



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

**Concepciones, prácticas y enseñanza de lectura. Una mirada a los trayectos vitales
de tres maestras de 2° y 3° grado de la Básica Primaria de una Institución Educativa**

Pública del Municipio de Sonsón

Isabel Cristina Arenas Acevedo

Diana Milena Gallego Franco

Leidy Tatiana Muñoz Gómez

Michael Parada Bello

Asesor

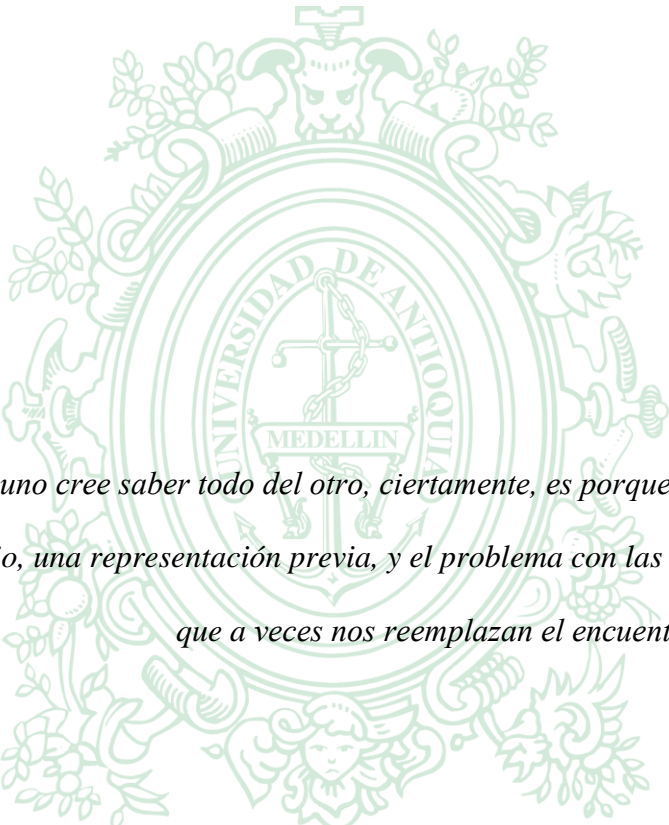
UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

Universidad de Antioquia

Licenciatura en Educación Especial

2017

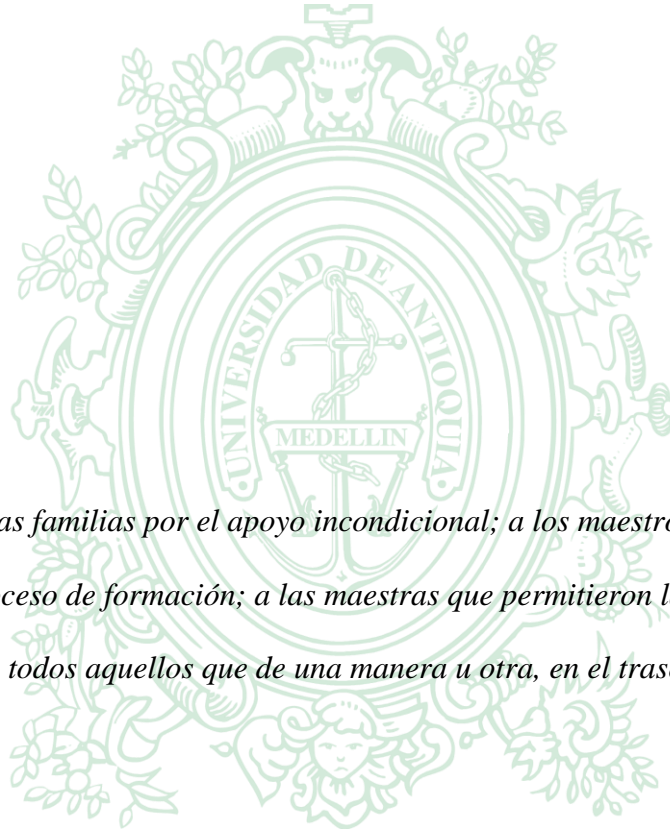


*“Cuando uno cree saber todo del otro, ciertamente, es porque hay un estereotipo,
un prejuicio, una representación previa, y el problema con las representaciones es
que a veces nos reemplazan el encuentro con el otro real”*

Frigerio (2012)

**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



A nuestras familias por el apoyo incondicional; a los maestros que acompañaron nuestro proceso de formación; a las maestras que permitieron la realización de este trabajo y a todos aquellos que de una manera u otra, en el trasegar de este camino, nos acompañaron.

**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



Resumen

El presente trabajo de investigación corresponde al análisis de las narrativas de 3 maestras de 2 ° y 3 ° grado de la Básica Primaria de una Institución Educativa Pública del Municipio de Sonsón, con el fin de analizar qué relación se establece entre las trayectorias vitales y las acciones de enseñanza de la lectura de las mismas, además de identificar su formación inicial y la experiencia de lectura que han construido, determinar cuáles son las acciones de enseñanza de la lectura que implementan y establecer los modos de relación entre la experiencia y las acciones de enseñanza de la lectura. En esta línea el paradigma de investigación fue cualitativo, de tipo documental, fundamentado en la hermenéutica. Como instrumento de generación de información se utilizaron entrevistas semiestructuradas que, luego de ser transcritas, se convirtieron en un documento que permitió un análisis para establecer las concepciones y prácticas que tienen las maestras frente a la lectura y su enseñanza; dicho análisis dio lugar a las siguientes categorías concepciones de lectura, finalidades de la lectura, concepciones de maestro, acciones de enseñanza de la lectura, medios de lectura, métodos de la enseñanza de la lectura, concepción de aprendizaje de la lectura y por último, condiciones o requisitos para el aprendizaje.



Contenido

1	Introducción	1
2	Antecedentes	3
3	Planteamiento del problema	15
4	Objetivos	18
4.1	Objetivo general	18
4.2	Objetivos específicos.....	18
5	Referentes conceptuales.....	20
6	Metodología de Investigación.....	23
6.1	Paradigma/enfoque	23
6.2	Tipo de estudio.....	23
6.3	Participantes.....	24
6.3	Generación de información.....	24
6.4	Ruta metodológica	25
7	Hallazgos	26
7.1	Concepciones de lectura de las maestras	26
7.2	Finalidades de la lectura.....	36
7.2.1	Finalidades personales de la lectura	37
7.2.2	Finalidades de la enseñanza de la lectura que, según la maestra 1, estuvieron presentes en sus maestros de básica primaria	38
7.2.3	Finalidades de la enseñanza de la lectura en la práctica actual de las maestras.....	38
7.2.4	Evaluación de la lectura	41
7.3	Concepciones de maestro	42
7.4	Acciones de enseñanza de la lectura	45
7.4.1	Acciones de enseñanza de la lectura en la escolarización previa	45
7.4.2	Acciones de enseñanza de la lectura en la cotidianidad del aula	46
7.5	Medios de lectura	53
7.5.1	Medios de lectura en el proceso de escolarización previa	53



Facultad de Educación

7.5.2	Medios de lectura utilizados en su cotidianidad.....	54
7.6	Métodos de la enseñanza de la lectura	55
7.6.1	Métodos de enseñanza implementados en el proceso de escolarización previa.....	56
7.6.2	Métodos de enseñanza implementados por las maestras en su accionar educativo 56	
7.7	Acciones personales de la lectura	58
7.7.1	Acciones personales de las maestras	58
7.7.2	Acciones personales de los estudiantes.....	59
7.8	Concepción de aprendizaje de la lectura	60
7.8.1	Condiciones o requisitos para el aprendizaje	63
8	Conclusiones.....	65
9	Referencias.....	67
10	Anexos.....	71

**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



1 Introducción

Enseñar a leer es una de las funciones centrales que se le ha asignado a la escuela a través de los tiempos, dicha función ha recaído de manera directa en los maestros. Muchos procesos se han realizado tratando de analizar como los maestros logran poner a disposición la práctica cultural de la lectura a otros y como esos otros responden a dicha práctica. En este sentido son muchas las concepciones y prácticas que se han construido alrededor de la lectura y que han orientado las acciones educativas para su enseñanza. Así mismo, muchos no han podido acceder a dicho conocimiento y se han quedado de alguna manera excluidos de un mundo común, lo que ha llevado a la lectura a situarse en un sentido político, una acción de poder entre el que sabe o no leer, pero este leer entendido en términos de lo textual.

En este sentido, la lectura traspasa el ámbito escolar cuando se entiende que existen otras lecturas, las del mundo, y que tal vez no son tan reconocidas en las escuelas y no se valoran dentro de un contexto de jerarquización social. En esta línea, y refiriéndose a los maestros, en los diferentes procesos de formación académica y docente, se construyen diferentes concepciones y prácticas acerca de la lectura que pueden o no guiar su accionar educativo, en la medida que se hayan generado diversas experiencias, a si entonces, el



Facultad de Educación

maestro en su rol de poner a disposición un saber deja entre ver su posición frente al otro, posibilitándole o no el acceso al mundo.

Es así, como en el presente proyecto se han retomado las trayectorias vitales de tres maestras de 2° y 3° grado de una Institución Educativa Pública del Municipio de Sonsón, orientado a analizar la relación que se establece entre las trayectorias vitales y las acciones de enseñanza de la lectura, por medio de las entrevistas semiestructuradas como instrumentos de generación de información. Se reconoce que este proyecto hace especial énfasis en valorar el conocimiento que han construido las maestras acerca de la lectura y su enseñanza; y como este se convierte en una gran riqueza para los maestros en formación.

En este orden, los hallazgos encontrados permitieron establecer las siguientes categorías: concepciones de lectura, finalidades de la lectura, concepciones de maestro, acciones de enseñanza de la lectura, medios de lectura, métodos de la enseñanza de la lectura, concepción de aprendizaje de la lectura y por último, condiciones o requisitos para el aprendizaje. Dichas categorías se analizaron a partir de las voces de las maestras, lecturas propias de las autoras de este trabajo y la conversación con algunos referentes conceptuales.



2 Antecedentes

La revisión de los antecedentes para este trabajo de investigación, se retomaron a partir de filtros de búsqueda bibliográfica centrados en temas específicos tales como: formación docente en lectura, enseñanza de la lectura, concepciones de lectura, prácticas de enseñanza de la lectura, entre otros; llegando así a encontrar diferentes investigaciones tanto nacionales como internacionales, las cuales se consolidaron como base para el presente trabajo.

Parece ser que las prácticas de la enseñanza de la lectura en la escuela están directamente relacionadas con las concepciones o creencias que los docentes tengan de estas, también se tiene que estas concepciones son muy diversas, pues, Córdova, Ochoa y Rizk (2009), en su investigación “*Concepciones sobre la enseñanza de la lectura en un grupo de docentes*” señalan que la mayoría de docentes conservan una visión tradicional de la lectura y que, por ejemplo, aun cuando señalan la importancia de las estrategias de lectura, ésta no es vista como un proceso recreativo, sino como la decodificación de textos escritos para información.



Facultad de Educación

Así mismo, en esta investigación se reconoce que la enseñanza de la lectura debe ser un proceso intencional, sistemático y progresivo, sin embargo, en muchos de los docentes prevalece la creencia de que la enseñanza de la lectura, tal como se viene desarrollando, generalmente obstaculiza el interés de los alumnos por aprender a leer; aquí podríamos señalar ¿De qué forma se relaciona las prácticas de enseñanza de la lectura de los docentes con el interés de aprender de los estudiantes?, ¿Qué implicaciones tendrán las concepciones de lectura sobre las prácticas de enseñanza?

Por otra parte, Rojas (2013), en su investigación *“Concepción Epistemológica y Didáctica de la Lectura Inferencial en la Educación Básica”*, señala que los docentes no tienen una fundamentación teórica que sirva de soporte a su actuación didáctica para la enseñanza de la lectura inferencial, tácita o expresa. Desarrollan estrategias didácticas tradicionales y constructivistas en situaciones que se convierten en obstáculos epistemológicos y problemas didácticos. Desde este punto de vista, podemos encontrar una relación directa con la anterior investigación pues ambas insisten en señalar que las prácticas de enseñanza de la lectura que implementan los docentes influyen en el interés por aprender del estudiante así como existe una desarticulación entre el saber teórico y práctico.

En concordancia, Correa y Pérez (2008), en su investigación *“Prácticas de enseñanza de lectura y escritura en instituciones educativas de la ciudad de montería: concepciones y metodologías”*, muestran que hay profundas contradicciones e



incoherencias entre lo que saben y piensan los maestros para su hacer (concepciones) la forma como lo hacen (metodologías) y dónde y con quiénes lo hacen (contextos). Además encontraron que las concepciones sobre lenguaje, lectura y escritura de los docentes estudiados están basadas en experiencias cotidianas y no, por el contrario, con sustento en reflexiones críticas sobre las experiencias que realizan, lo que los lleva a pensar que lo que hacen está bien, y se podría decir que está bien, pero entendidas, las concepciones, como creencias intuitivas o ingenuas.

En cuanto a las concepciones, se destaca la necesidad de superar una serie de creencias ingenuas sobre el qué, cómo y a partir de qué se enseña a leer y escribir. Es decir, que se opte por una visión clara, concreta y profunda sobre los referentes conceptuales que orienten el trabajo con el lenguaje, porque como dice Schommer (como se citó en Correa y Pérez, 2008), “la educación puede mantener creencias ingenuas”. Por tanto, si los maestros piensan que el aprendizaje se basa en la acumulación de información y la enseñanza en la transmisión de la misma, las estrategias se centrarán en los profesores y no en quienes aprenden.

En relación a lo anterior se puede decir que los autores reconocen como necesidad el que los docentes articulen sus concepciones y metodologías con supuestos teóricos y siendo



así ¿Por qué se hace tan necesario articular los saberes prácticos y teóricos en la enseñanza de la lectura?, ¿Será que las concepciones de los docentes si se pueden considerar como ingenuas o intuitivas?, ¿Cuáles son los supuestos de los autores para creer que son creencias ingenuas o intuitivas? .De esta manera se concluye en dichas investigaciones que la incongruencia entre lo que saben y piensan los maestros, determinan el tipo y la calidad de sus prácticas educativas, que pueden ubicarse en lo tradicional, si el maestro se arraiga a ejercer la enseñanza de la manera como él fue enseñado, o si adopta posturas contemporáneas consecuentes con las realidades sociales y culturales de quienes aprenden, o si asume una postura totalmente intuitiva.

Por otra parte, Barboza y Francis, (2002), señalan en su investigación “*La enseñanza de la lectura en los inicios de la alfabetización*” que en la práctica, muchos docentes siguen los lineamientos de un proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura de corte tradicional, donde el estudiante es visto como un recipiente vacío que debe ser llenado de conocimientos, en oposición al enfoque que considera el aprendizaje como un proceso activo que supone la interacción entre el docente y el niño y de éste con sus compañeros y con el medio para construir el conocimiento.

