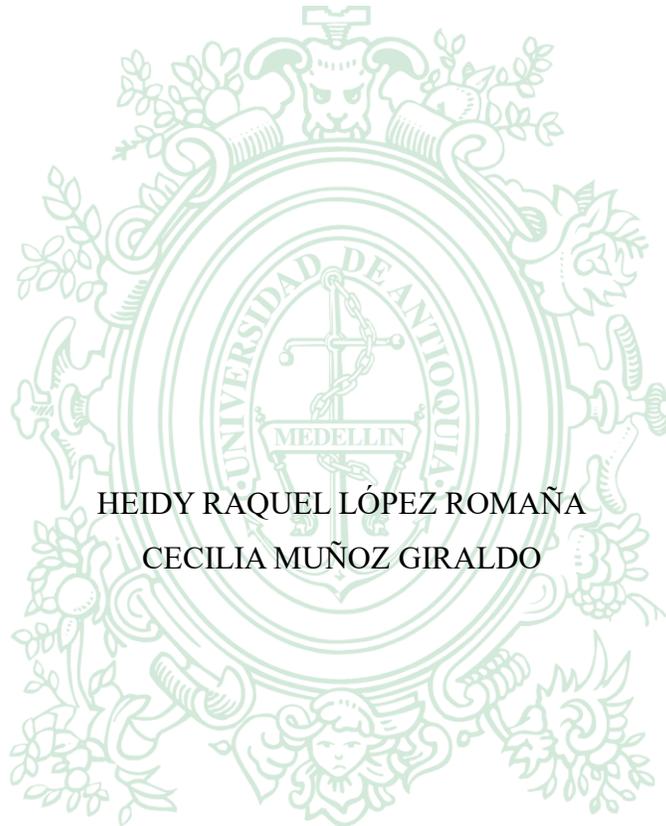




# UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

## Facultad de Educación

EXPERIENCIAS DE MAESTRAS ALREDEDOR DE LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA:  
UN ESCENARIO POSIBLE PARA REPENSAR LA FORMACIÓN DE LECTORES EN  
PRIMARIA



HEIDY RAQUEL LÓPEZ ROMAÑA  
CECILIA MUÑOZ GIRALDO

# UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

LÍNEA ENSEÑANZA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA

MEDELLÍN, ANTIOQUIA

2018



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

**Facultad de Educación**  
EXPERIENCIAS DE MAESTRAS ALREDEDOR DE LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA:  
UN ESCENARIO POSIBLE PARA REPENSAR LA FORMACIÓN DE LECTORES EN  
PRIMARIA

HEIDY RAQUEL LÓPEZ ROMAÑA  
CECILIA MUÑOZ GIRALDO

Trabajo de grado para optar al título de Magíster en Educación

Asesora

Paula Martínez Cano

Magíster en Educación

**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

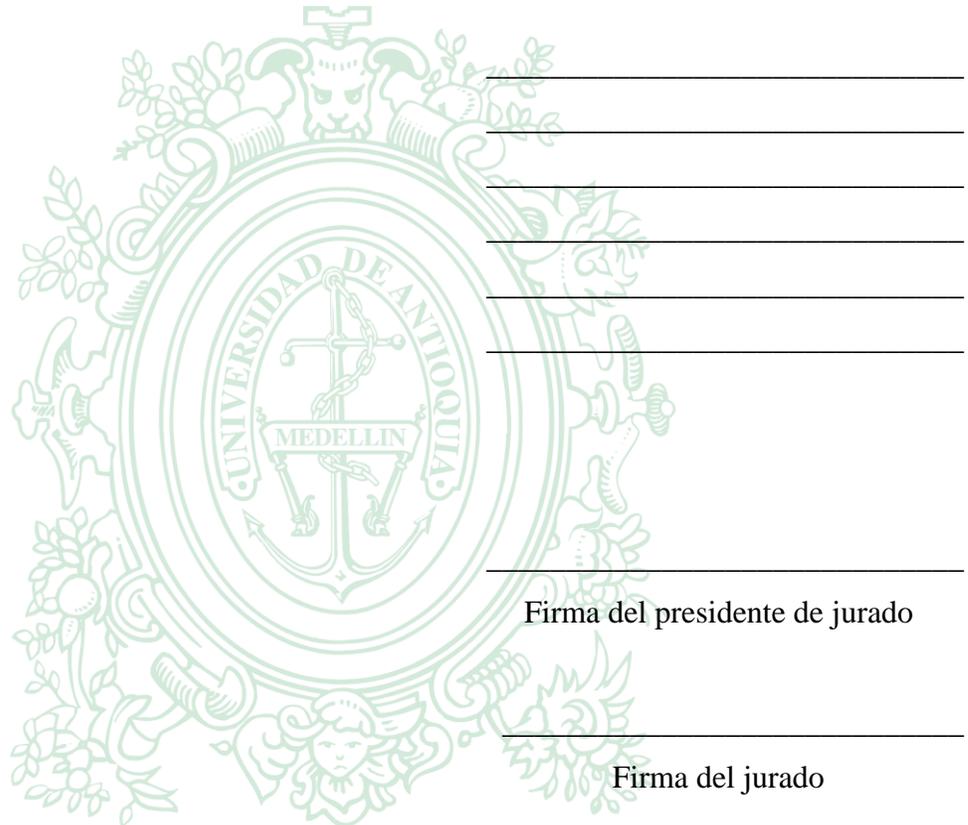
UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

LÍNEA ENSEÑANZA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA

MEDELLÍN, ANTIOQUIA

2018



Firma del presidente de jurado

Firma del jurado

**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

Medellín, 24 de septiembre de 2018.



**Dedicatorias**

A mi esposo Alexander, el amor de mis amores,  
quien con su paciencia, comprensión y apoyo incondicional  
hizo que este logro se convirtiera en alegría y satisfacción personal.

¡Es mi triunfo... es nuestro triunfo!  
¡Es el legado para nuestros hijos, Valeria y Santiago!

Cecilia Muñoz Giraldo

Despertar y recibir la gran sorpresa de poder continuar volando en mi formación integral fue un gran regalo enviado desde el cielo por mi padre amado, a quien no me canso de darle las gracias.

Por eso le dedico este trabajo especialmente a Dios, por haberme regalado la vida, la salud, su amor misericordioso, por permitirme llegar a este momento tan especial de mi recorrido profesional y por enviarme a diario a su Espíritu Santo para que fortaleciera mi corazón, iluminara mi mente, me instruyera con su sabiduría y me guiara por el buen camino.

Heidy Raquel López Romaña



A mi grandioso Dios, por darme fuerzas cada día para emprender, continuar y perseverar en mi meta propuesta; bajo su bendición me dio la felicidad que hoy siento desde el fondo de mi corazón y que hace dibujar en mis labios una inmensa sonrisa de satisfacción.

A mi compañera Raquel, por invitarme a estudiar e impulsarme en esta preparación, por animarme a no desfallecer, por su disposición, colaboración y calidad humana, al emprender conmigo este proyecto investigativo que nos sirvió para compartir y retroalimentar nuestros conocimientos y prácticas pedagógicas.

A mis compañeras docentes del grupo focal: Durleny Toro, Diana Mora y Sandra Vargas, quienes con sus experiencias significativas y saberes compartidos hicieron que el proyecto tuviera sentido y por hacer parte de este proceso integral de formación que aún no termina; es una constante que se nutrirá día tras día.

A mi asesora Paula Martínez Cano, por enseñarme y guiarme en la construcción de saberes que enriquecieron cada momento de mi vida profesional y laboral.

A mi esposo Alexander y a mis hijos Valeria y Santiago, quienes con su paciencia y comprensión infinitas menguaron el lamento de mi ausencia durante este tiempo de estudio. Sus motivaciones constantes me condujeron al camino del éxito.

A mi nanita Gladys, quien con su bondad, disponibilidad y amor se convirtió en la madre de mis hijos, mientras yo hacía de cada encuentro universitario un diario de aprendizajes.

A mi coordinadora Noelia Medina por su apoyo moral, ayuda, escucha y por sus consejos que fueron puntuales en cada momento de risas y angustias.



# UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

## Facultad de Educación

Al Ministerio de Educación Nacional, por invitarme a participar de esta beca que hoy se ve reflejada en la felicidad vivida.

A la Universidad de Antioquia, por permitirme alcanzar este momento soñado de ser egresada con orgullo de ese maravilloso lugar.

A mis padres Gil y Amparo, quienes con su ejemplo hicieron de mí una persona serena; en vida me animaron y me enseñaron a luchar por mis sueños; se sintieron orgullosos de mí en cada instante, en especial, por mi preparación profesional y por mi nuevo triunfo: ¡mi maestría!

Cecilia Muñoz Giraldo

A DIOS, mi amado padre celestial, a su hijo JESÚS y al Espíritu Santo, por regalarme esta bella oportunidad académica y por iluminarme día a día con su gran poder para llegar a la meta.

A mi amor bonito, mi hija Karen Michell Lucumí López, por su amor incondicional, abrazos, sonrisas y mensajes bendecidos, que llegaban en los momentos más difíciles de mi viaje profesional, y por haberme esperado pacientemente durante estos tres años de estudio.

A mi madre Edita Teonilda Romaña, por sus consejos motivadores, sus constantes bendiciones y oraciones, y por creer siempre en mis capacidades.

A mi compañera Cecilia Muñoz, por haber sido esa luz y esperanza que iluminó el vagón en el paraje del tren investigativo.

A mi asesora Paula Martínez, por enseñarme a volar en este nivel formativo y por confiar en mis potencialidades.

A mis compañeras del grupo focal, por dejar vestir y desvestir sus almas escolares en cada uno de los encuentros y por contribuir al mejoramiento mis prácticas pedagógicas.



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

**Facultad de Educación**

A mis estudiantes del grado quinto de la Institución Educativa San Luis Gonzaga de Copacabana, quienes fueron los motores que me impulsaron a iniciar el proyecto lector escolar que dio inicio a este proyecto investigativo.

Heidy Raquel López Romaña



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



|   | Pág.      |
|---|-----------|
| <b>1. CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.</b> | <b>16</b> |
| 1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA                   | 16        |
| 1.2. CONTEXTUALIZACIÓN                            | 23        |
| 1.3. ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS                  | 25        |
| 1.3.1. Contexto internacional.                    | 25        |
| 1.3.2. Contexto nacional.                         | 28        |
| 1.4. JUSTIFICACIÓN                                | 34        |
| 1.5. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN                    | 36        |
| 1.6. OBJETIVOS                                    | 36        |
| 1.6.1. Objetivo general.                          | 36        |
| 1.6.2. Objetivos específicos.                     | 37        |
| <b>2. CAPÍTULO II. MARCO REFERENCIAL</b>          | <b>38</b> |
| 2.1. PRÁCTICA PEDAGÓGICA                          | 38        |
| 2.2. SABER PEDAGÓGICO                             | 41        |
| 2.3. LECTURA                                      | 42        |
| 2.4. ENSEÑANZA DE LA LECTURA                      | 44        |
| 2.5. FORMACIÓN DE LECTORES EN PRIMARIA            | 45        |
| 2.6. EXPERIENCIA                                  | 47        |
| <b>3. CAPÍTULO III. METODOLOGÍA</b>               | <b>50</b> |
| 3.1. TIPO DE INVESTIGACIÓN Y DISEÑO METODOLÓGICO  | 50        |
| 3.2. DESCRIPCIÓN DE LOS SUJETOS PARTICIPANTES     | 53        |
| 3.3. ESTRATEGIAS E INSTRUMENTOS UTILIZADOS        | 57        |
| 3.3.1. Grupo focal.                               | 58        |
| 3.3.2. Historias de vida: historia oral.          | 62        |
| 3.3.3. Entrevistas semiestructuradas.             | 63        |
| 3.4. PROCEDIMIENTO EMPLEADO PARA EL ANÁLISIS      | 64        |
| 3.5. CRITERIOS ÉTICOS                             | 66        |



**Facultad de Educación**

|  |            |
|--|------------|
| <b>4. CAPÍTULO IV. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS</b>  | <b>68</b>  |
| 4.1. RECUPERANDO LAS EXPERIENCIAS SIGNIFICATIVAS...  | 69         |
| 4.1.1. Concepciones de las maestras sobre la lectura, un acercamiento a la experiencia a través de sus voces.  | 69         |
| 4.1.2. Hacia una experiencia significativa de la lectura: concepciones y estrategias.  | 75         |
| 4.2. COMPRENDIENDO EL IMPACTO DE LAS EXPERIENCIAS SIGNIFICATIVAS EN LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA...  | 86         |
| 4.2.1. Poniendo en diálogo las voces padres de familia, maestras y estudiantes hacia la búsqueda de mejores propuestas de enseñanza de la lectura.   | 86         |
| 4.2.2. Conversaciones entre la experiencia y la teoría: convergencia de sentidos y acuerdos para la consolidación de mejores prácticas pedagógicas sobre la enseñanza de la lectura en primaria. | 91         |
| 4.2.2.1. Conversando con la pedagogía. Experiencias significativas como resultado de un tejido entre saber pedagógico y práctica pedagógica.   | 91         |
| 4.2.2.2. Conversando con la lectura. Emergencia de saberes para el mejoramiento de la enseñanza de la lectura en primaria.   | 94         |
| 4.3. CONSOLIDANDO UN GRUPO DE ESTUDIO...   | 97         |
| <b>CONCLUSIONES</b>  | <b>100</b> |
| <b>REFERENCIAS</b>   | <b>104</b> |
| <b>ANEXOS</b>  | <b>108</b> |



|   | Pág. |
|---|------|
| Tabla 1. Relación entre objetivos y técnicas para el análisis                                   | 65   |
| Tabla 2. Estrategias de enseñanza de la lectura implementadas por las maestras de primaria      | 79   |
| Tabla 3. Recuperación de concepciones y experiencias significativas en las maestras de primaria | 82   |



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



|  | Pág. |
|--|------|
| Figura 1. Resultados pruebas Saber 3°, años 2014, 2015 y 2016 en el área de Lenguaje | 17   |



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



|  | Pág. |
|--|------|
| Anexo 1. Proyectos lectores significativos de la Institución Educativa San Luis Gonzaga de Copacabana. ....                                  | 108  |
| Anexo 2. Consentimiento informado para maestras de la Institución Educativa San Luis Gonzaga que hacen parte del grupo focalizador. ....     | 109  |
| Anexo 3. Formato de entrevista semiestructurada padres de familia. ....  | 110  |
| Anexo 4. Formato de entrevista semiestructurada a estudiantes de primaria .....  | 111  |
| Anexo 5. Cronograma de actividades. ....   | 112  |
| Anexo 6. Estrategia: Primer encuentro con las maestras del grupo focal. “Un momento para conocer nuestras experiencias con la lectura”. .... | 117  |
| Anexo 7. Formato de entrevista semiestructurada maestras 1. ....   | 118  |
| Anexo 8. Línea del tiempo de las maestras del grupo focal con relación a la enseñanza de la lectura en primaria .....                        | 119  |
| Anexo 9. Matriz DOF. ....  | 121  |
| Anexo 10. Experiencia gráfica maestría I. ....   | 123  |
| Anexo 11. Asistencia visita in situ. ....  | 124  |
| Anexo 12. Formato de entrevista semiestructurada maestras 2. ....  | 125  |



El trabajo de profundización *Experiencias de maestras alrededor de la enseñanza de la lectura: un escenario posible para repensar la formación de lectores en primaria* se inscribe en la Maestría en Profundización de la Línea de Lengua y Literatura de la Universidad de Antioquia, y hace parte de un proceso investigativo de la práctica pedagógica de dos maestras becarias del Ministerio de Educación Nacional durante los años 2015-2018.

El propósito principal fue resignificar las experiencias de las maestras de la Institución Educativa San Luis Gonzaga de Copacabana para la reconfiguración y consolidación de una propuesta pedagógica y de nuevas prácticas de enseñanza de lectura en los estudiantes de la básica primaria, a partir de la recuperación y comprensión de las experiencias significativas de cinco maestras de primaria a través de un grupo focal compuesto por varios encuentros y que fue seleccionado con tres maestras de las distintas sedes y las dos investigadoras de la Institución Educativa San Luis Gonzaga de Copacabana.

Este proyecto investigativo se llevó a cabo en la Institución Educativa San Luis Gonzaga del Municipio de Copacabana, Antioquia. Fue un ejercicio de investigación cualitativa a partir de un diseño IAP, el cual nos permitió transformar y mejorar las prácticas pedagógicas propias a partir de una reflexión continua de las acciones en el aula, lo que condujo a cambios significativos.

En este sentido, esta investigación propone como acción transformadora la consolidación de un grupo de estudio de maestras de primaria, que garantice el apoyo y la capacitación a distintas propuestas de aula, que faciliten la implementación de nuevas estrategias, el mejoramiento de las prácticas pedagógicas y la formación de lectores. Asimismo, se considera que con esta invitación los y las maestras van a tener la posibilidad de encontrarse para compartir saberes, escucharse, repensar sus prácticas, y aprender entre todos.

**Palabras clave:** básica primaria, enseñanza de la lectura, experiencia educativa, formación de lectores.



Esta propuesta de investigación *Experiencias de maestras alrededor de la enseñanza de la lectura: un escenario posible para repensar la formación de lectores en primaria* se origina a partir del desarrollo del proyecto lector que se venía aplicando en la sede Pablo VI desde el año 2014 con el liderazgo de una de las investigadoras actuales, quien con sus ideas planteó actividades que se combinaron para fortalecer el proceso lector escolar.

En efecto, dos maestras inquietas, llamadas ahora investigadoras, se encaminan a continuar su preparación profesional como Magíster en Educación, participando de la convocatoria de las Becas por la Excelencia Docente del Ministerio de Educación Nacional en convenio con la Universidad de Antioquia en la Línea de la Lengua y la Literatura. Este recorrido plantea el diseño IAP y la estrategia del grupo focal para analizar, repensar y transformar las prácticas pedagógicas de las maestras en primaria.

Esta propuesta consta de cuatro capítulos: **planteamiento del problema, marco conceptual, metodología y análisis y discusión**. En el primer capítulo, presentamos los aspectos que ubican la investigación en la Institución Educativa San Luis Gonzaga del municipio de Copacabana, Antioquia. El problema expresa la naturaleza que da luz a la investigación.

En el capítulo dos, se exponen los aportes teóricos que han sustentado esta propuesta. En el capítulo tres, se desarrolla el proyecto de acuerdo con los aspectos fundamentales que exige el diseño metodológico. Por último, el capítulo cuatro estuvo acompañado de los diálogos de los teóricos, las concepciones de las maestras y las posturas de las investigadoras planteadas desde el enfoque cualitativo, la metodología de Investigación Acción Participativa y el método de la historia oral a través del grupo focal.

En este proceso se hizo la recolección de la información, utilizando las siguientes herramientas: las narraciones de vida de las maestras, los audios, las entrevistas semiestructuradas a las cinco maestras, así como a estudiantes y padres de familia.



## Facultad de Educación

En el marco conceptual se establecen posturas que sustentan el cuestionamiento del proyecto a través de tres categorías relevantes, exponiendo un acercamiento a las prácticas pedagógicas para reflexionar y repensar las propias: una aproximación a la experiencia educativa y significativa para dejar memoria de la construcción del saber y a la formación de lectores en primaria como prácticas socioculturales.

Cada una de estas categorías permite ser conceptualizadas para darle respuesta a la pregunta de investigación, la cual queda abierta a posibles cuestionamientos o discusiones.

A su vez, en el análisis se hizo la reflexión, interpretación y sistematización de la información a través de una propuesta para la consolidación de un nuevo grupo de estudio de maestras de primaria que se capacitarán, se encontrarán para compartir saberes y experiencias.

En este proceso formativo, la Maestría en Lengua y Literatura permitió la reflexión constante como bonanza para el fortalecimiento de las prácticas pedagógicas y la enseñanza de la lectura con estudiantes de primaria, ofreciendo el espacio constructivo y transformador, tanto de la realidad del contexto como la vida personal y profesional del maestro.



Con este trabajo de profundización se busca una aproximación a las transformaciones en la enseñanza del proceso de lectura en los estudiantes de primaria a través de la práctica reflexiva de las maestras, cuya autonomía y experiencias significativas sean insumos para construir el saber pedagógico en la Institución Educativa San Luis Gonzaga, sede Pablo VI, del municipio de Copacabana, Antioquia.

En este capítulo se da apertura a la descripción y exposición de los intereses y necesidades que llevaron a la construcción del problema de investigación, pregunta problematizadora y objetivos. Para ello, fue necesario desvelar asuntos que en torno a la enseñanza de la lectura son motivo de atención en la I. E. San Luis Gonzaga, concretamente en estudiantes de primaria y maestros que han tomado la enorme responsabilidad de guiar y fortalecer los procesos educativos de los estudiantes de este nivel.

Igualmente, fue pertinente describir el contexto institucional en el que hemos trabajado en calidad de maestras y líderes de este trabajo de profundización. Por supuesto, no se dejan de lado aquellos antecedentes que nos ayudaron a enrutarnos y comprender los resultados de otras investigaciones similares a la nuestra, desde las cuales es posible validar recursos teóricos y metodológicos que le dan relevancia a un saber pedagógico sobre la enseñanza de la lectura, construido desde las experiencias de las maestras de primaria de dicha institución.

A continuación, introducimos al lector en los preliminares de este trabajo de profundización, de manera que le sean claros los intereses y necesidades que nos condujeron a la construcción de esta de experiencia investigativa.

#### 1.1. Planteamiento del problema

Como maestras que laboramos en la I. E. San Luis Gonzaga y que formamos parte de esta experiencia investigativa, tuvimos como motivación principal creer que es posible mejorar los



## Facultad de Educación

procesos de aprendizaje de los estudiantes de esta institución si se valoran y fortalecen los procesos de enseñanza de los maestros. Igualmente, en calidad de maestras de lengua castellana, nuestra motivación gira en torno a que se resignifiquen los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura en esta área y en los niveles iniciales para transformar los procesos lectores.

Y es que, actualmente, la I. E. San Luis Gonzaga ha atravesado por resultados no muy alentadores en el aprendizaje de la lectura en primaria. Esto se refleja en las evaluaciones institucionales internas (pruebas que se realizan cada dos meses al interior de las aulas) y en este caso, como lo muestra la figura 1, pruebas externas (Prueba Saber 3°) respecto a los resultados en Lenguaje en las pruebas Saber de los últimos tres años en el grado tercero:

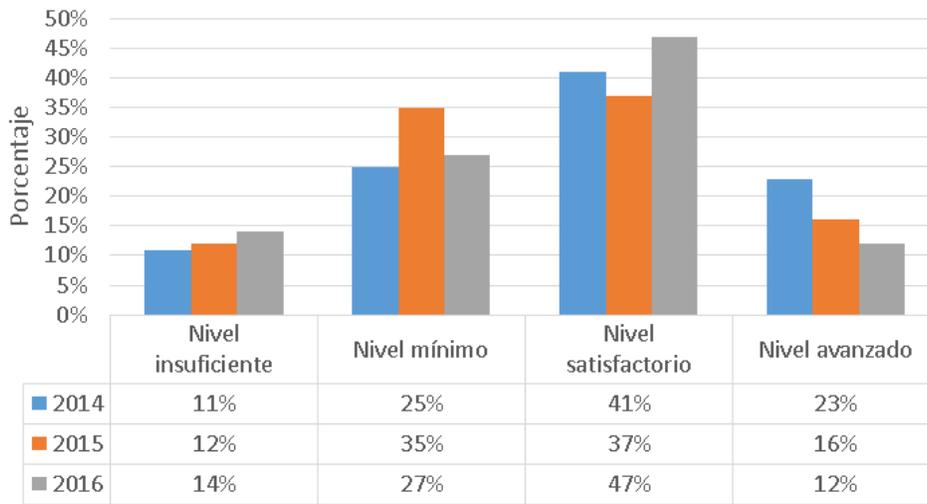


Figura 1. Resultados pruebas Saber 3°, años 2014, 2015 y 2016 en el área de Lenguaje. Fuente: Adaptado de ICFES, Reporte histórico de comparación entre los años 2014 - 2015 – 2016.

Según los resultados de la Figura 1, en los últimos años, pese a que los mayores porcentajes se encuentran en el *Nivel satisfactorio*, al sumar los porcentajes de los niveles *Insuficiente* y *Mínimo* por cada año (36% en 2014, 47% en 2015 y 41% en 2016) se evidencia que es un alto porcentaje de estudiantes que no están cumpliendo los objetivos de las políticas públicas del Ministerio de Educación Nacional (MEN) de manera satisfactoria. Por su parte, los niveles *Insuficiente* y *Avanzado* tienen una relación inversamente proporcional, es decir, mientras que en



el nivel *Insuficiente* cada año sube el porcentaje de estudiantes con este desempeño, en el nivel *Avanzado*, disminuye el porcentaje de estudiantes que obtuvieron este resultado.

Esta situación representa un reto importante para este proyecto, en la medida en que lo desvelado aquí contribuya a un mejoramiento de la competencia lectora y, por tanto, a un mejoramiento en estos índices de evaluación. Es importante destacar que la población evaluada en el año 2016 fue menor que la de los dos años anteriores. Pese al panorama que tiene la competencia comunicativa lectora en la institución, según los puntajes promedios de la I. E. San Luis Gonzaga en los años 2014, 2015 y 2016 en Lenguaje, el desempeño en esta competencia está por encima de la competencia comunicativa escritora (MEN, 2017, p.1).

Como primera medida, es importante resaltar las cifras de las pruebas Saber en el grado tercero para reconocer desde una fuente evaluativa externa la situación académica de los estudiantes en su competencia comunicativa lectora, dado que la evaluación de los procesos de aprendizaje en alguna medida da cuenta de los procesos de enseñanza.

Por otra parte, desde el 2004, la institución ha realizado esfuerzos por mejorar los procesos de lectura de sus estudiantes, tanto en primaria como en secundaria, a partir de varios proyectos (ver Anexo 1), como son:

***Leer es un acto creativo.*** Proyecto desde el cual se integraron las áreas de Lengua Castellana y Educación Artística, y cuya base fundamental fue la sensibilización hacia la lectura, la lectura en voz alta y la lectura creativa.

***Obras escénicas a partir de la lectura de obras literarias.*** Esta fue una iniciativa que tuvo mucho alcance a nivel interno y externo, dado que, en secundaria, un grupo de estudiantes llevaron la lectura de la obra literaria *Momo* de Michael Ende a la puesta en escena de una obra divulgada en diferentes lugares del municipio, como en la Casa de la Cultura, Parque principal y otras instituciones fuera de la cabecera municipal, y en ciudades como Medellín y Bogotá.



Igualmente, a nivel internacional la obra llegó hasta Chile, donde se obtuvieron reconocimientos significativos que motivaron con más fuerza a sus participantes.

***Visitando la biblioteca.*** Este proyecto ha tenido una respuesta positiva, donde los estudiantes de primaria leían espontáneamente textos infantiles en compañía de una maestra que los coordinaba. Asimismo, contaron con la asesoría de un bibliotecario que asistía a la institución los días martes y jueves y que, además, pasaba por los salones a compartir lecturas llamativas.

