



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

Facultad de Educación

**Resignificación de las prácticas de enseñanza de la lectura en el Bajo Cauca:
un río de voces**

Trabajo presentado para optar al título de Magister en Educación

**KATHERINE ROSA BERRÍO PEREIRA
JHOICE DAYANA LÓPEZ CARREÑO**

Asesor(a)

MG. LEIDY YANETH VÁSQUEZ RAMÍREZ

**Universidad de Antioquia
Facultad de Educación
Maestría en Educación**

**Línea de formación: Enseñanza de la lengua y la literatura
Seccional Bajo Cauca**

2016



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Nota de aceptación:

Firma del presidente del jurado

Firma del jurado

UNIVERSIDAD Firma del jurado
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

Facultad de Educación

Caucasia, junio de 2016

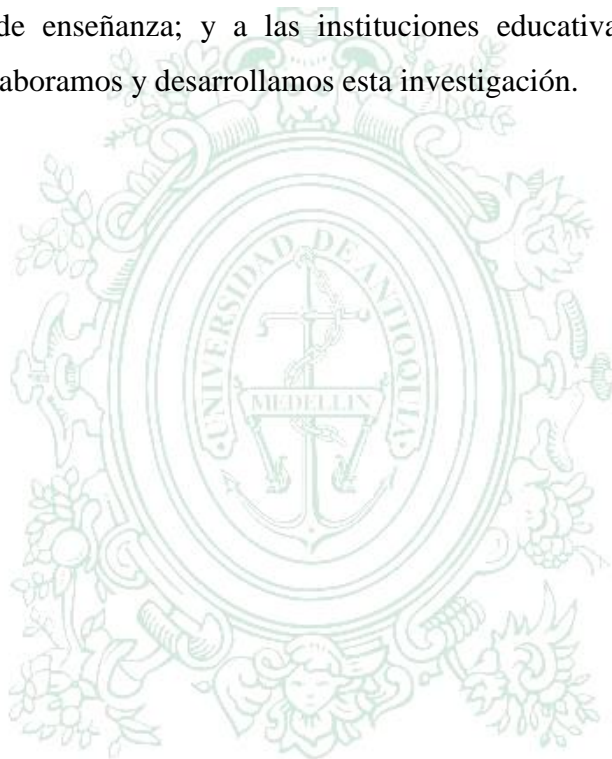


UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Agradecimientos

Nuestros agradecimientos a Leidy Yaneth Vásquez, nuestra asesora, y a la línea de investigación Somos Palabra, por sus orientaciones durante el proceso de formación; a los maestros que nos acompañaron a realizar este recorrido y permitieron que conociéramos sus relatos de vida en las orillas de su práctica de enseñanza; y a las instituciones educativas Liceo Caucaasia y La Misericordia, en donde laboramos y desarrollamos esta investigación.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Dedicatoria

A Dios porque es el faro que orienta mi camino.

A mis hijas Mariangel

y Yaira, y a mi madre María, porque son el impulso para avanzar;

porque son mi mayor motivación.

Y a Jhans, Jhordiht y Yair, porque creyeron en mí.

Jhoyce Dayana López C.

Dedicatoria

Dedico este logro a Dios por su bondad e infinito amor.

A mi madre, Margoth Pereira, por la calidez de su compañía durante este viaje.

A mis hermanos, en especial a Karen Berrío, por alentarme con sus palabras en momentos de desesperación. A ti muchas gracias.

A mi hermosa hija Aileen Cuida Berrío, quien es luz y motivación para mi vida.

A ustedes dedico este título, por creer en mí y hacer que hoy cumpla uno de mis grandes sueños...

Katherine Berrío Pereira



Tabla de contenido

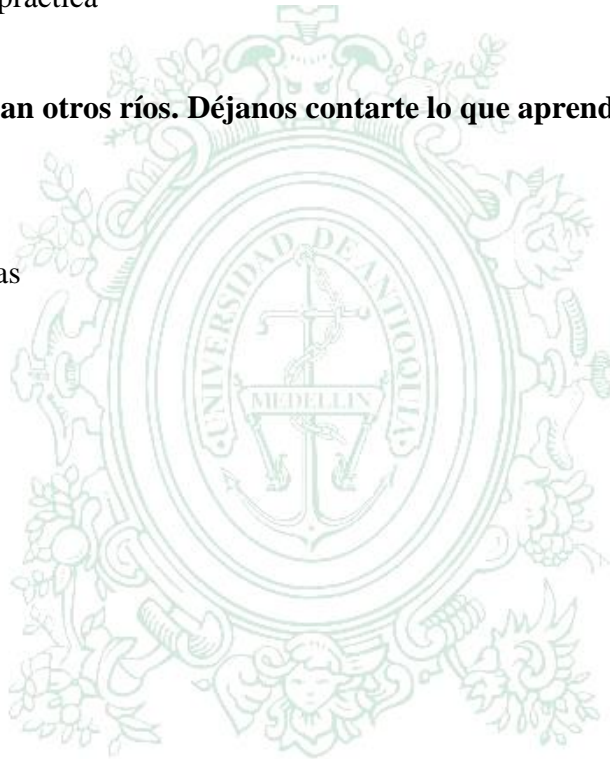
	Pág.
Resumen	8
Abstract	9
1 Comenzar a habitar el río: senderos, susurros, horizontes, voces y rutas.	
Acercamiento al problema de investigación	10
1.1 Senderos, tensiones y encuentros en la enseñanza de la lectura: situación problema	12
1.2 Susurros: los otros que navegaron en el cauce. Antecedentes	17
1.3 El horizonte del cauce: recorrer la sinuosidad del río: justificación y objetivos de la investigación	26
1.4 Voces en el río: el susurro de los conceptos	27
1.4.1 Recorrer el río, encontrar las piedras: Una aproximación al concepto de prácticas de enseñanza de la lectura	29
1.4.2 Diversas miradas de la lectura	36
1.5 Una ruta posible: diseño metodológico	42
1.5.1 Enfoque epistemológico de la Investigación o el momento de zarpar	42
1.5.2 Metodología de la investigación o sobre los lentes para mirar el río	43
1.5.3 Los sujetos de la investigación o sobre los viajeros de la práctica	44
1.5.4 Estrategias de investigación o sobre los insumos del viaje	46
1.5.5 El análisis de la información o sobre cómo descifrar los mapas	48
2 Vislumbrar los puertos: hallar otros horizontes en el río	50
2.1 Prácticas de enseñanza de la lectura: prácticas en espejo	53
2.1.1 Concepciones y enfoques de enseñanza de lectura desde la experiencia personal hasta la práctica en el aula	53
2.1.2 Materiales de lectura, una mirada por los propios bordes	59
2.1.3 Prácticas de Evaluación de la lectura: el prejuicio de los indicadores	65
2.2 Maestros desencantados: formación y configuración de lectores	69
2.2.1 El lugar del maestro: entre expectativas y realidades	69
2.2.1 El estudiante-lector que configura el maestro	71



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

3 Darle sentido a lo descubierto: pensar otras maneras para ser maestro que enseña la lectura	73
3.1 Enseñar la lectura: esa puerta infinita	74
3.2 Re-encantar nuestra práctica	79
¡Llegamos!.. pero quedan otros ríos. Déjanos contarte lo que aprendimos durante el viaje	90
Referencias bibliográficas	94
Anexos	98



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

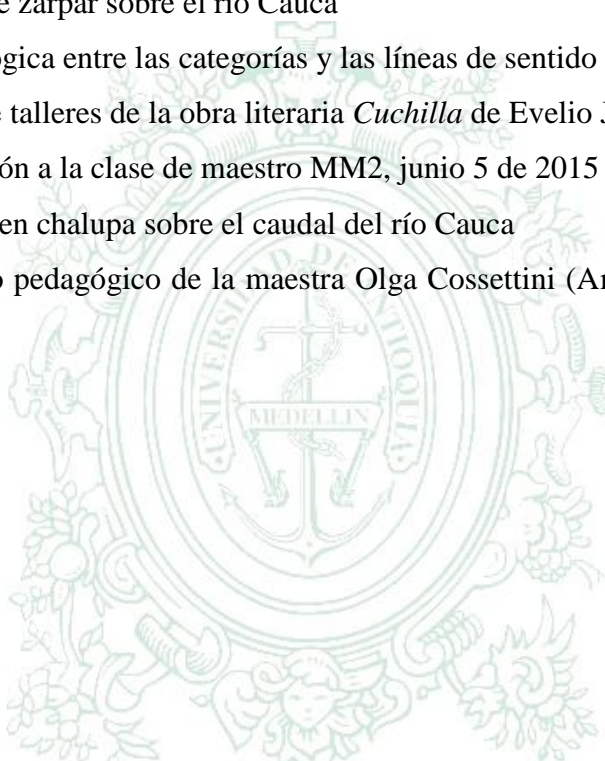
1 8 0 3

Facultad de Educación



Fotografías y figuras

	Pág.
Fotografía 1. Horizonte sobre el río Cauca	10
Fotografía 2. A punto de zarpar sobre el río Cauca	50
Figura 1. Relación dialógica entre las categorías y las líneas de sentido	52
Fotografía 3. Imagen de talleres de la obra literaria <i>Cuchilla</i> de Evelio José Rosero	62
Fotografía 4. Observación a la clase de maestro MM2, junio 5 de 2015	64
Fotografía 5. Remando en chalupa sobre el caudal del río Cauca	73
Fotografía 6. Del diario pedagógico de la maestra Olga Cossettini (Argentina, marzo de 1940)	90



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación



Resumen

En este trabajo de investigación “*Resignificación de las prácticas de enseñanza de la lectura en el Bajo Cauca: un río de voces*”, intentamos navegar el acontecimiento de las prácticas de enseñanza de la lectura desde una doble condición: en cuanto maestras e investigadoras del lenguaje.

Así las cosas, para empezar a habitar el río de saberes y prácticas que se entrecruzan en el proceso de enseñanza de la lectura, en el contexto del Bajo Cauca antioqueño, realizamos una inspección de los senderos, que hemos definido como una serie de interrogantes en torno a las tensiones existentes en el escenario de las prácticas de enseñanza de la lectura. Seguidamente, nos aprestamos a percibir susurros, ruidos generados en la corriente de ese río desde los diversos antecedentes de nuestra temática de investigación, desde donde se nos ofrece información acerca de quienes ya han recorrido el trayecto y nos brindan pistas para abordarlo e incorporarnos de forma variada al horizonte de la investigación. Así mismo, partimos de la definición de unos objetivos que nos permitan ir ganando claridad en el recorrido que especialmente buscan: analizar las tensiones que emergen en las experiencias y prácticas de enseñanza de la lectura de los profesores del área de Lengua Castellana del grado 6° de las instituciones educativas La Misericordia y Liceo Caucasia en torno a la resignificación de dichas prácticas. Seguidamente, el lector de este trabajo de investigación asistirá a las distintas voces de los conceptos; que ofrecen, saberes y teorías para orientar nuestra búsqueda y darle sentido al recorrido. Y presentamos nuestra ruta metodológica, que se constituye en la senda recorrida para llegar al análisis de la investigación y las reflexiones en torno a la pasividad o la turbulencia alrededor de las prácticas de enseñanza de la lectura. Estas condiciones nos permiten, de entrada, una mirada compleja y completa sobre una práctica que ha venido ganando actualidad en los últimos años, en virtud a que se constituye en escenario constante de tensiones y encuentros, pero, más allá, nos posibilita una mirada reflexiva de lo que hacemos en las aulas, cuando de enseñar la lectura se trata.



Abstract

In this research "Resignification practices teaching reading in the Bajo Cauca: a river of voices," we try to navigate the event of the practices of teaching reading from a dual role: as teachers and researchers of language.

So, to begin to inhabit the river of knowledge and practices that crisscross the teaching of reading, in the context of Bajo Cauca Antioquia, perform an inspection of the trails, which we defined as a series of questions about tensions in the stage of practice teaching reading. Next, we are preparing to receive whispers, noises generated in the current of the river from the diverse backgrounds of our research theme, from which gives us information about those who have already traveled the path and give us clues to address it and incorporate us so varied skyline research. Likewise, we start from the definition of objectives that allow us to gain clarity on the course that especially seek: to analyze the tensions that emerge on the experiences and practices of teaching reading of Spanish Language Professors Grade 6th at Educational Institutions Liceo Caucasia and La Misericordia around the Resignification of those practices. Next, the reader of this research will assist the different voices of the concepts; they offer, knowledge and theories to guide our search and make sense of the journey. And we present our methodological route, which constitutes the path traveled to reach the analysis of research and reflections about the passivity or turbulence around the practices of teaching reading. These conditions allow us entry, a complex and complete look to a practice that has been gaining currency in recent years, according to which constitutes constant scene of tensions and encounters, but beyond, allows us a thoughtful look what we do in the classroom when teaching reading is all about.

1 8 0 3

Facultad de Educación



Capítulo I

1. Comenzar a habitar el río: senderos, susurros, horizontes, voces y ruta.

Acercamiento al problema de investigación



Fotografía 1. Horizonte sobre el río Cauca
Fuente: fotografía tomada por Antonio Segura

*[...] entonces, yo siempre les digo a los muchachos, a mis alumnos,
que la lectura tiene que ser comprensiva,
no puede ser una lectura superficial; eso está claro [...].*
MM2*

En este capítulo comenzamos a navegar el acontecimiento de las prácticas de enseñanza de la lectura desde una doble condición: en cuanto maestras en ejercicio e investigadoras de procesos asociados con el lenguaje. Estas condiciones nos permiten, de entrada, una mirada compleja y completa sobre una práctica que ha venido ganando actualidad en los últimos años, en virtud a que se constituye en escenario constante de tensiones y encuentros, en el orden nacional y local; pero, más allá, nos posibilita un recorrido por la propia casa; es decir, una mirada reflexiva de lo que hacemos en las aulas, cuando de enseñar la lectura se trata.

* MM2 es un código que alude al maestro de la Institución Educativa La Misericordia. Fue denominado así desde la aplicación de la entrevista para respetar la identidad de los docentes que hicieron parte de esta investigación.



Al desarrollar este proceso investigativo quisimos crear una metáfora que diera cuenta de esa manera particular en la que se nos presentan, fluyen y se prefiguran las prácticas de enseñanza propias y de nuestros colegas, , y dado nuestro vínculo con la región del Bajo Cauca (escenario de la investigación), decidimos que esa imagen metafórica fuera la del río Cauca, pues como sus aguas, las prácticas de los maestros -a veces turbias, a veces claras-, se renuevan en un movimiento continuo del cauce.

Así las cosas, para empezar a habitar el río de saberes y prácticas que se entrecruzan en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua, en el contexto del Bajo Cauca antioqueño, quisimos dirigir nuestros sentidos hacia aquellos elementos que nutren nuestra investigación; desde este punto, iniciamos el presente capítulo con una inspección de los senderos, que hemos definido como una serie de interrogantes en torno a las tensiones existentes en el escenario de las prácticas de enseñanza de la lectura. Seguidamente, nos aprestamos a percibir susurros, ruidos generados en la corriente de ese río desde los diversos antecedentes de nuestra temática de investigación, desde donde se nos ofrece información acerca de quienes ya han recorrido el trayecto y nos brindan pistas para abordarlo e incorporarnos de forma variada al horizonte de la investigación. Así mismo, para habitar ese río, consolidamos el horizonte de investigación de la enseñanza de la lectura en el Bajo Cauca antioqueño a partir de la definición de unos objetivos que nos permita ir ganando mayor claridad en el recorrido. Este componente, a su vez, se constituye en una pieza central para anunciar hallazgos y resultados del trayecto. Unidos a estos elementos, el lector de este capítulo asistirá a las distintas voces de los conceptos; aquellas voces que ofrecen conocimientos, saberes y teorías para orientar nuestra búsqueda y darle sentido al recorrido. Por último, en este capítulo presentamos nuestra ruta metodológica, que se constituye en la senda recorrida por aproximadamente dos años, para llegar a las reflexiones en torno a la pasividad o la turbulencia, tensiones y encuentros, alrededor de las prácticas de enseñanza de la lectura, en el contexto de una región específica, para el caso, el municipio de Caucasia en las instituciones educativas Liceo Caucasia y La Misericordia.



1.1 Senderos, tensiones y encuentros en la enseñanza de la lectura. Situación problema

Hace mucho calor en Caucasia. La llovizna de la mañana no alcanzó a refrescar el ambiente. La espesura que envuelve el aire en el sopor del medio día y los rayos incandescentes del sol hacen que nuestros ojos busquen la sombra debajo de algún árbol para hacer más amistosa la jornada. Todos caminan entre pasillos que sirven de refugio al rostro, y de ruta para escapar al inclemente sol que abraza hasta los huesos. Sonrientes, malhumorados y despreocupados van y vienen con afanes distintos. Miramos con ojos de asombro los afanes de todos ellos y el ritmo de las cosas, hasta que, al rato, y, al unísono, se nos ocurre ir al río, allí donde el fluir del agua y la brisa que trae consigo hacen que el calor sea más soportable. Llegamos. El Cauca nos da una bienvenida impresionante; nos hace la venia con su olor a agua revuelta, a pasto, a tierra, a frescura y a historia; nos invita a verlo con detenimiento. Fijamos la mirada en el desplazamiento de la tarulla que majestuosa y serenita desfila por su cauce como invitándonos a acompañarla. El viento nos susurra al oído, vociferando cosas que alguna vez hemos escuchado sin atender, pero que nos atraen más que siempre. Nuestro interés se acrecienta a medida que el tiempo transcurre. Entonces vemos a lo lejos una chalupa, que con natural donaire rompe las aguas mientras se acerca, y nuestra curiosidad por la investigación nos impulsa a descubrir lo que durante el trayecto de estas aguas se revela.

Al incorporarnos al recorrido del cauce, decidimos llevar el ritmo a través de la constante búsqueda de sentido de las prácticas de enseñanza. Y en este río que es nuestra investigación, consideramos oportuno entablar una reflexión frente a esas prácticas. Esa búsqueda nos puso en la tarea de delimitar la situación problema y así encontramos que existen otros que también se han interesado por nuestro objeto de investigación. Por ende, concluimos que el tema de las prácticas de enseñanza, y la reflexión frente a estas, ha tomado fuerza a nivel internacional y nacional. No obstante, nuestro interés trasciende a tener en cuenta ese trasfondo que emerge en cada docente, sus concepciones, emociones, vivencias, modos de vida, opiniones, sentimientos que plantean con respecto a la enseñanza de la lectura, analizando las tensiones que emergen en las experiencias y prácticas a través de las caracterización, categorización y resignificación de las prácticas de enseñanza de la lectura, a partir de la reconstrucción de los relatos de vida, reflexión de los hallazgos y la investigación.



Relativo a las prácticas de enseñanza, en países como Venezuela se han realizado estudios investigativos como el emprendido por Caldera, Escalante y Terán (2010) titulado *Práctica pedagógica de la lectura y formación docente*. A nivel nacional, en Bogotá, Buitrago y Vega (2009) realizaron una investigación cuyo tema estuvo direccionado hacia el análisis de las *Prácticas de la enseñanza de la lectura en las aulas de clase* de los colegios Colombo – Florida Bilingüe y San Bartolomé la Merced. Por último, a nivel local, nos encontramos con la investigación *Entre discursos, con-textos y prácticas del sistema educativo del municipio de Caucasia* (2008), resultado del trabajo mancomunado entre la Secretaría de Educación y Cultura de Antioquia (Seduca) y la misión cubana, las reflexiones y acciones de los asesores de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia —organizados en las distintas mesas de trabajo— y los maestros, maestras, directivos docentes y estudiantes de las instituciones educativas y funcionarios del Bajo Cauca, todo ello conducente a mejorar las prácticas escolares en las instituciones educativas urbanas y rurales de Caucasia. Grosso modo, el concepto de práctica y las concepciones que se tejen alrededor de esta han sido el objeto de estudio de algunas investigaciones, objeto que, en el caso nuestro, también nos hemos propuesto resignificar desde la voz de quienes las experimentan en las aulas de clase.

Las Pruebas PISA realizadas en Colombia, y los resultados de las Pruebas Icfes y Pruebas Saber¹ obtenidos en el municipio de Caucasia, han hablado de deficiencias en lectura y ubican el problema en el maestro. Pero, antes que “diagnosticar” una falencia en estudiantes o maestros, creemos que investigaciones en educación deberían centrarse en comprender cuáles son las prácticas de esos maestros, pues, más allá de estas mediciones, es necesario pensar las prácticas de enseñanza de la lectura desde lo que acontece en las aulas y no desde un deber ser impuesto por pruebas externas que ubican la lectura en las orillas de los indicadores y las cifras.

Cabe anotar que «los factores socioculturales que influyen en el rendimiento escolar de los estudiantes caucasianos concuerdan en que las distintas problemáticas sociales que atraviesan el

Esta información está consignada en el Convenio Interadministrativo N° 2006-CU-15-656 de la Secretaría de Educación para la Cultura de la Gobernación de Antioquia y la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia (2008). Así mismo, en La ruta de la calidad llega al Bajo Cauca. (2013). Recuperado de www.Antioquia.gov.co. Secretaría de Educación Municipal (2010). PEM. Caucasia. –Secretaría de Educación Municipal (2006). PEI Institución Educativa Liceo Caucasia (Caucasia). –Secretaría de Educación Municipal (2008). PEI Institución Educativa La Misericordia (Caucasia).



municipio son el principal factor de esa pereza juvenil»², hecho que ha reflejado, por un lado, la importancia de los fenómenos políticos en la educación en regiones como la del Bajo Cauca y, por el otro, la importancia de este trabajo de investigación, ya que permite conocer hasta dónde pueden influir los contextos en el desempeño académico de los estudiantes, respecto de la posición que asumen los docentes en la enseñanza de la lectura en los procesos de formación de la autonomía de los estudiantes.

En virtud de lo expuesto, y a raíz de esta situación, en el municipio de Caucaasia se incluyó como objetivo primordial, en el Plan Educativo Municipal (PEM) del año 2010, el mejoramiento de los resultados académicos en pruebas externas. Para esto se concibieron, entre otras estrategias, el mejoramiento de ambientes de aprendizajes, la aplicación de talleres presenciales para preparar a los estudiantes para las Pruebas Icfes, Pruebas Saber, Olimpiadas del Conocimiento, la creación de semilleros en matemáticas y lenguaje, la formación continua a maestros mediante capacitaciones, cursos, talleres y foros educativos, hechos que podrían optimizar la calidad de la educación en el municipio. Infortunadamente, con dichas estrategias no se ha logrado que los docentes generemos reflexiones alrededor de nuestras prácticas, alrededor de nuestra marcha, porque el trabajo ha sido con la iniciativa de garantizar la calidad de la educación desde la «supuesta bondad» de los buenos resultados en pruebas estandarizadas; pero lo poco que se nos ofrece son capacitaciones carentes de disponibilidad y acceso para todos; y de pertinencia, pues no motivan al docente a reflexionar acerca de sus prácticas de enseñanza; mucho menos plantean una mirada comprensiva alrededor de la resignificación de las prácticas de lectura de maestros y estudiantes.

Lo anterior nos permitió develar que el plan de mejoramiento de la educación en el municipio está orientado hacia los resultados y no toma como referente los procesos del aula, esto es, las reflexiones que sobre la práctica hacen los maestros. Así pues, los resultados poco alentadores aparecen referenciados en la Ruta de la Calidad, pero no sucede lo mismo con el proceso del cual poco se habla en las cifras. El informe sostiene que el municipio de Caucaasia tiene los mejores promedios en matemáticas y lenguaje; no obstante, en las Pruebas Saber 2012-

² Esta información fue tomada de: Departamento de Antioquia. Secretaría de Educación para la Cultura de la Gobernación de Antioquia. (2008). *Entre discursos, con-textos y prácticas del sistema educativo del municipio de Caucaasia: maestros objetos de saber y con-formación de comunidades académicas*. Convenio con la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia y la misión cubana. Medellín: editorial de la Universidad de Antioquia.



2013 los resultados fueron inferiores en relación con los obtenidos en el año 2009. Adicionalmente, en la región, el 10,3% de las instituciones educativas están en categoría alta, el 20,5% en media y el 69,2% en baja³. Cabe agregar que no existe un estudio serio que logre identificar qué concepciones tienen los maestros frente a la lectura, que la conviertan en una práctica real que sobrepase las cifras y se torne tan significativa que el indicador termine por convertirse en un resultado esperable, como valor agregado a las prácticas de los maestros.

Ahora bien, como investigadoras y maestras, caracterizamos nuestras prácticas y reflexionamos frente a todo aquello que hacemos para enseñar la lectura desde el aula de clase, porque sabemos que la lectura es un asunto que trasciende inclusive a otras áreas del conocimiento y, cuando no se tiene claridad frente a eso, se puede asumir la lectura desde el hábito o la cifra estandarizada. La tensión de esa situación es más evidente cuando los resultados no superan las cifras porque se piensa en que, por un lado, los estudiantes no se esforzaron como debían y, por otro, que los materiales de lectura que tenemos a nuestro alcance no están actualizados o acorde con las exigencias de dichas pruebas.

Pero lo central en los procesos de formación bien sabemos que no son las pruebas estandarizadas sino justamente los trayectos que recorren los sujetos para llegar a ser lo que son. Así pues, el problema no radica solamente en el currículo de las instituciones educativas ni en los procesos, significativos o no, que hagan los estudiantes, más bien, es un asunto complejo que se vincula con el contexto y las características de la práctica de enseñanza de la lectura, las configuraciones didácticas que se llevan al aula de clase y que dan cuenta de una reflexión metodológica mediada por las experiencias de los maestros, por sus construcciones simbólicas de los escenarios que habitan; en esta línea cobran sentido dichas experiencias, no para ser replicables en relación con unos buenos resultados en pruebas saber, o para ser cuestionados ante la situación contraria, si no, como nos lo proponemos en este recorrido, para ser resignificadas, reinventadas, reencantadas. Es, entonces, el momento de valorar la enseñanza de la lectura no desde los resultados de una prueba, sino como un práctica que direcciona otros procesos vitales en los estudiantes y en los maestros, y que no se pueden medir porque impactan la misma existencia.

³ Esta información fue tomada de: Departamento de Antioquia. Gobernación de Antioquia. (2013). La ruta de la calidad llega al Bajo Cauca. Recuperado en: [www. Antioquia. gov.co](http://www.Antioquia.gov.co)



Ante este panorama, en la Institución Educativa La Misericordia se ha venido trabajando en los pactos por la calidad, y para ello han estado implementando un modelo desarrollista con enfoque constructivista.⁴ No obstante, los resultados en lenguaje siguen siendo bajos y las reflexiones frente a los sentidos de la lectura en la escuela, escasos. En contraposición, la Institución Educativa Liceo Caucaasia, que a la fecha no ha socializado los pactos por la calidad y, además, utiliza un modelo histórico-sociocultural,⁵ desde hace diez años ha mantenido la categoría alto en las pruebas de Estado, destacándose, además, en Olimpiadas del Conocimiento y Olimpiadas de Química, Física y Matemáticas. Una de las razones de esta situación, como lo afirma Cassany (2008), es porque la lectura varía en cada contexto, comunidad y prácticas, bien sea porque cada maestro tiene su formación, sus referentes y sus fundamentos, y con estos se acerca a la enseñanza de la lectura. Aparte de eso, hay otro asunto que se convierte en un problema de fondo que se aleja del contexto y se acerca al currículo de cada una de las instituciones porque, como mencionamos en párrafos anteriores, lo que en realidad marca una diferencia en procesos y en resultados censales es, precisamente, las estrategias y metodologías que se tengan al momento de posicionarnos en espacios para enseñar la lectura.

Es precisamente esta diversidad de escenarios la que justifica nuestra investigación, admite contrastar las prácticas en dos instituciones educativas que, pese a compartir el mismo contexto regional, nos plantea retos diferentes que requieren de prácticas de enseñanzas de la lectura particulares. Desde esta mirada, la resignificación se convierte en un imperativo para una investigación como esta, en la que se analizan las prácticas de enseñanza de la lectura, los sentidos que las cuestionan y en el ejercicio propio del maestro de aula.

Puesto en estos términos, dirigimos nuestra mirada hacia la búsqueda de relatos que nos permitieron develar datos acerca de estos lugares poco explorados. De esta manera, marcamos un punto de partida para proponer la navegación por regiones propuestas es esta investigación y nos preguntamos:

¿Por qué analizar las tensiones que emergen en las experiencias y prácticas de enseñanza de la lectura de los profesores del área de lengua castellana del grado 6º de las instituciones educativas La Misericordia y Liceo Caucaasia, permite la resignificación de dichas prácticas? A

⁴ Según lo hallado en el PEI de la Institución Educativa La Misericordia.

⁵ Según lo hallado en el PEI de la Institución Educativa Liceo Caucaasia.



este propósito, se le suma el de aportar a las investigaciones y reflexiones que se han realizado sobre el tema de la enseñanza de la lengua, teniendo en cuenta lo que enseñamos, cómo lo enseñamos, para qué lo enseñamos y a quién se lo enseñamos y, por qué no, nutrir los pensums y currículos de universidades que ofrezcan licenciaturas, para que la formación de los futuros maestros sea más significativa y contextualizada frente a los territorios y escenarios de la enseñanza de la lectura.

1.2 Susurros: los otros que navegaron en el cauce. Antecedentes

En un primer recorrido por nuestro río nos encontramos con otros que han hecho el trayecto y nos narraron sus historias; al tiempo, descubrimos que su horizonte de búsqueda se situó en otro propósito; su trasegar por sus propios ríos, reflejó datos interesantes que nos invitó a continuar el nuestro. En medio de las turbulencias, de la poca claridad del agua, nos comprometimos en una búsqueda que consiente contextualizar esta investigación. En este rastreo, encontramos tesis de grado para optar al título de magíster o doctorado, en la base de datos bibliográficos de la Universidad de Antioquia, en la *Revista Iberoamericana de Educación*, en la *Revista de Pedagogía* y en investigaciones realizadas por la Universidad de Antioquia y la Gobernación de Antioquia. La revisión de estos antecedentes nos permitió conocer los trabajos realizados con respecto a la enseñanza de la lectura y algunas concepciones arraigadas a las prácticas de enseñanza de los docentes. Toda esta información, localizada en investigaciones internacionales, nacionales y locales, da cuenta de cómo se están abordando dichas prácticas.

En el contexto internacional, en Madrid (España) se desarrollan algunos estudios e investigaciones; uno de ellos el de Duarte Cunha (2012), quien realiza una tesis doctoral titulada *La enseñanza de la lectura y su repercusión en el desarrollo del comportamiento lector*. Esta investigación surge de reflexiones sobre los bajos resultados de los estudiantes de 1° y 2° ciclo de aprendizaje, de la Unidad de Educación Básica Menino Jesús de Praga. La autora se inclina por el tipo de indagación cualitativa, basada en el *enfoque estudio de caso* para analizar y comprender la práctica pedagógica de los profesores con la enseñanza de la lectura y hasta qué punto esa práctica ha beneficiado el comportamiento lector de los estudiantes. El esquema metodológico que presenta está basado en el trabajo de campo —a través de entrevistas a



profundidad, observaciones y encuestas, instrumentos que posibilitaron la obtención de las informaciones necesarias, que, a grandes rasgos, ayudaron a organizar la metodología en dos momentos básicos: un análisis descriptivo y un análisis interpretativo—.

En la investigación citada, el primer momento permitió enumerar, estructurar y categorizar los discursos para poder pasar al segundo momento en el que se interpretaron los datos obtenidos desde la aplicación de los instrumentos establecidos. Los resultados obtenidos, les permitió organizar los datos en cuatro categorías: 1) teoría y práctica pedagógica, 2) dominio cognitivo de la lectura, 3) la biblioteca escolar y la sostenibilidad del comportamiento lector, 4) la construcción del campo lector.

Todo esto, nos direcciona un poco frente a los aspectos que en los contextos académicos, caracterizan la experiencia de los docentes, las complejidades epistemológicas del pensamiento y sus prácticas de enseñanza. En este sentido, esta investigación fue un buen referente para pensar si la enseñanza de la lectura está desvinculándose o no de las características específicas de su función pedagógica, que es realmente la de organizar espacios de lectura.

Podemos decir que este trabajo de investigación es muy amplio en cuanto a la contextualización del problema puesto que parte del interés por conocer el papel de la sociedad, de la escuela y del profesor frente a la formación del comportamiento lector. Pese a que abarca aspectos que no son profundizados en su totalidad en el trabajo que realizamos, desde que la investigación da a conocer la necesidad de repensar la formación inicial y continua de maestros sobre la enseñanza de la lectura en las escuelas, empieza a fortalecer la temática y a dialogar con nuestro trabajo puesto que confluyen en eso de lo significativo de las experiencias, concepciones, emociones, vivencias, modos de vida y tensiones que se plantean alrededor de la práctica del maestro no para cuestionar sus acciones individuales, sino para reflexionar y resignificar eso que hacemos en virtud de los estudiantes.

Además, nos causa curiosidad el hecho de que el trabajo se centre en esa educación inicial donde se padecen cambios de la educación preescolar a la educación primaria, en el caso nuestro, hacemos una contextualización de esa ruptura, en ocasiones abrupta, que se sufre cuando se pasa de la educación primaria a la educación secundaria, motivo para pensar en que los cambios de un grado a otro tiene un trasfondo que deja brechas e indeterminaciones en



cuanto a la manera en que el estudiante asume la lectura que va más ligado a la enseñanza del maestro que a asuntos o intereses personales en los chicos.

