiere de cambios constantes, esos cambios a los que el autor se refiere, son entendidos por la maestra uno como aquellas respuestas inmediatas que surgen en el “compartir directo con los estudiantes” que por su diversidad, demandan cambios estratégicos en la forma en que las maestras transmiten el conocimiento.





**Facultad de Educación**

verbalizar conceptualmente las metodologías utilizadas para la enseñanza en el aula, pero argumentan su validez apoyadas en los resultados que estas arrojan en términos de lo que presentan como “aprendizaje inmediato” en los estudiantes, olvidando lo que menciona Frigerio cuando hace alusión a los efectos de las relaciones pedagógicas donde cabe la posibilidad de que se den resultados a largo plazo. En este punto, podríamos pensar en la posibilidad establecida por Bromme cuando señala que los maestros pueden no ser conscientes de los conocimientos proposicionales que poseen y su falta de recuerdo o la imposibilidad de conceptualizar su labor los lleva a justificar sus prácticas con otros argumentos que tal vez pueden simplificarla o ponerla en tensión.

**Experiencias previas que ahora emergen**

La maestra uno narra desde su historia personal una anécdota en relación con la lectura pero esta vez desde su rol como estudiante. Cuando ingresa a primer grado se encuentra con un “ogro de profesora” que para enseñarles a leer utilizaba unos carteles de ma-me-mi-mo-mu, y ella “no entendía ni pollo” porque su maestra golpeaba su puesto constantemente utilizando reglas y borradores. Esto, dice, entorpeció su proceso de aprendizaje, pues la maestra indica que “le tenía el pavor” por lo que se bloqueó totalmente, no aprendió y tuvo que repetir el grado. Para la maestra uno influyó ante todo la imagen y el comportamiento de su profesora; concibe, entonces, que los maestros, además de transmitir sus conocimientos, deben mantener un buen trato con sus estudiantes o, como ella lo diría, “un lazo de amor” para que la enseñanza se dé de la mejor manera.

Al repetir el grado “sí me tocó con una docente muy profesional Doña Beatriz Gómez, mi mamá le contó la situación mía, del miedo que yo le tenía a esa profesora, de la pereza que tenía





de ir allá, yo solo quería ir a dormir y afortunadamente la profe entendió la situación y fue

**Facultad de Educación**

‘ligerito que aprendí a leer’”. Con esta expresión la docente agrega un matiz a su concepción de enseñanza, donde aprender “ligerito” resulta la tarea fundamental que la enseñanza le adeuda a sus estudiantes. Afirma que esta maestra “utilizaba los mismos carteles que la anterior” la diferencia estaba en que era otra profesora, “cercana a la familia”, “hermosa” y que supo cómo tratarla.

En la actualidad, la maestra uno trabaja con el método tradicional porque, afirma, fue con el que aprendió a leer, confía ciegamente en los resultados que éste le puede ofrecer en términos de la enseñanza y el aprendizaje, que para ella deben ir estrictamente ligados, lo que podría sugerir a los profesores la responsabilidad de que cada proceso de enseñanza debe arrojar aprendizajes explícitos, de forma paralela a la enseñanza. Aunque el método no cambie, reconoce que el “éxito del proceso de enseñanza está en la relación del maestro con el estudiante” restándole importancia a las metodologías, la didáctica, y los conocimientos que los maestros construyan acerca de la enseñanza, para sumarle valor a las características personales de ellos. Según su percepción, los maestros(as) deben ser “tiernos y comprensivos” para que se faciliten los procesos educativos.

El relato de la maestra uno, permite establecer relaciones importantes para la investigación. En uno de los párrafos la maestra utiliza la expresión “fue ligerito que aprendí a leer” y ahora en su rol docente, permeada por esta concepción inmediateísta, considera que sus estudiantes deben arrojar unos resultados específicos de aprendizaje, en un tiempo determinado; esta estrecha relación entre las percepciones de la maestra, sus vivencias y sus prácticas, permiten ir estableciendo claridad sobre la manera como las concepciones influyen en el rol de los docentes.



Un párrafo adelante, la maestra hace énfasis en que el éxito del aprendizaje está en “los lazos

**Facultad de Educación**  
de amor” que establezcan los docentes con sus estudiantes y en su época de estudiante señala la importancia que tuvo para ella haber establecido una excelente relación con su maestra, dejando claro que sea cual sea el método de trabajo, lo que resulta indispensable es la actitud que el docente asuma con sus alumnos.

Lo anterior da lugar a lo que (Davini citado en Diker y Terigi, 2003, p. 134) denomina “fondo de saber” entendiéndolo como aquellos “productos internalizados a lo largo de su historia escolar” y es que resulta un tanto evidente que la experiencia como estudiante surtió varios efectos en la maestra uno. En concordancia con Davini podríamos decir que muchas de las experiencias previas de esta maestra, son las que ahora orientan algunas formas de asumir su papel como docente.

En esta línea Marucco (citado en Diker y Terigi, 2003, p. 135). 1993, plantea refiriéndose al maestro de primaria que “su estilo habitual de trabajo en el aula, más allá de las teorías estudiadas en la escuela normal o en los cursos de capacitación, sigue actuando de acuerdo con las nociones de enseñanza y de aprendizaje adquiridas vivencialmente en sus muchos años de estudiante”

Concordamos con el autor en la relevancia que para la maestra uno ha tenido su tránsito como estudiante, pero nos parece válido aclarar que además de la experiencia previa en relación con la trayectoria escolar, en sus prácticas de aula la maestra uno pone en juego otros factores como sus conocimientos proposicionales, la socialización con otros docentes, su experiencia profesional y la subjetividad de la que habla Frigerio al afirmar que el encuentro maestro-niño siempre supone un movimiento interior de cosas que nos acontecieron cuando éramos alumnos. “No somos



### **Relación pedagógica**

La maestra uno, aunque arraigada al método tradicional, señala que indiferentemente del método utilizado por los maestros, la importancia radica en que si no existe una buena relación con el profesor “y si no hay como esa relación bonita, que yo me le acerco con cariño, de usted es capaz, de confianza” la enseñanza “no se da”. Confirma que este hecho determina “el éxito en ese proceso” dejando de lado los argumentos que ha construido a lo largo de su experiencia en relación con el método tradicional, para hacerle fuerza específicamente al comportamiento y la actitud que el maestro pueda asumir en la relación con sus estudiantes. Con esto, la maestra abre la posibilidad de pensar una relación pedagógica sin confianza donde se pone en entre dicho los saberes del alumno y el reconocimiento que hace el docente frente a ello.

En la misma línea, la maestra aclara que el trato con los estudiantes también tiene un límite y que hay que poner especial atención a lo que se ha denominado como “ritmos de aprendizaje”. Para ella no “hay que trabajar al ritmo del estudiante” y opina que cada docente en ese contacto directo con los alumnos puede identificar sus capacidades y a eso es lo a lo que se le debe apuntar. No se trata entonces de ser permisivos, “hay que exigirle de acuerdo a las capacidades porque el ritmo mío hoy, puede ser que no quiera hacer nada”. Como maestros hay que saber manejar las relaciones con los estudiantes “uno no puede ser ni muy muy, ni tan tan, ustedes no pueden llegar la más tierna y tranquila” hay que tener las reglas muy claras dentro del aula.

La concepción de enseñanza se ve permeada por otro factor: la imagen de un maestro ideal que determina los procesos y que sin depender de ningún método influye significativamente en



## Facultad de Educación

maestras al asegurar que enseñanza-aprendizaje deben ir a la par en términos de obtener resultados en un tiempo específico.

Esta triada, tiempo-enseñanza-aprendizaje, es un elemento que se ha puesto en consideración en muchas de las narraciones de las maestras, quienes coinciden en pensar que existen efectos inmediatos que resultan de los procesos de enseñanza. Frigerio habla de los efectos e invita a complejizar este asunto, añadiendo que los maestros resultan un tanto pretenciosos al asumir que las evaluaciones hablarán indudablemente de resultados únicos y posibles: “Las evaluaciones solo va a decir un cachito del espectro de lo trabajado, porque hay unas marcas de las relaciones pedagógicas que aparecen mucho después”. Afirmando que los “resultados inmediatos” de los que hablan las tres maestras resultan ser una forma no muy acertada de concebir los procesos de enseñanza-aprendizaje y trae consigo serias implicaciones educativas. Frigerio, 2012, p. 8

Sin lugar a dudas, son muchos los elementos que confluyen en las actividades educativas de las tres maestras, aquí se hace especial mención a la relación maestro-estudiante, siendo este uno de los elementos más importantes para la maestra uno en el ejercicio de su labor. Graciela Frigerio aporta mucho en este sentido cuando habla sobre este encuentro como un asunto de reconocimiento, entendido desde esta perspectiva como la mirada o la posición que asuma el docente con sus estudiantes (Frigerio, 2012, p. 3). Así, el maestro de entrada podrá pensar ese encuentro con el otro, como una relación de aprendizaje bidireccional en el que se es consciente de que ambos (maestro-alumno) poseen saberes para compartir, o de lo contrario asumir que él es quien posee el conocimiento y el alumno es un sujeto vacío.

En este sentido, la maestra uno también trae a colación otro factor importante que se pone en juego en las relaciones pedagógicas, insistiendo en la verdadera presencia de un adulto en el





**Facultad de Educación**  
que el otro descubra” (Frigerio, 2012, p. 4), un maestro que esté dispuesto a compartir con el otro sin dejar de reconocerlo como un sujeto con deseos de aprender, el cual demanda del maestro unas “reglas claras dentro del aula” (maestra uno) que les permita entender el “juego” y situarse desde sus distintos roles.

Las reglas son necesarias “no hay actividad sin “encuadre”, no hay actividad sin reglas; por supuesto no da lo mismo cualquier regla, las reglas son lo que permite que nos quedemos tranquilos porque sabemos lo que aquí va a acontecer, las reglas nos dicen que va a ocurrir, nos definen lo posible y nos señalan también aquello que queda fuera del juego” (Frigerio, 2012, p. 4). Los alumnos, como lo menciona la maestra uno necesitan de un maestro que establezca unas reglas claras que les permita esclarecer el nuevo contexto al que se enfrentan y las posibilidades o imposibilidades que ahí tengan lugar.

### **Concepciones de enseñanza de la lectura**

Las concepciones de enseñanza de la lectura se notan permeadas por varios factores, entre ellos, las experiencias previas de las maestras, sus prácticas de aula, las perspectivas que sus colegas tienen al respecto y los estándares que rigen las prácticas educativas. Los relatos de las tres maestras han puesto de relieve tres ejes a desarrollar: en primer lugar, la manera como las concepciones de enseñanza las lleva a la consolidación de un método; en un segundo lugar, la concepción de que enseñar a leer se aprende solo en la práctica; y en tercer lugar, la manera como las tres maestras coinciden en que para la enseñanza de la lectura existe un tiempo determinado.

### **Consolidación del método**





## Facultad de Educación

prácticas como maestra de español iniciaron con el método global “y me fue como perro en misa, me costó de llanto porque los niños no aprendían a leer”. Su método de enseñanza no respondía a los ideales de aprendizaje que tanto ella como los directivos y padres de familia esperan: “se veía el resultado con los niños pero a largo plazo” y por esta razón el método era cuestionado. La maestra concibe que los procesos de enseñanza deben ir estrictamente ligados a los resultados de aprendizaje, por lo tanto los niños deben demostrar lo que saben al mismo tiempo que la maestra les enseña.

A continuación la misma maestra trae a colación una experiencia en la que señala que leer es un proceso muy complejo e individual y que resulta difícil entender el hecho de que 23 estén leyendo “pero con 4 no he podido, tan raro porque si a todos les digo lo mismo, tenemos el mismo método, si a todos les enseño, les doy la ruta, por qué con cuatro no me funciona”. Esta maestra concibe que el hecho de decirles lo mismo a todos los estudiantes va a redundar en un “buen” proceso de enseñanza y pone en tensión lo que venía afirmando sobre la individualidad de los procesos de lectura y la homogeneidad del método que utiliza. En este punto también se reclina la responsabilidad sobre los cuatro estudiantes que no aprenden con el método y no se piensa en darle la vuelta al asunto para pensar que la maestra, a través de su método, no esté “volviendo disponibles” los conocimientos para esos estudiantes.

Frente a lo anterior, la maestra dos señala el caso de un niño que nunca aprendió a leer, aunque trabajó con las tres profesoras, “tres metodologías diferentes, tres personas diferentes, pero no hemos sido capaces, acá estamos las tres y a las tres nos quedó grande”. La maestra se hace responsable de un proceso de enseñanza que no fue exitoso para ninguna de las tres, pero aun así coincide con la maestra tres en el hecho de que es el niño quien “no ha podido despegar



en ese proceso de lectura-escritura” y aunque como la maestra dos dice “fueron tres personas

**Facultad de Educación**  
diferentes” las tres siguen la misma línea de trabajo, el mismo método de enseñanza y la misma concepción de los resultados inmediatos que deben arrojar los procesos de enseñanza de la lectura.

La maestra dos supone que los niños deben tener “un acercamiento previo a...”; un acercamiento con la lectura que pueda favorecer los procesos de enseñanza. Siendo así, con el estudiante que ingrese a primero sin haber tenido contacto con algún tipo de lectura, se tornará mucho más difícil el proceso de enseñanza para la docente. Mientras que “cuando hay familia” y los niños “ven al abuelo, al papá o a la mamá leyendo... los resultados se ven”. Esta maestra le otorga una responsabilidad a la familia y afirma que aquellos estudiantes con mayor dificultad, “que no se les ven los resultados” traen de antemano la falta de acompañamiento y experiencias previas en relación con la lectura.

La maestra uno por su parte, insiste en que la mejor manera que ella encuentra para enseñar a leer es como ella lo hace “[...] implementando el método tradicional y por los laditos otros métodos que me ayudan a fortalecer la lectura, o sea que no se queden en lo mismo, que comprendan mis debilidades pero que me exijan también de acuerdo a mis capacidades”. Resalta así la importancia que para ella tiene el “método del silabeo” o “método tradicional” como ella lo denomina. Insiste que solo a través del método tradicional se puede aprender a leer y aunque existan otros métodos de enseñanza de la lectura, estos no dan los mismos resultados inmediatos y no responden a las exigencias tanto de la maestra como de los padres de familia, los directivos y los estándares.

En la actualidad, las tres maestras se ubican en el método tradicional pero es válido señalar que han llegado a este punto por diferentes causas. La maestra uno lo asume desde el inicio de



**Facultad de Educación**

con el que ella aprendió; la maestra dos señala que todo el tiempo estuvo rodeada de maestras jubiladas y fueron ellas quienes la convencieron de que el método tradicional era el mejor para enseñar a leer, y la maestra tres se lo debe a una “mala experiencia” con el método global. Las tres reconocen que aunque “el método global da buenos resultados en términos de la comprensión”, estos resultados se dan a largo plazo, mientras que con el método tradicional los estudiantes aprenden a decodificar y los resultados se ven en el tiempo estimado –por las maestras– para la adquisición de este aprendizaje.