Una de las actividades que tuvo mayor acogida fue la de los préstamos de libros para llevar a la casa; los niños fueron muy responsables con las devoluciones y prestaban constantemente. De esta manera, el proyecto continuó su rumbo, pese a que se encontraron algunas dificultades como la apatía o desinterés hacia la lectura por parte de algunos de los estudiantes y de docentes; también se observó que a una minoría de compañeras no les gustaba llevar a los niños a la biblioteca ni desplazar los libros al aula de clase, siendo este un reto para los educadores que continuarían el proyecto.

***Disfrutando de lecturas soy feliz en mi bello mundo.*** Este es un proyecto lector vigente, orientado por la docente Heidy Raquel López Romaña, con el propósito de promover la lectura espontánea por parte de los estudiantes, quienes acudieron a las lecturas infantiles que la maestra les facilitaba, lo que generó motivación, disfrute e interés por los libros y por el conocimiento obtenido de ellos, que en cada lugar se vivió como un momento especial. Las propuestas fueron adoptadas por la mayoría de sus colegas y de los padres de familia, quienes conocieron de manera cercana el proceso, obteniendo resultados como: la asertividad y recepción por parte de las compañeras de trabajo, la habitualidad de los padres de familia en los espacios lectores, la visita constante a la biblioteca por parte de algunos estudiantes de manera espontánea y la integración de actividades entre el bibliotecario y las aulas de clase, ya que, en años anteriores, se observaba aislado del proceso escolar.

Estos proyectos bien podrían considerarse antecedentes positivos en cuanto a la promoción de la lectura en la institución. Sin embargo, estas iniciativas vienen de parte de algunos maestros y



## Facultad de Educación

directivos y fungen como ocasionales, es decir, no están articuladas con perspectivas curriculares, didácticas o pedagógicas que se sostengan en el tiempo y que puedan llevarse a cabo por todos los maestros de la institución en sus prácticas pedagógicas. Además, todavía hay lugares que necesitan repensarse, en cuanto a la falta de prácticas pedagógicas que motiven, que centren la atención y que permitan el acceso al conocimiento.

Por lo tanto, sin desconocer lo que se ha hecho en la institución y considerando importante la perspectiva de fortalecer los procesos de enseñanza de la lectura de los maestros para mejorar el aprendizaje lector de los estudiantes, se ha apostado por resignificar las experiencias de las maestras de primaria de la I. E. San Luis Gonzaga en sus prácticas pedagógicas, experiencias que hayan aportado a motivar a los estudiantes a leer, que hayan contribuido a mejorar su comprensión lectora y que puedan ser compartidas entre los maestros y directivos docentes.

A partir de la observación directa durante jornadas pedagógicas, reuniones académicas por pares y asambleas de maestras, se pasó de tener un interés a una verdadera necesidad. Al respecto, se pudo observar la falta de visualización, socialización y retroalimentación de prácticas significativas de las docentes con relación a la enseñanza de la lectura en primaria; además, se detectó la poca actualización y creatividad hacia la forma de planear, enseñar y evaluar.

Con el ánimo de contar con insumos para el presente trabajo de profundización, se indagaron en la institución registros de experiencias significativas que las maestras hayan comunicado o publicado en cuanto a la enseñanza de la lectura en primaria, encontrando vacíos en este aspecto, ya que no hubo respuesta positiva ni en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) ni en procesos exigidos por los directivos docentes.

Cabe mencionar que, como maestras que trabajamos en la I. E. San Luis Gonzaga, damos crédito de que muchas de las experiencias significativas que se desarrollan dentro y fuera de las aulas son desconocidas por nuestros colegas y la comunidad educativa en general, debido al desinterés que los maestros y las maestras manifestamos hacia los procesos de sistematización,



## Facultad de Educación

socialización y visibilización de las propias experiencias, ya que la negligencia al escribir y al compartir las ideas o propuestas dentro de los pequeños grupos que se han hecho en las mesas de grado y en las reuniones durante las semanas institucionales han sido una constante en los espacios de deliberación de maestros.

Durante las actividades colectivas del proyecto lector y en los trabajos realizados por pares de maestros, se logra evidenciar a partir de observaciones directas la carencia de hábito lector por parte de algunos de los docentes hacia la lectura de manera personal y espontánea, donde hace falta más conocimiento de obras literarias para el momento de elección de textos en las prácticas pedagógicas con los estudiantes.

En cuanto a los estudiantes, como maestras hemos observado su alegría y el disfrute en cada uno de los espacios escolares; generalmente, esto ocurre cuando compartimos la ejecución de los proyectos como convivencia, arte y ciencia. No obstante, como dificultades, se encuentra una apatía por la lectura comprensiva y ausencia de prácticas lectoras desde casa, problemas de redacción en los procesos de escritura, falta de argumentos frente a los textos y carencias en la fluidez al escribir, esto último lo referimos en los momentos evaluativos de los estudiantes dentro de las áreas académicas.

Por su parte, la institución tampoco cuenta con espacios para el enriquecimiento pedagógico colectivo donde los maestros den a conocer sus experiencias significativas y se les dé importancia a las potencialidades o fortalezas que cada uno posee para el bienestar integral.

Por otro lado, las observaciones directas que se han realizado entre pares y en asambleas de docentes de manera oral y espontánea han arrojado información valiosa sobre procesos que se han desarrollado, pero que no son conocidos por la comunidad educativa. Por este motivo, se asume el reto de realizar un trabajo investigativo que permita el análisis, visibilización y retroalimentación de experiencias pedagógicas frente a la enseñanza de la lectura en primaria, encaminadas hacia la producción del saber pedagógico.



## Facultad de Educación

No obstante, en las comisiones de evaluación y promoción y en las reuniones de pares se ha compartido resultados académicos que reflejan las dificultades de los estudiantes para el aprendizaje, debido a la mínima comprensión lectora, apatía hacia la lectura e inadecuados hábitos para ello, demostrando, en su mayoría, carencias en las competencias básicas en el área de lengua castellana y otras disciplinas, así como los bajos resultados en las pruebas de periodo internas (que se llevan a cabo cada dos meses), en las pruebas Saber externas y en la reprobación consecutiva de grados escolares.

Por todo lo anterior, es necesario ejecutar la propuesta investigativa *Experiencias de maestras alrededor de la enseñanza de la lectura: un escenario posible para repensar la formación de lectores en primaria*, buscando la valoración de las prácticas pedagógicas de las maestras de primaria, que puedan ser compartidas a la comunidad educativa y replicadas más adelante en contextos reales, con una metodología participativa, incluyente y de formación reflexiva, donde el maestro sea un sujeto que crea, piensa y transforma.

Se trata entonces de darle valor a lo que se hace en la I. E. San Luis Gonzaga, desde el trabajo de los maestros de primaria y, mediante dicha valoración, resignificar las prácticas pedagógicas y que sean visibles a otros maestros. En este sentido, es necesario generar una conceptualización alrededor de la *experiencia* y de la *enseñanza de la lectura* para, desde bases conceptuales, establecer criterios que cimenten procesos de resignificación de las prácticas pedagógicas de los maestros de la institución. Igualmente, es imprescindible estar al lado de algunas maestras de primaria con quienes, desde sus experiencias en torno a la enseñanza de la lectura, se puedan tejer los conceptos, metodologías y resultados para valorar este trabajo de profundización como una práctica investigativa.

Finalmente, y haciendo una síntesis de este primer apartado, el problema de investigación planteado parte de una carencia, interés y una necesidad. Como carencia, los resultados de pruebas internas y externas, así como las observaciones de clase comprueban que los estudiantes carecen de mayores herramientas para la comprensión lectora y que, además, carecen de motivación; como interés, se cree en la posibilidad de mejorar los procesos lectores de los



## Facultad de Educación

estudiantes de primaria a partir de la resignificación de las prácticas pedagógicas de las maestras; y como necesidad, es importante lograr que, más allá de los proyectos que se han llevado a cabo en la institución en torno a la lectura, la consigna es poder encontrar en la experiencia de un maestro en relación con la enseñanza de la lectura posibilidades para que otros puedan alimentar sus propias prácticas y mejorarlas, a fin de que haya mejoras, no solo individuales, sino también a nivel institucional.

### 1.2. Contextualización

Copacabana se ha destacado por ser uno de los municipios de alta industria en el Valle de Aburrá con empresas como Haceb, Curtimbres, Imusa, Conasfalto, Canal Vidrios, entre otras, lo que ha convertido a este sector en una garantía de empleo digno para los Copacabanitas, que les posibilita darles una mejor educación a sus hijos. En consecuencia, los niños y niñas tienen la oportunidad de ingresar a una de las nueve instituciones públicas o las cuatro privadas con las que cuenta el municipio.

Una de ellas es la I. E San Luis Gonzaga, de carácter oficial y de propiedad del municipio, que está distribuida en ocho sedes: una sede secundaria y las demás primarias, entre ellas, la sede Pablo VI, ubicada a un kilómetro de distancia de la sede principal, perteneciente al barrio La Azulita, sector en el que se reflejan problemáticas como: la drogadicción, el alcoholismo, el maltrato familiar, la delincuencia y la violencia, que afectan principalmente a los jóvenes.

La sede Pablo VI ofrece el servicio educativo desde el grado preescolar hasta el grado cuarto de básica primaria, con un total de 123 estudiantes matriculados: 54 mujeres y 69 hombres, cuyas edades oscilan entre cinco y doce años. La enseñanza es atendida por cinco maestras: algunas son especialistas, otras licenciadas en educación y una coordinadora que asiste a la sede una o dos veces durante la semana.

Cómo misión, la I. E. San Luis Gonzaga está comprometida con formar a sus estudiantes de manera sistemática e integral en valores como la reflexión, participación, autonomía y



## Facultad de Educación

creatividad, mediante acciones concretas de calidad y eficacia, sentido ético e incluyente y el compromiso de su gestión escolar, desde la labor directiva, académica, administrativa, financiera y comunitaria. Su visión se proyecta en una institución que alcance la formación de ciudadanos con calidad, que sean competentes para el trabajo, en la educación y en la vida en comunidad.

Su modelo pedagógico está basado en la formación de diferentes valores, argumentando que el ser humano se perfila en sus múltiples sentidos y posibilidades. Estos son: lo ético, artístico, político, cultural, tecnológico y científico.

Partiendo de la misión, visión y modelo pedagógico expuestos, resignificar las experiencias de maestras de primaria alrededor de la enseñanza de la lectura posibilita acercarse a la formación de los estudiantes a partir de las prácticas pedagógicas de las maestras y así encontrar allí el nivel de eficacia y calidad, promovidos por la misión y visión. Igualmente, en la enseñanza de la lectura es posible analizar la formación de valores como base del modelo pedagógico, dado que la lectura desde el punto de vista temático y lingüístico ofrece todas las posibilidades, tan múltiples como lo es el ser humano.

Se conformó entonces un grupo de trabajo investigativo institucional en la I. E. San Luis Gonzaga de Copacabana, integrado por cinco maestras de primaria (incluidas las presentes investigadoras), quienes orientamos todas las áreas del conocimiento en diversos grados y sedes, tanto urbanas como rurales y que de manera espontánea trabajamos para el mejoramiento de los procesos de enseñanza de la lectura en primaria.

Juntas creemos que nuestras experiencias significativas toman vida cuando nos dejamos contagiar de todo aquello que puede producir conocimiento para llevarlo a nuestras aulas y de esta manera mejorar los procesos de enseñanza de la lectura en primaria, donde la reflexión pedagógica del maestro se convierta en el eje central de la educación integral.



## 1.3. Facultad de Educación Antecedentes investigativos

En el rastreo de los antecedentes investigativos se encontraron aportes teóricos y hallazgos significativos relacionados con las *experiencias de los maestros* en torno a la *enseñanza de la lectura* en educación primaria. A continuación, se exponen los aportes de otros autores, tanto a nivel nacional como internacional.

### 1.3.1. Contexto internacional.

En primer lugar, se encuentra la tesis doctoral *Historias de vida de maestros y maestras. La interminable construcción de las identidades: vida personal, trabajo y desarrollo profesional* de la ciudad de Málaga, España. En este trabajo Méndez (2011) busca “reconstruir las identidades docentes atravesadas por la recuperación de los sentidos, significados y vicisitudes del trabajo con los maestros” (p.10).

Como población, la autora toma una muestra de dos maestros en ejercicio con 40 y 50 años de experiencia docente, con quienes se lleva a cabo una investigación cualitativa, la cual tiene una perspectiva de narrativa-biográfica.

La recolección de datos se llevó a cabo a partir de tres momentos: el primero comprendió los acuerdos y reacomodamientos de las ideas de la investigadora para dar razones de lo que quería investigar, por qué su investigación, las confidencialidades que se debían tener en cuenta y las tareas que cada uno debía asumir. En el segundo momento, se organizaron las entrevistas y las encuestas sobre la vida personal y profesional de los dos maestros, las cuales fueron herramientas iniciales para la recolección de la información. Estos encuentros se convirtieron en espacios abiertos de diálogos, donde privilegiaba la estrategia del empoderamiento del otro. Finalmente, el tercer momento estuvo acompañado de las construcciones de historias de vida de los dos maestros como producto que da cuenta de una trayectoria vivida y que permite una reconstrucción desde diversos contextos sociales y políticos de las identidades de los docentes.



## Facultad de Educación

Los resultados se evidenciaron a partir de la comprensión, construcción y resignificación de las identidades de dos maestros, quienes, a pesar de atravesar por infinidad de obstáculos sociales, económicos, políticos, personales, entre otros, formaron parte de un hacer, un saber y un ser educativo.

La construcción de la identidad, es vista como un proceso interminable, complejo, que depende del tiempo, el espacio, el contexto, las preparaciones académicas y la forma de ser del maestro, es decir, que están basadas en las características personales, institucionales y laborales, las cuales generan particularidades o conflictos por sus diversas posturas.

De igual manera, esta tesis doctoral permitió recordar y recuperar la vida personal y profesional del maestro e identificarlo como ese ser valioso de la escuela, el cual es portador de riquezas incalculables, las cuales nunca podrán ser superadas por los avances tecnológicos, pero sí estarán abiertas a la integración con lo novedoso.

Fueron encuentros cargados de tesoros narrativos, de historias con discursos espontáneos y abiertos sobre la vida y el trabajo de los docentes, dejando como reflexión la importancia de realizar trabajos educativos integrales, donde los colegas y toda la comunidad educativa sean vinculados en todos los procesos. Los focos críticos pueden contribuir a una propuesta para la construcción de nuevas prácticas de los docentes, debido a que todo lo reconstruido con los dos maestros arrojó reflexiones para el mejoramiento del quehacer educativo.

En segundo lugar, se encuentra la tesis de maestría *Concepción de los docentes en el proceso de la enseñanza y formación de lectores competentes. Investigación etnográfica en la II etapa de Educación Básica, E.B.E. “José Regino Peña”* del Estado de Carabobo. En este trabajo, Angulo (2014) busca “Comprender la concepción que poseen los docentes en el proceso de enseñanza y formación de lectores competentes de 4to., 5to. y 6to. Grado de la E.B.E. José Regino Peña” (p.11).



## Facultad de Educación

Como población, se toma una muestra de tres docentes de la Etapa de Educación Básica, teniendo en cuenta las siguientes características: que ejerzan en esta institución, que no tengan estudios de postgrados y que enseñen en los grados 4to., 5to. y 6to, debido a que, en este nivel, el propósito de la enseñanza y aprendizaje es lograr el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes con base a los procesos de comprensión y producción oral y escrita en lenguaje. La recolección de la información se logró mediante observación participante, entrevistas, registros o notas de campo y cuestionarios.

Angulo (2014) desarrolla una investigación con un enfoque cualitativo, donde la misma autora tiene que ver con el escenario y las personas, generándose sensibilidades con lo ocurrido. La investigación se llevó a cabo bajo cuatro fases: en la primera fase, se planteó el problema, se buscó un grupo de docentes y se socializó la propuesta; en la segunda fase, se seleccionó a los docentes y les explicó individualmente la colaboración y participación requerida en el proceso investigativo; en la tercera fase, se realizaron las entrevistas a los docentes para conocer sobre sus ideas o puntos de vista sobre la enseñanza de la lectura, y, por último, en la cuarta fase especificó los elementos significativos de los docentes con relación al tema, para ser analizados e interpretados.

Los resultados permitieron conocer las fortalezas, debilidades y aspectos a mejorar de los maestros frente a la enseñanza de la lectura en este nivel y a su preparación académica. Consideran que es un proceso muy complejo debido al desinterés en la aplicación de estrategias novedosas, al poco tiempo destinado para la preparación de las clases diarias, a las infinidades de tareas exigidas por la institución, a la repitencia y la deserción escolar, además del poco uso de herramientas que estimulen estos procesos.

Como conclusión, este proyecto de maestría permite comprender la práctica educativa de los maestros en la enseñanza de la lectura en primaria, debido a que se han tenido elementos metodológicos y pedagógicos pertinentes en la configuración del trabajo.



Se cierra este recorrido internacional con el artículo de investigación *La lectura en la formación y actualización del docente. Comentario sobre dos experiencias*, de la ciudad de Mérida. En este trabajo Dubois (2011) busca “contribuir a la formación de docentes autónomos, reflexivos y críticos capaces de realizar una práctica creativa y flexible ajustada a las características de sus alumnos y de los contextos sociales en los cuales se desenvuelven” (p.71).

Para la muestra de participantes, se destaca un grupo de maestros que cursan el posgrado de lectura y escritura y que se dedican a analizar, discutir y confrontar las bibliografías de diversos textos que ellos mismos plantean, al igual que realizan el diario de la práctica que es elaborado de una manera integral, permitiendo el registro de las posturas de los estudiantes, el cómo actúan frente a las actividades, las estrategias empleadas por el maestro en la enseñanza de la lectura y la escritura, la reflexión de este, entre otros, permitiendo la toma de conciencia y la revalorización de su papel como ser formador de lectores. Además, realizaban entrevistas periódicas para ver los procesos de lectura, donde era de gran importancia la escucha de la voz del otro, la autocrítica y críticas colectivas de sus propias construcciones.

Se hace énfasis a las debilidades de los procesos de la enseñanza de la lectura, pero esta es vista desde la formación en las universidades donde se ve que no se les enfatiza a los profesionales sobre la importancia de leer y escribir con profundidad para desenvolverse en su campo laboral y es por ello que se hace replica de lo aprendido dejando a un lado las exigencias educativas. Se requiere de la conciencia de su propia disciplina y de la actualización permanente en los procesos relacionados con su saber, su hacer y su ser, los cuales van entrelazados uno de los otros y hablan sobre ese maestro lector motivador, pensante, contagiador, creativo, reflexivo, interdisciplinario, cuestionador y constructor de conocimiento.

### 1.3.2. Contexto nacional.

A continuación, se presentan los trabajos a nivel nacional relacionados con el tema de las experiencias de maestros alrededor de la lectura:



## Facultad de Educación

Como primer estudio, se encuentra el trabajo de grado *Tras la piel del maestro de lenguaje: narrativas de vida y prácticas pedagógicas en la enseñanza de la lectura y la escritura*, que se llevó a cabo en la ciudad de Medellín. En este trabajo, Trujillo (2016) busca “Comprender las relaciones que se establecen entre nuestras narraciones de vida y nuestras prácticas pedagógicas y analizar las configuraciones que se dan en nuestras prácticas pedagógicas, en la enseñanza de la lectura y la escritura en el conjunto de grados” (p.18).

Los sujetos participantes de la investigación fueron siete maestros del primer nivel de enseñanza de lectura y escritura de la Institución Educativa La Pintada, con quienes lleva a cabo una investigación desde el enfoque cualitativo, bajo el método biográfico-narrativo, el cual permite que se puedan narrar y analizar las experiencias de otros maestros, como también la de la investigadora, y es aquí donde tiene la posibilidad de involucrarse en los procesos con los participantes.

La recolección de la información se obtuvo a partir de varias estrategias como la autobiografía, destacándose el valor del relato, las entrevistas, las observaciones de clases y un taller de maestros. Estas estrategias arrojaron tres categorías que son: la práctica pedagógica, la enseñanza de la lectura y la escritura y el método biográfico narrativo, las cuales llevaron a la investigadora a la triangulación de la información.

Los resultados se evidenciaron a partir de unos relatos de los maestros, que en principio permitieron conocer las fortalezas, debilidades y aspectos a mejorar en cuanto la enseñanza de la lectura y la escritura, al igual que conocer los relatos de los ellos cuando niños y la formación profesional que recibieron. Este trabajo investigativo estimuló la escritura en los maestros y les permitió una reflexión en la práctica pedagógica y en la enseñanza de la lectura y la escritura.

Por su parte, Borja (2010) en su investigación de maestría *La vida en escena. El valor de la subjetivación en la construcción de mundos posibles* relata experiencias de maestras transformadoras de momentos, situaciones y contextualizadas de la comuna 3 de Medellín,



quienes recrean su lenguaje de una manera reflexiva, construyendo y reconstruyendo la realidad social y educativa de sus estudiantes, como de sus propias vidas.

En esta tesis el proceso de práctica en lectura tiene en cuenta los contextos sociales que parten no de la imposición, sino desde la subjetividad. Llama mucho la atención la manera como algunas maestras crean y recrean sus vivencias de una forma abierta a la posibilidad y a la liberación de aprendizajes significativos.

Por otra parte, está el trabajo *Tejer con los hilos de la propia voz: experiencias de lectura y escritura de mujeres populares*, de Cardona y Caro (2015). Este trabajo de grado de la Universidad de Antioquia trata del quehacer docente de dos maestras que quisieron hacer visibles sus experiencias relacionadas con el aprendizaje de la lectura y la escritura de mujeres populares vulnerables en la ciudad de Medellín, las cuales no tuvieron la posibilidad de acceder al aprendizaje debido a la exclusión; proponiendo la reivindicación de la palabra, la participación y el empoderamiento en sus contextos.

Este relato invita a rescatar, a través de la lectura y la escritura, caminos narrativos que se pueden emprender frente a las experiencias significativas que han marcado nuestro quehacer con la posibilidad de dar a conocer nuestro saber pedagógico.

Otra investigación de la Universidad de Antioquia es *Prácticas de lectura: una mirada en el contexto de tres maestras de básica primaria*, de Montoya (2016). Este trabajo busca la comprensión de las prácticas de lectura de estas tres maestras de la I. E. del Rosario del municipio de Campamento para “entender qué concepciones, prácticas pedagógicas y reflexiones en torno a ellas, ocurren en la básica primaria y cómo esas prácticas inciden en la formación de estudiantes” (p. 9).

Como metodología propuesta, se presentó un estudio de caso, mientras que las técnicas e instrumentos de recolección de información que se emplearon fueron: la observación participante, la entrevista y la estrategia de análisis documental.



## Facultad de Educación

Dentro de los resultados y conclusiones que plantea el autor, se destaca que hay distancias entre lo que propone la teoría y el quehacer de los maestros en el aula. Esto ocurre, por ejemplo, entre los discursos que circulan en la institución donde laboran las tres maestras de básica primaria y su quehacer, donde lo que hacen no corresponde con lo que propone la institución, puesto que a pesar de que dichas maestras consideran importante la lectura como una práctica que permita al sujeto experiencias genuinas dentro y fuera de la escuela, su quehacer se enfoca en la transmisión de conocimientos, en el aprendizaje de la lectura en voz alta, en la formación gramática y solución de talleres.

Esta propuesta investigativa es relevante como referente para nuestro proceso investigativo, ya que nos dispone a abrir un panorama más claro en nuestra institución educativa sobre la reflexión y transformación de las prácticas pedagógicas de las maestras en las escuelas primarias, a partir de la construcción de situaciones de compromiso frente a la enseñanza de la lectura y de la búsqueda de prácticas potentes que nos ayuden no solo a nosotras, sino también a los estudiantes a interpretar el mundo desde lo leído.

Este tipo de trabajos generan una motivación para nosotras como investigadoras en cuanto a la enseñanza de la lectura y su recorrido por el camino educativo, buscando no solo el saber de lo que sucede en los diferentes lugares, sino el impacto que hace en nosotras para el intercambio de saberes y la innovación que debe hacerse sobre las prácticas pedagógicas en cuanto a cómo transmitir la lectura desde el ejemplo.

De otro lado, se encontró otro trabajo investigativo que también aporta al presente, de nombre *Resignificación de las prácticas de enseñanza de la lectura en el Bajo Cauca: un río de voces*, realizado por Berrío y López (2016) de la Universidad de Antioquia. Este tuvo como propósito:

Reconstruir las concepciones que sustentan las prácticas de enseñanza de la lectura, 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. (p.26)



Este proyecto muestra cómo se pueden resignificar las prácticas pedagógicas sobre la enseñanza de la lectura de las maestras del grado 6°, rondando en ellas las voces constantes de experiencias y tratando de conseguir la perseverancia en proponer cambios, para dar pie a repensar la propia práctica del docente en cuanto a la integralidad del texto y su contexto en el proceso educativo.

Como metodología, se emplea el enfoque cualitativo, que permitió conocer la realidad social de cinco maestros participantes. El método implementado fue el biográfico-narrativo, a partir del cual se recogen las voces de dichos maestros con 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” (Berrío y López, 2016, p.44).

Los resultados muestran la importancia de resignificar las prácticas de enseñanza de la lectura, puesto que cada maestro reflexionó sobre su manera de orientarlas. Al respecto, las autoras usan la palabra “desdibujamiento” para denotar lo distantes que son los maestros a una concepción sociocultural de la lectura, “que algunos la vemos como instrumento para mejorar desempeños en pruebas estandarizadas y nuestras propias evaluaciones” (Berrío y López, 2016, p.91). Resignificar la práctica significa que cada maestro pueda volver a su relato de vida y encuentre los sentidos necesarios que lo lleven a reorientar su quehacer en el aula.

Para finalizar, se encuentra el trabajo de grado *Sistematización de experiencias pedagógicas en la enseñanza de la lectura y la escritura de tres maestras de la comunidad uno del instituto pedagógico nacional (2015-2016)* de la ciudad de Santa Fe de Bogotá. En este trabajo, Prieto (2017) busca “Sistematizar las experiencias pedagógicas de tres maestras, de la “Comunidad I” (jardín, transición y primero) del Instituto Pedagógico Nacional, en la enseñanza de la lectura y la escritura durante los años 2015 y 2016” (p.4).



## Facultad de Educación

Como sujetos participantes, la autora trabaja con tres maestras de dicha institución mediante la metodología de sistematización. Durante dos años se sistematizaron las experiencias desarrolladas con relación a la enseñanza de la lectura y la escritura con niños entre cuatro y siete años de edad, destacando los aspectos metodológicos y los saberes que se construyen a partir de las prácticas reflexivas.

Para la recolección de la información se utilizaron instrumentos como relatos, entrevistas semiestructuradas y proyectos de las maestras. Las fuentes de información empleadas fueron: el Proyecto Educativo Institucional de 2001, el Proyecto pedagógico, el Proyecto de aula Jardín 2015, Proyectos personales de las maestras de los años 2015 y 2016 y los Trabajos realizados por los niños en el 2015 y 2016.

La ruta metodológica que se siguió para desarrollar este proyecto de sistematización de experiencias como prácticas investigativas fue la propuesta de Óscar Jara y sus cinco tiempos para sistematizar, la cual es una de las herramientas más completas y claras cuando se desea realizar una sistematización.