De alguna manera, también nos orientó frente al diseño metodológico, particularmente, en la selección de los instrumentos que son necesarios para analizar y caracterizar detalladamente las prácticas de enseñanza desarrolladas por los docentes en contextos de aprendizajes específicos y determinar si esos contextos sociales y culturales que rodean a las instituciones educativas, tienen injerencia en las prácticas de enseñanza de los docentes y, a su vez, en las prácticas de lectura en los estudiantes.

En el mismo orden de ideas, encontramos el estudio realizado por García (2012), *Comprensión lectora en niños de Escuelas Primarias Públicas de UMÁN*. Esta investigación nació de la preocupación por la ausencia de la comprensión lectora en todos los grados académicos, dato arrojado por los resultados de una prueba diagnóstica aplicada cuyo objetivo era conocer los niveles de desarrollo de la comprensión lectora en el grado sexto de básica secundaria a partir de la prueba ACL 5 de Catalá, G., Catalá, M., Molina, E. y Monclus, R. (2007).

A pesar de que esta investigación no se contextualiza en el municipio de Caucasia y sus particulares condiciones, sirve como referente para nuestra investigación, en tanto parte del interés por conocer las debilidades en comprensión lectora enmarcando la problemática en los estudiantes; en el caso nuestro, reconocemos el problema de los bajos rendimientos en pruebas censales, pero más que analizar el papel del estudiante, nos detenemos en las reflexiones que configura el maestro frente a su propia práctica en la vía de la resignificación posible. En ese sentido, valoramos el trabajo que tiene como referencia una investigación de tipo cuantitativo que contempla los resultados de una prueba para determinar qué aspectos influyen en la comprensión lectora; este análisis a partir de lo cuantitativo es valioso, en tanto nos permitió conocer cifras vinculadas con la lectura que, en cierta forma, no se alejan de las realidades del municipio de Caucasia en lo que respecta a los bajos niveles de lectura en los estudiantes. Pero creemos que es limitado en tanto no evidencia la complejidad de las prácticas de enseñanza de la lectura, mediadas por el componente subjetivo; para eso, fue necesario identificar sus prácticas, caracterizarlas a la luz de algunos autores conocedores del tema para poder reflexionar y



resignificar aquello que hace, sin perder de vista que en esa tarea confluyen las vivencias, ideologías, sentimientos y emociones que vive el maestro.

Como mencionamos anteriormente, la metodología utilizada vehiculó el paradigma cuantitativo de carácter mixto y de alcance correlacional, bajo dos instrumentos que fueron la prueba ACL 5 y un guión de entrevista. Vale anotar que este tipo de prueba aplicado para identificar los niveles de comprensión lectora está compuesta por una serie de textos narrativos, matemáticos, expositivos, poéticos y gráficos, los cuales permiten evaluar las dimensiones de la lectura que, en cierta forma, no presenta gran diferencia con la realidad académica que se presenta en Colombia.

Retomando nuestra investigación, cabe destacar en ella dos aspectos importantes: el primero es que los resultados obtenidos a través de la aplicación de la prueba posibilitó conocer las necesidades lectoras de los estudiantes, asunto pertinente en nuestra investigación porque ayuda a comprender, de un lado, que las dinámicas de las prácticas de lectura en los estudiantes no son un problema nuevo ni son propios ni exclusivos en nuestro país; de otro, lleva a cuestionarnos frente a lo que hacemos desde nuestras prácticas de enseñanza para optimizar la lectura. Y es precisamente a este último aspecto al que pretendemos llegar a través de nuestra investigación. El segundo, es la realización de la investigación a la que se incorporaron varias instituciones, asunto que nos permitió tener como derrotero en nuestra investigación la reflexión de las prácticas de enseñanza, mediante la observación de la dinámica en dos instituciones educativas distintas, en el mismo municipio.

Otro estudio fue el realizado en Venezuela por Caldera de Briceño, Escalante de Urrecheaga y Terán de Serrentino (2010), *Práctica pedagógica de la lectura y formación docente*, cuyo objetivo, en este caso, consistió en aproximarse a la relación que existe entre la práctica pedagógica de la lectura y la formación docente, mediante un análisis cualitativo, bajo el enfoque de investigación en la acción, que les permitió fundamentar la retroalimentación del trabajo de treinta docentes sobre la base de sus prácticas.

Para tal cometido, las investigadoras aplicaron instrumentos como: observaciones de clase, entrevistas a docentes y estudiantes, materiales de lectura, grabaciones de audio y video y diarios de campo, para puntualizar datos que a su vez favoreció la categorización de la información en *práctica pedagógica del docente* como categoría general, apoyada en cuatro



subcategorías que posibilitaron conocer las concepciones de los docentes sobre la lectura, las estrategias instruccionales, las bases teóricas y las prácticas evaluativas que emergen en las prácticas de enseñanza de los docentes.

Hemos retomado este trabajo investigativo porque aunque fue realizado en Venezuela, y presenta una contextualización del problema diferente, inclusive, a las investigaciones antes referenciadas, nos sigue testimoniando que tenemos deficiencias en materia de lectura, bien sea desde la postura del estudiante o desde la postura del maestro. Además, el trabajo nos ofrece una orientación teórica amplia y precisa frente al tema de prácticas de enseñanza y prácticas de lectura, conceptos que son minuciosamente analizados en nuestra investigación.

Centrándonos un poco en el contexto nacional que enmarca este trabajo de investigación, creímos necesario explorar en el trabajo de maestría titulado *Características de las prácticas de la enseñanza de la lectura en las aulas de clase* de los colegios Colombo – Florida Bilingüe y San Bartolomé la Merced realizado por Buitrago y Vega (2009).

Llegados a este punto, bien se puede decir que nuestra investigación se acerca de manera considerable a la investigación de Buitrago y Vega, porque centra su objetivo en describir las prácticas de enseñanza de la lectura que se presentan en las áreas de lengua castellana, matemáticas e historia, en los grados Transición, Cuarto y Noveno, con el propósito de determinar cuál es el papel del docente y cuál es su incidencia en la forma en que el estudiante asume y construye su proceso lector. Para eso, utilizaron una metodología correspondiente a la investigación de tipo cualitativo, con un enfoque cualitativo/descriptivo, para poder mostrar la complejidad que caracteriza la realidad del proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura, con el fin de lograr un acercamiento de carácter holístico a su comprensión. Todo esto, apoyado en una entrevista a cada uno de los docentes, seis videos en los que pudieron indagar las concepciones de lectura y la secuencia didáctica que cada uno de estos docentes lleva planeada para su clase. La investigación concluye que las formas en las que los profesores desarrollan sus clases, desde las diferentes áreas del conocimiento, inciden en la postura que sus estudiantes asumen y constituyen frente a su proceso lector.

De esta investigación nos movió ese asunto de la transversalidad de la lectura para mejorar habilidades en otras áreas del conocimiento, además, en la parte conceptual, nos ubicó en otras concepciones de lectura y en las de prácticas de enseñanza que ya han sido mencionadas



en trabajos anteriores, con la novedad y la pertinencia del concepto de secuencia didáctica que se hace necesario conocer, si se pretende caracterizar las prácticas de enseñanza de la lectura de los docentes de Humanidades.

En este mismo camino nos encontramos con formas como se desarrollan las prácticas de lectura de estudiantes de básica primaria, planteadas en la tesis de investigación *Comprensión lectora de los textos argumentativos en los niños de poblaciones vulnerables escolarizados en quinto grado de Educación Básica Primaria*” realizada por la docente Esmeralda Rocío Caballero Escorcía (2008).

Este trabajo de investigación muestra toda una problemática en el campo educativo. Partió del problema de la enseñanza de la comprensión lectora en el aula. Para ello se planteó como objetivo experimentar la efectividad de un programa de estrategias didácticas centrado en el análisis de la superestructura de los textos argumentativos para desarrollar la comprensión de los mismos, en niños escolarizados de 5° grado de educación básica primaria, en alto riesgo de vulnerabilidad, de la Institución Educativa Granjas Infantiles del municipio de Copacabana (departamento de Antioquia).

Su investigación estuvo orientada bajo el enfoque cuasiexperimental, diseño con el cual se logró experimentar y analizar la efectividad del programa de estrategias de intervención didáctica. Las técnicas para la recolección de la información se valió de tres momentos: el primer momento correspondió a la aplicación de un test de comprensión lectora; un segundo momento correspondió a la aplicación del tratamiento; y un tercer momento que correspondió a la aplicación de un postest para analizar las ganancias respectivas entre el grupo, objeto de estudio, el cual arrojó resultados favorables en cuanto a la ejercitación de algunas estrategias de lectura, tales como: las preguntas, la discusión, el subrayado, el resumen, y las actividades antes, durante y después aplicadas a textos de tipo argumentativo, ausentes en el primer test aplicado.

Así, entonces, en cuanto fuente de investigación, el estudio de Caballero Escorcía (2008) intenta crear conciencia para que su referente sea el principio de otras investigaciones que tengan como pregunta el cómo desarrollar procesos de comprensión lectora utilizando para ello textos argumentativos. En ese sentido, una de las conclusiones que a simple vista se pudo apreciar es la contribución que hace al desarrollo de procesos cognitivos, al aumento de la competencia discursiva; así mismo, la oportunidad que brinda para que los mismos estudiantes de primaria



cualifiquen sus *competencias* mediante la comprensión y producción de la superestructura del texto argumentativo.

En coherencia, es válido afirmar que los aportes valiosos de nuestra investigación radican, de una parte, en posibilitarnos conocer acerca del aprendizaje de la lectura como proceso cognitivo que tienen los estudiantes que terminan su ciclo de primaria e inician el ciclo transitivo que se da en 6º, precisamente en el ciclo que investigamos. Por otra parte, el hecho de buscar contextualizar el aspecto sociocultural como uno de los principales determinantes en las prácticas de enseñanza de los docentes, que inciden de manera directa en la enseñanza de la lectura, exige tener en cuenta los contextos en los que a su vez se desenvuelven los estudiantes. Por tal motivo, este trabajo nos permitió conocer los contextos vulnerables que rodean y habitan los estudiantes y sus familias. Llevado esto a las instituciones educativas en las que tuvo lugar la investigación, pese a no ser consideradas como espacios vulnerables, sí ha sido señalado en otras investigaciones como el principal factor que influye en el bajo rendimiento escolar de los estudiantes caucasianos, en general.

En este mismo orden de ideas, en la tesis de maestría titulada *Prácticas de lectura y escritura en contextos de educación rural*, elaborada por Sandra Milena Céspedes González (2014). Se exponen los elementos que sitúan la investigación en un contexto educativo rural específico. Los antecedentes se centran en construcciones sobre la lectura y la escritura como prácticas socioculturales; una pregunta problematizadora situada desde la experiencia como maestra e investigadora; unos propósitos que, en términos generales, plantean la comprensión de las relaciones existentes entre el desarrollo de prácticas de la lectura y la escritura; las condiciones de ruralidad de maestros y estudiantes, y, finalmente, una ruta metodológica orientada desde el enfoque cualitativo y bajo las concepciones del estudio etnográfico.

En este estudio es evidente el interés central en la comprensión de un fenómeno escolar ligado a las dinámicas culturales, asumido como un contexto particular por sus condiciones de ruralidad y, de ahí, las prácticas de lectura y escritura en las que participan maestros y estudiantes. Vale mencionar que para el logro de los objetivos trazados, la maestra Céspedes tuvo que realizar una mirada retrospectiva a la información recolectada en relación con el significado que los actores les asignan a sus prácticas, al contexto que los envuelve y, en general, a su acción y a la de los otros actores. Adicionalmente, agrupó información por temas, construyó las categorías de análisis las cuales le permitieron la construcción de referentes conceptuales Lo

anterior dio lugar a la configuración de dos grandes temáticas planteadas en un segundo capítulo, lo que permitió analizar los hallazgos a la luz de las teorías o bajo las concepciones de algunos autores como Paulo Freire, Emilia Ferreiro, Delia Lerner, Ana María Chartier, entre otros.

Seguidamente, la autora organizó un tercer capítulo que metafóricamente denomina «Reconstruyendo voces... Mientras leemos y escribimos en una escuela campesina». En él comparte la polifonía de voces a través de la cual se reconstruyen las significaciones que sobre su realidad han construido los estudiantes y los docentes de una escuela rural.

En cuanto a la estructura del trabajo, encontramos un discurso narrado en primera persona del plural, retomando teorías, conceptos, citas textuales o fragmentos de los diálogos tenidos durante la recolección de los datos. La autora se apoyó, del mismo modo, en metáforas como el viaje, la razón de ser de ese viaje y los medios para hacer el recorrido. Hacemos remembranza de este aspecto debido a que, sin lugar a dudas, le aportó mucho a nuestra investigación, en tanto nos orientó en la forma de articular los diálogos, la creatividad en la narración y el estilo de la investigación. Este tipo de construcción nos permitió definir el tono de nuestra propia escritura.

Esta investigación se llevó a cabo bajo el paradigma cualitativo y cuantitativo, tomando como instrumentos la observación directa, el acompañamiento de maestros, conversaciones y revisión de documentación. Todos estos datos dieron paso a cuatro categorías en las que claramente se reconocen las diversas realidades y la posibilidad de conocer, desde las experiencias de las instituciones, la visión sobre el municipio en los asuntos de enseñanza, calidad y pertinencia. Sin duda alguna, esta investigación nos ofreció una buena fundamentación para justificar el planteamiento del problema en nuestra investigación, luego de que en las Mesas de trabajo de lenguaje y en otros trabajos de indagación coincidieran en afirmar que el bajo rendimiento, la apatía y el desinterés por su formación, por parte de los estudiantes, de alguna manera tiene que ver con las problemáticas sociales y fenómenos políticos que atraviesan al municipio de Caucasia.

En el contexto local, nos encontramos con el trabajo investigativo *Entre discursos, con-textos y prácticas del sistema educativo del municipio de Caucasia*, publicación que logra el departamento de extensión de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia (2008), como resultado mancomunado de las reflexiones y acciones de los asesores de la Facultad de Educación y de la misión cubana, de maestros, maestras y directivos docentes, estudiantes de las



instituciones educativas y funcionarios del Bajo Cauca, conducentes a mejorar las prácticas escolares en las instituciones educativas urbanas y rurales de Cauca, en el marco del convenio celebrado entre la Universidad de Antioquia y la Secretaría de Educación, denominado *Programa de acompañamiento y seguimiento in situ al sistema de educación en Cauca*.

Esta investigación se llevó a cabo bajo el paradigma cualitativo y cuantitativo, tomando como instrumentos la observación directa, el juicio de expertos, conversaciones y revisión de documentación. Todos estos datos dieron paso a cuatro categorías en las que claramente se reconocen las diversas realidades y la posibilidad de conocer desde las experiencias de las instituciones, la visión sobre el municipio en los asuntos de enseñanza, calidad y pertinencia. Sin duda alguna, esta investigación nos ofreció una buena fundamentación para justificar el planteamiento del problema en nuestra investigación, luego de que en las mesas de trabajo de lenguaje y en otros trabajos de indagación se coincidió en determinar que el bajo rendimiento, la apatía y desinterés por su formación por parte de los estudiantes, obedece en gran medida a las incuestionables problemáticas sociales y fenómenos políticos que atraviesan al municipio de Cauca, hecho que nos lleva a ratificar que los bajos rendimientos académicos y las tensiones que emergen en las prácticas de lecturas no son ocasionadas, como se suele pensar, por las buenas o malas prácticas de enseñanza desarrolladas por los docentes de lenguaje.

Queda pues, de manifiesto, que el tema de las prácticas de enseñanza de la lectura ha sido tratado desde diferentes perspectivas y enfoques, con intereses diversos y, a veces, ajenos a sus actores principales. Lo claro es que todo ello nos aporta elementos que favorecen tener claridad acerca de algunos conceptos y así direccionar la metodología de nuestro trabajo desde el enfoque biográfico, por cuanto este posibilita caracterizar las prácticas de los docentes, develando aspectos significativos que permean su labor, desde sus propias voces, desde las narraciones que ellos mismos construyen para «reencantar» un quehacer que cada vez está siendo más usurpado por otras preguntas que en nada se relacionan con su concepción como práctica de sentido y valor para la existencia propia y comunitaria.

Como les contábamos, las historias narradas por los maestros, adicional a las reflexiones que sobre estos se han construido en los antecedentes que abordamos en este apartado, nos permitieron crear nuevas motivaciones y mirar de manera diferente nuestro propio recorrido.



Sonreímos con la idea de descubrir nuevas cosas, darle sentido a nuestra experiencia, escudriñar entre lo invisible.

1.3 El horizonte del cauce: recorrer la sinuosidad del río. justificación y objetivos de la investigación

Entonces, decidimos darle sentido a este recorrido, valorar lo que nos contaron y a la vez hacernos conscientes de que la raíz de la historia surgió en otro espacio. Pensamos que ante la ausencia de estudios contextualizados en el territorio del Bajo Cauca antioqueño, desde donde fuera posible reconstruir las concepciones que sustentan las prácticas de enseñanza de la lectura, era necesario identificar, caracterizar y reflexionar, para luego resignificar, las prácticas de enseñanza de la lectura en los docentes de grado 6° de las instituciones educativas La Misericordia y Liceo Caucasia, lugares donde ejercemos nuestra labor como maestras en propiedad. Existe una marcada preocupación de muchas instituciones por responder a las pruebas estandarizadas; entonces, son fortalecidas las estrategias de intervención, algunas de forma enfática y otras no tanto, para influir de forma profunda en la preparación de los estudiantes con el fin de que eleven los resultados de dichas pruebas.

En la misma dirección las políticas educativas dirigen su máximo potencial a mejorar estos resultados, que la escuela forme sujetos que estén en condiciones de participar adecuadamente en la dinámica social y que los estudiantes en sus prácticas de lectura puedan reflexionar y comprender su funcionamiento en contexto. Estas preocupaciones no permiten visibilizar las prácticas de enseñanza de los docentes, debido a que existe un distanciamiento entre el querer enseñar desde la experiencia y el habitar los contextos, y la obligatoriedad y generalidad del currículo.

Frente a este panorama, sumado a las distintas problemáticas sociales que atraviesa el municipio de Caucasia, y los fenómenos políticos que permean la idea de educación en la región del Bajo Cauca, cobran fuerza en nuestra investigación, porque nos motiva precisamente, a reconstruir las prácticas de enseñanza de la lectura, teniendo en cuenta la diversidad de aspectos que las condicionan.



Recogiendo hasta aquí, esta investigación se sirve del enfoque biográfico narrativo; de ahí que analice las tensiones que emergen alrededor del tema de las prácticas de enseñanza de la lectura, para aportar fragmentos del territorio a otras comunidades académicas a las que les pueden ser útiles en el ejercicio de contextualizar los procesos de lectura desde otras realidades, el trabajo pedagógico e investigativo en relación con las prácticas de enseñanza de la lectura, y la sobrevaloración de las pruebas masivas estandarizadas.

Llegados a este punto, trazamos unos objetivos para esta investigación; unos trayectos que cumplir para develar lo que el cauce rumoraba, mientras que la proa cortaba las apacibles aguas de una práctica que se ha naturalizado, pero que ahora comenzamos a cuestionar. Para ello, nos enfocamos en una acción general: analizar las tensiones que emergen en las experiencias y prácticas de enseñanza de la lectura de los profesores del área de Lengua Castellana del grado 6° de las instituciones educativas La Misericordia y Liceo Caucasia, en torno a la resignificación de dichas prácticas. Frente a este propósito, decidimos: 1) caracterizar las prácticas de enseñanza de la lectura implementadas por los profesores, a partir de la reconstrucción de los relatos de vida; 2) categorizar las prácticas de enseñanza de la lectura de los docentes a través de la visualización de los hallazgos; y 3) resignificar las prácticas de enseñanza de la lectura a partir de la reflexión en torno a la experiencia investigativa.

1.4 Voces en el río: el susurro de los conceptos

En este punto del recorrido y con la brújula en dirección hacia los tres propósitos esbozados arriba, afinamos nuestros oídos para configurar un armazón de conceptos que fortalecieran la dinámica de los saberes del navegante. Estos nos permitieron la integración de aspectos fundamentales en la investigación, y la posibilidad de escuchar nuevamente las voces de otros, esta vez, de teóricos como Lerner, Bombini, Cassany, Kalman, Zavala, entre otros, que muestran nociones importantes para configurar nuestro entramado conceptual. A partir de los diálogos que tuvimos a la hora de abordar sus escritos, estructuramos el marco conceptual en el que cada uno de los conceptos visibilizan las categorías de la investigación y ponen en juego las tensiones⁶ que

⁶ El concepto de tensiones es claramente definido por en el texto de Saldarriaga como “constantes que si bien pueden llegar a ser desgarradoras, son ante todo polos mutuamente necesarios que permiten convertir las contradicciones en condiciones de posibilidad para la creación, la incitación y el engendramiento de sentidos y espacios , y es ahí donde se constituyen en ese poder inalienable del maestro, en ese cierto misterio que nunca dejará de habitar su acto pedagógico” (Saldarriaga Vélez, 2003, pág. 19)



emergen entre ellas y atraviesan la ruta conceptual; estas tensiones circulan alrededor de los conceptos de prácticas de enseñanza de la lectura, la lectura como proceso de interpretación, como medición, y como práctica sociocultural; así tuvimos claridad en relación con los saberes necesarios para darle un buen norte a la investigación.

A veces el río lleva voces que muchos somos incapaces de escuchar; pero hay momentos de la vida en que nos aprestamos a ellas y es justo cuando estas se nos presentan como una revelación. Así pues, de esas lecturas y relecturas emergieron las Categorías de análisis de nuestro recorrido: prácticas de enseñanza de la lectura, y la lectura como práctica sociocultural y como experiencia. Estas categorías nos sirven de puente para orientar nuestra investigación y de remo propulsor en esa búsqueda de las prácticas de enseñanza nombradas en los relatos de vida de cinco maestros que se atrevieron a navegar con nosotros; se atrevieron a reconocer las aguas en las que se sumergían mientras enseñaban la lectura.

Puesto en estos términos, consideramos como noción central la de *docencia*; esta es la acción de enseñar, de poner en signos lo previamente aceptado, aprendido, para que otro, voluntariamente, lo acepte, lo aprenda (Restrepo Jiménez *et al.*, 2002). Pues bien, la práctica docente está enmarcada en una visibilización de lo aprendido, en una corriente de ideas en la que los estudiantes se acercan a los saberes, los cuestionan y problematizan, los toman para sí mismos y los ponen en práctica en el ejercicio ciudadano del día a día.

Ahora bien, asumiendo la docencia como *acción de enseñar*, que no presupone mostrar o señalar rutas para que las sigan, sino enseñar a que las construyan y tracen su propio mapa para que logren navegar y alejarse de aquel que les enseñó a trazarlas, nos hizo entender por práctica docente los modos de la acción cotidiana del maestro (Restrepo Jiménez *et al.*, 2002). Entonces, en la labor docente aceptamos la práctica, en este caso, la práctica docente, como aquella serie de acciones mediadoras entre los estudiantes, profesores y los recursos institucionales, entendidas estas como *disponibilidad y apropiación*, coincidiendo en la posibilidad de tomarlos para participar en la construcción de una visión de mundo y articularlos al entramado cultural, asunto que permite al educando reafirmarse en su contexto. En consecuencia, la práctica docente se compromete con una reflexión constante sobre el modo en que actuamos sobre el mundo, sobre las formas particulares de hacer las cosas, sobre el estilo (Kalman, 2003).



Teniendo claro lo anterior, a continuación detallamos nuestro recorrido conceptual por las categorías que dan sentido al trazado de partida de la investigación, no sin antes aclararle al lector que la navegación nunca vuelve a ser la misma después de que se escuchan las mismas voces, en diferentes lugares del camino.

1.4.1 Recorrer el río, encontrar las piedras: una aproximación al concepto de prácticas de enseñanza de la lectura

Los procesos básicos como hablar, escribir, leer y escuchar deberían ser considerados más que habilidades, debido a que no se limitan a una visión cognitivista, por lo que sería mejor considerarlos como prácticas sociales del lenguaje. En este sentido, pensar las prácticas de lectura como un proceso vinculado a asuntos sociales y culturales, es entenderla como prácticas letradas. No es centrarse en las habilidades cognitivas y aprendidas mecánicamente, o ubicarse mentalmente en los conceptos para descifrar textos; es pensar en lo que la gente hace con esos textos (Zavala, 2008). Es pensar las formas o maneras en las que los lectores se acercan al texto según sus necesidades diarias. Siguiendo a Zavala, una práctica letrada es cada una de esas maneras con las que usamos la lectura y la escritura en la vida cotidiana.

En lo que hemos denominado prácticas de lectura, la escuela, dentro de sus políticas educativas, ha atravesado por una crisis de sentido en lo relacionado a la tarea de enseñar, precisamente, porque en estos contextos concretos que la enmarcan es donde se deben procurar espacios al mundo de la lectura, desde diferentes enfoques y desde diferentes medios; esto último, puesto que transitamos por una «cultura híbrida», cuya riqueza reside precisamente en esa posibilidad de desplazarnos de una zona a otra, de las culturas tradicionales a las electrónicas, a las que atraviesan y marcan cierto estilo de consumo juvenil. Dicho de otro modo, es necesario reconocer que las prácticas de lectura no son testimonio de una cultura, sino de una hibridación de culturas en la que se puede leer desde una imagen encontrada en un texto hasta un aviso publicitario encontrado en textos electrónicos, pues allí está la riqueza de una verdadera práctica de lectura. De no ser así, se estaría incurriendo en un «reduccionismo irresponsable», por cuanto



simplificaría toda esa riqueza cultural de la época y, por ende, limitaría toda iniciativa de lectura por parte de los estudiantes (Bombini, 2006).

Planteado lo anterior, consideramos que es necesario orientar las prácticas de enseñanza posibilitando y propiciando el aprendizaje de cara a la cultura y los saberes previos de los estudiantes y los docentes. Así la formación se torna en un proceso constante de interiorización de la cultura, de mirarse desde lo individual a lo colectivo para «posibilitar el sentido»; así, la formación se concibe como un proceso constante de construcción propia, de asimilación crítica de la cultura en la búsqueda constante de ser uno mismo en relación con el otro. A la hora de dar sentido a las prácticas de enseñanza, los profesores hemos estado llamados a actuar como mediadores y dinamizadores del diálogo entre los estudiantes, el saber y el contexto. Bajo estas consideraciones, el compromiso docente es pensarse como sujetos generadores de potencialidades desde las múltiples interacciones en el ámbito escolar. De ahí que sea necesario incorporar en este diálogo de saberes, la responsabilidad, el deseo de superación, una permanente confrontación entre el error y la superación del mismo y una autonomía para potenciar las acciones formativas (Restrepo y Campo, 2002).

Las prácticas de enseñanza necesitan ser pensadas en torno a generar propuestas que permitan a los estudiantes fortalecer las competencias, los procesos y habilidades lingüísticas, así como en buscar la comprensión de la complejidad y la integralidad del texto con los contextos. En este sentido, supone una búsqueda permanente de sentido que lleva consigo la capacidad de fantasear con el mundo, de conocerlo desde una multiplicidad de mundos posibles, de jugar con el imaginario colectivo e individual de los estudiantes y de significar a través de la experiencia. De manera que cuando hablamos de *experiencia* conviene traer a colación a Larrosa (2006) quien menciona que la experiencia es una relación, en la que lo importante no es el texto, sino la relación con el texto: « El texto tiene que tener algo incomprensible para mí, algo de *ilegible*. De todos modos, lo decisivo, desde el punto de vista de la experiencia, no es cual sea el libro, sino lo que nos pase con su lectura» (p.48).

Habrá que decir también que Bombini (2006) nos recuerda que cuando enseñamos estamos poniendo en acto una práctica social y, como tal, ella tiene una historia que nos precede; unos modos de ser llevada adelante que no surgió de la nada y que no ocurre en tierra de nadie,



sino en contextos concretos en los que se van configurando modos posibles de leer y escribir; modos posibles de enseñar. Tomando este referente, queda claro que una práctica de enseñanza, además de estar mediada por la experiencia, también va precedida por nuestra historia como maestro/a: la forma en la que aprendí, la forma como me enseñaron a enseñar y la forma en la que enseñé; pero, además, nos lleva a pensar en la perspectiva de Pérez Abril (2003) quien afirma que la práctica, por su naturaleza misma, no puede asumir la posición ingenua de «voy a aplicar esto a ver cómo me va...». En este caso, hay al menos una ingenuidad implicada: que es posible hacerlo como otro lo hizo. Lamentablemente, esta posición deficitaria es utilizada por algunos maestros que en su afán de hacer lo que a otros les funcionó, terminan cayendo en actos ingenuos que no les permite pensar en el sentido de la enseñanza y la posición política que debemos tener de cara a esta tarea de formar estudiantes, aun en contextos menos favorables.

Por su parte, Fenstermacher (1989), analiza las implicaciones de preguntar qué es buena enseñanza en el sentido epistemológico, pues es preguntar si lo que se enseña es racionalmente justificable y, en última instancia, digno de que el estudiante lo conozca, lo crea o lo entienda. Dicho de este modo, creemos que toda práctica de enseñanza es buena, en tanto sea un proceso de búsqueda y de construcción cooperativa, dada en contextos concretos de práctica.

Luego de esbozar minuciosamente el concepto de lectura, de prácticas de lectura y prácticas de enseñanza, damos cabida al tema de las prácticas de enseñanza de la lectura, asunto mucho más complejo porque articula la esencia de los conceptos anteriores.

Cuando hablamos de la complejidad de las prácticas de enseñanza de la lectura, estamos trascendiendo el discurso de los Lineamientos curriculares de Lengua Castellana (1998) —en el cual el docente es un «jalonador» y un mediador social y cultural— para constituirse en una mirada mucho más profunda, que traspase cualquier tipo de mediaciones; en todo caso, que parta del contexto social y cultural del estudiante y de sus marcos de aprendizaje. En este sentido, Lluch (2011) expone que las prácticas de enseñanza de la lectura son las que realiza un maestro, orientadas desde la pluralidad del verbo leer para la educación literaria, que son más que lecturas obligatorias propuestas en el currículo, son fuente de placer, que permiten alcanzar un crecimiento personal y de conocimiento del mundo. Solé por su parte, plantea que la enseñanza de la lectura es un “proceso de construcción conjunta, en el que se establece una práctica guiada a



través de la cual el profesor proporciona a los alumnos los andamios necesarios” (Solé, 1998, p. 10). Estas dos definiciones se tensionan por la manera en que es tomada la labor del docente; el primer autor señala que el profesor es un orientador, esto consiste en guiar, dirigir, indicar el camino que se debe seguir para alcanzar una meta, y el segundo menciona que el profesor es un propiciador, aquel que da lo que se necesita para un fin determinado. Ahí la práctica de enseñanza está ligada a diferentes dinámicas y ésta exige al docente que cree autonomía para definir qué ruta seguir a la hora de zarpar en la enseñanza.

Así las prácticas de enseñanza de la lectura se tornan como un trabajo que enriquece y que atraviesa las márgenes de otras áreas, desde donde se podrá aprovechar lo audiovisual, lo virtual y todo tipo de material que el entorno nos facilita para enseñarla, pues no se trata de una práctica estática, sino de la posibilidad de poner en diálogo los contenidos y saberes escolares con los saberes que se producen cultural y socialmente. Pero, ¿esta forma de enseñar la lectura, desde el aula, será la más adecuada?

Ahora bien, abordar las prácticas de enseñanza de la lectura, demanda revisar aquellos enfoques que han permeado dichas prácticas, entre ellos, el enfoque Lingüístico-Prescriptivo, el Semántico-Comunicativo y el Sociocultural que han sido abordados por autores como el especialista en didáctica de la lengua, Daniel Cassany (2006), entre otros. En este orden de ideas, el enfoque Lingüístico-Prescriptivo para la enseñanza de la lectura es un paradigma que se orienta hacia la concepción lingüística, esto es, el significado de lo escrito entra en mutua concordancia y dependencia con las palabras del enunciado; así, la comprensión de significados se encuentra condicionada por los contenidos explícitos que generan las palabras en un texto. Desde este enfoque, las maneras en que el docente estructura sus contenidos tienden a ser similares a las propuestas en los libros de gramática en los que se apoya. En concreto, desde esa postura, los niveles de análisis se trabajan de manera fragmentada, siguiendo un orden lógico: la ortografía, la morfología, la sintaxis y el léxico.

El papel del docente en este enfoque es poco dinámico, por cuanto enseña la lengua basándose en las propuestas de los textos, es decir, ubicando una unidad para cada periodo académico. Tal como lo menciona Cassany (1990), en el enfoque tradicional se enseña cómo debe ser el producto escrito: cuáles son las reglas de gramática, qué estructura debe tener el texto,



la adecuación de las frases y la selección del léxico. Desde este enfoque, la enseñanza de la lengua no tiene espacio para trabajar los procesos dinámicos apoyados en la lectura, el docente se margina de esta situación, porque explica la clase aplicado al texto y a la teoría que propone, mientras que el componente práctico de la clase es más bien mecánico y reducido a pequeños contextos y a sus pequeñas realidades. En suma, el docente tiene en cuenta la estructura del texto y los contextos más globales, pero no trasciende más allá de las reglas de la gramática y de la estructura de la lengua. El educador (sujeto activo) conduce a los estudiantes (objeto pasivo) a la memorización. La práctica educativa se reduce a la acción de depositar contenidos prescritos en el estudiante.