Se puede decir que las tres maestras participantes entienden que enseñar a leer en los primeros grados de escolaridad corresponde a enseñar a decodificar unos símbolos y en este sentido la comprensión pasa a un segundo plano. En esta concepción influyen las auto exigencias, los estándares, los docentes, los administrativos y los padres de familia, quienes, permeados por la idea de que la enseñanza debe arrojar resultados a corto plazo, niegan la posibilidad de adopción e inserción de otros métodos, que no reduzcan la lectura a la decodificación sino que la conciban como un proceso amplio y complejo que requiere de tiempo y espacio para su adquisición.

La perpetuación de los métodos de enseñanza, recoge entre otras cosas la idea de la inmediatez en la que Jackson (1991, p. 154) es enfático al afirmar que en el aula “existe un aquí y un ahora” que obliga a los maestros a buscar una manera de transmitir los saberes que les permita evaluar los efectos en los estudiantes casi que de forma inmediata. Por esta razón, aunque las maestras participantes sean conscientes de los aportes de otros métodos para la enseñanza de la lectura, el método más efectivo resulta ser el “tradicional” en tanto responde a las exigencias de todos los agentes que se han incluido en los procesos de enseñanza y sobre todo a las auto exigencias de las maestra en relación con de los resultados inmediatos.



**Facultad de Educación**

importante para la perpetuación del método, ya que los últimos influyen sobre los primeros invitándolos a reproducir las formas de enseñanza que les ha dado resultados inmediatos por muchos años. Observaciones como estas nos permiten poner en cuestión varias cosas: la pertinencia de la formación de maestros para sus primeras experiencias laborales, la capacidad para llevar a la práctica los saberes teóricos que traen de la universidad, la influencia de la concepción construida socialmente sobre la enseñanza de la lectura y la manera como los distintos agentes internos y externos a la labor docente pueden construir o de construir las prácticas educativas.

En la misma línea y en relación con la experiencia de la maestra tres, que decide de entrada a la labor docente implementar un nuevo método de enseñanza que a propósito de los “administradores de las prácticas educativas” no le funcionó. (Perrenoud (1994) citado en Diker y Terigi, 2003, p. 137) afirma que “aun si son formados de manera innovadora y sólida, los enseñantes debutantes son sumidos por la presión de sus colegas, de sus alumnos, de los padres, de la dirección de su establecimiento. No se les puede exigir que renueven ellos un mundo escolar que funciona según otros modelos de pensamiento y de acción”. Defendiendo la posición de las maestras frente a la “presión constante” que recae sobre sus prácticas, aquí la innovación no es bien vista y “lo que está bien, hay que dejarlo como esta” (maestra tres).

El hecho es que se requiere ante todo de un cambio de perspectiva que resultara complejo, en la medida que los docentes deben asumir otra posición frente a la enseñanza y desplegarla para que en primer lugar los padres de familia no funcionen como agentes determinantes en su labor; en segundo lugar, hablamos en términos de Andrea Brito de “un proceso de terminación curricular” que además de definir qué enseñar, también influye en el cómo hacerlo, desdibujando





## Facultad de Educación

por último, debemos entender que la enseñanza es un juego de relaciones complejas que requiere de una formación constante donde teoría y práctica se articulan para dar lugar al cambio de perspectiva y a la fluctuación de nuevos saberes; esto entendiendo que aunque la teoría sea un asunto distinto a la práctica, ambas se unen para explicarse la una a la otra y a su vez para dar lugar a nuevas reflexiones sobre algo específico.

### **Enseñar a leer se aprende en la práctica**

La maestra uno opina que aunque la universidad les haya dado “herramientas”, “definitivamente eso [enseñar a leer] se aprende en la práctica, es decir, en el compartir directo con el estudiante”; “uno no tiene definido dónde lo aprendió, cuando uno escoge ser docente eso debe ir ligado a un querer”. Esta maestra, le da especial importancia a la práctica docente, la teoría en este caso no tiene un lugar definido dentro de su labor y su formación como maestra; concibe que enseñar a leer está relacionado con el gusto y el querer del maestro.

Asimismo, la maestra número tres concibe que la enseñanza de la lectura es un saber innato: “se nace con el palito para enseñar”. Las dos maestras parecen advertir que la enseñanza de la lectura debe estar siempre atravesada por un querer del docente y algo netamente intrínseco, que le indica los pasos a seguir en su labor y además ponen especial énfasis en la experiencia, como si aquellos docentes que nunca hayan tenido acceso al aula y “al compartir directo con los estudiantes” no pudieran poseer un saber sobre cómo se da la enseñanza de la lectura.

En este sentido, se entiende la enseñanza desde un enfoque práctico-artesanal en el que se concibe que enseñar a leer se aprende en el intercambio de relaciones con docentes y alumnos, “bajo la presión insoslayable de la tradición histórica y los requerimientos inmediatos, de las





**Facultad de Educación**

(Diker y Terigi, 2003, p. 112). Aprender a enseñar no se aprende con la formación universitaria,

ni en ningún curso de pedagogía o capacitaciones al respecto. Esta versión de la enseñanza se corresponde con lo que Diker y Terigi identifican como la concepción tradicional-oficio según la cual “la enseñanza es un oficio que se aprende a la manera del aprendizaje en los talleres de oficio: se aprende a ser docente enseñando (...)” (2003, p. 113). Entonces, ¿acabamos con la universidad y con las facultades de educación?, es algo que pone en cuestión la maestra uno cuando pone en tela de juicio la función de esta instituciones en la formación docente.

Este enfoque responde también al postulado conservador de la enseñanza en la que se perpetúan los métodos a través de secuencias prácticas en las que se comienza apoyados en los maestros más experimentados y luego se va avanzando hacia “la autonomía” en la que el docente novato ya no requiere de la orientación de sus colegas ¿para? diseñar y ejecutar actividades en el aula. Sumado a esto, se pone en consideración la imagen de un maestro apasionado por el oficio; elemento al parecer fundamental no solo para elegir esta labor sino para desempeñarse de “buena” manera como maestro de aula.

**Tiempo**

La maestra uno comenta: “yo como docente digo: si mis niños no saben el 50% a leer en abril, yo digo esto no cambia, yo comienzo a desesperarme, entonces mi fruto yo comienzo a recogerlo a partir de abril cuando un 70 u 80% de estudiantes están en un buen nivel de lectura para ese



grado y esa edad”. Con esto indica de antemano que para la enseñanza de la lectura existe una

**Facultad de Educación**

edad, un tiempo y unas estadísticas específicas que se deben cumplir, esto también permeado por la concepción de enseñanza de lectura desarrollada en párrafos anteriores, en la cual no se entiende la enseñanza sin el aprendizaje y menos sin unos resultados específicos en un tiempo determinado por las mismas docentes.

La maestra número tres habla desde su rol como mamá para decir que aunque su hija ya está aprendiendo a decodificar, no la puede adelantar a leer “porque va a ser un primero aburridor para ella” añadiendo que “los niños que llegan leyendo dicen todo el tiempo ‘no, yo ya sé eso’. En cambio cuando uno comienza el proceso de conocer es muy rico”. Esta maestra, al igual que la anterior, también afirma que existe un grado específico para la enseñanza-aprendizaje de la lectura, porque si se da antes, el primero se torna “aburridor”, y si es después, el niño va a estar atrasado y con posibilidades de ser excluido del sistema escolar.

Los grados primero y segundo se convierten según las tres maestras y los demás factores externos que rigen las prácticas, en el tiempo ideal para que los niños accedan a la lectura. Además la maestra tres indica que, en términos de la enseñanza, también representan el momento ideal ejemplificando que las dos maestras que dictan clase en primero y segundo “tienen esa posibilidad de manejar sus espacios y correr un área para el otro día” mientras que las que trabajan por profesorado (aquellas que no tienen un solo grupo a su cargo sino unas materias asignadas para dictarlas en varios grupos) no, y deben abordar unas temáticas que según los estándares deben cumplir, por esta razón “a veces uno se ciñe más a abordar una temática que al espacio dirigido directamente a la lectura”.

La maestra tres, al decir que hay que abordar unas temáticas que debe cumplir y que en tercer grado los espacios se reducen, pone en evidencia la idea de que la lectura ya no importa tanto.



**Facultad de Educación**  
necesidad de crear un espacio específico para la enseñanza de la lectura, porque a medida que se trabajan las demás áreas también se está leyendo y no resulta tan importante, como en los primeros grados, sacar un espacio para dedicarlo específicamente a leer con los estudiantes.

En este sentido, la lectura ha arribado a las aulas como un saber que se reduce a la decodificación y aunque se ponen en marcha nuevas propuestas que tienen como eje la comprensión lectora, la normativa curricular y otros factores que administran las prácticas de enseñanza impiden poner en marcha otros métodos que favorezcan los procesos, apoyados en la idea de que el método tradicional o del silabeo, arroja los resultados inmediatos que demanda la sociedad y los mismos maestros.

“Los docentes nos sentimos interpelados diariamente frente a estas múltiples demandas y utopías. En todas ellas, la lectura y la escritura parecen un bien cultural de cuya relevancia no caben dudas. Un saber, por cierto, difícil de transmitir; un saber que es, y seguramente continuará siendo, en núcleo del sentido mismo de la escuela” (Brito, Cano, Finocchio y Gaspar, 2011, p. 39). La presión constante que reciben los docentes por parte de algunos agentes administradores, parece sustentar las formas de enseñanza utilizadas en el aula y a su vez se ciñen a ello para argumentar su posición actual frente a la enseñanza, a la que llegaron coaccionadas por los requisitos de padres de familia, directivos, estándares, docentes y sus mismas concepciones inmediateistas sobre el acto de enseñar.

Así mismo, “las prácticas de lectura y escritura son, en este sentido, una pieza clave en el tablero de la inclusión y la jerarquización social” (Brito, Cano, Finocchio y Gaspar, 2011, p. 22), es decir, que aquellos sujetos que aprendan a leer y a escribir, pueden participar de manera más activa en los distintos ámbitos en los que se desenvuelva, tomando decisiones sobre sí mismo y



**Facultad de Educación**

que permite “franquear vallas” y asumir un rol distinto como individuo, pues se establece una clara diferencia entre aquel que sepa y no sepa leer, algo así como una relación de poder en el cual marca la diferencia el joven, niño y adulto que haya accedido a la lectura “en el tiempo determinado” (maestra tres).

Esta noción de la distribución social de la lectura, trae consigo dos conceptos determinantes: la inclusión y la exclusión; esta vez, atravesados por la cultura escolar y los múltiples factores que ya hemos mencionado en párrafos anteriores. El tiempo, es uno de esos elementos que resulta determinante para pensar la exclusión, porque el hecho de no aprender en un tiempo ya estimado por las maestras “entre los siete y los ocho años”, “en primer grado”, “en abril”, permite decidir a las maestras si el sujeto sigue formando parte del sistema educativo o sale de este y a su vez de los demás ámbitos en los que se desenvuelve.

Pero, en contraposición a esta mirada de la enseñanza de la lectura, Andrea Brito y otros señalan que “frente a las injusticias de una sociedad desigual, es una doble injusticia dejar los nuevos que llegan a este mundo fuera de la posibilidad de abrir con otros o por sí mismos esas puertas a otros confines a través de la lectura y la escritura” (Brito, Cano, Finocchio y Gaspar, 2011, p. 38). Por el contrario, la escuela, y especialmente los maestros, deben hacer disponible este saber de “alto valor cultural” que niños y jóvenes reclaman para su inserción, permanencia y actuación en el mundo.

1 8 0 3

**Enseñanza como experimento**

La labor del docente implica enfrentarse a factores internos y externos que confluyen entre sí y construyen su actividad dentro del aula de clase. Entre los factores internos encontramos su





## Facultad de Educación

relación con la enseñanza a lo largo del tiempo, las cuales emergen en la actualidad y cumplen

un papel importante en sus prácticas de aula.

Ahora, los factores externos tienen que ver con aquellos entes que administran las prácticas educativas como lo son: padres de familia, docentes, directivos y estándares, que a su vez demandan unos resultados en términos de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. La interrelación de ambos factores (internos-externos) requiere que los docentes busquen la manera de satisfacer tanto las exigencias de orden personal como las de los “administradores”; por esto, en su compartir directo con los estudiantes, “ensayan” métodos hasta encontrar el que funcione y les dé los resultados estimados.

A esta subcategoría la hemos denominado “enseñanza como experimento” teniendo en cuenta que la clave de aprender cómo se enseña y con qué método enseñar, es el resultado de muchos años de “experiencia”, algo que podríamos denominar como el aprendizaje por medio del ensayo-error, a través del cual las maestras afirman que, después de varios intentos, encontrarán la forma ideal para transmitir los saberes.

### “Conejillos de indias”

La maestra tres hace alusión a la enseñanza como un proceso que se construye a partir del tiempo y del contacto con otros docentes y con los mismos alumnos. Ella señala que se trata de ensayar y ensayar: “uno empieza con un método y no le funcionó, hágale con el otro, con este grupo sí, con el otro grupo no”; todo influye: “son los compañeros, es el tiempo, son los estudiantes, es uno el que cambia eso” y es así como los maestros van determinando sus modos de enseñar, porque para ellos no es la teoría la que garantiza el proceso de enseñanza,





En esta línea, la maestra tres agrega: “uno experimenta y los niños son conejillos de indias en muchas ocasiones, porque uno intenta métodos, no me funcionó, me falló, no fui capaz” advirtiendo también sobre su responsabilidad en el hecho, porque si bien es cierto que se esperan unos resultados de aprendizaje en los estudiantes, también aclara que no solo son los niños, también los maestros buscan elegir el método con el que ellos se sientan capaces y no fallen en la enseñanza: “ese es como el dilema, porque hay unas cosas que funcionan y otras no” y en esa encrucijada en la que se encuentran por encontrar la mejor forma para enseñar “ensayamos una cosa y la otra”, hasta que la táctica de ensayo-error les ofrezca una idea clara sobre cuál manera resulta mucho más eficaz y dé los resultados esperados.

Como ejemplo, la profesora dos habla de “un niño que repitió primero, lo promovieron a segundo y el niño estuvo con la profesora # 3, con la profesora # 1, y en este momento está conmigo”; el niño estuvo con las tres maestras “tres metodologías diferentes” y con ninguna “ha podido despegar”. Las tres maestras afirman, de una u otra manera, que cambiar de aula, de maestra y de método o fórmula de enseñanza, debe garantizar nuevos resultados en cuanto al aprendizaje del estudiante. El niño se convierte en “su conejillo de indias” pues las tres maestras coinciden en que han ensayado distintos métodos y han intentado de todas las maneras posibles “pero el niño les quedó grande”.