De otro lado, se encuentra las prácticas de enseñanza de la lectura, es así como Matesanz (s.f) en su investigación “*La lectura en la educación primaria: marco*



Facultad de Educación

teórico y propuesta de intervención”, establece que la lectura es una parte esencial de la competencia lectora, y a su vez leer, es el proceso que lleva a cabo la comprensión del lenguaje escrito, además de permitir el establecimiento de una interacción entre el lector y el texto, así mismo la competencia lectora es importante para alcanzar los propios objetivos, para desarrollar el conocimiento y potencial personal, así como para participar en la sociedad. Es por ello por lo que su participación abarca tanto desde el ámbito privado al público, desde el ámbito educativo hasta el laboral, desde la educación formal hasta el aprendizaje permanente y hasta la ciudadanía activa.

En relación con la formación docente, Remei Grau (s.f), en su investigación “*La lectura en la educación primaria*”, referencia algunos puntos de reflexión y algunas sugerencias sobre enseñanza y aprendizaje de la lectura, las cuales se enmarcan por un lado en la tarea cotidiana de orientación escolar y por otro en experiencias de colaboración en la formación permanente del profesorado, de igual forma, se comprende que leer por placer es una de las funciones de la lectura, pero “el placer de leer” es un sentimiento, una actitud; en los entornos educativos se encuentran niños y niñas que muestran desinterés por la lectura, dado que se crean experiencias negativas en su proceso inicial de aprendizaje, falta de confianza en sus posibilidades y capacidades, de esta forma no se trata de crear un modelo de lectura distinto para niños con dificultades, por el contrario, los textos deben ser reales teniendo en cuenta el planteamiento educativo (crear



Facultad de Educación

clima positivo, buscar que el texto genere un aprendizaje e interés) además de reconocer el propósito de la lectura y encontrar sentido en lo que se lee.

Así mismo, autores como Guillén y Garrán (2003), refieren en su texto *“La enseñanza de la lectura en Educación Primaria: Análisis del curriculum oficial y sus implicaciones para los “habitus” del profesorado”*, un acercamiento a las practicas del profesorado desde una noción de *“Habitus”* a partir de comportamientos y principios que los docentes emplean en sus espacios de formación, es así como se entiende que el proceso de enseñanza y aprendizaje es construido por el niño, y el docente quienes son los encargados de suscitar los aprendizajes desde lo teórico, lo operativo y lo cognitivo llevándose así a una construcción de aprendizaje. Así pues, ¿Se considera que el maestro es el encargado de impartir y formar a los alumnos desde sus propias concepciones o habitus?

De igual forma, se habla de un proceso constructivo en el que se activan habilidades cognitivas, perceptivas, sensoriales y motrices para la comprensión durante el acto de lectura, en donde tenga lugar: la percepción visual, la decodificación gráfica, la búsqueda en la memoria y en los conocimientos anteriores para reconocer forma y sentido, la identificación de las estructuras sintácticas y discursivas del texto, Es así como se enmarca la lectura como fuente de placer, de información y de aprendizaje y como medio de perfeccionamiento y enriquecimiento lingüístico y personal.



Facultad de Educación

Es así, como se referencia que estas últimas investigaciones señalan la importancia de la formación de los docentes y se preocupa por brindar otro significado de la lectura, es decir que esta sea vista y llevada a otros niveles, de aprendizaje, hábitos, placer y conocimiento tanto por estudiantes como por docentes, de esta manera ¿Cómo se relaciona, las prácticas de enseñanza de la lectura, la formación y las concepciones de los docentes con el placer o interés de leer?

En síntesis, se puede decir que, las prácticas de enseñanza de la lectura, son vistas inicialmente a partir de una educación lingüística, es decir, donde los estudiantes aprenden a escribir de manera silábica al igual que desde un punto de vista reflexivo y armónico dado que se apuesta por la adquisición de un saber sobre las prácticas comunicativas, de modo que el contexto sea el encargado de enriquecer el estímulo oral, utilizando la lectura como fuente de placer y enriquecimiento personal, educativo y social, llevándose así a desarrollar hábitos de lectura que contribuyan a que los niños y las niñas encuentren un sentido a lo leído. Así pues, el alumnado debe adquirir una competencia en las distintas modalidades de texto que a su vez se configuran con los usos y relaciones sociales, esto quiere decir, que el estudiante debe aprender inicialmente lo que su contexto le demande. La lectura como tal se puede reconocer paso a paso, iniciándose con un reconocimiento y dominio del código.



A su vez, El Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas de Chile, en cabeza de Iturra (2015), se adelantó el trabajo de investigación *La organización de la enseñanza de la lectura en las aulas chilenas. Diferencias entre profesores calificados como básicos o como competentes*. En dicho estudio se encontraron algunas diferencias de acuerdo a la calificación otorgada a los docentes, siendo los docentes que cuentan con procesos de capacitación o actualización quienes organizan de manera más coherente las actividades, incluyendo mayores acciones de cierre a diferencia de aquellos que solo cuentan con estudios iniciales. No obstante, sostienen que se requiere profundizar más en la forma como los docentes logran negociar y co-construir el conocimiento con sus estudiantes. En este sentido cabe preguntarse ¿De qué forma se logra negociar y co-construir el conocimiento en el aula de clase? ¿Es posible profundizar en estos aspectos? ¿Cómo pueden contribuir estas acciones a la enseñanza de la lectura?

Del mismo modo, en la investigación *Concepciones sobre lectura y escritura de trece maestras de las instituciones educativas Escuela Universidad Nacional, Jesús Rey y Don Matías. Y su relación con las prácticas de enseñanza estas habilidades comunicativas en los grados preescolar, primero y segundo de básica primaria*, de los autores Ríos y Zapata (2014), además de centrarse en las concepciones de cada una de las maestras sugieren que para transformar las mismas y las prácticas tradicionales de la enseñanza de la



Facultad de Educación

lectura, se deben fortalecer los procesos de formación de los maestros y maestras centrados en enfoques y prácticas constructivistas que confronten sus concepciones y prácticas de enseñanza.

Las investigaciones anteriormente descritas, se enfocan en analizar las prácticas y concepciones que poseen los docentes sobre la enseñanza de la lectura en los primeros años de escolaridad. A medida que muestran sus resultados se encuentran tres temas coyunturales, los cuales constituyen las dificultades que atraviesa la enseñanza de la lectura, siendo estas: formación inicial y continua del personal docente, las estrategias utilizadas para mejorar la comprensión lectora y las pruebas de estado que pretenden medir las habilidades en lectura de los estudiantes.

Al respecto, y en relación al área de formación docente, autores como Iturra (2015), Grau (s.f), Barboza y Francis (2002), Ríos y Zapata (2014), mencionan este aspecto desde diferentes perspectivas. El primero, como resultado de su investigación, encuentra que los docentes que continúan con sus estudios o con cursos de actualización utilizan más métodos y estrategias para lograr que sus estudiantes comprendan los contenidos abordados en una lectura, a diferencia de los docentes que solo cuentan con una formación inicial. El segundo considera que para asegurar una enseñanza efectiva en los primeros años de escolaridad, el docente debe contar con una formación continua; finalmente las dos últimas duplas de autores resaltan la importancia de la formación de maestras y maestros como una



forma de confrontar sus concepciones y prácticas, y de mejorar las mismas, así como la necesidad de crear políticas coherentes, de actualización de los docentes en servicio.

Estos tres supuestos, indican que es necesaria una formación inicial y que en el ejercicio docente se debe continuar con esta, para asegurar mejores resultados en la enseñanza de la lectura, además de reflexionar acerca de los métodos empleados. En este punto surgen varios interrogantes: ¿El éxito en un proceso de enseñanza de la lectura es solo cuestión de formación?, ¿Dónde quedan los conocimientos previos y contextuales de los docentes?, ¿Se aplican de manera real las teorías abordadas en la educación superior?, ¿La reflexión sobre la enseñanza de la lectura posibilita cambiar hábitos ya instaurados de enseñanza en el aula?

En cuanto a las estrategias utilizadas en los procesos de enseñanza de la lectura, estas son vistas en el entorno educativo como la “solución” a los problemas que presentan los estudiantes. En el rastreo realizado a autores como Matesanz (s.f), consideran que las estrategias utilizadas para la enseñanza de la lectura son “imprescindibles para formar lectores autónomos que puedan enfrentarse a textos de diversa índole, comprenderlos adecuadamente, permitiendo, a su vez, que dichos lectores sean capaces de aprender a partir de éstos, convirtiéndose la lectura, de esta manera, en una fuente de conocimiento”.



Por su parte, Ríos y Zapata (2014), consideran que una estrategia para la enseñanza de la lectura permite a los maestros crear espacios donde estudiantes adquieran un aprendizaje significativo a través del encuentro con portadores de texto propios de su cotidianidad, por ejemplo. Además “favorecer la reconstrucción del significado global y específico de un texto, y la posibilidad de que el lector asuma una posición crítica frente a lo leído”. A su vez Córdoba, Ochoa y Rizk (2009), Guillén y Garrán (2003), Señalan que estas estrategias deben fundamentarse en los intereses de los estudiantes y así lograr mayor motivación en ellos.

En general estas investigaciones muestran que algunos docentes se arraigan a estrategias didácticas tradicionales como clases expositivas, temas convertidos en preguntas, lectura como desciframiento y decodificación, aprendizaje por repetición, identificación de contenidos y mensajes literales, aun cuando expresan un conocimiento claro de una enseñanza de la lectura a partir del constructivismo que alcanza mayores niveles en la lectura.

El último aspecto coyuntural, habla de la influencia y uso de las pruebas de estado o internacionales que intentan establecer los niveles de comprensión lectora en los estudiantes, a saber, Rojas (2013) retoma los resultados obtenidos en las pruebas “SABER” en el área de comprensión lectora para un grupo de 5° grado, donde se determina que los



Facultad de Educación

estudiantes debían alcanzar un logro (*comprensión con inferencias*), además de remitirse a los planteamientos desarrollados por el ICFES, el cual adopta tres niveles de lectura y de la comprensión lectora: primero, el nivel de la comprensión y lectura literal; el segundo, el inferencial y el tercero, el crítico intertextual. Dichos documentos se retoman para sustentar las falencias encontradas de los estudiantes en las pruebas de evaluación y comparar estos resultados con lo esperado por la institución educativa. Se considera entonces que esta relación entre pruebas y aprendizajes no resulta factible siempre, puesto que el conocimiento y comprensión de textos de un estudiante no puede ser solo visto desde una prueba.

Así mismo Correa y Pérez (2008), afirman que las instituciones educativas en las que han realizado su estudio, “ante las falencias detectadas a través de las pruebas externas e internas de lectura y escritura, optan por solicitar y programar cursos de capacitación, dirigidos por agentes externos a la escuela, pero casi nunca se proyectan trabajos desde su interior”. Con lo anterior es vital interrogarse por la efectividad real de estas pruebas y si ¿Implementar cursos sobre lectura por agentes externos al entorno educativo es fructífero?, ¿Realmente el problema son los resultados de los estudiantes o que se realicen pruebas estandarizadas?



3 Planteamiento del problema

Las prácticas de enseñanza y aprendizaje de la lectura, es una de las funciones centrales de la escuela moderna, pues se busca que estas sean del dominio de todos, ya que como prácticas culturales pueden llevar a la inclusión dentro del aula o a la jerarquización en un contexto social en cuanto profesión y empleo, esto quiere decir que quien enseña a leer le abre al otro posibilidades de participar activamente en un contexto cultural; pero el acceso a estas prácticas no es un proceso fácil ya que las posibilidades y oportunidades no son iguales para todos, es decir, no todos tienen la oportunidad de acceder a las prácticas de lectura, aquellas que se imparten en la escuela y que son aceptadas y requeridas en un contexto cultural.

En este orden de ideas, las prácticas de lectura cobran un significado bastante amplio ya que su valor radica en la experiencia de la lectura que construye cada persona, en la medida que permite transformaciones en cada ser, obedeciendo a distintas situaciones como pueden ser la resolución de problemas propios, el apropiarse a diferentes contextos o a la reflexión de sí mismo. Estas experiencias llevadas a la escuela atraviesan tanto a los maestros como a los estudiantes que construyen en sí mismos un saber, por eso el acceso a la lectura debe hacerse en razón a un interés social de la manera que se responde a las necesidades y



Facultad de Educación

requerimientos del medio y a una respuesta política, dado que leer es un acto de poder, y es así como en este complejo proceso se ve directamente implicado el maestro.

Siendo así, el maestro desempeña un papel muy importante en la enseñanza y aprendizaje de la lectura ya que “como toda transmisión cultural, enseñar a leer y a escribir supone poner a disposición de otros un legado, a la vez que abrir la posibilidad de continuar la historia” (Brito, Cano, Finocchio, Gaspar, 2011, p. 38). Es así como el maestro en su rol deja descubrir o no el mundo a sus estudiantes, haciendo un papel de habilitador y asumiendo la premisa tan compleja de “dejar aprender”. Esto supone para el maestro valorar lo que en su recorrido ha llamado experiencias, lo que se pretende valorar en el presente proyecto.

Se debe agregar que las prácticas de lectura forman experiencias propias cuando se pasa de un plano a otro, es decir cuándo se va más allá de lo literal, cuando se hace una reflexión y una apropiación, cuando se hace un encuentro con el texto, por eso su enseñanza en la escuela debe entenderse como algo más que saberes escolares, como un vínculo con la palabra escrita y con las culturas, que requieren de una apertura, de una escucha y una confrontación; la lectura debe salir de la orientación como única y correcta interpretación, además teniendo en cuenta que la lectura implica y reconoce varios saberes, “saberes enciclopédicos, ideológicos, de competencia del léxico y retóricos” (Finocchio, 2011, p.



146) que son diversos en cada ser y que se vuelven importantes a la hora de acceder y construir significados y conocimientos tanto individuales como colectivos.

En esta línea y como se describió en párrafos anteriores, la práctica cultural de la lectura va tomando nuevos usos, nuevos intereses y nuevas concepciones dentro de la sociedad por eso “se vuelve imprescindible reconstruir entre maestros y profesores qué se hace y de qué se habla cuando se hace y se habla de enseñar a leer y a escribir en la escuela” (Finocchio, 2011, p.159). Es decir que se deben reinventar las prácticas y concepciones, darle lugar a la palabra de lo que se hace y lo que se puede estar pensando acerca de lo que se hace cuando se enseña a leer, así mismo reconociendo que quien enseña a leerle posibilita al otro reflexionar, generando así un marco de inclusión del sujeto a lo social.

En relación con lo anteriormente descrito y algunas de las investigaciones revisadas, se plantea para este proyecto la siguiente pregunta de investigación: ¿Qué relación se establece entre las trayectorias vitales y las acciones de enseñanza de la lectura de maestras de 2° y 3° grado de primaria de una Institución Educativa Pública del Municipio de Sonsón?