La concepción lingüística de la lectura consiste en mirar los significados de los textos en relación con el mismo texto y con la función semántica de las palabras. No existe más significado que el que el mismo texto ofrece. En esta línea, Cassany (2006) menciona que aprender a leer desde la concepción lingüística consiste en aprender a leer las unidades léxicas de un idioma y las reglas que regulan su combinación sean de nivel oracional o discursivo. Todo esto parece estar anclado a una posición reduccionista que privilegia el pensamiento único, una educación bancaria, que ubica el conocimiento en un lugar estático y que a la vez lo cohibe de entrar en relación con la complejidad de la práctica y de los mismos materiales de lectura que se agencian en el aula. Este pensamiento único también es puesto en tensión desde la perspectiva de Freire, quien menciona que el educador aparece como su agente indiscutible, como su sujeto real cuya tarea indeclinable es «llenar» a los educandos con los contenidos de su narración; contenidos que solo son retazos de la realidad, desvinculados de la realidad en que se engendran y en cuyo contexto adquieren sentido (Freire, 2005).

Desde esta mirada, es pertinente mencionar que la concepción lingüística está articulada con la escuela tradicional; en Colombia esta tuvo su auge en el siglo veinte dando respuesta a las necesidades de las sociedades agrarias industrializadas, se enseñaba a leer de forma básica las normas ortográficas y de urbanidad, la sociedad se formó para el trabajo, y en las últimas décadas la sociedad se diversificó y se convirtió en un contexto cambiante y flexible, pero la escuela continuó siendo rutinaria.



Desde otra perspectiva, está el enfoque Semántico-Comunicativo para la enseñanza de la lectura. Este es cercano a la propuesta de Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana, y en él se incorpora la concepción psicolingüística que implica ir más allá del significado textual de las palabras y articula el conocimiento que el lector tiene del contexto, en el proceso de lectura. Aquí existe un valor agregado: el de incluir la labor del lector en relación con la búsqueda de significados alrededor de lo leído. De la misma manera, se vincula el referente inmediato al contenido textual. Este enfoque permite que existan diversos lectores que comprenden de modo distinto el escrito. Aquí, cobra importancia la lingüística del texto, las propiedades del texto, las tipologías textuales o los diversos géneros; así mismo, el análisis de textos, las funciones de la escritura y las habilidades comunicativas y cognitivas. Vale decir que este enfoque trasciende los límites del enfoque anterior para lograr, como lo afirma Cassany (2006), un currículo progresivo de la expresión escrita.

Una crítica a este enfoque es que existe una ausencia de la lectura para producir sentido; o sea que la lectura es asumida desde enfoques gramaticalistas signados por las políticas públicas que dinamizan la idea de leer para comprender, porque hay que tener buenos resultados en las pruebas censales. En conclusión, es un enfoque que enfatiza su accionar en las habilidades de pensamiento.

Ahora, todo ejercicio de lectura es comunicativo, puesto que busca comprender el significado y la función del texto. De cualquier modo, todo ejercicio de escritura requiere de un ejercicio de lectura: el docente promueve la lectura de textos introductorios sobre un tema, hace un debate o una discusión previa, contextualiza el tema; luego, propone un motivo o propósito para escribir, estimulando a aquellos estudiantes que no saben qué escribir; por último, el docente corrige los errores de la estructura. En consecuencia, cualquier acto de expresión escrita requiere de una buena lectura para garantizar el éxito de la comunicación.

En este sentido, el lector debe articular todo el entramado conceptual que posee; esto es, se trata de enlazar toda una serie de datos almacenados en su mente para configurar un significado coherente con el texto al que se enfrenta, de manera que los conceptos previos son el punto de partida para comprender lo leído. En suma, leer desde este paradigma, implica conocer las reglas que regulan la lengua junto a la puesta en funcionamiento de las habilidades cognitivas



para llegar a la comprensión. Algo así como una descodificación por parte del sujeto lector, que se basa en el reconocimiento y el manejo de un código y que tiende a la comprensión, en palabras de Pérez (1998). Precisamente, el hecho de vincular la lectura al desarrollo de habilidades, aun teniendo en cuenta saberes previos, continúa siendo una postura reducida de la lectura.

Conviene mencionar que en este enfoque el asunto de la significación es de carácter cognitivo, y que esta dinámica es la que más permea a la escuela, al momento de enseñar la lectura, debido a que en la enseñanza se ha promovido una visión interdisciplinar entre la lingüística y la psicolingüística, dándole relevancia al objeto (texto) y a la elaboración de significados lingüísticos por parte del sujeto, que son asuntos de gran importancia y fundamentales a la hora de enseñar, pero que al ser articulados con la didáctica, buscan una transformación y vinculan la función social del lenguaje.

No obstante, y teniendo en cuenta que lo que nos ocupa es analizar las prácticas de enseñanza de la lectura, desde este enfoque la puesta en escena de la lectura es imprescindible para enseñar la escritura, pero sigue siendo ingenua ante la complejidad que requiere un proceso de lectura en el cual realmente el lector tenga un papel activo, es decir, de apropiación de sentidos y realidades. Por tanto, la pedagogía sobre la lectura no se podrá reducir a prácticas mecánicas, a técnicas instrumentales, únicamente (MEN, 1998).

En cierto modo, estos dos enfoques son lo suficientemente pertinentes para recorrer el cauce; pero, aun así, consideramos que no son suficientes, pues en este punto, todavía desconocemos las adversidades del trayecto.

En síntesis, las acciones cognitivas de la escuela han sido predominantes históricamente y ellas han condicionado la manera de enseñar. Esto se convierte en un orden cíclico, donde el docente está enseñando a leer como aprendió a hacerlo y está dejando de lado las orientaciones profesionales afines a su quehacer a la hora de enseñar. Los procesos cognitivos diferencian la *alfabetización* a secas (o *alfabetización literal*) de la *funcional*; o el lector que puede descodificar un escrito, aunque no lo entienda, del que lo comprende y lo puede aprovechar funcionalmente para su quehacer cotidiano (Cassany, 2006).



En razón de lo anterior, nos detuvimos en un tercer enfoque para la enseñanza de la lectura, que algunos teóricos han denominado Sociocultural; consideramos titularlo en este trabajo, debido a lo significativo de su función en medio de la práctica de los profesores que participaron en esta investigación y porque se considera una categoría reveladora de datos a la hora de resignificar las prácticas de enseñanza de la lectura.

1.4.2 Diversas miradas de la lectura

Como se expresa en apartados anteriores, en este itinerario se realiza una definición de la lectura desde diversas miradas, viendo en ellas la posibilidad de resignificar unas prácticas que han ido perdiendo sentido en el panorama de las pruebas censales.

Así las cosas, estas líneas ofrecen una amplia apertura y que poco a poco se hará necesaria al abordar el análisis de la investigación. Partimos del hecho de encontrar la lectura como aquella actividad sensible y enriquecedora del ser humano. Un tipo de lectura de este calado, se aparta de aquello que entendemos por desempeño o competencia lectora para, más bien, confluir en el interés de otorgarle sentido al vínculo entre lectura y sociedad, lectura y ámbito cultural. Desde esta perspectiva se acogen las orientaciones lingüísticas y psicolingüística y se articulan al orden social del individuo, lo que quiere decir que, además de la instancia cognitiva, hay una pregunta por la práctica contextual, usos y sentidos.

En ese sentido, la lectura es vista no como aquella actividad que da cuenta de unos conceptos implícitamente esbozados en el texto, sino aquella que cuestiona, que valora, que indaga el contexto; frente a esta posición, se ubica la de Cárdenas Páez (s.f.) quien habla de la lectura como un proceso de interpretación al afirmar que <<Es necesario concebir la lectura como un proceso de interpretación textual en el que están implicados un sujeto –el lector- y un objeto –el texto-.>> Desde este punto empiezan a emerger posiciones diversas frente al tema de la enseñanza de la lectura. En este caso, estarían dialogando eso de encontrar en la lectura la revelación de un contexto que enmarque épocas y el juego de sujeto – lector como confrontación bilateral entre quien lee y el texto mismo.



Aludiendo a lo anterior, concebimos la lectura como una actividad que siempre involucra la presencia de otras personas, que necesita ser contextualizada, que demanda una interacción permanente frente a lo leído, es decir, comparte el discurso con otros. Aquí el sendero se abre en tanto se da apertura a la escuela como un espacio garante para estimular ese influjo, reconociéndola como precursora del intercambio de los discursos leídos; tiene la tarea de formar lectores. En este sentido, Lerner (2001) menciona que para construir significados al leer «es fundamental tener constantes oportunidades de adentrarse en la cultura de lo escrito, de ir construyendo expectativas acerca de qué puede “decir” en tal o cual texto» (p.62).

Puesto en discusión lo anterior, comprendemos que el ser humano desde su nacimiento se encuentra interactuando con seres que manejan el habla de una forma determinada y que le orientan y permiten desarrollar su lenguaje; por ejemplo, al expresar sus ideas, el niño se encuentra manejando un discurso permeado de saberes del contexto, impregnado de un entramado cultural y de percepciones e intereses sociales que son interiorizados por el infante y luego exteriorizados en su proceso de apropiación del mundo. Aquí pasamos de entender la lectura como resultado de un contexto y como proceso de interpretación a entenderla como un proceso significativo y semiótico cultural e históricamente situado, complejo, que va más allá de la búsqueda de significados y que, en última instancia, configura el sujeto lector (MEN, 1998).

«Es reduccionista entender el aprendizaje como resultado de la transmisión de unos conocimientos que el profesor presenta al alumno para que los integre de una manera pasiva, pues claro que [...] el alumno es agente activo de la construcción de los conocimientos», según lo expresa Camps (2000, p.8). De ese modo, la manera de comprender la lectura presenta un asunto interesante que trasciende el de las miradas anteriores, puesto que los procesos no están centrados sólo en lo gramático, lingüístico y funcional; por el contrario, se da paso a una interacción social entre el docente, el estudiante y los contenidos en donde de manera conjunta participan en la construcción de los conocimientos. En esta parte, esbozamos asuntos mucho más complejos que establecen una relación tripartita entre el docente, el estudiante y los contenidos; siendo así, los contenidos temáticos en los que el maestro se apoye para enseñar la lectura, deben transversalizar eso de lo que tanto hemos hablado, el contexto, pues no podemos ser ajenos a las necesidades sociales y culturales del educando y mucho menos a su capacidad de aprendizaje.



Siguiendo el mismo orden de ideas, Camps señala, además, que toda práctica de enseñanza resulta inserta en una complejidad de contextos sociales y culturales que influyen en el conjunto del sistema didáctico y en las propuestas curriculares de las instituciones educativas; en ese sentido, los llamados procesos complejos, nos permiten trasladarnos a aquellos procesos que se desarrollan en el aula entre el docente, los estudiantes y los contenidos pero que, juntos, influyen en la esquematización del currículo de cada institución educativa. Entendemos que los contenidos que orienta el docente deben estar aterrizados y en concordancia con la caracterización de la población, debe mediar los procesos teniendo en cuenta las necesidades sociales y culturales del estudiante y sus capacidades de aprendizaje; de esta forma, se da una migración del proceso del aula a la práctica cultural que da cuenta de una disciplina de intervención desde la didáctica de la lengua.

Después de haber comentado acerca de las tensiones que se plantean frente a los diversos conceptos de lectura, llegó el momento de caracterizarla desde una mirada sociocultural, entendiendo que ahora la lectura no es solo un proceso biológico realizado con unidades lingüísticas y capacidades mentales; también es una práctica cultural inserta en una comunidad particular que posee una historia, una tradición, unos hábitos y unas prácticas comunicativas especiales (Cassany, 2006). Para nosotras queda claro que la lectura, además de entenderse como procesos de interpretación y de mediación del contexto, también, puede ser concebida como práctica social donde los tintes culturales matizan las diversas formas de comprender los textos y los contextos. Es deseable, entonces, que el lector que se forme en las instituciones educativas sea un lector que ponga en juego la experiencia de la lectura y no aquel que solo dé cuenta de procesos comprensivos tipo cuestionario o test, no porque sean incoherentes o inverosímiles sino porque sigue enmarcando la educación en términos deficitarios.

A lo anterior hay que agregar que la perspectiva sociocultural incorpora una visión evolutiva de la lectura; en otras palabras, no solo se lee para saber leer, sino que también se hace para dar cuenta de qué significados se le otorga a la palabra en el contexto. En estos términos, leer implica comprender y para comprender es necesario incorporar a las herramientas cognitivas todas aquellas variaciones con las que los sujetos cuentan para aproximarse a las palabras. Dicha visión es lograda gracias a las diversas experiencias de lectura, así, los sujetos, a partir de su experiencia, pueden aproximarse, cada vez y de manera diferente, a los textos y adaptar la lectura



en cada contexto. Contrario a esto, existe también el lector analfabeto, este es un lector que se encuentra con el texto, lo lee, entiende lo que lee, pero no articula su contexto a la lectura y por ende, no se transforma. Es un lector que no ha tenido ninguna experiencia. En palabras de Larrosa (2006) en su lectura no hay subjetividad ni reflexibilidad ni transformación. Esta situación es muy concurrida en nuestras aulas donde el estudiante apunta a una lectura netamente obligatoria, los mueve la necesidad de ganar una nota para aprobar la asignatura y, en pocas ocasiones, el deseo de dialogar con un texto que les permita ganar experiencias y los lleve a transformar, al igual que al maestro, sus vivencias, sentimientos, concepciones, ideologías y modos de vida.

De lo expuesto, se infiere que para que una lectura tenga una condición experiencial y vivencial, debe articularse a la sensibilidad. Y esta es la forma en que palabras, relaciones y vinculaciones con el contexto permiten transformar las palabras del lector en cotidianidad y realidad. Además de una práctica que conlleva, básicamente, a la comprensión de los textos, desde esta mirada la lectura es una experiencia; una experiencia de lenguaje, una experiencia de pensamiento y también una experiencia sensible, emocional; una experiencia en la que está en juego nuestra vida, eso que llamamos *sentimientos* (Larrosa, 2006).

Otra concepción de lectura, que nos permite ampliar nuestra búsqueda, es la generada por Delia Lerner, quien toma el leer como un desafío de la escuela, con miras a formar lectores que vayan más allá de la oralización del texto y que se adentren en la búsqueda de una diversidad de posibilidades para interpretar el mundo. Se trata, por tanto, de formar seres humanos críticos, capaces de leer entre líneas y asumir una posición frente a la sostenida explícita o implícitamente por los autores de los textos con los que interactúan (Lerner, 2001).

Si se toma en consideración la posición de Delia Lerner, ésta tensiona, inclusive, las posiciones anteriores pues además de lo que se comprende en el texto y en el contexto, se estaría vinculando la lectura a todos aquellos valores implícitos en el sujeto: su manera de concebir la realidad, su ideología, todo aquel contenido social y cultural que lo ha rodeado y lo hace situar su mirada ante la de los otros. Pues bien, al hablar de ideología se tiene como punto de partida la dinamización del interés del sujeto, lo cual define Cassany (2008) como el conjunto de puntos de vista que compone nuestra mirada del mundo. Esto implica enfrentarse al texto comprendiendo



su significado y adoptando posturas y opiniones ante lo leído. De esta manera, es posible considerar que la neutralidad y totalidad objetiva de los textos no existe, porque se encuentran impregnados de contenidos ideológicos del escritor que, al ser leídos, se confrontan con los ideales de formación que poseen los diversos lectores. Por esta razón, Cassany (2006) menciona que leer es un verbo transitivo, y no existe una actividad neutra o abstracta de lectura, sino múltiples, versátiles y dinámicas maneras acercarse a comprender cada género discursivo.

Teniendo en cuenta el recorrido anterior, pensar la lectura desde lo sociocultural implica pensarla como una posibilidad de avivar la imaginación; una posibilidad de abordar los libros como una obra inacabada que te deja abstraer de las palabras y dar un nuevo orden y sentido a las cosas; concede la libertad de crear tu historia dentro de la historia; una historia que es real, contextualizada, vivida por los sujetos. Leer como práctica es vivir lo que se lee; leer es dejarse conducir por el texto; leer es casi convertirse, por un rato, en lo que se está leyendo (Ospina, s.f.).

Desde esta mirada, la lectura sociocultural atiende a los requerimientos que el mundo exige, un mundo cambiante y flexible en el que las políticas sociales y económicas son un punto de partida para la toma de decisiones, sin embargo la escuela asume currículos detenidos en el tiempo, delineados desde hace varias décadas, enseña a estudiantes de un nuevo siglo, con currículos y docentes formados en el siglo pasado.

Colomer (2001) expresa que: «la idea Vigostkiana de que el juego del lenguaje representa los intentos humanos más fundamentales para trascender aquí y ahora y construir modelos simbólicos que permitan comprender la realidad» (p. 4). La lectura, puntualmente, ha abandonado el carácter historicista e instrumental señalado para el análisis textual y ha concebido al lector como aquel sujeto capaz de edificar sentidos de lo que lee a través de la dinámica del juego del lenguaje estrechamente relacionado con el goce estético.

La lectura por placer está vinculada a la interpretación, sumada al trabajo. En este caso, el trabajo se relaciona con la dinámica de extraer la esencia del texto. No se trata de pasar los ojos por el texto sin encontrar sentido; al contrario, es buscar el sentido que circula alrededor del código que cada texto entraña, eso que el autor consignó para que el lector lo devele; es, así mismo, entablar un diálogo con el texto que nutra la curiosidad de nuestra mente; es enjuiciar al texto y pedirle que nos rinda cuentas de lo dicho. El trabajo consiste, pues, en determinar el valor

vital que el texto asigna a cada uno de sus términos, valor que puede estar en contradicción con el que posee el mismo término en otros textos (Zuleta, 1982).

En relación a esta posición, la tarea escolar está propuesta para formar lectores que vivan la lectura de forma placentera <<creo que siempre leemos apasionadamente, mediante reacciones inspiradas>> (Eco, 1997, p. 163), abandonando la orientación instrumentalista, mecanicista y enciclopédica de los estilos de enseñanza de la lectura escolar. Construir esta relación de placer se constituye como el fin último de una posible enseñanza literaria en la escuela, como garantía para la formación de lectores asiduos, interesados, que «vivan ese placer», y no repetidores de datos, fechas, historias y biografías, ni fríos analistas de recursos expresivos en los textos (Bombini, 2006, p.67).

En definitiva, para nosotras como maestras e investigadoras el concepto de lectura debe comprenderse como una práctica social y cultural que pone en juego el dominio de la lengua, el sujeto, y el diálogo con el contexto, para formar y transformar la multiplicidad de textos y darle sentido al mundo. Desde esta ubicación, pensamos que el tema de lo que se enseña va mucho más allá de un simple posicionamiento y planeación de una clase, porque el rigor epistémico del enseñar a leer es un asunto que requiere de sentido común para que nos logre tocar, mover, y ante todo, incitar a una reflexión crítica acerca del entorno. Serán los relatos de los maestros, sujetos de esta investigación los que, al fin de cuentas, nos darán una visión general acerca de cuáles de estos enfoques y prácticas de enseñanza circulan hoy día en los escenarios escolares a los que se suscribe esta investigación y qué significado se puede develar en sus prácticas.

Valga agregar que después de haber contemplado la diversidad de ideas que han surgido en esta exploración y que, de cierta manera, por su esencia han ofrecido claridad en esta búsqueda, emprendimos el recorrido teniendo como referente las variadas fuentes que alimentaron nuestro deseo de saber. Partiendo de ellas creamos una ruta posible que nos permitiera encontrar esos relatos ocultos y escurridizos que entre ramajes, piedras y arena se encuentran mimetizados, pasando casi desapercibidos ante la mirada descuidada de quienes, como espectadores, contemplaron el fluir del río. En síntesis, para esta investigación hemos diseñado una ruta metodológica que se constituye en el derrotero para seguir en este propósito

investigativo, que nos permite trazar un mapa sobre el río para recorrerlo con la intensidad que queremos.

1.5 Una ruta posible: el diseño metodológico

En este apartado mostramos la forma como encaramos este camino de la investigación y qué planeamos para hacer el recorrido. Pensando en esto, se estableció el enfoque de investigación, la metodología, la descripción de los sujetos que hicieron parte de esta investigación, las técnicas para recolección de los datos de investigación y la manera como se analizó la información obtenida durante este recorrido. Sin duda, la jornada fue larga, pero también la perseverancia y el deseo por conocer este trayecto fue significativo, máxime cuando la ruta fue pensada en consonancia con los propósitos de la investigación.

1.5.1 Enfoque epistemológico de la investigación o el momento de zarpar

En este recorrido y llegado el momento de zarpar, cobró fuerza la investigación cualitativa, porque ella permite comprender la realidad social del grupo de docentes con el que se lleva a cabo esta investigación, identificando en ellos sus visiones, percepciones, valores, formas de vida, sentimientos e intereses, en oposición a las políticas educativas que buscan cuantificar y medir las prácticas docentes a partir de los resultados obtenidos en las pruebas censales. Desde esta perspectiva, entendemos la investigación cualitativa como una manera de dinamizar los diversos contextos, de cara a la interioridad de los sujetos, vistos como actores sociales (Galeano, 2004). Este tipo de investigación permite la obtención de hallazgos sin datos estadísticos o cuantificados. Los datos son el resultado de la interacción con los sujetos participantes y emergen de sus experiencias vividas, sentimientos, emociones y decisiones; además, son el resultado de la dinámica social y cultural donde los sujetos participan (Strauss & Corbin, 2012).

Desde este punto de partida, reconocimos como realidad social las prácticas de enseñanza de la lectura que son llevadas a cabo por sujetos sociales que, en este caso, seríamos los docentes en ejercicio de 6° de las instituciones educativas La Misericordia y Liceo Caucasia, y las tensiones que emergen frente al ejercicio y las concepciones de su práctica, en contraposición con los resultados masificados que surgen en las pruebas externas y que pretenden dar cuenta de las competencias lectoras de los estudiantes. Adicionalmente, implementar relatos de vida para el



desarrollo de este enfoque, nos permite aportar conocimientos tan profundos y develar aspectos tan sensibles del sentido del ser y de la práctica docente, a más de que la construcción de relatos de vida otorga un valor total a la voz del protagonista de la historia, lo que permite que al narrar se comente, se cuente la historia con otras palabras; es poner la voz del colaborador en contexto; es construir un relato con el otro. Ahora bien, la elaboración de los relatos de vida entraña el establecimiento de una posición epistemológica y política del ejercicio de narrar, debido a que existe una inmersión total en él o los contextos estudiados, lo que exige ver la realidad influenciada por los factores sociales y culturales que la permean, al tiempo que deslegitiman el carácter prescriptivo de la educación.

Conforme a lo dicho, en esta investigación las prácticas de enseñanza de la lectura son puestas en tensión desde la perspectiva de dos instituciones educativas, ejercicio que permite visualizar y comparar los diferentes contextos educativos y observar la autonomía que posee cada Institución, así como los patrones predominantes que se visibilizan en la dinámica de enseñanza y sus características, con el fin de resignificarlas en el contexto de la región y desde la voz de sus actores: los maestros.

1.5.2 Método de la investigación o sobre los lentes para mirar el río

Para el logro de nuestro propósito, dentro de la gama de lentes posibles para mirar el río desde la investigación cualitativa, decidimos utilizar el método biográfico-narrativo, porque posibilita que las voces de los maestros sean escuchadas; permite el acceso a sus perspectivas y experiencias, atendiendo a la dimensión emotiva, la complejidad de las relaciones humanas y la particularidad de ellas, proceso que desde otros métodos sería difícil lograr, pues algunos de estos trabajan con interpretaciones, y pocos se preocupan por develar situaciones particulares que consientan las voces de los actores que viven directamente su práctica como experiencia. «En los diseños narrativos el investigador recolecta datos sobre las historias de vida y experiencias de ciertas personas para describirlas y analizarlas. Resultan de interés los individuos en sí mismos y su entorno, incluyendo, desde luego, a otras personas». (Hernández, Fernández y Baptista 2010, p. 504).

De enorme valía el pensar la investigación desde la perspectiva biográfica-narrativa. En esta se vislumbra la posibilidad de resignificar las prácticas de enseñanza de la lectura de los



docentes del área de lengua, desde la reconstrucción de sus relatos de vida, teniendo en cuenta los elementos sensibles de los protagonistas de la misma e identificando las concepciones implícitas que sustentan estas prácticas de enseñanza.

En consecuencia, cuando implementamos el método biográfico-narrativo se hace necesario tener en cuenta su carácter histórico, pues en las diversas narrativas que surgen en la investigación se incluye el pasado y el presente al momento de mapear los relatos de vida de los maestros, ofreciendo así nuevas posibilidades de palabras, gestos, virtualidades y rescate de lo fugaz en la memoria. «Los diseños narrativos pueden referirse: *a*) toda la historia de vida de un individuo o grupo, *b*) un pasaje o época de dicha historia de vida o *c*) uno o varios episodios». (Hernández et al., 2010, p. 504). Todo esto, entendiendo la complejidad y amplitud que reviste el hecho de biografiar a un grupo de docentes en un par de escenarios diversos y en un contexto cultural en el que todo parece haberse igualado, pero que a la vez sugiere pliegues cargados de tensiones.

Entendemos que la narrativa es una forma de fabricar realidad valorando al ser desde todas las dinámicas de su esencia, teniendo en consideración su experiencia individual que está impregnada de la dinámica social que permite la construcción de saberes alrededor de un juego dialógico de las subjetividades. Para la construcción de una narrativa es necesario poner en juego la experiencia y visibilizarla a través del relato (Bolívar, 2002).

En síntesis, en nuestra investigación tomamos la narración como un material para conocer al otro, acercarnos a sus bordes para establecer una reconstrucción de los acontecimientos que se han configurado a través de la experiencia de las prácticas de enseñanza de la lectura de los docentes y de nosotras mismas como maestras en ejercicio.

1.5.3 Los sujetos de la investigación o sobre los viajeros de la práctica

En medio del escenario investigativo, buscamos establecer una reflexión de las implicaciones personales, sociales y culturales que influyen en la labor docente de cinco sujetos sociales que enseñan prácticas de lectura en instituciones educativas del municipio de Cauca. Al ser ellos nuestros protagonistas, no podemos simplemente codificarlos, por lo que hemos elegido nombrarlos inicialmente desde lo que representan para nosotros en el proceso del decir de sí y de



escucha en el que los embarcamos en este viaje. Evidentemente, esta manera de nombrarlos está determinada por nuestros prejuicios, que son también una manera de habitar el mundo, pero que, de ninguna manera, son determinantes en los hallazgos a los que finalmente nos condujeron sus palabras.

Dos de estos maestros pertenecen a la Institución Educativa La Misericordia; a ellos decidimos referenciarlos como: MM2 y MM1, respectivamente. Y tres de la Institución Educativa Liceo Caucaasia, a estas docentes las referenciamos como: MLC1, MLC2 y MLC3, respectivamente. Con cada docente se elaboró un esbozo del trabajo de investigación, pues, desde el principio teníamos claro que no se trataba de sujetos de los que íbamos a obtener datos, sino individuos que iban a reconfigurar sus prácticas con nosotras; por ende, de ahí que se les informara sobre la necesidad de una autorización para el manejo y utilización de la información obtenida con fines investigativos. Cada docente estuvo de acuerdo con los propósitos de la investigación y autorizaron a través de un documento escrito la validación y su participación en la investigación.

Los criterios determinados para la selección de estos sujetos fueron: de pertinencia, de conveniencia y disponibilidad. La consideración en razón a que fue más conveniente realizar el estudio en un lugar que hemos transitado como maestras en ejercicio y que facilita la relación dialógica con esos otros maestros, en un ambiente de confianza; además, nos permitió tener un contacto mucho más familiar e íntimo con los sujetos y contar con la disponibilidad para el acceso permanente a los lugares y eventos que nos permitieron hallar y confrontar puntos de fuga y significados para el propósito de nuestra investigación.

Finalmente, debemos aclarar que estos docentes tienen una característica muy particular y es el hecho de que significan una «representatividad cualitativa» (Galeano, 2004), pues son ellos los encargados de armonizar el proceso transitorio de la Básica Primaria a la Básica Secundaria, por cuanto se encuentran en el grado 6° que se caracteriza por ser una frontera porosa; por lo tanto, comparten conocimientos, vivencias y experiencias. A lo anterior, se suma el hecho de que como unidad investigativa hacemos parte de este grupo de docentes.



1.5.4 Estrategias de investigación o sobre los insumos para el viaje

Avanzando en nuestro recorrido por el encanto de las aguas y deseosas de recolectar datos de quienes, como nosotras, participaban en la expedición, diseñamos unas estrategias que nos ayudaron a recolectar y analizar la información del recorrido, consistente en la realización de entrevistas, observaciones y revisión de documentos. Para el logro de los propósitos investigativos, utilizamos como técnica los relatos de vida, los cuales nos permitieron articular los significados subjetivos de experiencias y prácticas sociales (Corneja, Mendoza y Rojas, 2008) de enseñanza de la lectura. Claro que estos no son ni la vida misma ni la historia misma, sino una reconstrucción de prácticas, por parte de los sujetos, en un momento preciso de la narración; todo ello, en estrecha relación con las narratorias que somos nosotras en calidad de investigadoras. A propósito, vale la advertencia que hacen Corneja, Mendoza y Rojas (2008): «Cabe señalar, en este sentido, la importancia de una formación en relatos de vida y en el enfoque biográfico que no sólo sea teórica; la experiencia de haber sido uno mismo narrador favorecerá poder enfrentar estas situaciones y recoger informaciones que sean de calidad» (p.7).

Para el logro de este propósito, acordamos un consentimiento informado (Anexos 1, 2 y 3) y una autorización por parte de los maestros participantes en la investigación, documento que nos permitió el uso de la información obtenida en los instrumentos, de una manera clara y respetuosa con los maestros y maestras que hicieron parte de este proceso, para su vida y sus voces.

Con la iniciativa de reproducir conjuntamente voces de los relatos de vida, implementamos las siguientes técnicas e instrumentos. Una primera técnica fue la entrevista semiestructurada. Esta se desarrolló en encuentros con cada uno de los docentes de las IE La Misericordia y IE Liceo Caucasia, y a manera de diálogos informales que permitieron la generación de espacios de relatos libres en los que cada maestro participante (narrador) tuvo la posibilidad de expresarse, preguntar, responder, problematizar, argumentar, decidir y proponer. De esta manera, las entrevistas posibilitaron que las voces de estos cinco maestros pudieran ofrecer una narrativa de marca y permitieron ver aspectos subjetivos mediante sus relatos. Su importancia se vinculó con la posibilidad de generar espacios de conversación, confianza y afinidad entre los participantes, así como la posibilidad de que el contexto jugara un papel decisivo a la hora de emprender el diálogo.



Para poder llegar a la reconstrucción del relato de cada maestro, aplicamos como instrumento una serie de entrevistas que fueron registradas en formatos elaborados por nosotras (Anexo 4) y grabadas en audio para preservar su carácter fidedigno. Se trabajaron tres tópicos a partir de preguntas generadoras que permitieron un acercamiento a las experiencias de vida de los cinco sujetos participantes en la investigación, lo cual hizo de este un espacio de diálogo donde buscamos que nos relataran aspectos de su vida, en un juego dialéctico y cronológico, para develar luego las prácticas de lectura. Los tópicos abordados fueron: un acercamiento al ámbito personal, laboral y profesional, enseñanza de la lectura y evaluación de la lectura.

En estas entrevistas también se pusieron en tensión los hallazgos obtenidos durante la observación y la revisión documental, en relación con las concepciones de prácticas de enseñanza de la lectura, y se realizó un cierre tanto de la narración del relato como de la estrecha relación establecida entre narrador (maestros) y narratario (investigadoras). En este espacio se convocó a los maestros y se analizó, junto con ellos, la reelaboración de los relatos construidos sobre cada uno.

Como segunda técnica implementamos la observación. Esta se registró en el instrumento de observación participante (Anexo 5), estructurado en un formato guía, con el propósito de recoger evidencia acerca de los aspectos involucrados en los procesos de enseñanza; así mismo, se buscó esclarecer la conexión existente entre las prácticas de enseñanza de los docentes y el desarrollo del currículo. Durante este proceso se realizaron grabaciones de audio y video de las clases, que nos permitieron entrar en contacto con el problema o situación investigada para que los datos sueltos o intuitivos cobraran fuerza y sentido en la medida en que la investigación avanzaba, al tiempo que nos permitiera analizar aspectos mucho más particulares, como los gestos, la mirada, la kinésica del cuerpo; la utilización de materiales, la organización del tiempo, entre otros. Teniendo claro que una investigación de este tipo no busca la objetividad ni la generalidad, participamos también como sujetos de esta investigación, grabamos nuestras propias clases y analizamos nuestras prácticas desde nuestros propios compromisos, intereses y percepciones.

Una tercera y última técnica implementada fue la revisión de documentos de tipo informativo o expositivo (Anexo 6). Dicha técnica nos permitió establecer un panorama de información relevante de diversas fuentes; además, nos sirvió para familiarizarnos con la realidad del problema en el contexto de la documentación institucional. Los documentos previstos para



desarrollar esta técnica fueron: el Plan de área PAI, la planeación curricular y el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de las dos instituciones educativas. Cabe anotar que se tuvo como instrumento para el registro de la información el formato de revisión de documentos.

Finalmente, podemos decir que con la aplicación estratégica de estas tres técnicas y sus respectivos instrumentos, nos acercamos de una manera significativa y veraz a la reconstrucción de los relatos de vida de los viajeros de este encuentro, maestros que consintieron que entráramos a la intimidad de su aula, posibilidad que significó la reconstrucción de relatos para resignificar las prácticas de enseñanza de la lectura de cada uno de ellos y, desde ahí, reconocer que, aunque variadas y diversas..