En esta línea, Andrea Brito señala que enseñar a leer y escribir supone no solo dominar las artes del mundo de lo escrito sino, particularmente, saber hurgar los modos para que nuestros alumnos ingresen allí. En concordancia con las tres maestras, la autora señala que se trata de identificar “el mejor método” con el que sus estudiantes puedan acceder al aprendizaje. Esto, a lo



que las maestras han denominado como formas de “ensayo-error”, para Brito significa “probar

**Facultad de Educación**

diversas maneras e insistir con recurrentes intentos que permitan desafiar el aparente rechazo de los estudiantes y provocar su interés a través del propio interés de los docentes” (Brito, 2011, p. 78).

Además de lo anterior, se trata de entender que una práctica no se puede reducir a un conjunto de dispositivos técnicos, pero tampoco llevarla al extremo de la experimentación y la sorpresa permanente, en la que los docentes ponen especial énfasis en los conocimientos derivados netamente de lo práctico, olvidando los saberes teóricos que pueden orientar su labor. “Se trata, creemos, de construir la certeza situada de que nos habla Hargreaves, en un sistema que permita recuperar el conocimiento construido, ponderarlo a la luz de la situación, dar lugar a las acomodaciones necesarias, generar alternativas y reconstruirlo todo en un nivel de reflexión que haga de la acción concreta, ocasión para la reconstrucción de nuevo saber” (Diker y Terigi, 2003, p. 101). En conclusión, lo importante es concebir una formación intencional, en la que se establezcan unos objetivos claros, se reconozca el otro como sujeto partícipe del proceso de enseñanza y aprendizaje y se dé lugar a la experiencia como algo subjetivo que transite y transforme el sujeto. La intención es “que no se regrese al ‘adiestramiento disciplinario’ ni al simple aprendizaje por ensayo y error” (Perrenoud, citado en Diker y Terigi, 2003, p. 108). La formación deberá ser entendida como un acto en que tenga lugar la práctica y la teoría como dos actividades distintas pero a su vez definidoras, en el sentido que se unen para ayudarnos a entender la teoría y su función dentro de la práctica real que surge del “compartir directo con los estudiantes” en el aula.

**“La ‘experiencia’ hace el maestro”**



## Facultad de Educación

novatos, como se le denomina a los maestros que apenas comienzan su labor, traen consigo otras perspectivas de enseñanza que provienen de su formación académica, pero que aun así no han estado en un aula para aplicar sus métodos y saber con certeza si responden a las demandas del sistema educativo: “uno llega nuevo, voy a hacer esto y lo otro todo animado, llega y se estrella”. Esta maestra deja en entredicho la posibilidad de que los nuevos métodos de enseñanza puedan tener un lugar en el aula y advierte que solo a partir del trabajo directo con los estudiantes se lograrán consolidar las prácticas de cada maestro: “la experiencia le dice a uno, vea a usted no le funcionó eso, pruebe con esto” hasta que en algún momento podrán adoptar una posición clara del asunto.

“Entonces es ese complemento de uno ir tropezándose en la vida, de ir experimentando adquiriendo nuevas ideas y retomando lo de los compañeros, yo creo que eso es lo que le fortalece a uno la labor docente y le ayuda a ser cada día mejor”, dice la maestra dos. La experimentación adquiere un valor relevante en su labor, al igual que los compañeros que llevan mayor tiempo en el ejercicio de su profesión. Estos dos elementos parecen garantizar que no exista mayor error en sus procesos de enseñanza y, por ende, resultan indispensables a la hora de determinar la forma en que se lleven a cabo sus prácticas en el aula.

Finocchio (2011) supone considerar las innovaciones de las que también habla la maestra tres al referirse sobre las primeras prácticas de enseñanza de los novatos. La autora considera que no toda propuesta nueva deriva en éxito o en un mejorar visible de los aprendizajes a corto plazo; algunas tardan mucho más tiempo y eso es lo que los docentes se niegan a esperar. Por este motivo, las prácticas innovadoras difícilmente tienen lugar en la escuela, puesto que están permeada por la concepción inmediatista de los docentes y lo que bien ha denominado Finocchio



Estas exigencias han llevado a los docentes a negarse a implementar nuevas estrategias de enseñanza y a querer perpetuar los métodos utilizados por los docentes de mayor “experiencia” creyendo en la idea que “la práctica hace al maestro” o en este caso en particular “la experiencia hace al maestro”. Pero esta experiencia la han entendido como el tiempo que cada docente lleva estando en el aula, asunto que según las tres maestras les posibilita relacionarse directamente con los estudiantes, aplicar algunos métodos y, sobre los resultados, ir cambiando las estrategias.

En este punto específico, Larrosa sugiere deslindar la experiencia de las cualidades de experimento, que tienden a objetivarla, a homogeneizarla y volverla previsible; abandonar los dogmatismos del que “sabe por experiencia”. Pues se trata de que cada uno haga su propia experiencia; evitar considerarla como un fetiche. Se trata de pensar la experiencia como una reflexión del sujeto sobre sí mismo, como aquello que le acontece y, mientras le acontece, puede ser nombrado, narrado, pero no necesariamente capturado por un concepto. Se trata de volver el aula un espacio para que el sujeto transite por experiencias subjetivas que lo muevan y lo transformen.

El énfasis lo encontramos en los aspectos tácitos del conocimiento práctico que ha restado importancia a la acción propositiva de los maestros expertos y novatos, quienes contando con potenciales saberes teóricos, ponen de relieve la “experiencia” de otros que aunque haya sido significativa para sus colegas, entendida desde la subjetividad, no podría significar ni transformar a otros de la misma manera. Hay que poner nuevamente de relieve los aspectos propositivos del conocimiento que seguramente poseen los docentes, combinados con una concepción compleja,





### **Lo que rige las actividades de enseñanza de la lectura**

Las actividades de enseñanza de la lectura en muchas ocasiones se ven más que regidas, administradas, por una serie de estándares que obligan a las maestras a seguir una sucesión de acciones para alcanzar ciertos logros durante el año académico. En este sentido, encontramos en los relatos de las maestras fundamentalmente que las actividades de enseñanza de la lectura son dirigidas por dos ideales: por un lado, la elección inmodificada de lo que les ha funcionado en la enseñanza y, por otro, la obtención de resultados inmediatos.

#### **Hago lo que me funciona**

#### **Estándares y auto exigencias de las maestras**

La maestra uno afirma que “hay unos estándares, hay un montón de temáticas para abordar y un tiempo determinado para alcanzar resultados” y que por consiguiente las maestras son medidas por esos estándares, de acuerdo con el número de temáticas abordadas, así que si se dedican solo a las actividades de enseñanza de la lectura, el tiempo se les acorta para cumplir con las exigencias de los estándares y sus resultados, por ende, no serán “buenos”.

Frente a lo anterior, la maestra dos afirma que lo que rige sus actividades de enseñanza de la lectura es “la comparación” que realizan los padres de familia entre los cuadernos de los estudiantes de un grupo y otro, los avances y retrocesos, y las temáticas, como si los estudiantes por el hecho de estar en segundo tuvieran que presentar las mismas actividades aun estando con maestras diferentes. Otro factor que rige las actividades de enseñanza es “la sociedad” pues la maestra dos sugiere que “con nosotros los profesores hay una presión de una sociedad que no



**Facultad de Educación**

que transmiten ciertos legados. Finalmente, la maestra dos señala a los “estándares” como otro de los factores que rige sus actividades de enseñanza. Afirma que aunque les piden a las maestras que “formen personas”, los estándares traen consigo una serie de conocimientos que dicen “qué debe aprender el estudiante” y que de otro lado, miden a los colegios con las pruebas de estado y por consiguiente a ellas.

En este sentido, la existencia de los estándares no puede verse como aquello que coarta la acción educativa de las maestras, puesto que de cierta manera son dichos estándares los que organizan el conocimiento y el acceso al mismo, es así como podríamos preguntarnos en palabras de Brito, Cano, Finocchio y Gaspar (2011) “Cuáles son los saberes de la lectura hoy requeridos a medida que se avanza en la escala social” (p. 23); puesto que si lo que se pretende es una distribución social equitativa del conocimiento a través de la acción educativa, es necesario que exista una serie de determinantes curriculares que enmarquen las definiciones acerca de que es o no enseñable en la escuela.

Así mismo Frigerio (2012) refiere que no existiría una relación pedagógica sin una prescripción curricular, pero que al mismo tiempo limitarse a dicha prescripción es simplificar las relaciones pedagógicas, ya que en sí el currículo es “aquello que encarna lo que una sociedad en un tiempo determinado quiere volver disponible” (p. 7) pero los estándares a diferencia del currículo no alcanzan a exceder lo objetivable, y proponen una igualación entre todos, poniendo en juego una búsqueda entramada por la cultura sobre las competencias básicas que se deberían transmitir.

Junto con los estándares aparece la medición y la obtención de resultados; medición que se da a través de evaluaciones a nivel nacional e internacional y que refiere a la comprensión de lo que



De otro lado aparece “esa molesta comparación” que realizan los padres de familia, la cual insinúa que el aprendizaje de la lectura debería ser igual para todos, pero “analizar dicha práctica supone reconocer que, desde los puntos de partida y más aún a lo largo de sus recorridos, los vínculos y modos de apropiación de nuestros alumnos no son equitativos ni igualitarios” (Brito, Cano, Finocchio y Gaspar, 2011, p. 20) interrogando desde la raíz lo considerado por los padres de familia, pues aunque el maestro tenga influencia sobre el aprendizaje de sus alumnos, son ellos los que en mayor medida deciden o no apropiarse de los legados disponibles.

Ahora bien, así como las actividades de enseñanza de la lectura son regidas por unos estándares, también aparece un aspecto relevante en el discurso de una de las maestras: es el referido a las autoexigencias para alcanzar ciertos logros académicos, que además están permeadas por la cultura. Es así como la maestra tres señala que “los profes también somos muy inmediatistas” pues según ella el grado ideal para que un niño aprenda a leer es primero, y que además debe ser un “proceso” que ha de ocurrir “entre los 7 y 8 años” por lo cual, las mismas maestras son auto presionadas por obtener resultados rápidos.

Este afán, ha llevado a las maestras a utilizar actividades que les den resultados casi que inmediatos. La maestra uno hacía alusión al trabajo de otra maestra que utilizaba un método diferente al de ella y que “no era capaz” de implementarlo por la presión constante de las familias y los otros docentes y, además, “no obtendría buenos resultados [...] porque yo sé que no me va a funcionar”. Pero acto seguido dice que el nivel de comprensión de lectura de los niños que tuvo esa maestra, “es muy bueno en la actualidad”.



## **Facultad de Educación**

ser lo que funciona, como es posible identificarlo en el discurso de las tres maestras, también es la autoconfianza a la cual hace referencia la maestra uno: “yo confío en lo que yo hago, y sé que tengo errores como los tiene cualquier profesional, pero trato de corregirlos de manera inmediata y me apasiona lo que hago” poniendo en evidencia una autoimagen de maestro, según la cual el éxito de la enseñanza es la “pasión”, pero además la autoconfianza en lo que lleva haciendo por largo tiempo y que le ha funcionado.

En el caso de lo referido por la maestra tres, frente a la edad en la que ella supone deben aprender a leer los alumnos, conviene señalar lo dicho por Cabral, citado por Brito (2011, p. 66) donde aclara que “aprender a leer no implica el mismo tiempo, ni el mismo esfuerzo, para todos”, lo cual permite reconsiderar la idea del grado ideal para aprender a leer, la edad estándar y además el afán de la obtención de resultados rápidos que al mismo tiempo ponen en tensión los logros deseables por las maestras y los posibles alcanzados por los alumnos.

## **El aporte de la experiencia**

Si bien las maestras plantean que la experimentación no tiene cabida dentro de lo que rige las actividades de enseñanza de la lectura, la maestra dos designa la experiencia como lo que le permite regir sus actividades de la enseñanza de la lectura, pues señala que se aprende a enseñar “a medida que va teniendo grupos porque todos los grupos son diferentes”. En este sentido aclara que el aprendizaje en todos los estudiantes no se da de igual manera, ni al mismo ritmo, ni con la misma “metodología”. Agrega que “a uno que otro uno tiene que buscarle otras estrategias diferentes” y que dicha diferenciación la aprende a realizar es con la “experiencia”, lo que le otorga relevancia la experiencia, pues es esta la que le ha permitido a la maestra consolidar una serie de actividades que le han funcionado.





**Facultad de Educación**

una reflexión sobre sí mismo; como aquello que acontece y, mientras acontece, puede ser nombrado” (Brito, Cano, Finocchio y Gaspar, 2011, p. 27) y al mismo tiempo como una compilación de acontecimientos que la han transformado, que han dejado huella y que a partir de ellos le han permitido ser otra maestra y utilizar otras actividades.

**Exigencias de la familia**

En el discurso de las maestras, aparecen los padres de familia como agentes que le exigen resultados a la escuela y por consiguiente a las mismas maestras, ejerciendo una presión importante sobre la manera como las maestras transmiten ciertos legados y rigiendo las actividades de enseñanza de la lectura. Al respecto la maestra dos dice “con nosotros los profes hay una presión de una sociedad”, dicha sociedad está compuesta no solo por los directivos de la institución educativa y ellas mismas, sino también por los padres de familia los cuales afirman, según la maestra dos, que: “así como nos formaron a nosotros queremos que los hijos también aprendan [...] mire que así aprendí a leer yo y mire que acá estoy, soy un profesional”.

Lo anterior redunda directamente en los resultados, en la medición, en el cumplimiento de los estándares anteriormente mencionados, pues lo que se necesitan son métodos que den resultados rápidos para la sociedad, reafirmando así la posición regidora que ha tomado la sociedad (padres de familia, rector, ellas mismas y otros docentes).

La maestra uno afirma que “no estamos en una cultura paciente y que tenemos y estamos medidos por un rector, por unos padres de familia... para uno como docente se le viene un montón de cosas”. Y que su formación no las prepara.



## Facultad de Educación

componentes que rigen las actividades de enseñanza de la lectura de las maestras, estos también son los que otorgan un alto grado de reconocimiento a la labor docente y de cierta manera buscan que sus hijos estén con las profesoras que ellos desean. La maestra uno relata “aquí en Sonsón hay docentes muy reconocidos y hay padres de familia que dicen: yo quiero que mi niño esté en primero con fulanita o fulanita”. Esto sucede según la maestra porque el docente “es muy carismático” y tiene un contacto “muy familiar con el estudiante” lo que insinúa una garantía para el aprendizaje de los estudiantes.

En conclusión, lo que rige las actividades de enseñanza de la lectura además de los estándares, las auto exigencias, la experimentación y la experiencia, es el apoyo de la familia, lo que verbaliza la maestra tres, como “un aliciente que debe brindar apoyo para el niño” puesto que si el niño se esfuerza por entender y “tratar de aprender” algo en el colegio pero las mamás de los niños “alegan, hablan mal de las profes, y no valoran el colegio”, entonces no puede haber un proceso de aprendizaje exitoso pues la “falta de motivación” cercenará la necesidad de leer y por ende no será posible “obtener resultados”.

