



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

COMUNIDAD DE LECTORES

Trabajo final de maestría presentado como requisito parcial para optar al título de
Magíster en Educación, en la línea en profundización: Enseñanza de la Lengua y la

Literatura

HILDA NORA ECHEVERRI ZAPATA

JOSÉ IGNACIO QUINTERO

MARÍA ANDREA CARDONA URREA

Asesora

MARÍA VICTORIA ARENAS VASCO

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
ANDES, ANTIOQUIA
2018

1 8 0 3

Dedicatoria

Este trabajo está dedicado, en primer lugar, a Dios, que nos dio salud, confianza y perseverancia para lograr cada una de las metas que nos trazamos al iniciar la maestría.

En segundo lugar, a nuestras familias, que, al igual que nosotros, sacrificaron un valioso tiempo para compartir, pero que, con paciencia, nos comprendieron y apoyaron en todo este proceso de formación.

En tercer lugar, a los estudiantes del grado tercero de las instituciones educativas José Prieto Arango, de Tarso, y Agrícola Víctor Manuel Orozco, de Támesis, quienes, con su alegría, espontaneidad e inocencia, participaron activamente en este proyecto.

Y, por último, a los docentes que, como nosotros, quieren reinventar sus prácticas de enseñanza en el aula, para hacer de la educación de nuestro país un proceso en continua transformación.



Agradecimientos

A nuestra directora de tesis, María Victoria Arenas Vasco, por sus aportes y paciencia.

A nuestro profesor Jesús Pérez Guzmán, por haber creído, orientado y apoyado este proceso que, fortaleció nuestra propuesta a partir de su experiencia.

Al profesor Jorge Eduardo Urueña, por invitarnos a soñar y a continuar con nuestro proyecto más allá de las fronteras.

A las instituciones educativas donde desarrollamos el proyecto, por brindarnos la confianza y los espacios pertinentes para llevar a cabo nuestra intervención.

Tabla de contenido

	pág.
Resumen	9
Abstract	10
Presentación	11
1. Construcción del problema: primeros indicios para pensar en la comunidad de lectores	13
1.1. Antecedentes: los primeros pasos	13
1.1.1. Antecedentes de orden investigativo	14
1.1.2. Antecedentes de orden teórico	20
1.1.3. Antecedentes legales	24
1.2. Contextualización: el espacio de la <i>Comunidad de lectores</i>	32
1.3. Planteamiento del problema: situaciones de lectura en el aula	34
1.4. Objetivos	36
1.4.1. Objetivo general	36
1.4.2. Objetivos específicos	36
1.5. Justificación	36
2. La lectura como práctica con el otro: la reconfiguración de las prácticas de enseñanza	38
2.1. ¿Y qué es la lectura?	38
2.2. La lectura como práctica sociocultural: el punto de encuentro entre la lectura y la realidad que lo circunda	42

2.3. Prácticas de lectura en el aula	45
2.4. Las prácticas docentes en la enseñanza de la lectura	46
2.4.1. Las prácticas de enseñanza	47
2.4.2. <i>Comunidad de lectores, una apuesta desde el aula</i>	48
2.4.3. La didáctica en la lectura	50
2.4.4. Configuraciones didácticas	52
2.4.5. Secuencias didácticas	53
3. Diseño metodológico	55
3.1. Tipo de estudio: investigación cualitativa	55
3.2. Diseño metodológico: Investigación Acción	56
3.3. Procedimientos metodológicos	58
3.3.1. Diario de campo	60
3.3.2. La observación	61
3.3.3. La entrevista	62
3.3.4. Proceso de análisis de los datos	63
3.3.5. Sábana categorial	65
3.3.6. Socialización de hallazgos	66
4. La ruta de conformación de la comunidad de lectores	67
4.1. Prácticas de lectura a partir de la experiencia de la estrategia “Leoteca”	67
4.1.1. Las preferencias de los estudiantes en la “Leoteca” y en relación con los textos	68
4.1.2. La autonomía del lector en el encuentro con el otro	72
4.1.3. Función de la lectura en la “Leoteca”	74
4.1.4. Formas de lectura que el docente despliega en el aula	76
4.2. Prácticas docentes que promueven el encuentro con el otro	79
4.2.1. La didáctica como camino para guiar la lectura en el aula	79



4.2.2. Las configuraciones didácticas	85
4.2.3. Las prácticas reflexivas para reinventar la labor docente	89
4.3. El enfoque sociocultural como apuesta para conformar comunidad de lectores	91
4.3.1. El encuentro con el otro, la base para conformar comunidad de lectores	92
4.3.2. La literacidad: un vínculo entre la escuela y la sociedad	97
4.3.3. Funciones textuales	99
Conclusiones: nuestras consideraciones	103
Recomendaciones desde nuestra experiencia en el proyecto de intervención	107
Bibliografía	109
Anexos	113

Lista de figuras

	pág.
<i>Figura 1. Recorrido por los enfoques de la enseñanza del lenguaje en Colombia</i>	24

Lista de anexos

	pág.
Anexo 1. Secuencia 1: <i>La Leoteca, un medio para la lectura</i>; secuencia 2: <i>Conociendo el sistema solar</i>; secuencia 3: <i>Una aventura con la lectura</i>	114
Anexo 2. Diario de lectura de un estudiante	127
Anexo 3. Diario de reflexiones de los docentes investigadores	129
Anexo 4. Observación de clase	133
Anexo 5. Entrevista a estudiante	137
Anexo 6. Entrevista a padre de familia	140
Anexo 7. Sábana categorial	144

Resumen

La *Comunidad de lectores* es una propuesta que nace desde dos instituciones educativas: Institución Educativa Agrícola Víctor Manuel Orozco, del municipio de Támesis, y la Institución Educativa José Prieto Arango, del municipio de Tarso, como alternativa para acercar a los estudiantes a diversas prácticas de lectura, tanto dentro de la escuela como por fuera de esta. En este sentido, está pensada desde un enfoque sociocultural que pretende desvirtuar la barrera que existe entre la escuela y la sociedad, con el fin de que los procesos de lectura que vivencian los estudiantes sean cada vez más auténticos.

El proyecto se inscribe en el marco de la investigación cualitativa, debido a la flexibilidad que este enfoque proporciona al indagar sobre procesos y fenómenos que tienen lugar en una sociedad, de acuerdo con la modalidad Investigación Acción, según la cual es posible la participación activa del investigador y de los investigados, y la configuración de una estrecha relación entre estos. Este trabajo se diseñó en función de la implementación de tres secuencias didácticas: *La Leoteca, un medio para la lectura, Conociendo el sistema solar y Una aventura con la lectura*.

Durante este proceso, se pudo concluir que la comunidad de lectores es un encuentro de sujetos que va más allá de la conformación de un grupo y, más bien, se convierte en una reunión de estudiantes –en este caso– que comparten un lazo tejido a lo largo de una experiencia de aprendizaje en el aula y establecen una relación con lo que sucede por fuera de la escuela, donde aprenden a encontrarse íntimamente con el texto y lo apropian según sus elaboraciones sobre el mundo, a la vez que comparten esa nueva construcción desde el debate, la crítica y la reflexión.

Palabras claves: Lectura, secuencias, comunidad, lectores, didáctica, sociocultural.

Abstract

The readers community is a proposal that emerges from two educational institutions: Institución Educativa Agrícola Víctor Manuel Orozco, in Támesis municipality, and Institución Educativa José Prieto Arango from the Tarso municipality. It is an alternative to draw the students near diverse reading practices, not only in the school but also outside of it. In this sense, this proposal is conceived as a sociocultural approach that aims to brake the wall that lies between the school and society, with the purpose of having more authentic reading processes for students.

This project is inscribed in the qualitative research frame, due to the flexibility that this approach gives when inquiring about these processes and phenomena which happen in a society, according to the action research method which considers possible the active participation of the researcher and the researched, and the close relationship that emerges between them. This dissertation was designed based on practice of three didactic sequences: *La Leoteca, a reading approach*, *Knowing the solar system* and *A reading adventure*.

During this process, it was possible to conclude that the readers community is a gathering of individuals that goes beyond the structure of a group and rather turns itself into a gathering of students that shares a fond tie weaved along a learning experience lived in the classroom, these students also stablish a relationship with their experiences outside the class, they learn to find a close connection with the reading and embrace it conforming to their perception of the world sharing them with debates, critics and reflection.

Key words: Reading, didactic sequence, community of readers, sociocultural.