Los resultados se evidenciaron a partir de una invitación que les hace la investigadora a las tres participantes a hacer parte del proyecto, motivándolas hacia la reconstrucción de sus saberes con base a los años de experiencias y a las herramientas significativas utilizadas. Cuando se recolectó la información, se seleccionaron unas categorías que permitieron comprender cuál ha sido la experiencia de cada maestra teniendo en cuenta los objetivos y el eje articular planteado al momento de realizar la sistematización. Asimismo, en esta investigación se logran visibilizar los diferentes saberes que han construido las maestras, lo que les permite una reflexión profunda sobre el trabajo que realizan diariamente.

Como conclusión, estos antecedentes nacionales e internacionales son pertinentes para nuestra propuesta, porque parten de metodologías donde la experiencia, aunque no se toma como categoría conceptual de manera explícita, es productora de conocimiento. Esto se refleja en que los autores hayan tenido en cuenta en su método a fuentes primarias como fueron los maestros



participantes que, a partir de sus relatos y de dejar ver sus prácticas pedagógicas y de enseñanza de la lectura, pudieron reflexionar sobre su quehacer, valorando sus aciertos y desaciertos.

Finalmente, todos estos antecedentes constituyen trabajos que dieron la posibilidad de analizar las concepciones, los quehaceres y construir identidades de los maestros. Sin embargo, como maestras investigadoras, además de resignificar las experiencias de los maestros en nuestra institución, pretendemos ir más allá, es decir, conformar un grupo de maestras que conozcan las nuevas estrategias que surgen de esta propuesta, que se capaciten permanentemente, que se piensen, que reconstruyan y construyan su nuevo conocimiento.

#### 1.4. Justificación

El presente trabajo de profundización, en calidad de trabajo final de grado de maestría, justifica su importancia a partir de varios impactos: personal, académico, institucional y social.

Como impacto personal, hemos expuesto con anterioridad que nuestro interés es destacar, valorar, resignificar y reflexionar sobre las prácticas pedagógicas de cinco maestras de primaria a partir de sus experiencias en torno a la enseñanza de la lectura. Como investigadoras y maestras de lengua castellana de la I. E. San Luis Gonzaga, tenemos la convicción de que es posible por medio de este trabajo extender su intencionalidad investigativa y llevarla a la práctica por medio de propuestas que intervengan el currículo de la institución y que permitan traspasar los proyectos de lectura a corto plazo; más bien que dichas propuestas cimenten una filosofía de la enseñanza de la lectura en primaria y, por qué no, en secundaria.

Por lo tanto, desde los objetivos planteados, no solamente estamos comprometidas con aportar a nuestra formación como maestras investigadoras, así como a la metodología y conceptos propuestos aquí, sino también a nuevos enfoques de enseñanza de la lectura en la I. E. San Luis Gonzaga, desde la resignificación de las experiencias de las maestras participantes, que contribuyan a la institución, a los maestros y, por supuesto, a los estudiantes.



## Facultad de Educación

El presente trabajo de profundización se justifica también como un aporte académico al campo de la educación y a línea enseñanza de la lengua y la literatura, por cuanto no solo busca ampliar un marco de antecedentes sobre los temas de *experiencia, enseñanza de la lectura y prácticas pedagógicas*, sino también a extenderse a otros campos como el currículo. En este sentido, se busca que en este trabajo también se puedan encontrar propuestas, iniciativas e interrogantes y no solamente descripciones y resultados de un estudio en un tiempo, contexto y con participantes determinados.

Con base en lo dicho con anterioridad, desde el impacto institucional, se pretende que este trabajo aporte a la I. E. San Luis Gonzaga, y que incida positivamente a la comunidad educativa. Esto solo se logra si se llevan a cabo recomendaciones y propuestas que sean viables al contexto educativo y, por supuesto, si se valoran las experiencias de las maestras participantes como base para el mejoramiento institucional de la enseñanza de la lectura de manera interna. Es por esto que uno de los objetivos que se plantea esta investigación apunta a la reconfiguración de una propuesta pedagógica partiendo precisamente de las experiencias significativas de las maestras de primaria.

En cuanto a la pertinencia que tiene este trabajo en el contexto de la I. E. San Luis Gonzaga, dicha institución es un lugar apto y apropiado para emprender los procesos de enseñanza de la lectura, debido a las ventajas que posee, como: una biblioteca amplia, agradable e iluminada; una variedad de textos infantiles, en especial, de la Colección Semilla y Arco Iris; una sala de sistemas dotada de tabletas, computadoras, servicio de Internet; al igual una serie de estrategias de enseñanza como: los trabajos por pares, trabajos contextualizados, comprensiones de video-cuentos, películas de acuerdo con la edad y nivel de los niños, pruebas interactivas, visitas constantes a la biblioteca, picnic lector, trabajos en equipo, lecturas escénicas con participación de padres de familia, entre otras, las cuales se constituyen en elementos para realizar transformaciones lectoras con sentido.

Es posible afirmar que, como sujetos activos y formadores de lectores en primaria, vemos con pertinencia y consideramos importante la práctica de la lectura en cada uno de nuestros escenarios



formativos, debido a que permite el desarrollo de la imaginación, el acceso a la información, al conocimiento lingüístico de sí mismo, del otro y del mundo escolar, cultural y social.

Finalmente, como impacto social, este trabajo se reconoce como un estudio cualitativo que valora a los participantes como productores de conocimiento. En este sentido, se les da significado a los maestros que, día a día, trabajan por sus estudiantes, a lo cual estos aportarán su contexto y, por ende, al mejoramiento del ámbito social. No desconocemos que esta es, principalmente, una tesis de maestría de carácter educativo, pedagógico y con enfoque en la enseñanza de la lengua y la literatura- Sin embargo, consideramos que, en prospectiva, su alcance puede ser mayor, si llevamos la palabra escrita a acciones concretas y visibles a toda la comunidad educativa.

### 1.5. Pregunta de investigación

Todo lo dicho anteriormente nos lleva a generar la siguiente pregunta de investigación:

¿De qué manera es posible resignificar las experiencias de las maestras de la Institución Educativa San Luis Gonzaga de Copacabana para la reconfiguración y consolidación de una propuesta pedagógica y de nuevas prácticas de enseñanza de lectura en los estudiantes de la básica primaria?

### 1.6. Objetivos

#### 1.6.1. Objetivo general.

Resignificar las experiencias de las maestras de la Institución Educativa San Luis Gonzaga de Copacabana para la reconfiguración y consolidación de una propuesta pedagógica y de nuevas prácticas de enseñanza de lectura en los estudiantes de la básica primaria.



## Facultad de Educación 1.6.2. Objetivos específicos.

- Recuperar las experiencias significativas que dieron origen a las propuestas pedagógicas para el mejoramiento de la enseñanza de la lectura de los estudiantes de primaria de la I. E. San Luis Gonzaga de Copacabana.
- Comprender el impacto de las experiencias significativas en la enseñanza de la lectura que se han desarrollado en la I. E. San Luis Gonzaga de Copacabana en la básica primaria.
- Consolidar un grupo de estudio que garantice el apoyo y capacitación a diversas propuestas de aula hacia la consolidación de nuevas estrategias y prácticas de enseñanza de la lectura.



De acuerdo con lo expuesto en el capítulo uno, se les da apertura en este apartado a las categorías que trazan una relación conceptual con el trabajo. Estas categorías conceptuales se han desarrollado a partir de autores importantes en el tema y aquí las presentamos: práctica pedagógica, saber pedagógico, lectura, enseñanza de la lectura, experiencia significativa, formación de lectores en primaria y experiencia.

Como apoyo para nuestra problemática investigativa, se considera importante trazar unos caminos hacia postulados que realizan autores como: Olga Lucía Zuluaga (1987), quien conceptualiza la *pedagogía*. De la misma manera, se encuentran autores como Víctor Díaz (2004), Marcela Román (2003) y Antonio Latorre (2003) que aportan a la noción de *práctica pedagógica*. Por su parte, Armando Zambrano (2005) y María Chacón y Martín Suárez (2006) hacen referencia al *saber pedagógico*.

En cuanto al concepto de *lectura*, se tiene como soportes teóricos a Delia Lerner (2001), Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (2005) y Colomer (2006), mientras que en *enseñanza de la lectura y lectura en primaria* se cuenta con Isabel Solé (1992), Mauricio Pérez Abril (2013), Capallera (2001), Quintanal (2001) y Goodman (1996). De igual forma, se expone a Delia Lerner (2001) y a Michele Petit (Clarín, 2009), quienes ofrecen orientaciones sobre la *formación de lectores*.

Finalmente, con relación a la *experiencia*, se cuenta con los aportes de Jorge Larrosa (2006), quien aterriza el concepto en la educación. Igualmente, se tiene en cuenta a Anna María Piussi (2007) y al MEN (2009), que define la *experiencia significativa*.

#### 2.1. Práctica pedagógica

Primeramente, partiendo del concepto de *pedagogía*, para Zuluaga (1987), esta es entendida como “la disciplina que conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la



## Facultad de Educación

enseñanza de los saberes específicos, en las diferentes culturas” (p.21). La pedagogía se comprende entonces como el saber teórico-práctico que permite la formación del sujeto en un determinado arte con base en su contexto. De la misma manera, Zuluaga (1987) destaca la pedagogía como:

El discurso que posibilita al maestro a ser el soporte de un saber específico circunscrito a las prácticas que tienen lugar en las prácticas de saber, y como el lugar teórico que conceptualiza tanto acerca de la enseñanza como de las múltiples relaciones conceptuales y prácticas con las cuales entra en relación la enseñanza. (p.25)

Según lo anterior, la pedagogía es la brújula que le permite al maestro navegar por el contexto educativo. Además, según lo expuesto por Zuluaga (1987), al ser un saber teórico y práctico, cada maestro refleja en su ser y hacer lo que la pedagogía es para él. Asimismo, el maestro como un ser activo de la sociedad debe conocer qué se dice y qué se hace con su disciplina, las legalidades que rigen el hecho educativo, los comportamientos que él y sus estudiantes deben tener en el contexto escolar, al igual que emprender investigaciones que generen cambios y conocimientos en sus prácticas.

Es por ello, que se requiere que los maestros pongan a disposición de la institución donde laboran todas sus potencialidades, conocimientos, estrategias, desafíos, métodos, propósitos, compromisos sociales, entre otros, para emprender procesos educativos integrales que trasciendan el aula, la escuela y que se visualice como el profesional de la educación que se capacita, lidera, reflexiona, transforma e impacta en su contexto.

En cuanto a la práctica pedagógica, Díaz (2004) la enfoca desde una mirada práctica, concibiéndola como la actividad diaria que los maestros desarrollan en las aulas u otros espacios. Dicha actividad, según este autor, debe orientarse por un currículo y apuntar a la formación de los estudiantes. Díaz (2004) aterriza la práctica pedagógica en cuatro componentes: los maestros, los estudiantes, el currículo y el proceso formativo. En otras palabras, la práctica pedagógica se piensa como el conjunto de acciones alrededor de las cuales se conjuga un proceso formativo



## Facultad de Educación

orientado por el maestro al estudiante, donde es determinante la manera en que el maestro gestione el currículo.

Por su parte, Román (2003) la define como la “dinámica de interacción socio-afectiva, cognitiva y pedagógica que ocurre entre el docente y el grupo curso en el aula escolar” (p.113). Esta definición es interesante respecto a la de Díaz (2004) en la medida en que coinciden en la práctica pedagógica como una dinámica o actividad, algo que está en movimiento. Igualmente, al Díaz (2004) plantearla desde cuatro componentes relacionados entre sí, concuerda con Román (2003), que la plantea como “interacción”. Precisamente, para Román (2003), “La interacción social y pedagógica que ocurre en la sala de clases, entre profesor y alumnos, sigue siendo determinante” (p.114).

Adicionalmente, Román (2003) la define como socio-afectiva, es decir, que la práctica pedagógica no solo es una actividad que propende por la formación académica del estudiante, sino que además su pertinencia determina las relaciones sociales y afectivas entre maestro y estudiantes, por lo cual, desde esta perspectiva, este concepto adquiere mayor potencialidad.

Dado lo anterior, se considera de gran importancia la práctica pedagógica en una institución educativa, porque es la que le da la verdadera filosofía institucional; permite que todos los actores se apropien de la misión, visión, métodos, modelos, maneras de proceder dirigidos por un saber pedagógico que genera transformaciones sociales permanentes, basadas en reflexiones significativas, tanto individuales como colectivas, que tengan como finalidad la construcción de un nuevo conocimiento.

Sin duda alguna, al ser la práctica pedagógica una actividad, cargada de dinamismo e interacción, el maestro constituye un eje central para en andamiaje del proceso formativo del estudiante. Es por esto que autores como Latorre (2003) ponen al maestro como base para una educación innovadora y transformadora, puesto que, en la medida en que el maestro sea un profesional innovador y transformador, la educación lo será. En este sentido: “la transformación



académica de todo centro pasa necesariamente por una docencia renovada y por un docente innovador, formado en una doble perspectiva: la disciplinaria y la pedagógico-didáctica” (p.6).

En definitiva, considerando los aportes de estos autores, la práctica pedagógica es el resultado del saber pedagógico del maestro, en tanto logró o no orientar su currículo hacia la formación del estudiante. Por tanto, si se cuenta con maestros abiertos, dinámicos, reflexivos, que propendan por la innovación y la transformación, la práctica pedagógica tomará una orientación clara hacia una educación de calidad. A continuación, se conceptualiza el saber pedagógico, como complemento a las nociones de *pedagogía y práctica pedagógica*.

## 2.2. Saber pedagógico

Zambrano (2005) plantea el saber pedagógico como una construcción propia, que tiene en cuenta tanto el aspecto práctico como su fundamentación teórica. En otras palabras, el saber pedagógico implica la construcción de procesos escolares integrales, donde el maestro no solamente se limita a enseñar un saber específico, sino que orienta a sus estudiantes sobre el desarrollo de habilidades que les permitirán tener una mejor calidad de vida social, académica, cultural y personal. El saber pedagógico es la respuesta a qué se enseña, a quién se enseña, para qué se enseña y cómo se enseña.

El mismo Zambrano (2005) asegura que sin un discurso pedagógico no es posible construir un saber pedagógico, o sea que cada maestro debe encontrarse con la manera apropiada de formar a sus estudiantes en la medida en que sabe qué, a quién, para qué y cómo se enseña. Es, por tanto, de gran importancia que el maestro construya el conocimiento, combinando los saberes adquiridos con los que va tejiendo en su quehacer docente, teniendo en cuenta que sus contextos están cargados de riquezas culturales y sociales que potencian los espacios de aprendizaje en los cuales se desenvuelve.

Para Chacón y Suárez (2006), el saber pedagógico se entiende como una reconstrucción que hace el maestro de sus experiencias formativas por medio de indagaciones sobre sí mismo, lo que



da lugar a la teorización. Esta concepción de Chacón y Suárez (2006) es pertinente para el presente trabajo de profundización, ya que sigue la línea de un maestro pensante que busque por medio de la reflexión de sus experiencias propias la mejora de sus prácticas pedagógicas y que, al mismo tiempo, teorice sobre su quehacer.

En este orden de ideas, se puede afirmar hasta ahora, que la línea conceptual de práctica pedagógica sobre la cual se orienta este trabajo de profundización se ciñe a comprenderla como el conocimiento teórico y práctico que reconstruye el maestro para orientar los procesos formativos de sus estudiantes, un conocimiento que es efectivo en la medida en que el maestro sea innovador y transformador, para lo cual debe ser abierto, dinámico, socio-afectivo y consciente de que, más allá de los recursos de que disponga, de las dinámicas institucionales y de los lineamientos educativos que se imponen, su ser y su quehacer determinan la calidad de su práctica pedagógica y su efecto en el aprendizaje de sus estudiantes.

### 2.3. Lectura

A continuación, se presentan algunos postulados de teóricos sobre la *lectura*.

Lerner (2001) propone interesantes postulados, llevándolos no al nivel del aula, sino de la escuela como tal. La autora propone que la lectura debe situarse en la escuela como una práctica viva y como un instrumento poderoso para repensar el mundo y reorganizar el pensamiento. Igualmente, destaca que interpretar textos debe ser un acto político, basado en derechos y deberes, por lo cual, lo que se infiere es que el estudiante debe aprender a ver la lectura como un privilegio, pero también como una responsabilidad. En Lerner (2001), también se reconoce que la lectura y la escritura deben ir de la mano siempre, puesto que son procesos que se transversalizan.

Desde otra mirada, Ferreiro y Teberosky (2005) postulan que la lectura:



## **Facultad de Educación**

es un acto donde el ser humano acepta la asignación de encontrarle sentido y coherencia a lo que el autor refleja en su escrito, por lo tanto, el lector debe reaccionar al momento de leer, buscando sentido de lo que se quiere expresar siempre tomamos en cuenta que la lectura es una actividad que nos permite identificar, decodificar y analizar lo que otra persona quiere decir, pero debemos tener en cuenta que no solo es un acto donde el ser humano decodifica signos gráficos, sino que va más allá, aceptando la responsabilidad de buscar un sentido del texto y transformar los conocimientos previos por los conocimientos recientemente aprendidos. (p.48)

Asimismo, Colomer (2006) manifiesta que la lectura “sigue siendo un instrumento imprescindible para incorporarse al diálogo permanente de los individuos con su cultura, sea a través de formas vertiginosas de la informática, sea a través de la reflexión introspectiva de un lector ante un libro” (p.188).

Las posturas de Lerner (2001), Ferreiro y Teberosky (2005) y Colomer (2006) convergen en concepciones de lectura como práctica sociocultural, es decir, posturas que creen en la lectura como posibilidad para pensar el mundo, de asumir una responsabilidad con el texto otorgándole sentidos y que no solo se suscribe en la mera decodificación. De igual manera, se piensa como un acto escolar, no individual, es decir, que la lectura es una cultura que puede desarrollarse a nivel curricular e institucional, de manera que todos los estudiantes la asuman como un proceso y actividad imprescindible de cualquier área y necesaria para la vida.

Esta concepción de lectura aporta a la reflexión que se pueda lograr de las experiencias significativas de las maestras de primaria de la I. E. San Luis Gonzaga, ya que reflexionar sobre el saber pedagógico en torno a la enseñanza de la lectura en primaria es cuestionarse de si se está o no enfocando teóricamente la práctica de la lectura hacia una concepción que les permita a los estudiantes leer con libertad, buscando sentidos en el texto que aporten a sus vidas y que, por supuesto, los lleven a la comprensión lectora.



## 2.4. Facultad de Educación Enseñanza de la lectura

La búsqueda de métodos eficientes e innovadores para la enseñanza de la lectura es y ha sido una gran preocupación para los maestros. Como formadoras de lectores, no somos ajenas a esta angustia. Es por ello que día a día buscamos la manera de capacitarnos por diversos medios, investigar y dialogar con nuestras colegas sobre sus formas de enseñar para aprender de ellas y así mejorar nuestras prácticas de enseñanza de la lectura.

Consideramos que la enseñanza de la lectura debe estar presente en cada una de las áreas del conocimiento y que su objetivo debe ir encaminado hacia la formación académica, social y cultural del estudiante. De la misma manera, vemos necesario dirigir nuestra mirada hacia algunos teóricos que nos pueden orientar a una mejor formación de lectores en primaria.

Según Solé (1992), “La enseñanza inicial de la lectura debe asegurar la interacción significativa y funcional del niño con la lengua escrita” (p.6). Esta interacción no debe ser ajena a los procesos de decodificación y alfabetización, necesarios en la edad temprana, pero tampoco aislados de propósitos más ambiciosos de enseñanza de la lectura desde un enfoque sociocultural. Precisamente, Pérez Abril (2013) considera que la lectura hay que entenderla como:

una práctica social y cultural, no se trata de leer únicamente para adquirir conocimientos útiles para el mundo práctico o académico; interesa más bien que al leer el sujeto se quede con un sabor, con el aroma resultante de haber vivido una experiencia estética, como quien llega de un viaje inolvidable... Esas son las huellas que forman al lector. (p. 110)

Lo cierto es que la lectura no puede realizarse solo con fines académicos, es indispensable que ella trascienda sus límites de comprensión, de gustos, de argumentos, que se conciba como un objeto social que brinde la oportunidad de relacionarse con el mundo y consigo mismo.



## Facultad de Educación

Según Caparella (2001), de acuerdo con la enseñanza de la lectura, las estrategias “Tendrían que ser consideradas como objeto de enseñanza y aprendizaje en los diferentes contextos lingüísticos, sean propios del área de lenguaje o de cualquier otra área del lenguaje” (p.36). En este sentido, es necesario que las docentes de primaria, quienes son responsables de formar en todas las áreas, empleen estrategias a fines a la madurez de sus estudiantes, teniendo en cuenta que la lectura debe ser la base de todas las áreas del conocimiento y que, al finalizar cada proceso de enseñanza, se debe dar paso a un análisis o evaluación, donde, tanto el maestro como el estudiante, sean conscientes de sus avances, dificultades y potencialidades permitiéndoles un mejoramiento continuo.

Asimismo, Quintanal (2001) afirma que la lectura en primaria debe ser apreciada por el maestro como un proceso de aprendizaje, en el que el estudiante apenas está desarrollando sus capacidades y no considerar que el estudiante ya las ha desarrollado todas. Es importante que, en todas las áreas, los maestros afiancen y profundicen en los conocimientos básicos de lectura; quedarían muchos vacíos si solamente le asignan la responsabilidad de los procesos lectores al área de lenguaje. Por el contrario, si se trabaja en todas las áreas, se llegaría al nivel satisfactorio y se podría hablar de un proceso lector escolar con verdadero sentido social e integral.

### 2.5. Formación de lectores en primaria

Es necesario hacer un paraje para repensar la manera como se forma a los sujetos en los procesos lectores. Las maestras de primaria somos las encargadas de iluminar el mundo lector de los chicos y es en esta etapa donde tenemos la gran facilidad de enamorarlos, motivarlos y guiarlos para el enriquecimiento cultural y social, el desenvolvimiento en todos los aspectos de sus vidas, en el desarrollo de un buen vocabulario, en el éxito escolar, para enfrentarse al mundo competitivo local, nacional y global. Es por ello que es necesario conocer algunas posturas teóricas que permitan aplicar nuevas estrategias para mejorar las prácticas pedagógicas frente a la formación lectora en los niños de las sedes primarias de la I. E. San Luis Gonzaga de Copacabana.



## Facultad de Educación

Goodman (1996), destaca algo muy interesante que les sucede a los niños cuando se les fomenta el goce por la lectura en edad temprana: “Los niños que aprenden a disfrutar la lectura, llegado el momento de elegir, elegirán leer. Aquellos que aprenden a leer, pero no a disfrutar de la lectura, rara vez elegirán leer durante su tiempo libre” (p.134). Esta afirmación es, sin duda, una base para que todo maestro se empeñe en que el niño desarrolle primero el disfrute de leer antes de cualquier otra cosa.

Por su parte, retomando a Lerner (2001), aunque el disfrute es un pilar importante en la formación de lectores en primaria, no cabe duda de que también lo es:

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 en lugar de persistir en formar individuos dependientes de la letra del texto y de la autoridad de otros. (p.40)

Es necesario asumir compromiso que tiene la escuela de intensificar los procesos lectores en el que se busca la autonomía y la comprensión de los textos de una manera activa y decisiva donde el estudiante asuma la lectura como un diálogo profundo que le permita interactuar y cuestionar lo expuesto por los autores de manera coherente, pertinente y contextualizada.

Petit afirma que “Para que un niño se convierta en lector es importante la familiaridad física precoz con los libros, la posibilidad de manipularlos para que no lleguen a investirse de poder y provoquen temor” (Clarín, 2009, párr.1). Estas son acciones que conducen a la imitación positiva de leer, dándole su valor agregado a quien se encuentre a su alrededor, llámese padre, amigo o maestro, quienes desde su experiencia logran ese acercamiento y evitan la negación a la lectura.

En este sentido, el lector debe ser un sujeto activo frente a la lectura, que pueda combinar sus conocimientos previos con los conocimientos que adquiere con determinado texto, que lo llevan hacia la comprensión y construcción de un nuevo y significativo conocimiento.



## Facultad de Educación

Es de gran importancia detenernos para analizar algunos conceptos relacionados con la experiencia, la cual es un pilar en nuestra propuesta de profundización y fue gracias a una experiencia que nació esta investigación, además, son experiencias de maestras las que vamos a analizar para generar otras reflexiones y conclusiones que motiven a los lectores hacia la investigación de lo vivido.

### 2.6. Experiencia

Un referente importantísimo para definir la experiencia en el campo educativo es Larrosa (2006, 2010). Para este autor, la experiencia es “eso que me pasa” (Larrosa, 2006, p.88) y que está cargada por factores externos al sujeto que la vive. La experiencia está conformada por *acontecimientos*, como algo que le pasa al sujeto y que no depende de él. La experiencia es, por tanto, un acontecimiento que sucede en el sujeto y que es exterior a él. De igual manera, la experiencia es subjetiva, lo que significa que es singular, particular y propia de alguien.

Larrosa (2010) es contundente al afirmar que, en educación, la experiencia tiene que ver con un “no” y con una pregunta. Por un lado, es necesario negar lo que se nos da como necesario y obligatorio, lo que ya no soportamos. Por otro lado, es bienvenido todo aquello que no está determinado y que conlleva modos de pensamiento, de lenguaje, de sensibilidad, de acción y voluntad. Lo que nos pasa y es no previsto y no pensado entra en el orden de la experiencia.

Por definición, para Larrosa (2006, 2010), la experiencia es significativa, dado que toda experiencia debe formar y transformar. Por lo tanto, el acontecimiento que suceda en el sujeto debe atravesarlo de tal manera que la experiencia sea formativa e importante para él.

Si llevamos lo dicho por Larrosa (2006, 2010) al entorno escolar, la experiencia es entonces el escenario que permite relatar un acontecimiento vivido en los entornos escolares con maestros, estudiantes o padres de familia; basándose en hechos que transforman, dejan huellas y tienen verdadero sentido en la vida de los sujetos podemos decir que es una experiencia significativa.



## Facultad de Educación

Nuestros recorridos pedagógicos están llenos de combinaciones de experiencias y conocimientos que han sido recogidos día a día, año tras año y poseen un toque único y especial y es por ello que consideramos que son tesoros que nos permiten conocer y reflexionar hacia el uso de nuevas prácticas que impacten y generen la construcción de un nuevo saber.

En Piussi (2007) se encuentra una propuesta interesante en cuanto a la exteriorización de las experiencias. Al respecto, propone pasar del saber de la experiencia al saber de la práctica, entendiendo “práctica” como un actuar consciente de esa experiencia que padeció el sujeto. Llevar la experiencia a la práctica tiene un fin: compartirla con otras personas. Esta autora hace referencia a contar lo vivido en el entorno, para que las experiencias no se queden en el olvido y puedan enriquecer a otros. Es por esto que en este trabajo de profundización se desea contar con experiencias de maestras de primaria en cuanto a la enseñanza de la lectura, con el propósito de conocer esas prácticas significativas, que suelen ser invisibilizadas.