Es común escuchar lo referenciado por las maestras frente a las exigencias de los padres de familia , pues “de algún modo, el dar a leer [enseñar a leer] condensa la idea de transmisión escolar y encuentra recurrencia histórica en la frase comúnmente escuchada: <<a la escuela se va a aprender a leer>>” (Brito, 2011, p. 51) y es lo que de cierta manera se deduce que pretenden tanto los padres de familia como las maestras, y que al mismo tiempo desdibuja el horizonte de que enseñar a leer es un modo de dar la palabra a los alumnos para introducirlos en el mundo cultural y mostrar que no es solo en la escuela donde se accede a ciertos legados.

**El método: “tradicional”, global o una mezcla sin reflexión que funciona**



## Facultad de Educación

de enseñanza de la lectura, pues como se dijo anteriormente las constantes presiones a las que son sometidas las maestras por diferentes actores, las impulsa a aferrarse a lo que funciona. Las tres maestras coinciden en que lo que les funciona es el “método tradicional” e intentan abogar por la implementación del mismo.

La maestra uno, por ejemplo, expresa “nosotros tenemos que vender la idea de que el método no es malo” al referirse a la existencia de “pedagogos que dicen: si hay docentes todavía trabajando con ese método tradicional, pues recoja y váyase”, pues tiene la creencia de que los pedagogos lo que dicen lo dicen desde la teoría, pero ella lo defiende desde su práctica, desde los progresos que ha visto en sus estudiantes y desde lo que ha hecho con ellos, dejando entrever así la separación entre teoría y práctica aclarando que “la teoría es teoría”.

En concordancia con lo anterior la maestra tres, de una manera muy intuitiva resalta: “vea el método tradicional ha sido muy criticado, pero a mí me da rabia [...] o sea yo digo, cómo aprendieron [a leer] los genios: Albert Einstein, Mozart etcétera...” y concluye, a partir de la genialidad de dichos personajes, la efectividad del método tradicional y los buenos resultados que, a su juicio, se pueden obtener de él.

La maestra dos afirma que el “mejor método” para ella enseñar a leer es el “método tradicional” pero además agrega que aunque este, por sí solo, le ha dado resultados, ella le “mezcla muchas cosas: activismo, constructivismo y todo” pero aun así sigue afirmando que la base de lo que le funciona está en el método tradicional y que esta postura se ha ido concretando con la experiencia propia y la de otros compañeros de trabajo quienes le recomendaban actividades, libros y cartillas que a ellos les habían funcionado, cuando la maestra apenas empezaba en el campo educativo.



**Facultad de Educación**  
docencia “quiso dárselas de innovadora” y comenzó a implementar dicho método, pero los resultados no fueron los esperados por los padres de familia, ni los directivos de la institución, no le funcionó, “le costó de llanto porque los niños no aprendían a leer”, pero tiempo después se enteró de que sus esfuerzos no fueron perdidos y que aunque el método no dio resultados inmediatos, sí funcionó pues afirma que “en este momento esos niños están en un buen nivel de comprensión de lectura”.

La maestra uno, quien dice utilizar el método tradicional, y lo defiende con su práctica, dice que también utiliza el método global “uno sí lo utiliza pero mezclado con el silabeo” y que además asocia estos (método global y tradicional) con imágenes y que aunque no utiliza específicamente el método, este le permite complementar la forma en la que trabaja los procesos de lectura.

Así mismo la maestra tres, quien inicialmente quiso implementar el método global, dice que aunque utilice el método tradicional, no es puramente tradicional “por ejemplo la cartilla de *Coquito* no lo utilizamos mucho pero si el método tradicional del silabeo se utiliza [...] por los laditos uno le mezcla otras cositas nuevas, el método de la palabra, el método global etcétera; pero básicamente es como ese método”. Afirma, también, que dicha mezcla le da resultados, que tiene fortalezas, pero que además la clave de la funcionalidad está en la manera en que cada docente implemente el método: “si yo sé mucho pero no le sé llegar a los estudiantes, no me funciona”.

En el discurso de las maestras es posible ver cómo han acogido el método tradicional sin realizar ninguna discusión al respecto, solamente lo han escogido porque es el método que les





**Facultad de Educación**  
las interpretan como método tradicional. En palabras de Anne Marie Chartier:

“La eficacia de los dispositivos empíricos inventados por maestros que, desconociendo los aportes de las investigaciones más recientes, han enseñado por décadas en el pasado a leer (y escribir) a millones de niños, incluso a aquellos grandes grupos de los medios populares con padres analfabetos” (Citado por Finocchio, 2011, p. 151).

Lo que constituye también una reflexión de gran relevancia porque se trata no solamente de discutir saberes y metodologías, sino de analizar la configuración de nuevas prácticas culturales sin perder de vista cierta responsabilidad puesto que:

“La escuela tiene a su cargo la tarea de transmitir a las nuevas generaciones un patrimonio cultural hasta ahora en gran parte construido en base a las reglas de la cultura escrita. De allí que, aunque suene conservador, nos parece importante remarcar que, buscando adaptarse a lo nuevo, la escuela corre el riesgo de olvidar la pregunta por cómo traspasar, en presente, un pasado cultural común” (Brito, 2011, p. 61)

De otro lado, lo que sugiere la maestra uno frente a la opinión de los pedagogos sobre lo que ocurre en la escuela, no es nada nuevo y entra en concordancia con lo planteado por Finocchio (2011, p. 121) cuando propone el “dejar de pensar la escuela ideal delineada por los pedagogos, los especialistas en disciplinas, los planificadores de programas de estudio para asomarse a la escuela real”, en la que hay una convergencia y combinación de prácticas en la cotidianidad denominadas por Finocchio como “prácticas híbridas” que surgen por la permanencia de ciertas prácticas y lo que se modifica a la vez que se ponen en contacto distintas experiencias y saberes.

### **Actividades que funcionan**



## **Facultad de Educación**

es importante aclarar que en su discurso la maestra uno dice apoyarse del fichero porque le da buenos resultados, junto con el acompañamiento familiar; dicho fichero, relata la maestra, está compuesto por las vocales que, según su discurso, son de gran importancia para que pueda haber un aprendizaje de las consonantes. Además hace hincapié en la importancia de empezar con las consonantes más cercanas al niño “me parece importantísimo empezar con la consonante M: Ma-Me- Mi- Mo- Mu, sin ninguna gráfica, fichitas con Ma-Me-Mi-Mo-Mu, cuando paso a la P: Pa-Pe-Pi-Po-Pu y ya”. Luego comienza a complejizar el proceso y cuando empieza a construir palabras, empieza a aparecer la gráfica; estrategia que, dice la maestra, “me ha dado buen resultado”.

Seguramente lo que plantea la maestra lo viene haciendo desde tiempo atrás, porque como ella lo afirma le ha dado buen resultado y por ende son actividades que funcionan. En palabras Brito (2011, p. 51) un “modo de transmisión educativa, una metodología, acorde a las condiciones sociales” influye en la configuración de la identidad de la maestra, pero además atraviesa la diversidad de formas existentes para enseñar a leer.

### **Lo que da resultados inmediatos**

#### **Impaciencia, el otro no se puede demorar**

Lo que da resultados inmediatos aparte de registrar de cierta forma las actividades de enseñanza de la lectura, aparece como respuesta a las demandas del contexto que piden resultados rápidos, pero también como incentivo a las autoexigencias de las mismas maestras. Por ejemplo, la maestra tres reconoce en su discurso que son muy inmediatistas, y que además pueden haber métodos que den mejores resultados a largo plazo pero que la cultura no les permite esperar ni



**Facultad de Educación**

decodificar lo hace cualquiera, pues es un proceso que no es tan complejo” y “finalmente a la sociedad pocas veces le importa que el estudiante pueda desarrollar la capacidad de realizar una lectura comprensiva”. Su experiencia con el método global y la cultura le enseñaron que los papás quieren resultados rápidos, inmediatos, que los niños aprendan a leer en primero “entonces utilicemos el método del SILABEO que es el que funciona” y que además da resultados inmediatos.

El miedo al cambio, a probar otras cosas, se presenta constantemente en el discurso de la maestra uno, quien desde sus actividades de enseñanza pone en evidencia una imagen de maestro tradicional, donde lo nuevo no sirve y lo que necesita es lo que dé resultados inmediatos, pues afirma que no implementa otro método “porque no me voy a sentir cómoda y los resultados no van a ser buenos” y continúa su discusión con los pedagogos, pues insiste que “ellos lo dicen desde esa teoría que manejan pero yo lo estoy defendiendo desde mi práctica”. Así pues, lo que le da resultados inmediatos a la maestra es enseñar las consonantes desde el entorno más cercano al niño “por ejemplo está la M, MAMÁ y entonces ya trabajamos la figura de esa mamá”. Asegura también que si los niños tienen un “buen aprendizaje de la M y la P, el aprendizaje de las otras consonantes será más fácil “ellos se van casi solitos”.

Ambas maestras coinciden en que lo que desean son resultados inmediatos y que dichos resultados dependen en gran medida del método que implementen y que en ocasiones puede ser interpelado por otras formas de enseñanza que dan resultados pero que se pueden demorar más “esto supone considerar que no toda innovación o nuevo movimiento propuesto desde el afuera escolar será adoptado en las practicas escolares” (Finocchio, 2011, p. 158) ya que aunque funcionen y deriven en “el éxito o mejora visible de los aprendizajes de la lectura, estos no serán



**Facultad de Educación**  
funcionales para ser implementados en el aula por las demandas hechas por los agentes educativos.

### **Unas líneas dirigidas a la experimentación**

“Nosotras no estamos aquí para experimentar”, esto es lo que dice la maestra uno al explicar que aunque hay maestros a quienes les funciona el “método global”, ella no siente que le vaya a funcionar ese método a pesar de haber observado buenos resultados del mismo, puesto que el lugar para la experimentación no es la escuela, porque allí lo que se necesita son resultados, que ella señala, son exigidos por los padres de familia: “...entonces cuando uno tiene unos padres de familia encima a uno también se le daña mucho el trabajo”.

La variedad de actividades, de métodos, de temáticas y otra multiplicidad de factores que intentan explicar y guiar ciertos procesos educativos ponen en una encrucijada a las maestras al momento de elegir cómo orientar determinado proceso. Al respecto, la maestra tres afirma que “no es estar al vaivén de las nuevas teorías, entonces se mantiene uno probando, probando y probando” ya que esto convierte a los estudiantes en “conejiillos de indias” y que aunque haya cosas que funcionen durante ese proceso de experimentación, no es posible dejar que sea la experimentación la que rija las actividades de enseñanza de la lectura.

Al respecto Dicker y Terigi (2003) hablan de una reproducción de tradiciones en el ámbito escolar debido a “los problemas que les presentan sus primeros desempeños” (p. 133) y la manera en que solucionen estos, ya “sea a través del ensayo y error, o a través de la reproducción de estrategias ya “probadas” por sus colegas más experimentados” (p. 133) que de cierta manera les dicen a los maestros más jóvenes como proceder, mostrando una imagen un tanto cómoda de





experimentación.

### **Imagen de maestro**

La imagen de maestro presentada a partir de los relatos de las maestras, no solo se ciñe a un maestro que limita sus funciones a la enseñanza de la lectura, si no que desempeña diversos roles desde su profesión, que tiene un deseo por alcanzar ciertos logros y una autoimagen de su quehacer, pero que además está siendo reconocido constantemente por una sociedad que fortalece o destruye esa imagen de maestro.

### **El reconocimiento y auto reconocimiento**

La imagen de maestro como se mencionó anteriormente, está completamente ligada a un reconocimiento por parte de otros frente a la labor que desempeña; reconocimiento que en este caso es realizado por los padres de familia, es así como la maestra uno hace alusión a “la alegría” que dicen sentir los padres de familia cuando “le reconocen a uno muy marcado” la labor realizada y además agradecen por los logros alcanzados “profe gracias, mi niño está leyendo” dejando ver claramente una imagen de un maestro que al alcanzar los logros propuestos es aceptado.

De otro lado están los estudiantes como los agentes que le dan valor y reconocimiento a los maestros, y es en el caso de la maestra dos donde se hace más evidente dicho reconocimiento, la maestra relataba que cuando comenzó como docente tuvo el caso de un estudiante que le decían “era un caso perdido” y “él no va a aprender a leer”, fue una sorpresa muy grande, cuenta la maestra, cuando el estudiante aprendió a leer y agrega que “son experiencias que si lo marcan a



uno” puesto que en la actualidad “él donde me ve en la calle me dice: cierto que fue usted la que

**Facultad de Educación**  
me enseñó a mí a leer” poniendo en juego una idea inicial de una imagen de maestro como  
enseñante de la lectura.

Igualmente, la maestra uno pone en evidencia la existencia de una autoimagen de maestra, al decir que cuando “estaba comenzando era muy deficiente”, una maestra sin experiencia y que por consiguiente se anuda a la imagen de los maestros que apenas se están adentrando en el campo de la enseñanza, un maestro con temores, sin experiencia y que además está incompleto.

Seguidamente la maestra uno otorga aún mayor relevancia a su labor al afirmar que “tenemos es estudiantes, estamos formando personas para el futuro, tenemos en nuestras manos lo que vamos a ver en un tiempo determinado” dejando ver una imagen de maestro que no solamente enseña a leer y a escribir, sino que también se preocupa por la formación ética de sus estudiantes, y agrega “ si un almacenista se equivocó con una prenda de vestir, eso se repara con plata, pero que nosotros los maestros nos equivoquemos si es gravísimo, porque tenemos la responsabilidad de educar con bases firmes para una sociedad” así pues aparece una imagen de maestro, como aquel que es responsable no solo de la formación académica de sus estudiantes, sino como aquel que los debe prepara para enfrentarse a una sociedad.

Ser maestro y reconocerse como tal implica en palabras de Dussel, (2005) Citada por Brito, A. Cano, F. Finocchio, A. Gaspar, M. (2011) “un poder y una responsabilidad: << la de asumir la tarea de transmitir/enseñar algo a otros, introducirlos en otros lenguajes y códigos, y darles herramientas para moverse en el mundo>>, lo que implica, según nos recuerda, imposición y libertad” (p. 34) imposición, en relación a los conocimientos que este desea volver disponibles y libertad frente a los modos de apropiación de los alumnos de los legados.



## **Facultad de Educación**

considerar que los maestros son buenos cuando “son aquellos a los cuales les gusta lo que enseñan y lo demuestran enseñándolo” (Brito, 2011, p. 68) lo que pone en juego una imagen de maestro que es reconocido y valorado por los alumnos a partir de una buena explicación que pueda dar, y de la disposición que muestre en su relación con el conocimiento y la posibilidad que este posee para volverlo disponible para otros.