4 Objetivos

4.1 Objetivo general

Analizar qué relación se establece entre las trayectorias vitales y las acciones de enseñanza de la lectura de algunas maestras de 2° y 3° grado de primaria de una Institución Educativa Pública del Municipio de Sonsón.

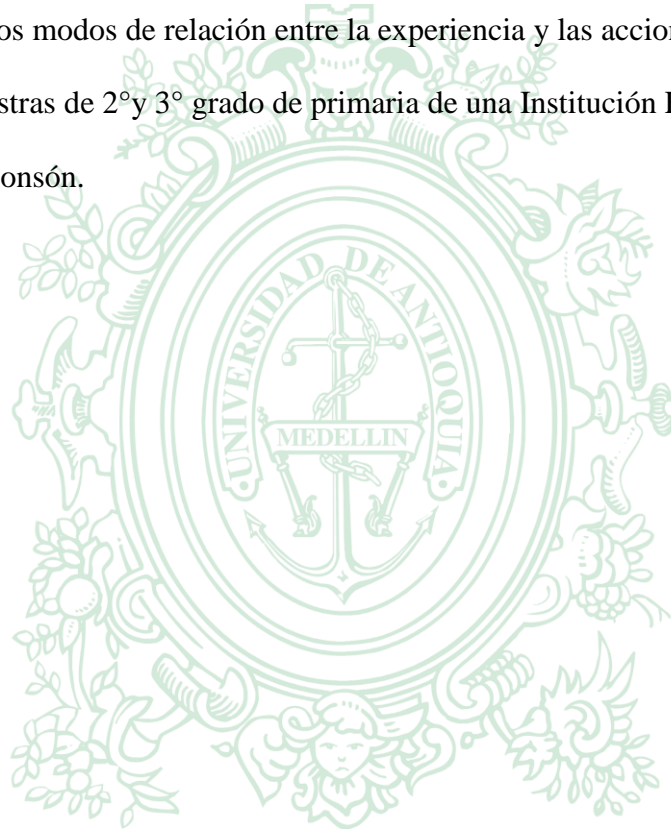
4.2 Objetivos específicos

- Identificar cuál ha sido la formación inicial y la experiencia de lectura que han construido 3 maestras de 2° y 3° grado de primaria de una Institución Educativa Pública del Municipio de Sonsón.

- Determinar cuáles son las acciones de enseñanza de la lectura que implementan 3 maestras de 2° y 3° grado de primaria de una Institución Educativa Pública del Municipio de Sonsón.



-Establecer los modos de relación entre la experiencia y las acciones de enseñanza de la lectura de 3 maestras de 2° y 3° grado de primaria de una Institución Educativa Pública del Municipio de Sonsón.



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



5 Referentes conceptuales

Teniendo en cuenta la especificidad del objeto de estudio de este trabajo, se recopilamos varios conceptos, los cuales permitieron el análisis de lo hallado en los relatos de las maestras. Estos conceptos son: maestro, lectura, trayectoria vital y praxis. En primer lugar, se vislumbra el maestro, como el encargado de transmitir un legado cultural a sus estudiantes, su quehacer le “implica la intención y la decisión de provocar efectos sobre otros, dejando una marca en relación con el saber” (Brito, 2011, p. 65). Es decir, toda relación maestro – estudiante supone indefectiblemente una marca de saber que queda en el estudiante. Por tanto, el maestro apela a “una imagen en la que convergen saber y puesta a disposición del saber” (Brito, 2011, p.78), y en estos términos el maestro no solo pone a disposición su saber académico, sino todos aquellos saberes que a lo largo de su vida a recopilado, como persona, como estudiante y como profesional.

A su vez, el maestro como trasmisor del conocimiento, se hace presente en el proceso de lectura de los estudiantes, pero también la formación y experiencias del maestro, las cuales tienen efectos en la forma en la cual este enseña a leer. De este modo y retomando los planteamientos de Brito, et al (2011), la lectura es entendida como una práctica cultural,



Facultad de Educación

la cual supone “compartir las prácticas e intercambios propios del universo de lo escrito” es decir, los modos en los que se comparten o no lo textual. Lo anterior, en y términos de inclusión “determina distintas formas de estar o no alfabetizado y, por ende, de participar en el mundo de lo social”, de este modo la lectura adquiere un sentido amplio, esto es, político: como una distribución cultural que habilita o no la inclusión de los sujetos al mundo. Se puede decir entonces, que el maestro en su rol puede apoyar o no la idea de inclusión implícita en los procesos de lectura.

Estos modos en los que el maestro entiende el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura, tiene mucho que ver con su experiencia y recorrido académico y personal. En concordancia con lo anterior, se retoma el término trayectoria vital, la cual hace parte de la experiencia, relacionada con las biografías escolares de las maestras. Las trayectorias vitales se entienden como momentos donde se da la posibilidad de tomar puntos de quiebre y a partir de ahí adoptar decisiones. Es decir, una trayectoria en donde se da lugar a la experiencia, donde, se permite “que entren en crisis modos de desciframiento ya aprendidos, sentidos ya establecidos, modos de lectura automatizados”. (Brito, et al., 2011. p. 33). En este sentido podemos entender la biografía escolar y la trayectoria vital como formación continua de maestros. Al respecto Diker y Terigi (2003), referencian que



La formación continua de maestros representa con toda claridad la idea de que la formación docente debe ser permanente, tanto en términos de la actualización disciplinaria y didáctica, como en términos de la revisión, el análisis y ajuste permanente de la propia práctica. (p. 132).

Por último, se comprende la praxis desde el campo educativo, la cual se orienta hacia “un actuar responsable” (Aristóteles como se citó en Runge y Muñoz, 2012). “un hacer libre con finalidad en sí mismo y reflexionado [...], se refiere a la acción orientada por ideas, auto determinadas y responsables del ser humano”, En esta línea podría decirse que “toda praxis es un hacer, pero que no todo hacer es necesariamente una praxis”(Runge y Muñoz, 2012, p. 4), por lo cual, en el presente trabajo se encontrará reiteradamente el término de acciones educativas, y más específicamente en el apartado de hallazgos; dado que se concibe que no todo lo que hacen las maestras, en términos de la enseñanza de la lectura, se constituyen en una praxis.



6 Metodología de Investigación

6.1 Paradigma/enfoque

El paradigma de la investigación fue 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 los trayectos de vida de las maestras.

6.2 Tipo de estudio

Este estudio fue de tipo documental. Se analizaron las entrevistas semiestructuradas realizadas a tres maestras de los grados 2° y 3° de la básica primaria de una Institución



Educativa Pública del Municipio de Sonsón. Las entrevistas fueron transcritas y dicha transcripción se elevó a la dignidad de documento.

6.3. Participantes

Para este ejercicio se contó con tres maestras de los grados 2° y 3° de la básica primaria de una Institución Educativa Pública del Municipio de Sonsón, las cuales nos concedieron unas entrevistas semiestructuradas para analizar qué relación se establece entre las trayectorias vitales y las acciones de enseñanza de la lectura de estas maestras.

6.3 Generación de información

Para el presente ejercicio se eligieron como métodos de generación de información unas entrevistas semiestructuradas que, luego de ser transcritas, se convirtieron en un documento que nos permitió un análisis para establecer las concepciones y prácticas que tienen las maestras frente a la lectura y su enseñanza.



6.4 Ruta metodológica

En primer lugar se visualizó un posible centro de práctica, siendo este una Institución Educativa Pública del Municipio de Sonsón, de allí se tuvo como foco de interés tres maestras de los grados 2° y 3° de la Básica Primaria. Determinadas las participantes que permitieron desarrollar el trabajo investigativo, se implementaron dos métodos de generación de información que correspondieron a la: observación no participante y entrevistas semiestructuradas, los cuales se orientaron por preguntas encaminadas hacia la trayectoria vital de las maestras, respecto a la lectura y a la enseñanza de la lectura.

En este orden, las unidades de análisis fueron los párrafos, las categorías emergieron a partir de cada uno de los párrafos de las entrevistas realizadas a las maestras; después se agrupó por categoría con base en lecturas propias y la conversación con algunos referentes conceptuales. Es de anotar que para el momento de análisis y el establecimiento de los hallazgos la observación no fue relevante porque no se quería hacer una comparación entre lo que se observó o escuchó, con lo que hacen las maestras. En este sentido, la trayectoria vital y el saber que las maestras han construido es lo que se valora en este proyecto.



7 Hallazgos

A partir de entrevistas semiestructuradas –realizadas a las tres maestras de la básica primaria de una Institución Educativa Pública del Municipio de Sonsón–elegidas como método de generación de información, se logró saber las perspectivas que estas maestras tienen acerca de la lectura, de su enseñanza y aprendizaje, desde sus trayectos vitales. Es así como a continuación se presentarán una serie de categorías y subcategorías producto del análisis de lo dicho por las maestras, en conversación con algunos referentes teóricos y las voces de las autoras de este trabajo.

7.1 Concepciones de lectura de las maestras

Este apartado reúne las concepciones que tienen las maestras respecto de la lectura. Dichas concepciones se construyeron a partir de relatos y narraciones de las maestras, que dejaron entrever cómo aquellas impactan o no las prácticas implementadas en el aula para la enseñanza de la lectura. Es así como se encuentra, dentro de las concepciones, los gustos e intereses en materia de lectura –tanto personales de las maestras, como de los que ellas les atribuyen a los estudiantes– y los tipos de lectura que devienen de esos gustos.



De esta manera, para la maestra 1 la lectura es importante porque “no solo es leer por leer, sino que leer en forma mental u oral pero entendiendo lo que se está leyendo”, porque de lo contrario, cree la maestra, “se pierde el tiempo”. De este modo, concibe que “se debe entender el significado de cada una de las palabras” para lograr la llamada comprensión de lectura. Se muestra aquí cómo la maestra hace énfasis en que la lectura debe hacerse en razón de la comprensión y el significado de las palabras que, presume, ignoran los estudiantes. Es una propuesta que se apoya “en la concepción de que leer es extraer <<el sentido dado>> en el texto, desconsiderando el papel del lector en ese proceso” (Finocchio, 2011, p. 143). Además, esta propuesta presenta un enfoque que resulta, al menos, problemático, pues orienta la lectura hacia una única y correcta interpretación, la del docente, clausurando otras posibles búsquedas de sentido vinculadas con los aportes que pueden hacer los alumnos desde sus subjetividades o mundos internos, desde contextos, intereses y enciclopedias culturales seguramente distantes de las del educador (Finocchio, 2011, p. 143). En este sentido, parece ser que la comprensión de lectura es validada siempre y cuando la interpretación que realiza el estudiante se ajuste a la del maestro, por tanto el lugar del estudiante, su lectura y su saber quedan relegados a un segundo plano.

En relación con la comprensión lectora, la maestra 2 agrega que orienta a los niños con un anticipo de lo que va a ser tematizado y ellos para la próxima clase “deben traer algo



Facultad de Educación

que debe ser escrito mas no fotocopiado, no puede ser “copie y pegue”; el niño debe leer el texto del computador, del libro o de donde sea, debe hacer es un resumen en su cuaderno y que sepan decir lo que dice”. Agrega que no sean resúmenes largos porque no les exige que sean de una página o ensayos, “un resumen mínimo de 10 renglones y si el niño quiere aumentar pues mucho mejor”. Es así como la lectura vuelve y cobra la concepción de la comprensión lectora y el significado sumándosele el contraste que se hace con la extensión.

Por otra parte, nuevamente convocamos a la maestra 1 para quien la lectura es importante “en todas las áreas ya que si no se sabe leer o escribir no se puede defender o no se puede trabajar en ninguna área de conocimiento”. Aquí se puede decir que la lectura es vista como defensa, es decir, quien sabe leer se puede desempeñar, tal vez mejor, en cualquier área del conocimiento. Agrega la maestra que, por ejemplo, para la realización de alguna operación “primero se tiene que saber leer muy bien, analizar”, para de ahí saber cómo proceder, “o sea, que la lectura prima en todo”. Así, la lectura es entendida por la maestra como una condición para conocer y analizar, lo cual significa que leer es “la capacidad para actuar en cualquier situación donde el alumno se enfrente a lo escrito” (Brito, 2011, p.53). Llama la atención que esta maestra, en particular, le adjudica a la lectura el estatuto de análisis y primacía.



Por el contrario, la maestra 2 orienta con más frecuencia la producción de textos escritos “en lengua castellana y en sociales”. En este punto se rescata cómo la maestra concibe que la lectura se enfatice más en unas áreas de conocimiento que en otras. Esto puede obedecer a considerar los conocimientos de las disciplinas de manera fragmentada o atribuir unos conocimientos propios de alguna área o disciplina. Valiéndonos del pensamiento de Brito y de la maestra 1, podemos entender lo escrito más allá de lo textual y de lo escolar; por tanto, la lectura se trataría de formas de análisis del lector frente al mundo, que no se restringe a un área en particular. Conviene también resaltar que esta forma de concebir la lectura tiene implicaciones en las formas en que se puede entender la “inclusión” –aunque también la “exclusión”– de los sujetos en el campo del conocimiento en general y en el mundo, puesto que, considera la maestra, “saber leer” es la condición primordial para el acceso a cualquier conocimiento. La lectura, así entendida, habilita o excluye. En este sentido es “una pieza clave en el tablero de la inclusión y la jerarquización social” (Brito et al., 2011, p.22). Dicho en estos términos, la lectura es entendida aquí en un sentido amplio, esto es, político: como una distribución cultural que habilita o no la inclusión de los sujetos al mundo.

La maestra 2 concibe, por su parte, que “la lectura es como un viaje apasionante porque a través de ella se puede conocer muchos lugares, aprender de muchas cosas, aprender de diferentes espacios que no distinguimos propiamente como viajar hasta allá, es



Facultad de Educación

como un viaje fantástico, una imaginación que desarrolla mucho la creatividad y se aprende mucho a través de la lectura”. Agrega que “si no fuera por la lectura se sería analfabeta totalmente porque el que no sabe leer está sumido en un mundo muy distinto al que vivimos el resto”. La expresión “analfabeta totalmente” es el contrapunto a lo que expusimos en líneas anteriores con respeto a la inclusión, la cual implica hacer participar en el mundo de lo social o no. De este modo, la afirmación “el que no sabe leer está sumido en un mundo muy distinto al que vivimos el resto”, advierte la posición de la maestra frente a los que considera excluidos de un mundo, al cual ella sí pertenece. Se puede decir entonces que según la posición que el maestro asuma frente al otro, lo podría considerar digno o no de compartirle sus saberes y en el movimiento mismo de ese compartir lo habilita o no para su participación en el mundo social.