Presentación

El presente trabajo de profundización responde al nombre de *Comunidad de lectores*. Aquí, presentamos una propuesta que consiste en llevar al aula tres secuencias didácticas: *La Leoteca, un medio para la lectura, Conociendo el sistema solar y Una aventura con la lectura*. Por medio de estas, los docentes investigadores buscamos acercar a los estudiantes de grado tercero a diferentes literacidades, entendido este concepto, desde la perspectiva de Zavala (2009), como una “*manera de usar la lectura y la escritura en el marco de un propósito social específico*” (p. 23). Partimos de la premisa de que tradicionalmente la escuela se ha encargado de contribuir a que los estudiantes adquieran y fortalezcan procesos de lectura y escritura. Con el proyecto *Comunidad de lectores*, no obstante, pretendemos ir más allá, es decir, llevar al estudiante a ser consciente de que estos procesos tienen diversos fines en la sociedad, y que, en esa medida, se debe fortalecer la apropiación de los usos de la lectura en la vida diaria.

Para que esto suceda, en las dos instituciones educativas a las que pertenecemos los docentes que diseñamos la propuesta: la Institución Educativa Agrícola Víctor Manuel Orozco del municipio de Támesis (con un docente) y la Institución Educativa José Prieto Arango del municipio de Tarso (con dos docentes), promovimos prácticas de lectura a partir de la metodología de las configuraciones didácticas, las cuales se implementaron durante el desarrollo del proyecto de profundización, en el marco de la Maestría en Educación de la Universidad de Antioquia. Dichas prácticas, entonces, responden al interés por llegar a una reflexión conjunta (en comunidad) sobre los usos sociales de la lectura que permiten afrontar el complejo mundo de la cultura escrita.

El trabajo de profundización parte de las características observadas en los estudiantes de grado tercero, en cuanto a sus prácticas lectoras dentro y fuera de la escuela. La pregunta inicial para orientar el trabajo fue la siguiente: ¿De qué manera la implementación de configuraciones didácticas –desde una perspectiva sociocultural– con los estudiantes de grado tercero de las Instituciones Educativas José Prieto Arango, de Tarso, y Agrícola Víctor Manuel Orozco, de Támesis, Antioquia, permite conformar comunidad de lectores? A partir de esta pregunta,

indagamos por la forma en que los estudiantes descubren, a través de la lectura, otras posibilidades de interacción con el mundo cotidiano, en relación con el otro y con los textos.

No se trata, pues, de desligar la escuela de la vida por fuera de esta; por el contrario, se trata de traer situaciones habituales al salón de clases, con el fin de que el estudiante, en compañía del otro, reconozca la diversidad de pensamiento desde la alteridad, el diálogo y la construcción del saber dentro y fuera de la vida escolar.

Este informe del proyecto de profundización se organizó en cuatro capítulos. El primero, contiene las referencias que permiten identificar las tendencias y los antecedentes investigativos; además, en este se describen los grupos objeto de estudio, el planteamiento del problema de nuestro trabajo de profundización y, por último, los objetivos trazados.

El segundo, está orientado a los referentes conceptuales, dando lugar a todas aquellas voces de autores que, a nuestro juicio, más se acercan a la temática del proyecto: la lectura desde un enfoque sociocultural. En este capítulo, asimismo, se profundiza en varios conceptos inherentes al desarrollo de esta apuesta.

El tercero, contiene la ruta metodológica que guía nuestro trabajo de profundización, desde el enfoque cualitativo y el método de investigación acción, pasando por la descripción del proceso de implementación de las configuraciones didácticas y los instrumentos de recolección de la información: diarios de lectura de los estudiantes, diarios de reflexiones de los docentes, observación de clases y entrevistas que se realizaron a padres de familia y estudiantes.

Finalmente, el cuarto se ocupa de un análisis detallado de la propuesta metodológica, con la interpretación y la discusión de los datos obtenidos. Este capítulo contiene los resultados, las conclusiones y las recomendaciones que permiten dar respuesta a nuestra pregunta de investigación.

El recorrido por nuestro trabajo de profundización, que, en calidad de docentes investigadores, nos moviliza y transforma, se realiza con el ánimo de que los resultados motiven la reflexión educativa sobre las prácticas de lectura que se privilegian en el aula, cómo son esas prácticas pedagógicas y qué posibilidad existe de conformar una comunidad de lectores.

1. Construcción del problema: primeros indicios para pensar en la comunidad de lectores

Abordar la lectura siempre ha sido una preocupación constante de la escuela desde la cuestión académica. Específicamente, en nuestras instituciones educativas encontramos que, tradicionalmente, los docentes investigadores hemos planteado las dificultades de los estudiantes en torno a la lectura, argumentando que los procesos lectores que desarrollan no les permiten resolver diferentes actividades pedagógicas en el aula. Pero, con el pasar del tiempo, nuestra mayor preocupación radica en que las prácticas de lectura, además de lo anterior, no contribuyen a establecer relaciones con el uso social de la lectura en contexto.

Por lo tanto, nuestro propósito es abordar una apuesta que facilite a nuestros estudiantes de grado tercero de básica primaria (por ser el grado en el cual nos desempeñamos) adquirir elementos que les ayuden a apropiarse de prácticas de lectura situadas.

Teniendo en cuenta lo anterior, en este capítulo presentamos el rastreo de antecedentes relativos a nuestro problema de intervención, la descripción de la población objeto de estudio, las situaciones que dieron origen al problema y los objetivos que nos hemos trazado para el desarrollo del proyecto.

1.1. Antecedentes: los primeros pasos

Los trabajos de investigación que nombramos a continuación y que guardan relación directa con nuestro trabajo de profundización, los hemos clasificado en tres ámbitos: investigativo, teórico y legal.

Es importante puntualizar que se realizó un rastreo conducente a identificar investigaciones similares que tuvieran afinidad con el proyecto de comunidad de lectores. La conclusión de este rastreo es que, si bien se han desarrollado proyectos orientados a la lectura en diferentes niveles y en diversos campos, propuestas como la nuestra, de lectura en comunidad, apenas se logran

evidenciar tímidamente. Al parecer, sería necesario realizar más estudios frente al tema, especialmente en el nivel de básica primaria.

Por otro lado, encontramos investigaciones como las que aluden a los círculos de lectores y comunidades de aprendizaje. Estos temas, que tienen puntos de encuentro con nuestro proyecto, están enfocados en la lectura compartida, lo que nos permite establecer que sí se ha existido una socialización al respecto. Por esta razón, para ampliar el horizonte del tema propuesto, indagamos, además, sobre trabajos relacionados con la lectura en el aula y lo que concierne a esta práctica desde sus usos sociales.

1.1.1. Antecedentes de orden investigativo

A nivel internacional, nos encontramos con la investigación realizada en la Universidad de Costa Rica por Mónica Arias Monge (2012), titulada “El círculo de conversación como estrategia didáctica: Una experiencia para reflexionar y aplicar en educación superior”. Esta propuesta está “orientada a estimular la reflexión personal y colectiva, mediante actividades en las que las personas que participan puedan hablar y ser escuchadas” (Arias, 2012, p.10). Al examinar correlaciones entre la anterior investigación con nuestro proyecto de comunidad de lectores, consideramos importante el hecho de que esta ponga de manifiesto no solo el aprendizaje individual que alcanza el estudiante a través de la lectura, sino también la construcción de grupo que se logra cuando hay reflexión y análisis continuo en las diferentes actividades de lectura.

Esta investigación, así mismo, plantea que “la utilización del círculo de conversación como estrategia didáctica posibilita diferentes formas de abordar un tema específico, mediante la significación y búsqueda de sentido, en las construcciones de conocimiento, de habilidades y de actitudes socializadas” (Arias, 2012, p.10). Este planteamiento converge con nuestra propuesta en cuanto a la búsqueda de sentido en los procesos de lectura. Nuestra apuesta está centrada en el encuentro con el otro; esto es, en función de que los textos adquieran sentido para el estudiante cuando conversa con sus pares, cuando se encuentra frente a diferentes puntos de vista, cuando socializa lo leído.

Adicionalmente, los hallazgos de la investigación son fundamentales para el trabajo, pues se hace hincapié en el aporte que las familias pueden hacer para promover la lectura en los niños desde edades tempranas, con el fin de que, cuando los estudiantes ingresen a la escuela, el proceso lector se pueda fortalecer con la ayuda de los docentes. La lectura, entonces, no se concibe como un asunto obligado, sino como un asunto de disfrute que intenta “trasladar las habilidades y actitudes que se practican en el “Círculo” a la vida cotidiana, como instrumento para promover una cultura de diálogo, de reflexión y democracia” (Arias, 2010, p.14). En este sentido, se orienta a encontrar vínculos entre las diversas prácticas que se establecen en el aula y la vida cotidiana de los estudiantes, partiendo siempre desde su contexto.