1.5.5 El análisis de la información o sobre cómo descifrar los mapas

Una vez escuchamos las voces de los maestros, era necesario hacer un alto y revisar los mapas; reflexionar sobre lo dicho y lo no dicho, y sus implicaciones sobre el análisis; abastecer los bolsillos, reconfigurar los encuentros y hallazgos de esta investigación. Pero ¿de qué manera se vuelve sobre lo recorrido?, ¿cómo se pueden descifrar nuevamente los mapas desde lo transitado y no desde el prejuicio, desde lo que se busca al principio y que, iniciado el viaje, nunca vuelve a ser igual? Estas preguntas dieron lugar a las reflexiones en torno a las palabras de los maestros. Para ello, y siguiendo a Coffey & Atkinson (1994), tuvimos en cuenta tres aspectos: la descripción, el análisis y la interpretación de los datos. Estos tres momentos se consolidaron con el propósito de fortalecer los lazos entre el contexto y los relatos de vida; adicionalmente, con la iniciativa de dar paso a las vivencias de los docentes, al tiempo que se evitó la omisión de información, pues cada momento del trayecto trazado fue fiel a los datos, a esas palabras de los maestros que se vincularon con cada una de las líneas de análisis que sirvieron de guía en la elaboración de los instrumentos de investigación.

En un primer momento, vertimos la información de los instrumentos en unas rejillas que luego nos permitieron reconstruir unas descripciones a partir de lo que los maestros nos iban narrando de forma secuencial; esta era la mejor manera de contar las aventuras de nuestros compañeros en su recorrido (Anexo 7).

Seguidamente, en la fase de análisis que busca trascender el contenido descriptivo, usamos una sábana categorial (Anexo 8); esta favoreció cruzar la información entre estamentos, docentes,



documentos, observaciones, de tal manera que rastreamos y seleccionamos la información más relevante, suministrada por los maestros, acerca sus prácticas de enseñanza de la lectura, para determinar la manera cómo surgían las categorías de entrada y las emergentes. A continuación de los datos obtenidos, desentrañamos temas y categoría alrededor de las voces de nuestros viajeros y de sus prácticas de enseñanza. Fue en ese momento cuando agrupamos la información en paquetes identificados mediante etiquetas, pues, igual que se hace en un viaje, el equipaje se va haciendo cada vez más denso a medida que llenamos las maletas. Eso mismo sucede en la investigación: una vez definidas las categorías y su caracterización desde las voces, las observaciones y lo escrito, estas van ganando densidad y peso, que es justamente lo que permite reconfigurar los análisis y renombrar los hallazgos.

Finalmente, la etapa de interpretación, y con la maleta llena, le dio un nuevo orden a nuestra investigación. Así, concluimos el recorrido por el caudal, estableciendo una mirada global y pormenorizada de los detalles que observamos en el trayecto y de los docentes en relación con el contexto. A la par, realizamos la reconstrucción de las prácticas de enseñanza de los profesores de forma reflexiva. En esta etapa se realizó la escritura y el informe final del proceso de investigación, detallando los hallazgos y, con ellos, construimos saberes impregnados de la experiencia investigativa.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación



Capítulo 2

2. Vislumbrar los puertos: hallar otros horizontes en el río



Fotografía 2. A punto de zarpar sobre el río Cauca

Fuente: fotografía tomada por Antonio Segura

*He tenido esa particularidad que me miran como la diferente,
la que no está encasillada, la que no enseña lo mismo;
hay veces que porque mando a leer me dicen la relajada,
porque los demás profesores de Español tratan de ser más sintácticos,
más gramáticos, más encuadrados...*

MLC1, Liceo Caucaasia*

** MLC1 es un código que alude al maestro de la Institución Educativa Liceo Caucaasia. Fue denominado así desde la aplicación de la entrevista para respetar la identidad de los docentes que hicieron parte de esta investigación.



Luego de permanecer un tiempo prolongado navegando en diversas direcciones, buscando respuestas en un río de susurros y de turbulentas aguas, arribamos a un puerto de historias donde fue necesario retomar un poco los conceptos articuladores con los que empezamos a vislumbrar una luz semejante al reflejo de la luna llena que se imprime en el río: un esplendor en medio de la oscuridad, que se define a partir de las tensiones, los encuentros y desencuentros suscitados en la situación problema, en los objetivos que fueron el horizonte de nuestra investigación, apoyados en el diseño metodológico, como una rosa de los vientos. Todo esto, si bien está ligado a las categorías previas que se esbozaron en uno de los apartados del capítulo anterior, mutan como los ríos, y ese que antes fuera un solo caudal de donde bebíamos como maestras en ejercicio, se transformó en una fuente que se bifurcó cuando son otros los que nombraron su práctica, cuando también otros navegaron el río. El conocimiento sobre las prácticas de enseñanza de la lectura, nunca más vuelve a ser el mismo cuando se le confronta con la experiencia del otro.

Así pues, en este apartado, presentamos un análisis alrededor de dos categorías emergentes que nos permiten resignificar las prácticas de los maestros que hicieron parte de esta investigación. Hemos denominado a la primera *prácticas de enseñanza de la lectura: prácticas en espejo*; mientras que la segunda, producto de los relatos de vida que reconstruimos desde la voz de los maestros, la nombramos *maestros desencantados: formación y configuración de lectores*. A estas dos se dedica el presente capítulo.

En consonancia con lo anterior, a continuación le presentamos al lector, a modo de mapeo, la relación dialógica entre las categorías y las líneas de sentido que se establecen en el interior de cada una de estas, lo cual le permite un acercamiento visual a nuestro proceso de interpretación, a la vez que ofrece una guía para ir descubriendo al unísono las tensiones que emergen en este río de historias.

Facultad de Educación

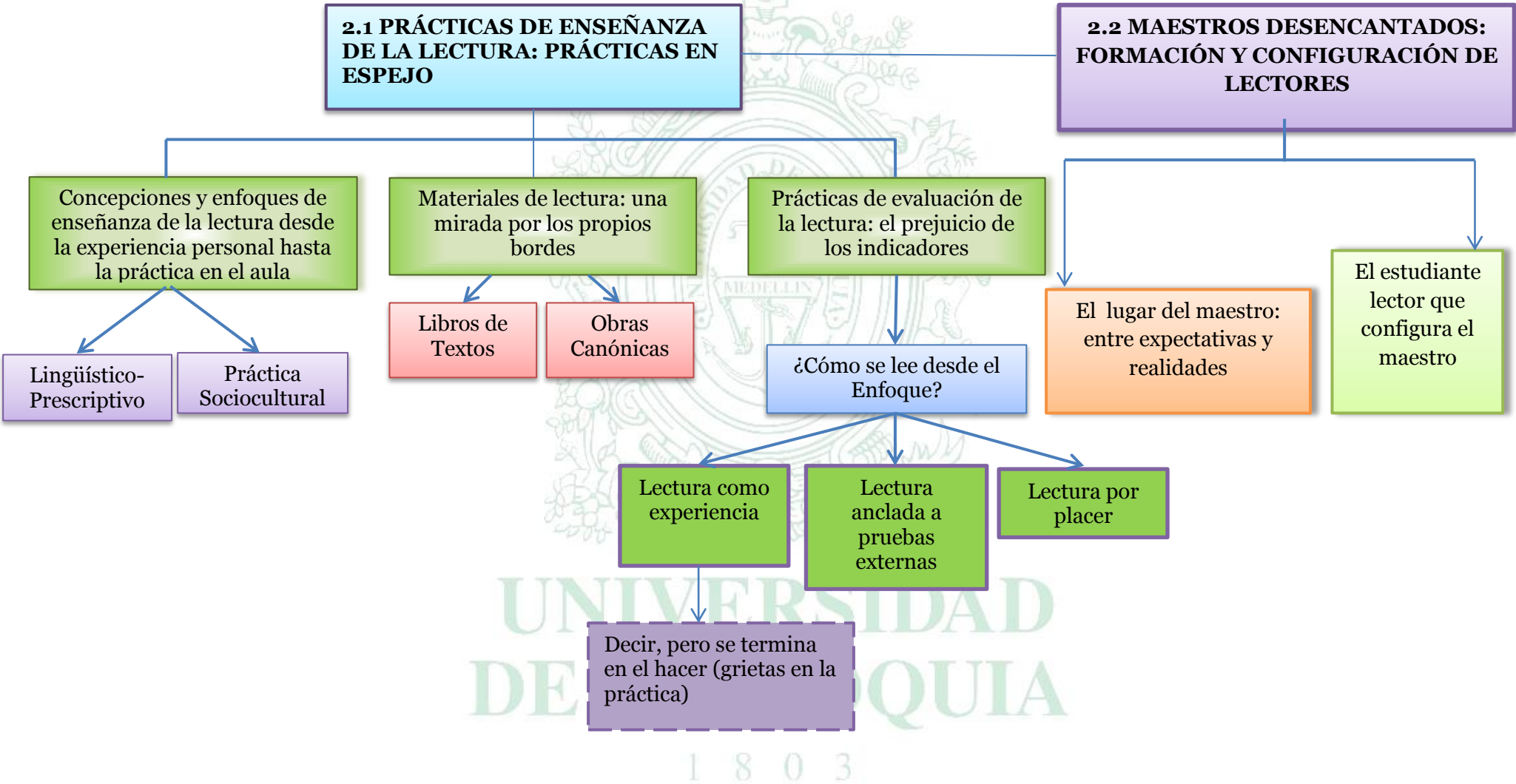


Figura 1. Relación dialógica entre las categorías y las líneas de sentido. Elaboración propia.



2.1 Prácticas de enseñanza de la lectura: prácticas en espejo

En este apartado nos proponemos develar, en relación con el primer objetivo específico de nuestra investigación, la manera cómo caracterizan las prácticas de enseñanza de la lectura, los maestros de grado sexto de dos instituciones educativas del municipio de Caucasia, desde lo que dicen y no dicen en sus narraciones. En este sentido, y después de habitar sus aulas, escuchar sus palabras, leer entre líneas, asistir a su tarea diaria de maestros, encontramos que dichas prácticas evidencian un proceso en espejo; usamos la categoría de prácticas en espejo, para nombrar aquello que aparece como una posibilidad de revelar que no existe una práctica universal para la enseñanza de la lectura; que si bien esas prácticas son, de cierta manera, reflejos de lo que esos maestros han reconstruido con otros maestros en la academia, en el intercambio con sus estudiantes, y desde sus vidas mismas, la práctica se revela, a veces, con la claridad de la reproducción de las prácticas de otros o de los libros, son tan comunes las apropiaciones que hacen los maestros de sus prácticas de enseñanza de la lectura que a veces terminan convirtiéndose en actos de creación, en apuestas personales.

2.1.1 Concepciones y enfoques de enseñanza de la lectura desde la experiencia personal hasta la práctica en el aula

Las prácticas de enseñanza de la lectura, como categoría central de esta investigación, se manifiestan desde diferentes eventos; por una dirección del río, encontramos la práctica de enseñanza de la lectura, desde sus concepciones y enfoques, a partir de las observaciones, de las palabras, de los diálogos, de los eventos y acontecimientos que relatan los maestros en sus narrativas, en sus discursos y en sus vivencias. Por el otro, encontramos los materiales y los procesos de evaluación que median esas prácticas y que son fundamentales para comprender cómo se les concibe en el contexto de las dos instituciones que participan en este estudio, en el contexto de los maestros que las agencian. Caracterizar estos eventos, develar para el lector un análisis de las prácticas de enseñanza de la lectura se constituye, a la vez, en una manera de reivindicar, desde las voces de sus actores, unas acciones que impactan la vida de las personas, no solo las cifras censales que las pruebas masivas han querido referenciar como indicador único del papel de la lectura en la institución escolar.



Aludiendo a esta primera línea de sentido, notamos, entonces, que estas prácticas de enseñanza de la lectura son diversas y, entendiendo dicha práctica como espejos, estas nos permiten ver el mundo e interpretarlo, en tanto evocan un pasado que refleja la manera en la que queremos vernos y, en ocasiones, son solo máscaras que muestran una persona distinta a la que en realidad somos. Por lo tanto, no podemos hablar de unas prácticas de enseñanzas de la lectura uniformes o clasificables por cifras, pues cada maestro, desde su relato de vida, ha construido una experiencia.

Entonces, la manera en la que el maestro observa los reflejos de su práctica desde los espejos, nos permite poner en tensión aquello que dice y aquello que hace; es por eso que apreciamos unas prácticas condicionadas al enfoque lingüístico-prescriptivo, el cual busca un proceso de lectura mediado por el estatismo de las categorías gramaticales y las prácticas de instrumentalización de los textos, al servicio de dicho conocimiento cuasicientífico. Desde esta perspectiva, el conocimiento sobre el lenguaje es más estático y guarda poca relación con la complejidad de la práctica docente, pues se mira el significado de lo escrito en mutua concordancia y dependencia con las palabras que rodean el enunciado; en este caso, la comprensión de significados se encuentra condicionada por los contenidos explícitos que generan las palabras en un texto.

Desde el enfoque lingüístico-prescriptivo, las maneras en que el docente estructura sus contenidos tienden a ser similares a las propuestas en los libros de gramática en los que se apoya; viéndolo desde esta postura, los niveles de análisis se trabajan de manera fragmentada siguiendo un orden lógico desde la ortografía, morfología, sintaxis y el léxico. Sin embargo, y pese a que muchos maestros comparten estos postulados, siempre queda ese pequeño remolino por donde el río se fuga y los maestros terminan por reconfigurar los enfoques desde sus propias lecturas, desde las apropiaciones y adaptaciones que consiguen, y que siguen siendo esa parte de la investigación que nos llena de esperanza. Veamos.

El docente que enseña desde lo prescriptivo conduce a los estudiantes a la memorización mecánica de los contenidos, se mantiene en posiciones fijas e invariables con relación a la transmisión de valores y conocimientos, transformando la educación en un acto de depositar en el cual los educandos son los depositarios y el educador quien deposita (Freire, 2005). Mientras



tanto, el papel del estudiante desde este enfoque, es aquel que recibe pacientemente, memoriza, repite y archiva los contenidos. En palabras de Freire es una visión «bancaria» de la educación, en cuanto no existe transformación ni saber sino más bien una pretensión de inculcar al estudiante y subyugarlo.

En términos pedagógicos, la metodología de trabajo desde el enfoque lingüístico-prescriptivo está basada en talleres que presentan una estructura lineal del texto, dividiendo simétricamente la gramática, semántica, lingüística, ortografía y literatura en unidades independientes que atienden solo a estructura y no a análisis de contenido. Todo es fielmente retratado en los planes de área y en la manera como la palabra de algunos maestros nos deja ver las prácticas de enseñanza de la lectura, medidas por exigencias del currículo, descontextualizadas en muchas ocasiones, demasiado retóricas, en otras. En este sentido, el plan de área de la Institución Educativa La Misericordia (en adelante, PAI La Misericordia) orienta sus procesos de la siguiente manera: «Se pretende lograr el desarrollo de las habilidades comunicativas básicas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente en lengua castellana» (PAI La Misericordia, p.3).

En este PAI se piensa en el desarrollo de habilidades comunicativas, lo cual alude a competencias para hablar y expresarse «correctamente»; pero, pensar en habilidades correctas en cierta forma atiende a la construcción de una concepción estandarizada y única de la lengua, desconociendo que los distintos hablantes de una lengua utilizan diferentes registros — sociolectos, tecnolectos, idiolectos— no solo para comunicarse, sino para expresarse e interlocutar. Por tanto, configuran diferentes significados y construyen diversos sentidos.

Aun así, el pretender el desarrollo de habilidades se queda solo en el papel; un papel anclado a los lineamientos curriculares, en lo que de prescriptivo contienen, pues quizá no se ha comprendido este documento rector en su totalidad, por cuanto allí se plantean apuestas por la semiótica y otros sistemas simbólicos. Ya en las aulas se pudo constatar, además, la desarticulación del PAI con la planeación curricular, pues algunos maestros que centran la atención de sus prácticas en esquemas característicos de la educación bancaria, en la que el estudiante, visto como vasija vacía, debe aprender procesos de manera memorística, alude a

conceptos propios de lo gramatical y lo semántico, en los cuales hay prácticas que si bien están permeadas por lo instruccional, sitúan el enseñar la lectura desde la fusión de estrategias.

En esa misma línea, llegamos al Plan de Área de la Institución Educativa Liceo Caucaasia (En adelante PAI Liceo Caucaasia) que dentro de su metodología busca «que los estudiantes desarrollen las habilidades comunicativas y las competencias básicas y propias del área (como las competencias: gramatical, semántica, literaria, comunicativa, escritural, ortográfica, textual como interpretación y producción textual y la crítico intertextual [*sic*])» (PAI Liceo Caucaasia, p.3).

El PAI de esta institución también reduce la enseñanza de la lectura a la competencia comunicativa, donde el texto solo sirve porque comunica algo, alentando a que el maestro instrumentalice su práctica, conserve una estructura definida y normatizada, por tanto aceptada, que al ser llevada al aula, convierte los espacios en una clase formal; los talleres y cuestionarios que se realizan, solo plantean respuestas casi parametrizadas. Aquí, conviene recordar la necesidad que tenemos los docentes de reconceptualizar lo que entendemos por leer, escribir, hablar, escuchar, asignándole una función social que nos permita saber en qué momento es pertinente trabajar ciertas competencias o procesos a partir de la enseñanza de la lectura, y en qué momento debemos reconstruir nuestros propios marcos conceptuales para dotar de sentido nuestras propias prácticas.

En esta línea de sentido, emergen otras tensiones, ya no solo vinculadas con los discursos institucionales que caracterizan el deber ser de la práctica docente, sino, además, entre las vivencias de los maestros y lo que llevan, finalmente, a las aulas de clases. Tal es el caso de una de las maestras de la Institución Educativa Liceo Caucaasia, quien sostiene que su práctica de enseñanza de lectura está mediada por la forma en la que la enseñaron a leer; es decir, por su experiencia previa y vital: «Mis padres en ese tiempo me tenían una cartilla que todos conocemos en la actualidad como Nacho; ahí me enseñaron a deletrear y luego nos fuimos al deletreo de palabras cortas y luego pasábamos a la lectura de fonemas, de oraciones simples» (Entrevista personal, MLC2, 27 de abril de 2015).

En esa misma linealidad, de la forma en la que se aprende a leer, encontramos el testimonio de la maestra MLC1 quien afirma haber aprendido a leer por gusto, hecho que ha marcado su práctica al momento de enseñar la lectura «Entonces yo crecí en un mundo de libros,



en un mundo de lectura [...] yo aprendí casi que por gusto más que por obligación [...] porque me gustaba lo que había en los libros, porque mi mamá lo hacía. Pero aprendí con el el típico deletreo, el típico método silábico [...] como todo el mundo y haciendo las planitas MA- ME- MI- MO- MU» (Entrevista personal, MLC1, 23 de abril de 2015)

Bien sabemos que las experiencias y prácticas de crianza marcan la manera en la que asumimos posteriormente nuestro lugar en el mundo. En ambos casos se nota que la forma en que aprendieron a leer fue desde el deletreo y el análisis de unidades menores, hasta llegar a leer oraciones. ¿Está la lectura entonces en un plano lineal donde todos aprenden a leer de la misma manera? Aunque la maestra MLC1 aprendió a leer por gusto y la maestra MLC2 lo hace con ayuda de sus padres, en todo caso, lo que merece la pena mencionar es que se aprende a leer desde métodos anclados en la “tradicición”, hecho que condiciona y marcará las prácticas de enseñanza posteriores por parte de los maestros.

Frente a esto, Cassany (1990) manifiesta que pensar el lenguaje desde el enfoque lingüístico-prescriptivo es desligarlo de la experiencia y del ámbito sociocultural que constantemente condiciona las diversas prácticas que el ser humano realiza. Si bien la práctica vivida por la maestra seguramente fue significativa para ella en su momento, marca una tensión, pues en el mundo actual, esta práctica está desligada de la pregunta por cómo darle sentido a la lectura, asunto que hace un llamado a no satanizarlas, pero sí a cuestionarlas, máxime a nosotras como maestras en ejercicio, para que empecemos a realizar la formación y transformaciones necesarias.

En esta misma línea, el maestro de la Institución Educativa La Misericordia, frente a la manera como le enseñaron a leer sostiene lo siguiente: «Los maestros nos enseñaban a leer enseñándonos los sonidos vocálicos y consonánticos, luego nos daban el alfabeto; entonces, nos enseñaban el alfabeto y nos hacían escritos en el tablero... le ponían planas a uno en el cuaderno; entonces, uno empezaba a escribir y a deletrear textos escritos que le ponía el maestro» (Entrevista, maestro MM2, 12 de mayo de 2015).

Estos testimonios, delatan que fue desde una práctica prescriptiva que les enseñaron a leer. No obstante, hallamos resistencias en asuntos muy potentes entre lo que se dice y aquello que se hace, que se terminan configurando unas prácticas de enseñanza de la lectura particulares.

En este caso, durante la entrevista el maestro MM2 menciona, grosso modo, que sus prácticas de enseñanza proceden de la forma como le enseñaron a leer, pero en las observaciones realizadas a una de sus clases, notamos que la manera en la que introduce la lectura en el aula da cuenta de otras formas de abordar la práctica. Es decir, aquí lo relevante es que los maestros no se ciñen a un solo enfoque o a aquel que hizo parte de su experiencia vital; los docentes crean sus propias prácticas a partir de espejos rotos de otras; en este sentido, este maestro sostiene:

El estudiante es una persona que está permanentemente leyendo y haciendo interpretación de las lecturas. No podemos pasar por encima de los textos de manera superficial, sino que hay que profundizar en ellos, por lo tanto, cada vez que a ustedes se les asigne algo, tienen que leer con sentido crítico, con sentido de análisis, no simplemente como lectura recreativa, sino una lectura crítica en donde seamos capaces de interpretar, de deducir, de concluir, de inferir lo que leemos (Entrevista, maestro MM2, 12 de mayo de 2015).

En este caso, los procesos no están centrados solo en lo gramático, lingüístico y funcional de la lengua, componentes con los que le enseñaron a este maestro a leer; por el contrario, aquí se da el paso hacia una interacción social entre el docente, el estudiante y los contenidos de la materia, muy cercana al enfoque sociocultural, donde de manera conjunta participan de la construcción de los conocimientos, a partir de lecturas críticas y contextualizadas. Al respecto, Camps (2000, p.8) expresa que «no se puede entender el aprendizaje como resultado de la transmisión de unos conocimientos que el profesor presenta al alumno para que los integre de una manera pasiva. [...] el alumno es agente activo de la construcción de los conocimientos».

Aun así, una vez se pasa a la observación de la práctica de este maestro, se puede contemplar eso que hemos denominado práctica espejo, es decir, esa tensión entre lo que pretende la Institucionalidad, lo que dice el maestro que hace y lo que realmente hace en el aula; pues, durante la observación se revela un cambio en el ritmo de la clase, puesto que una vez agotado el material de trabajo que ha preparado, seguidamente, el maestro recurre al uso del texto guía para continuar el curso de la clase. Una imagen recurrente surge en este espejo; es decir, lo lingüístico-prescriptivo vuelve a tomar el cauce del río y al final no termina siendo esquivo del sistema. Una clase que va con un buen ritmo de trabajo se cae porque el plan se agotó. Se puede pensar que este y otros maestros están enseñando de la manera como les enseñaron a leer. Vale la pena preguntarse: ¿cómo hacen ese tránsito entre sus experiencias y las prácticas de la enseñanza de la lectura, de acuerdo con el contexto?



Ya lo hemos dicho: las prácticas se constituyen en espejos que reflejan la identidad de lo que hay al otro lado o terminan invirtiendo la imagen, recreando otras realidades. Nos atrevemos a decir que estas prácticas, al ser móviles, efectivamente hacen ambas cosas; el maestro, por tanto, está siempre en la frontera entre lo que trae consigo como experiencia vital, lo que a nivel institucional se le pide que haga, y lo que el contexto le va ayudando a determinar.

Pues bien. Las prácticas de enseñanza de la lectura en ambas instituciones educativas son diversas, se van configurando como un imbricado entre lo prescriptivo y lo creativo, lo contextualizado; es una construcción que, poco a poco, abre el diálogo con lo social y lo cultural, en tanto se resignifica en esos caminos que se van tanteando y labrando en la experiencia.

2.1.2 Materiales de lectura: una mirada a los propios bordes

Siguiendo en la misma dirección del río, en torno a esta primera categoría, encallamos en una línea de sentido que consideramos fundamental para la caracterización de las prácticas de enseñanza de la lectura. Es la referida a los materiales de lectura. En esta, la variedad de reflejos, provocados por los espejos de nuestras prácticas, legitiman la manera en la que nos apropiamos de lo que sabemos para poder, desde nuestro papel de maestro, enseñarlo a otros. En esta línea, encontramos los materiales de lectura como mediadores de las prácticas de enseñanza de la lectura que pretendemos; son materiales variados los que caracterizan dichas prácticas, entre los más recurrentes los libros de textos, los textos guía para el docente y, en ocasiones material fotocopiado, siendo el libro el más importante instrumento porque permite organizar una clase que, para el caso nuestro, docentes del decreto 1278, debemos cumplir con todas las exigencias del currículo prescrito y que, a su vez, y en muchas ocasiones, se basa en la parcelación que presentan estos libros de textos. Recordemos que el currículo es el que direcciona y abarca los planes por áreas, las condiciones organizativas, los ambientes, los recursos y las prácticas que se desarrollan en la enseñanza.

Los materiales de lectura, al ser utilizados por el maestro como insumo de lectura central, se convierten en parte de ese círculo que termina por condicionar la práctica y legitimar los saberes en la institución, instaurando unos rituales de enseñanza que terminan siendo ajenos. Un



caso puntual es el de los rituales de apertura de la clase, es decir, cuando un maestro de los observados llega al aula con las hojas marcadas para trabajar a partir del libro; entonces se inicia un ritual de instrucción (prescriptivo) donde el maestro toma la palabra para explicar todo lo que trae preparado, mientras que los estudiantes solo escuchan con detenimiento. También observamos el caso de un maestro que da clases de refuerzo, lleva el texto y se apoya en los talleres del libro. Este docente plantea actividades para afianzar el tema visto.

Pero ¿qué es lo que podemos leer en grado sexto, en la Institución Educativa Liceo Caucaasia? Con base en las observaciones realizadas a la profesora MLC2, notamos que ella aborda la enseñanza de la lectura en el aula a partir de obras literarias de escritores colombianos, siendo el caso específico de nuestra observación, el trabajo con la obra literaria *Cuchilla* del escritor Evelio José Rosero. Dentro de las prácticas asociadas con el uso de este material de lectura, la docente pide a sus estudiantes que se formen en grupos de cuatro integrantes para que realicen una exposición del libro teniendo en cuenta los siete «asaltos» que estructuran la obra. Como parte de la metodología para el abordaje del texto, la maestra invita a los equipos de trabajo a pasar al frente para que realicen su exposición, con la condición de que cada asalto esté representado en un dibujo. Al salir el primer grupo la maestra dice: «miren que bonita está la cartelera de Marianita; así deben presentarlo todos, bien bonita, bien creativa» (aula de clases, observación 4 de junio de 2015).

Notamos que, en esta ocasión, la obra literaria como material de lectura «reemplaza» el lugar de la maestra, y su rol de mediadora. En este caso, la maestra reduce su práctica a una exposición que no ahonda en la construcción de sentidos, minimiza la tarea de enseñar a una valoración de imágenes; incluso, no da lugar para conclusiones en donde sea el estudiante quien valore lo aprendido. Luego de cerrar abruptamente con las exposiciones, la maestra retoma el texto como un pretexto para la lectura en voz alta, sin criterios definidos de qué es lo que se va a evaluar con esa estrategia: «vean, apenas termine este equipo voy a sacar a leer a ver quiénes pueden mejorar la nota; hágale pues, recuerden que hay unos que deben la nota de lectura» (aula de clases, observación 4 de junio de 2015). Sin lugar a dudas, unas prácticas de lectura que no dan lugar al goce estético a través del discurso literario, reduce el acto de leer a una herramienta cuantitativa para evaluar y no para enseñar la lectura y construir sentidos.



Los talleres por los que «nadan» los maestros de grado sexto de Liceo Caucaasia son propuestos en el libro *Español Dinámico*, cuya edición más reciente es la de 1996 y está basado en el enfoque semántico comunicativo. Llama la atención año tras año la metodología de trabajo debe ir mejorando, pero, al parecer, solo cambian asuntos de la forma, pero la temática es la misma. En el caso de la IE La Misericordia, el texto guía al que tienen acceso los docentes se llama *Código Castellano*, editado en el año 1997, un año antes de que fueran socializados los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana, hecho que inmediatamente nos toca porque, además, en los últimos años se han venido presentando reformas educativas muy significativas, cuyos énfasis han sido los cambios en los planes de áreas, las mallas curriculares, las secuencias didácticas.

Desde otra óptica, la maestra MLC1 visibiliza una práctica de enseñanza que emerge de la manera en que aprendió a leer y los textos que le sirvieron de apoyo en ese proceso: «Yo aprendí casi que por gusto más que por obligación; fue un reto para mí aprender a leer porque había muchos libros, porque me gustaba lo que había en los libros, porque mi mamá lo hacía. Fue por gusto, más bien por gusto» (Entrevista, maestra MLC1, 23 de abril de 2015).

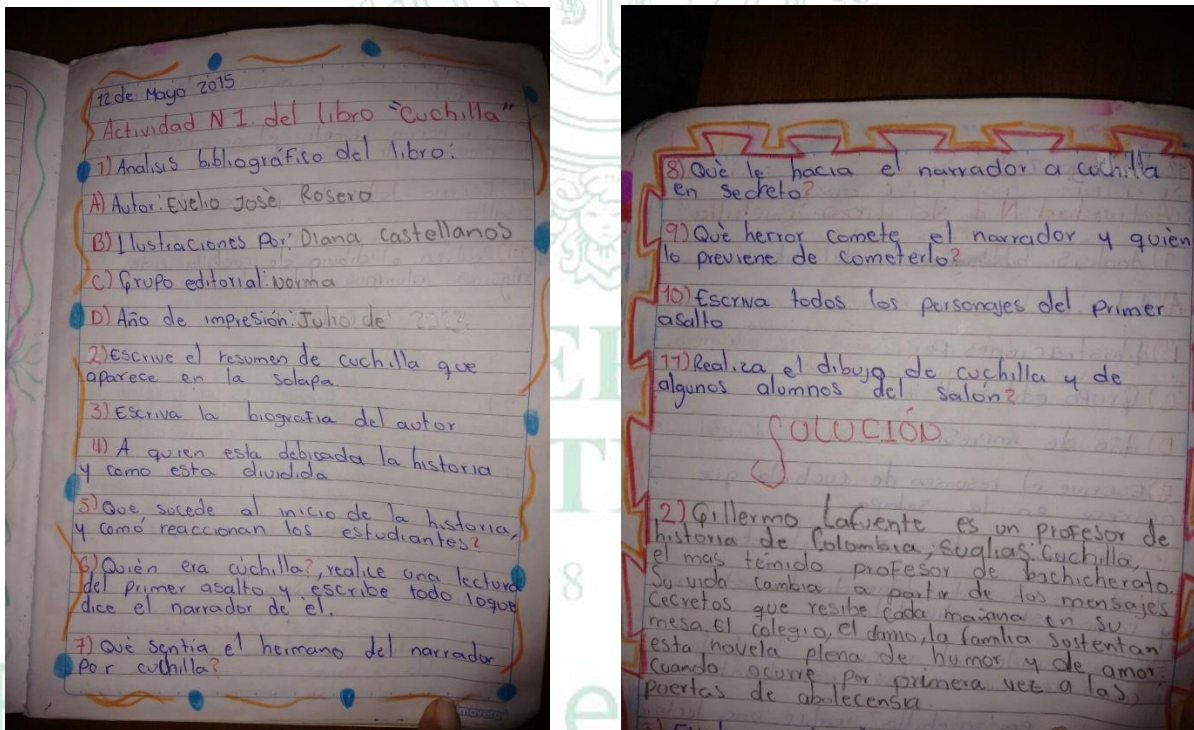
En el aula de clases es una maestra que busca seducir desde su experiencia. Su relato de vida permite que ese gusto y aprecio por los libros los refleje también en sus prácticas, que tal como ella las propone, responden a intenciones o reacciones voluntarias que son conducidas a generar en el alumno el deseo de saber y de leer desde los intereses: «trato, desde el primer periodo, de buscar que el estudiante se enamore de lo que lee, trato de buscar lecturas que a ellos les llame la atención, así no sean tan necesarias dentro del currículo» (Entrevista, maestra MLC1, 23 de abril de 2015).

En esta experiencia, observamos unas prácticas de enseñanza desligadas de la obligatoriedad del currículo, que permiten romper con los esquemas estereotipados que manejan algunos maestros, quienes canonizan las obras literarias en grados específicos, porque el PAI así lo contempla: «muchas veces dicen que para 6° los muchachos deben leer *Juan Salvador Gaviota*, para 7° la literatura no sé qué, que para 9° la literatura europea, entonces yo trato primero de que ellos se enamoren de lo que leen» (Entrevista, maestra MLC1, 23 de abril de 2015).

Frente a tal posición, rebelde para unos, pertinente para otros, la maestra manifiesta enseñar la lectura desde el placer; lo que Colomer (2005) ha denominado «experimentación de un placer literario» que se construye a lo largo del proceso, y a lo que Larrosa (2006) llama «una experiencia de lenguaje, una experiencia de pensamiento y también una experiencia sensible, emocional», no es eso que pasa, sino «eso que me pasa».

Y seguimos atentas a las palabras de la maestra MLC1: «He tenido esa particularidad que me miran como la diferente, la que no está encasillada, la que no enseña lo mismo. Hay veces que porque mando a leer me dicen la relajada, porque los demás profesores de español tratan de ser más sintácticos, más gramáticos, más encuadrados (Entrevista, maestra MLC1, 23 de abril de 2015).