A su vez, la maestra 3 concibe la lectura como “la descripción, identificación y lectura de símbolos de forma escrita, oral y de forma comprensiva, leer símbolos como: letras, números y gráficas. Lectura es todo lo que se observa, lo que se ve, se puede leer todo lo que los ojos pueden observar” .Es así como leer se presenta como una acción transversal que implica la lectura de “todo y lo que sea” (Brito, 2011, p.53). Se agrega que, la maestra 1 referencia que en el transcurso del año utiliza lecturas “de cuentos, de fábulas y de valores” que también “estén relacionados con el tema que uno va a trabajar”. En el caso de la maestra 2 “se trata la lectura de acuerdo a la temática que se esté trabajando y los



miércoles es de lo que a los niños les guste”. A juicio de esta maestra los niños “van a escoger la de deportes” y las niñas “van a leer la parte social”. La maestra 3 utiliza la lectura diaria de un cuento “que es más bien corto”. Agrega que “no solo es lectura de cuentos sino que también es conocimiento de sus saberes”.

Siendo así, se puede visualizar que la lectura se lleva a las aulas teniendo en cuenta tres elementos fundamentales: tipo de lectura, temática a trabajar y gustos de los niños. Estos tres elementos pueden o no relacionarse entre sí, también pueden o no relacionarse de manera explícita o implícita con las concepciones de lectura de las maestras, teniendo en cuenta que existe una cultura escolar para la enseñanza sustentada en valores, prácticas y saberes a transmitir. De este modo, la lectura desempeña un papel fundamental dentro del desarrollo de las acciones educativas –morales, por ejemplo, y por eso la “lectura de valores”– ya que ella se encuentra impregnada del ideal de ser humano que se quiere formar en las instituciones educativas, de manera que responda a un contexto cultural, de allí que predomine la utilización de unas u otras lecturas, que para este caso son de “fábulas, cuentos y valores”.

Desde otra perspectiva, la maestra 3 menciona que no utiliza con frecuencia la producción de textos escritos sino que hace énfasis en la expresión oral y así “permite que



Facultad de Educación

los niños expresen y que tengan ese respeto por escucharle la opinión al otro”. Relata que en este momento se está comenzando de forma escrita “para ya tener una evidencia escrita de la comprensión de lectura”. En este punto se pueden encontrar dos elementos a resaltar: uno, es que la lectura es un medio para formar en normas y valores ciudadanos; y dos, la forma de concebir que la comprensión lectora puede evidenciarse desde el texto escrito.

Por otro lado, referenciando el gusto y la frecuencia a la hora de leer, la maestra 1 menciona que le gusta leer “todo lo que hay que leer ya que cada día hay más para aprender y por eso toca leer”. La maestra 2 practica la lectura “por tarea”, por ejemplo “en la universidad para leer un libro o un artículo”. Agrega que sí lee mucho con los niños, por ejemplo le “gusta leer una fábula o un cuento”; la maestra 3 menciona “que lee lo que le toca para la preparación de las clases”, y que cuando estaba en la universidad “sí leía todos los libros que le mandaban para leer”, no se ha detenido a leer una obra o un texto, siempre ha sido “porque tocan”. De esta manera, se visualiza cómo estas maestras en la actualidad practican la lectura por necesidad o por obligación, en relación con la responsabilidad de la preparación de las clases y en la actualización de su oficio de maestras.

Al respecto, la maestra 2 piensa que “de la manera como le enseñaron depende que hubiera tenido más gusto por la lectura”, expresa que “si le hubieran enseñado por medio de



Facultad de Educación

una cartilla o le hubieran puesto distintos materiales para trabajar, para tener en la mano, para ir buscando y ser más independiente, más investigativa, tal vez hubiera sido más creativa”. A su manera de ver “jamás le explicaron de recortar, de manipular material, siempre fue a punta de planas”. Debido a eso sí tiene letra cursiva muy buena: “lo positivo que puede agarrar de ese tiempo”.

Con respecto a lo anterior, el gusto por leer se asocia a la manera como fue presentada la lectura en la etapa de la escolarización de la maestra. Si se reconoce en este punto la lectura como experiencia y la experiencia entendida “como la reflexión del sujeto sobre sí mismo” (Brito et al., 2011, p. 27), se puede decir que dichos modos e interiorizaciones que se adoptan en el trayecto formativo pueden o no conmovirse cuando se generan diferentes experiencias. Esto supone que el maestro puede abrir la posibilidad de redescubrir su enseñanza, es decir, permite o no “que entren en crisis modos de desciframiento ya aprendidos, sentidos ya establecidos, modos de lectura automatizados” (Brito et al., 2011, p. 33).

En cuanto a la pregunta de cómo les hubiera gustado aprender a leer, la maestra 1 indica que le hubiera gustado aprender a leer “de una forma dinámica usando medios tecnológicos”, además utilizando lecturas ilustradas porque “las lecturas ilustradas” a su juicio le deberían “entrar más”. En este sentido, podemos ver cómo la maestra concibe y



relaciona el aprendizaje de la lectura con la ilustración y lo dinámico. De la misma manera pasa con la maestra 2, la cual refiere que le hubiera gustado aprender a leer con “mucho material que se pueda tocar, se pueda palpar, se pueda visibilizar como rompecabezas, arma todo, dominós, armando sílabas, armando palabras, algo más dinámico y no tan monótono” como le tocó. Le hubiera gustado que fuera con “otras pedagogías y otras didácticas muy distintas, porque repetir y mirar siempre para el tablero” no le gustó.

Cabe señalar que estas maestras hacen especial énfasis en que les hubiese gustado aprender a leer con “material didáctico”. En este punto, parece ser que las acciones implementadas actualmente por las maestras distan de aquello que añoran como ideal de la enseñanza de la lectura, en este sentido podemos preguntarnos ¿si las maestras añoran haber aprendido a leer de esta manera por qué esto no logra conmover sus prácticas actuales? Al respecto, se puede aventurar como una posible respuesta el hecho de que algunas Instituciones Educativas encargadas de la formación docente inicial “refuerza los modelos de desempeño así interiorizados” (Diker y Terigi, 2003, p.136). Siendo así ¿Cómo sería posible una formación de maestros que logre conmover los modos interiorizados que posee una maestra en ejercicio?

No obstante, la maestra 1 considera que en la enseñanza de la lectura “los niños por su desinterés no aprenden a memorizar”. En este sentido la maestra tiene la concepción que



Facultad de Educación

para aprender a leer, hay que aprender a memorizar y esta no se da, cuando no se presta interés. Otro punto, es que el desinterés que puede presentar un estudiante para adquirir un aprendizaje puede suponer la negación de la imagen de maestro, ya que el desinterés se puede asociar con que no le resulte importante, el saber que quiere habilitar el maestro. Siendo así, la escuela se enfrenta con un gran desafío ya que “enseñar implica la intención y la decisión de provocar efectos sobre otros, nuestros alumnos, dejando una marca en relación con el saber” (Brito, 2011, p. 65). Es decir, el maestro en la acción de enseñar promueve el interés de los estudiantes por aprender.

Para la maestra 1, al realizar un proceso de enseñanza en lectura menciona que “uno se da cuenta porque uno ve resultados, uno a lo largo de los años ve que los niños avanzan en los grados, cuando uno menos piensa el niño que uno enseñó a leer y a escribir es un profesional autónomo y eso para uno es muy satisfactorio y ahí uno sabe que pudo llevar a cabo un buen proceso con esas personas”. En estos términos, se entiende que la lectura trasciende el espacio escolar de la básica primaria, y se convierte en un aprendizaje para la vida profesional de las personas, además la lectura se ve como un resultado a largo plazo, cuando cada sujeto avanza en diferentes niveles educativos, entendiendo así que la lectura es un aspecto fundamental y transversal. En esta perspectiva, la lectura, puede clasificar a los sujetos según su profesión, ya que no todas requieren de la lectura desde un aspecto del dominio del código escrito, es decir, hay profesiones que hacen uso de lecturas que no se



quedan en lo textual. En esta línea, entendiendo la lectura solo desde el código escrito se excluye a los sujetos que hacen otros tipos de lectura, las del mundo.

En este orden, a la maestra 2 le llama mucho la atención una niña porque “siendo de tercero le gusta temas muy avanzados que son de bachillerato (Geografía)”. Retoma importancia que la lectura entendida en estos términos, atribuye unos temas específicos para los diferentes grados escolares, conllevando a clasificar la lectura por niveles y temas. De esta manera, se jerarquiza el acceso a la lectura en la medida que se dosifica y determina la presentación de contenidos. La inclusión aquí se pone en juego en términos de igualdad de las inteligencias, donde todos pueden formar parte de un mundo común. Es decir, la igualdad de las inteligencias permite que el pensamiento de todos sea valorado, lo cual, si se reconoce, asegura que cualquier sujeto puede formar parte de un mundo común.

7.2 Finalidades de la lectura

Tomamos como finalidades de la lectura aquellos objetivos que las maestras trazan a la hora de leer, los que se evidencian en su práctica pedagógica y los que utilizaron sus maestros con ellas en la etapa de básica primaria. Es así como en esta categoría



encontramos 4 subcategorías: finalidades personales de la lectura; finalidades de la enseñanza de la lectura que, según las maestras, estuvieron presentes en sus maestros de básica primaria, finalidades de la enseñanza de la lectura en la práctica actual de las maestras y, por último, la evaluación de la lectura.

7.2.1 Finalidades personales de la lectura

En este punto, la maestra 1 se centra en que los maestros deben “leer para poder preparar las clases”. La lectura se toma entonces como un elemento imprescindible a la hora de enseñar, que como lo referencia la maestra, pareciera ser una acción inherente al quehacer del maestro. En estos términos, la lectura le puede permitir al maestro tener perspectivas más amplias y a su vez extender su conocimiento, así mismo, en la medida en que se lee se reconoce el saber de otros, permitiendo un dialogo entre saberes. De otro lado, la maestra 2 cree que la lectura es “un viaje fantástico [...] que desarrolla mucho la creatividad y aprende uno mucho”. Se puede señalar aquí como la lectura entendida en estos términos lleva al lector por diferentes momentos, inicialmente se realiza un ejercicio de decodificación que luego pasa a momentos de creación y fantasía, de esta manera, la lectura traspasa el texto escrito.



7.2.2 Finalidades de la enseñanza de la lectura que, según la maestra 1, estuvieron presentes en sus maestros de básica primaria

La maestra 1, recuerda que su “profesora hacía preguntas respecto a la lectura: qué entendió, cómo le pareció el cuento, la fábula, qué enseñanza le dejó”. En esta perspectiva, “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 le orienten” (Finocchio 2011, p. 147). Es decir, en este caso particular, la intensión pedagógica que puede subsistir es la formación en valores. Así mismo, cada maestro tiene una intención educativa particular ajustada a los logros propuestos en el área que se está trabajando o a la intención formativa, lo que lleva a que cada maestro implemente según su criterio distintas estrategias y metodologías, una potencia de ello se refiere a que la enseñanza puede ser subjetiva y puede tener relación con los trayectos vitales del maestro, por el contrario, una dificultad que puede presentarse es que el maestro se limite a su subjetividad y no dé lugar a la reflexión de su propio accionar educativo.

7.2.3 Finalidades de la enseñanza de la lectura en la práctica actual de las maestras



La maestra 2, cuenta que el estudiante “va a leer el texto sea de su computador, del libro o de donde sea, pero me va a hacer es un resumen en su cuaderno con su puño y letra”, en consecuencia el resumen se retoma como una finalidad de lectura, en tanto puede recoger lo que cada estudiante comprendió de la lectura que realizó; en estos términos el resumen puede ser utilizado para responder a determinada pregunta o a la recuperación de la estructura semántica del texto, exponiéndolo de forma abreviada o respetando su organización. (Finocchio, 2011, p.149).

Además se resalta, que la maestra hace énfasis en que el resumen debe ser “con su puño y letra”, lo que lleva a pensar que el resumen puede guardar alguna relación con los procesos de escritura propios, es decir, la interpretación. Otro punto es, que la maestra 3 plantea que está comenzando a hacer las acciones respecto a la lectura “de forma escrita, para luego anexarlo a un libro” con el fin de que los niños puedan “más adelante, releer los escritos, comparar las respuestas y verificar qué aprendieron”. Este tipo de propuestas “permite a los alumnos pensar su propia escritura, volver sobre ella y ensayar versiones mejores” (Finocchio, 2011, p.139). En estos términos se puede reconocer que volver la lectura en un nuevo escrito puede permitir nuevas interpretaciones y por ende nuevos aprendizajes.



Por último, llama la atención que las tres maestras utilizan la búsqueda de significados en el diccionario: la maestra 1 pide a los estudiantes que “busquen el significado de las palabras desconocidas” de los textos que están leyendo; en el caso de la maestra 2 se realiza como actividad complementaria donde los niños “buscan el significado de las palabras nuevas y lo deben escribir en el cuaderno de lengua castellana”; y la maestra 3 trabaja las palabras desconocidas en “la misma lectura” que realiza con los niños. De acuerdo con lo anterior, la búsqueda de significados de palabras es una práctica arraigada en la escuela que puede tener al menos dos connotaciones: una de ellas se centra en la búsqueda de palabras desconocidas para poner en contexto la lectura y así lograr su comprensión, y otra, es la búsqueda de palabras como actividad complementaria a la lectura desde su significado propio. Estas actividades parecen ser que responden a extraer el sentido literal del texto, desconociendo la participación activa del lector en dicho proceso y sus posibles interpretaciones. Complementado esta idea, Finocchio (2011, pp. 149-150) señala que el resumen “suele traducirse en un tipo de actividad que se engarza con las condiciones y posibilidades de hacer docente: mantiene ocupados a los alumnos en el tiempo disponible [...] y se vuelve evidencia concreta de un trabajo”. Consideramos que este pensamiento no se queda solo en el resumen, sino que puede trascender a las demás actividades que mencionan estas maestras, es decir la búsqueda de significados.



7.2.4 Evaluación de la lectura

Respecto a la evaluación, la maestra 1 menciona, que les pregunta “literalmente la lectura de cuentos, para mirar a ver si saben leer, en qué están fallando para saber qué les tengo que reforzar, para saber cuál no lee bien y poderle trabajar”. También la maestra les pregunta a los niños “personalmente acerca de la lectura”, y les hace “evaluación de ello”. En estos términos la lectura, por lo general, pasa por un proceso evaluativo, pues así la maestra puede advertir si se tuvo una comprensión literal o no de lo leído. En este sentido, la lectura entendida desde la comprensión, se ajusta a un modelo evaluativo, ya que “de lo que se trata, es de saber si el alumno ha comprendido lo que tiene que comprender, y a partir de ahí, enseguida podemos establecer problemas de comprensión, niveles de comprensión” (Larrosa, s.f, p.18). La lectura entendida así, puede clasificar a los estudiantes por niveles de comprensión y esto trasciende a incluir o excluir en términos de quién sabe o no leer. Además, la expresión “lo que tiene que comprender” se remite a lo dicho en párrafos anteriores en donde la comprensión se limita al sentido literal del texto y a la interpretación del maestro.