Por otro lado, la “deficiencia” que plantea la maestra uno, no es solo un decir de la experiencia de la maestra, sino que por el contrario en palabras de Dicker y Terigi (2003) “es frecuente encontrar docentes en ejercicio que desestiman su formación inicial como ámbito de adquisición de herramientas para enfrentar la práctica cotidiana en el aula” (p. 133) dicha opinión muestra la falta de conexión que puede existir entre los conocimientos adquiridos durante la formación y las dificultades que se presenten en la práctica.

### **La profe que no sirve**

Si bien se ha presentado una imagen positiva de reconocimiento, aparece la cara opuesta de la moneda en el discurso de la maestra tres; “si el niño no aprende a leer como mínimo en primero, hijuemadre la profe es muy mala, la profe no sirve”, mostrándonos de esta manera, una imagen de un maestro que, si no cumple con ciertos retos y exigencias del contexto, que aparentemente no enseña a leer, y que además “no les enseña bien a sus estudiantes”, entonces es un maestro inservible, que habría que desechar o como ella misma lo dice “una profesora que va para la hoguera”. La maestra uno relata que algunos padres de familia se quejaban con ella sobre la maestra tres y que le decían “ella no sirve [...] la profe X tiene un primero y los tiene mejor que el de ella” como si por el hecho de tener cierta edad o estar en algún grado en específico fueran



**Facultad de Educación**  
padres de familia de que todos los maestros sean iguales y enseñen de la misma manera.

### **¿En realidad son funciones del maestro?**

La imagen de maestro, muchas veces va más allá de lo que dentro de sus funciones debería ser, pero esto de cierta manera se debe a la autoatribución de actividades que nos llevan a preguntarnos ¿si en realidad son funciones del maestro? Y ¿porqué alrededor de esas funciones se ha construido una imagen de maestro?

La maestra uno dentro de su discurso insinuaba como desde su presencia en el aula se atribuía ciertas funciones que nos remiten a las preguntas propuestas al decir: “vaya enfréntese a un grupo de estudiantes donde el uno llegó con hambre, donde la niña tuvo que ver como el papá y la mamá se violentaron el día anterior entonces uno dice, es que soy yo la que estoy aquí es a mí a la que me dicen profe me voy a marear porque en mi casa no hay agua panela” pero es acá donde aparece de nuevo la discusión del porque la maestra debe saber esas cosas, y más aún porque dichas situaciones han de influir en la forma de enseñanza de la maestra; es una imagen de un maestro que aparte de sus funciones académicas, asume una imagen casi que del solucionador de los problemas familiares de sus estudiantes.

En contraposición a lo anterior, la maestra tres decía “zapatero a sus zapatos” y de cierta manera reivindica la función del maestro al campo académico al decir: “desde mi función como docente, doliéndome mucho la otra parte del estudiante yo hago lo que está en mis manos, a veces uno peca por dar más de lo que debe o uno peca por tratar de hacer cosas que no debe” lo que nos remite a la pregunta inicial de si en realidad son funciones del maestro estar al tanto de





Al respecto Dicker y Terigi (2003) proponen diferentes concepciones frente a las funciones que deberían desempeñar los maestros, una de ellas es la de “animador, facilitador, formador, enseñante, asistente educacional y aun social” (p. 94) dejando entre ver y poniendo en relación lo dicho por las maestras de una imagen de maestro que debe estar formado para atender no solo lo académico, si no las necesidades de la comunidad en la que estén presentes.

Otra de las concepciones referida por Dicker y Terigi (2003) es la de que los maestros hacen muchas más cosas además de enseñar, “se relacionan con los padres y les dan consejos e información, participan en comisiones [...] promueven campañas y organizan comités” (p. 96) lo que pone en tensión una imagen de un maestro que además de limitarse a la enseñanza, debe estar implicado en las actividades que le demande la institución educativa en la que este se encuentre.

En esta misma línea de las concepciones frente a las funciones que deben desarrollar los maestros, Marucco (1993) citado por Dicker y Terigi (2003) dice que otra de las funciones de los maestros es “escuchar a los chicos que se le acercan para contarles cosas personales” (p. 97) pero dicha función es atribuida en muchos casos por los mismos estudiantes a los maestros, aunque también hay maestros que suelen inmiscuirse en los asuntos familiares de sus estudiantes, sin ser estos los que deberían regir sus actividades de enseñanza.

Por otro lado de acuerdo con la multiplicación de las funciones que se le han otorgado a la imagen del maestro, aparecen “numerosos especialistas que ponen hoy el énfasis en la necesidad de recuperar para el trabajo docente la centralidad de la función de enseñanza” (Dicker y Terigi,



**Facultad de Educación**

personales de sus alumnos y lo reivindican como aquel que es poseedor de un conocimiento que ha vuelto disponible para sus alumnos.

**Requisitos para ser maestro**

Los relatos de las maestras han permitido mostrar diferentes imágenes de maestro, por un lado está la maestra que cumple con lo que los padres de familia desean y por ende es aceptada y su labor es reconocida y por otro lado la imagen del maestro inservible porque no cumple con las expectativas y debe ser desechado; aparece también, la imagen del maestro como aquel que enseña a leer, pero que además tiene en sus manos “la responsabilidad social de formar personas”, y finalmente surge la pregunta por las atribuciones que se hacen algunos maestros que les ha otorgado una imagen del solucionador de los problemas de los estudiantes.

Ahora bien, de la mano de la autoimagen que proponía la maestra uno, como una maestra deficiente, aparecen los decires de las otras maestras sobre la imagen del maestro casi a manera de requisitos. Al respecto la maestra tres decía “cuando uno cuenta con un profe que es tierno, comprensivo, aprende más fácil y recuerda con más cariño a esa persona” de manera que delega el aprendizaje de los estudiantes al carácter del maestro, y lo afirma cuando refiere que “lo importante es el contacto o el tipo de relación que se establece entre el estudiante y el profesor”; así pues, se dibuja una imagen de maestro que facilita el aprendizaje de sus estudiantes cuando es sensible, tolerante y además has de por medio una buena relación.

Simultáneamente, la maestra uno refería como requisito de los maestros que “el docente debe ser un creativo”, pero acto seguido desdibuja esta imagen del maestro creativo al poner en diálogo una anécdota sobre una maestra que les proponía enseñar a leer de una manera diferente,



pues al respecto la maestra uno decía: “enseñara ella que es loca y que así que le enseñó yo no

**Facultad de Educación**

sé qué; y yo les decía a ellas pero por Dios bendito yo no me veo haciendo esas marionetas con los muchachos, yo me imagino que van a la casa y me gozan”; dicho discurso de la maestra refleja como la palabra creatividad se ha vuelto un término cristalizado, pues al momento de plantearle algo diferente y creativo, aparece una imagen de un maestro que es loco por la manera en la que enseña, pero además una autoimagen de maestra temerosa y que se avergüenza por lo que sus estudiantes puedan pensar de ella.

Aparece en este apartado una imagen bastante importante de maestro para el acto educativo, y es la del maestro como participe de las relaciones pedagógicas y que pone a disposición de sus alumnos una serie de legados puesto que si como maestro “espera, desea, si uno busca que el otro conozca, ese deseo, esas ganas, esa necesidad de aprender del otro, tiene una puerta de entrada que se llama reconocimiento” (Frigerio, 2012, p. 2), un reconocimiento que está orientado al establecimiento de una relación con los otros y por ende la construcción de conocimientos.

**La imagen de maestro en tendencia a desaparecer**

La maestra uno ponía en discusión el papel del maestro, la imagen del mismo y al mismo tiempo la tendencia a desaparecer de este cuando decía: “no sé cuándo el papel del docente se va a acabar porque si a mí me dicen, usted va a aprender inglés con un tutorial que aparece en internet yo no me voy a ir a escuchar otro hablar y que me echen tareas y tareas, yo veo el tutorial y pues si aprendo bien y sino de malas [...] ese docente allá hablando no va a representar mayor cosa porque va a estar la tablet y aquí estoy aprendiendo lo que esta “cucha” o este “cucho” está diciendo” esto nos permite llegar a varias discusiones, por un lado las implicaciones de que una maestra este rechazando las relaciones pedagógicas de tal manera que sugiere que



escuchar hablar a otro es algo aburrido y que además el aprendizaje o no aprendizaje es de poca

## Facultad de Educación

importancia, y por otro lado, a la imagen de un maestro que es aburrido porque echa tareas pero que además está presionando al estudiante para que aprenda, cosa que no hace el tutorial, al dejar el conocimiento a disposición del estudiante para que el disponga del mismo como lo desee. Pero además el decir de la maestra nos permite observar una manera de desfigurar la imagen de maestro y conducirla a su desaparición tanto desde la realidad que ella propone, como desde la postura que asume frente la imagen de maestro.

Es una realidad educativa que “día tras día, enseñar a leer y a escribir resulta una práctica de ardua convivencia con los otros componentes de la vida escolar” (Brito, Finocchio, Cano y Gaspar, 2011, p.39) en este sentido uno de esos componentes es el auge de las nuevas tecnologías de la información, que aunque le demanden al maestro hacer uso de ellas y las nuevas generaciones estén a la vanguardia de las mismas, es necesaria la imagen de un maestro que lo adentre en los conocimientos mínimos para continuar con un proceso de formación más individual.

### Imaginario de estudiante y requisitos para su aprendizaje

En la escuela, es evidente que los maestros han promulgado un ideal de estudiante para su enseñanza, estableciendo unos patrones o características que los estudiantes deben poseer para que la enseñanza sea exitosa, en este apartado hablaremos precisamente de aquello que las maestras consideran sobre sus estudiantes.

La maestra dos señala que “todos los grupos son diferentes, no todos los niños aprenden al mismo ritmo, no todos los niños aprenden con la misma metodología”, a lo cual la maestra uno agrega que se debe “mirar que es lo que necesita un grupo además porque cada grupo es un





mundo diferente” y “no todos tienen las mismas habilidades”. En esta misma línea la maestra

## Facultad de Educación

tres concibe que en el aprendizaje del niño influye “la capacidad que tenga el estudiante, la genética (...) cada uno aprende de acuerdo a sus características psicológicas, (...) es un proceso de cada uno”. Además considera que “para el proceso de lectura es necesaria cierta madurez física y mental, y que esa madurez no la dan los años, o sea que hay unos sistemas cognitivos y neurológicos que dan esa madurez mental”.

También se visualizan en el relato de las maestras, ciertos señalamientos hacía los estudiantes a partir de las impresiones que se crean sobre estos, por ejemplo la maestra uno menciona “yo ya tengo identificado en mi grupo el necio, el desordenado, el perezoso y eso me facilita a mí el trabajo en la clase”, también contando la historia de una de las estudiantes que tuvo tiempo atrás señala “esta es médica y como era de brutica pero llegó a ser médica”. Con relación a lo anterior, la maestra dos menciona el caso de un estudiante que tuvo en sus primeros años de labor, relata que una de sus colegas le decía “ese niño nunca va a aprender a leer”, sin embargo “sorpresa cuando empezamos a trabajar con él y terminó el año y él leyendo”.

En cuanto a los requisitos que presentan las maestras para el aprendizaje de la lectura, la maestra tres sugiere que hay una “edad ideal o estándar” para aprender a leer y “se supone (...) qué tiene que ser en primero entre 7 y 8 años”. Señala también que “todo parte de la motivación (...) y el valor que uno le dé a esa cosa que va a aprender”. Además propone que hay que tener en cuenta “la necesidad” y “hay que crear esa necesidad en el estudiante”.

Como bien mencionábamos al inicio del apartado, las maestras ponen en juego una serie de representaciones e imágenes sobre el estudiante para llegar a ser lo que Dussel, Brito y Nuñez (2007) denominan como “buen alumno” (citado por Finocchio, 2011, p. 67). Los maestros atribuyen fuertemente dos elementos indispensables para definir al “buen alumno”, siendo estos

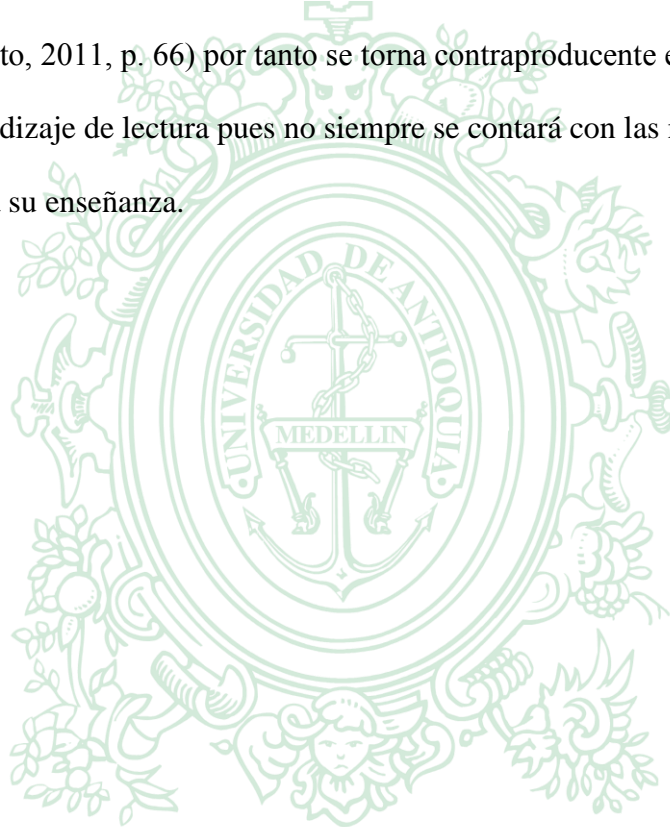


# UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

“el esfuerzo y el estudio”, por lo cual podríamos pensar una concepción de lectura desde la que

**Facultad de Educación**  
“se facilita” la enseñanza si los estudiantes cumplen con las características.

Sobre lo mencionado en relación con ciertos requisitos, reafirmamos la idea de Cabral (s.f), cuando propone que “aprender a leer (...) no implica el mismo tiempo, ni el mismo esfuerzo para todos” (citado por Brito, 2011, p. 66) por tanto se torna contraproducente establecer una edad estándar para el aprendizaje de lectura pues no siempre se contará con las mismas condiciones y/o posibilidades para su enseñanza.



# UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



### 7. Conclusiones

- ✓ Para las maestras resulta de vital importancia llevar al aula lecturas que ellas consideran “llamativas” para los estudiantes, pues sostienen que así estos últimos se interesan más por la lectura.
- ✓ En los relatos se presenta de manera recurrente la concepción de lectura como mera decodificación.
- ✓ Cuando se plantea la enseñanza sentando sus bases desde “la ignorancia” de los estudiantes, no se propicia el reconocimiento del otro, elemento que resulta importante para la enseñanza y el aprendizaje.
- ✓ La motivación es presentada como un requisito imprescindible para la enseñanza de la lectura.
- ✓ La lectura se concibe como un elemento con el que se puede “cobrar” el conocimiento y a su vez establecer juegos de poder en el aula.
- ✓ Enseñar “no se aprende ni en la universidad, ni en cátedra, ni en ningún lado”. De este modo, se establece una relación estricta entre enseñanza y experiencia, esta entendida como la cantidad de tiempo en el ejercicio de la labor docente, dejando por sentado que los docentes con mayor experiencia saben más del asunto de la enseñanza y viceversa.
- ✓ El encuentro maestro-niño siempre supone un movimiento interior de cosas que nos acontecieron cuando éramos alumnos. “No somos sujetos neutros” y todos estos elementos inciden y les permiten a las maestra asumir una posición frente a la enseñanza



## Facultad de Educación

que determina los procesos y que sin depender de ningún método influye

significativamente en los procesos de enseñanza y también en los procesos de aprendizaje.