En esta medida, la importancia de indagar por la conformación de comunidad de lectores, o, como la investigadora lo denomina, “círculo”, radica en el proceso de observación que se realiza en el momento en que el docente investigador da viva voz a la lectura y genera un ambiente propicio para los estudiantes; sin embargo, el protagonismo no es para el docente, es para el grupo de estudiantes. De ahí que “la participación de las personas acompañantes es importante, pero no tienen un rol de control; su tarea más significativa es cuidar el ambiente a lo interno del “Círculo”, para que se cuente con un ambiente grupal seguro para el diálogo” (Arias, 2012, p.15). Esta investigación dista de nuestro proyecto, en cuanto que no pretenden conducir a las personas involucradas al logro de un objetivo determinado, buscan únicamente que los participantes aprendan de los otros mediante el intercambio de ideas, mientras que nuestro proyecto tiene como objetivos fortalecer las prácticas de lectura en el aula y reconfigurar nuestras auestas pedagógicas como docentes.

Por otra parte, en el campo nacional rastreamos la investigación “El círculo de lectura literaria, una experiencia crítica y de afectación con la comunidad”, planteada por Clara Inés Cuervo Mondragón (2015). Allí, nos encontramos con aspectos importantes que se acercan a la propuesta de comunidad de lectores, toda vez que se le otorga relevancia al encuentro con el otro; aunque en ese caso se hace con estudiantes de Licenciatura en Lengua Castellana, quienes vinculan la comunidad a la que pertenecen con sus procesos lectores. La tomamos como referencia porque nos proporciona elementos claves para el desarrollo de nuestra investigación.

En primer lugar, nos llama la atención el énfasis que esta pone en el hecho de que “el afecto y el saber se crean en la relación de unos con otros, en el reconocimiento de que no hay una verdad instituida sino distintas voces válidas” (Cuervo, 2015, p.3). Dado que los estudiantes establecen relaciones con sus compañeros a partir de un tema en común, donde cada estudiante participa de forma voluntaria y todos respetan las diferentes opiniones, resulta importante rescatar esta idea.

Además, la familia, según esta investigación, debe asumir su responsabilidad como elemento fundamental para enganchar desde el hogar al estudiante en el proceso de lectura, debido a que en este contexto se producen los primeros referentes al respecto. Por eso, “en los círculos con los grupos familiares, el promotor ha sido testigo de esa conversación pendiente entre padres e hijos, y además ha evidenciado que hay un cambio de relaciones al compartir responsabilidades e interactuar para el aprendizaje mutuo” (Cuervo, 2015, p.7). Estas responsabilidades compartidas deben ser asumidas tanto por la familia como por nosotros los educadores, avanzando así en la construcción de una posición de co-responsabilidad frente al proceso lector, que deberá afianzarse desde los primeros grados de escolaridad. Frente a esta investigación nos distanciamos puesto que nuestro proyecto está enmarcado en una propuesta llamada comunidad de lectores que cuenta con un espacio dentro del aula; recreado, ambientado y organizado llamado “leoteca” que propicia la cercanía de los libros y de la lectura entre los estudiantes.

Continuando la línea de rastreo a investigaciones que se enfocan en la lectura como experiencia que implica el encuentro con el otro, encontramos el texto: “Lectura dialógica y transformación en las comunidades de aprendizaje”, de Aguilar, Alonso, Padrós y Pulido (2010); dichos autores se centran en promover la lectura a través de tertulias literarias. Uno de los aspectos que nos llamó la atención –y con el que particularmente coincidimos– es que la lectura no aparece como un acto estandarizado; por el contrario, esta configura un proceso que tiene en cuenta el entorno y la cultura. Por otra parte, frente a los espacios escolares de lectura, se plantea que: “(...) la biblioteca ha dejado de ser un espacio de horarios y de interacciones limitadas, para abrir las puertas a los niños y las niñas, a sus familias, a vecinos y vecinas, y fomentar el aprendizaje, especialmente vinculado a la lectura” (Aguilar, Alonso, Padrós y Pulido, 2010, p.38).

Esta posición nos acerca a nuestra propuesta, debido a que, para el proyecto de intervención aquí contemplado, consideramos la necesidad de ambientar un espacio de lectura en el que los estudiantes se sientan cómodos, tranquilos y con las puertas abiertas, con el fin de promover continuamente la lectura a partir del encuentro con el otro.

Otro punto de encuentro entre estas propuestas tiene que ver con la forma como las tertulias apoyan la construcción de relaciones horizontales donde no importa la condición social, ni cultural, para participar de los encuentros alrededor de la lectura, y donde, por el contrario, se establecen vínculos mediante los cuales los sujetos sienten que sus opiniones son bien recibidas, respetadas, y, en consecuencia, logran dialogar teniendo como pretexto las lecturas realizadas.

No obstante, una divergencia en relación con dicha propuesta reside en que las personas que participan de la investigación no tienen titulaciones académicas; nuestra propuesta, en cambio, tiene como participantes niños que están en proceso de formación, y los textos son elegidos teniendo en cuenta sus edades y sus intereses.

En cuanto a lectura desde el enfoque sociocultural (elegido por su pertinencia con la naturaleza del trabajo de intervención que planteamos), examinamos la investigación “Los libros de texto en la escuela primaria y sus implicaciones en la lectura” de Marisela Partido Calva (2007), desarrollada en el Instituto de Investigaciones en Educación de Universidad Veracruzana de México. Los sujetos de investigación fueron estudiantes de primaria y también los docentes responsables de cada grupo. En este trabajo se presenta un análisis de cómo consideran los docentes la lectura y cómo la utilizan en sus diferentes clases.

Partido (2007) concluye que, para el trabajo con la lectura, es necesario partir del ambiente natural en la escuela, y que, como correlato de esto, es indispensable contar con un espacio para los libros, tener un lugar con condiciones adecuadas como la iluminación y un tiempo adecuado para realizar la lectura y comentar lo que se leyó; aunque, también, se debe tener en cuenta el apoyo y la colaboración de los padres para fomentar la lectura de los niños desde sus intereses, estimulando, por ejemplo, que ellos dediquen tiempo a leerles en voz alta.

En síntesis, lo anterior resulta vinculante con nuestra apuesta si garantizamos que los procesos de lectura sean planeados, intencionados, socializados. Pero estos deben tener también, en lo

posible, un espacio pensado especialmente para que los estudiantes se sientan atraídos y que sea de fácil acceso, donde se tengan en cuenta las preferencias que tienen los niños por determinados materiales, de modo que se promueva la motivación inicial. En este sentido, nuestro proyecto tiene, como uno de sus elementos principales, la *Leoteca*, ambientada y organizada para producir en los estudiantes mayor agrado, comodidad y motivación a la hora de leer.

En el campo nacional, encontramos la investigación “Leer en pañales para llegar a la escuela” de Diva Nelly Mejía (2010), quien plantea aspectos relevantes de la lectura que se deben abordar desde los primeros años de vida y etapas de escolaridad. La autora señala que el libro y el mediador constituyen, en conjunto, dos elementos fundamentales para fortalecer el proceso de la lectura, en el seno del cual confluyen “dos categorías o grupos: uno tradicionalista, preocupado sólo por la aprehensión de la lectura”, y el otro, “vanguardista, más reciente y en proceso de construcción, que reconoce la incidencia del contexto socio-cultural en la formación de un lector o lectora precoz” (Mejía, 2010, p. 879).

Nos identificamos con esta discusión, toda vez que, al tomar como referencia los postulados teóricos de su investigación, encontramos proximidades con el enfoque sociocultural. Dicho enfoque, nos permite tener una visión más amplia sobre todo lo concerniente a la lectura, ya que no se centra solo en la forma como el estudiante lee; es decir; el tono, la velocidad, la calidad y la comprensión, sino que propone relacionar lo que el estudiante lee con su contexto para que permita que este pueda encontrar en los textos aspectos cotidianos que le ayudan a reconocerse como parte de la sociedad. Además, no solo se queda en función del estudiante, sino que el docente se va alejando poco a poco de las prácticas tradicionales y a medida que esto sucede va ampliando e incorporando nuevas formas de enseñanza que irán ligadas a las necesidades que en el proceso vayan presentando los estudiantes.