A continuación, se hará una contextualización de una clase observada a la maestra MLC1, apoyada en un taller con preguntas literales (figura 4):



Fotografía 3. Imagen de talleres de la obra literaria *Cuchilla* de Evelio José Rosero (2000).

Fuente: trabajos realizados por estudiantes de 6° de la IE Liceo Caucaasia (Caucaasia). Junio de 2015.

En la observación realizada el 4 de junio (2015) a la maestra MLC1, notamos que, igual que la maestra MLC2, lee con sus estudiantes la obra *Cuchilla* (Rosero, 2000) fácilmente logra atrapar



la atención del grupo y enamorarlos clase a clase hasta leer el texto completo. En contraposición, al momento de evaluar el contenido del mismo, la maestra MLC2 lo hace a partir de talleres carentes de preguntas frente al sentido, en ese caso, el material se supedita también a un tipo de lectura que no da cuenta del sentido completo de la obra. Vale mencionar que en esta mirada por los bordes, las docentes de la IE Liceo Caucasia, MLC1 y MLC2, siguen el mismo canon literario obligatorio, pero cada una hace uso de ese material de lectura de manera diversa. Por eso, cada práctica genera una tensión diferente frente a lo que se tiene como material de trabajo y la manera en que se lleve al aula, pues las prácticas de enseñanza, pese a tener el mismo contexto social, resultan diferentes en cada maestro.

En la sesión del 3 de junio⁷ «traté de enseñar la lectura desde el placer, pero los estudiantes preguntaban por la nota cada vez que respondían algún interrogante con respecto a la lectura de un texto». Justo ahí reside uno de los motivos de desencanto del maestro, porque muchas veces queremos hacer una práctica donde se ponga en juego la comprensión y la pasión por la lectura y el texto, queremos llevar al aula cosas diferentes pero, se termina, sin querer, volviendo a unas prácticas en las cuales retornas al anquilosamiento.

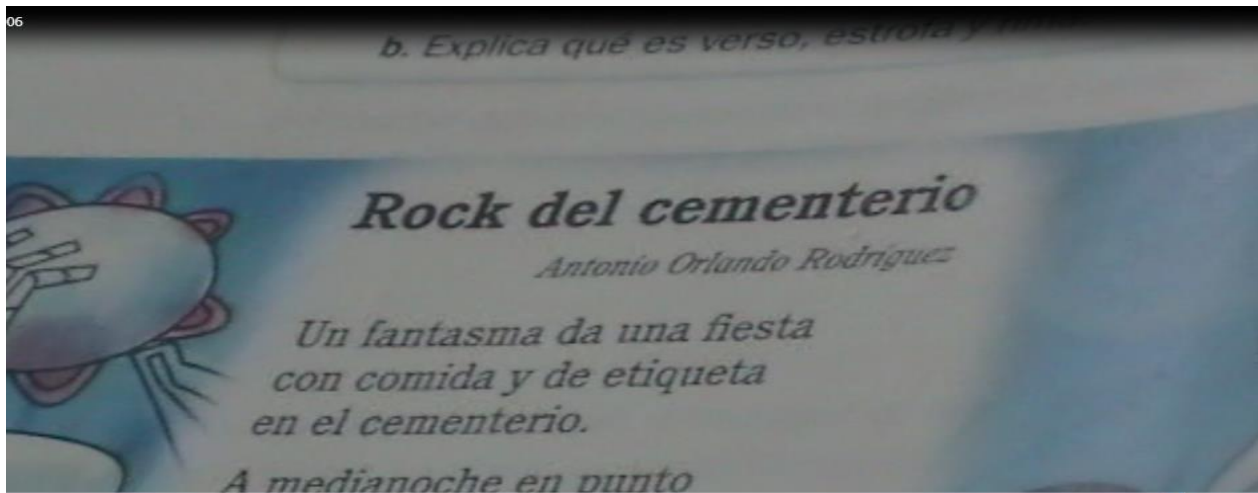
Queda al descubierto la tensión que emerge cuando el maestro quiere enseñar la lectura alejado de la obligatoriedad, haciendo apuestas de enseñanzas diferentes pero que esos escenarios académicos que se entretajan durante la clase, la vuelven a ubicar en la instrumentalización de la práctica, desencantando su labor y haciendo que la clase se limite a un paso por los bordes de esos materiales y no a la construcción conjunta de conceptos mientras se enseña la lectura.

Por otro lado, al maestro de la Institución Educativa La Misericordia, a quien hemos llamado MM2, y a quien observamos su clase el 5 de junio. La misma fue la continuación del tema mitos y leyendas que culminó con unos dramatizados, para dar cuenta de la interpretación que se hizo de algunas lecturas hechas en clases anteriores. Al culminar la actividad, el docente se quedó sin tema, entonces, recurrió a hojear la programación del periodo para saber qué venía a continuación; «saquen el cuaderno; vamos a consignar el concepto de poema, pero antes colocan

⁷ Clase orientada por la docente MLC3.



como título *Rock del cementerio»* (figura 3).



Fotografía 4. Observación a la clase de maestro MM2, junio 5 de 2015

Fuente: Adaptado del libro de texto, serie *Código Castellano*. Grado 6

En este caso, el maestro enseña la lectura a partir de un tema, mitos y leyendas, el cual es evaluado haciendo acopio de otros tipos de lenguajes, para el caso, el dramatizado. Ya en la segunda parte de la clase, es claro que improvisa, y un tema que bien podría empezar posibilitando una conversación amena y nutrida con sus estudiantes, termina por ser prescriptiva.

A estas alturas, es importante detenernos para abordar los libros o manuales de textos para enseñar la lectura. Si hacemos un recorrido por la historia de los libros o manuales de textos para enseñar la lectura, están diseñados para conservar una estructura prescriptiva que no permite que el estudiante avance en el análisis y la lectura crítica. Al respecto, la profesora Martínez Cano (2011) en su tesis de Maestría afirma que los textos guías «reflejan un interés constante por la enseñanza de la gramática (...) en su mayoría son fragmentos de textos literarios que son utilizados como objetos de enseñanza y no de conocimiento» (p.120). Lo que demuestra que al interior de las aulas se sigue pensando en el manual como instrumento indispensable, sin entender que estos no forman para un pensamiento crítico.

En la actualidad, los manuales contienen textos breves, supuestamente divertidos, y muchas imágenes en color. Este tipo de manual solo sirve para entretenerlo. «Podríamos hablar de una «pedagogización» de los libros como sinónimo del infantilismo que está usurpando el lugar de los conocimientos de las materias» (Enkvist, 2006, p.101).



Los manuales no contribuyen a la reflexión del maestro sobre lo que hace en el aula y, en la misma medida, que sea un favorecedor de nuevas maneras de practicar y pensar la enseñanza, asunto que pone a las nuevas generaciones de maestros en un estado de estancamiento: «Los nuevos profesores cuentan con un capital cultural muy por debajo del que solían tener los antiguos. Han perdido prestigio la lectura en general, la literatura y la historia. En lugar de enseñar a leer y practicar la lectura, el ámbito de la escuela cada vez más acepta la oralidad, la expresión de la opinión y la fragmentación» (Enkvist, 2006; citada por Martínez, 2011, p.127)

No obstante lo dicho, «vemos con buenos ojos», como reza el dicho popular, que las prácticas de enseñanza de la lectura de nuevo están visibilizando enfoques de enseñanza que apuntan a lo sociocultural. A ello obedece el hecho de que la profesora MLC1, en sus prácticas de enseñanza de la lectura, cultive hábitos que la alejan de lo prescriptivo y que la llevan a proponer nuevas formas de leer; por eso, en buena medida, logra «desprenderse» del manual y se ubica entre un querer y un reconocer una práctica, en razón a que su experiencia vital con la lectura se originó en una práctica en la que el deseo atravesó sus ganas de acceder al conocimiento.

2.1.3 Prácticas de evaluación de la lectura: el prejuicio de los indicadores

Haber encausado en los materiales de lectura, nos hacen remar hacia diversas maneras de leer desde diferentes enfoques, pero sin perder la dirección del río. En relación con lo que está consignado en el PEI y el PAI de cada una de las instituciones educativas, nos encontramos con voces apagadas y esquivas que se aplican a los manuales como si fueran su tabla de salvación, y su práctica respecto de la enseñanza de la lectura sigue siendo eminentemente prescriptiva y estructural. Indudablemente, esto los aleja de un horizonte de posibilidades en relación con lo que se busca con la enseñanza de la misma. De otra parte, encontramos docentes que en sus prácticas de enseñanza, aplicados o no al currículo, están posicionados en discursos, coherentes para ellos, en los que se evalúa la lectura anclada a estructuras requeridas por el MEN que, dicho sea de paso, buscan mejorar los resultados en pruebas masivas y legitimar el discurso que se ha venido posicionando: si se tienen buenos resultados, el docente asegura un buen promedio en la evaluación de desempeño, realidad que nos toca de cerca por pertenecer al decreto 1278: «Pilas que tienen que ganar esas pruebas Saber, porque si a ustedes les va bien, a mí me va mucho mejor» (Observación aula de clases, maestra MLC2, 4 de junio de 2015). Así lo corrobora el maestro MM2: «[...] las pruebas que el Estado ofrece a las Instituciones me parecen una

herramienta, un instrumento fundamental para valorar el aprendizaje en la comprensión lectora» (Entrevista, maestro MM2, 12 de mayo de 2015).

Siguiendo el curso, los maestros de grado sexto de la Institución Educativa Liceo Caucasia al momento de evaluar la lectura retoman las cartillas de pruebas Saber aplicadas en años anteriores, les piden a los estudiantes que lean todo el material y luego socializan las preguntas y respuestas. También se apoyan en obras literarias que obligatoriamente deben leer en cada periodo, en plataformas virtuales —como las páginas de Galileo—, vuelven a revisar las pruebas PISA; «operación éxito» para superar los desempeños académicos año tras año. Mientras tanto, en la Institución Educativa La Misericordia enseñan y evalúan la lectura apoyados en material impreso, bien sea a partir de obras literarias o materiales fotocopiados que el docente considera de interés. Desde estas dos vertientes del río, vemos que lo que le da validez a la evaluación de la lectura son las pruebas censales y las directrices gubernamentales, pues hablan de competencias y habilidades y eso nos ubica en el discurso oficial. Pensamos entonces, tal como están concebidas, si los resultados en las pruebas censales mejoran nuestra práctica de enseñanza, nos hacen mejores maestros, hacen que tenga ventajas frente a otros maestros; por último, nos preguntamos si es la única manera de evaluar la lectura.

En todo caso, quizá esa manera de enseñar y evaluar la lectura desde el enfoque de cada institución y desde la formación y experiencia de cada maestro, sea lo que permite que los resultados sean favorables para unas y desfavorables para otras, pues, evidentemente, las pruebas censales se han convertido en un derrotero de las instituciones para configurar la planeación de las distintas áreas de enseñanza, lo que hace necesario considerar que la forma en la que se evalúa la lectura sea, preferentemente, perceptiva, es decir, desde la competencia interpretativa. Dicho de otro modo, el estudiante lee y luego se le evalúa lo que entendió a través de preguntas tipo Icfes, cerrando toda brecha que permita, desde otras posiciones, evaluar la postura del estudiante frente a esa lectura, lo que él propone desde su experiencia con el texto: «la institución debe proponerse como mínimo en este grado aumentar en dos puntos sus resultados en la próxima prueba» (PEI, IE La Misericordia, p.11).

A propósito de esto último, el PEI de la Institución Educativa La Misericordia contempla su plan de acción desde las diversas áreas, partiendo de los resultados obtenidos en las pruebas en

los años inmediatamente anteriores. Así, las propuestas curriculares están inmersas en la necesidad de superar un promedio establecido por el Estado, hecho que es puesto en tensión desde nuestra investigación porque, aunque los informes siempre están centrados en indicadores y en números, el indicador y los números no miden los buenos o malos desempeños en los estudiantes, y mucho menos las prácticas de enseñanzas de los maestros. Lastimosamente, desde la enseñanza de la lengua y la literatura todas esas cifras se siguen reivindicando, sin comprender qué es lo que hace el maestro cuando enseña la lectura y si está resignificando su práctica.

En este mismo PEI las propuestas institucionales están estructuradas de forma que prima un gran esfuerzo de todos los actores de la Institución (docentes, estudiantes y directivos), en la tarea de alcanzar la meta de las pruebas censales, una meta que los mismos entes creadores de la prueba y evaluadores de la misma, han puesto a la Institución y a las diversas instituciones del municipio, departamento y país, sin mirar los aspectos sociales y culturales que repercuten en los contextos escolares. Entonces, ¿qué lugar ocupan la enseñanza de la lengua y la literatura en la escuela, si la prioridad es una preparación hacia la evaluación cuantitativa?

Es visible que el PEI de la Institución Educativa La Misericordia compromete las prácticas de enseñanza de los docentes y las encamina a dar resultados cifrados en pruebas externas; de este modo, tanto la labor del docente como la formación de los estudiantes se encuentran encaminadas al mismo propósito: subir los niveles de desempeño en las pruebas externas; entonces, seguimos deslegitimando la tarea de enseñar y aprender; seguimos pasando por alto que desde el sentido de las prácticas de enseñanza los docentes estamos llamados a actuar como mediadores y dinamizadores del diálogo entre los estudiantes, el saber y el contexto, configurando la relación que posibilite el aprendizaje, sin llevarlo a depender de resultados estadísticos.

En concordancia con esta manera de planear, tenemos también el PEI de La Institución Educativa Liceo Caucaasia: «En el diseño curricular, la institución ha considerado cuatro aspectos: a) Necesidades del entorno, b) Resultados de las evaluaciones internas y externas, c) Los lineamientos del MEN y d) Incorporación de competencias laborales al plan de estudio» (PEI Liceo Caucaasia, p.19). Este contempla en su organización la influencia de los resultados de las pruebas censales, de manera que la construcción conceptual y metodológica gira en torno al compromiso de diseñar estrategias que permitan visibilizar cada vez mejores resultados y



caracterizar el plan de acciones que debe seguir el docente, orientando sus prácticas de enseñanza a componentes cuantitativos.

Como investigadoras y parte de los sujetos de esta investigación, nos reflejamos en el espejo de nuestra práctica, desde nuestra experiencia nos inquieta el lugar donde queda el trabajo formativo, la valoración cualitativa de la labor que desempeñamos. ¿O es que, definitivamente, la docencia siempre deberá estar respondiendo a cuestionamientos de factores externos y no a los intereses del contexto y a las necesidades de los sujetos? De allí que investigaciones como la que emprendimos al encauzar el río, en medio de turbulencias, crecientes y sequías, deben estar centradas en comprender cuáles y cómo son las prácticas de los maestros, pues, más allá de estas mediciones, es necesario pensar las prácticas de enseñanza de la lectura desde lo que acontece en las aulas y no desde un deber ser impuesto por pruebas externas que ubican la lectura en los márgenes de los indicadores y las cifras.

Pero aunque el río pierda las montañas que lo encauzaban por largos tramos, en direcciones diversas, entra a valles abiertos donde los afluentes se vuelven sinuosos, producto de las prácticas de enseñanza de la lectura de maestros que aunque pierden la montaña que los guía, encuentran en la lectura placentera una sinuosidad rica, tranquila, que les permite enseñar la lectura, no desde lo prescriptivo, no desde la experiencia, ni desde lo sociocultural de la enseñanza, sino como experiencia, desde el placer, como eso que nos pasa: «Vamos a aprovechar este tiempo que nos queda para disfrutar de eso que leemos; no quiero que me pregunten qué nota les voy a poner, sino que disfruten de todo lo que están haciendo» (Observación aula de clases, maestra MM1, 5 de junio de 2015). Y en esta misma dirección, se pronuncia la maestra MLC1:

Trato primero de que ellos se enamoren de lo que leen, entonces busco un texto de carácter narrativo que les llame mucho la atención[...] trato de enamorarlos con la lectura, eso es lo que hago. Por eso retomo mucho lo que me enseñaron en la universidad, a divertirme con la lectura a realizar dinámicas, actividades, dibujos, canciones, trovas, adivinanzas (Entrevista, maestra MLC1, 23 de abril de 2015).

Entonces, como tripulantes del río, enseñar la lectura desde este enfoque es realizar una práctica de enseñanza que posibilite la imaginación y que ofrezca la oportunidad de mirar los libros como una obra inacabada; en este caso, no importa retomar los libros de textos, las obras canónicas ni plataformas virtuales, pues lo importante sería la forma en la que vinculamos esos



materiales a una lectura placentera. Frente a esta posición, Ospina (2013) dice que la lectura no necesariamente debe estar atada a fines exteriores o a resultados comprensibles del mundo; esta debería estar ligada al placer.

En la misma línea de sentido, Colomer (2005) nos aleja de los desbordamientos y crecientes del río, puesto que al seguir esta ruta, abandonamos el carácter historicista, prescriptivo e instrumental de la lectura, para encontrar un lector capaz de edificar sentidos de lo que lee; por tanto, la dirección de la chalupa nos permitirá desarrollar la capacidad interpretativa que dé como resultado una socialización rica y lúcida de los estudiantes.

2.2. Maestros desencantados: formación y configuración de lectores

Luego de haber viajado en chalupa por todo un brazo del río, nos detuvimos en el otro; en este caso, un maestro que a través de su relato de vida plasmó lo que vive, lo que siente, lo que observa y lo que sueña, para enriquecer la vida y fomentar la propia capacidad de crear e imaginar; además es un maestro que pone en tensión su práctica y termina siendo desencantado por toda la creciente del río y por la oscuridad que en éste se perpetua, la cual termina por desdibujar sus reflejos en el espejo de su enseñanza.

2.2.1 El lugar del maestro: entre expectativas y realidades

Iniciamos el viaje a partir de lo que menciona Enkvist (2011) con respecto al éxito educativo finlandés, donde la nueva estrategia del profesor debe ser la de inventar tareas que puedan atraer y ocupar a los alumnos; en este caso, enseñar la lectura debería procurar en nosotros la tarea de una reflexión desde lo que hacemos y que a su vez nos permita resignificar la práctica. Pero en el camino nos encontramos con tumultos de piedras que cambiaron el rumbo de lo que queríamos y pretendíamos; por la oscuridad, algunas de ellas nos hicieron tropezar y mientras pasábamos la noche en un tramo del río, pusimos al descubierto el perfil docente que evoca el PEI de las instituciones educativas donde realizamos nuestra investigación y que se pone en tensión con la experiencia vital de los mismos.



- Perfil del docente: se considera un facilitador y estimulador de experiencias. El maestro debe ser un provocador de la pregunta, un traductor de la realidad social y del medio laboral. Es un mediador del conocimiento. Promueve el aprendizaje, genera comunicación, ejerce liderazgo, se considera un pensador universal, abstracto y concreto (PEI La Misericordia, p.31).

El perfil aquí expuesto, concibe al maestro como pensador universal; un ser situado a nivel filosófico, en un lugar privilegiado; pero, no se le trata como ese pensador universal, porque de ser así no «tendría» que vincular la práctica de enseñanza a los discursos estructurados que vienen de afuera. En este caso, los intereses institucionales desvirtúan todo ese ideal de maestro universal, porque las pruebas censales en sí no comunican o más bien no traducen una realidad. Esta vez ponemos de manifiesto una tensión que también se aprecia frente a lo que se busca con el perfil del maestro y las verdaderas prácticas que desarrollan los maestros en la Institución Educativa La Misericordia.

En la Institución Educativa Liceo Caucaasia se alude un perfil diferente: «el profesor pretende situar al educando en una actitud activa, frente al aprendizaje: que observe, dibuje, modele, actúe, deduzca, investigue, indague, compare, construya, etc.»; dicho en otras palabras, se presenta una situación diferente, puesto que mientras en la institución anterior el maestro es un pensador universal, en esta la labor del maestro se centra, especialmente, en las acciones a las que es importante que acceda el estudiante.

Las instituciones en las cuales se construyen estos documentos están considerando la práctica del maestro como una tarea que parte de la mediación y el liderazgo. Nos toca entonces remar de un lado a otro para interpretar las diversas situaciones de la realidad que envuelve al estudiante y que nos permita saber cómo facilitar sus procesos; convenientemente traemos a colación esa relación que hace Enkvist (2011) entre la pedagogía tradicional y la nueva pedagogía, pues en la primera el profesor explica un contenido al alumno, pero en la segunda se ve al profesor como mero facilitador donde lo importante no son los contenidos sino los métodos con los que se enseña. En este sentido, y retomando lo que algunos han denominado «nueva pedagogía», debemos encontrar, desde nuestras prácticas, maneras atractivas y consistentes de



aprendizaje, despertando así la motivación del alumno para que después de *facilitarle* los procesos, esté apto para aprender por sí solo.

Hay maestros que toman prudente distancia de los ideales contenidos en los currículos, que no son exactamente pensadores universales, como tampoco maestros pasivos, sino maestros esperanzados en su labor:

Cuando empecé quería cambiar el mundo, porque con esas ideologías sale uno de la universidad y me llevé varios baldazos de agua fría porque eso va en contradicción con lo que quiere el mundo, los directivos docentes, lo que quieren los vecinos del salón y los demás compañeros, pero yo seguía... yo seguía con mi forma de enseñanza ideal, con mi ideología, entonces, trataba de que los estudiantes leyeran muchos cuentos, que hablaran sobre lo que más les gustó sobre su punto de vista, crear muchos centros literarios, semilleros de lectura, que nos pasáramos la vida leyendo pero desafortunadamente pues me choqué contra el mundo y traté de alinearme un poquito... un poquito, no mucho. (Entrevista, maestra MLC1, 23 de abril de 2015).

Entonces, nos dejamos llevar de aquello que nos gusta, que nos atrapa, que nos mueve y llegamos a preguntarnos: ¿qué ha pasado con el docente en el aula, mientras enseña la lectura? Si cuando este pretende hacer algo diferente desde lo que aprendió, desde su experiencia y desde el placer, choca con el mundo y con lo impositivo y dogmático de las políticas educativas. A veces termina siendo un maestro desenfocado, porque se impone lo que Ezequiel Teodoro Da Silva llama «autoritarismo de la enseñanza»; y en el mismo sentido Freire (1982) termina diciendo que si el maestro atraviesa por la enseñanza de la lectura autoritaria, debe proponer una lectura libertaria y valerosa, que permita correr riesgos; y esos riesgos están mirados en la proposición de otras maneras de enseñar la lectura que encanten de nuevo nuestra práctica de enseñanza.

2.2.1 El estudiante-lector que configura el maestro

Estando a escasos tramos del puerto y tan cerca de hallar respuestas, nos detenemos ahora en el estudiante-lector que configura el maestro. Para tal fin, retomamos el texto de Barilá (2007) donde hace referencia a la necesidad de favorecer en el estudiante una actitud más reflexiva y analítica que lo conduzca al fortalecimiento de sus competencias. Se trata de acciones que pueden ser realizadas por nosotros los maestros a partir de unas prácticas de enseñanza de lectura bien direccionadas, entendiendo la lectura como aquella que, en palabras de Barbero (2005, p.1)



enseña a vivir, a informarnos, a cultivar la personalidad y hacerse partícipe de lo que vive la sociedad.

En el PAI del Liceo Caucaasia, en los procesos de lectura se alude un perfil de estudiante capaz de desarrollar habilidades comunicativas y competencias básicas. Pero, lo que resulta sorprendente es que mientras se habla de habilidades y competencias, al ceder espacios para hablar de los compromisos del área, lo que siempre sale a relucir es la necesidad de preparar a los chicos para superar desempeños en pruebas estandarizadas.

El PAI menciona que las prácticas de enseñanza de la Institución deben estar situadas en los contextos inmediatos a los que pertenece la escuela y buscar que sus mecanismos de acción se configuren en el reconocimiento del otro. Sin embargo, este reconocimiento del contexto no debe solo fijarse en el conocimiento de la realidad, sino también en entablar un proceso dialógico entre los saberes, el estudiante y el ámbito social y cultural en el que está inmerso, y que genera diversas posibilidades de la experiencia.

Sin embargo, este diálogo de saberes entra en contradicción con las prácticas de enseñanza que los Planes de Área promueven, debido a que estas son medibles a través de la prueba, y que los resultados permiten situar al maestro y al estudiante en un lugar privilegiado en relación con los pares. Es por esto que el docente se encuentra en la constante tarea de armonizar sus contenidos a las dinámicas de una prueba. En oposición a este propósito, miremos cómo el proceso de trasposición didáctica se encuentra alejado de este fin, debido a que con esta se busca que el docente organice sus saberes de forma tal que sean comprendidos por los estudiantes y usados con fines sociales y culturales.



Capítulo 3

3. Darle sentido a lo descubierto: pensar otras maneras para ser maestro que enseña la lectura



Fotografía 5. Remando en chalupa sobre el caudal del río Cauca

Fuente: fotografía tomada por Antonio Segura

Facultad de Educación

*Con todo lo leído, con todo lo recorrido,
ya después de la maestría no se vuelve a ser la misma.*
MLC3*

* Esta es la voz de la docente MLC3 el día 13 de diciembre de 2015 en torno a diversas reflexiones que emergen con relación a su formación en la Maestría.



A continuación, escuchemos las voces de estos maestros cuyo relato recogimos en un periodo de seis meses. Estos sujetos que han participado con nosotras en este recorrido, son maestros con edades que varían entre los 28 años hasta los 55 años. Todos se encuentran en etapas diversas y cambiantes en sus vidas. Uno con muchos años de experiencia laboral, asunto que le ha permitido laborar como docente pensionado y recorrer algunas instituciones educativas de la región; al tiempo, incursionar en diversas áreas de enseñanza en los distintos niveles de formación escolar. Y otros, o mejor otras, han trabajado en la enseñanza escolar entre tres y diez años. Son mujeres, madres, esposas que se han vinculado a la labor docente luego de ser convocadas, evaluadas y validadas para desarrollar el oficio de la enseñanza.

En el marco de este capítulo, ilustramos dos líneas de sentido que reconstruimos en esta investigación: la primera, se relaciona con las diversas concepciones que tenemos los maestros participantes de esta investigación acerca de lo que enseñamos cuando enseñamos a leer y que muchas veces no fue siquiera verbalizado, pues hace parte de nuestra construcción emergente; y, en relación con la metáfora del capítulo anterior, en donde hablamos de un desencanto del maestro, mostramos vías posibles para reencantar nuestra práctica de enseñanza de la lectura, desde un ejercicio de reflexión y resignificación de la experiencia.

3.1 Enseñar la lectura: esa puerta infinita

Al situarnos al final de esta investigación, en esta parte del río, en este sendero dibujado por el viento y delineado por verdes árboles que nos trajeron hasta aquí a lo largo de la indagación, el ambiente se confabula con la tranquilidad del agua y nos envuelve en un silencio prolongado; silencio que aprovechamos para reflexionar sobre nuestras prácticas, para pensar en lo que enseñamos, en especial, en lo que enseñamos cuando enseñamos la lectura. En este sentido, con el presente apartado buscamos responder a la pregunta: ¿qué es lo que enseñamos cuando enseñamos la lectura?, pregunta que surge a partir de todo el recorrido que planteamos en la investigación, en la que como vimos arriba, los maestros tenemos unas concepciones de lectura que están en contraposición con lo que pide la institución, pero que siguen siendo una manera en la que desde actos creativos de apropiación didáctica, salvamos nuestras prácticas y las situamos



en el ámbito de la experiencia y no solo desde el asunto prescriptivo de una prueba por competencia, que no «mide» la posibilidad de construcción de sentidos de los estudiantes.

Esto requiere de un acercamiento a lo que desde esta investigación, y teniendo en cuenta las palabras de los maestros, significa leer; este sentido que se le otorga a la acción y a la práctica de la lectura tiene que ver con los intereses que circulan entre el contexto y los participantes en la lectura. Entendido esto, es necesario que volvamos a las voces que cruzaron este proceso de investigación y reconozcamos que, en mayor o menor medida, leer significa dialogar con el texto y ponerlo en interacción con el contexto para poder comprenderlo y darle utilidad en fines específicos durante las prácticas sociales que nos instauran como sujetos de la cultura.

En este sentido, las prácticas de enseñanza de los maestros puestas en tensión en este informe, mostraron claramente que, en las actuaciones de los maestros, incluso la necesidad de dar cuenta de unas pruebas estandarizadas y las consecuencias reduccionistas que esto acarrea para las concepciones de dichas prácticas, los materiales y escenarios de lectura, ellos intentan situarse en el contexto específico de la lectura en su territorio. Si bien esta decisión se contrapone a una lectura que sirva realmente para la vida, los maestros no dejan de llevar a cabo prácticas de resistencia en las que lo prescrito y lo experienciado se siguen cruzando para reivindicar el criterio y la creación didáctica y pedagógica que hacen en los contextos. En este sentido, el contexto también se puede retomar como el espacio de una práctica situada; aludiendo a esto Delory Momberger (2015) menciona: «Es el marco de esa geografía personal que nos hace falta para tener en cuenta lo que yo llamaría el *espacio significado*, es decir, el espacio tal como es, abierto a nuestras representaciones, a las significaciones y a los valores que nosotros le prestamos» (p.35).

En este sentido, es justamente el contexto en el que interactúan los actores educativos, el lugar que a diario comparten para el desarrollo de la actividad formativa, el escenario en el cual se hace posible la resistencia, la solución de los problemas cotidianos que deja la lectura y que necesariamente no se resuelve con un cuestionario o una prueba masiva de comprensión de lectura. Este se encuentra influenciado por asuntos estructurales, de infraestructura, relaciones entre los actores y programas inscritos en el currículo, por ende, es un elemento que influye en



la toma de decisiones al momento de practicar y enseñar la lectura. Es el escenario en el que la lectura cobra sentido.

Para cumplir este propósito, tal como lo señalan los maestros participantes, y nosotras en calidad de maestras en ejercicio, es necesario que la escuela se transforme en una fuente inagotable de oportunidades para la lectura y que se convierta en una búsqueda de respuestas a los interrogantes de la vida; no solo en un escenario para la competencia y la estandarización. Los maestros coincidimos en que la escuela como institución social para la formación es la encargada de crear condiciones de apertura para el logro de los propósitos educativos y, en esta línea, las prácticas de lectura se convierten en mediadoras entre los saberes escolares y aquellos que se construyen en el mundo de la vida: «Pienso que la institución educativa debe ser un espacio de puertas abiertas donde se estimule la autonomía del estudiante para conocer y aprender» (MM1, 12 de mayo de 2015).

Es este sentido, como las prácticas de enseñanza de la lectura son también piezas de un rompecabezas que deben estar acompasadas con la búsqueda de unos fines educativos, son imágenes que se transfiguran en diversos reflejos, tomando múltiples formas al pasar el tiempo; así, logran enmarcar intereses y sopesar cargas de un lado al otro de la balanza. Nos referimos aquí específicamente a que esos maestros que nos acompañaron con sus voces en esta investigación y que enseñan la lectura, lo hacen desde diferentes orillas. Algunas de sus prácticas son llevadas como un timón a la deriva, donde no existe preparación para el desarrollo de la clase y el docente improvisa para completar el tiempo de trabajo en el aula, el recurso para trabajar el tema preparado se agotó y abre el libro de texto en un tema al azar y dice: «La lírica», les anuncia la temática, acude al libro de texto para darle continuidad al tema, le dicta a los estudiantes el concepto y toma del documento bases para conceptualizar, acude al tablero para anotar elementos característicos del lenguaje (lenguaje denotativo y connotativo) (Observación, MM2, 5 de junio de 2015).

Otras de las prácticas se encuentran en la margen de los propósitos de la escuela, “Prepararnos para eso es saber interpretar y poder analizar bien para luego ir a responder correctamente la prueba.” (MLC2, 27 de abril de 2015). En esta orilla, los docentes se encuentran realizando sus prácticas de enseñanza de la lectura atendiendo los requerimientos del currículo de la institución; proyectan la enseñanza al margen de las pruebas estandarizadas y realizan unas



prácticas que prepara a los estudiantes para responder de forma asertiva las pruebas institucionales y externas. Unas más, en oposición a la institucionalidad: «quería cambiar el mundo porque con esas ideologías sale uno de la universidad y me llevé varios baldazos de agua fría porque eso va en contradicción con lo que quiere el mundo, los directivos docentes, lo que quieren los vecinos del salón y los demás compañeros» (MLC1, 23 de abril de 2015). Esta docente expresa su intención de distanciarse del currículo, de desarrollar su práctica alejándola de las políticas institucionales, provocando en su labor nuevas miradas hacia la lectura, una que busque transformar la manera en que se concibe, una manera diferente de enseñar.

Como dos fuerzas que se contraponen de lado a lado y luego al tensionarse provocan distanciamientos, las prácticas de enseñanza de la lectura de los maestros de estas dos instituciones de Cauca empiezan a hacer presión hacia otros cuerpos, hacia otras dinámicas de la palabra y ocasionan otras maneras de dibujar y desdibujar sus acciones. Esas son las tensiones constantes que vive cada maestro en su práctica de enseñanza por ser navegante del río: «[...] las pruebas censales son nuestra camisa de fuerza, a veces queremos olvidarlas y enseñar la lectura desde el gusto, pero se acercan las fechas de las pruebas y tenemos que preparar a los muchachos para que respondan bien» (MM1, 5 de junio de 2015).

Transitamos, entonces, por diferentes enfoques para ir configurando nuestra manera de enseñar; por lo tanto, orientamos nuestra reflexión alrededor de qué es lo que enseñamos cuando enseñamos a leer. En la búsqueda de esas respuestas, nuestra mente se llena de voces, de ruidos que a veces ensordecen y otras arrullan:

Tengo que decir que desafortunadamente en eso soy una mala docente, porque si yo estoy tratando de enamorar al estudiante en la lectura, no lo estoy encaminando a que sea cuadrado, a que responda algo que las pruebas censales piden. Debo decir que en los últimos dos años he estado preparándome para eso, porque realmente no lo hacía, yo era simplemente leamos, sintamos, expresemos, argumentemos e interpretemos, pero, pues la educación ha tomado un giro en el que se tiene que mirar sí o sí la parte censal porque nos miden por eso. (MLC1, 23 de abril de 2015).