✓ Esta triada, tiempo-enseñanza-aprendizaje, les permite pensar a las maestras que existen efectos inmediatos que resultan de los procesos de enseñanza. Frigerio habla de los efectos e invita a complejizar este asunto, añadiendo que los maestros resultan un tanto pretenciosos al asumir que las evaluaciones hablarán indudablemente de resultados únicos y posibles: “Las evaluaciones solo va a decir un cachito del espectro de lo trabajado, porque hay unas marcas de las relaciones pedagógicas que aparecen mucho después”.

✓ La presión constante que reciben los docentes por parte de algunos agentes administradores, parece sustentar las formas de enseñanza utilizadas en el aula y a su vez se ciñen a ello para argumentar su posición actual frente a la enseñanza, a la que llegaron coaccionadas por los requisitos de padres de familia, directivos, estándares, docentes y sus mismas concepciones inmediatistas sobre el acto de enseñar.

✓ La imagen de maestro, muchas veces va más allá de lo que dentro de sus funciones debería ser, pero esto de cierta manera se debe a la autoatribución de actividades que nos llevan a preguntarnos ¿si en realidad son funciones del maestro? Y

¿porque alrededor de esas funciones se ha construido una imagen de maestro?

✓ Los relatos de las maestras permitieron encontrar diferentes imágenes de maestro, por un lado está la maestra que cumple con lo que los padres de familia desean y por ende es aceptada y su labor es reconocida y por otro lado la imagen del maestro inservible porque no cumple con las expectativas y debe ser desechado; aparece también, la imagen del maestro como aquel que enseña a leer, pero que además tiene en sus manos “la





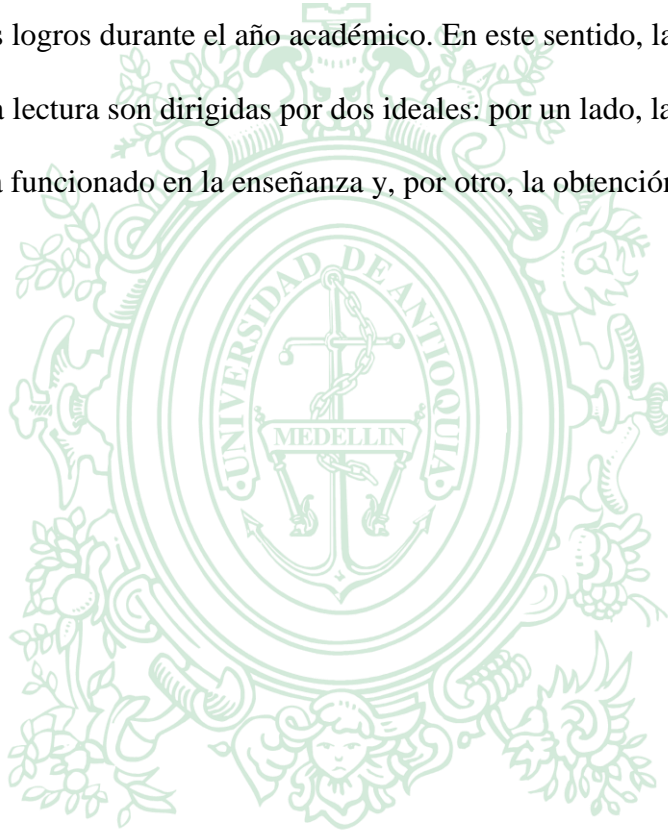
# UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

responsabilidad social de formar personas”, y finalmente surge la pregunta por las

## Facultad de Educación

atribuciones que se hacen algunos maestros y otras funciones que le delegan sus alumnos.

✓ Las actividades educativas de las maestras, son regidas o administradas, por una serie de estándares que obligan a las maestras a seguir una sucesión de acciones para alcanzar ciertos logros durante el año académico. En este sentido, las actividades de enseñanza de la lectura son dirigidas por dos ideales: por un lado, la elección inmodificada de lo que les ha funcionado en la enseñanza y, por otro, la obtención de resultados inmediatos.



# UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



### 8. Referencias bibliográficas

Barragán, C., Medina, M. (2008). Las prácticas de la lectura y la escritura en Educación infantil.

*XXI Revista de educación*, (10), pp. 149–165.

Brito, A. Cano, F. Finocchio, A. Gaspar, M. (2011). *En Lectura, Escritura y Educación*. Buenos

Aires, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.

Cordoba, D., Ochoa, K., Kizk, M. (2009). *Concepciones sobre la enseñanza de la lectura en un*

*grupo de docentes en ejercicio que se profesionalizan a nivel superior*. Noviembre 3,

2016. [http://www.scielo.org/ve/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1316-](http://www.scielo.org/ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872009000100007)

[00872009000100007](http://www.scielo.org/ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872009000100007)

Denzin, N, Lincoln, Y. (2012). *Manual de investigación cualitativa II. Paradigmas y*

*perspectivas en disputa*. Barcelona, España: Gedisa.

Dicker, G. Terigi, F. (2003). La formación docente en debate. *En La formación de maestros y*

*profesores: hoja de ruta* (91-190). Buenos Aires, Argentina: Paidós SAICF.

Frigerio, G., (2012). Lo que se pone en juego en las relaciones pedagógicas. *En programa de*

*formación sobre desarrollo y articulación de proyectos pedagógicos transversales*.

Guzmán, R. (Segundo semestre de 2007). ¿De qué infancias hablan los educadores a nivel

inicial?. *Revista Colombiana de Educación*, Volumen 53, 176-193.

Treviño, E., Pedroza, H., Pérez, G., Ramírez, P., Ramos, G., Treviño, G. (2007). *Prácticas*

*docentes para el desarrollo de la comprensión lectora en primaria*. Octubre 30, 2016

[http://www.practicas\\_docentes\\_desarrollo\\_compension\\_lectora\\_primaria\\_mexico.pdf](http://www.practicas_docentes_desarrollo_compension_lectora_primaria_mexico.pdf)



### ANEXOS

#### Anexo No. 1: Entrevistas

**¿Durante esta semana que han hecho con relación a la lectura?**

#### **PROFESORA # 1**

Nosotras tenemos muy ligado a nuestro proceso académico, la lectura y sabemos que la lectura es como un eje fundamental para todas las áreas del conocimiento no solamente en el área de lengua castellana porque a veces se tenía como esa idea. Todos los días se inicia con una lectura bien sea reflexiva o con la lectura de un libro que ellos manejan, todos los estudiantes manejan el mismo libro pero yo si lo intercambio con lecturas reflexivas, oraciones o lecturas que yo creo les llamen la atención porque a mi si me parece que la lectura sea desde ese querer del estudiante que no sea una lectura obligatoria que uno lea algo que no le llame la atención sino porque el docente así lo dice entonces no es tan llamativa entonces los niños traen lecturitas, traen oraciones para mi es indispensable iniciar todos los días con la oración, con recomendaciones y las lecturas reflexivas yo no me ciño a un solo libro.

Muy de vez en cuando, la profesora # 2 y yo cuando quedamos en leer un libro dijimos que era muy importante no saturar al estudiante con trabajo a partir de la lectura, sino que fuera una lectura de compartir y mirar procesos; pero yo a veces si rompo con ese esquema y si veo en la lectura palabras [desconocidas] por ejemplo, en un capítulo que habían muchas palabras y los niños me preguntaban: “¿profe que es eso?”, los vi como muy curiosos ante unas palabras y querían saber el significado, entonces si hice después de la lectura un tallercito y les dije: ¿niños a ustedes les gustaría saber que quiere decir tal palabra? entonces me dijeron “si profe”, entonces



## Facultad de Educación

entonces a veces los hacemos pero no lo hacemos como un compromiso más, lo hacemos dentro del mismo aula de clase.

### PROFESORA # 2

El grupo mío fue seleccionado por el grupo Cultivarte que está en el Centro de Convivencia y todos los lunes nosotros vamos al proyecto de lectura como tal que se llama Volando con el papel, ellos tienen allá una guía de trabajo estructurada en la que tienen la lectura, comparten esa lectura, luego hacen manualidades y tienen pues muchas actividades, esa la hacemos todos los lunes de 11 a 1. Como decía la profesora # 1 tenemos un libro en el salón para leer, yo pienso que hay lecturas que no se cobran y para mí esa es una, simplemente todas las mañanas empiezo con la lectura y no hago ningún tipo de actividad con ella y los niños piden la lectura de esta manera, por ejemplo a veces se me olvida o llego así y empiezo la clase y dicen: profe falta leer hoy el capítulo del libro. Esas son las actividades que hago yo de lectura. Ah! Y también los lunes vamos de 10 a 11 a la casa de la cultura al proyecto de Leer es mi cuento, a esas dos actividades va el grupo mío, porque hubo un sorteo de los grupos que vamos a Cultivarte y el grupo fue seleccionado, único grupo en todo el municipio.

El proyecto es dirigido por Cultivarte, las guías vienen directamente desde el Ministerio de Comunicaciones y para todos los lunes ellos tienen un libro que desempacan nuevo, empiezan a leerlo un párrafo cada estudiante, hacen dinámicas, hacen juegos con él, manualidades, dependiendo del libro que tengan hacen cantidad de actividades con ellos.

### PROFESORA # 3





## Facultad de Educación

para la lectura, cuando uno tiene esa posibilidad de manejar sus espacios y correr un área para el otro día, entonces hay que abordar unas temáticas que uno debe cumplir, entonces a veces uno se ciñe más a abordar una temática que al espacio dirigido directamente a la lectura. Entonces no tenemos los espacios en específico que dicen las profes: que lo hacemos en la mañana o que tenemos el lunes, sino que es como una actividad intrínseca en el área de español, entonces si el niño quiere desarrollar la actividad debe leer, si la quiere comprender debe leer, si va a desarrollar un taller debe leer. O sea no es una actividad ni dirigida ni específica, entonces es como intrínseca al trabajo que realizamos en el área de español.

**¿Usted que hace un día en la escuela?**

**PROFESORA # 2**

Depende de muchas cosas, depende de las áreas que se trabajen, de las actividades que se planeen. Bueno venimos en el transporte, llegamos, hacemos actividades de rutina que tienen que ver con llamar a lista, hacer la oración, leer el capítulo del libro o la lectura que vamos a hacer, empezamos ya la clase, vamos al restaurante, enseguida en el descanso nos corresponde estar vigilando un sector específico y ya continuamos la clase hasta que nos vamos.

1 8 0 3

**PROFESORA # 1**



# UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Fuera de lo que dice la compañera, uno trata de que no sea muy esquemático lo que se hace

## Facultad de Educación

pero igual también como lo decía la profesora # 3 a nosotros nos rigen también por unos estándares que ya están establecidos. De todas maneras lo que se hace depende es de las áreas que se implementan durante esa jornada, para que no se haga muy cansona para los estudiantes; de pronto al estudiante que termina más ligero se motiva dándole un dulce o dejándolo salir a tomar airecito, y así de pronto rompemos el esquema de que es un área. Cuando uno como docente maneja un solo grupo se puede dar para uno sacar una media horita, yo personalmente le hablo mucho y les digo de manera respetuosa algo que paso del día anterior, entonces si por ejemplo me doy cuenta que dijeron palabra o que el niño estaba morbosiendo a los compañeros entonces yo les hablo del respeto y les hablo de eso para que ellos sepan que yo si estoy enterada de lo que paso el día anterior y el dialogo se usa mucho en toda la jornada.

### PROFESORA # 3

Bueno yo llego por la mañana, me recoge el bus en la casa a las 7:10 de la mañana, muy juiciosa, nos venimos en la ruta, llego al colegio me tomo una aromática de apio. Llegamos al salón a organizar los niños, porque entonces si no hay profe ellos están en todas partes, entonces tratamos de tragar rápido y venir y saludar a los compañeros, eso sí lo hacemos siempre, vamos a los salones, saludamos preguntamos como están, los niños nos reciben, les entregamos el bolso, el computador, las copias, los libros, todo nos lo reciben, vamos a los salones, saludamos, dirigimos la clase, explicamos el trabajo que hay que hacer, nos sentamos a diligenciar diario pedagógico en el SINAI a llamar asistencia, salimos a descanso si no tenemos disciplina charlamos con los profes un rato, si tenemos disciplina cada docente se hace en su zona de acompañamiento y ahí permanece todo el descanso.



estamos en la casa almorzando si no hay reuniones o actividades extras.

### **¿Dónde aprendieron ustedes a enseñar a leer?**

#### **PROFESORA # 3**

No, eso no se aprende ni en la universidad, ni en cátedra ni en ningún lado. Uno experimenta y los niños son conejillos de indias en muchas ocasiones porque uno intenta métodos no me funcionó, me falló, no fui capaz. Vea el método tradicional ha sido muy criticado, pero a mí me da rabia, o sea yo digo, cómo aprendieron los genios: Albert Einstein, Mozart etcétera... como infiernos aprendieron, o sea yo no sé por qué el método tradicional es tan criticado si da buenos resultados. O sea a mí me parece que hay que probar muchas cosas y que somos muy jóvenes, pero hay cosas que funcionan y es bueno dejarlas como están, como el comercial de sensodyne: que mi papá me dijo que lo que está bien se dejaba quieto y lo que funciona se sigue usando; o sea y uno puede meterle cosas por los laditos, e innovar, por ejemplo la cartilla de coquito no lo utilizamos mucho pero si el método tradicional del silabeo se utiliza y da buenos resultados, por los laditos uno le mezcla otras cositas nuevas, el método de la palabra, el método global etcétera; pero básicamente es como ese método, no somos retrogradadas, somos muy flexibles; pero entonces si hay cosas que funcionan y uno le ve fortalezas una lo sigue haciendo y ya como con el sello propio que tiene cada docente está lo que funciona o no funciona.



Vea yo tengo una experiencia con un grupo y la profesora # 1 fue testigo. Muy recién entrada

## Facultad de Educación

aquí yo comencé con un método, el método global, y me fue como perro en misa, me costó de llanto porque los niños no aprendían a leer, entonces claro la profe que no les enseña a leer, que no les enseña bien y que sus niños no aprenden; la profesora va para la hoguera ¿cierto? Ahora que me decía el profesor X, a ver se ve el resultado con los niños del método [global], pero a largo plazo. Entonces vea los papás son muy inmediatistas, entonces si el niño no aprende a leer como mínimo en primero - hijuemadre la profe es muy mala, la profe no sirve- Y eso es la cultura y los profes también somos muy inmediatistas, yo quiero que el niño aprenda a leer en primero, es el ideal . O sea yo digo que el proceso de lectura es una cosa muy personal y muy compleja, que a uno la universidad de herramientas, pero que definitivamente eso lo aprende uno es en la práctica, que unas cosas si funcionan y otras no y que pesar los niños son conejillos de indias, en ellos ensayamos una cosa y la otra, ese es como el dilema.