Otro aspecto que vale la pena reseñar es que la autora propone implementar la estrategia de la *Bebeteca*, como un espacio ambientado, propicio y agradable, para que los niños tengan disponible, en todo momento, material de lectura. Nuestro proyecto concibe un espacio con características similares denominado la *Leoteca*, como pretexto para acercar, de una manera

natural y compartida, a los estudiantes a prácticas de lectura. Por lo tanto, consideramos que es un acierto realizar esta apuesta en el aula, basándonos en los resultados obtenidos por la investigadora.

Ahora bien, mientras en la investigación anteriormente mencionada se centran en el acercamiento de la primera infancia a los libros (de 0 a 6 años), nosotros le apostamos a estudiantes entre los 8 y 12 años, aprovechando que ya entienden el código, para hacer un acercamiento a la lectura de forma más profunda y con procesos que van más allá del gusto y la motivación, es decir, para que estos sientan la lectura como un proceso fundamental en su diario vivir que les permitirá comprender las situaciones que emergen en diversos momentos y de esta forma poner a prueba las habilidades y capacidades que han ido adquiriendo en su proceso con la comunidad de lectores.

En otras líneas de investigación, a nivel local, encontramos el trabajo “El libro no ha muerto, nació un nuevo lector” de Sonia María Peláez Becerra (2012). En este texto se plantea la forma en que la lectura ha evolucionado, mientras la escuela se ha limitado a presentarla como obligatoriedad y exigencia. Esta forma de concebirla ha llevado, ciertamente, a evidenciar en los estudiantes un desinterés generalizado por la lectura que se realiza en el aula. Según esta investigación, “es importante la actitud de los actores del acompañamiento al futuro lector” (Peláez, 2012, p.68). Aquí, por tanto, cobra especial significado la incorporación de nuevas prácticas de lectura que motiven, que impregnen de estética y de arte, el acto de leer. En este caso, es el maestro el invitado a reorientar, resignificar y acompañar las prácticas de lectura dentro del aula. Convergemos con esta postura, sobre todo, en torno al hecho de que a partir del proyecto de comunidad de lectores se establecen diversas formas de abordar la lectura en el aula, priorizando un encuentro con el otro que desborde en el estudiante toda su imaginación y que sienta las bases para la construcción de saberes tanto individuales como colectivos. De esta manera, nos apartamos de prácticas que han sido tradicionalistas y, hasta cierto punto, hegemónicas en la escuela, lo que han originado en muchos casos es que se desarrolle en los estudiantes pocos deseos por leer de manera autónoma y desinteresada.

La siguiente investigación, revisada a nivel local, se titula “Prácticas de lectura: una mirada en el contexto de tres maestras de básica primaria”, realizada por el investigador Adrián Alberto Montoya Ayala (2016), en la Institución Educativa Nuestra Señora del Rosario del municipio de

Campamento. Esta buscó comprender las prácticas pedagógicas alrededor de las prácticas de lectura; aspecto que concierne, especialmente, a nuestro proyecto, ya que es de utilidad para reflexionar sobre las prácticas que los docentes desarrollamos en el aula, y sobre la forma como, en particular, las prácticas de lectura inciden en la formación de los estudiantes como sujetos lectores, dentro y fuera del aula de clase. Una de las conclusiones a las que llega la investigación de Montoya (2016) hace hincapié en la necesidad de formación continua, en cuanto a las prácticas de lectura, por parte de los docentes, en la medida en que la forma como se desarrollan estas prácticas influye en el desempeño escolar de los estudiantes. Consideramos que, frente a esta investigación, la diferencia está en que el investigador es el observador de las prácticas docentes de la lectura en el aula que desarrollan tres educadoras; mientras que nosotros auto evaluamos y reflexionamos sobre nuestras propias prácticas y el cómo estamos llevando la lectura a nuestros estudiantes al aula de clase y de qué manera ellos la perciben.

Después de hacer el rastreo de las investigaciones que están asociadas a nuestra propuesta, identificamos los siguientes temas: en primer lugar, la importancia del encuentro con el otro, bien sea por medio de círculos de lectura o de intercambio de opiniones. El papel fundamental de las familias y los educadores en el proceso lector como agentes importantes para potenciar la lectura de los estudiantes. La necesidad de seleccionar el material adecuado para cualquier proceso de intervención en el aula, al igual que propiciar un espacio agradable y ambientado que los estudiantes lo identifiquen como propio. Por último, la necesidad de realizar una constante revisión de nuestras prácticas docentes, con el propósito de reinventar propuestas de lectura en el aula que sean significativas para los estudiantes.

1.1.2. Antecedentes de orden teórico

Atendiendo a la anterior revisión, nos centramos en revisar teóricamente la cuestión de la lectura. En conclusión, observamos que esta se plantea para el ámbito educativo, en términos epistemológicos, desde diferentes posturas. Para efectos del presente proyecto, presentamos

algunos autores que se relacionan con nuestro trabajo de profundización. Lo anterior, debido a la reflexión que nos convoca aquí en torno a la lectura como práctica sociocultural.

Por tal motivo, nos apoyaremos en voces que argumentan sobre la necesidad imperiosa de transformar las prácticas de la enseñanza, pues la mirada sobre la lectura, con el tiempo, ha evolucionado. Esto supone examinar cómo los diferentes propósitos que han establecido los sujetos a la hora de leer, en una búsqueda por encontrarle sentido a dicha práctica, han permitido que esta sea significativa y les aporte en sus vidas cotidianas.

Empezaremos centrándonos en la concepción del acto de leer. Ferreiro (2001), frente a esto, nos habla del pasado y el presente de esta palabra. Sabemos que el mundo va evolucionando constantemente y con él transmutan todos aquellos procesos que el hombre ha utilizado para su supervivencia; en este caso, dado que la lectura no ha sido ajena a este fenómeno, la escuela tendría que, en consecuencia, ir evolucionando con respecto a las metodologías y a las estrategias que se implementan dentro del aula de clase. No se puede pretender estar en el siglo XXI y seguir con métodos del siglo pasado; esto, además de incoherente, afecta, en cierta medida, los procesos que se llevan dentro de la escuela. Por eso es prioritario que los procesos de lectura se vayan reinventando en la medida en que el tiempo va transcurriendo.

En otras palabras, la escuela es concebida como ese lugar donde el estudiante aprende a leer, y esta misión, entendida como descifrar signos o códigos, se cumple; pero este aspecto, en última instancia, no es el objetivo primordial dentro de la función de la lectura en el contexto. Convendría más, por ello, analizar qué tanto se hace para que el estudiante se acerque e interiorice este proceso, de forma que la lectura pueda ser planteada como una herramienta útil en las diferentes situaciones que la cotidianidad va presentando.

Al respecto, Lerner (1996) plantea que “la desnaturalización que la lectura sufre en la escuela ha sido puesta en evidencia en forma irrefutable” (p.3). De acuerdo con este postulado, la escuela evidencia falencias en el desarrollo de estrategias pertinentes para incentivar en el estudiante la lectura, atemorizándolo e incrementando, por el contrario, la apatía frente a dicho proceso. Con respecto a lo planteado por Lerner (1996), este trabajo se ubica, precisamente, en la oportunidad

de cambio en el estudiante y en el ejercicio de los docentes, debido a que cada día se presenta en la escuela una posibilidad para reinventar y resignificar el quehacer en el aula.

Ya entrados en materia, ampliaremos el concepto de lectura desde otra postura que complementaría la de Ferreiro (2001). En la voz de Lerner (1996), leer es:

(...) adentrarse en otros mundos posibles. Es indagar en la realidad para comprenderla mejor, es distanciarse del texto y asumir una postura crítica frente a lo que se dice y lo que se quiere decir, es sacar carta de ciudadanía en el mundo de la cultura escrita (p.2).

Cuando entramos a analizar estas palabras, nos remitimos inmediatamente al verdadero sentido de la lectura, ese que implica disfrutar y sumergirse entre letra y letra, a tal punto de creer y sentir el texto. Esta clase de lector es el que se debería buscar en la escuela; un lector que se apasione con el texto, que vibre al abrir un libro, que encuentre los otros “mundos posibles” –como los que refiere Lerner (1996)–, que se “transforme” –como invita Larrosa (2003)–, o que encuentre el “sabor” –del que habla Pérez (2013)–. En síntesis, ese lector que lo hace como un acto autónomo; que, además, considere la escuela un puente para fortalecerse como lector, para, más adelante, construir criterios que le permitan cuestionar su realidad.