Aquí la docente visibiliza ese deseo de proyectar la práctica de enseñanza de la lectura en el borde del placer; pero esa *huida* se ve frustrada por la necesidad de incluir en su ejercicio las pruebas censales, condicionantes en su trabajo escolar. Es este el dilema al que día a día nuestra labor docente se ve enfrentada; tratamos de sobreponernos permanentemente a las exigencias del



medio con acciones que permiten que la práctica sea esperanzadora, pero a veces estas se ven disminuidas por la necesidad de cumplir con la tarea de estandarizar una práctica:

Poniendo la atención sobre la manera en la que se percibe la globalización por quienes la viven, debemos interrogarnos de nuevo por la relación entre el mundo del cual habla la mundialización y *lo que hace el mundo* para cada individuo: la suma de eventos, de experiencias, de representaciones, de sentimientos, de creencias que cada uno siente y construye como las que forman el mundo. (Delory-Momberger, 2015, p.95).

En este orden, nuestras acciones son el reflejo de la forma en que vivenciamos el mundo, de la forma en que asumimos nuestras experiencias y las articulamos a los contextos que *nos influyen*; somos nosotros en calidad de habitantes y de practicantes de la enseñanza los llamados a vehicular la experiencia en función de una buena formación, de proyectar nuestros intereses al bien común...

Aparece entonces una libélula que se posa en la punta de la chalupa luego de haber emergido como ninfa acuática en medio de nuestro diálogo, y con sus grandes ojos y su soberbia habilidad para volar nos invita a ir más allá; a comprender que lo que enseñamos a leer se materializa en la búsqueda de sustancias sensibles en los textos, en la comprensión profunda del significado de la vida a través de las palabras y los discursos que se visibilizan ante nuestros ojos; que leer es escudriñar los secretos entre los rescoldos de las letras suscitadas en otro tiempo, pero que se reavivan cada vez que las recreamos en nuestros pensamientos, que es un vuelo a través del agua, un acto de ir más allá de lo que está en la superficie y mirar en los aspectos más profundos de la vida, es esa capacidad de moverse en todas las direcciones destilando una sensación de equilibrio entre el descubrimiento y la sorpresa.

Una docente interviene diciendo que enseña a leer a los estudiantes «Para que les sirva para la vida, para que cultiven su acervo, para que amplíen su enciclopedia cultural, para que aprendan a hablar, para que se puedan defender, para que amen lo que hacen» (MLC1, 23 de abril de 2015). Al lado de este sentir, surge por momentos la iridiscencia manifiesta en las alas de la lectura: buscar desde diferentes ángulos asuntos estructurales del texto que no se pueden desligar del acto de leer y que son viables al descubrimiento a la hora de ir reconociendo la forma en que es hilada hebra por hebra la palabra. La iridiscencia como propiedad manifiesta, supone una visión más clara de la realidad de la vida, es esa propiedad mágica de asociar también el



descubrimiento de las propias capacidades al desenmascarar el yo real y sensible en lo leído siendo consciente de lo que eres, dónde estás y lo que estás haciendo.

De repente la libélula alza el vuelo. La apertura de sus ojos nos permite ver sus impresionantes vistas inspiradoras, que simbolizan una visión desinhibida de la mente y los aportes que nuestra formación de maestros del lenguaje ha ofrecido en la formación de un sujeto cultural, social, ético. Por todo esto, decidimos tomar los remos para ir más lentas y sentir la fuerza del agua en nuestras manos mientras la corriente sigue su rumbo; fuerzas que se contraponen alrededor del ideal de enseñanza de la lectura y que median los propósitos escolares. Y encauzamos en la voz del maestro que vive directamente la práctica como experiencia, nos incorporamos en tramos sinuosos, en los que la transparencia de las aguas se convierte en espejos; espejos que, a su vez, nos permitieron ver y sentir desde nuestras vivencias el encanto y el desencanto que tiene el maestro alrededor de su ejercicio. Sin embargo, a punto de finalizar el recorrido, que será el horizonte para otros navegantes arriesgados en conocer y recorrer los brazos que se bifurcan las prácticas de enseñanza de la lectura, se hace necesario detenernos para repensar en cómo reencantar a ese maestro desencantado.

3.2 Re-encantar nuestra práctica

Iniciamos esta línea de sentido buscando rutas posibles que no ayuden a pensar formas de reencantar nuestra labor en la escuela. En este recorrido Nietzsche (2011) dice: «Así también nosotros nos frotamos a veces las orejas después de ocurridas las cosas y preguntamos, sorprendidos del todo, perplejos del todo, “¿Qué es lo que en realidad hemos vivido ahí?”, más aún, “¿Quiénes somos nosotros en realidad?”. Y nos ponemos a contar con retraso, como hemos dicho, las doce vibrantes campanadas de nuestra vida, de nuestro ser ¡ay!, y nos equivocamos en la cuenta. (p.17).

Pareciera que Nietzsche nos invitara a mirar que nuestro reflejo ya no es el mismo; aquel que sin saber mirábamos desprevenidas, se ha ido. Ahora estamos atentas; detallamos las particulares formas de las que estamos estructurados y comprendemos que éstas han estado ahí desde siempre y ahora se hacen visibles con nuestra nueva mirada, una mirada atenta que nos conduce a reflexionar cada detalle, lo que necesariamente produce incertidumbre y curiosidad.



En esta misma línea de sentido, Larrosa muestra que nuestra enseñanza de la lectura tiene un nuevo orden. Es una experiencia dinámica y sensible. Está proyectada desde los sentidos y permite configurar nuevas posibilidades de pensar nuestras acciones. Es la que da lugar al asombro mientras la vivenciamos; posibilita movilizar nuestras emociones; nos hace renombrar lo que hacemos y se erige en un referente para reorientar nuestra práctica (Larrosa, 2006). En este sentido, podemos dar un giro inesperado a la hora de vincular las prácticas de enseñanza a las prácticas sociales, aquellas que se hacen presente al incorporarnos a la lectura de diversos textos y contextos, son esas prácticas inscritas en el individuo durante sus vivencias y se entrelazan para darle sentido al mundo.

Este juego de sentidos nos deja dar un giro voraz que permite aproximarnos a ese juego de la inocencia y el olvido, ese juego de roles en el que el descubrimiento se enruta cada día en un paraje desconocido, esquivo, frágil, visible, plurisignificativo y con múltiples direcciones. La inocencia y el olvido nos permite redescubrir cada vez el encanto por el texto, nos invita a pensar otros modos de abordarlos, visibilizar y construir nuevos sentidos (Nietzsche, 2011). Concebir la enseñanza de la lectura de forma reflexiva, repensarla y resignificarla nos ubica en el plano sensible de la experiencia docente. Pensamos, entonces, en cómo construir desde adentro lo que se hace tangible afuera. Y en este encuentro donde el adentro y el afuera se miran en reciprocidad espacial y temporal, los recorridos y padecimientos en la experiencia se convierten en un peldaño que conduce el cristal de nuestra propia imagen: a ese rostro que ante el espejo descubre sus fragmentaciones, tensiones y disoluciones, en las cuales se han originado nuevas construcciones de identidad y, por lo mismo, nuevas expresiones de lo que somos, hacemos y deseamos. Esta imagen provocada por los encuentros en cada una de las etapas de la maestría es la huella indeleble de las herencias que se han tallado en medio del camino. Sobre ella han emergido múltiples interrogantes, diálogos y divergencias en los cuales los nuevos saberes en el curso de las clases han visibilizado nuevas apropiaciones, nuevos conocimientos entretejidos en medio de los diversos contextos y acontecimientos sociales y culturales; despojándose de lo quejumbroso y tomando nuevos trenzados semánticos donde la práctica, la experiencia y el vivir son provocadores de nuevos ecos, susurros...movimiento de lo humano.

La maestría ha puesto en terreno fértil nuestro quehacer, nos ha mostrado las diversas posibilidades de acercarnos a la palabra para construir de manera sincrónica los acordes que



edifican el ser y el hacer del proceso formativo. Una narrativa polifónica y metafórica son las imágenes que se reflejan y conducen a movilizar deseos y afectos en la estética de la búsqueda por tramos inexplorados, tramos de la mente y el cuerpo que se transfiguran en el lenguaje de la incertidumbre y del reto, que se fusionan para reavivar en cada momento los azares de la incógnita.

Es así como los seminarios específicos y complementarios, nos han permitido dar respuestas reflexivas ante la vida, ante el estallido de colores y formas donde el tribal de la enseñanza se transforma en un corazón que palpita dentro de una corporeidad en renacimiento. La maestría es un espejo que nos permite observar el reflejo de la luz que desdibuja y opaca la imagen metafórica del recorrido a través del río de la investigación; es un desafío por la pregunta desde la vida que vuelve a emprender su camino de retorno al pasado, a la indagación genealógica donde se aprende al contacto con un maestro que enseña el código desde una caricia, desde ese acompañamiento donde la pedagogía es un ir de la mano en una ruta compartida que encuentra caudales que se bifurcan.

Emerge de esta manera la construcción de nuevos saberes, sentidos y sentires donde el cuerpo muta y transmuta en los distintos lenguajes que integran su sensibilidad en debate y reciprocidad con una causa. La causa del caudal desde la pregunta, del encuentro con los distintos discursos y enunciaciones donde la formación es permanecer y avanzar en las remembranzas y proyecciones que convocan a continuar en la lentitud y en la receptividad del maestro. Memorias, frustraciones y expectativas integran la experiencia que también es texto en escritura dejada por el tiempo en ese espacio de sensibilidad.

Indefectiblemente, los rostros del lenguaje propuestos por la maestría se convierten en rutas de nuevas travesías; el maestro investigador se mira y se reconoce en un rostro propio para mirar la experiencia desde la cual se convierte en navegante de su propia pregunta. Y con esta pregunta, que ha nacido y renacido en distintas versiones de su enunciación, el proceso de formación es también una obra en construcción de sí mismo; un texto donde las marcas de la escritura trazan el cuerpo del lenguaje y lo entregan a la posibilidad de la lectura.



Y hablando de memorias, siempre habrá que volver sobre los pasos perdidos, léase, sobre el camino hecho desde sus orígenes, para saber cómo se continúa; es más, con qué se continúa, que se deja atrás; sobre todo, qué, cómo y para qué el camino hacia adelante...

Pues bien. El devenir de la época y las exigencias coyunturales nos habían anclado a un solo puerto del río; nuestro reflejo entonces estaba roto y encarnado en un prototipo de maestras que se dignaban a cumplir con los intereses de las instituciones de las cuales hacemos parte; pero aún con la preocupación por lo que hacemos, pero en ese vaivén de las aguas, nos lanzamos a ellas sin dirección fija. Fue entonces cuando empezamos a idealizar otros espacios donde nos enseñaron a tomar el remo para luchar contra la turbulencia del río que es, a ciencia cierta, ese sistema educativo que piensa en un maestro diferente a lo que nos proponemos ser. Llegó entonces la posibilidad de entrar a la Universidad de Antioquia a cursar una Maestría en Educación, pero con ella llegaron también los temores por desconocer la profundidad del río y los puertos donde seguramente debíamos encauzar. Irremediamente, nos reencontramos con nuestro otro yo. Al mirar el reflejo detrás de nosotras y las huellas que han hilado nuestra experiencia pedagógica durante la maestría, nos tropezamos con reflejos vibrantes, incandescentes, reflejos que han tallado fibras en el interior y hacen que el pensar y actuar se encuentren permeados por diversas imágenes que matizan las sensaciones. Ya no somos más aquellas; ahora somos estas que siguen conservando los mismos rostros, los mismos cuerpos, pero con distinta mirada; por eso, también somos portadoras de otras respuestas, deseos y sensaciones, movilizadas por nuevos saberes, aquellos que también despertaron el deseo de la pregunta. Todo ello es el resultado de la influencia que durante dos años hemos recibido de seres maravillosos, que alguna vez fueron tocados por otro u otros que a su vez habían sido tocados. Nos referimos a aquellos que acudían a nuestro encuentro semestre tras semestre y que, acalorados y deshidratados por el sopor del día, sonrientes y animados, depositaban algo de ellos en nosotras.

En medio de cuestionamientos y zozobras que por fortuna no nos hicieron sucumbir, nos encontramos con un personaje sinigual, la profesora Diela Betancur, quien apoyada en el grupo de investigación: Somos Palabra, nos ayudó a entender la necesidad de un trasegar por campos conceptuales como la pedagogía y la didáctica, que hoy nos han servido para reconocer el cuestionamiento y la transformación que develan las prácticas de nosotros los maestros, sus



interacciones y condiciones de posibilidades para que la experiencia de la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje, la lengua y la literatura cambiaran el rumbo, sembraran provocaciones y un vínculo con la línea de investigación: Enseñanza de la Lengua y la Literatura. Así fue como ella nos acompañó a descubrir cómo hacer de la lectura un evento especial, donde la voz del lector es escuchada; sus nuevas inquietudes nos inducían a ver la lectura desde esa posibilidad de transformación, ese poner en fuego la alteridad, reflexibilidad, transformación y pasión a la hora de acercarnos al texto y poner en marcha lo subjetivo mientras desentrañábamos ese juego de palabras.

Enfocadas en esas voces conceptuales tropezamos con Jorge Larrosa y su texto sobre las experiencias, dado que estas tienen diversas posibilidades en el campo educativo y en las luchas epistémicas del pensamiento y la sensibilidad, eso que Larrosa llama sentimientos, sentimientos que se apoderaron de nosotras y de aquello que hacemos como maestras. En ese sentido, fuimos ganando terreno, por cuanto empezamos a trastocar nuestra propia sensibilidad. Ahora el problema encarnaba en el desconocimiento de nuestras funciones como navegantes, como investigadoras; fue en ese momento en el que sentimos que empezábamos a disfrutar de esa sensación que produce recorrer la expresión de las aguas aun sin tener métodos para dominar el cauce. Por eso acudimos a la profesora Diana Jaramillo Quiceno, quien logró aproximarnos a la complejidad que la educación y la práctica pedagógica involucran en sus múltiples dimensiones, entonces encauzamos en un puerto; en un tipo de investigación cualitativa bajo el método biográfico narrativo. En ese momento sentimos que abrazábamos las brisas, el ocaso de la tarde y la intimidad de la noche, pues habíamos dado el primer paso. Empezamos a plantearnos los encuentros y desencuentros del problema de investigación como una realidad que dejaba a su paso emerger tensiones desde el punto de vista epistemológico, teórico y metodológico en contextos socioculturales.

Logramos avanzar en el recorrido, pero aún no comprendíamos las ventajas de llevar el remo. En esa etapa de cuestionamientos iba apareciendo la luna, entonces fue necesario acampar con la llegada de la noche, pues el movimiento de las aguas como dinámica aleatoria nos impedía avanzar. Al amanecer, emprendimos el viaje, pero con una dirección fija; ya habíamos identificado el problema y los senderos por donde debíamos encauzar. Al llegar al primer puerto, nos recibió el profesor Diego Leandro Garzón Agudelo con un chocolate caliente para



despojarnos del frío de la noche. Con cada sorbo degustábamos el fenómeno del lenguaje desde sus dimensiones dialógica, ética, estética, lógica y sociocultural. En ese momento, sentimos dominar las voces en eco de aquellos conceptos que habían inclinado por una apropiación y posicionamiento de lo que serían los antecedentes de nuestra investigación. Y así se puso en tensión ese transcurrir de nuestra práctica, planteándonos una serie de interrogantes que en la búsqueda de respuestas entregaban cimientos para armar la baraja de naipes. Cada encuentro sugería elementos que forjaban la escultura imprecisa del proyecto. Nos entregó a Kalman y la acogimos, la hicimos parte de nosotras al interpretar el mundo. Leandro logró que en nuestro discurso se hiciera visible la apropiación del contexto y la cultura, como un espacio real y tangible donde pudimos hilar la palabra, airear la investigación y narrar el relato.

En esa sensibilidad del lenguaje, el silencio y el miedo ya estaban transgredidos; la memoria de la escritura palpitaba a medida que aparecía el sol. Por fortuna, teníamos tramos avanzados gracias a aquellos maestros e investigadores que nos susurraban al oído esa realidad sobre la que ellos habían reflexionado y que ahora, provocadas por el quehacer pedagógico de cinco maestros y las maneras como las que enseñan la lectura, nos proponíamos resignificarlas partiendo de nuestra concepción, ideología y experiencia como maestras.

A medida que la chalupa se alejaba de la orilla del río, el agua nos mostraba sus transparencias las cuales permitieron vernos reflejadas ante el espejo de nuestra propia experiencia, experiencia que pudimos identificar, caracterizar, y resignificar gracias a la compañía permanente que cada una nos dábamos y a la antorcha guía: Leidy Yaneth Vásquez Ramírez, que en todo momento fue luz que a lo largo del viaje estuvo mostrándonos la ruta y susurrándonos al oído que las piedras no debían hacernos caer, sino ayudarnos a sostener para observar detrás de las montañas que nos direccionaban, y enseñándonos que más allá de los puertos donde pudimos dialogar con diferentes tripulantes existen valles, lugares inhóspitos para unos, acogedores para otros, que de aquí en adelante nos ayudarán a encontrar nuevas rutas, nuevos senderos, nuevas prácticas de enseñanza. De esta manera, lo que construimos fue un acto pedagógico, una responsabilidad con la educación, con la formación, con la familia y con nuestra familia.



Entendimos también que emprender este proyecto implicaba una responsabilidad ética, estética y política; que la dedicación, el esfuerzo y el compromiso deben ir de la mano con el deseo de movilizar ideas y que el final del recorrido es un nuevo comienzo para repensar qué es lo que somos, qué hemos hecho y qué esperamos del futuro. Por estas y otras razones, su permanente orientación fue primordial para poder escribir estas letras y llegar a este punto. Sabemos que a partir de aquí nos soltará para continuar su legado, ahora con la garantía de que el eco de su voz será retroalimentado.

Pero este viaje aún no acaba. El hambre se apoderaba lentamente de nuestros cuerpos, por eso tuvimos que apresurar la marcha. Llegamos entonces a un brazo del río; allí estaba la profesora Claudia Arcila quien nos ofreció una buena madeja de hilo para que tejiéramos una atarraya y, de ese modo, poder pescar para saciarnos y terminar el recorrido. Empezamos a entrelazar un hilo con otro hasta formar una red, pero desconocíamos la técnica de pesca; aun así, guardamos la calma, cerramos los ojos y empezamos a recordar las voces que a lo largo del viaje nos habían hablado, mientras disfrutábamos de la intimidad de los recuerdos estábamos resignificando las prácticas de enseñanza. De esta manera, tiramos las redes cuantas veces fue necesario hasta lograr los objetivos. Intentamos en muchas ocasiones sin resultados favorables, pero no nos detuvimos, seguíamos lanzando la red hasta que lo logramos, ahora ya habíamos aprendido a navegar, a usar el remo, a pescar y a sobrevivir en las aguas del río. Sus orientaciones nos permitieron encarar nuestra investigación de una forma polifónica, con sentido y nos enseñó que la pregunta es un cauce que se bifurca e invita a todos aquellos elementos y conceptos vinculantes a articularse y trenzarse en los hilos de la palabra.

En medio de toda esta turbulenta experiencia surgieron nuevos y grandes interrogantes alrededor de la práctica. Comprendimos que la labor docente está vinculada a unos propósitos investigativos y que pensarlos y hacerlos parte de nuestra labor es una tarea permanente. Emprendimos el ejercicio de ser felices leyendo con nuestros estudiantes y vimos en nuestras lecturas y en las de ellos la más variada colección de sonrisas; motivamos a leer con detenimiento y disfrute, a encontrar sentido a las letras y a comprender el significado del texto cuando este lo hilamos con la vida, más profundamente, con el mundo de la vida. Y así articulamos nuevos saberes en la maestría con experiencias sensibles en el aula, apartándonos de forma silenciosa y con más frecuencia del currículo.



Luego de un tiempo, logramos culminar el recorrido, el cual les narramos a manera de testimonio con la intención de generar espacios para que otros también se sientan tocados por su ser de maestros, en unas vivencias con el lenguaje y en unas aperturas de continuidad en el relato. Esta investigación ha de ayudarles a los maestros del Bajo Cauca a que cierren también sus ojos y toquen la tibieza o la frescura del río, a que se miren en los espejos del agua para que vuelvan a encantar sus prácticas de enseñanza y para que logren sopesar las tensiones del currículo que en ocasiones nos ahoga en su turbulencia. Pero antes de finalizar este apartado queremos reflexionar y dar respuesta a la pregunta: ¿cómo construir una propuesta para enseñar la lectura?

Consideramos que para lograr este propósito debemos empezar haciendo un llamado a los maestros y a los diversos entes que intervienen en el proceso formativo de estas instituciones, y del contexto en general, a empezar a proyectar la enseñanza de cara al desarrollo de prácticas de lectura dentro y fuera del aula y dentro y fuera del área de lenguaje. La intención es que la lectura se convierta en una práctica cotidiana vista en todas las orillas del sujeto y que la formación de sujetos lectores sea una política institucional atada a las diversas actividades formativas en las distintas instituciones y en cada una de las áreas de enseñanza. Así como lo menciona un docente: «[...] si tú aprendes a leer y a que los niños les guste la lectura, estamos bien encaminados y vamos a crear futuras buenas personas» (MLC1, 23 de abril de 2015), asunto que refleja la importancia de que el docente sea el timonero en la lectura y que durante el recorrido delegue su función a los estudiantes para que la práctica sea mucho más dinámica y comprometida.

Pero, no es solo esto; se trata más bien de hacer un llamado a los entes gubernamentales para que sus políticas de calidad no estén exclusivamente centradas en incrementar los resultados positivos de las pruebas externas, sino que también orienten sus esfuerzos en enriquecer la formación de los estudiantes y docentes. En lo que nos corresponde, especialmente al fortalecimiento de la lectura desde el ámbito sociocultural, asumiéndola como una experiencia del sujeto con el texto, el contexto y sus saberes. Para el logro de este propósito es necesaria la organización de comunidades académicas que constantemente se estén formando para que generen aportes permanentes al equipo docente.

Habrà que preguntarse, además: ¿cómo lograr reencantar al maestro para alcanzar este propósito? Creemos que enseñar a leer no se debe agotar en la enseñanza de estructuras formales de la lengua ni en la conducción del saber exclusivo a los esquemas constitutivos del discurso y



del texto. Es mirar la lectura como un asunto formativo que implica contemplar los textos como parte de un todo y que el leerlos comprometa el establecimiento de un diálogo reflexivo que traiga como resultado la movilización de ideas, de esquemas mentales; en todo caso, un cambio. Así lo expresa una docente:

Mi mamá compraba muchos libros para la biblioteca y era una apasionada de la lectura y de la buena escritura y eso me transmitió. A pesar de ser pobre y limitada económicamente, me enseñó que la buena escritura, la buena lectura, te pueden ayudar a salir un poquito de ese medio de pobreza; a distinguirse un poco de las demás personas. Entonces, yo crecí en un mundo de libros, en un mundo de lectura, en un mundo donde la lectura era la aprobación. (MLC1, 23 de abril de 2015).

Es importante mirar aquí la forma en que la docente articula la lectura al orden social. Y es que la lectura enaltece al ser humano y lo sitúa en una posición privilegiada: lo ayuda a «salir de la pobreza» en la connotación que le otorga la docente que así lo manifiesta.

Es necesario que en la escuela exista una relación abierta y dinámica entre los estudiantes y los textos. Para ello resulta importante la mediación del docente, quien pone en juego la imaginación y activa los sentidos para ayudar en la búsqueda del significado: «Ahora, el hecho no es leer por leer, sino interpretar lo que se lee; entonces, yo les digo a ellos que tenemos que interpretar, ¿cierto? La interpretación es muy importante porque ninguna persona puede pasar por encima del texto sin saber qué leyó» (MM2, 12 de mayo de 2015); no puede pasar por encima del texto; debe experimentarlo.

En este sentido, es indispensable que los profesores orientemos, mostremos rutas posibles, ofrezcamos a nuestros estudiantes cartas de navegación y los acompañemos reinventando cada vez formas para despertar el gusto por la lectura, que leamos junto con ellos, que organicemos espacios abiertos en el aula y fuera de ella que se conviertan en centros de interés para poner en juego la imaginación y activar la mente; que la lectura sea a voces, compartida, en voz alta, silenciosa, grupal, individual, alternando voces, realizando paseos intertextuales, acompañando las lecturas con los contextos reales y ficticios: «[...] la lectura como experiencia, la que tiene que ver con eso que me pasa. No eso que pasa, sino *eso* que *me* pasa. (Larrosa, 2006, p. 44).

El municipio de Caucasia debe ser garante de ese proceso, promoviendo desde su administración planes de lectura en espacios alternos, nutriendo de insumos a la biblioteca municipal y a las bibliotecas escolares de las distintas instituciones del Municipio, así como atender la formación constante de la comunidad educativa para que en sus planes de lectura



impacten como experiencia que se debe replicar, como un bien estético y cultural que favorece la formación de ciudadanos responsables, asertivos y proactivos, , justamente, porque comprender lo que se lee en consecuencia, permite ver el mundo, interpretarlo y tener un lugar en él como sujeto pensante y actuante:

Una vez yo comprendí y me di cuenta que la lectura no es meramente lo que está en el texto, lo superficial, lo literal, y me di cuenta de que había que ir más allá del texto. Y a los muchachos y a las personas con las que yo tenga la oportunidad de compartir textos de literatura y otras cosas... ahí es que entrar a analizar, entonces, yo siempre les digo a los muchachos, a mis alumnos que la lectura tiene que ser comprensiva. (MM2).

Así las cosas, no se puede perder de vista que las prácticas de enseñanza de la lectura deben promover en los estudiantes, a través de su propia su propia experiencia con la lectura, la búsqueda del amor, la confrontación de las adversidades, del miedo; la comprensión de los conflictos sociales, políticos y culturales; es decir, todo aquello que atraviesa lo humano: «Así lo veo yo; yo no valoro tanto la forma bonita como lo haga, sino la capacidad que él tiene de interpretar lo que leyó, porque la lectura tiene que ser interpretativa. Las personas leemos de pronto porque tenemos el hábito, por recrearnos, por entretenernos, pero una vez leemos, nos queda algo, interpretamos, analizamos, miramos, deducimos» (MM2, 12 de mayo de 2015). Hasta este punto hemos hablado de distintas formas con las que podemos incorporar la lectura en la escuela y a nuestras prácticas de enseñanza, al tiempo ofrecemos una manera de hilar esta práctica social al contexto.

Llegados a este punto, es necesario volver sobre las doce campanadas de Nietzsche (2011) y preguntarnos: ¿quiénes somos nosotros en realidad? Categóricamente, somos maestras; maestras por convicción que sabemos el valor del saber atravesado por el deseo; también somos el resultado de experiencias vitales, a veces no tan placenteras, pero siempre deseosas de dar el «giro en la mirada»⁸ utilizando el concepto que desarrolla María Eumelia Galeano en torno de las nuevas formas de abordar la investigación; haciendo la analogía, deseosas de dar «el giro en la mirada» respecto de las prácticas de la enseñanza de la lectura.

⁸ Para utilizar de manera puntual el concepto de Galeano (2004), pues no es nuestro propósito desarrollarlo, cuando hace referencia a la *observación participante*, entendida como «una estrategia para llegar profundamente a la comprensión y explicación de la realidad por la cual el investigador participa de la situación que quiere observar (Woods, 1987)». Para ampliar, véase: Ma. Eumelia Galeano (2004). *Estrategias de investigación social cualitativa: El giro en la mirada*. Medellín, La Carreta.



Y con todo lo anterior, pensar en cómo formar lectores, formar sujetos críticos es una tarea de todos; para ello, consideramos que la lectura permite resignificar la realidad, reconsiderar aspectos de ella y confrontarla con lo leído, dándole un nuevo orden, una nueva opción de verla y sentirla. Permite que los individuos se transformen en seres críticos, inconformes, inquietos; que el ser humano eleve su saber, profundice la forma como significa el mundo, al tiempo que adquiere una manera personal de abordar y de posicionarse de los conceptos y ante el mundo y de responder ante los requerimientos del contexto presente y pasado para darle solidez al futuro.

La escuela debe trascender del enfoque literal hacia la interpretación crítica del texto; pasar a considerar la lectura como un ejercicio en el que se realizan paseos entre diversos textos y se ponen en diálogo, reconociendo la relación intrínseca que existe entre textos; la escuela debe motivar la búsqueda de los significados implícitos que subyacen, para seguir construyendo cultura.

Con toda esta serie de orientaciones, no pretendemos ofrecer fórmulas mágicas para la enseñanza de la lectura, lo sustancial es que todos tengamos la oportunidad de saber cuál es la trascendencia que reviste la lectura en la existencia del ser humano. Es mostrarles a los estudiantes las bondades de la lectura, acompañarlos y enamorarlos de la lectura y que ellos sean quienes decidan accionar su interés y deseo de leer, que sean tripulantes de esta embarcación y que remen sus ideales hacia el puerto infinito de la palabra.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación



¡Llegamos!.. pero quedan otros ríos.

Déjanos contarte lo que aprendimos durante el viaje

Diario de clase de Leticia Cossettini

Año 1940 - 1941

5to grado

Marzo 1940.

Lucinda, Rodolfo, Elsa, Dinorah, Ronaldo, José, Luisa, Roberto, Lucía, Edgard, Emilio, Olga.

He buscado vuestros rostros esta mañana al volver a la escuela, os ha visto mi alma y escuchado mi corazón y tras el recuerdo de la bandada dispersa ya por los caminos del vivir se ha ido el ala de mi ternura, y me he quedado de pie en una quietud de nostalgia infinita frente a esta otra bandada que silenciosamente me mira.

Tengo los brazos vacíos. Siento poco a poco que un canto de aurora sube hasta mis ojos y los brazos vacíos de soñar se va tras de ella.

Ramón, Mario, Nora, Gladys, Lidia, Nélica, Fernando...

Tengo fe en que pronto, Ramón, Gladys, Mario, Nora... empiecen a florecer y a dar de su alma como tanto nos dieron Lucinda, Elsa, Rodolfo, Ronaldo.

El verdadero maestro es aquel, que hace de sus días un volver a empezar eterno, sublime y doloroso a la vez. Olga Cossettini

Fotografía 6. Del diario de clases de la maestra Olga Cossettini (Argentina, marzo de 1940).

Fuente: Red Cossettini, marzo de 2014. Recuperado de redcossettini.blogspot.com

En esta etapa final, luego de haber testimoniado nuestras prácticas y la de otros maestros tocados por su experiencia de ser de maestros, damos apertura a nuevos caminos, otras navegaciones posibles, a espacios de reflexión que marquen un precedente en las prácticas de la enseñanza de la lectura en el contexto del territorio que nos acogió hace ya varios años.



Los maestros de las Instituciones Educativas Liceo Cauca y La Misericordia, en el aula resignificamos nuestras prácticas de enseñanza de la lectura, pero es innegable que hay un desdibujamiento de la lectura, que algunos la vemos como instrumento para mejorar desempeños en pruebas estandarizadas y nuestras propias evaluaciones. En este sentido, es necesario que todo maestro resignifique su práctica, vuelva a su relato de vida, vuelva a encontrar un sentido en eso que aprendió, en eso que hace en su cotidianidad y que debe ser reencantando en el aula.

En el Bajo Cauca se han realizado foros y capacitaciones; de hecho, la Red de Lenguaje viene desarrollando encuentros en cada región de Antioquia, pero, al parecer, los cursos y capacitaciones que las políticas han engendrado, son solo paños de agua tibia, pues calman las ansiedades provocadas en los docentes, en otras palabras, el problema de la didáctica de la literatura con respecto a la llegada y uso de materiales en el aula y el contacto de estos con los mismos y con el estudiante, pero todo esto debe seguir siendo revisado y cuestionado puesto que cuando reflexionamos sobre nuestra práctica, no podemos instaurar verdades ni modelos de enseñanza porque los horizontes que nos muestra la educación en Colombia hoy día, se altera por la reestructuración de las prácticas y metodologías que traen consigo distintos enfoques de enseñanza.

Una de las conclusiones que debe trascender de aquí en adelante es que las pruebas realizadas en Colombia como pruebas PISA, pruebas Saber y pruebas Icfes, ahora con un carácter obligatorio, y que evalúan progreso y desempeño en el estudiante, eficiencia y ambiente escolar en las instituciones, y la calidad de la educación del país; no deben ser factores condicionantes de las prácticas de enseñanza de los docentes, deben ser un punto de partida para repensar la práctica, por eso, planteamos algunas tensiones frente a las políticas educativas, por cuanto se mira la prueba como un saber impuesto, ubicando las prácticas de aprendizajes en indicadores y cifras desprovistas de sentido y de realidades que conllevan al fracaso de esos modelos de evaluación.

En el municipio de Cauca, las instituciones educativas, pese a compartir el mismo contexto regional, plantean retos diferentes que requieren de prácticas de enseñanzas particulares. Por esta razón, dentro de nuestra investigación logramos que se crearan espacios de reflexión acerca de las tensiones que emergen en la experiencia de cada maestro cuando se busca enseñar



la lectura, y confrontamos estas con las de otros maestros. De allí, queda claro que cuando reconocemos nuestra práctica somos capaces de recorrer varios caminos y lograr que dicha práctica no sea la misma.