La experiencia es un encuentro con nosotros mismos, con el otro y con nuestro tejido, es el momento donde ponemos en juego todo lo lindo, o triste vivido, lo soñado, lo realizado y no alcanzado, lo expresado y callado, es ese encuentro de voces y sentidos que nos permiten hacernos entender y escuchar, tejernos y destejernos sin ninguna prisa. Qué afortunadas somos las maestras por tener la gran ventaja de poder gozar de experiencias únicas, significativas y variadas diariamente en nuestras aulas de clase.

Para finalizar el recorrido por esta categoría, es importante detenerse en el concepto de *experiencia significativa*, ya asociado con lo propuesto por Larrosa (2006), el cual ha estado presente desde el inicio de nuestro camino investigativo. El MEN (2009) define la experiencia significativa como:

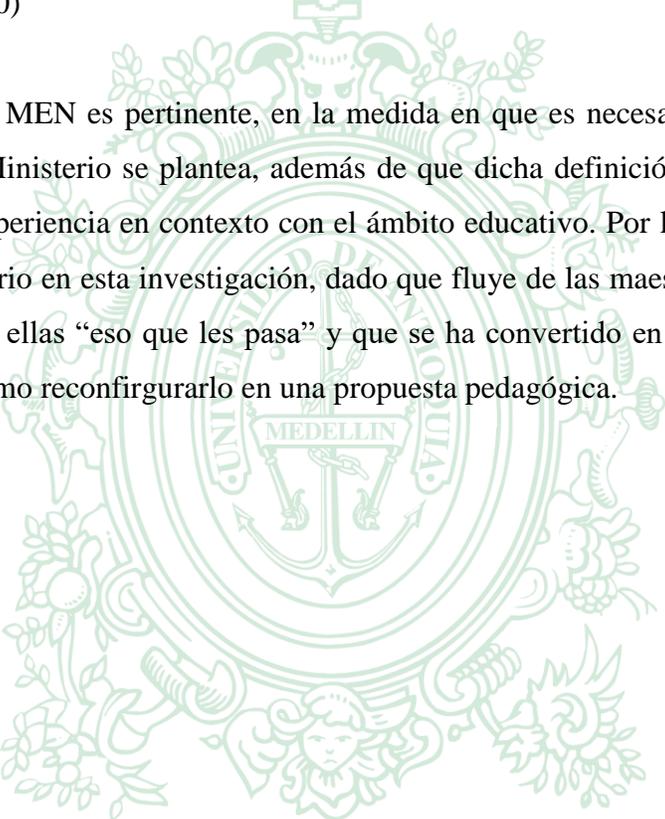
Una práctica concreta (programa, proyecto, actividad) que nace en un ámbito educativo con el fin de desarrollar un aprendizaje significativo a través del fomento de las competencias; que se retroalimenta permanentemente a través de la autorreflexión crítica; es innovadora, atiende una necesidad del contexto identificada previamente, tiene una



## **Facultad de Educación**

fundamentación teórica y metodológica coherente y genera impacto saludable en la calidad de vida de la comunidad en la cual está inmersa, posibilitando el mejoramiento continuo del establecimiento educativo en alguno o en todos sus componentes tales como el académico, el directivo, el administrativo y el comunitario; fortaleciendo así, la calidad educativa. (p.10)

Esta definición del MEN es pertinente, en la medida en que es necesario que haya diálogos con lo que desde el Ministerio se plantea, además de que dicha definición ofrece un panorama más concreto de la experiencia en contexto con el ámbito educativo. Por lo tanto, la experiencia es un concepto necesario en esta investigación, dado que fluye de las maestras participantes y es importante obtener de ellas “eso que les pasa” y que se ha convertido en prácticas pedagógicas significativas y ver cómo reconfigurarlo en una propuesta pedagógica.



# UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



Con el propósito de resignificar las experiencias de las maestras de la Institución Educativa San Luis Gonzaga de Copacabana para la reconfiguración y consolidación de una propuesta pedagógica y de nuevas prácticas de enseñanza de lectura en los estudiantes de la básica primaria, fue necesario presentar cómo se llevó a cabo este proceso.

Abordar la investigación *Experiencias de maestras alrededor de la enseñanza de la lectura: un escenario posible para repensar la formación de lectores en primaria* implicó adentrarse en el contexto de los maestros para producir un nuevo conocimiento, partiendo de la aplicación de una metodología que se describe a continuación en sus diferentes apartados: tipo de estudio y diseño metodológico; sujetos participantes; estrategias e instrumentos utilizados; procedimiento empleado, y criterios éticos.

El objeto de estudio se enfocó en nuestras prácticas pedagógicas en cuanto a la formación de lectores en primaria, ya que los estudiantes han venido presentando debilidades en este aspecto. A esto se suma la falta de visualización, socialización y retroalimentación de prácticas significativas por parte de los docentes, que no ven la importancia de transformar sus prácticas y, por lo tanto, reflejan poca innovación hacia la forma de planear, enseñar y evaluar.

#### 3.1. Tipo de investigación y diseño metodológico

Principalmente, se pensó esta propuesta como un ejercicio enmarcado en una investigación pedagógica y de enfoque cualitativo, ya que esta:

(...) aparece directamente vinculada a la práctica, en la medida en que se constituye en un dispositivo para la explicitación de la propia práctica, para la construcción de un saber pedagógico sistemático por parte del profesor y para la transformación de su práctica docente. (Herrera, 2010, p.61)



## Facultad de Educación

Al ser esta una investigación pedagógica, tal y como lo afirma Herrera (2010), permite distanciarse del paradigma positivista y enrutarse por un enfoque cualitativo y paradigma crítico social o hermenéutico, donde la pedagogía se asume como “un campo de producción de conocimiento que puede ser agenciado por los docentes mismos” (p.53). Además, este trabajo es cualitativo, puesto que, como afirma Galeano (2012), se busca un “giro de la mirada” en investigación a partir de darle protagonismo al sujeto, con sus palabras, discursos, prácticas sociales, memorias y olvidos. Así las cosas, un enfoque cualitativo posibilita una alternativa no cuantitativa de “interpretar, clasificar, comparar y enunciar las situaciones o procesos observados y para desentrañar las lógicas y maneras diferenciadas de vivir en sociedad” (Galeano, 2012, p.11).

Como maestras que llevamos a cabo el presente trabajo de profundización, y siguiendo la línea de una investigación pedagógica, con enfoque cualitativo y paradigma socio-crítico, decidimos emprender una investigación pedagógica bajo un diseño de Investigación Acción Participativa (IAP). La IAP surge como el diseño desde el cual se rige esta investigación pedagógica, por varias razones (Colmenares, 2012):

- Adopta un paradigma crítico-social, que busca una respuesta diferente al positivismo y que valora una ontología realista, una epistemología subjetivista y una metodología dialógica transformadora.
- Busca no solo la descripción de un fenómeno, sino también aportar alguna alternativa de cambio o transformación, una nueva visión, más que un mero proceso con diferentes técnicas.
- Sigue la línea de vertientes educativas, inspiradas en autores como Paulo Freire, Hilda Taba, Lawrence Stenhouse, John Elliot, entre otros.
- Acoge la definición de investigación acción participativa de Fals Borda, entendida como “un complejo de actitudes y valores, y como un método de trabajo que dan sentido a la praxis en el terreno” (p.104).



## **Facultad de Educación**

- Genera un acercamiento al objeto de estudio a partir de “la consulta a diferentes actores sociales en búsqueda de apreciaciones, puntos de vista, opiniones, sobre un tema o problemática susceptible de cambiar” (p.105).
- Aporta una doble vía; por un lado, la presente es una investigación “acerca de un problema” y, por el otro, busca “solucionar un problema”.
- Requiere una acción “como parte integrante del mismo proceso de investigación” (p.106).
- Se enfoca “en los valores del profesional, más que en las consideraciones metodológicas” (p.106).
- Investiga sobre la persona, “en el sentido de que los profesionales investigan sus propias acciones” (p.106).

A partir de lo expuesto anteriormente, la IAP respondió al alcance del objetivo general, ya que resignificar las experiencias de las maestras de la Institución Educativa San Luis Gonzaga de Copacabana implicó acercarse a su quehacer, valorar sus aportes y emprender propuestas de cambio y mejoramiento de sus prácticas pedagógicas, para el mejoramiento institucional. Igualmente, como profesionales de la educación, la IAP nos permitió reflexionar sobre nuestra praxis. En cuanto a la reconfiguración y consolidación de una propuesta pedagógica y de nuevas prácticas de enseñanza de lectura en los estudiantes de la básica primaria, ese fue el elemento aportador al cambio y la acción que desplegó esta investigación, trascendiendo la descripción de un fenómeno educativo y consolidándose como investigación pedagógica.

Como sujetos activos y participativos de este proceso investigativo pretendimos reconfigurar una propuesta pedagógica para la consolidación de nuevas prácticas de enseñanza de la lectura en primaria, que nos permitan escucharnos, replantearnos, repensarnos, capacitarnos, aprender del otro, mejorar las prácticas y los discursos pedagógicos, trayendo consigo resultados significativos en los procesos formativos y evaluativos (pruebas internas y externas) de los estudiantes de primaria.



## Facultad de Educación

Del mismo modo, nos genera placer nuestra práctica pedagógica desde una reflexión crítica, que nos conduce a producir un conocimiento o saber pedagógico, evidenciando una transformación en nuestro quehacer educativo, al escuchar que nuestro discurso pedagógico cobra sentido y significado desde los cambios que ha hecho en nosotras. Somos conscientes de que nos falta repensarnos, conocer otro método de enseñanza, no encasillarnos y volvernos herméticas en una especie de formalismo desde el cual no aceptamos aprender del otro y desconociendo la retroalimentación, la que cada vez engrandece nuestra investigación.

La investigación pedagógica nos da la posibilidad de flexibilizar los encuentros con nuestras maestras, es decir, caminar de acuerdo con las preguntas y novedades, a los acontecimientos que ocurren en el aula y a los hallazgos que surgen en el ejercicio de interpretar, compartir, criticar y dialogar frente al discurso pedagógico.

Es por ello, que nuestra propuesta se concibe como una investigación pedagógica porque articula la teoría y la práctica, “no como dos campos distanciados entre los cuales se tienden puentes, sino como dos aspectos constitutivos de la misma realidad” (Herrera, 2010, p.61).

### 3.2. Descripción de los participantes

Para la selección de las participantes, consideramos indicado y pertinente escoger cinco maestras de primaria, incluidas las presentes investigadoras. El criterio de elección de esa cantidad de maestras corresponde al mínimo pedido en el uso de la estrategia de grupo focal, la cual consiste en reunir de 5 a 15 personas para llevar a cabo una discusión de grupo (Yuni y Urbano, 2005).

Al momento de seleccionar a las otras tres maestras, estuvimos muy orgullosas y satisfechas al escuchar expresiones de “Yo quiero participar”, no de una docente, sino de 14. Sin embargo, la elección debía ser máximo de tres para que con nosotras dos el grupo de estudio tuviera mucho más respaldo en el tiempo para el análisis, la recolección, la sistematización de los datos



## Facultad de Educación

y la consolidación del grupo capacitador. La selección de las participantes se realizó, teniendo en cuenta criterios como:

- Maestras de primaria de la I. E. San Luis Gonzaga y sus respectivas sedes.
- Experiencia laboral de por lo menos cinco años.
- Disponibilidad e interés para participar en la investigación.
- Aceptabilidad del consentimiento informado (ver Anexo 2).

Con estas maestras participantes, creamos un grupo focal, denominado por todas como *Maestras que vivencian y mejoran sus prácticas pedagógicas con relación a la lectura*. Para nombrar a cada maestra en este trabajo de profundización, se les asignó un número del 1 al 5, así: Maestra *Uno*, Maestra *Dos*, Maestra *Tres*, Maestra *Cuatro* y Maestra *Cinco*, las investigadoras decidimos asumir los dos últimos números (4 y 5). De igual manera, se utilizaron seudónimos para los nombres de los niños que aparecieron en este trabajo. En cuanto a la descripción de cada maestra, se tiene lo siguiente:

La Maestra *Uno* cuenta con 22 años de experiencia docente y actualmente labora en la sede rural El Cabuyal. Esta maestra se ha destacado con sus maravillosas historias orales, que nos ha compartido durante un largo tiempo de manera personalizada. Se ha caracterizado también por emprender proyectos de lectoescritura inclusiva para chicos con Necesidades Educativas Especiales. En sus narraciones nos compartió los logros obtenidos con algunos estudiantes, entre ellos, Rafael, quien tenía un diagnóstico confirmado con discapacidad auditiva (sordo- mudez) y Susana con afasia cerebral, quienes lograron alcanzar el código escritural a través de diversas estrategias como: el trabajo colaborativo, la metodología con material concreto, el respeto por el ritmo de aprendizaje, la promoción de la lectura recreativa, la lectura por imágenes, la aceptación por parte de todos los integrantes del aula y, en especial, la pedagogía del amor.

Para ella, la pedagogía del amor es esa vocación que la lleva a utilizar palabras y gestos especiales para llegar a los niños, sin importar su condición o dificultad; es decir, primero es una



## Facultad de Educación

caricia, sonrisa o abrazo que lo académico. Es aquella que se emplea con la educación personalizada, teniendo en cuenta las diversidades, describiendo la caracterización particular de cada niño y poniendo en práctica valores como la paciencia, la solidaridad y el amor, por lo que se hace.

La Maestra *Dos* lleva seis años de experiencia, labora en la sede rural Montañuela y se ha destacado por su jovialidad y entrega a los chicos que tiene a su cargo. Nos cuenta que sus procesos de enseñanza de la lectoescritura se han enfocado en proyectos de sensibilización y flexibilización, de acuerdo con el nivel, grado, edad o condición cognitiva de los estudiantes. El más destacado fue el proyecto “Más cuentos, más libros, más libres”, el cual tenía como objetivo comprender el sentido de la lectura, integrado con el proyecto de artística, dándole énfasis a la representación con títeres, a las historias de vida de los estudiantes y creando un espacio de sentido e imaginación, al llevar el relato a la escena, logrando en ellos el disfrute de la lectura por placer y la desinhibición a la hora del acto escénico.

La Maestra *Tres* cuenta con 14 años de experiencia docente, labora en la sede Las Misericordias. Se ha destacado por su liderazgo en la formación de maestros en los últimos cuatro años. De igual manera, nos cuenta que, desde hace tres años, está desarrollando en los niños el espíritu lector a través de un plan de aula llamado “Lectura familiar”, el cual ha sido una experiencia muy enriquecedora y ha tenido como objetivo leer por placer y no por deber, es decir, hacer que la lectura sea una actividad cotidiana y natural. Entre las estrategias utilizadas, está el carrusel de libros, que ha logrado que los niños lean hasta cuatro libros durante el año y la promoción de lectura lúdica, destacándose la autonomía de algunos chicos con dificultades cognitivas.

La Maestra *Tres* nos cuenta que durante su recorrido en el magisterio ha enriquecido su trabajo con la experiencia de la metodología de escuela nueva, generando un impacto en estudiantes y padres de familia con relación al logro de los procesos lectores.



## Facultad de Educación

La Maestra *Cuatro* lleva 22 años de experiencia docente, 12 de ellos en la sede Pablo VI. Se ha destacado por su sentido de pertenencia y preparación docente durante su vida laboral. Su experiencia significativa la ha centrado en el acceso a la enseñanza de la lectura en grados inferiores, específicamente, el proyecto *lectoescritor* como alternativa pedagógica para mejorar el rendimiento académico de los estudiantes, en especial, de los chicos con Necesidades Educativas Especiales.

Ella nos cuenta que el avance lectoescritor observado fue satisfactorio, sobre todo el de Valery, quien, pese a su diagnóstico de dislexia, logró aprender paso a paso la lectura y la escritura a través de estrategias como: la investigación sobre su dificultad, fortalecimiento de habilidades artísticas de la estudiante, proporción de material gráfico para la identificación de grafemas, descubrimiento de los centros de interés de la chica, atención extra clase personalizada, metodología del proyecto Palabrario del año 2008, donde la transcripción, reflexión, retroalimentación, reescritura y nueva producción fueron estrategias esenciales; al igual que el apadrinaje para ella por parte de otra estudiante y la utilización de los medios tecnológicos (el portátil) para el logro esperado. Todo esto fue alcanzado por medio de la pedagogía del amor.

Finalmente, la Maestra *Cinco* tiene 16 años de experiencia docente, labora en la sede Pablo VI desde el año 2014 y se ha destacado por su gestión y liderazgo en el desarrollo del proyecto de lectura de esta sede. Este proyecto nació con un trabajo de aula del grado primero, donde el objetivo principal era el disfrute y el amor hacia la lectura. Dicho proyecto tuvo gran impacto a nivel institucional debido a su buen funcionamiento, organización e integración con toda la comunidad educativa en actividades llamativas como: las visitas constantes a la biblioteca, las lecturas familiares, los préstamos de libros por parte de estudiantes y padres de familia, los trabajos integrados con todas las áreas del conocimiento y todos los grados. La motivación fue constante, observándose resultados de aceptación, disfrute y positivas expresiones públicas sobre el proceso lector.



## 3.3. Facultad de Educación Estrategias e instrumentos utilizados

Dentro de las estrategias y técnicas utilizadas para recolectar la información, y en consonancia con el enfoque, paradigma y diseño metodológico planteados, se empleó principalmente el grupo focal. Este estuvo compuesto por encuentros entre las cinco maestras, en los que las presentes investigadoras operaron como moderadoras, pero también como participantes.

Inicialmente, propusimos a nuestro rector permitirnos dar a conocer nuestra propuesta investigativa con todos los maestros de primaria y directivos docentes e invitarlo a escucharnos; contamos con su aprobación y realizamos un encuentro de sensibilización para que, de manera voluntaria, se pudieran adherir a nosotras tres docentes investigadoras y conformar el grupo focal para emprender con responsabilidad, profesionalismo y sentido de pertenencia la comprensión y la resignificación de algunas prácticas de enseñanza de la lectura en primaria y, finalmente, consolidar un equipo docente que garantice el apoyo y capacitación a diversas propuestas de aula hacia el fortalecimiento de nuevas estrategias y prácticas de enseñanza de la lectura.

Durante los reiterados encuentros en el grupo focal se emplearon las siguientes estrategias de recolección de información: línea del tiempo, entrevistas semiestructuradas, historias/narraciones orales y escritas. Todas estas estrategias giraron en torno a conocer las concepciones y experiencias significativas de las maestras sobre la enseñanza de la lectura en estudiantes de primaria.

Adicionalmente, se buscó como complemento a lo que las maestras aportaron el abarcar concepciones y pensamientos de 39 estudiantes de primaria y 28 padres de familia que tienen un vínculo con las maestras, con el fin de generar discusiones en cuanto a la relación entre lo que se piensa y lo que se hace, asunto vinculado con las prácticas pedagógicas. Esta información de padres de familia y estudiantes de primaria se obtuvo a partir de entrevistas (ver Anexos 3 y 4).

Para este trabajo investigativo fue importante conocer el contexto de estudio, ya que nos permitió realizar una elección adecuada a través de la interacción con ellas en los encuentros y



capacitaciones, donde habían dado cuenta de su práctica pedagógica con base en los perfiles, la disponibilidad, deseos de pertenecer al grupo y el sentido de pertenencia hacia la institución por parte de las maestras.

### 3.3.1. Grupo focal.

El grupo focal, también llamado *entrevista de grupo*, se entiende, según Galeano (2012), como las “técnicas interactivas grupales de recolección de información” (p.88). También consiste en reunir de a 5 a 15 personas para llevar a cabo una discusión de grupo. El investigador opera como moderador, es decir, el guía del grupo de discusión, que lleva a cabo una serie de preguntas o temas escritos (Yuni y Urbanp, 2005). Como ya se ha dicho, para esta investigación las dos investigadoras también somos participantes del grupo focal.

Todo nuestro proceso investigativo se llevó a cabo mediante la estrategia grupo focal. Por su parte, las estrategias utilizadas para la recolección de la información durante los encuentros en el grupo focal fueron, en primer lugar, las narraciones orales a través de instrumentos basados en grabaciones de audios que permitieron organizar una buena parte de la información.

En segundo lugar, narraciones escritas, donde las maestras integraban sus conocimientos con sus experiencias con relación a la enseñanza de la lectura.

En tercer lugar, las entrevistas semiestructuradas, que daban la posibilidad a las maestras de responder de manera amplia las preguntas y a las investigadoras de conocer con mucha claridad las prácticas en el aula. De la información recolectada en cada estrategia del grupo focal se establecieron las triangulaciones de datos necesarios entre las estrategias mismas y entre las estrategias con la teoría, para resignificar las experiencias de las maestras de la I. E. San Luis Gonzaga.

Durante el grupo focal, las maestras colaboradoras y nosotras siempre mantuvimos una relación armónica basada en el respeto hacia la palabra de la otra y una comunicación asertiva y



## Facultad de Educación

colaborativa. De igual manera, nos sentimos apoyadas las unas con las otras, estuvimos encaminadas hacia el análisis auto-reflexivo de nuestras propias prácticas y en la búsqueda de buenas estrategias de enseñanza hacia la lectura que nos permitieran mejorar nuestro quehacer educativo.

Por lo tanto, a través de los encuentros en el grupo focal pretendimos expresar de manera oral y escrita los procesos significativos que tienen nuestras experiencias con relación a la enseñanza de la lectura en infantes para la producción de nuevos conocimientos, necesarios institucionalmente.

Los encuentros fueron programados cada dos meses. Nosotras dirigimos dichos encuentros de manera organizada a partir de talleres en los que se implementaban las estrategias de recolección de información. Las reuniones fueron planeadas con antelación en un tiempo de dos horas y, en ocasiones, nos extendimos más, con actividades significativas como (ver Anexo 5):

- **Primer encuentro con las maestras del grupo focal. “Un momento para conocer nuestras experiencias con la lectura”.** Realizar entrevistas que nos permitan conocer sobre las vivencias y concepciones de las maestras en torno a la enseñanza de la lectura (ver Anexos 6 y 7).
- **Segundo encuentro “Experiencias significativas”.** Conversar con las maestras a partir de una línea del tiempo sobre las experiencias más significativas con relación a la enseñanza de la lectura (ver Anexo 8). Analizar los resultados de las pruebas Icfes de lenguaje del grado tercero.
- **Tercer encuentro “Escribiendo y reflexionando la experiencia”.** Construir una reflexión escrita que permita la identificación de debilidades, oportunidades y fortalezas (DOF) en torno a la enseñanza de la lectura en primaria (ver Anexo 9).
- **Experiencia gráfica y visita *in situ* de la asesora a un encuentro focal.** Narrar gráficamente la experiencia vivida frente a la enseñanza de la lectura significativa (ver



## Facultad de Educación

Anexo 10) y lectura y reflexión del documento: “Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura”, de Michele Petit (ver Anexo 11).

- **Conocer las observaciones de la asesora frente al trabajo del grupo focal.** Conocer los puntos de encuentro y desencuentro derivados de la lectura.
- **Encuentro narrativo de las maestras del grupo focal.** Escucharse en el trasegar de la vida como maestras formadoras de niños y niñas, con el propósito de sacar conclusiones que generen nuevos procesos.
- **Maestras llamadas a la lectura: un reencuentro de saberes.** Hilar las voces de Jorge Larrosa (2006, 2010) con las de las maestras del grupo focal, que permitan la reflexión y el tejido de nuevos saberes.

Se dio inicio al trabajo del grupo focal con el primer encuentro, donde realizamos un taller para escuchar las experiencias significativas e ir tejiendo nuestras voces. Las entrevistas semiestructuradas fueron claves para conocer las fortalezas de las maestras con relación a la enseñanza de lectura. Fue un encuentro lleno de alegría, satisfacción por los logros alcanzados, diversidad de estrategias y motivación por querer contribuir al mejoramiento de los procesos lectores de los estudiantes de la I. E. San Luis Gonzaga de Copacabana. De la misma manera, se les presentó el consentimiento tanto escrito como verbal para que sus relatos hicieran parte de nuestra propuesta (ver Anexo 2); este fue aceptado y firmado por cada una de las maestras pertenecientes al grupo.

En el segundo encuentro, conversamos con las maestras sobre la línea del tiempo vivida en el proceso de enseñanza de la lectura. Para este propósito, nos detuvimos a elegir la experiencia marcada en cada una de las participantes y de allí obtuvimos puntos de encuentro como insumos para la construcción del análisis de la propuesta. También se realizó el análisis de los resultados de las pruebas Saber de lenguaje del grado tercero de los años 2014 y 2015, lo que nos generó una reflexión muy sentida sobre la importancia de resignificar nuestra práctica pedagógica con el fin de mejorar aquellos aspectos que han presentado dificultades en la formación de lectores infantiles y también aumentar los índices sintéticos de calidad exigidos por el MEN.



## Facultad de Educación

En el tercer encuentro, construimos una reflexión escrita desde la experiencia pedagógica, que permitió la identificación de debilidades, oportunidades y fortalezas (DOF) y en torno a la enseñanza de la lectura en primaria. Esta se realizó de una manera libre, detallada y espontánea, dejando salir sentimientos, tensiones, angustias y emociones que nos permitieron recolectar información pertinente para el fortalecimiento del grupo de estudio.

En el cuarto encuentro, nuestros propósitos fueron narrar gráficamente la experiencia vivida frente a la enseñanza de la lectura significativa para conocer la huella dejada en el quehacer pedagógico desde encuentros y desencuentros derivados de la lectura y realizar la lectura del texto *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura* de Michéle Petit (2010) para socializarlo, expresando criterios en una ponencia de saberes y, por último, escuchar las observaciones de la asesora frente al trabajo del grupo focal mediante visita *in situ*.

En el quinto encuentro tuvimos la oportunidad de realizar la segunda entrevista semiestructurada (ver Anexo 12) a las maestras sobre algunos conceptos con relación a sus prácticas pedagógicas. Fue un momento lleno de angustia, porque algunas no tenían claridad sobre determinadas teorías en las cuales estaba basado su quehacer, lo que nos permitió identificar ciertos vacíos que pueden trabajarse en el grupo de maestras que vamos a consolidar.

Los encuentros durante el grupo focal fueron un espacio importante para escucharnos y conocer las conclusiones de las investigadoras con relación a lo observado y lo vivido durante estos tres años de trabajo. Primero se escuchó a cada maestra para saber cómo se había sentido, qué le había gustado, qué cosas negativas y aspectos a mejorar podían identificar y luego las investigadoras hicimos uso de la palabra para agradecerles por toda la colaboración y expresarles de una manera muy respetuosa lo que habíamos encontrado y qué proponíamos para mejorar en esos aspectos identificados. Asimismo, las maestras hicieron unas propuestas, las cuales arrojaron un nuevo documento colectivo que nos servirá como insumo para el proceso de consolidación del grupo docente de primaria.



## Facultad de Educación 3.3.2. Historias de vida: historia oral.

En el transcurso de esta búsqueda de instrumentos para la recolección de información están las historias de vida, que consisten en “la anotación escrita de la vida de la persona, basada en conversaciones o entrevistas y complementada con otros materiales documentales” (Yuni y Urbano, 2005, p.216). De las historias de vida, se deriva el instrumento de la historia oral, que permitió conocer las vivencias y experiencias de los sujetos de la investigación de una manera muy clara y detallada, haciendo uso de las entrevistas a través de audios y videos que las maestras facilitaron para contar sus narraciones educativas y personales en torno a la enseñanza de la lectura.