La maestra 3, hace alusión a que está comenzando a hacer “una evidencia escrita de la comprensión de lectura de los niños”. Pareciera ser en este punto, que la comprensión de lectura debe llevarse hasta una evidencia escrita. Esto guarda relación con el planteamiento



de Finocchio descrito en párrafos anteriores, donde se puntualiza que algunas actividades escolares “se vuelve evidencia concreta de un trabajo” (Finocchio, 2011, p. 150).

En términos generales las finalidades de la lectura pueden relacionarse con los intereses de las maestras, (orientado por los lineamientos educativos del Ministerio de Educación Nacional aplicados en la Institución Educativa) y están en conexión con sus prácticas y acciones de enseñanza, en tanto, las finalidades determinan las acciones de enseñanza de la lectura.

7.3 Concepciones de maestro

A cada uno de los actores involucrados en el entorno escolar le son atribuidos diferentes ideales. El maestro, como uno de estos actores, es situado en ciertos lugares y visto desde diversas perspectivas. A continuación, se referenciará aquellas concepciones que las maestras poseen acerca de ser maestro(a).

La maestra 1 afirma que, como maestro “no se sabe todo”, además “cada día hay más para aprender, por eso toca leer”, lo cual concreta con la frase: “cómo va a ir uno sin



Facultad de Educación

prepararse bien en la clase”. En este apartado, el rol docente se relaciona estrechamente con la lectura, ya que como lo muestra la maestra, el aprendizaje del maestro se actualiza por medio de la lectura, además en su oficio de maestra la frase “cómo va a ir uno sin prepararse bien en la clase” connota un sentido de responsabilidad y confianza en ese saber que se quiere habilitar.

Así mismo, desde una postura donde la maestra debe enfrentarse a un grupo de niños para enseñarles a leer, la maestra cree que “primero que todo uno tiene que estar muy dispuesto y meterle motivación, mucha motivación con estos niños, para que ellos le cojan amor a la lectura y amor a lo que están haciendo y ser pues como muy activo y no ser muy monótono y no temer porque o sino los muchachos no van a prestar atención y no se van a interesar y eso hace que le cojan pereza a la lectura o a la escritura”. Al respecto, esta maestra resalta una serie de condiciones (interés, motivación y atención) propias del aprendizaje de la lectura que de no darse pareciera que el estudiante no aprende. En esta línea “enseñar implica la intención y la decisión de provocar efectos sobre los otros, [...] y aunque no es fácil, nos corresponde buscar las formas para enseñar a leer y a escribir en estos tiempos” (Brito, 2011, pp. 65-66). Estos efectos pueden corresponder a la experiencia que cada sujeto construye de la lectura; dicha experiencia es como una posibilidad de acceder al mundo que pasa por las manos del maestro, así, la lectura es una práctica que “late en el encuentro cotidiano entre todos aquellos que disponen de un saber –leer y



escribir– y que tiene en sus manos la posibilidad de ponerlo a disposición de otro que no lo tiene” (Brito et al., 2011, p. 25).

Para la maestra 2, en términos de la enseñanza de la lectura asegura “que de los grados más satisfactorios y más difíciles son los primeros”. De esta forma, la profesión docente pareciera retomar más significado en los primeros años de escolarización, puesto que son en estos, donde el estudiante debería aprender a leer. Esta significación del enseñar a leer puede apoyarse en que el maestro cumple la función de transmitir un legado cultural y la lectura hace parte de éste de una manera transversal para todas las áreas.

La maestra 3, reconoce los procesos de lectura implementados por estudiantes de la Universidad que “trabajaron al inicio del periodo, entonces yo lo seguí trabajando”. En este punto es importante detenerse en el valor que le da esta maestra a las intervenciones externas, reconociendo los aportes y conocimientos de otros maestros, adoptándolos a su práctica. Además, resalta esta maestra que cuando “trabaja la clase y uno ve que el estudiante no le dio la respuesta que uno quería, que al menos no sabe diferenciar la letra y que no lo logró es muy preocupante”. Llama la atención la expresión “no dio la respuesta que uno quería”, dado que en un proceso educativo siempre se persiguen unos objetivos y unos logros generalizados, cuando estos no son alcanzados es cuando se remite a que el



estudiante no dio dicha respuesta, lo que trasciende a una posible exclusión, de la manera que se atribuye al estudiante el fracaso escolar o las dificultades de aprendizaje.

7.4 Acciones de enseñanza de la lectura

Este capítulo reúne las acciones de enseñanza de la lectura implementadas en la escolarización de las maestras, específicamente en sus procesos de aprender a leer y las acciones de enseñanza de la lectura que estas maestras implementan en la actualidad.

7.4.1 Acciones de enseñanza de la lectura en la escolarización previa

Con respecto a las acciones de enseñanza de la lectura implementadas en el proceso de aprender a leer de las maestras, la maestra 1 se refiere a que una de estas acciones consistía en “escribir en el tablero”. La maestra 2 menciona que “todo era del tablero y se llevaba a cabo mucha lectura”, agrega que la “ponían a repetir, a repetir y a repetir y a memorizar lo que la profesora señalaba con la regla”, además plantea que durante las clases “leíamos y repetíamos como loros pero nunca nos dijeron esta con esta, por decir algo el dibujo, la gráfica o una cartilla para leer o un rompecabezas así como material didáctico yo no recuerdo haberlo utilizado”. Así mismo, la maestra 3 manifiesta que “la profe repetía



las letras (cada letra) de forma silábica, por ejemplo la “M” con la “A” y así juntábamos las sílabas hasta que aprendiéramos a leer”.

Es así, como se puede resaltar varios puntos importantes de lo anteriormente descrito: primero: la acción predominante para la enseñanza de la lectura es la utilización del tablero para repetir, escribir y memorizar; segundo: el aprender a leer tiene relación directa con la memorización, reduciendo la memoria a la repetición misma de algo y, tercero: la mención que hace una de las maestras acerca de la ausencia de material didáctico para aprender a leer. De otra parte, parece ser que una de las maestras le da especial importancia al aprender a leer con material didáctico, puede esto estar relacionado o no con su concepción de lectura y más aun con su enseñanza. En estos términos, cabe preguntarse ¿cuál es la idea que las maestras tienen sobre didáctica? ¿Qué implicación tiene para la formación de maestros establecer y analizar, las ideas de didáctica que subyacen a las acciones educativas de las maestras en materia de enseñanza de la lectura?

7.4.2 Acciones de enseñanza de la lectura en la cotidianidad del aula

Refiriéndose a las acciones de enseñanza de la lectura implementadas, la maestra 1 señala que ella lee y los niños “van mirando una fotocopia y leyendo mentalmente”; la



Facultad de Educación

maestra 2 plantea que se hace todos los días “una lectura dirigida, después del inicio de jornada tipo 15 o 20 minutos,” y la maestra 3 referencia que “siempre hay un niño que lee en voz alta”, además esta maestra realiza “lectura dirigida, así como con la cartilla”, los distribuye “por párrafos en donde todos tengan la oportunidad de leer y luego de que leen se hace la socialización y se continua con las actividades”.

En este orden, se puntualiza cómo estas maestras hacen referencia a la lectura dirigida, que es entendida como la lectura que realiza la maestra en voz alta y que los niños siguen mentalmente en una fotocopia. Esta acción parece ser, en el caso de las dos primeras maestras, que no tiene otras actividades complementarias. De esta manera la lectura dirigida como lo entienden las maestras, hace parte de una responsabilidad que se atribuye al maestro en su concepción de dirigir un saber. En suma, la utilización de la fotocopia connota en términos de inclusión que “el acceso y la apropiación de las prácticas de lectura y escritura también se presenta de modo diferencialmente en sus distintos niveles. Se habla, en primer lugar de un proceso de desigualdad material, por supuesto condicionante” (Brito et al., 2011, p. 23). Es decir, se le impide al estudiante el acceso a otros universos culturales posibles, además de instituir una relación particular entre el lector y la no existencia del libro. En estos términos podemos preguntarnos ¿Qué implicaciones tiene para los estudiantes leer los textos desvinculados de los libros?



Por su parte, la maestra 3 señala que realiza la lectura “de forma oral”, o pone “a uno de los niños a que la lleve a cabo” agrega que hace “preguntas en las que ellos tienen que inventar, no tanto preguntas al texto sino otro título diferente, que hable de los personajes”.

Además menciona la maestra que realiza preguntas acerca de “qué entendieron de lo que se acabó de leer”, realiza “preguntas al texto y también preguntas con las cuales ellos tengan que pensar o inventar, y si es de un tema”, entonces entra “directamente a decir, el texto quiere decir tal idea, de igual forma los niños copian partecitas del tema y de él se hacen preguntas”. A este sentido, los maestros buscan la “manera de facilitar que los alumnos sorteen las resistencias que con frecuencia les presentan estos textos”, (Finocchio, 2011, p. 147). Es decir, por medio de estas acciones, los maestros buscan que sus estudiantes logren comprender los textos.

En este punto, se resalta que las acciones de enseñanza de la lectura implementadas por la maestra se relacionan con los denominados tiempos de la lectura (antes, durante y después) donde se realizan actividades literales y entre líneas, además de referenciarse el texto escrito con el propósito de comparar y verificar los posibles aprendizajes de los estudiantes. Al respecto, estos tiempos de lectura



Dan lugar al ordenamiento de actividades en una secuencia precisa y reiterable y, en consecuencia, se vuelven sistematizaciones útiles para la organización de la tarea escolar, el riesgo es que la propia dinámica de la vida escolar los conduzca a la simplificación o el reduccionismo en la posibilidad de interrogación o cuestionamiento (Finocchio, 2011, p. 149).

Señala además, la maestra 3 que tiene “un libro llamado un cuento para cada día, en ese libro, los niños deben colocar la fecha y leer el cuento que es corto, cuando terminan” la maestra realiza “un comentario de él”. En lo anterior, se rescata la idea del cuento corto como medio de lectura, que conlleva a pensar que el significado de la lectura puede tener alguna relación con la extensión del texto. Se agrega que la maestra, utiliza otras “metodologías, la consulta del tema” la cual coloca “en el tablero para que ellos la lean, primero de forma silenciosa y luego siempre hay un niño que lee en voz alta”. Menciona también la maestra que tiene “un proyecto de lectura” titulado “oralidad y comprensión lectora”.

De esta forma, esta propuesta de implementar proyectos en lectura, permiten que “las prácticas más tradicionales asociadas a un único modo de leer entran en dialogo con otras que empiezan a tener presencia tanto en la lectura para el estudio como en la lectura literaria” (Finocchio, 2011, p. 147).



Por otra parte, menciona la maestra 3 que los niños “comienzan a leer en fotocopias o del libro que quieran, inicialmente de forma oral y luego se comienza a hacer de forma escrita para que tengan las dos experiencias”, además los lleva a “la biblioteca” y también trabaja con “unos libros de fábulas, enfocados en la comprensión de lectura”. En este apartado, retoma importancia, cómo la maestra concibe la lectura como una experiencia por lo que lleva a los niños a vivirla de dos maneras: de forma oral y escrita. Ahora bien, hablar de la lectura como experiencia connota un significado bastante amplio dado que, la experiencia se atribuye como aquello “que un sujeto reconoce como marca que afecta su subjetividad y lo transforma” (Brito, et al., 2011, p. 29). Relacionando estas ideas, con los efectos que un maestro deja en sus estudiantes, y en relación con el saber, se puede puntualizar como esta maestra lleva a experimentar la lectura en dos sentidos, de forma oral y escrita.

Por otra parte, la maestra 2 plantea que los niños “deben llevar un libro de lectura que les guste” o buscar “los libros que quisieran leer y trabajar”. Complementa además que “los lunes los niños deben de traer un periódico y escoger la sección que les gusta”. A esta idea se le suma la maestra 3 cuando menciona que los niños realizan lecturas “del libro que quieran”. Cabe resaltar cómo estas maestras hablan de los gustos de los niños como un medio para implementar la lectura, lo cual puede o no tener un impacto con los tipos de lectura que puedan escoger los niños, ya que no siempre eligen los que le interesa al



maestro. Siendo así, ¿qué implicación puede tener para las acciones de enseñanza de lectura de un maestro, partir de los gustos de los niños? ¿Pueden saber los maestros de antemano los gustos de los niños? ¿Saben los niños sus gustos con precisión? ¿Qué pasa cuando, como suele ocurrir, se presentan gustos variados en un aula de clase? ¿Con cuáles de esos gustos decide trabajar el maestro?, ¿por qué? ¿Pueden ser los gustos establecidos de una vez y para siempre? ¿Cómo saber lo que a uno le gusta sin haberlo degustado? ¿Cómo saber que a uno solo le gusta algo cuando no ha saboreado otras cosas más? ¿Puede gustar algo que todavía no se conoce, que todavía no se ha degustado? ¿Sólo gusta y puede gustar lo que ya se conoce? ¿Cuál es el lugar del maestro en tanto habilitador de otros mundos posibles cuando se deja al niño circunscrito a lo que ya le gusta?

De igual forma, cuando a los niños se les olvidan los libros la maestra 3 les facilita la opción de que lean en parejas, y los niños dicen: “Profe, me deja leer con él es que tiene un libro de mitos y leyendas. Se unen en parejitas para leer el tema, comparten la lectura, son 45 minutos y luego les doy 15 minutos para que compartan en parejita o con otros equipos”. Después de la lectura colectiva, los niños “ingresan al salón y comparten con otro grupo distinto”. Se resalta en este apartado la forma como la maestra implementa la lectura cooperativa.



En esta misma idea, la maestra 2 menciona que lleva a cabo la “implementación de un resumen de lo que se escuchó, o ellos en casa van a leer” es decir, “en este momento estamos hablando sobre el poblamiento americano entonces el niño va a leer en casa cómo fue que se pasaron los de Asia para América y qué fue lo que sucedió. Ellos llegan con una idea, con un anticipo de lo que va a tratar el tema” por otro lado, “ellos deben de traer un glosario sobre el vocabulario que yo les entregué en una fotocopia y las palabras nuevas que no reconozcan su significado, les deben escribir su significado en el cuaderno de lengua castellana”.

Con respecto a lo anterior, se rescata la idea de que esta maestra habilita los saberes previos en los niños, por medio de la lectura anticipada en casa, siendo así cuando se inicia la clase los niños ya tienen una idea. De otra parte, se rescata la implementación del glosario, que tal como lo menciona la maestra, pareciera ser una actividad aislada de la lectura y siendo así no quedaría claro que valor se otorga al buscar el significado de palabras para escribirlas en el cuaderno de lengua castellana. Con respecto a la búsqueda de significado de palabras y desde un enfoque de comprensión lectora, se propone “la formulación de hipótesis acerca del significado de palabras de uso infrecuente” (Finocchio, 2011, p.145) pero no solo para contextualizar la lectura. Además llama la atención que siendo un tema del área de sociales, dicho significado se consigne en el área de lengua castellana, al respecto y pensando en las posibilidades que pueden tener los maestros sería



“conveniente pensar en ofrecer herramientas que permitan a los docentes concretar la idea de que enseñar a leer [...] no es patrimonio del área de lengua, sino de todos los campos de conocimiento” (Finocchio, 2011, p.151).