Cuando mencionamos realidad, nos referimos específicamente a esa relación que existe entre estudiante y contexto. Es imprescindible profundizar en este tema, puesto que la práctica social se podría dejar de lado a la hora de hablar de lectura. Para hacer énfasis en la anterior afirmación, retomamos a Cassany (2008), quien señala que “leer es una actividad situada, enraizada en un contexto cultural, que está interrelacionado con otros códigos (habla, íconos), que se rige por relaciones de poder y que sirve para desarrollar las prácticas sociales de la comunidad” (p.17). Por este motivo, es fundamental ir más allá de una conceptualización de la lectura como, simplemente, un proceso de descifrar códigos. La tarea sería, más bien, analizar todo lo que el concepto encierra, dejar de mirarlo como tradicionalmente se ha hecho y empezar a ver las implicaciones que este proceso tiene para la vida de una persona en la sociedad.

En esta misma dirección, y para profundizar un poco más en todo lo concerniente al aspecto sociocultural de la lectura, Zavala se refiere al término literacidad de la siguiente forma:

La literacidad siempre implica una manera de usar la lectura y la escritura en el marco de un propósito social específico. Si nos fijamos en los usos de la lectura y la escritura, más allá de la escuela, podemos darnos cuenta de que leer y escribir no son fines en sí mismos: uno no lee o escribe para leer y escribir (Zavala, 2008, p. 23).

Desde esta perspectiva, nos ubicamos teóricamente para fortalecer la reflexión sobre nuestras propias prácticas, los propósitos que ponemos a la lectura y la forma en que estos están propiciando que los estudiantes se formen como lectores y participen en la cultura escrita, a través del diálogo y las vivencias con el otro. Se trata, en este sentido, de construir nuevos significados, nuevas percepciones, nuevas posibilidades, generar momentos donde se comparta lo que se piensa a partir de lo que se lee. Para nuestro trabajo de profundización, el enfoque sociocultural de la lectura permite dirigir nuestras acciones desde el aula con los estudiantes, posibilitando trasladar ese cúmulo de conocimiento al ámbito social.

Los anteriores referentes nos ayudan a comprender que no estamos solos en esta tarea. Estamos rodeados de investigadores que han aportado significativamente a entender la lectura desde otras perspectivas. Por ello, continuaremos nuestra búsqueda de acercarnos, cada vez más, a propuestas que involucren la lectura como una práctica real, vívida, auténtica, y que sea significativa para el estudiante.

Continuando con el rastreo, encontramos que no solo autores e investigaciones, tanto a nivel nacional como internacional, se han preguntado por la lectura en la escuela; también esta ha sido una preocupación constante de las políticas públicas. A continuación, presentamos un breve rastreo de referentes legales en Colombia.

1.1.3. Antecedentes legales

Iniciamos este apartado haciendo un recorrido por la historia de los enfoques que ha tenido el área de lenguaje en la política educativa nacional, ocupándonos, específicamente, del caso de la lectura. Se considera importante hacer este rastreo, porque nos situamos y tomamos una posición frente a cuál es el enfoque más pertinente en nuestro contexto de investigación.

Para lograr este cometido, los docentes investigadores realizamos el siguiente esquema, en el cual encontramos una síntesis del recorrido que ha tenido la enseñanza del lenguaje y literatura en el marco de política pública en Colombia.

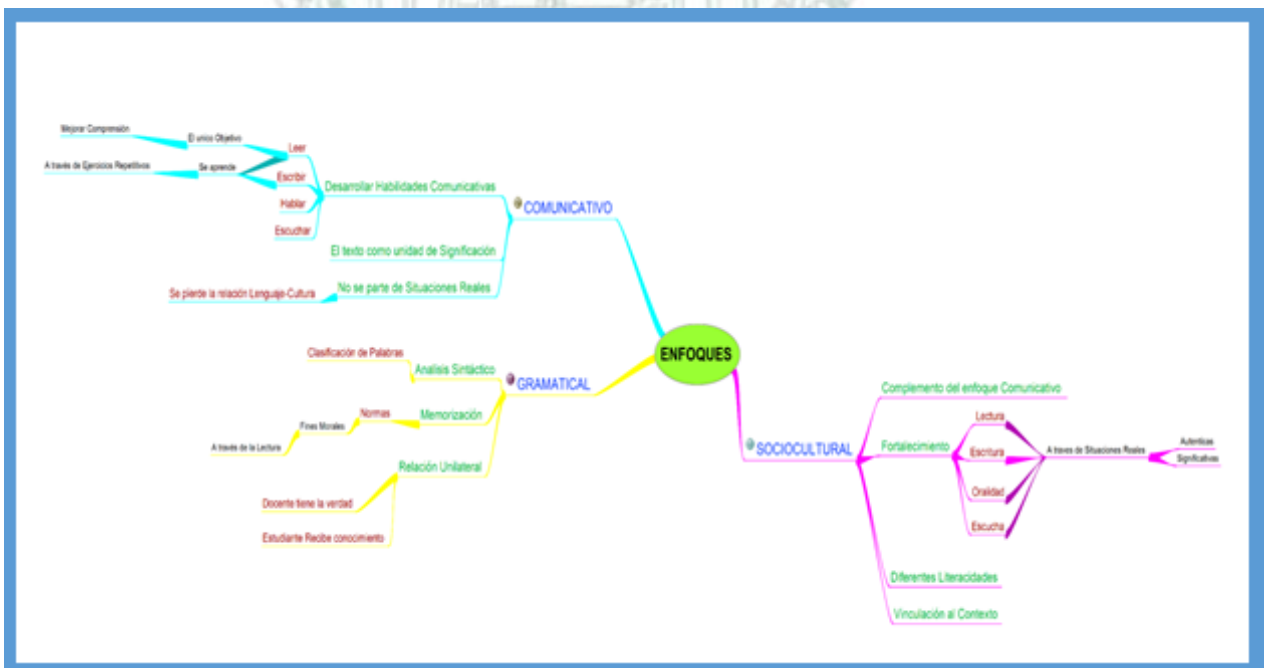


Figura 1. Recorrido por los enfoques de la enseñanza del lenguaje en Colombia

Adentrándonos en el tema, es preciso echar un vistazo a las propuestas de política pública educativa en Colombia, las cuales, en ocasiones, no se logran materializar en la práctica. Esto podría explicarse como resultado de diferentes factores; uno de ellos es la actualización docente. Afirmamos esto porque, aunque los docentes tenemos conocimiento de nuevas propuestas y teorías

del lenguaje, la tendencia es a limitarnos a elementos con los que previamente nos hemos formado, tal vez porque esto resulta más cómodo en la práctica.

Por las razones anteriormente expuestas, es necesario que, como maestros, analicemos la forma cómo ha ido evolucionando el área de lenguaje en nuestro país, con el objetivo de reconocer las incidencias que cada una de estas propuestas ha venido teniendo en lo relativo a los procesos educativos, específicamente, a las prácticas de enseñanza en el área de lenguaje.

Así, pues, las políticas públicas en educación nos han mostrado diferentes miradas, como a continuación describiremos. Dichas políticas han ido cambiando con el ánimo de mejorar la educación y, en este caso, el área de lenguaje.

Empecemos por ubicarnos entre los años 1920 y 1970. En este periodo, la lengua y la literatura parecían tener dentro de la educación un sistema indiscutible; es decir, se proponía un enfoque de enseñanza orientado hacia lo normativo. Este modo de enseñanza concibe al estudiante como sujeto de memorización. Tal planteamiento se basa en el hecho de que este enfoque niega la oportunidad de discutir cualquier aspecto de la formación; además, porque el docente era considerado como el “dueño” del saber, como aquel que poseía una verdad única. Con respecto a la enseñanza de la lengua, claramente ya estaban diseñadas algunas estrategias como: clases memorísticas y mecánicas, ejercicios repetitivos para mejorar la lectura y la escritura, y estrategias apoyadas esencialmente en una mirada estructuralista.

Si observamos nuestras prácticas docentes actuales, encontramos que aún conservamos algunas estrategias del pasado como: segmentar los contenidos, trabajar temas aislados de contextos y magistrales; en virtud de esto, terminamos restándole valor al papel de la lectura. Se debe reconocer, además, que la educación tradicional abrió las puertas a un mundo de críticas y discusiones sobre las cuales se empezó a reformular lo que se esperaba que aprendiera el estudiante. A partir de este importante cambio de perspectiva, ya en el año 1980, surgen aportes imprescindibles en el área de lenguaje, donde se inicia el reconocimiento del estudiante desde un modelo de enseñanza constructivista y una mirada del lenguaje basada en el componente comunicativo. Estos grandes cambios se dieron a través de la denominada Revolución Curricular, impulsada por la promulgación del Decreto 1002 de 1984 y de los marcos generales para la

enseñanza del español y literatura. En Colombia, a este viraje en la concepción de la enseñanza de la lengua se le llamó *enfoque semántico comunicativo*.