Para nosotras fue importante hacer uso de este instrumento que ha sido utilizado durante muchísimos años por investigadores, sociólogos e interesados en el conocimiento y transformación de la vida social y que todavía tiene ese gran auge debido a las múltiples ventajas y posibilidades que les permiten al investigador y participante acceder a la información de una manera fácil y sencilla, arrojando muy buenos resultados al momento de analizar la información.

Por otra parte, Galeano (2012) afirma que:

En esta constitución multidisciplinaria, la historia oral se ha desarrollado como una estrategia para lograr la comprensión de procesos y situaciones sociales desde los diversos actores. La historia oral ha demostrado su importancia para la investigación social, pero también para la pedagogía y la formación académica de los estudiantes, pues con ella se ha logrado que estos se integren a un nuevo tipo de enseñanza que posibilita la participación en formas activas de investigación y les permite un conocimiento del entorno social y geográfico donde transcurre su vida. (p.85-6)

Al hacer uso de este instrumento en las maestras participantes, vemos la oportunidad de ser entes activos y participativos de la investigación, poder conocer más a fondo la realidad escolar y



social de esta comunidad y, de esta manera, hacer aportes significativos que nos permitan llegar a beneficiar el proceso de la enseñanza de la lectura en nuestra institución.

Del mismo modo, consideramos que la historia oral dentro el grupo focal es la estrategia que nos permitió acercarnos y comprender la realidad pasada y presente de nuestras tres colegas y de nosotras mismas. Es por ello, que pudimos realizar unos talleres de discusión con las maestras que posibilitaron comprobar nuestra problemática y continuar el proyecto de investigación sobre la interpretación de experiencias de maestras en la enseñanza de la lectura para chicos de primaria y así poder consolidar un grupo de estudio que conduzca al mejoramiento de nuestro quehacer pedagógico.

Asimismo, las historias de vida orales, como focalizadoras de “hechos, procesos, causas y efectos, antes que la propia vida del sujeto o grupo” (Yuni y Urbano, 2005, p.216), son los acontecimientos de la vida de las docentes que conforman nuestro grupo focal, los que se convierten en insumo para nosotras las investigadoras y que permiten encontrar los hallazgos a través de un proceso de escucha, de lectura y de narraciones de la vida magisterial que nos demuestran lo significativo de mejorar nuestras prácticas pedagógicas en la enseñanza de la lectura en primaria.

Contar las historias de vida de algunas maestras a través de un informe experiencial y espontáneo significa reflexionar sobre nuestras propias vivencias, comprender las de las demás y dejar huellas institucionales para las nuevas generaciones, porque son estas narraciones las que van a permitir el conocimiento de un pasado significativo.

### **3.3.3. Entrevistas semiestructuradas.**

Las entrevistas semiestructuradas constituyeron el instrumento para obtener información de los estudiantes, padres de familia y maestras. Como afirman varios autores, las entrevistas son inherentes al desarrollo de grupos focales e historias orales (Galeano, 2012; Yuni y Urbano, 2005), ya que desde su configuración se establece la base para obtener información oral y



generar la dinámica necesaria para una entrevista en grupo. Además, su flexibilidad y vínculo horizontal entre investigador y participante permiten que se establezcan relaciones de confianza y comodidad para que este último pueda ofrecer la información de la manera más relajada y fiel posible a su realidad vivida.

Para el presente trabajo de profundización se emplearon cuatro entrevistas: una a padres de familia (ver Anexo 3), una a estudiantes de primaria (ver Anexo 4) y dos a las maestras participantes (ver Anexos 7 y 12). Con ellas se buscó establecer triangulaciones que deriven en resultados acerca de las concepciones y discursos en torno a la lectura, sus hábitos, aprendizaje y enseñanza en los actores mencionados.

### **3.4. Procedimiento empleado para el análisis**

Para el procedimiento de análisis de la información recolectada de las estrategias e instrumentos utilizados, se procede a recursos de investigación cualitativa, siguiendo un proceso de categorización que ayude a leer los resultados a la luz de la teoría. Uno de ellos es la triangulación de datos que, según Martínez (2002), consiste en buscar coincidencias mediante apreciaciones diferentes y fuentes informativas con respecto a un mismo fenómeno. De igual forma, la triangulación busca la contrastación de información, tanto técnica como teórica, con el fin de ampliar la visión del fenómeno estudiado (Colmenares, 2012).

Bonilla y Rodríguez (2007) explican un procedimiento a seguir. Lo primero es seleccionar las categorías más importantes de la investigación, que, para el presente estudio, son: Pedagogía, Práctica pedagógica, Saber pedagógico, Lectura, Enseñanza de la lectura, Formación de lectores en primaria y Experiencia educativa. Estas categorías se pueden sintetizar en tres, que contendrán las restantes. Práctica pedagógica (pedagogía y saber pedagógico), Enseñanza de la lectura (lectura y formación de lectores en primaria) y Experiencia educativa (o experiencia significativa en educación). Con estas se busca dar respuesta a los objetivos específicos.

**Facultad de Educación**

La información que se obtuvo del grupo focal, de las historias orales, de la línea del tiempo y de las entrevistas se relaciona con estas categorías para así obtener discusiones que les den significado a las experiencias de las maestras, donde también circulen tensiones, contrastaciones, semejanzas, coincidencias, en fin, todo un entramado de sentidos que culminan por constituirse en los análisis de resultados y discusiones. La Tabla 1 expone la manera en que llevará a cabo la triangulación de los resultados, en relación con los objetivos y técnicas

Tabla 1

*Relación entre objetivos y técnicas para el análisis*

| <b>Objetivos específicos</b>   | <b>Técnicas de recolección</b>  | <b>Técnicas de registro</b>  | <b>Técnicas de sistematización</b>                     |
|--|---|--|--|
| Recuperar las experiencias significativas que dieron origen a las propuestas pedagógicas para el mejoramiento de la enseñanza de la lectura de los estudiantes de primaria de la I. E. San Luis Gonzaga de Copacabana. | Entrevistas semiestructuradas 1 y 2.<br><br>Historia oral.<br><br>Narraciones escritas.   | Formato de entrevistas 1 y 2.<br><br>Audios memorias de maestras.  | Matriz de análisis DOF.                                |
| Comprender el impacto de las experiencias significativas en la enseñanza de la lectura que se han desarrollado en la I. E. San Luis Gonzaga de Copacabana en la básica primaria.                                       | Entrevistas a padres de familia y estudiantes.<br><br>Entrevista semiestructurada 2.  | Formato de entrevistas a padres de familia y estudiantes.<br><br>Formato de entrevista 1.                                | Matriz de análisis y triangulación con las categorías. |
| Consolidar un grupo de estudio que garantice el apoyo y capacitación a diversas propuestas de aula hacia la consolidación de nuevas estrategias y prácticas de enseñanza de la lectura.                                | Discusión de hallazgos con el grupo de maestras que hacen parte de la investigación.<br><br>Encuentro académico con agentes educativos de | Tarjeta de invitación.<br><br>Actas de reuniones.<br><br>Memorias y relatorías.<br><br>Cronograma mensual de encuentros. | Fase III (ver Anexo 5)<br><br>Informe mensual.         |



Fuente: Elaboración de las autoras.

### 3.5. Criterios éticos

Estos espacios fueron propicios para el conocimiento y la comprensión de nuestras fortalezas, de los estilos de enseñanza de la lectura, de las debilidades y de los aspectos a mejorar con relación a nuestras prácticas pedagógicas. Y fue aquí donde nosotras, como investigadoras, fuimos muy discretas con los hallazgos y de una manera muy tranquila y generalizada entablamos un diálogo que nos llevó a repensar y a proponer nuevas estrategias que solucionarán estas problemáticas.

En este orden de ideas, los criterios éticos considerados para este trabajo de profundización fueron los siguientes:

- Haber comunicado mediante consentimiento informado (ver Anexo 2) a las maestras participantes que serían grabadas y que los relatos de sus experiencias vivenciales y profesionales en torno a la enseñanza de la lectura serían aprovechados para resolver los objetivos de investigación.
- Se tuvo un cuidado especial con el manejo de la información tanto teórica como la recolectada en campo, respetando los derechos de autor. Para ello, fue necesario evitar la publicación de los nombres de las maestras, así como de los estudiantes que se mencionan en el trabajo. En este sentido, se utilizaron apelativos especiales o seudónimos. Para el uso de información teórica, se emplearon cuidadosamente las normas APA, con el fin de evitar errores de citación que luego puedan incurrir en plagio.
- Las presentes investigadoras, en calidad de profesionales de la educación, se comprometieron a darle un manejo ético a la información, siempre buscando la fidelidad y la verdad. Igualmente, los participantes (padres de familia, estudiantes y maestras) se comprometieron a decir la verdad de cada pregunta que se les formuló.



# UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

## Facultad de Educación

- Las investigadoras se comprometen también a compartir los resultados con los participantes implicados en el trabajo de profundización.



# UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



Decidimos emprender esta ruta por los resultados y análisis exponiendo a modo de gerundio los objetivos específicos planteados, ya que cada uno nos ha llevado por el lugar de la experiencia en la escuela y, especialmente, en las voces, acontecimientos y recuerdos de personas que, día a día, trabajan para enseñarles a los estudiantes que por medio de ellos es posible hacer un mundo mejor. La lectura es un instrumento poderoso y veremos a continuación en qué medida es transmitida por estas cinco maestras.

*Recuperando las experiencias significativas...* allí exponemos las estrategias de enseñanza de la lectura en primaria de las maestras participantes, sus concepciones, pensamientos, discursos, destacando las debilidades fortalezas y oportunidades por medio de la matriz DOF. La historia oral y las narraciones escritas a través de las entrevistas y el grupo focal convergen en este primer apartado para decirles a nuestros lectores que la Participación en investigación se manifiesta por medio del conocimiento de la experiencia, ese conocimiento que no siempre es indubitable, sino que a veces es primitivo, tradicional, defectuoso, pero, sin duda alguna, reflexivo y transformador. Si un conocimiento, una vez es atravesado por la reflexión, no se transforma en algo mejor, es porque la consciencia no quiere; sin embargo, es claro que la consciencia de cada maestra ya sabe algo, algo que no sabía y que las ha tomado por sorpresa, algo que ha acontecido acá en esta experiencia investigativa, algo que nos ha acontecido a todas nosotras para seguir avanzando peldaños en esta dura, pero satisfactoria pendiente que es la educación escolar y la formación de nuestros estudiantes.

*Comprendiendo el impacto de las experiencias significativas en la enseñanza de la lectura...* El impacto es aquella huella, aquel efecto que las experiencias significativas dejaron en los estudiantes, pero también en las maestras. En este apartado el lector encontrará el corazón del texto, donde confluyen los discursos teóricos con las prácticas pedagógicas de las maestras, con sus aciertos y errores, con lo que han dejado en su caminar por la escuela. Igualmente, aparecen aquí las concepciones, hábitos y experiencias de los padres de familia y estudiantes para poner en diálogo sus intereses y aprendizajes con lo que dicen y hacen las maestras de primaria. El



impacto entonces está mediado por los discursos de varios actores que es necesario escuchar, donde la lectura muestra una de sus caras, pero también por las prácticas pedagógicas con las cuales las maestras han dejado huella en la enseñanza de la lectura en primaria, convirtiéndose precisamente en experiencias significativas que pueden trascender y pasar al plano de la consolidación de una propuesta pedagógica y de nuevas prácticas de enseñanza de lectura en los estudiantes de la básica primaria.

*Consolidando un grupo de estudio...* En este apartado se le garantiza al lector que la IAP no es un “cuento”, sino, por el contrario, un aporte metodológico valioso para permitirnos como maestras participantes y maestras investigadoras alzar nuestras voces y decir: ¡Hay propuesta! No es solo describir una situación determinada de la realidad, también se trata de pedirle al participante una mano y de nosotras aportar la otra; es la consolidación de la relación sujeto-sujeto, de la horizontalización de los vínculos entre participante e investigador. Por tanto, es necesario que el lector sepa que después de este trabajo de profundización viene el reto: llevar las experiencias significativas de enseñanza de la lectura de las maestras de primaria al plano del saber pedagógico, del currículo, a las “grandes ligas”, donde sean visibles a los ojos expectantes e incrédulos de otros maestros, y que ellos puedan también salir de la caverna y reflexionar sus propias prácticas, ya sea para valorarlas y compartirlas o para cuestionarlas y mejorarlas. En definitiva, en este apartado exponemos los pasos a seguir para consolidar un grupo de estudio que, muy pronto, aporte al mejoramiento de los procesos de la enseñanza de la lectura en primaria en la I. E. San Luis Gonzaga.

#### **4.1. Recuperando las experiencias significativas...**

##### **4.1.1. Concepciones de las maestras sobre la lectura, un acercamiento a la experiencia a través de sus voces.**

En las voces de las maestras —cuatro de ellas profesionales en el campo de la lengua castellana y literatura, y una más profesional en pedagogía— circulan discursos que denotan entrañables historias y conocimientos de cómo fue interiorizándose en ellas la formación lectora.



## Facultad de Educación

Con un “sí” categórico todas afirman disfrutar de la lectura. Desde pequeña, en la Maestra *Tres* la lectura ya se había inculcado como un “acto cotidiano”; su experiencia significativa con la lectura fue a temprana edad. No obstante, no fue así para la Maestra *Cinco*, quien relata que en su niñez la escuela no fue estimuladora de su pasión por la lectura, ya que los procesos de enseñanza fueron mecánicos y memorísticos. Su pasión entonces germinó cuando comenzó a estudiar en la universidad. La experiencia significativa con la lectura en esta maestra se tradujo a una palabra: “choque”. Veamos:

Mi proceso de formación relacionado con la lectura fue regular; partiendo desde mis estudios de primaria, tuve una sola maestra desde primero hasta quinto, y no recuerdo procesos lectores significativos. Era una excelente maestra, pero se dedicaba gran parte de la jornada a escribirnos en el tablero y a llenar cuadernos. De la misma manera, en el bachillerato pese a que se nos exigía demasiado, se enfatizaban más por los procesos memorísticos y nos ponían a leer libros por obligación y aburridos y las evaluaciones de estos eran muy esenciales, como qué pasó, quiénes eran los personajes, lugares, entre otras. Ya cuando llegué a la universidad, tengo un gran choque, porque fue un estudio virtual, donde la base de mi proceso era la lectura y el estudio autónomo, y fue aquí donde aprendí a identificar el gran valor que tiene la lectura en la vida académica, personal, laboral y me fui “encarretando” yo sola en el proceso lector, pero no nació por amor, sino por necesidad, y terminé volviéndome amiga de ella, porque sé que siempre será una muy buena compañera. (Maestra *Cinco*, Entrevista semiestructurada 1, pregunta 2)

En este relato podemos apreciar a la experiencia reflejada en palabras que dan significado a acontecimientos negativos del pasado, pero que, por la misma vía del acontecimiento, forjan un presente distinto y promisorio. Por su parte, las otras tres maestras califican su proceso de formación lectora como “productivo” y “en construcción”, admitiendo que aún les falta mucho por aprender como lectoras.



## Facultad de Educación

Como primer acercamiento a las experiencias vivenciales de cada maestra, el disfrute de la lectura, como puede ser inculcado desde la niñez, también puede construirse con el tiempo. El hecho de que cada una de las maestras sea una profesional en los campos de la pedagogía y lengua castellana da pie a que la lectura no sea estática, no forme parte de un trauma de la niñez, sino que, por el contrario, se alimente de la academia, de lo que se aprende en las universidades, las cuales contribuyen al reconocimiento de un instrumento, de una práctica que antes tal vez era difusa o cuya llama era muy pequeña, pero que ahora se engrandece con la necesidad de ser maestra, con el compromiso de velar por otros, pero también con lo que en la niñez fue inyectado de forma acertada.

Ya en el plano del quehacer, cada maestra es llevada al momento en que ejerce su rol como orientadora de procesos formativos.

De esta manera, desde sus voces, contamos con procesos lectores lúdicos y transversales a otras áreas (Maestra *Uno*) y con discursos que se paran en “hombros de gigantes” y que representan su forma pensar: “la lectura debe propiciar un momento aparte, un momento propio, creando espacios donde se puedan dibujar los contornos, comenzar a trazar los propios caminos, desprendiéndose un poco del discurso de los otros o de las determinaciones familiares o sociales” (Entrevista semiestructurada 1, Maestra *Dos*, citando a Michele Petit, pregunta 3). Para la Maestra *Dos*, la lectura necesita tener su espacio y el lector, en la búsqueda de sentidos, debe recorrer su propio camino hacia la configuración de sus propias concepciones.

Por otro lado, la Maestra *Tres* considera fundamental a la familia como “eje de motivación” en el proceso lector de sus estudiantes, mientras que la Maestra *Cuatro* se centra en el disfrute por medio de los libros. En estas dos maestras es posible notar el enconado interés por que los estudiantes, antes que letrados o desveladores de sentidos y significados en la lectura, la atesoren, la busquen y la gocen.

Por último, la Maestra *Cinco* nos ofrece un discurso crítico de la forma en que su proceso formativo lector es vivenciado en su práctica docente. En ella, notamos que lo vivido en su



## Facultad de Educación

infancia y en su formación escolar, considerado como regular, aburrido y obligatorio, es negado por completo y revertido en alternativas de formación lectora que propendan por la libertad de sus niños para elegir un libro. Igualmente, ella busca enseñar a leer a partir del ejemplo, de leer para que ellos lean, y, al igual que la Maestra *Dos*, busca brindarles espacios suficientes a sus estudiantes para “contar, dramatizar, imaginar, reflexionar, criticar lo leído” (Maestra *Cinco*, Entrevista semiestructurada 1, pregunta 3).

Las maestras se muestran, por un lado, críticas (Maestras *Uno*, *Tres*, *Cuatro* y *Cinco*) y, por el otro, condescendientes (Maestra *Dos*) con los procesos de formación de lectura en la I. E. San Luis Gonzaga. Algo que resalta en sus voces es la autocrítica, es decir, consideran que se requiere mayor atención a la construcción de proyectos (Maestra *Uno*), que los maestros de la institución no sienten la suficiente apropiación, amor y placer por la lectura (Maestras *Tres* y *Cuatro*) y que, por el contrario, sienten apatía, pereza, falta de compromiso y falta de motivación (Maestra *Cinco*).

Sin duda, la autocrítica de un maestro es el primer paso para orientar cambios significativos en la educación y mejorar sus prácticas pedagógicas. No obstante, es notorio por parte de las maestras una crítica más al “ser” y que al “hacer”, lo cual implica más compromiso del maestro consigo mismo y con su rol.

En cuanto a la orientación de sus prácticas pedagógicas en torno a la enseñanza de la lectura, las maestras comparten opiniones. Reconocen que muchas iniciativas vienen de proyectos institucionales (Maestras *Dos* y *Cinco*) y del equipo de docentes (Maestra *Uno*), pero también de su propia iniciativa (Maestras *Tres* y *Cuatro*). Esto permite comprender las posibilidades de que las maestras no solo aporten sus experiencias significativas construidas de sus propios acontecimientos, sino también propuestas que las han influido, aunque no sean de su creación. Por lo cual, es posible que cada maestra sea flexible al trabajo colaborativo para construir y llevar a cabo metas comunes respecto a la enseñanza de la lectura en primaria y la formación de lectores.



## Facultad de Educación

Retomando la importancia que algunas maestras les dan a los espacios para que los estudiantes emprendan procesos significativos de lectura, estas destacan el aula misma (Maestras *Uno*, *Tres* y *Cuatro*), la sala de informática y sistemas (Maestras *Uno* y *Cinco*), la biblioteca (Maestras *Uno*, *Cuatro* y *Cinco*), al aire libre (Maestras *Uno* y *Dos*), entre otros como la ludoteca, el parque, la casa y el patio de la institución. La Maestra *Cinco* se emociona un poco, afirmando que le encanta llevarlos a la biblioteca y que tiren cojines y cobijas en el patio, mostrando que es posible generarles un ambiente especial a los estudiantes para que se motiven o disfruten más de la lectura.

¿Planear o improvisar la enseñanza de la lectura? Las respuestas de las maestras rondan ambas posturas. Por un lado, la Maestra *Uno*, aunque reconoce las dos, considera que se planea primero; la Maestra *Dos* secunda a la primera, resaltando que los maestros planean de acuerdo con unos indicadores y logros; igualmente, la Maestra *Tres* considera que orienta sus procesos de enseñanza de la lectura con base en una planeación, con el fin de definir actividades con propósitos claros; la Maestra *Cuatro* se muestra más flexible, reconociendo que disfruta improvisar, según las necesidades del momento; por último, la Maestra *Cinco* reconoce como “obvio” que la planeación es lo primer y fundamental, pero que en la medida en que sus estudiantes propongan otras lecturas, que manifiesten sus intereses, ella les da prioridad y allí considera que hay una clave para la motivación.

Finalmente, dos de las cinco maestras (la *Tres* y la *Cuatro*) cierran esta primera ronda de voces argumentando que cada maestro debe “crear conciencia en el estudiante sobre la lectura por placer y no como un deber” (Maestra *Tres*, entrevista semiestructurada 2, pregunta 8). Por su parte, la Maestra *Cuatro* recomienda registrar evidencias de lo que hacen, como memorias institucionales.

En síntesis, fue posible rastrear concepciones implícitas de lectura y enseñanza de la lectura en primaria en las cinco maestras participantes. En primer lugar, el amor por la lectura no es obligado, sino que se logra a partir de una construcción que sea productiva, donde el compromiso y la necesidad de formar a otros forjen el interés por esta práctica. Sin embargo, las



## Facultad de Educación

maestras afirman estar alejadas de este paradigma, mostrándose críticas consigo mismas y con los demás maestros de la I. E. San Luis Gonzaga. Queda como consigna que para fomentar el deseo por la lectura es necesario que el maestro promueva desde el ser valores como el amor, compromiso, motivación y placer por esta práctica. Además, la autocrítica puede ser considerada como ese primer paso para la reflexión y el cambio.

Más allá de sus posturas críticas, en su deseo e intencionalidades está lograr que el estudiante primero “sea” con la lectura antes de que “haga” con la lectura, que su práctica sea motivadora y disfrutable a partir de la promoción de espacios ambientados para ello y que sean cercanos a su edad y contexto sociocultural. Asimismo, para las maestras leer es divertirse, disfrutar, desarrollar autonomía, desvelar sentidos, pero jamás es una actividad mecánica ni memorística.

En conclusión, y basándonos en la matriz DOF, las debilidades, fortalezas y oportunidades que es posible deducir de este primer recorrido por las voces de las maestras, son:

### Debilidades

- Falta de lectura por parte de maestras de la institución.
- La falta de registro de experiencias significativas por parte de las maestras.
- Falta de espacio institucional para compartir y unificar criterios.

### Fortalezas

- Sensibilización en las docentes para conocer el proyecto investigativo en mejora de la enseñanza de la lectura en primaria.
- Identificación del reconocimiento del docente en su rol como idóneo y abierto al cambio.
- Conformación del grupo de estudio de docentes disponibles a capacitar a los demás colegas.
- Reflexión continua por parte de maestras acerca de su práctica de pedagógica.



- Fortalecimiento de las prácticas pedagógicas de los docentes de primaria en la Institución Educativa San Luis Gonzaga del municipio de Copacabana.
- Visualización de las experiencias significativas que tienen las maestras desde sus prácticas pedagógicas.
- Formación de lectores infantiles inquietos por la literatura.
- Consolidar el grupo de estudio de primaria para capacitarnos y compartir saberes.

### 4.1.2. Hacia una experiencia significativa de la lectura: concepciones y estrategias.

En este apartado comprenderemos con mayor profundidad los acercamientos de las maestras a conceptos importantes de esta investigación como son *práctica pedagógica*, *saber pedagógico*, *enseñanza de la lectura en primaria*, *lectura* y *experiencia significativa*. Igualmente, expondremos las estrategias que, para las maestras, son significativas en la búsqueda por generar procesos formativos de enseñanza de la lectura.

La *práctica pedagógica* es definida desde varios focos, que son de interés para las maestras participantes. Por un lado, se entiende como un momento de interacción en el aula de clase, donde se comparte y se construyen aprendizajes significativos (Maestras *Uno* y *Tres*); también se comprende como el quehacer del maestro, cuyo objetivo es conducir al estudiante al conocimiento a partir de la experiencia (Maestra *Dos*); la Maestra *Cuatro* presenta el concepto como una articulación entre la teoría y la práctica para la construcción de un saber que el maestro suscita en su quehacer para su propia formación. Por su parte, la Maestra *Cinco* considera que la práctica pedagógica es lo que las maestras hacen diariamente en el aula de clase; todo lo vivido en los procesos formativos.

Podemos analizar que tres de las maestras consideran el aula como un lugar clave y natural para la práctica pedagógica, como ese espacio donde maestro y estudiante construyen el aprendizaje. La práctica pedagógica también puede ser un ejercicio teórico y práctico al mismo



tiempo o bien una práctica que tiene como fuente la experiencia del maestro. Por último, puede considerarse también un universo infinito de acciones que genera el maestro en el aula de clase. Es posible analizar también que ninguna de las maestras se apoya en referentes conceptuales para definir práctica pedagógica, todas lo hacen desde sus propias percepciones y experiencias.

En cuanto al *saber pedagógico*, cada maestra coincide con una palabra: *conocimiento*; el saber pedagógico es un conocimiento que sirve para enfrentar positivamente su labor en el aula de clase (Maestra *Uno*), llevar a cabo una buena práctica pedagógica (Maestra *Dos*) y fundamentar la vocación docente (Maestras *Tres*, *Cuatro* y *Cinco*). Nuevamente, cada maestra asume sus propias posturas, sin recurrir a ningún modelo pedagógico o referente específico. Lo que sí queda claro es que, a partir de sus experiencias, cada maestra asume el saber pedagógico como un conocimiento que impulsa su quehacer.

Respecto a la experiencia educativa, las Maestras *Uno* y *Dos* la enfocan en el plano de los resultados y cambios positivos que contribuyen al desarrollo integral de las personas y su aprendizaje. Por su parte, la Maestra *Tres* la considera como una situación que deja huellas en los estudiantes, la comunidad educativa y, especialmente, en el maestro. Mientras tanto, la Maestra *Cuatro* la asimila como un punto de reflexión para evidenciar un aprendizaje que posibilite una crítica constructiva en un contexto que ha generado impacto y mejoramiento permanente. La Maestra *Cinco*, al igual que la Maestra *Tres*, lleva la experiencia al propio sujeto, como un proceso que se interioriza y ejecuta con propósito y se consolida en planeaciones y estrategias que tienen sentido para los miembros de la comunidad educativa.

Las maestras buscan, pues, ligar la experiencia educativa a algo positivo, una acción, una situación, una estrategia, una planeación, una reflexión que generan impacto, que dejan huella y que tienen sentido en la escuela.

Al entrar en el plano de las experiencias que les son significativas a las maestras, cada una logra reflexionar sobre en qué medida sus experiencias le han permitido llevar el conocimiento pedagógico a acciones prácticas en torno a la lectura que generen aprendizaje en los estudiantes



de primaria. Cada una se para en una perspectiva valiosa de lo que ha logrado con sus estudiantes y que les posibilita asegurar que lo que hacen es significativo.