7.5 Medios de lectura

En el presente capítulo se presentarán los medios de lectura que han sido utilizados en el proceso de aprender a leer de las maestras y los que en la actualidad ellas utilizan.

7.5.1 Medios de lectura en el proceso de escolarización previa

La maestra 1, menciona que aprendió a leer “con libros ilustrados, libros de fábulas, cuentos” agrega que “no había computadores ni medios tecnológicos”. Por su parte, la maestra 2, referencia que en su formación inicial “todo era del tablero” no utilizó “el dibujo, la gráfica, rompecabezas o una cartilla para leer, material didáctico”. En el caso de la maestra 3, “ella repetía las letras (cada letra) de forma silábica, por ejemplo la ‘M’ con la ‘A’ y así juntaban “las sílabas hasta aprender a leer”. En este punto se resalta, que los medios de lectura que las maestras utilizaron en su proceso para aprender a leer son el libro ilustrado, el tablero y la repetición; siendo así se puede decir que estas maestras



aprendieron a leer por medio del método silábico-alfabético, en este sentido se cree que aprender a leer y enseñar a leer se hace más ameno si se cuenta con la imagen ilustrada, lo cual en su práctica actual y referenciando lo dicho en apartados anteriores las maestras creen que los niños aprenden a leer a partir de la utilización de juegos, cabría cuestionar ¿Qué ha hecho que las maestras tengan dichas ideas?

7.5.2 Medios de lectura utilizados en su cotidianidad

La maestra 1, referencia que “las lecturas se hacen directamente de libros ilustrados o no, también se utilizan medios tecnológicos como el computador, el video-beam”, y para la preparación de clases lo hace “de internet o en los libros que tiene para trabajarlos”. La maestra 2 utiliza algunos medios como la lectura de “libros, la fotocopia y el cuaderno”. A su vez la maestra 3 utiliza “la lectura de cuentos, una fábula, un relato o una dramatización”; así mismo implementa la lectura de “un libro de fábulas que se llama *Un cuento para cada día*, lecturas de investigación, por ejemplo de un tema determinado y utiliza mucho el video beam”. También hace uso de fotocopias, el tablero, cartillas y para la iniciación en el aprendizaje de la lectura “canciones y rimas”.



Respecto a lo anteriormente descrito, se visualiza cómo las maestras utilizan diversos medios de lectura y géneros discursivos; además se muestra cómo las maestras entre sí, no utilizan los mismos medios, notándose una gran variación entre las mismas, variación que tal vez obedezca a la intención e interés del maestro con dicha lectura. También se evidencia cómo no todos los medios de lectura utilizados por las maestras guardan relación con aquellos con los que aprendieron a leer, por ejemplo en la maestra 3 se encuentra una diversidad de medios que no corresponden al método de su escolarización previa; más aún, esta maestra referencia otros medios para enseñar a leer. Esto nos lleva a pensar que no siempre un maestro refleja en el aula la forma cómo se le fue enseñado a leer.

7.6 Métodos de la enseñanza de la lectura

Este capítulo reúne los métodos de enseñanza de la lectura que se encontraron en los relatos y narraciones de las maestras. Estos métodos se dividen en: métodos de la enseñanza de la lectura en la escolarización previa y métodos de enseñanza de la lectura en las acciones educativas de las maestras.



7.6.1 Métodos de enseñanza implementados en el proceso de escolarización previa

La maestra 1 referencia que, en su proceso de aprender a leer le realizaban “preguntas respecto a la lectura” mientras que con la maestra 2 se utilizó el método de “Repetir, repetir y memorizar”. En esta línea, se rescatan dos aspectos: la pregunta y la repetición como parte de algunos métodos recurrentes en la escuela. Se considera que estas acciones se han impregnado en la escuela y su utilización puede obedecer a algo naturalizado de la cultura escolar o a una reflexión como método a utilizar para la enseñanza. En este orden, la pregunta puede orientarse hacia la comprensión lectora, pero al parecer la pregunta se queda en un nivel de comprobación de lectura. (Finocchio, 2011, p.150). Y siendo así, tal vez no se llega al análisis e interpretación de lo leído.

7.6.2 Métodos de enseñanza implementados por las maestras en su accionar educativo

La maestra 3 utiliza la “lectura dirigida, el reconocimiento de saberes previos, el releer y hacer comentarios, las preguntas de lo que entendieron del texto y también preguntas con las cuales los niños tengan que pensar o inventar inicialmente de forma oral” y ahora comenzó a hacerlo de forma escrita apoyando un “proyecto de lectura” que está



desarrollando, “la búsqueda y lectura de palabras desconocidas” se trabajan en la misma lectura.

De lo anterior, se puntualiza que esta maestra utiliza una variedad de métodos con diferentes actividades complementarias que pueden dar lugar a aprendizajes individual y colectivos. Se resalta, además, una gran diferencia con respecto a la implementación de la pregunta ya que esta maestra la lleva a diferentes niveles de comprensión, dando lugar a la lectura que pueden hacer los niños.

La maestra 3, referencia el uso del método global para el inicio del aprendizaje de la lectura, “la cual le parece muy buena, porque el niño aprende a partir de la palabra, a ellos se les muestra la imagen y ellos a partir de esa imagen comienzan con el conocimiento de la letra y luego a juntarla con las vocales, se forman oraciones con ellas, hay un procedimiento para poder llegar en sí a la letra que es muy bueno, muy enriquecedor, no solo se aprende la letra así no más, sino que se aprende de muchas formas, pero a partir de la imagen se habla de muchas cosas”. Aquí se puede encontrar como esta maestra referencia distintas maneras para llegar a aprender a leer sin remitirse a un solo método, así nos permite visualizar que no todas las acciones de enseñanza implementadas en la escuela se remiten a lo tradicional, también se resalta que cuando la maestra remite la expresión “no solo se aprende la letra así no más, sino que se aprende de muchas formas”, está



reconociendo los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje que pueden tener sus estudiantes y así facilitar que todos puedan acceder al aprendizaje.

7.7 Acciones personales de la lectura

Cada maestra tiene diferentes acciones de lectura, las cuales le permiten acercarse de un modo particular a las letras, configurados a partir de sus experiencias escolares y cotidianas. A saber, se encuentran dos subcategorías: acciones personales de las maestras y acciones personales de los estudiantes, según las maestras.

7.7.1 Acciones personales de las maestras

La maestra 1, refiere que los textos que lee los encuentra en la Institución Educativa, en “las bibliotecas municipales” y libros que “tiene en la casa”. Además en la época en la que aprendió a leer narra que “era muy aficionada” porque en su “casa cogía los libros que tenía y practicaba”. La maestra 2 considera que “para leer libros completos, como decir que yo cojo este libro y leo una página y que siga no, la verdad es que yo no he sido tan constante” por lo general “leo por ahí un artículo o un periódico”. Por último, la maestra 3 afirma que lee lo que “toca para la preparación de las clases”.



Es así como se rescata, para el caso de la maestra 1, que esta realiza la lectura de diferentes fuentes, sin detenerse en temas específicos, además llama la atención cómo esta maestra referencia su afición por leer en tiempo pasado, en la época que “aprendió a leer” y cabría cuestionar ¿por qué se disminuyó la afición de esta maestra por la lectura?, ¿tiene alguna implicación en las formas de enseñar a leer? Para el caso de la maestra 2 se denota cómo menciona no ser constante en la lectura, siendo así se cuestiona ¿Qué implicaciones puede traer para las acciones de enseñanza de la lectura el hecho de que un maestro no sea constante en la lectura? Respecto a la maestra 3 cobra importancia el que la lectura se lleve a términos de un deber en el oficio de maestro, por tanto un deber es algo que hay que cumplir, es una actitud que se toma en relación con el otro. Entendida la lectura así, connota que un maestro debe leer asumiendo una actitud de responsabilidad por el estudiante que es quien aprende. De ahí que se tome que leer es un deber en el oficio del maestro.

7.7.2 Acciones personales de los estudiantes

La maestra 2, relata que sus estudiantes “cuando están leyendo en casa ellos vienen y cuentan y ya otro dice que también lo ha leído y empiezan a socializar temas afines”. Este tipo de acción personal de lectura va encaminado a la generación de aprendizajes colectivos. Es así, como se encuentra que la lectura trasciende el espacio escolar, de la



manera en que el estudiante la retoma en su casa, siendo así la lectura y el gusto por leer es algo que puede darse de forma individual, es decir, el maestro pone a disposición unos saberes y el estudiante es quien decide tomarlo o no.

7.8 Concepción de aprendizaje de la lectura

Este capítulo se centra en aquellas concepciones que sobre el aprendizaje de la lectura poseen cada una de las maestras, además de mostrar un apartado acerca de las condiciones o requisitos para el aprendizaje.

Según la maestra 1, los maestros presentes en su formación inicial los “hacían repetir mucho, repetir planas y de esa forma uno como que aprendía del error”. A este sentido la maestra asegura que si la lectura fueran más bien “dinámica, ilustrada” esto llamaría la atención de los estudiantes y así “puedan entender más fácil o aprender jugando”. Al respecto, se resaltan dos aspectos importantes: el primero, hace referencia al aprendizaje de la lectura a partir del error y el segundo corresponde al “aprender jugando”. Estos dos aspectos pueden o no tener impacto en las acciones de enseñanza de la lectura que implementan las maestras, ya que del modo que se asume el aprendizaje, de la misma manera se asume el método para generarlo.



Además la maestra 1, cree que lo más difícil de enseñar a leer y escribir es que “los niños no se concentren, hoy en día como que no se concentran, hay unos que aprenden para el momento y no para la vida, uno les enseña las vocales y al otro día se les pregunta y que se les olvidó”. En este orden, se destaca cómo la maestra pone en tela de juicio lo que supone enseñar a leer en tiempos contemporáneos, ya que, a su forma de ver en la actualidad los niños no se concentran y esto para ella sería como una condición para aprender. Además, se rescata que existen dos tipos de aprendizaje: uno para el momento y otro para la vida, que tal como lo menciona la maestra, el segundo cobra más valor.

La maestra 2, cuando se enfrenta a un grupo de niños donde hay que enseñarles a leer, “se preocupa al inicio: es como estar ante una hoja en blanco y mirar cómo voy a plasmar yo en esta hoja, en cómo voy a hacer para que este niño me entienda, me logre el objetivo, pero es muy satisfactorio y más con aquellos que han tenido dificultades, cuando uno ya tiene las esperanzas perdidas y no aprendió, le hice con este con esto, con este material con este compañerito, y cuando uno menos piensa sueltan y uno piensa esto a qué horas fue, esto dan ganas de llorar, es muy satisfactorio, dicen que de los grados más satisfactorios y más difíciles son los primeros”. Se encuentra aquí dos puntos a resaltar: en primer lugar la forma como la maestra concibe al aprendiz como una “hoja en blanco” en la cual se debe plasmar algo. Entendido en estos términos, las acciones de enseñanza pueden tener alguna relación con la forma en cómo el maestro asume al otro que aprende, es decir,



esta concepción puede condicionar su accionar educativo. En segundo lugar, el reconocimiento que hace la maestra: que aun cuando un niño tiene dificultades, aprende a leer, lo que llevaría a cuestionar si dichas dificultades de aprendizaje son inherentes al sujeto, cómo se ha asumido, o corresponden al proceso de enseñanza que implementa el maestro.

Para finalizar la maestra 3, resalta que “cuando uno trabaja la clase y uno ve que el estudiante no le dio la respuesta que uno quería, que al menos no sabe diferenciar la letra y que no lo logró es muy preocupante. Sin embargo por eso hay más estrategias, entonces uno al día siguiente le lleva otras actividades diferentes para ver si por medio de esas sí aprende, porque hay que tener en cuenta que no todos los niños aprenden de la misma manera, entonces yo utilizaba muchas estrategias para lograr que así salga leyendo y es muy satisfactorio cuando uno escucha a los niños a final de año leyendo”. En esta perspectiva, se encuentra relación con lo que se planteó en líneas anteriores, dado que esta maestra apoya la idea de que las dificultades que se presentan en el proceso de aprendizaje de la lectura no siempre corresponden al niño, sino a las metodologías que son implementadas. Se resalta además, la forma como esta maestra reconoce los diferentes estilos de aprendizaje que pueden encontrarse en el aula y, así mismo, reconoce la necesidad de implementar diversidad de estrategias para favorecer los procesos de aprendizaje.



7.8.1 Condiciones o requisitos para el aprendizaje

La maestra 1 cree que lo más difícil de enseñar a leer y escribir es que “los niños no se concentren, hoy en día como que no se concentran [...] uno les enseña las vocales y al otro día se les pregunta y que se les olvidó”. En este punto, parece ser, que para la maestra el asunto de la concentración es fundamental para aprender a leer. En este orden, “demostrar esfuerzo, estudiar, prestar atención parecieran dar cuenta de un requisito exigido desde las reglas explícitamente compartidas [...] un comportamiento necesario para sumir la condición de alumno”. (Finocchio, como se citó en Brito, 2011).

Además, la maestra 1 plantea que a los niños “les llama la atención leer los cuentos de hadas, cuentos de animales, de personajes que están de moda, que les guste a ellos” y también que “a ellos los dibujos les llama mucho la atención”. Se resalta que, el interés de la maestra por llevar al aula lecturas de temas que corresponden al gusto de los niños, parece ser que los gustos de los niños se convierten en un requisito fundamental para la enseñanza y más aún para el aprendizaje.



En el caso de la maestra 2, los niños “deben de tener un libro que les guste a ellos, hay muchos que les gusta trabalenguas, trovas, coplas, mitos y leyendas”. Por otra parte, la maestra 2 retoma el caso de una niña “que le encanta leer sobre geografía”, de igual forma menciona que le “gustaría que el interés por la lectura lo cogieran otros estudiantes, ellos se unen en parejitas para leer el tema que les gusta”, por ejemplo “lo de los trabalenguas y esto también lo hago por el gusto de la niña en geografía”. En este orden, parece ser que para la maestra 2 las lecturas que se llevan a cabo se tienen que ajustar a los gustos de los niños. Más aún: retoma importancia ver el interés por que todos los niños desarrollen afinidad o como ella lo menciona “interés” por los mismos temas. Aquí se encuentra nuevamente el referenciar el gusto de los niños que puede llevar al interés y a la motivación por el aprender, esta consideración puede tener relación con los efectos de la enseñanza que deja un maestro, pues si se cree que el niño está interesado y motivado tal vez se deje alguna marca en relación con el saber.