Como consecuencia de este cambio, pasó a un segundo plano el análisis sintáctico y las clasificaciones gramaticales, y se postuló el desarrollo de las habilidades comunicativas: leer, escribir, hablar y escuchar. Con estas se pretendía otorgar la oportunidad al estudiante de sumergirse y participar en los procesos de aprendizaje y, por otra parte, permitir que el maestro fuera el encargado de desarrollar dichas habilidades; en otras palabras, el conocimiento sería construido por ambos (maestro y estudiante).

Otra característica de este enfoque es que uno de los factores primordiales para la enseñanza del lenguaje es el texto guía que fue entregado a los docentes para servir de modelo. Esta perspectiva, por tanto, abrió las puertas a la reorganización de la educación en lenguaje. Aunque la propuesta era muy valiosa en el plano teórico, en la práctica tomó una orientación instrumentalizadora, toda vez que el docente podía seguir unas directrices propuestas, enunciadas desde el enfoque comunicativo, que no permitían una relación verdadera entre el texto y el contexto, y que, por consiguiente, desaprovechaban riquezas culturales y sociales que el medio ofrecía y que podrían aportar a la educación.

En cuanto a la lectura, el enfoque semántico comunicativo la concibe como una herramienta que se centra en el hecho de llevar al estudiante solo a comprender lo que lee, dejando de lado otras posibilidades, otras literacidades, que surgen a partir de la lectura cuando es vista como práctica sociocultural.

La perspectiva de este enfoque no logró materializar los objetivos trazados. Surge, entonces, desde el año 1998, conforme con los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana, un enfoque de la enseñanza de la lengua y la literatura centrado en la significación. Desde esta visión, se conversa con las necesidades comunicativas que presentan los estudiantes en contexto, partiendo de sus propias experiencias y fortaleciendo la diversidad de propósitos que tiene la lectura dentro y fuera del aula.

Actualmente, a nivel nacional, el enfoque construido desde la significación sigue vigente. Su difusión resulta importante, en la medida en que, desde la teoría, no tanto en la práctica, configura

una propuesta que vincula el contexto a los procesos educativos que se desarrollan en el aula; aspecto que es valioso para que los estudiantes establezcan una relación entre las propuestas de la escuela y su vida cotidiana.

Analizando este enfoque, podemos encontrar que se promueve la articulación entre los procesos socioculturales y educativos que tiene una comunidad: “(...) con las formas como establecemos interacciones con otros humanos y también con procesos a través de los cuales nos vinculamos a la cultura y sus saberes” (Ministerio de Educación Nacional - MEN, 1998, p.26).

En esa línea de tiempo, es posible identificar que, a través del Ministerio de Educación, se ha implementado una serie de mecanismos que contribuyen a pensar la lectura en la escuela. Para ello, empezaremos ampliando algunas miradas que hallamos en los Lineamientos Curriculares para el área de Lengua Castellana (1998).

En este orden de ideas, habría que señalar que “la lengua, como los códigos, no se enseña, se aprende; se aprende desde la interacción, en la necesidad del uso, en la práctica y en la participación en contextos auténticos” (MEN, 1998, p.8). Es importante mencionar que nuestro trabajo de profundización se relaciona directamente con este aspecto del contexto, debido a que consideramos necesario acercar los textos a los estudiantes, y una de las maneras de hacerlo es proponiendo prácticas diarias de lectura que involucren sus intereses, las actividades más comunes dentro de la comunidad, con el fin de aprovechar esta información para implementar configuraciones didácticas adecuadas, como lo propone el Ministerio de Educación (1998) en los lineamientos curriculares, desde una “dimensión que tiene que ver con los diferentes caminos a través de los cuales los humanos llenamos de significado y de sentido a los signos” (p.25). No podemos, entonces, asumir en el aula el único propósito de que los estudiantes nos muestren que son decodificadores de signos, sino que es esencial socializar con ellos formas alternativas para que comprendan la lectura como un proceso relevante a lo largo de sus vidas.

En la misma línea de documentos legales del Ministerio de Educación Nacional, se encuentran los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje (2006). Según este documento:

Al mismo tiempo que se busca el desarrollo del gusto por la lectura, se apunta a que se llegue a leer entre líneas, a ver más allá de lo evidente, para poder así reinterpretar el mundo y, de paso, construir sentidos transformadores de todas las realidades abordadas. Se busca entonces desarrollar en el estudiante, como lector activo y comprometido, la capacidad de formular juicios sustentados acerca de los textos, esto es, interpretarlos y valorarlos en su verdadera dimensión (MEN, 2006, p.25).

En relación con nuestra propuesta de intervención, dichos estándares nos permiten observar que existe un fuerte interés por lograr que nuestros estudiantes se apropien de espacios como la *Leoteca* y encuentren razones para insertarse de manera autónoma, a partir del encuentro con el otro, en prácticas de lectura. Somos los llamados a traer al aula propuestas para que ello sea posible. Por lo tanto, debemos tener presente que, además de desarrollar el gusto por la lectura en los estudiantes, es fundamental revisar nuestras prácticas de enseñanza, para generar en nuestros estudiantes el placer de acercarse a los libros de manera más autónoma, y lograr que infieran que es ahí donde están las posibles respuestas a sus dudas e inquietudes, que reconozcan que leer, tanto de manera individual como en comunidad, les permite conocer otros mundos, y que esta es una de las maneras más hermosas de detener el tiempo.

Continuando con la revisión de los Estándares de Lengua Castellana, cabe destacar que estos, desde su estructura, contienen cinco factores de organización, que son: producción textual, comprensión e interpretación textual, literatura, medios de comunicación y otros sistemas simbólicos, y ética de la comunicación. En función del enunciado identificador se “expone un saber específico y una finalidad inmediata y/o remota de ese saber”, y en los subprocesos “se manifiesta el estándar (...). Cumplen el papel de ser referentes básicos del proceso que puede adelantar un niño, niña o joven en su formación en lenguaje” (MEN, 2006, p.30). Al examinar en este documento lo concerniente a la lectura (en este caso, en el grupo de grados de primero a tercero¹), nos damos cuenta de que la lectura se restringe al campo de la comprensión, dado que el mismo nombre del enunciado identificador lo corrobora: “comprendo textos literarios para

¹ Tomamos este grupo como ejemplo, ya que allí se incluye el objeto de nuestra investigación.

propiciar el desarrollo de mi capacidad creativa y lúdica” (MEN, 2006, p.33). Esto pone de manifiesto las estrategias que debería llevar el docente al aula, basándose exclusivamente en procesos de comprensión, lo cual no tiene por qué ser visto de modo negativo; nos interesa dejar claro es que la lectura, en este grupo de grados, no solo tendría que abordarse para mejorar la comprensión.

Otro documento que se convierte en un referente legal es el Plan Nacional de Lectura y Escritura *Leer es mi cuento* (PNLE). En dicho plan se presenta la lectura desde la siguiente perspectiva: “se concibe la lectura como un acto de construcción en el que quien lee pone en juego su recorrido, sus saberes y sus intereses para dar sentido a aquello que encuentra en el texto” (MEN, 2011, p.11).

Esta estrategia del PNLE, como propuesta que implementó el Gobierno, caracteriza la lectura desde varias perspectivas, en la medida en que confiere la posibilidad de fortalecer la lectura a partir de otras miradas que están inmersas en el entorno. Lo anterior, nos lleva a considerar la relación entre la concepción de lectura en nuestro trabajo de profundización y lo que menciona el PNLE: “La lectura es un proceso social e íntimo a la vez. Es individual, en tanto permite al sujeto construir su mundo de significaciones y adentrarse en otras realidades, y social, en la medida en que media las relaciones con otros” (MEN, 2011, p.11).

Uno de los propósitos del proyecto de intervención *Comunidad de lectores* es que la lectura ayude a construir nuevos significados y que, además, brinde la posibilidad de leer con el otro. Como lo plantea el Plan Nacional de Lectura, si los maestros guiamos a nuestros estudiantes llevándolos por el camino del placer por lectura y apoyándolos para que comprendan de una manera más adecuada diversas posibilidades que se pueden derivar de esta práctica, se podría hablar de:

Un país de lectores es también un país de personas más tolerantes, con una mayor capacidad de situarse en la posición del otro, de comprender situaciones complejas, de dialogar con voces del pasado y el presente y de inclinarse hacia la mediación pacífica sobre la agresión y la violencia (PNLE, 2011, p.9).