Para algunas es importante que los estudiantes crezcan intelectual, moral y emocionalmente y que sean útiles para su familia y sociedad (Maestra *Uno*); otras consideran que la experiencia se hace significativa si conduce al estudiante a nuevos saberes, además de que aporten a la experiencia docente (Maestra *Dos*); la Maestra *Tres* es más concreta, al afirmar que es significativa su experiencia si al desarrollarla tiene en cuenta a la familia para que el aprendizaje del estudiante sea continuo, tanto en el aula como en el hogar. La Maestra *Cuatro* va más allá, al destacar que la experiencia debe escribirse reflexiva y críticamente y compartirse para que sea significativa. Por último, la Maestra *Cinco* considera que los cambios positivos de los niños son los que dan cuenta de lo significativa que es una experiencia.

En definitiva, las experiencias de las maestras son significativas para los estudiantes si experimentan cambios positivos en su aprendizaje y crecimiento moral, intelectual y emocional, si es novedosa para ellos, si es continua y si el maestro las escribe y las comparte. Toda esta gama de concepciones constituye sin duda un tejido que resignifica el quehacer de las maestras y las acerca al lugar de la experiencia como acontecimiento que pasa y que transforma al sujeto.

Sumado a lo anterior, las maestras participantes asumen que, para que la experiencia significativa ocurra en los estudiantes, es importante considerar sus intereses y necesidades, reflejados en una buena planeación (Maestra *Uno*); igualmente, lo son la preparación, motivación, participación, buena actitud y trabajo con la familia (Maestras *Dos* y *Tres*), así como generar prácticas innovadoras y seductoras para ellos (Maestra *Cuatro*). Para la Maestra *Cinco*, el amor y dedicación hacia lo que se hace son fundamentales, lo que implica entender que el maestro no solo está en la capacidad de propiciar las experiencias significativas en sus estudiantes, sino también de transmitirlos.

Con relación a la categoría de *lectura*, son interesantes las concepciones nutridas entre sí de las maestras de primaria. La lectura es un entramado de acciones que permiten imaginar y soñar,



## Facultad de Educación

pero también interpretar, comprender y adquirir conocimientos (Maestra *Uno*), es decir, es un ejercicio estimulador de la conciencia, pero también un reto para la búsqueda de sentidos. Por otro lado, en la Maestra *Dos* encontramos una definición funcional del término, así:

Leer es una de las competencias más importantes en la adquisición del lenguaje. La lectura es la interpretación del signo lingüístico o código para lograr comunicar lo que el escritor pretenda. En la lectura se pueden observar otras competencias básicas como escuchar, escribir y hablar. (Maestra *Dos*, entrevista semiestructurada 2, pregunta 6)

De lo funcional pasamos a lo metafórico, puesto que la Maestra *Tres* concibe la lectura como un viaje de conocimiento por lugares maravillosos. Por otra parte, la lectura también es vivir y reflexionar lo leído, trascendiendo al código escrito hacia el sentido mismo. La lectura es pasión (Maestra *Cuatro*). Por último, para la Maestra *Cinco* la lectura puede asociarse con la experiencia, en la medida en que la cataloga como “un encuentro con un mundo desconocido”. Asimismo, la concibe como diálogo entre lector y texto, es decir, el texto como interlocutor y el lector como alguien inquieto.

Vemos en la lectura concepciones que se complementan, pero que también se distancian, ya que para algunas maestras la lectura está en el disfrute, mientras que para otras priman la construcción de significado, la interpretación y la comprensión.

La *enseñanza de la lectura en primaria* también fue motivo de reflexión por parte de las maestras. Aquí encontramos gran potencial de concepciones, donde todas las maestras coinciden en que, sin amor, motivación, placer, dinámica, libertad, continuidad y autonomía, no es posible enseñar la lectura en primaria. La Maestra *Uno* cree que el estudiante debe acercarse al texto como fuente de placer, no como imposición, un castigo o tarea obligatoria. Las Maestras *Dos* y *Tres* la consideran un proceso que debe ser motivador con el uso de estrategias y considerando los intereses de los estudiantes. De igual manera, las Maestras *Dos* y *Cinco* destacan que dicho proceso debe ser permanente y continuo con apoyo de la familia del niño o niña. Finalmente, si



no se fomenta la lectura desde el ejemplo y amor por la vocación será difícil encantar al estudiante (Maestra *Cuatro*).

Pese a que en la concepción de *lectura* se apreciaron concepciones distantes entre sí, en cuanto a la enseñanza de la lectura en primaria es vidente la coherencia de discursos entre las maestras, al coincidir todas en aspectos como la motivación, el disfrute, la libertad, la espontaneidad y los intereses de los estudiantes, al momento de enseñarles a leer.

Entramos ahora en el plano de las estrategias concretas que las maestras consideran son significativas en su quehacer y en el propósito de enseñar a leer. Algunas prefieren desvelar la esencia que deben llevar las estrategias, dando libertad a que cada maestro a partir de esa esencia construya sus prácticas pedagógicas, mientras que otras prefieren ponerles nombre propio a sus estrategias, explicitándolas. A continuación, en la Tabla 2 se dividieron en dos columnas los dos tipos de estrategias que llevan a cabo las maestras: *desde su esencia* y *desde su explicitud*:

Tabla 2

*Estrategias de enseñanza de la lectura implementadas por las maestras de primaria*

|                        | <b>Desde su esencia</b>  |                          | <b>Desde su explicitud</b>   |
|------------------------|--|--------------------------|--|
| Maestra<br><i>Uno</i>  | Motivar a los padres de familia para que lean con sus hijos.<br><br>Garantizar que la lectura sea un proceso continuo. | Maestra<br><i>Dos</i>    | Implementar estrategias como: lectura de etiquetas, diccionario con vocabulario de todas las áreas, lectura en voz alta, diario de lectura con la familia, correo de amigos, lectura de imágenes, interpretación de cantos e historias en audio y video. |
| Maestra<br><i>Tres</i> | Promover la lectura desde el deseo, no desde la obligación, buscando lectores con placer.                              | Maestra<br><i>Cuatro</i> | Leerles despacio y por párrafos cortos, aplicando las predicciones, las inferencias, las deducciones y los análisis, provocando la imaginación para lograr la comprensión de lo leído.<br><br>Dejar que los chicos lean                                  |



espontáneamente, así no tengan el código escrito, a través de imágenes o situaciones que ellos puedan explicar.

Practicar el método global para iniciar la enseñanza de la lectura.

Permitir el préstamo de libros para llevar a casa para ser compartidos en familia (campana libros viajeros)

Invitar a padres a leerles no solo en casa, sino también aprovechando los diferentes ambientes de su alrededor.

Rotular la casa para que los chicos adquieran el código escrito y lo alcancen a través de la lectura visual y espontánea que les provoque la indagación.

|                          |  |                         |   |
|--------------------------|--|-------------------------|---|
| Maestra<br><i>Cuatro</i> | Cautivar con gestos y acciones que logren atrapar la atención. | Maestra<br><i>Cinco</i> | Asistir mucho a la biblioteca, en compañía y solos.   |
|                          | Trascender la lectura a la escena.                             |                         | Promover la lectura espontánea, que los niños lean lo que a ellos les gusta; en ocasiones, evaluar sin que ellos se den cuenta. |
|                          | Servir como ejemplos lectores.                                 |                         | Promover la lectura dirigida por la maestra (a ellos les encanta) y la lectura secuencial.                                      |
|                          |  |                         | Contarles demasiadas historias, cuentos anécdotas.  |
|                          |  |                         | El llevar un libro al salón de mi   |



preferencia y que ellos me vean leer.

Hacer mesas redondas donde ellos puedan hablar frente a los compañeros de acuerdo a lo leído.

Al terminar las lecturas ponerlos a ellos que también hagan preguntas según el texto leído.

Correos amistosos y Los intercambios de textos especiales.

|                         |  |                        |  |
|-------------------------|--|------------------------|--|
| Maestra<br><i>Cinco</i> | Fomentar el amor hacia la lectura por parte de los niños y los padres. | Maestra<br><i>Uno</i>  | Palabrario, Correos amistosos y Los intercambios de textos especiales. |
|                         |  | Maestra<br><i>Tres</i> | Correos amistosos y Los intercambios de textos especiales              |

Fuente: Adaptado de grupo focal: historias orales: resultados entrevista semiestructurada 2.

Como síntesis de este apartado, se reconocen enriquecedoras definiciones y concepciones de las maestras acerca de las categorías principales de esta investigación, más allá de que en solo una ocasión una maestra asoció su pensamiento sobre un tema con un referente teórico. La experiencia entonces se resignifica, primero, en la posibilidad de conocer el relato oral de cada maestra por medio de las entrevistas y grupo focal; segundo, en el hecho de que cada una haya podido reflexionar sobre su quehacer para buscar mayores ambiciones; tercero, en la medida en que las maestras valoraron sus concepciones sobre lectura, experiencia y prácticas pedagógicas, porque encuentran lo valioso de su quehacer y lo que pueden mejorar en un futuro.

La recolección de las percepciones de estas cinco maestras ayuda a comprender que en las diversas concepciones está la riqueza, y en los puntos en común está la certeza. A continuación, exponemos en la Tabla 3 una síntesis de lo que permitió el recuperar las experiencias significativas de las maestras de primaria de la I. E. San Luis Gonzaga. En la tabla se resaltan con color las diversas concepciones y los puntos en común que serán tenidos en cuenta en el



## Facultad de Educación

aporte a las nuevas estrategias en la consolidación de un grupo de estudio (objetivo específico tres).

Tabla 3

*Recuperación de concepciones y experiencias significativas en las maestras de primaria*

| Maestras    | Práctica pedagógica (pedagogía y saber pedagógico)   | Enseñanza de la lectura (lectura y formación de lectores en primaria)   | Experiencia educativa (o experiencia significativa en educación)   |
|-------------|--|---|--|
| Maestra Uno | - Orienta procesos lectores <u>lúdicos</u> y <u>transversales</u> a otras áreas.   | - <b>Autocrítica.</b> Falta de apropiación, amor y placer por la lectura; apatía, pereza, falta de compromiso y falta de motivación.  | - <b>Acontecimiento personal.</b> Lectura inculcada como “acto cotidiano”.   |
|             | - Práctica pedagógica como <u>momento de interacción en el aula</u> de clase, donde se comparten y se construyen <u>aprendizajes significativos.</u> | - <b>Espacios para enseñar la lectura.</b> El <u>aula</u> misma, la <u>sala de informática y sistemas,</u> la <u>biblioteca</u> y al <u>aire libre.</u>   | - La experiencia educativa la enfoca en el plano de los <u>resultados y cambios positivos que contribuyen al desarrollo integral de las personas y su aprendizaje.</u>   |
|             | - Saber pedagógico como el <u>conocimiento</u> que sirve para enfrentar positivamente su labor en el aula de clase.                                  | - La lectura es un <u>entramado de acciones que permiten imaginar y soñar,</u> pero también <u>interpretar, comprender y adquirir conocimientos.</u><br>- <b>Enseñanza de la lectura en primaria.</b> El estudiante debe <u>acercarse al texto como fuente de placer,</u> no como imposición, un castigo o tarea obligatoria. | - Sus experiencias son significativas si contribuyen a que los estudiantes crezcan intelectual, moral y emocionalmente.<br>-Para que la experiencia significativa ocurra en los estudiantes, es importante <u>considerar sus intereses y necesidades,</u> reflejados en una <u>buena planeación.</u> |
| Maestra Dos | - Orienta <u>espacios</u> para la lectura y propicia la <u>búsqueda de sentidos.</u>   | - <b>Autocrítica.</b> Falta de apropiación, amor y placer por la lectura; apatía, pereza, falta de compromiso y falta de motivación.  | - <b>Acontecimiento personal.</b> Proceso de formación lectora como “productivo” y “en construcción”.  |



## Facultad de Educación

| Maestras        | Práctica pedagógica<br>(pedagogía y saber pedagógico)  | Enseñanza de la lectura<br>(lectura y formación de lectores en primaria)  | Experiencia educativa (o experiencia significativa en educación)  |
|-----------------|--|---|---|
|                 | <p>- Práctica pedagógica como el <u>quehacer del maestro</u>, cuyo objetivo es <u>conducir al estudiante al conocimiento a partir de la experiencia</u>.</p> | <p>- <b>Espacios para enseñar la lectura.</b> Al <u>aire libre</u>.</p>   | <p>- La experiencia educativa la enfoca en el plano de los <u>resultados y cambios positivos que contribuyen al desarrollo integral de las personas y su aprendizaje</u>.</p>   |
|                 | <p>- Saber pedagógico como el <u>conocimiento</u> que sirve para llevar a cabo una buena práctica pedagógica.</p>  | <p>- Leer es una de las <u>competencias</u> más importantes en la adquisición del lenguaje. La lectura es la <u>interpretación del signo lingüístico o código</u> para lograr comunicar lo que el escritor pretenda. <u>En la lectura se pueden observar otras competencias básicas como escuchar, escribir y hablar.</u></p> <p>- <b>Enseñanza de la lectura en primaria.</b> La considera un <u>proceso que debe ser motivador</u> con el uso de estrategias y considerando los <u>intereses</u> de los estudiantes. Destaca que <u>dicho proceso debe ser permanente y continuo con apoyo de la familia</u> del niño o niña.</p> | <p>- La experiencia se hace significativa si <u>conduce al estudiante a nuevos saberes (novedosa)</u>, además de que <u>aporten a la experiencia docente.</u></p> <p>- Para que la experiencia significativa ocurra en los estudiantes <u>son necesarias la preparación, motivación, participación, buena actitud y trabajo con la familia.</u></p> |
| Maestra<br>Tres | <p>- Considera que La <u>familia</u> es “eje de <u>motivación</u>” en el proceso lector de sus estudiantes.</p>  | <p>- <b>Espacios para enseñar la lectura.</b> El <u>aula</u> misma, <u>aire libre</u>.</p>  | <p>- <b>Acontecimiento personal.</b> Proceso de formación lectora como “productivo” y “en construcción”.</p>  |



## Facultad de Educación

| Maestras       | Práctica pedagógica<br>(pedagogía y saber pedagógico)  | Enseñanza de la lectura<br>(lectura y formación de lectores en primaria)   | Experiencia educativa (o experiencia significativa en educación)   |
|----------------|--|--|--|
|                | - Práctica pedagógica como <b>momento de interacción en el aula</b> de clase, donde se comparten y se construyen <b>aprendizajes significativos</b> .                            | - Considera que se debe fomentar la <b>lectura por placer</b> y no como un deber.  | - La experiencia educativa como una <b>situación que deja huellas en los estudiantes</b> , la <b>comunidad educativa</b> y, especialmente, en el <b>maestro</b> .  |
|                | - Saber pedagógico como el <b>conocimiento</b> que sirve para fundamentar la vocación docente.   | - Concibe la lectura como un <b>viaje de conocimiento</b> por lugares <b>maravillosos</b> (estimula la <b>imaginación</b> ).<br>- <b>Enseñanza de la lectura en primaria</b> . La considera un <b>proceso que debe ser motivador</b> con el uso de estrategias y considerando los <b>intereses</b> de los estudiantes. | - Su experiencia es significativa si al desarrollarla tiene en cuenta a la <b>familia</b> para que el <b>aprendizaje del estudiante sea continuo</b> , tanto en el aula como en el hogar.<br>- Para que la experiencia significativa ocurra en los estudiantes <b>son necesarias la preparación, motivación, participación, buena actitud y trabajo con la familia</b> . |
| Maestra Cuatro | - Considera los <b>libros</b> y el <b>disfrute</b> como fundamentales en los procesos formativos.  | - <b>Autocrítica</b> . Falta de apropiación, amor y placer por la lectura; apatía, pereza, falta de compromiso y falta de motivación.  | - <b>Acontecimiento personal</b> . Proceso de formación lectora como “productivo” y “en construcción”.   |
|                | - Práctica pedagógica como la <b>articulación entre la teoría y la práctica</b> para la construcción de un saber que el maestro suscita en su quehacer para su propia formación. | - <b>Espacios para enseñar la lectura</b> . El <b>aula</b> misma, la <b>biblioteca</b>   | - La experiencia educativa como un <b>punto de reflexión</b> para evidenciar un aprendizaje que <b>posibilite una crítica constructiva en un contexto que ha generado impacto y mejoramiento permanente</b> .  |



## Facultad de Educación

| Maestras                | Práctica pedagógica<br>(pedagogía y saber pedagógico)   | Enseñanza de la lectura<br>(lectura y formación de lectores en primaria)  | Experiencia educativa (o experiencia significativa en educación)   |
|-------------------------|---|---|--|
|                         | - Saber pedagógico como el <b>conocimiento</b> que sirve para fundamentar la vocación docente.  | - La lectura es <b>vivir y reflexionar lo leído</b> , trascendiendo al código escrito <b>hacia el sentido mismo</b> .<br>- <b>Enseñanza de la lectura en primaria. Si no se fomenta la lectura desde el ejemplo y amor por la vocación será difícil encantar al estudiante.</b> | - Destaca que <b>la experiencia debe escribirse reflexiva y críticamente y compartirse</b> para que sea significativa.<br>- Para que la experiencia significativa ocurra en los estudiantes <b>es necesario generar prácticas innovadoras y seductoras</b> para ellos.<br>- <b>Es necesario registrar evidencias de lo que hacen los maestros</b> , como memorias institucionales. |
| Maestra<br><i>Cinco</i> | - Considera importante la <b>libertad (autonomía)</b> de sus niños para elegir un <b>libro</b> , la formación de la lectura a partir del <b>ejemplo</b> y brindarles <b>espacios</b> suficientes para leer. | - <b>Autocrítica.</b> Falta de apropiación, amor y placer por la lectura; apatía, pereza, falta de compromiso y falta de motivación.  | - <b>Acontecimiento personal (negativo).</b> Procesos de enseñanza de la lectura mecánicos y memorísticos.   |
|                         | - Práctica pedagógica como <b>aquello que las maestras hacen diariamente</b> en el aula de <b>clase</b> ; todo lo vivido en los procesos formativos.  | - <b>Espacios para enseñar la lectura.</b> La <b>sala de informática y sistemas</b> y la <b>biblioteca</b>  | - La experiencia educativa la lleva la experiencia al propio sujeto, como un <b>proceso que se interioriza y ejecuta con propósito</b> y se consolida en planeaciones y estrategias que tienen sentido para los miembros de la comunidad educativa.  |
|                         | - Saber pedagógico como el <b>conocimiento</b> que sirve para fundamentar la vocación docente.  | - La <b>lectura puede asociarse con la experiencia</b> , en la medida en que la cataloga como <b>“un encuentro con un mundo desconocido”</b> . Asimismo, la   | - Considera que <b>los cambios positivos de los niños</b> son los que dan cuenta de lo significativa que es una experiencia.<br>- <b>El amor y dedicación hacia lo</b>   |



**Facultad de Educación**

| Maestras | Práctica pedagógica<br>(pedagogía y saber pedagógico) | Enseñanza de la lectura<br>(lectura y formación de lectores en primaria)  | Experiencia educativa (o experiencia significativa en educación)  |
|----------|---|---|---|
|          |   | <p>concebe como <u>diálogo</u> entre lector y <u>texto</u>, es decir, el texto como interlocutor y el lector como alguien inquieto.</p> <p>- <b>Enseñanza de la lectura en primaria.</b> Destaca que <b>dicho proceso debe ser permanente y continuo con apoyo de la familia</b> del niño o niña.</p> | <p><b>que se hace son fundamentales</b>, lo que implica entender que el maestro no solo está en la capacidad de propiciar las experiencias significativas en sus estudiantes, sino también de <u>transmitirlas</u>.</p> |

Fuente: Adaptado de grupo focal: historias orales: resultados entrevistas 1 y 2.

Con el apoyo de la síntesis y compilación de la Tabla 3, así como de las estrategias recuperadas que están en la Tabla 2, consolidaremos un grupo de estudio que garantice el apoyo y capacitación a diversas propuestas de aula hacia la consolidación de nuevas estrategias y prácticas de enseñanza de la lectura.

**4.2. Comprendiendo el impacto de las experiencias significativas en la enseñanza de la lectura...**

**4.2.1. Poniendo en diálogo las voces padres de familia, maestras y estudiantes hacia la búsqueda de mejores propuestas de enseñanza de la lectura.**

Luego de conocer las concepciones y estrategias de las maestras en torno a lectura, práctica pedagógica, enseñanza de la lectura en primaria y experiencias significativas, establecemos un diálogo de estas posturas con las de los estudiantes y padres de familia.

Pues bien, al aventurarnos al análisis de las entrevistas realizadas a estos dos actores, con relación a los padres de familia, la mayoría no contempla la lectura como una de sus actividades predilectas en sus tiempos libres; algunos se dedican a ver televisión, otros a jugar, a descansar,



compartir en familia. Sin embargo, otros manifiestan que en sus ratos libres se dedican a ayudarles a sus hijos con las tareas que les ponen en la escuela. Solo un padre de familia de 28 entrevistados dice que lee un libro con su hija (Entrevista semiestructurada, Padre de Familia 23, sede Pablo VI), mientras que los que afirman que su actividad es la lectura, la practican en solitario.

Unos de los puntos fuertes que pudimos evidenciar de las maestras participantes y que, en contraste, brilla por su ausencia en los referentes teóricos planteados, es el protagonismo que debe tener la familia en los procesos de acompañamiento lectores de los estudiantes. En este trabajo de profundización, la *familia* puede considerarse una categoría emergente para reorientar las prácticas pedagógicas de las maestras, donde se vincule la participación de padres de familia o responsables en el proceso de aprendizaje de la lectura de sus hijos. En la Tabla 3 es posible encontrar —con color rojo— aquellas consideraciones de las maestras, donde su experiencia significativa les dicta que la familia no debe desarticularse de su saber pedagógico, sino, por el contrario, ser ese enlace que contribuya a formar procesos continuos y permanentes de enseñanza de la lectura. En las Maestras *Dos*, *Tres* y *Cinco* es notable cómo sus experiencias significativas las han conducido a producir discursos de saber pedagógico donde la familia es indispensable, tanto en el orden de la práctica pedagógica, como en el de la enseñanza de la lectura y de la experiencia educativa (ver Tabla 3).

Por tanto, ante la necesidad de que los padres reflexionen sobre como emplear su tiempo libre para colaborar con la institución en el fortalecimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura de sus hijos, no cabe duda de que, según las experiencias de las maestras, ellos tienen un lugar importante, el cual debe ser explicitado en el mejoramiento de las propuestas que deriven de este trabajo de profundización.

En cuanto a las concepciones de lectura que tiene cada padre de familia, es interesante notar en la mayoría de familiares definiciones tradicionales de lectura, respecto a que la entiende como: comprender nuevas palabras, aprender de mucha cultura general, mejorar la memoria,



aprender y corregir las palabras y la ortografía, aprender a tener una buena fluidez verbal, comprender las palabras y escritos, e informarse de un tema.

En contraste con estas concepciones de lectura, encontramos a padres de familia que trascienden mucho más, entendiéndola desde una perspectiva sociocultural, entendida como experiencias estéticas, como quien llega de un viaje inolvidable, y huellas que forman al lector (Pérez Abril, 2013): “Es transportarme a un mundo diferente” (Padre de Familia 4, sede Montañuela); “Aprendizaje, trasladarse a un mundo de fantasía” (Padre de Familia 18, sede Pablo VI); “Es entrar en un mundo donde se evidencian nuevas experiencias y se pueden obtener muchos aprendizajes” (Padre de Familia 20, sede Pablo VI).

Estas ideas de lectura de estos tres padres de familia bien podrían compartirse con otros padres. Además, es propicio que estos tres familiares —quienes, de hecho, manifiestan que en sus tiempos libres leen o pasan tiempo con sus hijos— valoren sus concepciones y saberes, llevándolos al plano de lo práctico, adquiriendo hábitos de lectura para sí —ya que, prácticamente, ninguno los tiene— y para que sus hijos los adquieran también. Igualmente, estas concepciones socioculturales de lectura son compartidas por tres de las maestras (la *Uno*, *Tres* y *Cinco*, ver Tabla 3), para quienes la lectura estimula la imaginación, permite soñar, es un viaje por lugares maravillosos y se asocia con la experiencia, puesto que posibilita un encuentro con mundos desconocidos.

Por lo tanto, en la tarea de consolidar nuevas estrategias y prácticas de enseñanza de la lectura, donde la familia tenga protagonismo, es imprescindible formar grupos de maestros y padres de familia que compartan identidades con la lectura en pro de que sus estudiantes/hijos adquieran los hábitos necesarios, tanto en la escuela como en casa, para enamorarse de esta práctica y que, en consonancia con Goodman (1996) y Petit (citado en Clarín, 2009), logren desde pequeños estar familiarizados con los libros y disfrutar de la lectura.

Otro aporte interesante es que estos mismos padres de familia —a diferencia de la mayoría, quienes prefieren la lectura de textos religiosos, técnicos y de autoayuda—, además de preferir



este tipo de lecturas, les gusta también leer historias de aventuras, terror, suspenso, novelas románticas e incluso al nobel García Márquez. Tal y como resaltan las Maestras *Cuatro* y *Cinco* (ver Tabla 3), el maestro no solo está en la capacidad de propiciar las experiencias significativas de lectura sus estudiantes, sino también de transmitirla a través del amor y dedicación que pone en su quehacer. Por lo tanto, los padres de familia también pueden transmitir sus propias experiencias de lectura a sus hijos por medio del enamoramiento que tienen hacia sus lecturas predilectas.

Finalmente, en la categoría que emergió de esta investigación como lo es la *familia* y la enorme influencia que puede tener en la enseñanza de la lectura de sus hijos, una gran cantidad de padres de familia coinciden en que, cuando pueden acompañar a sus hijos a leer lo hacen con el fin de que “se enamoren de la lectura y los libros” (Padres de Familia 4, 6, 13, 26 y 28) y de “motivarlos” (Padres de Familia 5, 12, 15, 21 y 22). Precisamente, la *motivación* es otra categoría emergente muy remarcada de las experiencias significativas de las maestras participantes (ver Tabla 3). Al respecto, las Maestras *Dos* y *Tres* coinciden a plenitud con que, desde el saber pedagógico, la enseñanza de la lectura en primaria y la experiencia significativa se deben garantizar conceptos, prácticas, procesos y acontecimientos que fomenten la motivación a los niños a leer. Una de ellas, la Maestra *Tres*, conecta la motivación con la familia, al considerarla “eje de motivación” en el proceso lector de sus estudiantes.

A lo anterior se suma que los estudiantes entrevistados reconocen que en su hogar y en su escuela está fuente de seducción y enamoramiento de la lectura, puesto que la mayoría afirman que son sus padres, madres, tías y abuelas, así como sus maestras y maestros, quienes los han motivado a leer. Además, es necesario que la familia y los maestros junten esfuerzos para que los estudiantes valoren las concepciones que, desde su experiencia, les dan a la lectura, puesto que una gran cantidad de niños y niñas la definen como un momento divertido (Estudiante 1), un lugar para nuevos aprendizajes (Estudiantes 2 y 3), un disfrute (Estudiante 3), un viaje a un mundo diferente al real (Estudiante 10), una actividad que estimula la imaginación (Estudiante 12), una actividad que entretiene y enamora (Estudiante 14), una aventura (Estudiante 17) y una práctica que ayuda a leer el mundo (Estudiante 31).