8 Conclusiones

- La formación inicial de la maestras influye o no en sus acciones de enseñanza de la lectura, esta formación a veces alcanza el estatuto del saber que les permite enseñar, mientras que en otras oportunidades se encuentra una fuerte influencia de la enseñanza recibida en la época escolar. Esto nos lleva a pensar cuál es el impacto real de los programas de formación inicial en las prácticas de aula de los maestros.
- Las maestras enseñan a leer de forma silábica o con el método global, dichos métodos hacen que la enseñanza de la lectura se establezca de modos particulares encontrándose así unos tipos, medios y acciones establecidas (como la lectura de fabulas o valores en voz alta o dirigida, a través de fotocopias o cuentos cortos); así La lectura desempeña un papel fundamental en el desarrollo de las acciones educativas, dado que ella se encuentra impregnada del ideal de ser humano que se quiere formar en las Instituciones Educativas, de manera que responda a un contexto cultural, de allí que predomine la utilización de unas lecturas y no de otras.



- La experiencia de las maestras nos permite considerar que sus acciones de enseñanza están marcadas por la idea del inmediatismo (orientadas por los resultados inmediatos y efectivos), la idea de las dificultades del aprendizaje a partir de la comprensión lectora y la idea de enseñar a leer por medio de fotocopias. Esta última supone en términos de desigualdad pensar que implicaciones o efectos tiene el hecho de leer en libros o fotocopias. De esta forma, la lectura puede entenderse en un sentido político: como una distribución cultural que habilita o no la inclusión de los sujetos al mundo.



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



9 Referencias

- Barboza P., Francis D. (2002). *La enseñanza de la lectura en los inicios de la alfabetización...* *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. Mérida-Venezuela. ISSN 1316-9505. Enero-Diciembre. N° 7 (2002): 187-220. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/652/65200710.pdf>
- Brito, A. Cano, F. Finocchio, A. Gaspar, M. (2011). *Lectura, escritura y educación*. Santa Fe, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Córdova, D. Ochoa, K. Rizk, M. (2009). *Concepciones sobre la enseñanza de la lectura en un grupo de docentes*. Recuperado de: <http://www.scielo.org.ve/pdf/ip/v24n1/art07.pdf>
- Correa, R. Pérez, T. (2008). *Prácticas de enseñanza de lectura y escritura en instituciones educativas de la ciudad de montería: concepciones y metodologías*. Recuperado de: [file:///C:/Users/usuario/Downloads/DORIA%20R_%20PEREZ%20TCordoba_08_documento%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/usuario/Downloads/DORIA%20R_%20PEREZ%20TCordoba_08_documento%20(1).pdf)



Denzin, N, Lincoln, Y. (2012). *Manual de investigación cualitativa II. Paradigmas y perspectivas en disputa*. Barcelona, España: Gedisa.

Diker, G. Terigi, F. (2003). *La formación de docentes y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Grau, R. (s. f). *La lectura en la educación primaria*. Recuperado de: <http://www.educacionviva.com/Documents/lectura/AU05909%20La%20lectura%20en%20primaria.pdf>

Guillén, C. Y Garrán, M, (2003) *La enseñanza de la lectura en Educación Primaria: Análisis del currículum oficial y sus implicaciones para los “habitus” del profesorado*. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/652/65200809.pdf>

Iturra. C. (2015). *La organización de la enseñanza de la lectura en las aulas chilenas. Diferencias entre profesores calificados como básicos o como competentes*. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/rups/v14n2/v14n2a11.pdf>



Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Separata Revista Educación y Pedagogía*, 18, pp. 43-51.

Matesanz, M. (s. f). *La lectura en la educación primaria: marco teórico y propuesta de intervención*. Recuperado de: <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/1474/1/TFG-B.97.pdf>

Ríos, G. Morales, D. Zapata, M. (2014). *Concepciones sobre lectura y escritura de trece maestras de las instituciones educativas Escuela Universidad Nacional, Jesús Rey y Donmatías. Y su relación con las prácticas de enseñanza estas habilidades comunicativas en los grados preescolar, primero y segundo de básica primaria*. Recuperado de: <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/250/1/CA0641.pdf>

Rojas, O. (2013). *Concepción epistemológica y didáctica de los docentes sobre lectura inferencial en la Educación Básica*. Recuperado de: http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-325050_archivo_pdf_1.pdf



Runge, A. Muñoz, D. (2012). Pedagogía y praxis (práctica) educativa o educación. De nuevo: una diferencia necesaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 8 (2), pp. 75-96. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/1341/134129257005.pdf>



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



10 Anexos

Entrevistas semiestructuradas

Maestra 1

¿De qué forma usted aprendió a leer?

La forma en la que yo aprendí a leer, los profesores con quien yo estudié utilizaban libros ilustrados cuando eso, porque no había computadores ni medios tecnológicos, libros de fábulas, cuentos, la profesora nos hacía preguntas respecto a la lectura, qué entendió, cómo le pareció el cuento, la fábula, qué enseñanza le dejó, y yo también era muy aficionada porque me iba para mi casa y cogía los libros que yo tenía y practicaba la lectura. También la profesora escribía en el tablero, nos colocaban muchas planas de escritura, si uno se equivocaba por la forma de escribir una palabra con una letra o la ortografía, le tocaba repetir 50 veces o 100 veces, nos hacían repetir mucho, repetir planas y de esa forma uno como que aprendía del error.



¿Qué idea tiene acerca de la lectura?

A mí me parece muy importante la lectura ya que no solamente es leer por leer, sino que leer en forma mental u oral pero entendiendo lo que se está leyendo, porque si uno no entiende lo que se está leyendo creo que se pierde el tiempo, leer por leer no es, si no estoy entendiendo el significado de cada una de las palabras, y también me parece muy importante la lectura porque pienso que en todas las áreas es importante porque si uno no sabe leer o escribir no se puede defender o no puede trabajar en ninguna área de conocimiento, porque primero tiene que saber leer muy bien, analizarlo, para saber qué operación tiene que realizar, o sea, que la lectura prima en todo, pienso que es muy importante.

¿A los niños qué es lo que más les gusta leer?

A los niños les gusta mucho leer los cuentos de hadas, cuentos que a ellos les llama la atención, cuentos de animales, de personajes que están así pues de moda que les guste a ellos.



¿En las producciones escritas de sus alumnos, usted en qué centra la atención?

Fijo más que todo la atención en la ortografía y también en la forma de la letra, pues el orden y en la forma en que escriben cada una de las letras y cada una de las palabras, la letra bien formada y sobre todo lo más importante la ortografía y que se entienda lo que el niño quiso escribir.

¿Con qué regularidad los niños producen textos?

Todos los días normalmente en todas las clases hacen producciones escritas porque en ciencias naturales ellos también tienen que leer el tema, contestar preguntas y también buscar significados de palabras.

¿Qué tipo de lecturas utiliza en el transcurso del año? ¿De qué forma?

Lecturas por ejemplo de cuentos, de fábulas, sobre valores, sobre temas que les llame mucho la atención a ellos y también que estén relacionados con el tema que uno va a



trabajar, las lecturas se hacen directamente de libros ilustrados o no, también se utilizan medios tecnológicos como el computador, el video-beam, lo hago dirigido y también coloco los niños, y también les pregunto a ellos personalmente [acerca de la] lectura, les hago evaluación de ello.

¿Qué es lectura dirigida?

Por ejemplo yo la hago y ellos también la hacen en una fotocopia, yo leo y ellos van mirando una fotocopia leyendo mentalmente, eso es la lectura dirigida, también les pregunto literalmente la lectura de cuentos, para mirar a ver si saben leer, en qué están fallando para saber qué les tengo que reforzar, para saber cuál no lee bien y poderle trabajar.

¿Cuál es el libro que a usted más le ha gustado en la vida?

Pues todos me han gustado, a mí me gusta mucho leer todo lo que hay que leer, pero sinceramente no hay uno especial, yo leo de acá o de las bibliotecas municipales tengo libros en la casa también, nosotros tenemos que leer para poder preparar las clases, digamos



libros de ciencias naturales, de sociales porque uno como profesor no se sabe todo eso sino y cada día hay más para aprender por eso toca leer ya sea en internet o en los libros que uno tiene para trabajarlos, porque cómo va a ir uno sin prepararse bien en la clase.

¿Si usted volviera a ser niño, cómo le gustaría que le enseñaran a leer?

Me gustaría de una forma dinámica usando medios tecnológicos, como las lecturas que ustedes implementaron que son ilustradas, porque las lecturas ilustradas yo creo que me deben entrar más, acá para los niños porque a ellos los dibujos les llama mucho la atención entonces que sea una lectura bien dinámica que sean ilustradas para que les llame más la atención y de pronto por la atención que no prestan puedan entender más fácil o aprender jugando y como es aprender jugando por ejemplo digamos una lotería o sea aprender con las letras de lotería, con dominós, palabras, sílabas, uniendo sílabas, ir formando palabras, o un rompecabezas, formando un cuento o una fábula.

**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



¿Cómo se enfrenta uno a un grupo de niños donde hay que enseñarles a leer?

Pues primero que todo uno tiene que estar muy dispuesto y meterle motivación mucha motivación con estos niños para que ellos le cojan amor a la lectura y amor a lo que están haciendo y ser pues como muy activo y no ser muy monótono y no temer porque o sino los muchachos no van a prestar atención y no se van a interesar y eso hace que le cojan pereza a la lectura o a la escritura

¿Profe en qué momento se da uno cuenta de que uno sabe enseñar a leer y a escribir?

Uno se da cuenta porque uno ve resultados, uno a lo largo tiempo a los años, uno ve que los niños avanzan en los grados, cuando uno menos piensa el niño que uno enseñó a leer y a escribir es un profesional autónomo y eso para uno es muy satisfactorio y ahí uno sabe que pudo llevar a cabo un buen proceso con esas personas; ¿Qué es lo más difícil de enseñar a leer? Es que los niños no se concentren hoy en día como que no se concentran, hay unos que aprenden para el momento y no para la vida, uno les enseña las vocales y al otro día se les pregunta y que se les olvidó, entonces hay niños que no son capaz de concentrarse por tanto medio tecnológico que hay hoy en día, tanta diversidad, a la



agresividad, a la sensibilidad que presentan no los deja concentrarse o porque les gusta mucho ver televisión y por el desinterés no aprenden a memorizar.

1.1.Maestra 2

¿De qué forma usted aprendió a leer?

La verdad es que yo recuerdo que casi no manejaba cuaderno, todo era del tablero y mucha lectura, nos ponían a repetir, a repetir y a repetir y a memorizar más que todo como de memoria lo que la profe señalaba con la regla y nosotros leíamos y repetíamos como loros pero nunca nos dijeron esta con esta, por decir algo el dibujo, la gráfica o una cartilla para uno leer o un rompecabezas así como material didáctico yo no recuerdo haber utilizado, siempre era mirando al tablero y repitiendo lo que la profe nos señalaba desde allá y memorizar para el otro día páginas enteras, ah y sí teníamos un cuaderno de escritura que ellos manejaban, que la profe decía que era para tener bonita letra y nos ponían a hacer muchas planas y letra cursiva...¿Cómo identificaban cada letra si la profe ponía textos y ustedes repetían? No propiamente textos sino como de forma silábica entonces la m con la a y nosotros repetíamos, la profe decía y nosotros repetíamos, pero no había como un



significado propio de lo que estábamos haciendo, solo repetíamos como loros sin darnos cuenta.

¿Qué idea tiene acerca de la lectura?

Yo el significado que tengo de la lectura es como un viaje apasionante porque través de ella podemos conocer muchos lugares, podemos aprender de muchas cosas, podemos aprender de diferentes espacios que nosotros no distinguimos propiamente como digamos viajar hasta allá, sino que es como un viaje fantástico una imaginación que desarrolla mucho la creatividad y aprende uno mucho a través de la lectura, porque yo pienso que si no fuera por la lectura no pues analfabeta totalmente porque el que no sabe leer está sumido en un mundo muy distinto al que vivimos el resto.

¿A los niños qué es lo que más les gusta leer?

Ah, los niños del grado tercero que yo tengo ya manejan, no todos pero sí la gran mayoría, otro tipo de lectura, lógicamente les gusta mucho los cuentos pero leen mucho mitos y leyendas, leen mucho sobre otros lugares por ejemplo yo tengo una niña que le



gusta mucho la geografía, nosotros todos los días hacemos una lectura dirigida, se hace todos los días después del inicio de jornada tipo 15 o 20 minutos se dedican siempre a la lectura aunque no toque lengua castellana ese día, siempre se hace lectura por la mañana y los miércoles que toca lengua castellana ellos saben que deben traer un libro de lectura que les guste a ellos para hacerlo en una hora que toca porque toca bloque de lengua entonces en una se trabaja temática del plan de estudio y la otra para ellos leer, hay muchos que les gusta trabalenguas, trovas, coplas, mitos y leyendas y me llama mucho la atención esa niña que le encanta leer sobre geografía, sobre Asia, sobre todos los países, los ríos y ese es el libro que ella trae, me pregunta mucho sobre ubicación, sobre los mapas, qué límites tiene este, cómo se llama este y me llama mucho la atención porque siendo de tercero le gusta temas muy avanzados que son de bachillerato.

¿Profe y usted le coloca los temas en los que se puedan basar o ellos van a la biblioteca y miran los libros?

En el primer semestre tuvimos un horario de lectura, nosotros veníamos y en esa hora específica venir a la biblioteca y ya ellos buscaban los libros que quisieran leer y trabajar y ya en este segundo semestre sí es el libro que él quiera leer y el que quiera trabajar, hay a unos que se les olvida o no los dejan traer y así, entonces leen en parejas: “Profe me deja



leer con él es que tiene un libro de mitos y leyendas” se unen en parejita para leer el tema que a ellos les gusta.

¿Entonces ellos leen y comparten con los otros compañeritos?

Sí y comparten la lectura, son 45 minutos y luego se les da 15 minutos para que compartan en parejita o con otros equipos porque ellos se riegan, el salón es muy amplio y también se hacen en el corredor ya ingresan al salón y ya comparten con otro grupo distinto.

¿En las producciones escritas de sus alumnos, usted en qué centra la atención?

Yo cuando los niños tienen una producción textual hago énfasis en la coherencia que tenga el texto, que la persona que lo lea sí entienda el texto, cuál fue la idea que el niño quiso expresar en ese texto y hago mucho énfasis también en las palabras porque, en el vocabulario nuevo que ellos vayan ingresando a sus textos, porque hay muchos que repiten y repiten y “pues” y “luego” y “que” como si estuvieran dando una razón, entonces yo hago mucho énfasis en eso, y por tercer medida la ortografía y en que la letra sea legible, todo



esto se les está exigiendo porque ya en un tercer grado y en el cuarto periodo que ya deben estar más o menos produciendo textos con muy buena coherencia y teniendo esas características.