Después de habitar sus aulas, escuchar sus palabras, leer entre líneas, asistir a nuestras tareas de maestros, encontramos que las prácticas de enseñanza en el municipio de Caucasia evidencian un proceso en espejo, pues no existe una práctica universal para la enseñanza de la lectura; que si bien esas prácticas son, de cierta manera, reflejos de lo que esos maestros han reconstruido con otros maestros, en la academia, en el intercambio con sus estudiantes y desde sus vidas mismas, la práctica se revela, en ocasiones, con la claridad de la reproducción de las prácticas del otro, de los libros, y otras, a la manera en que lo hacen los espejos de agua, con la turbulencia de lo móvil, de aquello que se nos muestra en el espejismo de la figura que refleja, pero que nunca es la misma, pues existe el fenómeno de la inversión o de la refracción tan común al agua, tan común a las experiencias humanas, mutables, movedizas. De ese modo, esta investigación constituye una manera de reivindicar desde las voces de cinco maestros, unas acciones que impactan la práctica en el aula, no solo las cifras censales que las pruebas masivas han querido referenciar como indicador único del papel de la lectura en la institución escolar.

Luego de observar los reflejos de la práctica de cada maestro y de mirar nuestros propios reflejos desde los espejos, nos fue posible sopesar las tensiones frente a aquello que dice y aquello que hace el profesor en el aula y concluir que, en este Municipio, los maestros llevan a cabo prácticas condicionadas al enfoque lingüístico prescriptivo, el cual busca un proceso de lectura mediado por el estatismo de las categorías gramaticales y las prácticas de instrumentalización de los textos. Desde esta mirada, el conocimiento sobre el lenguaje es más estático y guarda poca relación con la complejidad de la práctica docente, ya que la comprensión de significados se encuentra diezmada por los contenidos explícitos que generan las palabras en un texto. En este sentido, el maestro estructura su clase de manera similar a la que proponen los libros de gramática en los que se apoya, que dicho sea de paso, en ocasiones, tienen grietas en su contenido, hecho que permite a algunos maestros inquietos, reconfigurar el enfoque desde las apropiaciones y adaptaciones que consigue hacer, y que siguen siendo esa parte de la investigación que nos llena y nos mantiene esperanzadas.



Un asunto que en verdad nos toca y nos acontece es la realidad padecida por los maestros que pertenecemos al decreto 1278. El panorama es mucho más desalentador, porque algunos sienten desencantados en su práctica instrumentalizada y esquematizada en una estructura definida por ese documento rector que da prioridad a lo gubernamental, a los discursos oficiales, a las exigencias de un currículo que opaca aquello que los acontece. Frente a esto, vemos la necesidad de deslegitimar esa forma de evaluar al docente, anclada a resultados de pruebas estandarizadas y al deber ser de la práctica docente, apartada de reflexiones que permitan dotar de sentido nuestras propias prácticas; para lograrlo, podemos empezar por persuadir a los maestros y a los diversos entes que intervienen en el proceso formativo de toda institución educativa para que las prácticas de enseñanza sean proyectadas de cara al desarrollo de prácticas de lecturas desde otros espacios y desde otros campos del conocimiento para poder convertirla en una práctica cotidiana desde el ámbito sociocultural.

Debe quedar claro que resignificar nuestras prácticas de enseñanza debe apostar a nuevas maneras de pensar el lenguaje, a significar nuestras experiencias, a lograr que trasciendan por encima de los intereses gubernamentales, de resultados estandarizados; poniendo a disposición de nuestros estudiantes la lectura desde otras rutas, desde otros ambientes, apoyados en otras estrategias, donde la lectura sea a voces, compartida, en voz alta, silenciosa, individual, grupal, realizando paseos intertextuales y que vaya constituyendo la experiencia de cada lector. Para eso, creemos que el municipio de Caucaasia debe ser garante de estos procesos, que la administración en cabeza del alcalde y del Secretario de Educación deben promover proyectos de lectura, nutrir de insumos actualizados a la biblioteca municipal y a las bibliotecas escolares de todas las instituciones de la región.

Queremos testimoniar la transformación que provoca no solo una maestría, sino en caso particular, una investigación alrededor de las prácticas de enseñanza de la lectura en los maestros pues estos dos años se convirtieron en una experiencia enriquecedora, porque nos permitió encontrarnos a nosotras y encontrar al otro para resignificar nuestras prácticas y las prácticas del otro. En definitiva, este será el comienzo para fundamentar otras experiencias; por eso, invitamos a todo aquel movido por la curiosidad de este contenido, a que encuentre lo significativo del ser maestro, a que sea el protagonista de esos intercambios y transformaciones de su práctica para que no se convierta en esclavo de todo aquello que el sistema nos impone.



Referencias bibliográficas

- Barbero, J. (2005). Los modos de leer. *Centro de competencia en comunicación para América Latina*. Recuperado de <http://www.c3fes.net>
- Barilá, M. (2007). *El ser alumno hoy: algunos aportes para la formación del sujeto adolescente en el nivel medio*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Comahue.
- Bolívar, A. (2002). ¿De nobis ipsis silemus?: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1). Recuperado de <http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>
- Bombini, G. (2006). *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires: Libros del Zorzal. Colección Formación docente; Serie Lengua y Literatura.
- Buitrago, M. y Vega, J. (2009). *Características de las prácticas de la enseñanza de la lectura en las aulas de clase de los colegios Colombo-Florida Bilingüe y San Bartolomé la Merced*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Caballero, E. (2008). *Comprensión lectora de los textos argumentativos en los niños de poblaciones vulnerables escolarizados en quinto grado educación básica primaria*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Caldera, R.; Escalante, D.; & Terán, M. (2010). Práctica pedagógica de la lectura y formación docente. *Revista de Pedagogía*, 31(88), 15-37.
- Cárdenas, A. (s.f.). *Hacia una Pedagogía Integral del Lenguaje* patrocinado por la UPN-CIUP. Recuperado de www.Pedagogica.edu.co/storage/folios/articulos/fol07_06art.pdf.
- Céspedes, M. (2014). *Prácticas de lectura y escritura en contextos de educación rural*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Camps, A. (2000). Motivos para escribir. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, ISSN 1133-9829, N° 23, págs. 69-78.
- Cassany, D. (compilador). (2009). *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*. Barcelona: Paidós Educador.
- . (2008). *Prácticas letradas contemporáneas*. México: Ríos de Tinta.
- . (2006). *Tras las líneas*. Barcelona: Anagrama.
- . (1990). “Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita”, *Comunicación, lenguaje y educación*, 6, 63-80. Madrid: ISSN: 0214-7033.
- Colomer, T. (2005). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. México: Fondo de Cultura Económica.

- . (2001). La enseñanza de la literatura como construcción de sentido. En: *Revista Latinoamericana de Lectura*. Consultado el día 20 del mes 10 de 2015. Recuperado de http://www.oei.es/fomentolectura/ensenanza_literatura_construccion_sentido_colomer.pdf
- Coffey, A. & Atkinson, P. (2004). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Cornejo, M; Mendoza, F y Rojas, R. (2008). *La Investigación con Relatos de Vida: Pistas y Opciones del Diseño Metodológico*. Pontificia Universidad Católica de Chile. PSYKHE Vol.17, N°1, 29-39.
- Departamento de Antioquia. Secretaría de Educación para la Cultura de la Gobernación de Antioquia. (2008). *Entre discursos, con-textos y prácticas del sistema educativo del municipio de Cauca: maestros objetos de saber y con-formación de comunidades académicas*. Convenio con la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia y la misión cubana. Medellín: editorial de la Universidad de Antioquia.
- Delory-Momberger, C. (2015). *La condición biográfica. Ensayos sobre el relato de sí en la modernidad avanzada*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Duarte, R. (2012). *La enseñanza de la lectura y su repercusión en el desarrollo del comportamiento lector*. Madrid: Universidad de Alcalá.
- Eco, U. (1997). *Interpretación y sobreinterpretación*. España: Cambridge University Press.
- Enkvist, Inger. (2011). *La buena y la mala educación*. Madrid. España: Ediciones Encuentro. S.A.
- Enkvist, Inger. (2006). *Repensar la Educación*. Madrid: Ediciones Internacionales Universitarias.
- Fenstermacher, G. (1989): “*Tres aspectos de la Filosofía de la Investigación sobre la Enseñanza*”. En Wittrock, M. (comp.): *La investigación de la enseñanza*. Tomo I. Paidós, Barcelona.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores S.A
- Freire, Paulo. *De la lectura del mundo a la lectura de la palabra*. Entrevista de Ezequiel Teodoro da Silva. Facultad de Educación. 1982, UNICAMP: Universidad de Campinas. Asolecturas. De antología #3. Abril de 2004. Págs. 36 – 44.
- Friedrich Nietzsche, *La genealogía de la moral*, Tr. Andrés Sánchez Pascual. Madrid: 3ª edición, 2011.
- García, G. (2012). *Comprensión lectora en niños de las escuelas primarias de Umán*. México: Universidad Autónoma de Yucatán.
- Hernandez, R; Fernandez, C y Pilar Baptista, O. (2010). *Metodología de la investigación*. Mexico: McGRAW-HILL.



- Kalman, J. (2003). El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura. *Revista Mexicana de investigación Educativa*. Enero – abril, vol. 8, número 17, pp. 37 – 66.
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia En: Separata ¿Y tú qué piensas? Experiencia y aprendizaje. *Revista Educación y Pedagogía*. Medellín: Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.
- Departamento de Antioquia. Gobernación de Antioquia. (2013). La ruta de la calidad llega al Bajo Cauca. Recuperado en: [www. Antioquia. gov.co](http://www.Antioquia.gov.co)
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Litwin, E. (1994). *La tecnología educativa y la didáctica: un debate vigente*. Recuperado en: Dialnet. Vol. III. N° 6. Universidad de Buenos Aires.
- Lluch, G. (2011). *Del oral, audiovisual y digital a la lectura (y la escritura) en Secundaria [e-Book]*. Madrid, Fundación SM.
- Martínez, P. (2011). Historia de la experiencia de la enseñanza de la lectura y la literatura: sujetos, objetos, narraciones y ficciones, entre 1974-1998. [Tesis para optar al título de Maestría]. Medellín: Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.
- Ministerio de Educación Nacional (1998). *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana* Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Ospina, W. El placer que no tiene fin. Recuperado de <http://docencia.udea.edu.co/cen/QuimicaOrganicaIII/paginas/textos/Lectura%20placer%20sin%20fin.doc>.
- ___. (24 de octubre de 2013). La utilidad de la luna. *El Espectador*. Recuperado de: <http://www.elespectador.com/noticias/cultura/>
- Pérez, M. (2004). Leer, escribir, participar: un reto para la escuela, una condición de la política. *Lenguaje*, (32), 71–88. Recuperado de: <http://dintev.Univalle.edu.co/revistaunivalle/Index.Php/Lenguaje/article/view/499/512>.
- Restrepo, M. y Campo, R. (2002). La docencia como práctica. Un concepto, un estilo, un modelo. En: A. Hoyos González (ed.). *Aportes de la Microsociología a la educación*, (10-71). Medellín: Universidad de Medellín.
- Saldarriaga Vélez, O. (2003). *Del oficio del maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Secretaría de Educación Municipal (2010). *PEM. Caucasia*.
- Secretaría de Educación Municipal (2006). *PAI Institución Educativa Liceo Caucasia*. Caucasia.
- Secretaría de Educación Municipal (2006). *PEI Institución Educativa Liceo Caucasia*. Caucasia.



Secretaría de Educación Municipal (2008). *PAI Institución Educativa La Misericordia*. Cauca.

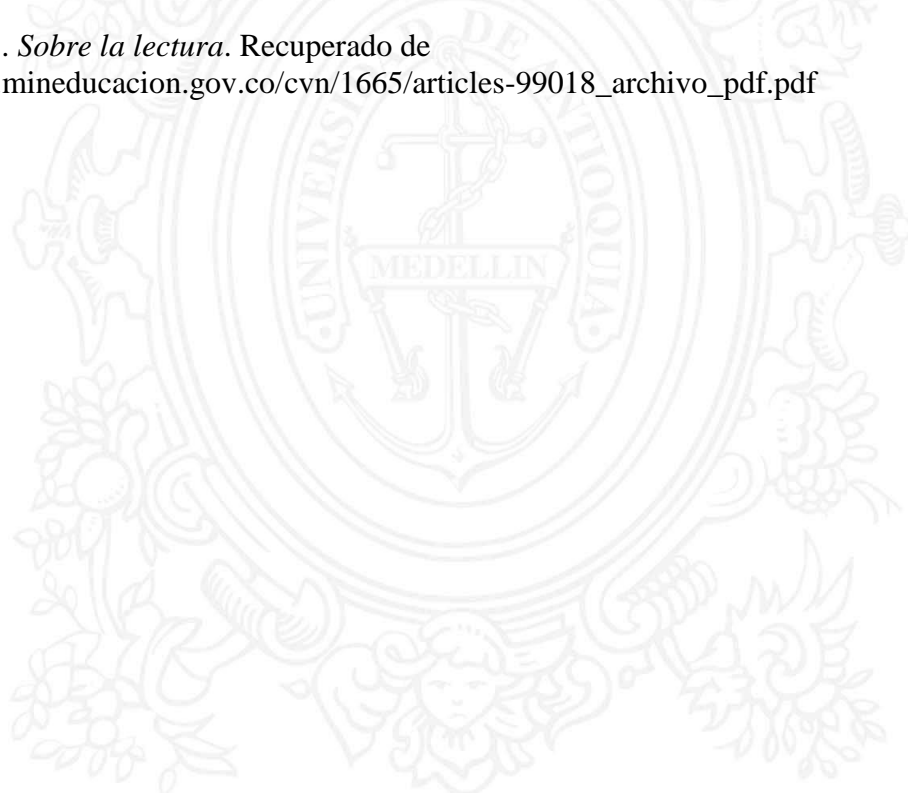
Secretaría de Educación Municipal (2008). *PEI Institución Educativa La Misericordia*. Cauca.

Solé, I. (1998). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Editorial Graó.

Strauss, A. y Corbin, J. (2012). *Bases de la investigación cualitativa*. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Medellín: Universidad de Antioquia.

Zavala, V (2008). La Literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura. Publicado en: *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, N. o 47, págs. 71-79.

Zuleta, E (1982). *Sobre la lectura*. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-99018_archivo_pdf.pdf



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



Anexos

Anexo 1: Carta de solicitud de permiso para desarrollo de la investigación.

Consentimiento Informado

Caucasia, 21 de abril de 2015

Gustavo Germán Mercado López
Magister

Rector
Institución Educativa Liceo Cauca.
E. S. D.

REF: Solicitud de autorización para desarrollar proyecto de investigación.

Actualmente nos encontramos estudiando el tercer semestre de la Maestría en Educación con énfasis en Investigación en la Línea de Enseñanza de la lengua y la literatura en la Universidad de Antioquia, en este marco, desarrollamos el proyecto de investigación titulado: **Resignificación polifónica de las prácticas de enseñanza de la lectura. El Bajo Cauca, un río de voces.** Esta investigación se realiza con el propósito de continuar con la reflexión acerca del quehacer de los docentes de la región en relación con sus prácticas de enseñanza. Para realizarla hemos tomado como contexto investigativo esta Institución; pues hace parte importante para el desarrollo social y académico del Bajo Cauca. A cargo de esta investigación estamos: Katherine Rose Berrío Pereira y Jhoice Dayana López Carreño, bajo la asesoría de Leidy Vásquez Ramirez, docente de la Universidad de Antioquia.

Para la ejecución de este proyecto, se hace necesario realizar:

- a. Una reunión con los docentes del área de Lengua Castellana del grado 6° de la Institución Educativa, para informarles acerca de los objetivos del proyecto y solicitar consentimiento.
- b. Dos observaciones a los docentes del área de Lengua Castellana del grado 6° de la Institución Educativa.
- c. Dos entrevistas a los docentes, enfocadas en la construcción de unas narrativas que den información acerca de sus prácticas de enseñanza.



- d. Fotografías durante las clases de los docentes, sus tableros, los cuadernos de los estudiantes, preparadores de los docentes y los textos de trabajo.
- e. Grabaciones en audio y vídeo de las clases, protegiendo la imagen de los estudiantes.
- f. Es necesario aclarar que cada docente será nombrado por un código, por ende los nombres propios no se utilizarán.
- g. Se va a realizar una revisión documental donde se mirará la Planeación Curricular, Registros de los docentes y Diarios Pedagógicos.

Por lo anterior le solicitamos su valiosa colaboración para tener acceso a la Institución y a sus prácticas de enseñanza durante el año escolar 2015 y poder llevar a cabo las actividades propuestas en la investigación. Queda de antemano comunicarles que al finalizar el proceso investigativo los resultados serán socializados a la institución, con aras de proyectar nuestros hallazgos y ofrecer nuevas miradas a las prácticas de enseñanza.

Agradeciéndole de antemano su apoyo a la formación de maestros con un perfil investigativo, en busca del reconocimiento del contexto y de las problemáticas educativas que nos aquejan y nos unen en pro de buscar resultados que nos permitan reflexionar acerca del quehacer docente y reinventar nuestras prácticas de enseñanza.

Atentamente:

Katherine Berrío P.
Katherine Rosa Berrío Pereira

Jhoice López
Jhoice Dayana López Carreño

Rulo:
INSTITUCIÓN EDUCATIVA
LICEO CAUCASIA
RECTOR



Anexo 2: Carta de solicitud de permiso a un maestro.

Consentimiento Informado

Caucasia, 21 de abril de 2015

Libardo Benavidez
Docente
Institución Educativa La Misericordia
E. S. D.

REF: Solicitud de autorización para desarrollar proyecto de investigación.

Actualmente nos encontramos estudiando el tercer semestre de la Maestría en Educación con énfasis en Investigación en la Línea de Enseñanza de la lengua y la literatura en la Universidad de Antioquia, en este marco, desarrollamos el proyecto de investigación titulado: **Resignificación polifónica de las prácticas de enseñanza de la lectura. El Bajo Cauca, un río de voces.** Esta investigación se realiza con el propósito de continuar con la reflexión acerca del quehacer de los docentes de la región en relación con sus prácticas de enseñanza. Para realizarla hemos tomado como contexto investigativo esta Institución; pues hace parte importante para el desarrollo social y académico del Bajo Cauca. A cargo de esta investigación estamos: Katherine Rose Berrío Pereira y Jhoice Dayana López Carreño, bajo la asesoría de Leidy Vásquez Ramirez, docente de la Universidad de Antioquia.

Para la ejecución de este proyecto, se hace necesario realizar:

- a. Una reunión con los docentes del área de Lengua Castellana del grado 6° de la Institución Educativa, para informarles acerca de los objetivos del proyecto y solicitar consentimiento.
- b. Dos observaciones a los docentes del área de Lengua Castellana del grado 6° de la Institución Educativa.
- c. Dos entrevistas a los docentes, enfocadas en la construcción de unas narrativas que den información acerca de sus prácticas de enseñanza.
- d. Fotografías durante las clases de los docentes, sus tableros, los cuadernos de los estudiantes, preparadores de los docentes y los textos de trabajo.



- e. Grabaciones en audio y video de las clases, protegiendo la imagen de los estudiantes.
- f. Es necesario aclarar que cada docente será nombrado por un código, por ende los nombres propios no se utilizarán.
- g. Se va a realizar una revisión documental donde se mirará la Planeación Curricular, Registros de los docentes y Diarios Pedagógicos.

Por lo anterior le solicitamos su valiosa colaboración para tener acceso a la Institución y a sus prácticas de enseñanza durante el año escolar 2015 y poder llevar a cabo las actividades propuestas en la investigación. Queda de antemano comunicarles que al finalizar el proceso investigativo los resultados serán socializados a la institución, con aras de proyectar nuestros hallazgos y ofrecer nuevas miradas a las prácticas de enseñanza.

Agradeciéndole de antemano su apoyo a la formación de maestros con un perfil investigativo, en busca del reconocimiento del contexto y de las problemáticas educativas que nos aquejan y nos unen en pro de buscar resultados que nos permitan reflexionar acerca del quehacer docente y reinventar nuestras prácticas de enseñanza.

Atentamente:

Katherine Berrío

Katherine Rosa Berrío Pereira

Jhoyce López

Jhoyce Dayana López Carreño

Libardo Emilio Baravides
C.C. 8270826
Página 15 21/04/2015



Anexo 3: Autorización de uso de imágenes y datos personales con fines investigativos.

AUTORIZACION DE USO DE IMÁGENES Y DATOS PERSONALES CON FINES
INVESTIGATIVOS

Caucasia 21 de abril de 2015

OBJETIVO: recibir autorización expresa de cada uno de los sujetos que hacen parte de la muestra para la toma de imágenes y registros obtenidos en las historias de vida, observaciones y entrevistas; con fines investigativos.

Yo Libbis Perlaza, persona, mayor de edad, con domicilio en Caucasia, identificada con C.C. No. 67002893 de Calí, actuando en nombre propio como docente miembro de la Institución Educativa Liceo Caucasia autorizo publicar y divulgar imágenes, datos personales en los que se proteja la identidad real, voces, fotos, sonidos y filmaciones magnéticas, entre otras, a manera de registro biográfico y narrativo de las prácticas de enseñanza desarrolladas por mí en el ejercicio de mi labor. Doy esta autorización teniendo como precedente de que estos registros se usarán con fines pedagógicos e investigativos y que los resultados de la investigación serán compartidos conmigo.

Solidariamente autorizo su publicación, copia y divulgación, atendiendo a la protección de mi identidad real, entendiendo que son accesibles a cualquier persona con posibilidad de ver publicaciones electrónicas y el contenido físico del proyecto, al uso que a bien tengan hacer dentro de la **Reconstrucción polifónica de las prácticas de enseñanza de la lectura. El Bajo Cauca, un río de voces.** El presente documento representa cesión de uso de la imagen, datos personales, consentimiento libre en la decisión autónoma de dar a conocer la historia de vida relatada y documentada en el marco del proyecto mencionado.

Firma del docente.

Libbis Perlaza

Firma de las investigadoras:

Katherine Benito P. y Juvenal Lopez

n



Anexo 4: Formato de entrevistas.				
FORMATO DE ENTREVISTAS				
En diálogo con los relatos ribereños.				
Datos de diligenciamiento				
¿Cuándo se elabora?				
¿Quién lo elabora?				
¿Cuánto tiempo se demora?				
¿Dónde estamos?				
¿Cuál es el tema?				
¿Cuál es el objetivo de este diálogo?				
PRIMER ENCUENTRO				
<i>Tópico uno: acercamientos al ámbito personal, laboral y profesional</i>				
<i>Preguntas generadoras</i>	<i>Código del maestro</i>	<i>Transcripción</i>	<i>Análisis</i>	<i>Categorías emergentes</i>
¿Quién es usted?, cuénteme un poco de su vida				
¿Cómo ha sido su experiencia de formación?				
¿Cómo ha sido su experiencia laboral?				
¿Cómo aprendió a leer?				



<i>Tópico dos: enseñanza de la lectura</i>				
¿Cómo le enseñaron a leer?				
¿Cómo enseña a leer?				
¿Qué de eso que aprendió usa para enseñar la lectura?				
¿Qué lugar tienen para usted las pruebas censales cuando enseña la lectura?				
<i>Tópico tres: evaluación de la lectura</i>				
¿Qué tiene en cuenta para evaluar la lectura?				
¿Para qué enseña la lectura de la forma como la enseña?				
¿Qué lugar ocupan las pruebas censales a la hora de evaluar la lectura?				
SEGUNDO ENCUENTRO				
<i>Socialización de los relatos de vida</i>				
<i>Hallazgos</i>	Facultad de Educación			



Anexo 5: Formato de observación participante.

FORMATO DE OBSERVACIÓN PARTICIPANTE				
¿Qué función cumplo?				
¿Qué función cumple mi compañera?				
¿Cuándo observo?				
¿A quién observo?				
Objetivo:		Analizar la manera en que el docente enseña la lectura desde el aula de clases.		
Preguntas generadoras	Código del maestro observado	Transcripción	Análisis	Categorías emergentes.
¿En qué escenario nos encontramos?				
¿Quiénes hacen parte del escenario?				
¿Qué asuntos llaman nuestra atención?				
¿Qué estrategias utiliza el docente para incorporar la lectura en la clase?				
¿Cuál es el lugar de la lectura en el desarrollo de la clase?				
¿Qué leen y para qué lo hacen?				



Anexo 6: Formato de revisión documental.

FORMATO DE REVISIÓN DOCUMENTAL.			
Rescatando las esquivas voces en un rio de palabras.			
<i>Datos de diligenciamiento</i>			
Numero de formato			
¿Cuándo se elabora?			
¿Quién lo elabora?			
¿Cuánto tiempo se demora?			
¿Cuál es el objetivo de esta búsqueda?			
<i>Descripción del documento</i>			
¿Qué tipo de documento observo?			
¿Cuándo fue publicado?			
¿Cuál es el título del documento?			
¿Quiénes lo realizaron?			
¿Dónde lo realizaron?			
¿Qué palabras clave observo que me permitan alcanzar el objetivo de investigación?			
¿Qué aspectos generales descubro en el documento?			
<i>Tópico uno: acercamiento al concepto de lectura</i>			
Preguntas generadoras	Citas textuales	Análisis	Categorías emergentes
¿Cómo está concebido el concepto de lectura en el			



documento?			
¿Qué concepciones maneja él o los autores en relación con las prácticas de lectura?			
¿Qué dinámicas son propuestas para movilizar las prácticas de lectura?			
¿Están las prácticas de enseñanza articuladas a las necesidades del contexto?			
¿Qué se pretende lograr con las prácticas de enseñanza de la lectura que se están proponiendo?			
<i>Tópico dos: la lectura en relación a las pruebas externas</i>			
¿Qué lugar ocupa la prueba externa en la construcción conceptual o metodológica del documento?			
¿Son las pruebas masivas condicionadoras de las prácticas de enseñanza?			
¿Según el documento, qué otros factores condicionan las prácticas de enseñanza de la lectura?			
¿Cómo son vinculados los resultados de las pruebas masivas al desarrollo de las prácticas de enseñanza de la lectura?			



<i>Reflexiones en torno a la revisión</i>			
¿Cuáles son mis reflexiones en torno a la experiencia de lectura, observación y entrevista del documento?			
¿Cuáles son las fuentes de información utilizadas por los autores a la hora de construir el documento?			
¿Qué observaciones tengo para anotar al finalizar la experiencia?			

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación



Anexo 7: Rejilla para la el análisis de información.

<i>Tópico uno: acercamiento al concepto de lectura</i>			
En el primer encuentro de la entrevista.	Citas textuales	Análisis	Categorías emergentes
En las observaciones.	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
En la revisión documental.	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
En el primer encuentro de la entrevista.	<p>"El maestro debe crear un ambiente estimulante de experiencias que faciliten en el niño su acceso a las estructuras cognoscitivas de la etapa inmediatamente superior. En consecuencia, el contenido de dichas experiencias es secundario; no importa que el niño no aprenda a leer y a escribir, siempre y cuando contribuya al afianzamiento y</p>	<p>Si bien en el PEI no aparecen las prácticas de lectura mencionadas de una manera precisa, es evidente que el ambiente de aprendizaje en general está anclado en el concepto de estímulo, y aunque se alude a la experiencia, es más fuerte la conceptualización en tomo a los procesos cognitivos de los</p>	<p>Ambientes de experiencia</p> <p>Procesos cognitivos</p>

¿Están las prácticas de enseñanza articuladas a las necesidades del contexto?	<p>"Perfil del docente. Se considera un facilitador y estimulador de experiencias. El maestro debe ser un provocador de la pregunta, un traductor de la realidad social y del medio laboral. Es un mediador del conocimiento. Promueve el aprendizaje, genera comunicación, ejerce liderazgo, se considera un pensador universal, abstracto y concreto." P (31)</p>	<p>En la construcción conceptual del PEI, las prácticas de enseñanza están vistas desde el rol docente y éste es considerado como un mediador, su labor se articula en acciones de líder, poseedor del saber, y el encargado de interpretar las diversas situaciones de la realidad en aras a facilitarlas a los estudiantes; en este sentido, el concepto de mediador que dentro del rol docente resulta central, estaría apartado de su verdadero propósito. La mediación debe entenderse por las relaciones establecidas entre maestro-alumnos-</p>	<p>Perfil del docente</p> <p>Mediación del conocimiento</p>
---	--	---	---



Anexo 8: Sábana categorial.

SÁBANA CATEGORIAL			
<p>Esquema para el análisis y sistematización de la información obtenida en la aplicación de los instrumentos (entrevistas, revisión documental, observaciones y relatos de vida), en el desarrollo del proyecto de investigación: <i>Resignificación de las prácticas de enseñanza de la lectura. El Bajo Cauca, un río de voces</i>. Aquí aparece un corpus de datos, que articulados en tres grandes categorías, permiten configurar el proceso de interpretación; de estas categorías emergen otras que hemos considerado en llamar categorías emergentes o subcategorías, las cuales nos permiten puntualizar más el campo de análisis.</p>			
<p>PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN: ¿Qué tensiones se plantean para la enseñanza del lenguaje en la región del Bajo Cauca, a partir de la resignificación de las prácticas de enseñanza de la lectura de los docentes del área de Lengua Castellana del grado 6° de las Instituciones Educativas La Misericordia y Liceo Caucasia?</p>			
CATEGORÍAS (Conceptos articuladores)	SUBCATEGORÍAS (Categorías emergentes)	CORPUS (Datos)	INTERPRETACIÓN (Líneas de análisis)
PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA DE LA LECTURA.	Acercamientos a la lectura.	<p>“Mi experiencia de formación la inicié en la Normal Superior del Bajo Cauca donde terminé el técnico como normalista superior en el año 2002... Me siento muy bien dando a conocer los</p>	<p>Hablando de la transmisión de conocimientos, es pertinente recordar las prácticas de enseñanza realizadas por la docente MLC 2, pues en ellas hay un asunto muy potente y es el de haberse formado como normalista superior antes de recibir su formación en pregrado. Esto, hace que en el aula de clases sus prácticas se alejen un poco más de ese asunto</p>
		<p>conocimientos, transmitiendo todo lo que aprendí en mi vida universitaria... Me siento muy bien con mis estudiantes porque puedo ofrecerles un conocimiento muy amplio acerca del área que les doy”.(Entrevista MLC 2)</p> <p>“Aprendí a leer mediante secuencias, en ese tiempo lo más formal era el silabeo donde iniciamos luego la formación de palabras y por último, leíamos la secuencia de oraciones”.(Entrevista MLC 2)</p> <p>“Una cartilla que todos conocemos en la actualidad como Nacho, ahí me enseñaron a deletrear y luego nos fuimos al</p>	<p>tradicional que envuelve a muchos maestros y sobre todo a aquellos que empezaron como maestros empíricos.</p> <p>Pese a esa bondad para oxigenar sus prácticas, están latente los intereses institucionales que van encaminados a resultados masificados, hecho que la arrastra y la encasilla a una maestra abnegada a prácticas estandarizadas.</p> <p>Si nos remitimos a mirar los enfoques de enseñanza, notamos que desde esta dinámica, el aprendizaje de la docente (MLC 2) transcurre de manera fragmentada. Entonces, podemos mencionar que existe el apego a las prácticas de enseñanza con una visión prescriptiva del lenguaje.</p> <p>La forma de orientar las prácticas de enseñanza de la lectura usando textos guía, que trabajan la lectura de manera descontextualizada y fragmentada, es un hecho histórico y significativo para esta docente porque establece una relación con la lectura alejada del contexto y se ancla en aquella postura reduccionista del texto aislado de lo social y cultural del lenguaje, habría que mirar si sus prácticas redundan en esa visión o más bien se alejan para darle un nuevo sentido a la lectura.</p>



	<p>deletreo de palabras cortas y luego pasábamos a la lectura de oraciones simples".(Entrevista MLC 2)</p> <p>"Inicialmente fue el método tradicional que tenían los maestros esa época, yo soy modelo 59."</p> <p>"... los maestros nos enseñaban a leer enseñándonos los sonidos vocálicos y consonánticos, luego nos daban el alfabeto; entonces, nos enseñaban el alfabeto y nos hacían escritos en el tablero, las planas en el tablero, le ponían planas a uno en el cuaderno; entonces, uno empezaba a escribir y a deletrear textos escritos que le ponía el maestro."(Entrevista MM</p>	<p>Otro asunto similar es el que encontramos en el docente (MM2), la forma en que le enseñaron a leer tiende a ser similar a las propuestas en los libros de gramática en los que recurrentemente nos apoyamos, los niveles de análisis se trabajan de manera fragmentada, atendiendo más a esto del deletreo y la memoria, siguiendo un orden aparentemente lógico que empieza en las vocales para llegar al alfabeto donde se le adiestra en la escritura a través de patrones bien sea desde el tablero o desde planas hechas en sus cuadernos. Reiterando la forma en que les fue enseñada la lectura a los docentes de nuestra investigación, la docente MLC1 expresa por medio de su relato que su formación está configurada desde el enfoque lingüístico-prescriptivo en tanto no trasciende más allá de las reglas de la gramática y de la importancia que tiene la estructura de la lengua. Además, el maestro, quien se caracteriza por su pensamiento reduccionista, solo se preocupa por abordar contenidos desde la memorización de fonemas y palabras bajo una dinámica repetitiva.</p>
--	--	---



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación



Anexo 9: Docente MM2 durante la planeación de clases.





UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Anexo 10: Docente MM2 durante una clase.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Anexo 11: Docente MM1 en actividades fuera del aula.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación

Anexo 12: Docente MM1 durante la planeación de clases.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación



Anexo 13: Malla Curricular del grado 6° (primera parte) elaborada por la docente MM1.