Otro elemento relevante en nuestra investigación, y que ya desde la política pública colombiana se ha planteado en el PNLE, es “la experiencia estética del lector en su encuentro con la lectura y el goce de ésta” (MEN, 2011, p.12). En la medida en que logremos que nuestros estudiantes disfruten y gocen la lectura como un medio para desencadenar sueños y expectativas, pasaríamos de un proceso de lectura sujeta a calificaciones, a notas y rigores académicos, a una lectura para la vida y la construcción de subjetividades.

Por último, presentamos el referente de calidad del MEN en el área, publicado para la comunidad de educadores: los Derechos Básicos de Aprendizaje - DBA (2015), que son un conjunto de saberes y habilidades fundamentales establecidos para los grados comprendidos entre 1° y 11°, en diferentes áreas (entre ellas, lenguaje). El objetivo central de este documento, como se menciona en su introducción, es el de garantizar que los docentes enfoquen sus procesos hacia lo que es básico, en términos de aprendizaje, para los estudiantes. Su estructura está organizada en tres partes: primero, un enunciado enumerado del DBA; segundo, ideas secundarias para comprender el DBA; por último, el ejemplo del DBA que busca ampliar la comprensión del enunciado. Cabe destacar que los DBA están enmarcados en los lineamientos y estándares curriculares.

Sin embargo, la primera versión (2015) dio mucho que hablar en el caso del área de lenguaje, ya que iba en contravía de algunos de los postulados de los Lineamientos (1998) y de los Estándares (2006). Sus directrices apuntaban a un modelo conductista, señalando pasos para poder aprender, hablar, leer y escribir, y desarticulando estos procesos de situaciones más contextualizadas. Teniendo en cuenta los pronunciamientos de docentes y comunidades académicas al respecto, en el año siguiente (2016), se lanzó la segunda versión, en cuya construcción participaron el MEN, asesores de universidades y el equipo técnico de la Universidad de Antioquia. En dicha versión se obtienen algunas mejoras en cuanto al enfoque, en un intento por avanzar en el trabajo por competencias y tomar en consideración el contexto de uso del lenguaje; sin embargo, su intencionalidad y su forma siguen teniendo el mismo propósito: encasillar la enseñanza del lenguaje en una serie de temas por grados. Vistos desde las propuestas

que se realizan en los Lineamientos Curriculares, los DBA suponen un atraso en cuanto a la construcción de ambientes integrales de aprendizaje.

Consideramos, entonces, que, aunque los DBA tuvieron una ligera mejoría, no dejan de ser una especie de guía que muestra, paso a paso, los logros que deben alcanzar los estudiantes y los procesos que deben desarrollar los docentes para lograr unos objetivos establecidos de antemano. Esto, sin duda, repercute en que se dejen de lado las particularidades de los contextos, se desorienta al docente en su trabajo en el aula y se instrumentalicen sus prácticas. En el caso de los derechos básicos para los grados segundo y tercero, se puede observar cómo se retrocede a la concepción de la lectura como simple decodificación.

Un ejemplo que ilustra lo anterior es el DBA N°7, Versión 2. Lenguaje, cuando presenta el siguiente enunciado: “Produce textos orales breves de diferente tipo ajustando el volumen, el tono de la voz, los movimientos corporales y los gestos al tema y a la situación comunicativa” (MEN, 2016, p.19). A nuestro juicio, este DBA pone mucho énfasis en aspectos como la fluidez lectora, en franco detrimento del valor estético y de goce que tiene la lectura, y de sus innumerables posibilidades, como, por ejemplo, traer elementos del contexto y analizarlos para que cobren sentido en la vida cotidiana. Ahora bien, con esto no queremos señalar que los DBA no aporten a la enseñanza de la lengua; lo que nos interesa mencionar es que se debe enfocar el proceso de lectura, de manera auténtica y pertinente, sin limitarlo solo a aspectos que obedecen a la estructura, con el ánimo de que los estudiantes encuentren un sentido a lo que leen.

Retomando los documentos que abordamos en los antecedentes legales, podemos precisar que, en general, cada normativa tiene la intención de mejorar los procesos en el aula, evidenciando una preocupación constante a nivel nacional por intentar, a través de diferentes propuestas, pensar y reorientar las prácticas educativas que permitirían un mejoramiento al respecto. No obstante, nuestra experiencia y nuestra propia práctica docente nos indican que, para que la educación empiece a dar el giro que necesitamos, es imprescindible la apropiación de los docentes frente a las políticas públicas, debido a que este recorrido por la historia del lenguaje permite tener un norte o enfoque para dirigir los procesos de enseñanza, y así tener argumentos, desde la teoría, para debatir, reflexionar y reinventar las prácticas. El aula, de acuerdo con esto, se convertiría en un

laboratorio donde cada día podrían surgir nuevas propuestas destinadas a reinventar la práctica docente y a lograr entender que son los procesos lectores los que deben adaptarse a la realidad del estudiante. Esto, por tanto, tendría que ser promovido desde la política pública nacional para conseguir un mayor impacto.

Luego de hacer el recorrido por los antecedentes legales en nuestro país, ahora nos centraremos en detallar los aspectos referentes a la contextualización de nuestras comunidades educativas objeto de estudio, atendiendo a algo que notamos desde la caracterización de las instituciones educativas intervenidas y que aporta un carácter particular al presente proyecto: en la actualidad, no se han desarrollado propuestas como la de *Comunidad de lectores*.

1.2. Contextualización: el espacio de la *Comunidad de lectores*

Este proyecto tiene dos lugares de intervención: uno es en el municipio de Támesis, en la Institución Educativa Agrícola Víctor Manuel Orozco, y el otro es en el municipio de Tarso, en la Institución Educativa José Prieto Arango. Presentamos a continuación algunas particularidades de estas poblaciones

En primer lugar, el municipio de Támesis se encuentra situado en el suroeste antioqueño. En la actualidad, cuenta con cuatro instituciones educativas que albergan 34 sedes rurales. En la institución educativa se encuentra la sede que lleva su mismo nombre: Víctor Manuel Orozco. Esta sede está localizada en el área urbana del municipio, en el barrio Santa Ana. El estrato socioeconómico de sus familias va desde el estrato 1 hasta el 4, y en su territorio se asienta población desplazada y afrocolombiana. La sede tiene un total de 9 educadores, incluido un docente encargado del Aula de Apoyo, que brinda orientación a estudiantes con necesidades educativas especiales. Cuenta, además, con una biblioteca y una bibliotecaria; aunque un gran porcentaje de los textos están desactualizados. No obstante, el Ministerio de Educación entregó una serie de libros denominada *Colección Semilla*; material que acogimos para el desarrollo de nuestra propuesta.

El grupo con el cual se realizó la intervención fue el grado tercero de la básica primaria, el cual está conformado por 31 estudiantes: 15 niños y 16 niñas, en un rango de edades que va desde los 7 hasta los 11 años. De los 31 estudiantes, 3 viven en la zona rural. Por otro lado, 2 estudiantes presentan dificultades para identificar los códigos y símbolos lingüísticos, como resultado de situaciones cognitivas que están diagnosticadas. No todos los niños leen fluidamente; algunos saben leer, pero lo hacen silábicamente. Del total de estudiantes, como se pudo observar, a 6 les gusta leer en voz alta; el resto de sus compañeros presentan resistencia al realizar la lectura en voz alta.

Por su parte, en el municipio de Tarso, que también está localizado en la subregión suroeste del departamento de Antioquia, la Institución Educativa José Prieto Arango tiene cuatro jornadas (mañana, tarde, noche, sabatinos y dominicales), y a esta se adjunta el parque educativo. Atiende una población de aproximadamente 1 000 estudiantes, con una planta de personal integrada por tres directivos docentes, 35 educadores, un psicoorientador, y un Aula de Apoyo que cuenta con una docente orientadora.

Los estudiantes que hacen parte de nuestra intervención también son del grado tercero A y B, con un total de 49 estudiantes, de los cuales 20 son niñas y 29 niños, que oscilan entre los 7 y 12 años.

Los estudiantes de ambas instituciones se destacan por su disposición, participación y simpatía; actitudes que permiten el avance de actividades que se proponen desde la escuela; además, son estudiantes que constantemente están indagando cuando tienen dudas.