### PROFESORA # 1

Yo pienso que es lo que dice la profesora # 3, eso no se aprende, uno no tiene definido donde lo aprendió, cuando uno escoge ser docente eso debe ir ligado a un querer a una creatividad entonces ese querer y esa creatividad es lo que le permite mirar que es lo que necesita un grupo además porque cada grupo es un mundo diferente. o sea, yo ya llevo muchos años y no puedo comparar los grupos y siempre me ha funcionado el método tradicional, ese método acompañado de lo que decía la profe #3 ahora porque es que uno si se tiene que evaluar sobre lo que pasa todos los días, preocuparse tiene que sentir curiosidad ante los procesos entonces cuando determinado proceso no le da a uno, uno se tiene que evaluar yo siempre lo he dicho. Eso hablaba con la profesora # 3 la semana pasada, porque hay compañeros como en esa búsqueda de crear cosas nuevas, de crear protagonismo no se ni como decirlo pero entonces dejan lo que es





**Facultad de Educación**

cuando cometemos tantos errores, entonces lo importante es saber que la responsabilidad está ahí bien marcada y que hay que seguir ahí.

Yo como experiencia tengo, recogiendo todo lo que hemos dicho acá es verdad, yo pienso que la universidad le da a uno muchas herramientas pero es salir al compartir directo con el estudiantes, yo tuve la experiencia de trabajar con una compañera, normalmente lo que hace que yo estoy acá en el pueblo y en colegio, con las personas que yo he trabajado el mismo grado hemos tratado de hacerlo lo más unidas posible, teniendo en cuenta que cada una tiene sus individualidades pero si hemos tratado de ir como a la par en el trabajo. Me pas con una compañera que cuando empezamos a planear yo vi que ella iba por un lado totalmente diferente, yo confío en lo que yo hago, y sé que tengo errores como los tiene cualquier profesional pero trato de corregirlos de manera inmediata, me apasiona lo que hago, estoy segura de que lo que hago es reconocido por muchas personas tal vez otras no pero sí. Entonces a la compañera le dije yo no estoy de acuerdo con esto, esto y esto, respeto su forma de trabajar, respeto sus intereses y todo pero yo no me siento capaz de trabajar así porque yo sé que no me va a funcionar ese método, entonces ella estaba muy muy muy con el método moderno, del texto hasta llegar a la letra, entonces yo le dije que no me sentía capaz entonces yo no voy a trabajar con algo por darle gusto a usted pero que yo me voy a sentir incomoda y que los resultados no van a ser buenos entonces ella también me dijo lo mismo, me dijo profe a mí tampoco me gusta como usted planea, le dije yo no hay problema profe usted planea trabaje con su grupo y yo trabajo con el mío, lo que dice la profesora # 3 es verdad pero no solamente los padres de familia, sino que los docentes, los profesionales aquí en este colegio en particular tenemos personas con un muy alto



**Facultad de Educación**

la niña no sabe leer, es una presión constante [ de los padres y profesores] entonces yo como docente digo si mis niños no saben el 50% a leer en abril, yo digo esto no cambia, yo comienzo a desesperarme entonces mi fruto yo comienzo a recogerlo a partir de abril cuando un 70 o 80% de estudiantes están en un buen nivel de lectura para ese grado y esa edad; entonces mi compañera siguió con el método de ella y yo con el mío afortunadamente para mí, tuve muy buenos resultados, muy buenos comentario, los papás de los niños del otro grupo los querían pasar para el mío, pero como aquí siempre hemos tenido buenas relaciones entre nosotros me parecía muy incómodo todo lo que tenía que escuchar de mi compañera porque ella estaba haciendo su trabajo y aplicando sus métodos. Eso fue traumático ese año, cosas muy elevadas, los papas me decían profe por dios ella no ha enseñado ni el 1 ni el 2 y ya está hablando de millones y trillones, el cierto con el caso fue que ella no siguió con el grupo el otro año, lo cogió otra compañera, trato de ubicarlos pero yo pienso que al siguiente año se vieron los resultados\*, creo que este año también, que era lo que decía la profe #3, los papás estaban desesperados pero yo pienso que hoy en día los niños que están en tercero tienen muy buen nivel de comprensión\*, de análisis porque eso era lo que la profe quería, ella me decía yo quiero que ellos comiencen desde lo global o sea que los niños no se queden en pequeñeces que yo no les lea un cuento y les diga entonces que le hizo el lobo a caperucita roja no es que eso está ahí, o sea ella iba más allá entonces hoy en día vemos que eso es muy bueno, pero ella lo manejo así y a ella no le importo los comentarios, son personas que no se quebrantan de los comentarios, las personas que si nos quebrantamos un poquito ante comentarios y eso no nos damos no nos damos el lujo de hacerlo ¿cierto? Porque ya hablo la profe #3, a ella le fue muy mal, pero ella lo quiso hacer y lo hizo desde su profesionalismo pero le fue súper mal los papas decían ella no sirve, le decían a la



coordinadora a la rectora es que la profe no sirve el año pasado la profe nos los tenía leyendo, la

**Facultad de Educación**  
profe tiene un primero y los tiene mejor que el de ella, y ella llora y yo feliz pero es verdad eso luego se ven los frutos\* pero nosotros no estamos aquí para experimentar, entonces cuando uno tiene a unos padres de familia encima a uno también se le daña mucho el trabajo y también es la experiencia.

## **PROFESORA # 2**

Yo estoy de acuerdo con las compañeras que aprender a enseñar a leer y escribir no se aprende en la universidad, se aprende es cuando uno ya está ahí, porque en la universidad a uno le hablan muy bonito, le pintan pajaritos en el aire pero cuando uno ya se enfrenta a los grupos, cuando está realmente solo, así como están ustedes de practicantes es muy fácil, porque uno piensa, la profe me ayuda y cuando uno llega nuevo, yo empecé de 17 años a trabajar y cuando llega uno así sardinito a enfrentarse a este cuento, inicialmente es algo complejo, aprende uno a medida que va teniendo grupos porque todos los grupos son diferentes. No todos los niños aprenden al mismo ritmo, no todos los niños aprenden con la misma metodología, a mí me funciona mucho el método tradicional pero no todos aprenden con ese, a uno que otro uno tiene que buscarle otras estrategias diferentes, eso lo aprende uno es con la experiencia.

Yo pienso que eso depende también de la metodología que utilice el docente que está orientando, depende de la formación que tenga ese docente, de los resultados que le hayan dado las diferentes metodologías. Por lo menos cuando yo estaba estudiando hablaban mucho del constructivismo, del activismo y entonces ellos trabajaban actividades de estos dos métodos, pero cuando llegaba uno a trabajar entonces pasaba lo que las compañeras dicen, empezaba uno a experimentar y a experimentar y a lo último que hacía, el método pues mejor en mi concepto para aprender a leer y escribir es el tradicional, aunque uno le mezcla muchas cosas, uno le



En definitiva la experiencia, por ejemplo yo siempre estuve rodeada de personas mucho más mayores que yo, desde que empecé en la Industrial porque yo trabajé 17 años allá y siempre vi salir y salir jubilados y yo no tuve la oportunidad de trabajar con personas de mi misma edad o personas menores que yo, ya llegué acá al IETTASS y si me encontré con personas menores o iguales, entonces cuando uno está rodeado de personas de tanta experiencia le sirve mucho a uno. Yo tenía compañeros muy buenos que me decían: vea, haga esto que a mí me funcionó, tenga le presto tal librito, tal cartilla, usted se está equivocando en esto, si usted trae tal ficha puede trabajar mejor con los estudiantes. Entonces es ese complemento de uno ir tropezándose en la vida, de ir experimentando adquiriendo nuevas ideas y retomando lo de los compañeros, yo creo que eso es lo que le fortalece a uno la labor docente y le ayuda a ser cada día mejor.

**¿Recuerdan la primera vez que le enseñaron a leer a un niño y de más o menos como lo hicieron? ¿Si funcionó o no?**

**PROFESORA # 3**

Vea eso yo creo que hace parte de un proceso también muy individual, vea uno a todos, estamos todos en la misma clase, en el mismo compartir, y con todos vamos como dirigiéndolos con el mismo método. Por ejemplo, yo veo a mi hija, tiene seis años, está en preescolar, mi hija ya está empezando a deletrear, a leer muchas cosas y yo no soy de las que voy por las tardes y me le dedico, no lo hago; sí le hago muy buen acompañamiento, pero yo no le digo hija





**Facultad de Educación**

adivinar lo que el estudiante hace allá en la casa, entonces mi hija está aprendiendo a leer muy rápido, está aprendiendo a deletrear y a juntar esos grafemas y como a sacarle el significado a ese símbolo que tiene allá escrito, entonces yo digo que eso es una cosa muy particular muy individual y que uno no puede generalizar, es muy duro cuando uno trata que el estudiante lea y 23 me están leyendo pero con 4 no he podido, tan raro porque si a todos les digo lo mismo tenemos el mismo método si a todos les enseño, les doy la ruta porque con cuatro no me funciona. O sea eso es un proceso muy individual y es muy de la capacidad, muy de acá arriba (señalando la cabeza) como no sé, de la capacidad que tenga el estudiante, de la genética o sea todo eso influye, entonces eso es un proceso muy individual y muy particular.

Y la experiencia colabora mucho, uno llegar nuevo, voy a hacer esto y lo otro todo animado y llega y se estrella, entonces la experiencia le dice a uno, vea a usted no le funcionó eso pruebe con esto y me funcionó y me fue muy bien y en el otro primero que tuvimos usted y yo nos fue muy bien, pero definitivamente eso es una cosa muy particular y muy individual y cada uno aprende de acuerdo a sus características psicológicas, genéticas yo no sé cómo le vamos a llamar a eso pero eso es un proceso de cada uno.

**PROFESORA # 1**

De todas maneras, en el campo de nosotros uno si evidencia mucha cosa, muy gratificante para uno, por ejemplo, yo en Rio verde tuve estudiantes muy deficientes pero yo también apenas estaba comenzando y uno también primero era muy deficiente y por allá como a los 10-12 años recibí una carta de una médica de un hospital de Medellín una médica que se llama Miriam, ella fue estudiante mía en Rio verde y ella me decía que me recordaba mucho y me decía cosas muy lindas y yo decía por Dios esta es médica y como era de brutica pero llegó a ser médica; la mejor



# UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

experiencia que uno puede definir de eso es el primero, uno ve todos estos niños leyendo y todos

## Facultad de Educación

con debilidades porque ellos llegan, hay unos que llegan muy avanzados como dice la profe #3 “mi hija ya está comenzando a juntar letras” pero no todos tienen las mismas habilidades como dice la profe yo a mi niña no la puedo adelantar a leer porque va a ser un primero aburridor para ella, los niños que llegan leyendo dicen todo el tiempo /no, yo ya sé eso/ en cambio cuando uno comienza el proceso de conocer es muy rico. Entonces es eso, al satisfacción de uno ver esos niño leyendo, uno no alcanza como a describirlo. La alegría para los papás; se presentan las dos cosas, hay papás que se lo reconocen a uno muy marcado “profe gracias, mi niño está leyendo” como hay otros que dicen “mi niña está leyendo porque yo le puse una profesora particular o sea hay personas que se ganan los méritos, entonces es cómo manejar todo eso.

## PROFESORA # 2

Yo tengo una experiencia de lectura que yo creo que fue la que marcó mi vida y es que yo le enseñé a leer a Wilfer, cuando se acabaron las aulas especiales ese niño llegó a la Industrial, entonces eran tres aulas especiales donde los niños estaban clasificados con unos diagnósticos horribles, eran separados de los otros niños, entonces yo llegué y ese año se acabaron las aulas especiales y me tocó Wilfer, cuando la profe me lo entregó me dijo: vea, ese niño nunca va a aprender a leer, lo vamos a tener acá para socializarlo, con él no hay nada que hacer. Sorpresa cuando empezamos a trabajar con él y terminó el año y él leyendo. Él donde me ve en la calle me dice: cierto que usted fue la que me enseñó a mí a leer. Entonces son experiencias que sí lo marcan a uno.



**En ese momento de la formación que a uno le dan una materia de lectura, en ese momento que a ustedes les dijeron vamos a aprender cómo enseñar a leer. ¿Qué les dijeron, que como se enseñaba a leer?**

**PROFESORA # 1**

La teoría es teoría, es muy diferente la teoría a uno ya ir a la práctica, o sea uno escucha una novela de amor y uno queda enamorado pero se casa y se desenamora, uno dice por Dios si yo escuche que eso era tan bonito. Y la teoría es teoría, o sea yo me he decepcionado totalmente de las capacitaciones decepcionada, soy una docente decepcionada de las capacitaciones, me capacite mucho pero la experiencia a uno le dice que las personas se preparan para una exposición o sea hay personas que van a una exposición entonces hablan y dicen es que enseñar a leer desde el constructivismo es lo mejor porque... Entonces uno dice teóricamente suena muy lindo pero vaya enfréntese a un grupo de estudiantes donde el uno llevo con hambre donde la niña tuvo que ver como el papa y la mama se violentaron el día anterior entonces uno dice, es que soy yo la que estoy aquí es a mí a la que me dicen profe me voy a marear porque en mi casa no hay agua panela cierto por ejemplo yo tuve la oportunidad de comenzar en Rio verde y Rio verde para mi más que una experiencia laboral fue una experiencia personal, yo llegar de mi casa donde rechazaba todo a llegar a saber que mis niños me decían profe vamos a mi casa a celebrar el cumpleaños que mi mama le va a dar un huevo entero, yo decía por Dios. Y todo eso son experiencias que van haciéndolo pensar a uno. La teoría no, la teoría es teoría. Las personas que lo orientan a uno y que manejan el don de la palabra que hablan muy bonito porque hay personas que hablan muy bonito pero cuando van a la práctica no son los que mejor lo hacen entonces es



**PROFESORA # 3**

Yo por ejemplo soy normalista, pero yo no recuerdo que hubiese tenido un área específica de cómo le enseñará a escribir a sus alumnos o de cómo le enseñará a leer a sus alumnos, no nunca la tuve y en una licenciatura tampoco enfocan eso, en una normal lo enfocan más que todo al trabajo rural de cómo manejar el área rural pero eso no cubre que a uno le digan usted va a enseñar a leer y a escribir así y así, no.

**¿Cómo lograron consolidar ese método con el que enseñan?**

**PROFESORA # 3**

Con la experiencia, con las amigas experimentadas que lo ven a uno sufrir y le dicen que no llore, venga que nos podemos reír.