## Facultad de Educación

Si estos estudiantes tienen precisiones socioculturales de la lectura, ¿cómo no motivarlos más para que resignifiquen sus ideas sobre la lectura? Por el contrario, otros estudiantes definieron la lectura como algo funcional, que sirve solo para interpretar y comprender, un instrumento para escribir resúmenes. Igualmente, ¿cómo no motivarlos a que deconstruyan sus concepciones a partir de experiencias motivadoras, viajeras, estimuladoras de la imaginación y de una lectura del mundo?

En este orden de ideas, en la búsqueda por comprender el impacto, este primer diálogo nos ha servido para justificar la necesidad de mejores propuestas que articulen más a la familia en la escuela y que valoren las concepciones que tienen los estudiantes sobre la lectura, para, a partir de la motivación y un enfoque sociocultural estimular mucho más el disfrute por leer, así como mejorar procesos en estudiantes que, inicialmente, no estén motivados.



## Facultad de Educación

### 4.2.2. Conversaciones entre la experiencia y la teoría: convergencia de sentidos y acuerdos para la consolidación de mejores prácticas pedagógicas sobre la enseñanza de la lectura en primaria.

#### 4.2.2.1. *Conversando con la pedagogía. Experiencias significativas como resultado de un tejido entre saber pedagógico y práctica pedagógica.*

En este trabajo de profundización se han podido explorar las experiencias de cada maestra, las cuales se reflejan en su forma de concebir lo pedagógico, la enseñanza de la lectura y la lectura misma y en las acciones y estrategias que llevan a cabo con sus estudiantes para el aprendizaje de la lectura. Al conversar con la pedagogía, es posible entablar discusiones que nos lleven a valorar los discursos que posibilitaron a las maestras soportar sus prácticas y su saber específico, como prácticas del saber (Zuluaga, 1987).

En los lugares (sala de sistemas, aula, aire libre, biblioteca, etc.), en las concepciones de lectura (disfrute, imaginación, comprensión, búsqueda de sentidos, etc.), en sus paradigmas y estrategias (motivación, lectura en voz alta o espontánea, préstamo de libros, etc.) habitan sujetos que son atravesados por la experiencia y, en esa medida, es que es posible que cada acontecimiento de la enseñanza agite la consciencia de los estudiantes y los lleva amar y a nunca olvidar esa experiencia.

La Maestra *Uno* lo evidenció con relación a la formación de los chicos con necesidades educativas especiales. Fue muy acertada y coherente en el hecho de contar sus experiencias entrelazando lo planeado, lo ejecutado y lo alcanzado. El proyecto del Palabrarío fue un instrumento que le permitió comenzar en el lenguaje de señas. Logró que los chicos alcanzaran la lectoescritura a través de la utilización de estrategias como la pedagogía del amor y alcanzando un reconocimiento municipal debido a este gran triunfo.

Por su parte, la Maestra *Cuatro* lidera estrategias en su aula adoptadas desde la pedagogía de María Montessori, donde su relevancia está en el conocimiento llevado a la práctica, creaciones



## Facultad de Educación

individuales, respeto por el ritmo del estudiante, fortaleciendo las habilidades de los chicos diversos de clase con base en la teoría y los saberes previos con los cuales se inicia el trabajo diario. Se ha logrado un impacto escolar que se evidencia en la promoción escolar de dichos estudiantes y en las familias. La maestra ha recibido elogios y palabras de agradecimientos frente a los objetivos alcanzados de sus hijos, de la misma manera, las directivas se sienten orgullosos de poder tener esta calidad educativa en las aulas.

De lo anterior es posible asegurar que las maestras comprenden en su quehacer un saber pedagógico que las orienta a construir formas de ser y hacer, es decir, que, desde lo planteado por Zuluaga (1987), contamos con maestras que conceptualizan las pedagogías existentes y las interiorizan para mejorar su enseñanza.

Un asunto que destaca en este trabajo y que plantea Román (2003) en cuanto a las prácticas pedagógicas, es la importancia que las maestras participantes le otorgan a las dinámicas socio-afectivas que ocurren entre el docente y el grupo de estudiantes. En este sentido, para las maestras las prácticas pedagógicas no solo deben ser actividades en el aula que involucran únicamente cuatro elementos (maestro, estudiantes, currículo y proceso formativo) (Díaz, 2004), sino que debe añadirse uno más: la familia. Tanto los maestros como los padres de familia deben generar dinámicas socio-afectivas, compuestas de dos valores: la motivación y el amor por lo que se hace. Por tanto, complementando el aporte de Díaz (2004), las prácticas pedagógicas deben ampliar su marco de actores implicados, involucrando a la familia.

Al tema de la motivación como componente de las dinámicas socio-afectivas, se suma la innovación, otro elemento clave para generar prácticas pedagógicas exitosas (Latorre, 2003). Dos estrategias llevadas a cabo en este sentido son los correos amistosos y los intercambios de textos especiales. La primera consiste en encuentros de los estudiantes con textos escritos cargados de palabras mágicas y cautivadoras que hacen sentir al otro muy importante. La segunda permea el interés, la solidaridad y el cariño en el momento que la lectura termina siendo un regalo que se da a la persona escogida. Estas estrategias han sido provistas por las Maestras *Uno*, *Cuatro* y *Cinco*, considerándose innovadoras.



## Facultad de Educación

Finalmente, y en concordancia con Zambrano (2005), quien plantea el saber pedagógico como una construcción propia, que tiene en cuenta tanto el aspecto práctico como su fundamentación teórica, y con Chacón y Suárez (2006), para quienes el saber pedagógico se entiende como una reconstrucción que hace el maestro de sus experiencias formativas por medio de indagaciones sobre sí mismo, lo que da lugar a la teorización, se puede afirmar que las cinco maestras tienen claro que un saber pedagógico es visible en su labor desde el discurso que proveen en sus acontecimientos, vivencias y reflexiones en las diferentes disciplinas, dejando claro que son multifacéticas, es decir, que son capaces de orientar diversas áreas del conocimiento y, por lo tanto, prepararse en cada una de ellas.

A lo anterior se suma que este trabajo de profundización ha sido una oportunidad para que cada maestra valore lo que hace y reflexiones sobre lo que considere mejorar, lo cual son maneras de acercarse al saber pedagógico, en tanto construyen y reconstruyen sus prácticas pedagógicas al mirar sobre sí mismos.

En definitiva, como maestras sentimos que con esta investigación pudimos reflexionar desde el mismo momento que tuvimos la oportunidad de escuchar las experiencias de cada una de nosotras e identificar dentro de ellas, esas potencialidades y debilidades en la praxis que nos generó esos encuentros que nos permitieron capacitarnos, actualizarnos y aprender estrategias nuevas para ser llevadas al aula.

Todas nosotras asumimos una postura reflexiva y, a su vez, expresamos la importancia de este momento para mejorar al máximo nuestros los procesos formativos. Reconstruimos nuevas prácticas cuando identificamos que esa experiencia realizada está acorde a los lineamientos educativos y que con estrategias específicas de cada una se daban muy buenos resultados en los procesos que se llevan a cabo con los estudiantes, los cuales son evidenciados por ellos mismos y sus familias.



Al llevar la lectura más allá del aula, es decir, al entorno escolar, como propósito marcado por Lerner (2003), encontramos en la I. E. San Luis Gonzaga maestras que nos regalaron estrategias activas y significativas, que trascienden del aula a la escuela e invitan al niño a ser un lector sociocultural, ejerciendo un papel de lector no solo por cumplir con una nota académica, sino también porque a través de esta puede tener conocimiento de su mundo y de sí mismo. Sin embargo, aún queda mucho por hacer para formar el tipo de lectores que propone Lerner (2003), como aquellos que son activos, autónomos, que ven en la lectura un instrumento como práctica viva, ya que para que ello ocurra todos los actores que forman parte de la comunidad educativa deben trabajar conjuntamente teniendo la certeza de que la lectura es más que interpretar un texto o comprenderlo, la lectura es vida, es conocimiento, es cambio, es poder. Formar lectores responsables es crear en la institución educativa y en los hogares una atmósfera de cultura de la lectura, donde esta práctica se convierta en hábito, tanto como respirar o comer.

La emergencia entonces para tener lectores en la I. E. San Luis Gonzaga y en sus diferentes sedes es considerar la lectura como un acto real, posible y necesario, al que les son inherentes, tal y como lo desvelaron las maestras participantes, valores como: el conocimiento, la imaginación, el disfrute y la búsqueda de sentidos, promoviendo procesos continuos y trabajando con la familia.

De igual manera, es necesario que la lectura se promueva en espacios dinámicos, no solo el aula, sino también la biblioteca, al aire libre e incluso la sala de informática, considerando los formatos de lectura digital con los cuales los niños sienten gran empatía (Colomer, 2006). La Maestra *Uno* relató en uno de los encuentros del grupo focal que desarrolló el proyecto llamado Millonarios de cultura, donde los niños tomaban los libros espontáneamente y leían en el patio ampliamente, además leían en casa y registraban semanalmente lo leído y lo articulaban con sus propias vivencias, y, al finalizar, se hacía un reinado del niño lector, al cual estaba invitada toda la comunidad educativa. Precisamente, estas estrategias son experiencias significativas porque



## Facultad de Educación

están atravesadas por prácticas pedagógicas alternativas, donde los espacios, los libros y las palabras constituyen ambientes propicios para que los niños sean partícipes de la lectura, donde no media la obligación, sino el deseo.

Hasta ahora, hemos buscado ser claras en que nuestros lectores comprendan que, en primaria, la enseñanza de la lectura debe darle entrada a una diversidad de ingredientes para que los niños desde pequeños puedan valorarla hoy y mañana. Autores como Solé (1992) son contundentes al afirmar que la enseñanza inicial de la lectura debe asegurar interacciones significativas, pero también funcionales, lo cual implica que los niños deben leer para conocer, disfrutar, vivir, imaginar, pero también para decodificar, comprender lo leído, interpretar y escribir. En este sentido, traemos a colación un par de estrategias derivadas de las experiencias significativas de las maestras para dar cuenta de un saber pedagógico integral de la lectura:

Prácticamente, todas las estrategias lectoras van de la mano con la escritora, porque los niños después de dar a conocer su postura de manera oral también la registran y la integran con su propia vida, con sus conocimientos previos, para así contextualizarla y recrearla. Las cinco maestras consideraron que la lectura y la escritura deben ir de la mano, que son procesos complementarios uno al otro. En las construcciones de cuentos, historias de las propias vidas y en lecturas personalizadas, vemos que los niños hacen gran uso de la escritura, sentimos que les es mucho más fácil escribir con relación a su propia vida y a lo que la maestra les lee, pero les cuesta mucho escribir con relación a lo que ellos mismos han leído.

En la sede Pablo VI, en el año 2018, se desarrolló el concurso del cuento colectivo, el cual estaba integrado por estudiantes de diferentes grados y edades; fue un trabajo muy creativo y significativo que dejó unos excelentes resultados en la comunidad educativa. La Maestra *Cuatro* trabajó el proyecto Palabrario, donde la transcripción, reflexión, gráfica, retroalimentación y nueva producción fueron instrumentos de demostración para el alcance del código escrito.

Por otra parte, siguiendo lo aportado por Solé (1992), la estrategia que más genera la interacción significativa y la comprensión es la del Picnic lector mensual, la cual se lleva a cabo



## Facultad de Educación

por las Maestras *Cuatro* y *Cinco* donde los estudiantes tienen la libertad de leer lo que ellos quieran en espacios agradables y en compañía de sus mejores amigos y después que disfrutan de la lectura desarrollan un taller amplio que le permite ver al maestro si ese libro fue leído con verdadero sentido.

Para finalizar este apartado de discusión, decidimos cerrar con Larrosa (2006) y su relato de la experiencia. Como ya hemos enunciado, para Larrosa la experiencia es “aquello que nos pasa” y que acontece de una manera inesperada. Al acontecer a la experiencia sobre el sujeto, este ya no es igual, lo terminan por ser una experiencia significativa. Al recuperar las experiencias significativas de las maestras y comprender su impacto en la enseñanza de la lectura, no podemos más que destacar que son maestras dedicadas a su trabajo, apasionadas por lo que hacen e involucradas en mejorar sus prácticas pedagógicas y hacerlas cada día más coherentes con sus paradigmas y discursos.

El haber recuperado nuestras experiencias significativas a través de nuestras posturas, concepciones y estrategias favoritas en torno a las prácticas pedagógicas y la enseñanza de la lectura, nos ayuda a comprender que hemos visibilizado la esencia de este trabajo de profundización: “resignificar lo ya existente para transformarlo”. En este sentido, haber conocido nuestras introspecciones acerca de lo que hemos vivido desde nuestra infancia en relación con la lectura, valorar lo que hemos hecho como maestras y asumir con autoridad nuestro saber pedagógico para desplegar concepciones y discusiones acerca de nuestras prácticas pedagógicas, nos ayuda igualmente a resignificar los esfuerzos que, como maestras, hemos hecho por nuestros estudiantes para que se enamoren de la lectura y se formen en ella.

Por ende, el lugar de la experiencia en este trabajo está en el interior de los sujetos, quienes, al exteriorizarla por medio del lenguaje, demuestran que en la experiencia hay conocimiento, frustraciones, errores, traumas, victorias y todo eso es lo que posibilita transformar lo ya existente para evitar que los errores del pasado vuelvan a ocurrir y recuperar los aciertos para que otros los puedan conocer y llevarlos a su propia subjetividad.



## 4.3. Facultad de Educación Consolidando un grupo de estudio...

Es por todo lo anterior que ahora podemos movernos con libertad y decir: ¡Hay propuesta!, ya que, luego de darles la voz a los referentes teóricos, las maestras, los padres de familia y los estudiantes, con seguridad nos permitimos mostrarle al lector lo que viene, reflejado en algunas consideraciones para nuevas propuestas de enseñanza de la lectura en primaria.

A continuación, exponemos dichas consideraciones que, en el futuro, llevaremos a cabo como maestras en la I. E. San Luis Gonzaga:

- **Grupo:** Las cinco maestras participantes conformarán un grupo de estudio, donde, en compañía de otros actores de la comunidad educativa, como los directivos docentes y padres de familia reorientarán las prácticas pedagógicas en torno a la enseñanza de la lectura en primaria.
- **Tiempo:** Para nuestra nueva fase de práctica, durante los dos años siguientes, en la institución consolidaremos un grupo de capacitación y estudio, el cual nos va a permitir aprender de nosotros mismos y encontrarnos dos veces durante el mes para continuar aportando al mejoramiento de los procesos de la enseñanza de la lectura en primaria.
- **Metas por lograr:**
  - Capacitarnos y actualizarnos más para que nuestro saber pedagógico esté transversalizado por discursos y teorías sólidas.
  - Crear un banco de estrategias que hayan derivado de experiencias significativas que contribuyan al aprendizaje de la lectura en los siguientes valores: lectura para el disfrute, para la comprensión, para la búsqueda de sentidos, para divertirse, para interpretar los signos lingüísticos, para la vida, para interpretar el mundo y para reflexionar. (No buscamos proponer estrategias determinadas, simplemente, cada maestro debe encontrar en sus propias estrategias la promoción de estos valores en sus estudiantes.)



## Facultad de Educación

- Naturalizar espacios de lectura, donde los estudiantes tengan libertad para leer en otros ambientes: la biblioteca, al aire libre, en la sala de informática, en el patio, en los pasillos, entre otros.
- Establecer un proyecto que cubra toda la propuesta y que forme parte del Proyecto Educativo Institucional, donde la lectura sea considerada un instrumento poderoso que no habita solamente en el área de lengua castellana, sino también en las demás áreas. Igualmente, que en el proyecto se deje evidencia de la importancia de los aportes de las maestras participantes, como un saber pedagógico, tanto teórico como práctico que, a futuro, sea visto por otros maestros como una construcción teórica válida para seguir a partir de lineamientos.
- Establecer reuniones especiales entre los maestros, en las cuales cada uno aporte sus estrategias y los valores en enseñanza de la lectura que promueven. Esto permitirá que lo que alguna vez hicimos las cinco maestras sea un *continuum* en la institución, es decir, darle valor a nuestras experiencias para generar transformaciones que beneficien a la institución.
- Darle un lugar merecido a la IAP, como método que valora los aportes de sujetos que están inmersos en contextos y prácticas determinadas como un conocimiento válido. La IAP y la experiencia deben ser elementos metodológicos y conceptuales de vital importancia en la consolidación de este grupo y en su crecimiento a futuro.
- Involucrar a la familia en el proceso lector de los estudiantes, asumiendo los siguientes retos: (1) que en la enseñanza de la lectura se asimile a la familia como actor al nivel de la relación pedagógica entre maestro y estudiante; (2) ejecutar proyectos que ayuden a que los padres de familia adquieran hábitos de lectura en sus tiempos libres; (3) integrar a cuatro padres de familia en el grupo, quienes tienen concepciones no tradicionales y socioculturales de lectura, a procesos de formación que lleven a otros a comprender estas concepciones y adquirir hábitos lectores; (4) generar diálogos entre padres de familia y maestros que coincidan en sus concepciones de lectura para construir juntos estrategias que puedan implementarse en casa y escuela de forma



## Facultad de Educación

continua; (5) Que los padres de familia lean con sus hijos para generarles más motivación y amor por esta práctica.

- En el Anexo 5 el lector podrá encontrar como parte del cronograma de actividades algunos de los encuentros que haremos para Consolidar un grupo de estudio que garantice el apoyo y capacitación a diversas propuestas de aula hacia la consolidación de nuevas estrategias y prácticas de enseñanza de la lectura.



# UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



Para futuras investigaciones que consideren la lectura como una práctica importante en las instituciones educativas y que se centren en mejorarla, el presente trabajo de profundización puede servir de ayuda metodológica para validar el diseño IAP, el cual nos permitió entrar en las experiencias de cinco maestras (incluidas las investigadoras) y que fueran validadas como un conocimiento. En este sentido, la IAP no solamente investiga un fenómeno, sino que además plantea acciones de mejora y transformación. En este trabajo, se logró visibilizar las estrategias de enseñanza de la lectura en primaria de las maestras, así como sus concepciones respecto a temas como pedagogía, práctica pedagógica, saber pedagógico, lectura, enseñanza de la lectura en primaria y experiencia educativa y significativa, con el fin de resignificarlas; por tanto, la metodología planteada fue un pilar clave en la pertinencia de esta investigación.

Es en estos escenarios de la investigación pedagógica y diseño IAP donde tenemos la posibilidad de repensar sobre nuestras prácticas pedagógicas, deteniendo la mirada en los estudiantes, los padres, los colegas y nuestro propio quehacer, exigiéndonos seguridad, responsabilidad, compromiso y sentido de pertenencia; entendiendo que en las diferencias hay potencialidades que enriquecen los procesos.

Como maestras, en este trabajo de profundización buscamos que la resignificación de las experiencias en la enseñanza de la lectura de las maestras participantes nos permita generar cambios en la Institución San Luis Gonzaga, y que el efecto que haya tenido sobre dichas participantes haya sido en sí mismo transformador para que valoren sus propias experiencias como productoras de conocimiento pedagógico. Por lo tanto, un diseño IAP engloba nuestros intereses y lo que realmente reflejamos en este trabajo de profundización.

Institucionalmente, esta investigación deja dos valores: el primero es que logró que cinco maestras reflexionaran sobre sus prácticas pedagógicas y que esta fuera una experiencia significativa más para sus vidas, en tanto pudieron hacer reminiscencia de la influencia de la lectura en sus vidas, de las estrategias que llevan a cabo y de los saberes teóricos y prácticos que



## Facultad de Educación

tienen en su haber profesional, para así aportar al mejoramiento de la I. E. Sal Luis Gonzaga. El segundo valor es que este trabajo no deja como legado solamente la descripción y reflexión sobre un fenómeno determinado, sino que también aporta lineamientos a seguir para que la lectura sea en la institución una práctica viva real, posible y necesaria.

Reconocemos que la investigación cualitativa nos dio la oportunidad de autoevaluarnos y reflexionar sobre la manera cómo veníamos realizando nuestras prácticas de enseñanza de la lectura; no fue un espacio para la crítica ni señalamientos hacia las colegas, fue el momento para mirarnos, escucharnos y conocer el trabajo que veníamos realizando, analizando los resultados obtenidos y dando a conocer nuestras estrategias, fracasos, avances y fortalezas frente a los procesos realizados con niños de diferentes edades, grados, entornos sociales, económicos y familiares. Además, porque a través de esta investigación pudimos observar y analizar a ese ser humano pensante, que siente, formador de nuevas generaciones, constructor de conocimiento y conocedor de su propia realidad.

Como investigadoras, esta propuesta nos dio la posibilidad de involucrarnos activamente en las dinámicas de los participantes, permitiéndonos conocer y analizar las experiencias de otras maestras en relación a la enseñanza de la lectura, al igual que compartir las nuestras en espacios apropiados, donde se evidenciaron retos, posturas, sugerencias, reflexiones y características individuales en cada una de nosotras, que trajeron consigo un producto pedagógico colectivo y significativo. Esta investigación se fundamenta en el reconocimiento de experiencias educativas significativas del maestro como sujeto de conocimiento, de valores y transformaciones sociales.

A través de nuestra experiencia pedagógica nos hemos dado cuenta de la importancia que tiene la integración de la teoría con la práctica. Para un maestro enfrentarse a su discurso pedagógico requiere de unas concepciones teóricas que le permitan desenvolverse de una manera pertinente, coherente y eficaz en su institución educativa.

Las siguientes fueron las debilidades y fortalezas que surgieron de este trabajo de profundización:



### Fortalezas:

- Este proyecto permitió escucharnos y compartir experiencias con relación a la enseñanza de la lectura en primaria entre las cinco maestras.
- El mejoramiento de prácticas en el aula con base a las propuestas del grupo focal.
- Generó la autoevaluación, la reflexión y la valoración de cada una de nuestras propias prácticas.
- Permitió registrar las experiencias significativas de cinco maestras con relación a la enseñanza de la lectura.
- Posibilitó valorar la autonomía, actualización y sentido investigativo con respecto a nuestro problema y temáticas planteadas (práctica pedagógica, la experiencia, la enseñanza de la lectura y la formación de lectores).
- Generó motivación y apertura sin importar los grandes retos frente a la consecución del título de Magíster.
- Proporcionó aceptación y disponibilidad por parte de los directivos en abrir los espacios para la sensibilización, concertación y consecución de las metas planeadas en el proyecto.
- Generó buena comunicación, disponibilidad, participación y proposición por parte de las maestras del grupo focal en cada encuentro.

### Debilidades:

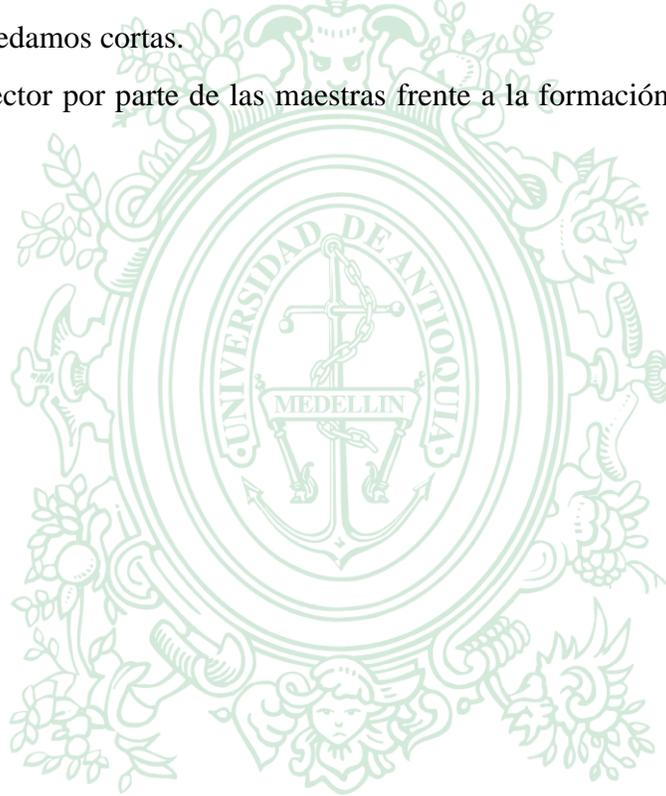
- La apatía de algunas maestras por adoptar estrategias para emplear en el aula de clase sobre la enseñanza de la lectura en primaria.
- El poco desarrollo de la habilidad escritural de la mayoría de las maestras del grupo focal con base a sus propias experiencias en relación a la enseñanza de la lectura.
- Tensiones frente a los tiempos para presentar ciertas tareas asignadas por parte de los maestros.
- Consideramos que en algunas oportunidades no hubo relación entre la teoría y la práctica de acuerdo a los temas planteados por la Universidad en algunos seminarios.



# UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

## Facultad de Educación

- El no cumplimiento de algunos acuerdos universitarios hacia los estudiantes (dos años de estudio y nos gastamos tres, la no programación con tiempo de los seminarios).
- A las cinco maestras nos gusta más la expresión oral que la escrita.
- Poca articulación entre la teoría y la práctica, es decir, en el aula se emplean estrategias muy buenas, pero en el momento de sustentar con qué teórico va encaminada su enseñanza, quedamos cortas.
- Poco hábito lector por parte de las maestras frente a la formación del saber específico y pedagógico.



# UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



- Angulo, L. (2014). *Concepción de los docentes en el proceso de la enseñanza y formación de lectores competentes. Investigación etnográfica en la II etapa de educación básica, E.B.E. José Regino Peña*. (Tesis de maestría). Universidad de Carabobo, Venezuela. Recuperado de <https://goo.gl/aU6eZ6>
- Berrío, K. y López, J. (2016). *Resignificación de las prácticas de enseñanza de la lectura en el Bajo Cauca: un río de voces*. (Tesis de maestría). Universidad de Antioquia, Cauca, Colombia. Recuperado de <https://goo.gl/y5cNJg>
- Borja, M. (2010). *La vida en escena. El valor de la subjetividad en la construcción de mundos posibles*. (Tesis de maestría). Universidad De Antioquia, Medellín, Colombia. Recuperado de <https://goo.gl/guQ6jm>
- Bonilla, E. y Rodríguez, S. (2007). *Más allá del dilema de los métodos. La investigación en ciencias sociales*. Bogotá D.C., Colombia: Grupo Editorial Norma.
- Cardona, C. y Caro, D. (2015). *Tejer con los hilos de la propia voz: experiencias de lectura y escritura de mujeres populares*. (Trabajo de grado). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. Recuperado de <https://goo.gl/asjaCs>
- Caparella, C. (2001). *La organización escolar*. España: Editores McGraw Hill Interamericana.
- Colmenares, A. (2012). Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 3(1), 102-115. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4054232.pdf>
- Colomer, T. (2006). La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora. En Carlos L. (Comp.), *Enseñar lenguaje para aprender a comunicar(se)* (pp. 173-190). Santafé de Bogotá, Colombia: Magisterio.
- Díaz, V. (2004). *Currículum, investigación y enseñanza*. San Cristóbal: Litoformas.
- Dubois, M. (2011). La lectura en la formación y actualización del docente. *Legenda*, 15(12), 65-79. Recuperado de <https://goo.gl/CvWyHh>
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (2005). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Editores Siglo XXI.