¿Profe y con qué regularidad los niños producen textos?

Yo los pongo mucho a producir en lengua castellana y en sociales, por ejemplo si es sobre una lectura bueno entonces vamos a hacer un resumen de lo que escuchamos o usted en casa va a leer. Por ejemplo en este momento estamos hablando sobre el poblamiento americano entonces va leer en casa cómo fue que se pasaron los de Asia para América y qué fue lo que sucedió ahí, ellos llegan con una idea, con un anticipo, de lo que va a tratar el tema y ya ellos para la próxima clase deben de traer algo escrito mas no fotocopiado, porque yo les digo: “bueno ahora no es que va a decir copie y pegue no, además no necesito impresiones, usted va a leer el texto sea de su computador, del libro o de donde sea, pero me va a hacer es un resumen en su cuaderno con su puño y letra”, porque ellos son muy dados a copiar y a pegar: “vea profe lo que yo consulté”, “¿Y qué dice ahí?”, “No sé”, “Entonces no me sirve”. Yo les hago mucho énfasis en eso en que debe leer y luego traiga un resumen, que mínimamente, que no sean resúmenes largos porque yo no les exijo que sean de una página o ensayos o todo esos cuentos, no, un resumen mínimo de 10 renglones



y si se quiere pasar pues mucho mejor, todo en el cuaderno y no en papel porque trabajo lo del reciclable y hago énfasis en que el material no sea malgastado.

Aquí no se ponen tareas porque por decisión del consejo académico decidimos que de primero a tercero no porque traían unas tareas elegantísimas con una letra impecable, pero el niño no daba razón de esa tarea se decidió trabajar lo máximo en clase lo que sea, las consultas son esporádicamente, yo trato que la lectura, el libro o lo que sea si lo pueden traer, por ejemplo dice los que más puedan traer trabalenguas e hicimos un concurso de trabalenguas. ¿Y tienen glosario? No, apenas voy a empezar, estamos en un concurso de lectura estamos preparando a los grupos de los segundos y de los terceros y precisamente deben de traer un glosario sobre el vocabulario que se les entrego en una fotocopia y qué palabras nuevas que no reconozcan su significado pues deben inscribir su significado en el cuaderno de lengua castellana.

¿Qué tipo de lecturas utiliza en el transcurso del año? ¿De qué forma?

1 8 0 3

En el salón se trata la lectura de acuerdo a la temática que se esté trabajando y los miércoles es de lo que ellos les guste, por ejemplo lo de los trabalenguas, o por ejemplo el lunes deben traer un periódico y escogen la sesión que les gusta, imagino que todos van a



escoger la de deportes o las niñas van a leer la parte social. Y la lectura que se hace diaria la estamos haciendo en este momento por diferentes culturas: por ejemplo cómo se vive en Asia, en México, tengo un libro de distintos países, entonces todos los días un país distinto y esto también se hace por el gusto de la niña en geografía que me gustaría que también lo cogieran otros estudiantes. Ellos por ejemplo cuando están leyendo en casa ellos vienen y cuentan y ya otro dice que también lo ha leído y empiezan a socializar temas afines.

¿Cuál es el libro que a usted más le ha gustado en la vida?

Oiga la verdad es que como para leer libros completos, como decir que yo cojo este libro y leo una página y que siga no, la verdad es que yo no he sido tan constante, como de yo recordar así en este tiempo que estoy lo que llamamos realmente por tarea, por ejemplo en la universidad léase este libro o léase este artículo eso sí leo mucho con los niños me gusta leer una fábula o un cuento, aunque ahora leemos libros y cuando terminamos leemos otro, leo por ahí un artículo o un periódico. Mantenemos muy ocupadas en otras cosas.

¿Si usted volviera a ser niño, cómo le gustaría que le enseñaran a leer?



A mí me gustaría que me ensañaran con mucho material que yo pueda tocar, que yo pueda palpar, que yo pueda visibilizar como rompecabezas, arma todo, dominós, armando sílabas, armando palabras, como que sea algo más dinámico y no tan monótono como me tocó, que sea como con otras pedagogías y otras didácticas muy distintas, porque yo repetir y mirar siempre para el tablero no me gustó.

Yo pienso y no es por lavarme las manos pero en el caso como nos enseñaron de nosotros depende de que yo hubiera tenido más gusto por la lectura, de que a mí me hubieran enseñado por medio de una cartilla o me hubieran puesto distintos materiales para trabajar, para tener en la mano, para ir buscando y ser más independiente, más investigativa, tal vez hubiera sido más creativa. A mí jamás me explicaron de recortar, de manipular material, siempre fue a punta de planas. Debido a eso sí tengo letra cursiva muy buena, será lo positivo que puedo agarrar de ese tiempo.

¿Cómo se enfrenta uno a un grupo de niños donde hay que enseñarles a leer?

1 8 0 3

Uno se preocupa al inicio, es como estar una hoja en blanco y mirar cómo qué voy a plasmar yo en esta hoja, en cómo voy a hacer para que este niño me entienda, me logre el objetivo, pero es muy satisfactorio y más con aquellos que han tenido dificultades, cuando



uno ya tiene las esperanzas perdidas y no aprendió, le hice con este con esto, con este material con este compañerito, y cuando uno menos piensa sueltan y uno piensa esto a qué

horas fue, esto dan ganas de llorar, es muy satisfactorio, dicen que de los grados más satisfactorios y más difíciles son los primeros.



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



1.2.Maestra 3

¿De qué forma usted aprendió a leer?

Cuando la profe de primero nos enseñó a leer, ella repetía las letras (cada letra) de forma silábica, por ejemplo la “M” con la “A” y así juntábamos las sílabas hasta aprender a leer, eso era lo único que nos enseñaban, yo no recuerdo que haya utilizado métodos ni estrategias, de igual forma en la casa nunca recibí apoyo, dado que los padres cuando eso eran muy exigentes y siempre me pedían que repasara en la casa lo que aprendía en la escuela, entonces por eso uno era un poco juiciosa.

¿Qué idea tiene acerca de la lectura?

La lectura es la descripción de símbolos, es identificar y leer símbolos de forma escrita, oral y de forma comprensiva ¿Qué tipo de símbolos? Letras, números, es que lectura es todo lo que uno observa, lo que uno ve, uno puede leer gráficas, leer símbolos, leer números, leer letras, uno puede leer todo lo que nuestros ojos pueden observar.



¿A los niños qué es lo que más les gusta leer?

Cuentos ¿Qué tipo de cuentos? Para ellos, lo importante es que sea un cuento, una fábula, un relato, una dramatización, lo que uno los ponga a leer, ellos lo leen, pero como yo tengo la hora de lectura, yo les leo es cuentos, uno ve que les agrada demasiado. Por ejemplo cuando ustedes comenzaron esa actividad a principio de periodo, eso despertó mucho en ellos el interés por la lectura, ya que lo hicieron de forma muy didáctica y eso me ayudó mucho para poder continuar con el proyecto que yo tenía.

¿En las producciones escritas de sus alumnos, usted en qué centra la atención?

Yo lo he hecho es más que todo en forma oral, entonces a los estudiantes les hacemos preguntas en las que ellos tienen que inventar, no tanto preguntas al texto sino en la que ellos tienen que inventarse otro título diferente, que hable de los personajes, lo que los estudiantes de la Universidad trabajaron al inicio del periodo, entonces yo lo seguí trabajando, por ejemplo, con el libro de fábulas, lo hacíamos de forma oral, en donde ellos expresen y que el otro tenga ese respeto por escucharle la opinión al otro, ya en este momento estoy comenzando a hacerlo de forma escrita, para ya tener una evidencia escrita de la comprensión de lectura.



¿Esa evidencia es para usted mirar qué escriben, cómo escriben o es para anexarlo al proyecto?

Sí, yo todo eso lo voy a anexar al libro para que cuando ellos tengan la oportunidad miren y puedan comparar sus respuestas y volver a releer para ver qué aprendieron, que ellos puedan hacer esa comparación, y también para yo presentarlo como evidencia de un proyecto que tengo de lectura.

¿Ese proyecto de lectura consiste en leer con los niños, o en qué consiste?

Yo tengo el mismo grupo del año pasado, ellos saben que al comenzar la clase yo siempre hago una lectura o uno de los niños lo pongo a que lea, de igual forma yo tengo un libro que se llama un cuento para cada día, entonces ahí está la fecha y el cuento que es más bien corto, cuando se termina se hace un comentario de él, fuera de esa lectura que se hace al comenzar la clase, entonces tengo un proyecto de lectura, esa lectura la puse, “oralidad y comprensión lectora” entonces los niños comenzaron leyendo en fotocopias o del libro que quieran, también los traía a la biblioteca, pero desde que conseguí unos libros de fábulas, muy buenos pude iniciar con esos libros, entonces hacemos cada dos días lo de comprensión de lectura, inicialmente de forma oral ya comenzamos a hacerlo de forma



escrita para que tengan las dos experiencias y así yo también presentarlo como una experiencia en el grupo.

¿Tienen glosario?

Yo con los niños trabajo en la misma lectura las palabras desconocidas, y si hay alguna, se busca en el diccionario, pero no tenemos nada escrito, solo cuando utilizamos el diccionario, los pongo a hacer el ejercicio buscando la palabra, pero siempre ha sido de forma oral.

¿Qué tipo de lecturas utiliza en el transcurso del año?

Los cuentos, las fábulas, lecturas de investigación, por ejemplo de un tema determinado yo utilizo mucho el video beam para que ellos, también hay otras metodologías y traigo mucho la consulta del tema y se las pongo en el tablero para que ellos la lean, entonces no solo es lectura de cuentos sino que también es conocimiento de sus saberes.



¿Siempre se hace de manera oral o usted pone a un niño a que lea, o es en grupos? ¿De qué forma?

Si es la lectura en el video beam primero la hacen en forma silenciosa y luego siempre hay un niño que lee en voz alta, entonces se hace lectura dirigida, así como con la cartilla, se distribuye por párrafos en donde todos tengan la oportunidad de leer y luego de que leen se hace la socialización y se continua con las actividades.

¿Esa socialización es guida por preguntas o de que otra forma?

Sí, por lo general en la lectura se pregunta qué entendieron de lo que se acabó de leer, se le hacen preguntas al texto y también hago preguntas con los cuales ellos tengan que pensar o inventar, y si es de un tema, entonces se entra directamente a decir, el texto nos quiere decir tal idea, de igual forma se copian partecitas del tema.



¿Cuál es el libro que a usted más le ha gustado en la vida?

Yo no he tenido ningún libro que específicamente me haya gustado leer y que lo repita, no, leo lo que me toca para la preparación de las clases, cuando estaba en la universidad sí me leía todos los libros que me mandaban para leer, entonces no me he detenido como a leer una obra o un texto, siempre ha sido porque tocan.

¿Recuerda algún libro de la niñez?

Un libro de historia, donde contaban en pequeños cuentos la historia de Colombia, los viajes de Cristóbal Colón, se hablaba de los personajes, pero eran historias de 10 a 20 renglones, la lectura era la misma para todos y de ese se hacían preguntas, pero nunca lo volví a ver, ni me volvió a interesar.

¿Si usted volviera a ser niña, cómo le gustaría que le enseñen a leer?

Yo trabajé el año pasado con la metodología global, me parece muy buena porque el niño aprende a partir de la palabra, a ellos se les muestra la imagen y ellos a partir de esa



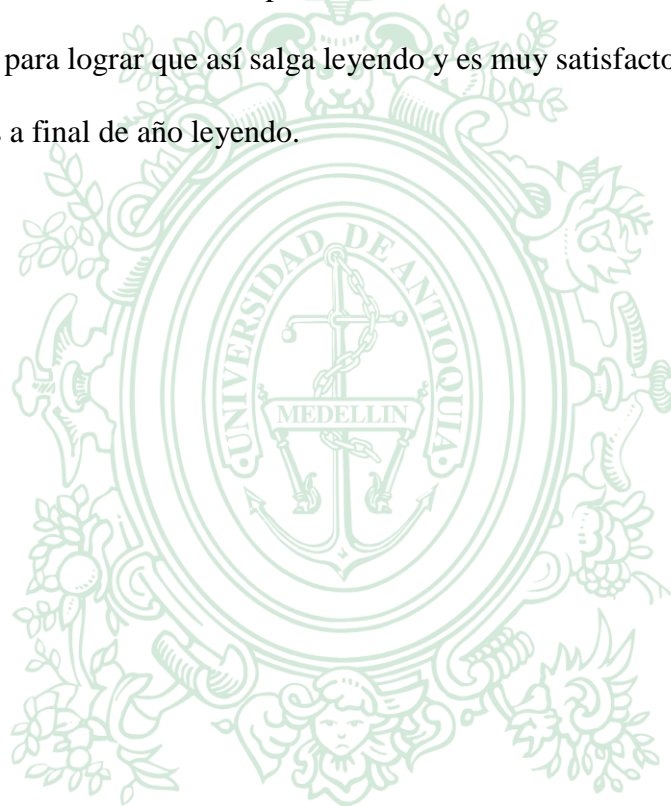
imagen comienzan con el conocimiento de la letra, y luego a juntarla con las vocales, se forman oraciones con ellas, hay un procedimiento para poder llegar en sí a la letra que es muy bueno, muy enriquecedor, no solo se aprende la letra así no más, sino que se aprende de muchas formas, pero a partir de la imagen se habla de muchas cosas, entonces si se va a enseñar, por ejemplo la “S”, se coloca la imagen de sapo, si hay juguetes, se hace con juguetes, se coloca la letra en cursiva, en negrilla, en mayúscula y minúscula, luego se enseña el silabario, ya no se trabaja la plana, todo es a partir de la observación, es muy lúdico. Entonces a mí me gustaría que me enseñaran así.

¿Cómo se enfrenta uno a un grupo de niños donde hay que enseñarles a leer?

Es muy preocupante porque uno los ve y piensa: “¿cómo les voy a enseñar a leer a todo este montón de niños?” Pero uno inicialmente comienza con canciones, con rimas, cosas muy elementales y así uno les enseña la vocales para que las identifiquen, entonces el primer paso es enseñar las vocales para que ya después ellos comiencen a juntar letras con vocales, uno en todos los grupos tiene niños que cogen el tema fácilmente y que son muy inteligentes y hay otros que son muy lentos en el aprendizaje, entonces eso es lo que a uno le preocupa, cuando uno trabaja la clase y uno ve que el estudiante no le dio la respuesta que uno quería, que al menos no sabe diferenciar la letra y que no lo logró es muy preocupante. Sin embargo por eso hay más estrategias, entonces uno al día siguiente le



lleva otras actividades diferentes para ver si por medio de esas sí aprende, porque hay que tener en cuenta que no todos los niños aprenden de la misma manera, entonces yo utilizaba muchas estrategias para lograr que así salga leyendo y es muy satisfactorio cuando uno escucha a los niños a final de año leyendo.



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3