MALLA POR CICLO

INSTITUCIÓN EDUCATIVA LA MISERICORDIA. AÑO 2015 - 1

CARRERA 16 N° 12 51 BARRIO PUEBLO NUEVO Tel. 8391994. Y SAN REFAEL CARRERA 9 CALLE 18 Tel. 8391210

DOCENTE: JHOICE DAYANA LÓPEZ CARREÑO

AREA	ASIGNATURA	CICLO	AÑO
HUMANIDADES - LENGUA CASTELLANA		TERCERO	2014 - 1
META		OBJETIVO GENERAL DEL GRADO 6	OBJETIVO GENERAL DEL GRADO 7
<p>Al terminar el ciclo el estudiante está en capacidad de Utilizar algunas estrategias argumentativas que posibiliten la construcción de textos orales en situaciones comunicativas auténticas, además, debe producir textos escritos que responden a necesidades específicas de comunicación, a procedimientos sistemáticos de elaboración y establecer nexos intertextuales y extratextuales, y comprender e interpretar diversos tipos de texto, para establecer sus relaciones internas y su clasificación en una tipología textual.</p> <p>Adicionalmente, puede Reconocer la tradición oral como fuente de la conformación y desarrollo de la literatura, comprender obras literarias de diferentes géneros, propiciando así el desarrollo de su capacidad crítica y creativa.</p> <p>Más aun, está en la posibilidad de caracterizar los medios de comunicación masiva y seleccionar la información que emiten para clasificarla y almacenarla, relacionando de manera intertextual obras que emplean el lenguaje no verbal y obras que emplean el lenguaje verbal.</p> <p>Así mismo, Reconocer, en situaciones comunicativas auténticas, la diversidad y el encuentro de culturas, con el fin de afianzar sus actitudes de respeto y tolerancia.</p>		<p>Comprender y producir textos en diversos contextos para el reconocimiento de obras literarias de diferente género, realizando relaciones de intertextualidad, reconociendo el lenguaje verbal y no verbal y situaciones comunicativas auténticas.</p>	<p>Analizar textos en diversos contextos para el reconocimiento de obras literarias de diferente género, realizando relaciones de intertextualidad, reconociendo el lenguaje verbal y no verbal y situaciones comunicativas auténticas.</p>

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación



Anexo 14: Planeador de clases del grado 6° elaborada por la docente MM1.

PRIMERA FASE	ASIGNATURA: Literatura
Grado: Sexto E	
Tema: Géneros literarios	
Eje: Literatura	
Estándar: Comprendo obras literarias de diferentes géneros, propiciando así el desarrollo de mi capacidad crítica y creativa.	
Logro: Reconoce, identifica y clasifica diversas obras literarias de diferente género.	
Indicadores de logro: * Identifica géneros literarios y los diferencia, con piezas de texto que lo identifiquen. * Reconocimiento las tipologías de textos y las clasifica. * Diferencia textos líricos, dramáticos y narrativos. * Crea textos literarios de diversos géneros.	
Clase: Profundización y evaluación.	
Competencias: Propositiva, interpretativa y argumentativa.	
Método: Práctico	
Actividades: "Oración"-saludos, Llamado de lista, Motivación clase Lectura, desarrollo	
Desarrollo: La clase se inicia haciendo una lectura de diferentes textos que corresponden a los distintos géneros literarios en estudio y se realiza un recordatorio de cada uno de los géneros y sus características * Clasificación de cada texto leído según su género. * Valoración de las características de cada uno de ellos y su relación con cada género. * Elaboración de textos de diferente género, teniendo en cuenta sus características.	
Finalización: Se termina socializando cada texto elaborado y se realiza una valoración reflexiva de la temática.	
Evaluación: Se califica la aptitud del estudiante en la clase, su participación en el desarrollo de la misma y la actividad de construcción en el cuaderno.	
Nota: la clase finaliza con la elaboración de textos alusivos a cada uno de los géneros.	



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1903

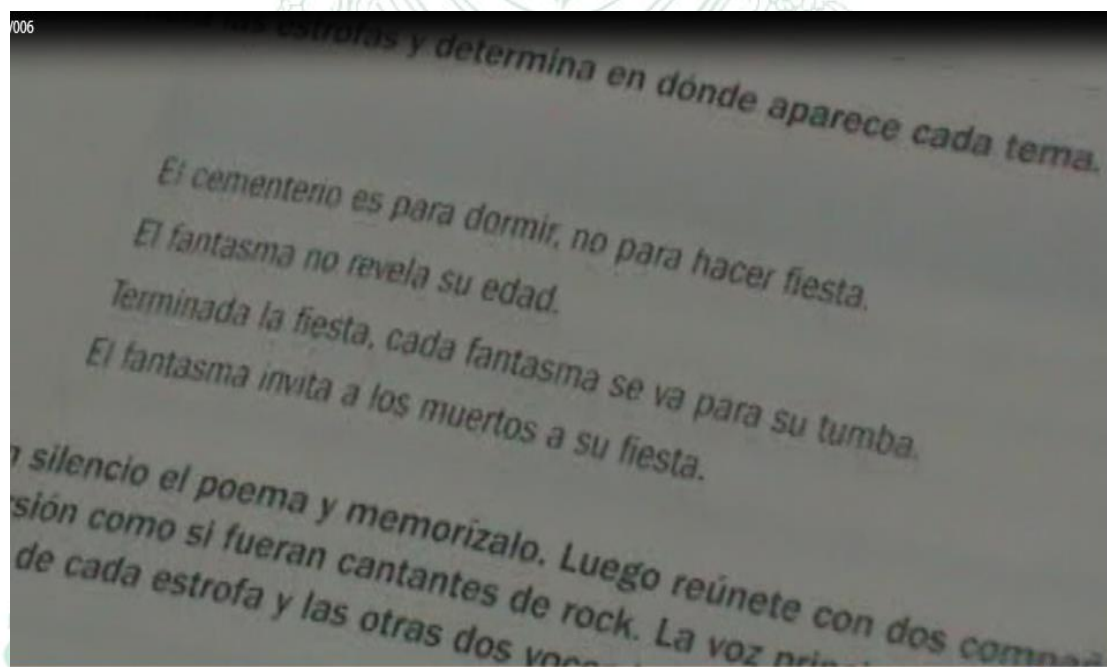
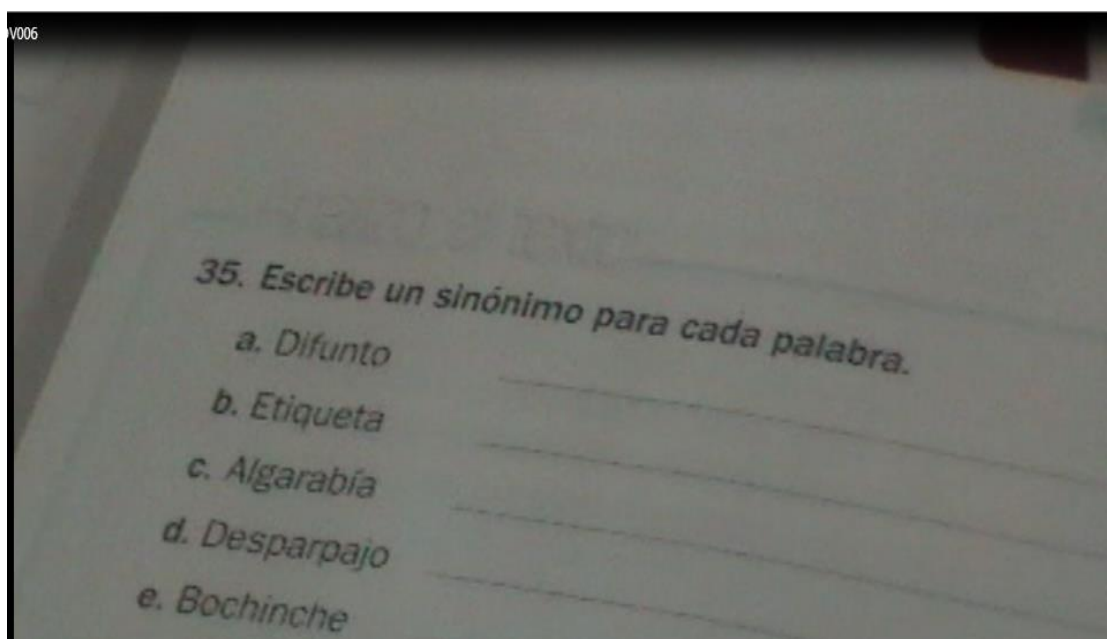
Facultad de Educación

Anexo 15: Texto guía grado 6° IE La Misericordia.



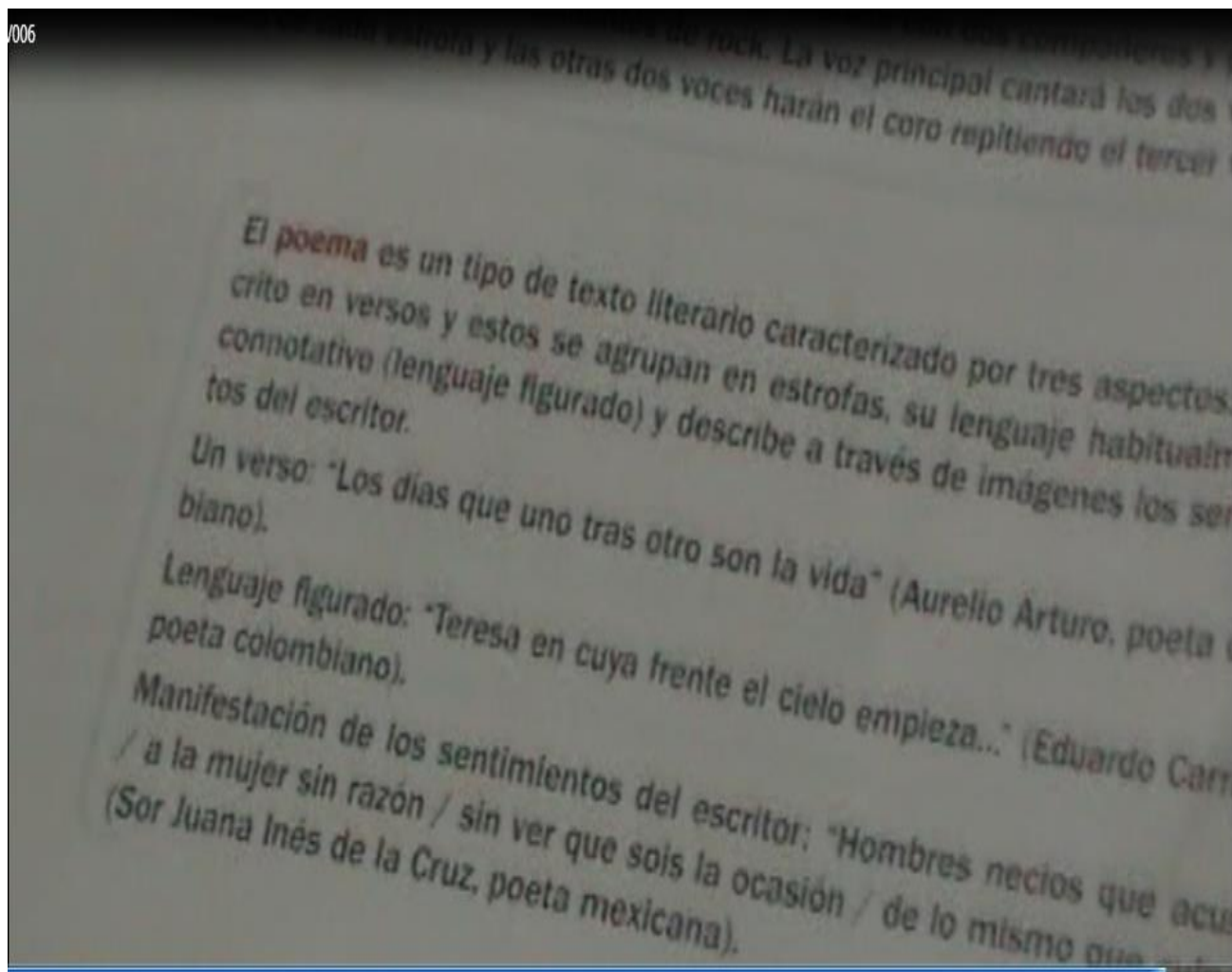


Anexo 16: Taller de texto guía grado 6° utilizado por el docente MM2.





Anexo 17: Contenido teórico del texto guía grado 6° utilizado por el docente MM2.



DE ANTIOQUIA

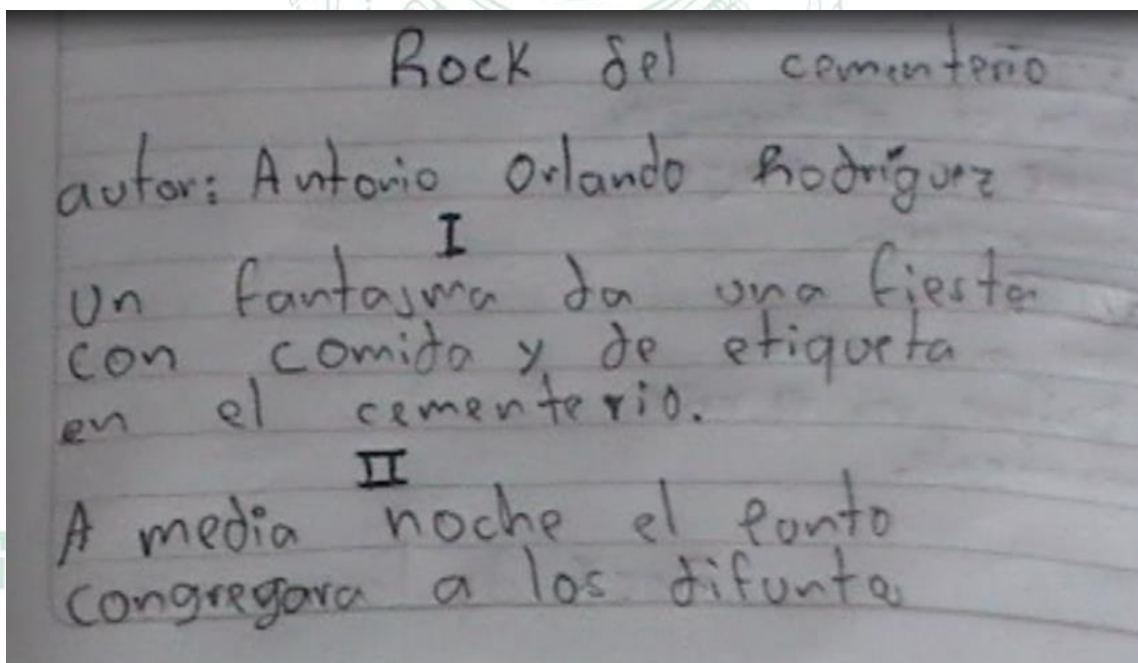
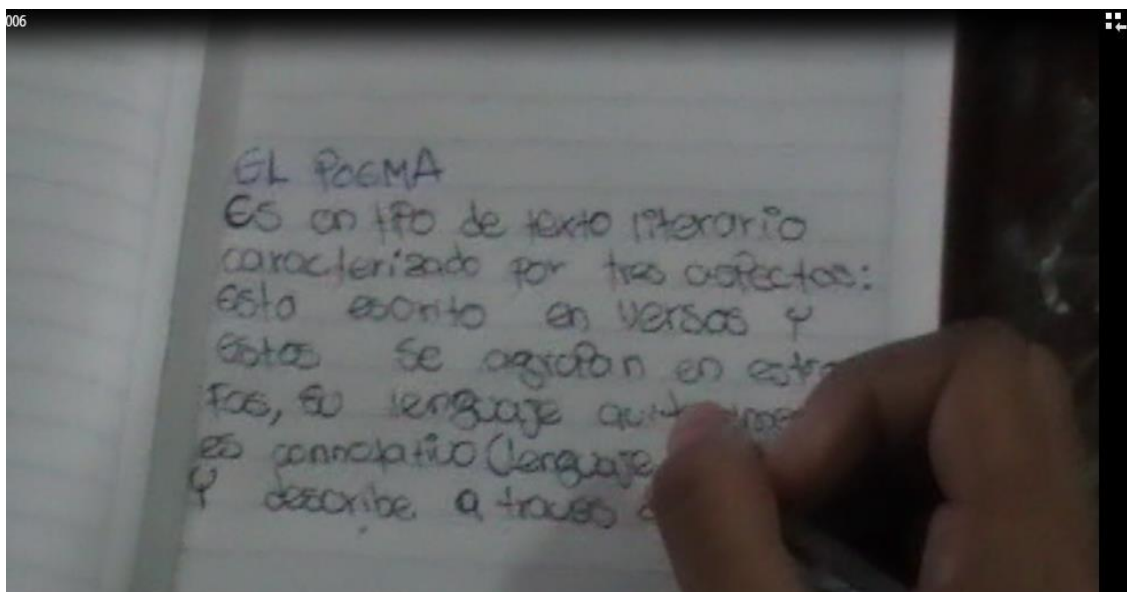
1803

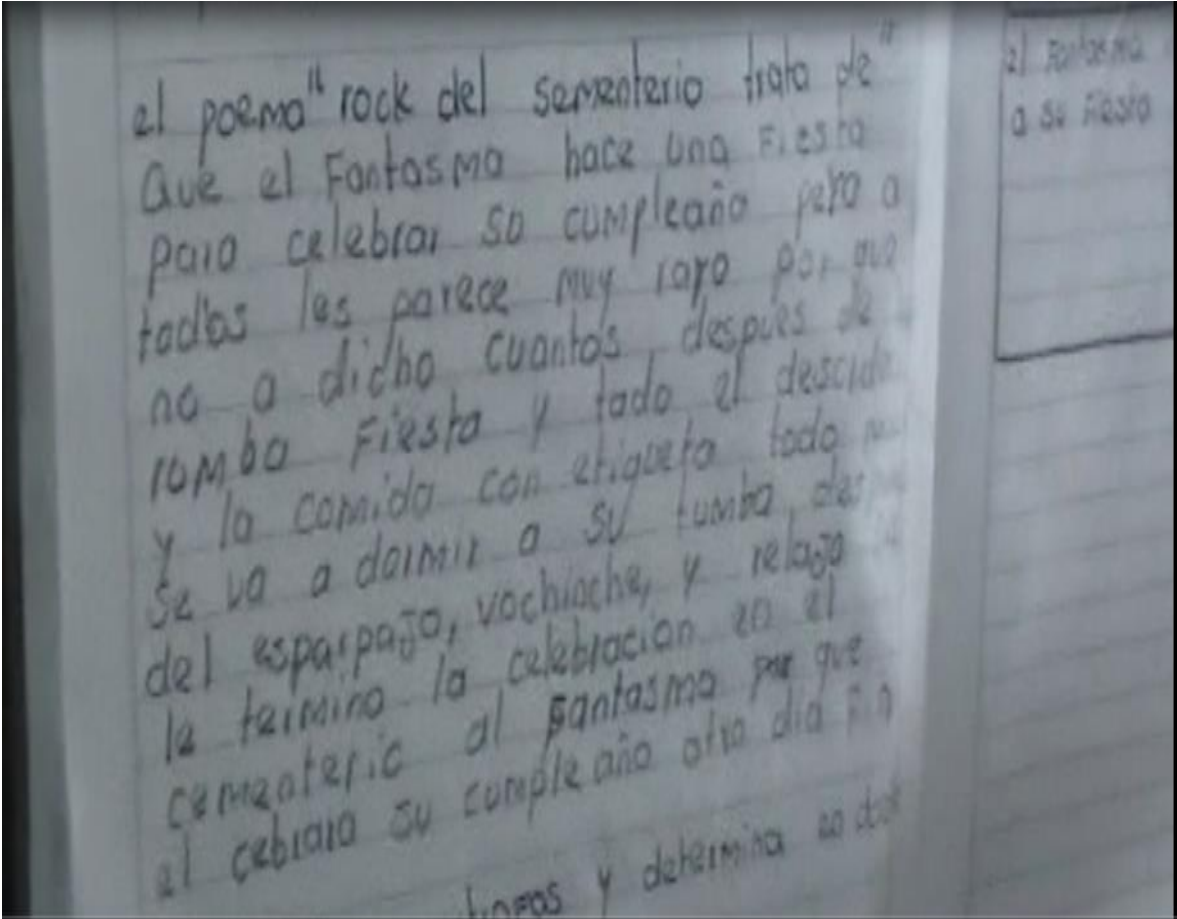
Facultad de Educación



Anexo 18: Libretas de apuntes de algunos estudiantes de grado 6° durante la clase del docente

MM2.





UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Anexo 19: Entrada de la Institución Educativa La Misericordia.



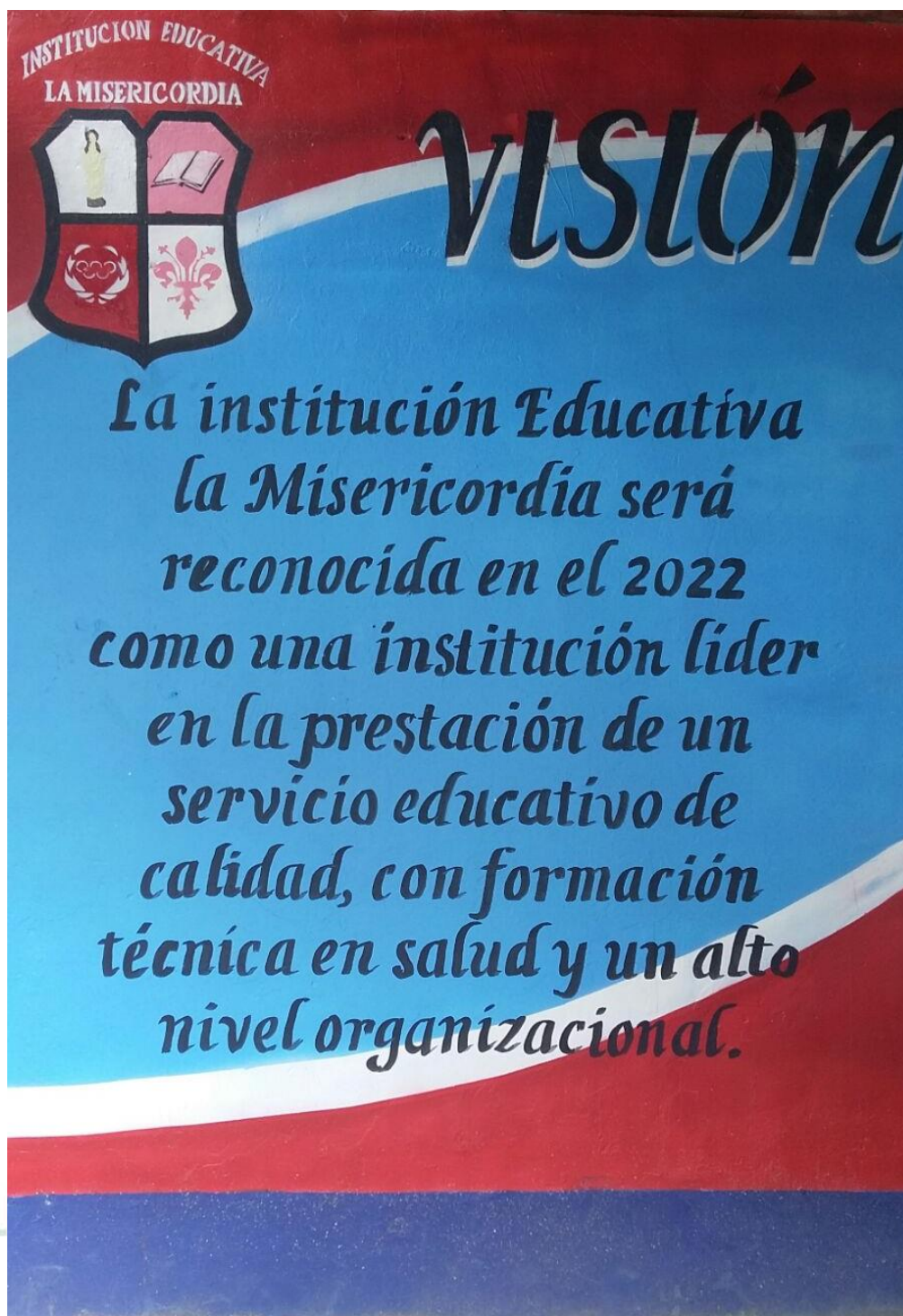
UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación

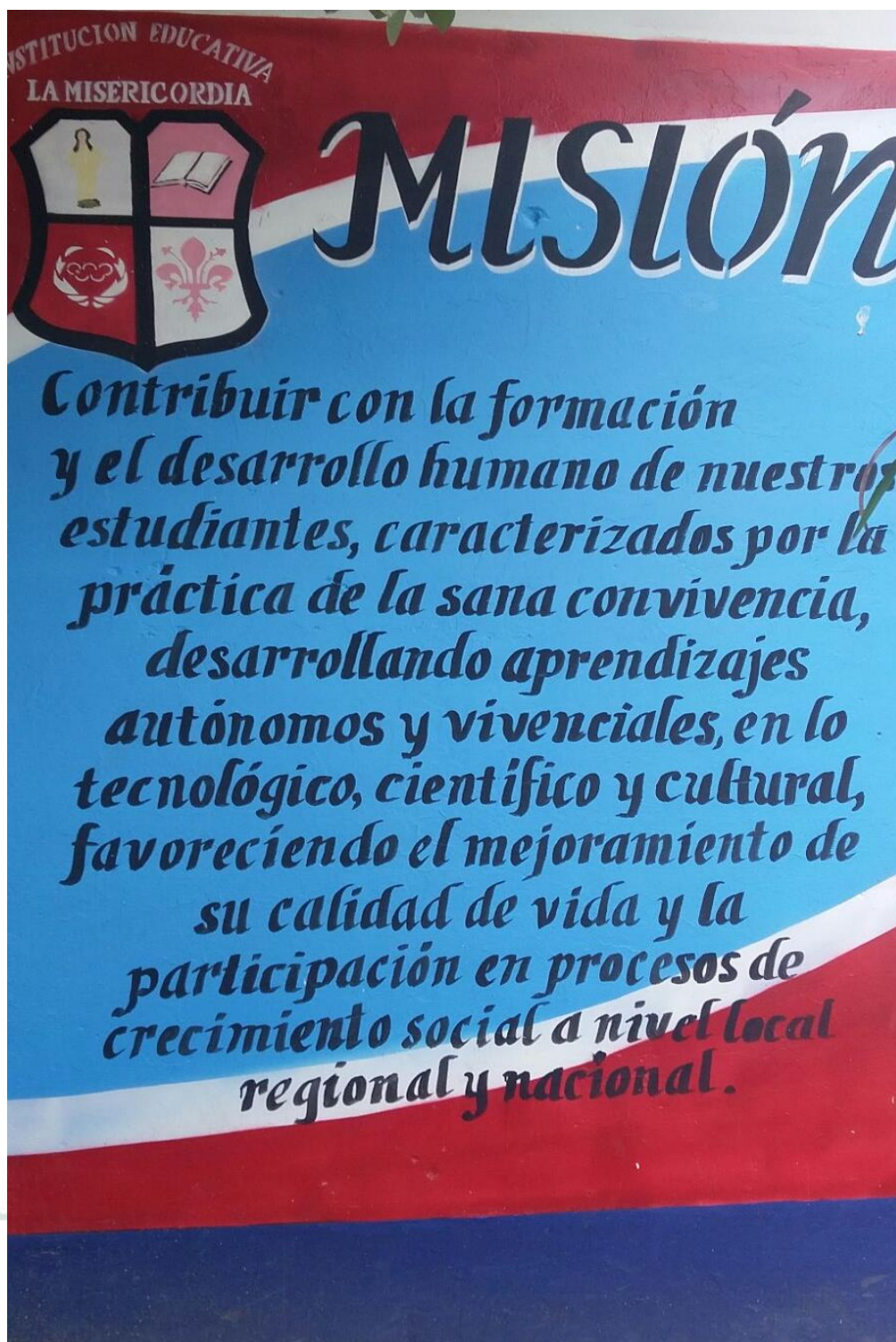


Anexo 20: Visión de la Institución Educativa La Misericordia.





Anexo 21: Misión de la Institución Educativa La Misericordia.





Anexo 22: Entrada de la Institución Educativa La Misericordia.

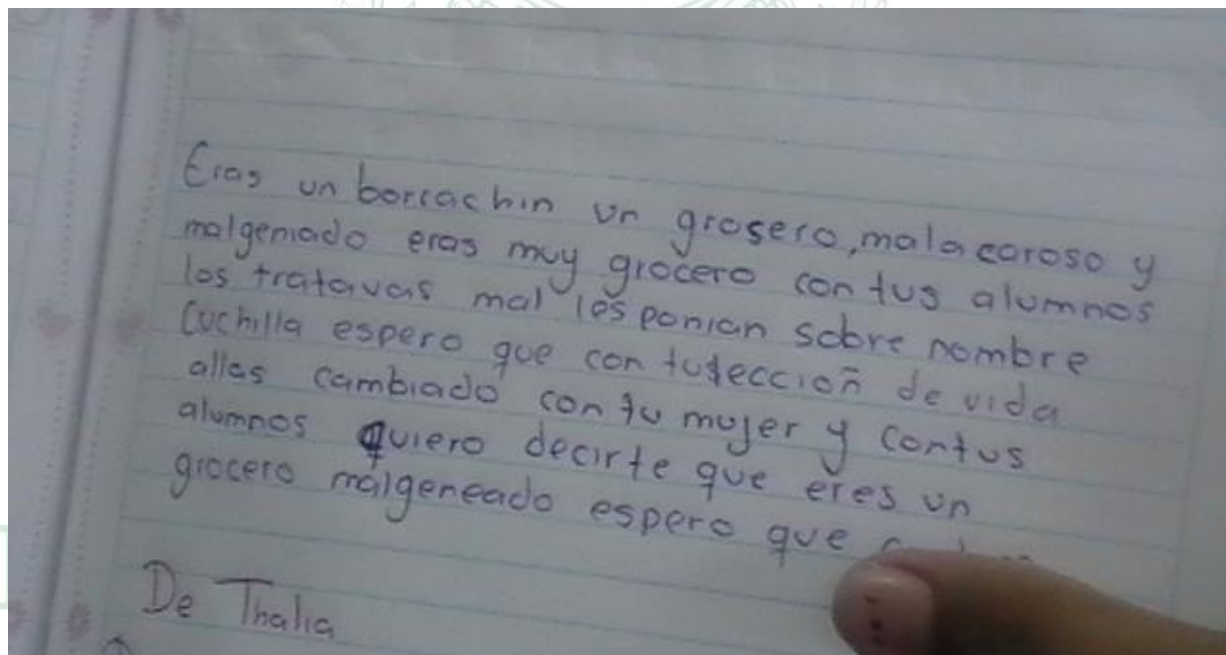
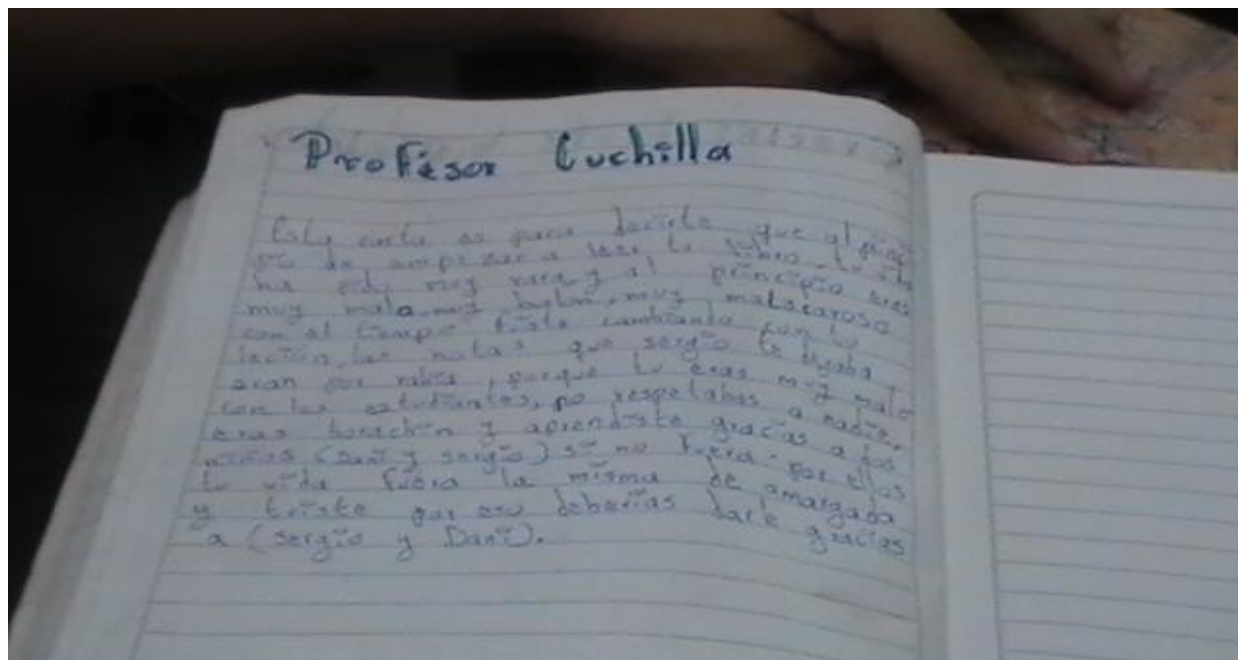


Fac

ón



Anexo 23: Libretas de apuntes de algunos estudiantes de grado 6° durante la clase del docente MM1.





Anexo 24: Docente MLC3 durante la planeación de clases.