Galeano, M. E. (2012). *Estrategias de Investigación Social Cualitativa*. Medellín: La Carreta Editores.

Goodman, K. (1996). La lectura, la escritura y los textos escritos: una perspectiva transaccional socio psicolingüística. En *Textos en contexto N° 2: Los procesos de lectura y escritura*. Buenos Aires: IRA.

Herrera, J. (2010). La formación de docentes investigadores: el estatuto científico de la investigación pedagógica. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3(5), 53-62. Recuperado de <https://goo.gl/fcE2oG>

Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma: revista de psicología, ciències de l'educació i de l'esport Blanquerna*, (19), 87-112. Recuperado de <https://goo.gl/eihSRy>

Larrosa, J. (2010). Herido de realidad y en busca de realidad. Nota sobre los lenguajes de la experiencia. En Contreras, J. y Pérez, N. (Comps.). *Investigar la experiencia educativa* (87-117). Madrid, España: Morata.

Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Grao. Recuperado de <https://goo.gl/fu86gH>

Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

Chacón, M. A. y Suárez, M. E. (2006). La valoración del saber pedagógico desde la relación teoría-práctica. Una consideración necesaria en la formación de docentes. *Universitas tarraconensis: Revista de ciències de l'educació*, (1), 301-311.

Clarín. (2009). Entrevista Michele Petit socióloga francesa. “La lectura construye a las personas, repara, pero no siempre es un placer”. *Clarín*. Recuperado de <https://goo.gl/hHtVQ3>

Martínez, M. (2002). *La nueva ciencia: Su desafío, lógica y método*. México: Trillas.

Méndez, A. (2011). *Historias de vida de maestros y maestras. La interminable construcción de las identidades: vida personal, trabajo y desarrollo profesional*. (Tesis doctoral). Universidad de Málaga, España. Recuperado de <https://goo.gl/jvRJ8u>

Ministerio de Educación Nacional – MEN. (2009). *Cartilla Las Rutas del Saber “Hacer experiencias significativas que transforman la vida escolar”*. Bogotá D.C., Colombia. Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de <https://goo.gl/bEoG6w>



## Facultad de Educación

- Ministerio de Educación Nacional - MEN. (2017). *Icfes Mejor Saber. Resultados pruebas saber 3º, 5º y 9º, 2014, 2015 y 2016*. Recuperado de: <http://www2.icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/seleccionReporte.jsp>
- Montoya, A. (2016). *Prácticas de lectura: una mirada en el contexto de tres maestras de educación primaria*. (Tesis de maestría). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Pérez Abril, M. (2013). *Leer para comprender, escribir para transformar*. Santa Fe de Bogotá: Río de letras.
- Piussi, A. M. (2007). "Del saber de la experiencia al saber de la práctica". En Milagros M. (Ed.), *Sofías, Saber es un placer. La práctica política de mujeres que buscan dar sentido libre a la educación* (pp. 66-67). Madrid: Horas y horas.
- Prieto, S. (2016). *Sistematización de experiencias pedagógicas en la enseñanza de la lectura y la escritura de tres maestras de la comunidad uno del instituto pedagógico nacional (2015-2016)*. (Trabajo de especialización). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia. Recuperado de <https://goo.gl/W8M44A>
- Quintanal, J. (2001). Tratamiento complementario de la lectura en el aula. Consideración que ha de recibir en otras áreas que no sean la de Lengua. En M. Teresa B., Manuel C., Rosa G., Josett J., Gabriel M. R., Carles O., et al. *Comprensión lectora* (pp. 45-54). Caracas, Venezuela: Editorial Laboratorio Educativo.
- Román, M. (2003). ¿Por qué los docentes no pueden desarrollar procesos de enseñanza aprendizaje de calidad en contextos sociales vulnerables? *Persona y sociedad*, 17(1), 113-128. Recuperado de <https://goo.gl/GmLCwe>
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- Trujillo, N. (2016). *Tras la piel del maestro de lenguaje: narrativas de vida y prácticas pedagógicas en la enseñanza de la lectura y la escritura*. (Tesis de maestría). Universidad De Antioquia, Medellín, Colombia. Recuperado de <https://goo.gl/Kz4oFb>
- Yuni, J. y Urbano, C. (2005). *Mapas y herramientas para conocer la escuela. Investigación etnográfica e investigación-acción*. 3a ed. Córdoba, Argentina: Editorial Brujas.
- Zambrano, A. (2005). *Didáctica, pedagogía y saber: aportes desde las ciencias de la educación*. Bogotá: Magisterio.



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

**Facultad de Educación**

Zuluaga, O. L. (1987). *Pedagogía e historia*. Santa Fe de Bogotá, Colombia: Siglo del Hombre

Editores.



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



**Anexo 1. Proyectos lectores significativos de la Institución Educativa San Luis Gonzaga de Copacabana.**

| <b>Nombre del proyecto</b>                             | <b>Nombre del líder del proyecto</b>  | <b>Tiempo de aplicación</b> | <b>Impacto</b>   |
|--|---|-----------------------------|--|
| Leer es un acto creativo                               | María Antonia Acosta Pereira,<br>Víctor William Rosero Jiménez y<br>Nora Elena Jiménez Osorio | 2003-2008                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Instauración de la lectura creativa en la institución.</li> <li>✓ Recuperación de la lectura en voz alta.</li> <li>✓ Integración de las áreas lengua castellana y artística para lograr el acercamiento a la lectura creativa.</li> </ul> |
| Disfrutando de la lectura soy feliz en mi bello mundo. | Heidy Raquel López Romaña<br>Cecilia Muñoz Giraldo  | 2.014 – 2.018               | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Promoción de la lectura por placer.</li> <li>✓ Sensibilización a las maestras por la lectura en el aula (biblioteca)</li> <li>✓ Acercamiento de los padres de familia a la escuela con el objetivo de leer.</li> </ul>                    |



**Anexo 2. Consentimiento informado para maestras de la Institución Educativa San Luis Gonzaga que hacen parte del grupo focalizador.**

Nombre de la docente: \_\_\_\_\_

Número de cédula: \_\_\_\_\_

Sede: \_\_\_\_\_

Yo \_\_\_\_\_ identificada con número de cédula \_\_\_\_\_, integrante del grupo focalizador de la propuesta investigativa *Experiencias de maestras alrededor de la enseñanza de la lectura: un escenario posible para repensar la formación de lectores en primaria*, he sido informada acerca de las grabaciones, los audios y los relatos de las historias escritas vivenciales y profesionales que aportaré en torno a mis experiencias significativas en los procesos lectores con los niños de primaria, para lo cual se requiere para realizar un análisis investigativo que permita identificar unas características específicas que revelen nuestras potencialidades y debilidades y, de esta manera, diseñar una propuesta sólida y viable que permita un mejoramiento en la calidad de la educación de esta I. E. San Luis Gonzaga.

Teniendo como referente todo lo expuesto anteriormente, me comprometo a:

- Aportar informaciones de mis vivencias profesionales relacionadas con procesos lectores que permitan optimizar los procesos educativos.
- Asistir a los encuentros planeados con anticipación y participar en cada una de las actividades que se programen con dicho objetivo.
- Ser una integrante activa, crítica, coherente y propositiva en cada uno de los procesos que se realizarán.

Acepto \_\_\_\_\_ No acepto \_\_\_\_\_

Lugar y fecha \_\_\_\_\_

**Firma de la maestra** \_\_\_\_\_



**Maestría en Educación Línea Lengua y literatura**

**Proyecto de profundización**

**Convenio Universidad de Antioquia y el Ministerio de Educación Nacional**

**Institución Educativa San Luis Gonzaga de Copacabana**

**Protocolo de entrevista semiestructurada para padres de familia**

1. ¿Qué haces en tus tiempos libres?
2. ¿Qué es leer para ti?
3. ¿Qué libros prefieres leer?
4. ¿Desde cuándo disfrutas la lectura?
5. ¿Qué es lo que más has disfrutado del proyecto lector de la escuela?
6. ¿Cuántos libros te lees durante el año? Escribe el nombre de los dos últimos libros leídos.
7. ¿Qué o quién te motiva a leer?
8. Durante el desarrollo del proyecto lector, ¿qué cambios positivos has visto en tu hijo(a)?
9. ¿Para qué lees a tu hijo?
10. ¿Qué tiempo dedicas diariamente a la lectura familiar?

Muchas gracias por tu colaboración

1 8 0 3

Cecilia Muñoz Giraldo.

Heidy Raquel López Romaña.



**Maestría en Educación Línea Lengua y literatura**

**Proyecto de profundización**

**Convenio Universidad de Antioquia y el Ministerio de Educación Nacional**

**Institución Educativa San Luis Gonzaga de Copacabana**

**Protocolo de entrevista semiestructurada para estudiantes.**

1. ¿Desde cuándo disfrutas la lectura?
2. ¿Quiénes te enamoraron de la lectura?
3. ¿Qué es leer?
4. ¿Qué te gusta del proyecto lector de la escuela?
5. ¿Cuáles son los lugares preferidos para leer?
6. ¿Cómo fue tu relación con la maestra coordinadora del proyecto de lectura?
7. ¿Cuál fue el último libro que leíste? Escribe el nombre.
8. ¿Qué aspectos positivos ha traído el proceso lector en tu vida escolar, familiar y social?
9. ¿Quiénes leen constantemente en tu casa?

Muchas gracias por su colaboración

Cecilia Muñoz Giraldo.

Heidy Raquel López Romaña.



**CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES PARA LA IMPLEMENTACIÓN DEL  
PROYECTO EN PROFUNDIZACIÓN 2015-2018**

| FASE   | ACTIVIDAD   | OBJETIVO  | AÑOS      |         |           |      |
|--------|---|---|-----------|---------|-----------|------|
|        |   |   | 2015      | 2016    | 2017      | 2018 |
| FASE I | Diseño de la propuesta  | Diseñar una propuesta de profundización con base en un problema en la Institución Educativa San Luis Gonzaga de Copacabana          | Diciembre | Julio   |           |      |
|        | Exposición de la propuesta en el aula de Investigación II   | Exponer el anteproyecto en grupo de Investigación I, con el propósito de identificar fortalezas, debilidades y aspectos a mejorar   |           | Agosto  |           |      |
|        | Sustentación de la propuesta de profundización en la universidad de Antioquia “POSTER”                                      | Dar a conocer la propuesta en profundización a la comunidad educativa de la Universidad de Antioquia                                |           | Octubre |           |      |
|        | Socialización de la propuesta de profundización a los docentes de primaria de la Institución San Luis Gonzaga de Copacabana | Dar a conocer a la comunidad docente la propuesta de profundización. Conocer qué docentes se interesan por conformar el grupo focal |           |         | Noviembre |      |



**Facultad de Educación**

|         |   |  |           |
|---------|---|--|-----------|
|         | Conformación del grupo focal  | Seleccionar las maestras de primaria que conformarán el grupo focal del proyecto, incluidas las presentes investigadoras   | Diciembre |
|         | Primer encuentro con las maestras del grupo focal. “Un momento para conocer nuestras experiencias con la lectura” | Realizar una entrevista que nos permita conocer sobre las vivencias y concepciones de las maestras en torno a la enseñanza de la lectura   | Marzo     |
| FASE II | Segundo encuentro “Experiencias significativas”   | Conversar con las maestras a partir de una línea del tiempo sobre las experiencias más significativas con relación a la enseñanza de la lectura.<br>Analizar los resultados de las pruebas Saber de lenguaje del grado tercero | Mayo      |
|         | Tercer encuentro “Escribiendo y reflexionando la experiencia”   | Construir una reflexión escrita que permita la identificación de fortalezas, debilidades y aspectos a mejorar en torno a la  | Julio     |



## Facultad de Educación

|  |   |           |
|--|---|-----------|
|  | enseñanza de la<br>lectura en primaria  |           |
| Experiencia<br>gráfica y visita <i>in situ</i><br>de la asesora<br>a un encuentro<br>focal.<br>Lectura y<br>reflexión del<br>documento:<br>“Nuevos<br>acercamientos a<br>los jóvenes y la<br>lectura”, de<br>Michele Petit | Conocer las<br>observaciones de la<br>asesora frente al<br>trabajo del grupo<br>focal.<br>Conocer los puntos de<br>encuentro y<br>desencuentro<br>derivados de la lectura | Agosto    |
| Encuentro<br>narrativo de las<br>maestras del<br>grupo focal   | Escucharse en el<br>trasegar de la vida<br>como maestras<br>formadoras de niños y<br>niñas, con el propósito<br>de sacar conclusiones<br>que generen nuevos<br>procesos   | Octubre   |
| Maestras<br>llamadas a la<br>lectura: un<br>reencuentro de<br>saberes  | Hilar las voces de<br>Jorge Larrosa (2006,<br>2010) con las de las<br>maestras del grupo<br>focal, que permitan la<br>reflexión y el tejido de<br>nuevos saberes          | Noviembre |
| Propuesta<br>pedagógica  | Conversar con y<br>capacitar a los<br>docentes de primaria<br>hacia el mejoramiento<br>de las prácticas   |           |

FASE III



## Facultad de Educación

|  |  |         |
|--|--|---------|
|  | pedagógicas y una buena enseñanza de la lectura en este nivel.   |         |
| Encuentro 1.<br>Conociendo los hallazgos del grupo focal   | Dar a conocer el trabajo desarrollado en el grupo focal para que las maestras conozcan las experiencias significativas que se han llevado a cabo y los beneficios que este puede traerles a su quehacer. | Marzo   |
| Encuentro 2.<br>Capacitación sobre pedagogía, práctica pedagógica y saber pedagógico                               | Leer y analizar las posturas de diversos pedagogos para tener una mayor integralidad de la teoría con la práctica.   | Mayo    |
| Encuentro 3.<br>Aprendiendo de las estrategias del grupo focal y de los teóricos que orientan el proyecto de grado | Conocer y poner en práctica las estrategias del grupo focal y las concepciones de los teóricos investigados  | Julio   |
| Encuentro 4.<br>Compartiendo experiencias sobre las nuevas prácticas pedagógicas con relación a la                 | Socializar experiencias de las maestras de primaria con base a las nuevas prácticas llevadas a cabo en el aula de clase (sentires, vivires   | Octubre |



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

**Facultad de Educación**

enseñanza de la (y propuestas)

lectura.



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



**Anexo 6. Estrategia: Primer encuentro con las maestras del grupo focal. “Un momento para conocer nuestras experiencias con la lectura”.**

Primer encuentro con las maestras del grupo focal.

“Un momento para conocer nuestras experiencias con la lectura”.

**Fecha:** 17 de marzo de 2017.

**Participantes:** Las cinco maestras integrantes del grupo focal de la Institución Educativa San Luis Gonzaga de Copacabana.

**Propósito:** Realizar una entrevista que nos permita conocer sobre las vivencias y concepciones de las maestras en torno a la enseñanza de la lectura.

**Criterios de trabajo:** Este será un encuentro de diálogo y reflexión, donde las maestras narraremos nuestras vivencias de una manera espontánea y les daremos respuesta a las preguntas realizadas por las investigadoras.

**Desarrollo de la actividad:** Las maestras tendremos la posibilidad de relatar de manera oral y escrita los momentos que nos han permitido formar a los chicos de primaria con relación a la lectura. Este encuentro consigo mismo permitirá trazar y borrar un pasado lleno de pensamientos y sentimientos maravillosos. Primero se realizará un diálogo el cual será grabado y, por último, cada maestra responderá las preguntas de la entrevista de acuerdo con su recorrido.

**Sistematización:** Recogeremos los formatos diligenciados por las maestras y el audio para clasificar la información, según las categorías y luego hacer la triangulación.



**Maestría en Educación Línea Lengua y literatura**

**Proyecto de profundización**

**Convenio Universidad de Antioquia y el Ministerio de Educación Nacional**

**Institución Educativa San Luis Gonzaga de Copacabana**

**Protocolo de entrevista semiestructurada 1 para las maestras del grupo focal**

1. ¿Cuáles fueron sus niveles de formación académicos y en qué se especializó? ¿Disfruta la lectura?
2. ¿Cómo considera usted su proceso de formación lectora recibido durante su academia?
3. ¿De qué manera su proceso formativo lector es vivenciado en su práctica docente?
4. ¿Cómo describe usted los procesos de formación de lectura en la institución?
5. ¿Las prácticas educativas lectoras que usted implementa en el aula son orientadas por la institución o hacen parte de una iniciativa propia?
6. ¿Cuáles son los lugares que usted más utiliza para la enseñanza de la lectura?
7. ¿La enseñanza de la lectura usted la orienta de acuerdo con una planeación o le surge una idea dentro del aula?
8. ¿Cree que hizo falta alguna pregunta, o desea agregar algo?

Muchas gracias por su colaboración

Cecilia Muñoz Giraldo.

Heidy Raquel López Romaña.

**Anexo 8. Línea del tiempo de las maestras del grupo focal con relación a la enseñanza de la lectura en primaria**

**Maestra Uno**

| <b>Año de desarrollo</b> | <b>Experiencia significativa</b>                    |
|--------------------------|---|
| 1996                     | Niños millonarios de cultura                        |
| 2007-2008                | Palabrario integración de la lectura y la escritura |
| 2010                     | Proyecto de la maleta viajera de Comfenalco         |
| 2011-2012                | Proyecto Lea  |
| 2014                     | Colección Semilla                                   |

**Maestra Dos**

| <b>Año de desarrollo</b> | <b>Experiencia significativa</b>                          |
|--------------------------|---|
| 2014                     | La lectura en escena: Un mágico arte                      |
| 2016                     | A la diestra de DIOS padre: un fruto a través del libreto |
| 2017                     | Un emotivo conjunto: la lectura y los títeres             |

**Maestra Tres**

| <b>Año de desarrollo</b> | <b>Experiencia significativa</b>  |
|--------------------------|---|
| 2004                     | Lectura como escape ante la violencia   |
| 2006                     | La lectura del periódico como medio de aprendizaje más no como guía.  |
| 2012                     | Lectura en el grado primero como medio de comprensión para la escritura a través del método global, implementó el proyecto El tiempo, la rapidez para qué leer. |
| 2013                     | Lecturas de imágenes: Momentos para disfrutar y aprender.   |
| 2017                     | Promoviendo la lectura familiar: Nos enamoramos de ella   |

**Maestra Cuatro**

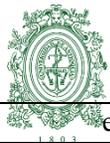
| <b>Año de desarrollo</b> | <b>Experiencia significativa</b>   |
|--------------------------|--|
| 2008                     | Un nuevo conocimiento: Leer es un acto creativo, un abismo hacia la proyección manual. |
| 2009                     | Un nuevo ser en la familia: una invitación   |



## Facultad de Educación

|                          |   |
|--------------------------|---|
| 2010                     | hacia la formación lectora escolar.<br>Un reto, una investigación: grandes descubrimientos hacia la iniciación de la lectura con niños diversos.  |
| 2011                     | Palabrario: un descubrimiento hacia la lectura  |
| 2012                     | Niños millonarios de cultura: una lectura recreativa y motivante.   |
| 2014                     | Una compañera, un equipo para el proyecto lector: Descubriendo la lectura soy feliz en mi bello mundo escolar.  |
| 2015-2018                | Una compañera, un equipo para el proyecto lector: Disfrutando la lectura soy feliz en mi bello mundo escolar.<br>Inicio de Maestría en lengua y literatura: una lectura con sentido social. |
| <b>Maestra Cinco</b>     |   |
| <b>Año de desarrollo</b> | <b>Experiencia significativa</b>  |
| 2008                     | Superando discapacidades me tropecé con la lectura.   |
| 2009                     | Estrategias lectoras: un mundo de posibilidades para la superación de carencias materiales escolares.   |
| 2010                     | La lectura: una opción en la conquista escolar.   |
| 2012                     | La lectura: un disfrute, un baile y un encuentro social.  |
| 2014                     | La constancia en la lectura: un enamoramiento escolar y familiar.   |
| 2015-2018                | Maestría en la línea de Lengua y Literatura un impacto y más enamoramiento en el conocimiento de sus procesos con autores claves.   |

| <b>MATRIZ DOF - PROYECTO DE INVESTIGACIÓN DE MAESTRÍA EN LENGUA Y LITERATURA<br/>EXPERIENCIAS DE MAESTRAS ALREDEDOR DE LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA: UN ESCENARIO POSIBLE PARA<br/>REPENSAR LA FORMACIÓN DE LECTORES EN PRIMARIA</b>   |  |  |
|--|--|--|
| <b>HEIDY RAQUEL LÓPEZ ROMAÑA<br/>CECILIA MUÑOZ GIRALDO</b>   |  |  |
| <b>DEBILIDADES</b>   | <b>OPORTUNIDADES</b>   | <b>FORTALEZAS</b>  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Falta de lectura por parte de maestras de la institución.</li> <li>• Dificultad en conceptualizar la teoría sobre pedagogía.</li> <li>• Analfabetismo de padres de familia para el apoyo del proyecto.</li> <li>• El individualismo institucional hacia el desarrollo de proyectos lectores, sintiendo la ausencia del proyecto macro lector.</li> <li>• La no coherencia entre el lema institucional y la práctica de la enseñanza de la lectura.</li> <li>• La falta de registro de experiencias significativas por parte de las maestras.</li> <li>• Falta de espacio institucional para compartir y unificar criterios.</li> <li>• Bajos resultados en pruebas saber</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fortalecimiento de las prácticas pedagógicas de los docentes de primaria en la Institución Educativa San Luis Gonzaga del municipio de Copacabana.</li> <li>• Proyección del estudio de maestría en lengua y literatura por parte de la Maestra <i>Dos</i>, integrante del grupo de estudio.</li> <li>• Visualización de las experiencias significativas que tienen las maestras desde sus prácticas pedagógicas.</li> <li>• Formación de lectores infantiles inquietos por la literatura.</li> <li>• Consolidar el grupo de estudio de primaria para capacitarnos y compartir saberes.</li> <li>• Mejorar el índice sintético de calidad.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sensibilización en las docentes para conocer el proyecto investigativo en mejora de la enseñanza de la lectura en primaria.</li> <li>• Identificación del reconocimiento del docente en su rol como idóneo y abierto al cambio.</li> <li>• Conformación del grupo de estudio de docentes disponibles a capacitar a los demás colegas.</li> <li>• Acercamiento de estudiantes y padres de familia a la lectura.</li> <li>• Apoyo y colaboración por parte del rector y coordinadores de la institución.</li> <li>• Reflexión continua por parte de maestras acerca de su práctica de pedagógica.</li> <li>• Beneficio al estudiante como producto final el cual se ve reflejado en la</li> </ul> |



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

externas e internas.

institución.

**Facultad de Educación**

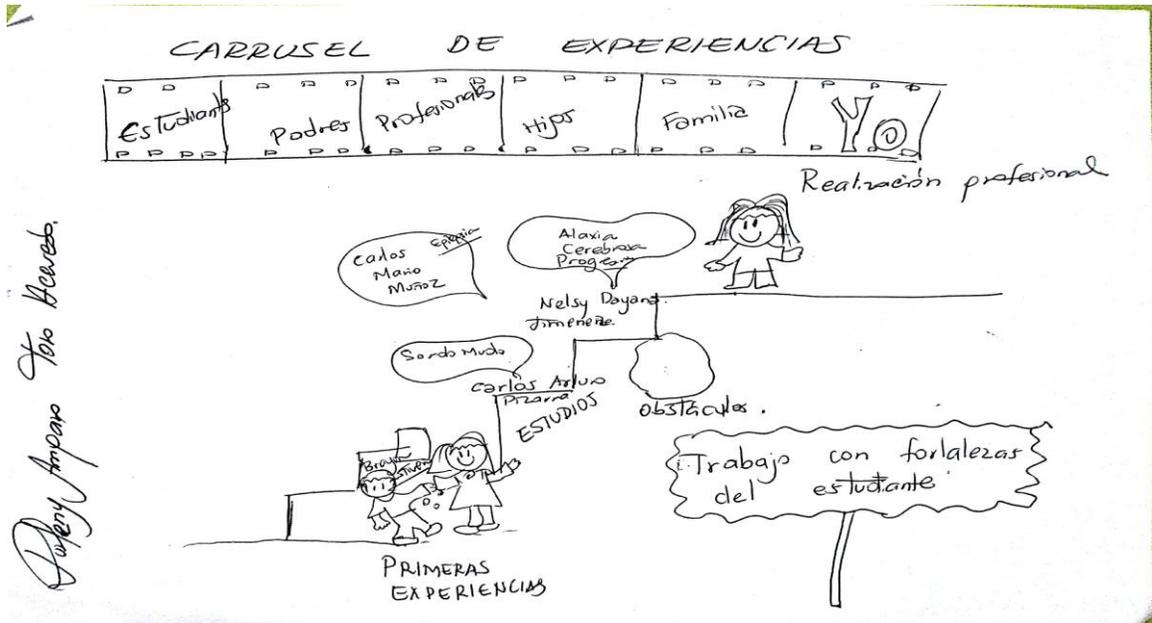


**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



### Anexo 10. Experiencia gráfica maestría I.





EXPERIENCIAS DE MAESTRAS ALREDEDOR DE LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA: UN ESCENARIO POSIBLE PARA REPENSAR LA FORMACIÓN DE LECTORES EN PRIMARIA



Institución Educativa San Luis Gonzaga Copacabana.
Universidad de Antioquia
Línea Enseñanza de la lengua y la literatura
Asistencia del grupo focal de Profundización

Fecha: Agosto 31 / 2017

Lugar: I.E. San Luis Gonzaga

Hora: 2:00 pm

Objetivo: Dar a conocer el proyecto de investigación "Experiencias de maestras alrededor de la lectura, un escenario posible para repensar la f. Leer"
Coordinadoras de la actividad: Cecilia Muñoz Giraldo y Heidy Raquel López Romaña

Asistentes

- Nombre completo
1. Dany Amparo Toalacera
2. Sandra Lilian Vargas
3. Cecilia Muñoz Giraldo
4. Yovany Antonio Vargas Gomez
5. Heidy R. Lopez Romaña
6. Javla Marchesano

- Sede
Cabaña
Municipalidad
Pablo VI
Reactor I.E. San Luis G.
Pablo VI
UdeA.



**Anexo 12. Formato de entrevista semiestructurada maestras N.º2.**

**Maestría en Educación Línea Lengua y literatura**

**Proyecto de profundización**

**Convenio Universidad de Antioquia y el Ministerio de Educación Nacional**

**Institución Educativa San Luis Gonzaga de Copacabana**

**Protocolo de entrevista semiestructurada 2 para las maestras del grupo focal**

1. ¿Qué entiende usted por práctica pedagógica?
2. ¿Qué es para usted un saber pedagógico?
3. ¿Qué es una experiencia significativa para usted?
4. ¿Por qué considera usted que sus experiencias son significativas?
5. ¿Qué es para usted práctica discursiva?
6. ¿Cuáles cree que son los elementos claves para tener una experiencia significativa?
7. ¿Para usted que es leer?
8. ¿Cómo cree que debe ser el proceso para enseñar a leer en primaria?
9. ¿Qué estrategias utiliza en la enseñanza de la lectura?
10. ¿Cómo cree que es posible formar niños lectores en el aula?

Muchas gracias por su colaboración 1 8 0 3

Cecilia Muñoz Giraldo.

Heidy Raquel López Romaña.