**PROFESORA # 1**

La experiencia es muy importante aunque por mucha experiencia que uno tenga por muchas ganas que uno le ponga a esto, siempre van a haber estudiantes que le queden a uno grande. Yo afortunadamente he tenido el beneficio, como esa facilidad para orientar los niños de primero en procesos de lectura, en procesos matemáticos me va bien, pues con dificultades pero me va bien he sido de las docentes que me gusta tener formas claras dentro del aula de clase y exijo respeto





# UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

y me considero con autoridad para exigir pero hay grupos que yo les digo compañera quítenme

## Facultad de Educación

este grupo me quedo grande, ¿porque? Porque a los estudiantes a veces no les funciona lo que uno les trabaja lo que uno les quiere comentar, eso es de vivir cada experiencia y saber que no nos podemos quedar en lo mismo, tenemos que estar muy abiertas al cambio, los celos profesionales hay que dejarlos a un lado, ah es que la profe X vino y dijo que la profe X se equivocó, eso no es así, entonces uno tiene que ser humilde también al reconocer que uno si tiene fallas que uno falla y que tenemos es estudiantes, estamos formando personas para el futuro, tenemos en nuestras manos lo que vamos a ver en un tiempo determinado entonces tenemos que estar muy pilas con eso porque un almacenista se equivocó y tiro la prenda de vestir por allá y se dañó, eso se repara con plata cierto pero que nosotros o los médicos nos equivoquemos si es gravísimo porque tenemos la responsabilidad de educar con bases firmes para una sociedad.

**¿Si por alguna razón ustedes tuvieran que cambiar la forma en la que enseñan a leer, como lo harían?**

### PROFESORA # 1

Si a mí me obligan me tienen que demostrar que ese método me va a funcionar.

### PROFESORA # 3

Me tienen que demostrar que definitivamente hay un método mejor que el que uno utiliza, lo de la apertura al cambio uno la tiene, pues uno no es tan esquemático como para decir que no lo va a probar pero si debe haber como un antecedente y decir hágale que esto funciona.



**PROFESORA # 3**

Si claro, uno ensaya y ensaya y empieza con un método y no le funcionó hágale con el otro con este grupo sí, con el otro grupo no entonces es todo, son los compañeros, es el tiempo, son los estudiantes, es uno el que cambia eso.

**PROFESORA # 1**

Si claro lo que ya le compartimos

**PROFESORA # 2**

Yo pienso que sí, muchas cosas, lo que hemos dicho, porque a medida que usted va teniendo experiencia se va dando cuenta de que hay cosas que funcionan mejor y entonces cambia.

**¿Recuerdan el profe que les enseñó a leer?**

**PROFESORA # 2**

La profe que me enseñó a leer a mí, la recuerdo mucho, a pesar de que ella utilizaba también el método tradicional y en ese tiempo más, también hacía otras actividades y sobre todo con el cariño que lo hacía es lo que más recuerda uno. Cuando uno cuenta con un profe que es tierno, comprensivo, aprende más fácil y recuerda con más cariño a esa persona.

**PROFESORA # 1**

1 8 0 3

Yo no sé cómo aprendí a leer, yo vengo de una familia bastante numerosa entonces cuando mi hermana mayor entro a estudiar yo era reloca por irme con ella, yo en ese entonces era la niña de la casa, mi papa y mi mama tenía muy buena relación con las Instituciones Educativas Rosa



**Facultad de Educación**

templadas. Yo recuerdo que cuando entre a primero esa profesora era grandota y tenía unos cartelitos de a-e-i-o-u y ma-me-mi-mo-mu el silabeo pero utilizado de otras manera, yo no entendía ni pollo y esa profesora se hacía a un lado mío y golpeaba el puesto con el borrador, con la regla, yo le tenía el pavor, yo me bloquee totalmente, yo no aprendí entonces yo repetí ese primero pero como yo estaba tan niña entonces no me afecto haber repetido ese primero afortunadamente el primero que repetí si me toco con una docente muy profesional Doña Beatriz Gomes, mi mama le conto la situación mía, del miedo que yo le tenía a esa profesora de la pereza que tenia de ir allá yo solo quería ir a dormir y afortunadamente la profe entendió la situación y fue ligerito que aprendí a leer, también lo que decíamos ahora, con los mismos carteles pero diferente docente es como ustedes dos pueden planear algo totalmente igual pero como usted lleguen al grupo, el manejo que ustedes le den al grupo porque con estos niños de hoy uno no puede ser ni muy muy ni tan tan ustedes no pueden llegar la más tierna y tranquila mi amor no quiere hacer nada no haga nada, ese es su ritmo, bueno ese es su ritmo mi amor por eso yo digo la teoría es teoría, que hay que trabajar al ritmo del estudiante, no, de acuerdo al ritmo del estudiante no es, hay que exigirle de acuerdo a las capacidades porque el ritmo mío hoy puede ser que no quiera hacer nada entonces no hago nada porque mi ritmo me lo dice no, uno tiene que tener muy claro eso; es darle a los estudiantes esa confianza de que no quieran que confíe en mí, pero no ser permisiva con ellos entonces volviendo al tema así fue como aprendí a leer, fue más una experiencia con esa profe que nunca olvido y que demás que ya se murió, pero no la recuerdo para nada bien y la profe Beatriz Gómez que si cada que la veo quiero comérmela a picos porque si es excelente y era excelente docente excelente persona entonces con ella aprendí a leer.

**Facultad de Educación**

Yo no sé quién me enseñó a leer, vea yo me acuerdo mucho de una profe, María Helena Gil Ruiz, ella fue profe en la Sucre yo a esa profe le tengo inmenso cariño una profesora recia malgeniada para algunos pero yo la tengo en el recuerdo como la mejor profe que yo tuve de primaria, o sea yo no recuerdo quien me enseñó a leer y a escribir yo el único recuerdo que tengo es el de ella, yo no sé qué hizo pero tengo muy buen recuerdo de ella.

**¿Si volvieran a ser niñas como les gustaría que les enseñarán a leer?**

**PROFESORA # 3**

Yo digo que el método no importa, yo digo que lo importante es el contacto o el tipo de relación que se establece entre el estudiante y el profesor, en este momento a mí me pueden enseñar método global, el tradicional, el de silabeo, el que quieran etcétera; si yo no tengo una buena relación con el profe, y si no hay como esa relación bonita, que yo me le acercó con cariño, de usted es capaz, de confianza, no se da; pues o sea yo digo que es más como el tipo de relación que uno establezca con el niño el que determina como el éxito en ese proceso. Yo creo que es muy rico tener un buen recuerdo de ese profe o esa profe, yo no me acuerdo quien me enseñó a leer yo creo que fue en la sucre porque allá estudie, o me pasaría como a mi hija que aprendió a leer y no sabe dónde.

Esta semana tenía mi hija una boleta entonces decía rifa, me dice mami que dice acá erre i efe a. O sea yo estaba como descubriendo eso, es como el acercamiento, muy rico un profesor o una profesora linda que se le acerque a uno, que le dé la confianza o cualquier sea la persona porque uno no necesariamente aprende a leer en el aula escolar.





**Facultad de Educación**

La lectura no es un castigo, hágame el favor y se sienta allá a leer.

**PROFESORA # 1**

¿Cómo me gustaría que me enseñaran a leer? Como enseño a leer yo, implementando el método tradicional y por los laditos otros métodos que me ayudan a fortalecer la lectura, o sea que no se queden en lo mismo, que comprendan mis debilidades pero que me exijan también de acuerdo a mis capacidades.

**PROFESORA # 2**

Yo digo que yo estoy de acuerdo con las muertes del lector, por ejemplo con los niños de segundo, si todos los días que leemos el libro empezamos: hacer un dibujo, hacer un resumen, me van a sacar las palabras desconocidas; van a decir: que pereza leer. Entonces ese es el asunto que no le estén cobrando a uno a toda hora cuando lee porque se vuelve ya algo rutinario.

**¿Que permite o qué impide la lectura?**

**PROFESORA # 2**

Impide la lectura el contexto en el que viva el niño, las dificultades que tenga, el ambiente escolar, la motivación, si a usted como docente no lo ven leyendo no ven que le gusta la lectura van a decir: no pues si a esa persona que me está enseñando no le gusta leer, a mí porque sí. Y la lectura se motiva siendo libre, que los textos que se les traiga a los niños sean llamativos, sean de buena letra. Lo otro que yo pienso es que desde cuando pequeñitos, que tienen 2 o 3 añitos están



**Facultad de Educación**  
llegué a la escuela y en su vida haya visto un libro, es más difícil.

## **PROFESORA # 1**

Uno cuando pone a los niños a leer, con la lectura ubica ese sentir del niño, normalmente los niños que son muy violentos muy bruscos ellos se van por la lectura de cosas así muy violentas las niñas que vienen desde la casa y que son muy tiernas que los papás son muy sobreprotectores con ellas las cuidan mucho, son niñas que desde la lectura buscan lecturas muy suaves. Entonces la lectura define también en cierta manera la personalidad de los niños

## **PROFESORA # 3**

Yo digo que la lectura hay que insinuarla, hay que promocionarla, como cuando uno ve un comercial y están promocionando un producto así hay que promocionar la lectura y lo que dice la profe #2 O sea hay muchos factores que impiden pero hay un factor determinante y es como el contexto familiar en el que este el niño, si un niño en la casa que es donde debe permanecer más tiempo no tiene a su alcance ni siquiera un librito una revista un periodiquito cualquier cosa pues el niño no se motiva, o sea no ve la lectura como algo cercano, como algo familiar, si sólo lo ve en el colegio es muy difícil, si en la casa tiene libros a los que él pueda acceder. si ve de pronto al papá leyendo a la mamá leyendo, a la abuela leyendo el niño se motiva.

Tiene que haber un acercamiento previo a.

1 8 0 3

Hay gente que nace con el palito para enseñar eso.

**¿Hay niños y niñas que no aprenden a leer?**

**Facultad de Educación**

Si claro, y eso los desmotiva y se salen de estudiar, por ejemplo una niña zarquita que tuvo Rosalba ¿usted la recuerdan? Aquí hubo una niña que no aprendió a leer y se salió, ella estuvo con una profe Rosalba que era una excelente docente, luego esa niña paso a segundo y tampoco aprendió, luego esa niña a petición de la rectora la tuve aquí en primero, o sea matriculada en segundo pero en un proceso de primero, tampoco aprendió. Luego tuvo una profesora particular, recibiendo clases por fuera y tampoco aprendió, esa niña en esas y en las otras se formó y llegó a señorita estuvo 10-11 años en ese proceso y la niña se retiró porque no quería compartir con niños que estaban en ese proceso, o sea, no quería ridiculizarse más, pero no aprendió, hasta que yo me di cuenta después de dos tres años que la niña estuvo por fuera del sistema yo le pregunte a la mamá y ella me dijo que nunca aprendió a leer. Es una niña que tiene otros atributos, demás que aprendió con gestos y señas, eso sí lo aprendió.

**PROFESORA # 3**

O sea que no aprenden a leer en el tiempo y en la edad ideal o estándar que se supone que pasa, qué tiene que ser en primero entre 7 y 8 años etcétera, etcétera; Sí claro Hay muchos.

**PROFESORA # 2**

Haber, acá tenemos un niño que repitió primero, lo promovieron a segundo y él niño estuvo con la profesora # 3, con la profesora # 1, está conmigo y con ninguna de las tres ha podido despegar en ese proceso de lecto-escritura. Mire que son tres metodologías diferentes, tres personas diferentes, pero no hemos sido capaz, acá estamos las tres y a las tres nos quedó grande.

Dejar que se vaya. Siguiendo con el ejemplo de Sebastián porque como él hay muchos casos. ¿Yo con Sebastián que hice? Lo que les decía ahora, para mí, yo comienzo a ver resultados en abril, en semana santa más o menos, con los niños con que yo no veo ese resultado, para hacer una nivelación y hago un trabajo con ellos en horas de la tarde, un proyecto de lectoescritura normalmente en la ciudadela, eso es lo primero que hago, algunos van, otros no van, unos se motivan, otros no se motivan y todo eso hace que uno como docente también se desmotive porque dejar la familia y un montón de cosas por uno ir allá cuando muchas veces no llegan los que necesitan llegar ¿cierto?, lo segundo es informarle la situación al padre de familia, hay familias muy preocupadas y dicen profe yo que puedo hacer, como puedo ayudar, yo soy analfabeta, yo no soy capaz de enseñarle al niño, no tengo la capacidad, no tengo la experiencia, no me da, a mí no me da para enseñarle pero a usted como le parece si busco otro profesor, busco otra ayuda, entonces uno ve como ese interés de la familia y lo tercero es que si el niño no pasa, así como hacemos nosotros, entre compañeros mirar que persona, que docente puede coger ese grupo para que le pueda ayudar a ese niño, nosotras eso lo hacemos mucho acá, aquí no cogemos nosotros grupos por interés del docente sino que decimos lo que pasa a nivel de colegio y miramos que docente puede coger tal grupo, de acuerdo a ciertas características. Entonces nosotros aquí en este colegio yo pienso que nos falta mucho por hacer pero también hacemos mucho, estratégicamente hacemos mucho, entonces miramos todas esas fallas y colaboramos lo que más podamos pero hay situación en la que a uno se le sale de las manos en las que nosotros como docentes, profesionales y personas también nos cansamos y nos desmotivamos entonces ante la desmotivación no hay nada que hacer; entonces lo más posible con esos niños que pasa?,





**Facultad de Educación**

que la docente le tiene bronca al estudiante o simplemente se cansan de luchar por esos niños y

los dejan en la casa y ya ahí si es un problema familiar, ya no entramos nosotros a involucrarnos

en eso.

**PROFESORA # 3**

Yo pienso que los refuerzos son positivos en la medida que el niño tiene la habilidad, que esta como pegado por ahí en el camino, pero cuando el niño tiene una dificultad más allá el refuerzo se convierte en un peso más para el niño, entonces no fui capaz de leer en toda la mañana de 7 a 1 y tengo que volver por la tarde de 3 a 5, o sea, es un bloqueo más, si no fui capaz en la mañana en la tarde como más lo logro, o sea lo de los refuerzos es positivo dependiendo de la situación de cada estudiante, pero a mí sí me parece que lo ideal es cómo comunicarle eso al Padre de familia y que el padre de familia es el que debe apersonarse de esa situación; no me estoy lavando las manos ni sacando excusas sino que cuando el docente agoto todos los recursos posibles, el papá debe entrar a mirar y evaluar qué es lo que impide que el niño tenga un proceso normal de acercamiento a la lectura.

El tiempo de uno también es importante nosotros no somos seres Gloriosos, o sea también tenemos hijos pequeños y esposos, familia y muchas otras cosas más y a eso hay que dedicarle tiempo y yo digo que todo parte de lo que uno sienta, si uno está bien uno comparte eso, pero uno llega cansada y tiene que seguir cansado, viene al otro día cansando y no hace nada.