En cuanto a aspectos asociados a la lectura, podemos observar que los estudiantes de ambas instituciones educativas demuestran agrado por actividades relacionadas con la lectura; la dificultad, al parecer, puede estar ligada a las formas como la escuela la propone. Por esta razón, en el siguiente apartado ampliaremos la situación que se ha venido presentando en nuestras instituciones frente a la lectura en el aula.

1.3. Planteamiento del problema: situaciones de lectura en el aula

Este proyecto surge desde el cuestionamiento, a nivel de las prácticas docentes, en el área de lenguaje, en las instituciones educativas José Prieto Arango, de Tarso, y de la Institución Agrícola Víctor Manuel Orozco, de Támesis. Dichas prácticas, tradicionalmente, parecieran no ser efectivas durante el proceso de lectura con los estudiantes. Esto se evidencia en que los saberes, que se imparten en la escuela alrededor de la lectura, entran en conflicto cuando los estudiantes van a hacer uso de estos en la vida social; estos solo la conciben como un propósito académico necesario para desenvolverse exclusivamente en la escuela y no por fuera de esta. En esta dirección, Lerner (2006) afirma que “el objetivo final de la enseñanza es que el alumno pueda hacer funcionar lo aprendido fuera de la escuela” (p.23). Por lo tanto, existe la necesidad de revisar las prácticas de lectura que desarrollamos en el aula; así mismo, de reflexionar sobre la apropiación de la lectura en este espacio y sus implicaciones en la formación de sujetos sociales que ponen sus saberes en contexto.

Para este empeño, nos apoyamos en el postulado de Bombini (2006), en relación con la necesidad de “reinventar” las prácticas de aula, pues, día a día, al comenzar la lectura, es frecuente encontrar que, después de unos cuantos minutos, los estudiantes manifiestan haber terminado de leer un texto que normalmente tomaría más tiempo en su lectura. También se evidencia que, cuando se propone en el aula la lectura, los estudiantes suelen adoptar una postura similar a la de un autómatas, como si supieran de memoria las instrucciones con las que se hace la lectura; es decir, hojeando los textos, como si solo existiera esa forma de llevar a cabo esta labor.

Estas reflexiones son producto de nuestras observaciones en el desarrollo de las clases, en las cuales percibimos que se seguían realizando prácticas de lectura tradicionales, mediadas por actividades condicionadas a una calificación. Las prácticas lectoras en nuestras instituciones estaban más enfocadas a que los estudiantes leyeran para resolver talleres, para contestar preguntas, para responder al maestro por una nota; en otros términos, a leer solo con el propósito de cumplir, simplemente, las exigencias del área. Igualmente, a nivel metodológico,

seleccionábamos los mismos textos, año tras año, sin mirar otras posibilidades y formatos. Así, nuestros estudiantes adquirieron una concepción de la lectura como obligación.

Con lo anterior, llegamos a la conclusión de que, para transformar el proceso lector, no debíamos trasladar el problema hacia el lado del estudiante, sino que nosotros debíamos asumir la responsabilidad y reinventar nuestras propias prácticas pedagógicas. En este caso particular, deseamos establecer una articulación entre el estudiante, las posibilidades de lectura y su puesta en contexto, como partícipes de una comunidad de lectores donde la finalidad no se reduce al hecho de pertenecer a un grupo, sino que va más allá de esta condición inicial. Lo anterior, de modo más preciso, es un pretexto para insertarse en el mundo de la lectura, en el que desarrollar estas prácticas entra a hacer parte de la vida cotidiana y se configura en la posibilidad de compartir alrededor de ella para reflexionar, para respetar diferentes posturas, para resolver inquietudes, para saber qué piensa el otro, para divertirse, para conocer otras posibilidades y otros mundos. Esta articulación, después de revisar nuestras propias prácticas, hasta el momento no se había logrado.

A partir de lo anterior, nos planteamos una serie de preguntas que posibilitaron una ruta metodológica diseñada para intervenir las situaciones antes expuestas, tanto por parte de los estudiantes como de los docentes. Estas preguntas fueron las siguientes: ¿De qué manera se pueden transformar nuestras prácticas sobre la enseñanza de lectura en el aula? ¿Cómo proponer y llevar al aula otras posibilidades de la lectura? ¿Cuáles pueden ser esas otras posibilidades que van más allá de la lectura como decodificación y comprensión? ¿Cómo, a partir de la interacción con el otro, la lectura cobra sentido desde su uso social?

Los anteriores interrogantes permitieron formular la siguiente pregunta de investigación para nuestra propuesta de profundización: ¿De qué manera la implementación de configuraciones didácticas, desde una mirada sociocultural, con los estudiantes de grado tercero de las instituciones educativas José Prieto Arango, de Tarso, y Agrícola Víctor Manuel Orozco, de Támesis, Antioquia, permite conformar comunidad de lectores?

1.4. Objetivos

1.4.1. Objetivo general

Fortalecer las prácticas de lectura de los estudiantes del grado tercero de las instituciones educativas José Prieto Arango y Agrícola Víctor Manuel Orozco, a partir de la implementación de tres secuencias didácticas, desde un enfoque sociocultural, para determinar su incidencia en la conformación de comunidad de lectores.

1.4.2. Objetivos específicos

- Diseñar tres secuencias didácticas, para el grado tercero, que aborden la lectura como práctica sociocultural.
- Implementar con los estudiantes de grado tercero tres secuencias didácticas, a partir de los usos sociales de la lectura en comunidad.
- Evaluar la experiencia vivida en relación con la lectura, desde una mirada sociocultural, implementada en el grado tercero, a fin de determinar su incidencia en la conformación de comunidad de lectores.

1.5. Justificación

La preocupación por abordar y fortalecer la lectura en el ámbito educativo es constante en las prácticas de cualquier docente. Si bien las investigaciones alrededor de la lectura son vastas, siempre será pertinente reflexionar sobre prácticas pedagógicas que se ajusten a las particularidades de cada contexto.

En esta dirección, el proyecto de comunidad de lectores se justifica, en la medida en que busca rastrear los procesos de enseñanza de la lectura en las prácticas pedagógicas de los docentes

investigadores, con el propósito de que se trascienda la mirada gramatical, estructural, incluso meramente comunicativa, y se configure una mirada de la lectura que, en tanto práctica sociocultural, tenga unos propósitos auténticos, una lectura contextualizada, y no sea un acto mecánico en el aula.

En este sentido, consideramos reorientar las prácticas pedagógicas con dos propósitos; el primero, propiciar experiencias afines a los intereses de los estudiantes, es decir, promover una lectura que responda a diversas literacidades (Zavala, 2009), ofreciendo alternativas para el desarrollo de actividades asociadas a prácticas lectoras; el segundo, aplicar en el aula diferentes secuencias didácticas de lectura que permitan observar hasta qué punto esta intervención incide en la conformación de una comunidad de lectores. En esta misma línea, pretendemos que sean los estudiantes quienes respondan a los interrogantes que se les presentan en su cotidianidad a través de la lectura.

Por otro lado, las instituciones educativas José Prieto Arango y Agrícola Víctor Manuel Orozco podrán contar con un trabajo de profundización que sirva de referente para transformar prácticas docentes en el aula e incorporar nuevos elementos al currículo institucional, como es el caso de las secuencias didácticas antes mencionadas. De este modo, se motiva a los demás docentes para que, a través del ejemplo y de manera paulatina, se vayan aproximando a nuevas posibilidades a la hora de abordar la lectura en su cotidianidad.

Además, consideramos que la conformación de comunidad de lectores puede ser un pretexto para acercar a los estudiantes a las prácticas de lectura, desde las diversas posibilidades que ella brinda, y estas, en nuestro caso, surgen a la luz de la implementación de las tres secuencias didácticas.

Finalmente, uno de los aportes que pretendemos hacer, a partir de esta propuesta, tiene que ver con la oportunidad de ofrecer una nueva mirada para la línea de formación de la enseñanza de la lengua y la literatura, enmarcada en la lectura en comunidad, a través del encuentro con el otro, y pensada desde un enfoque sociocultural que promueve prácticas situadas de la lectura.

2. La lectura como práctica con el otro: la reconfiguración de las prácticas de enseñanza

En este capítulo, abordaremos referentes conceptuales que fundamentan nuestro trabajo de investigación. Hemos decidido enmarcarlos en torno a dos temas; el primero, la lectura como práctica sociocultural, y el segundo, las prácticas docentes alrededor de la lectura. Ambos temas nos orientan sobre las premisas que nuestro proyecto se traza sobre la lectura, la posibilidad de conformación de comunidad de lectores y la reflexión sobre las prácticas pedagógicas.

2.1. ¿Y qué es la lectura?

En primer lugar, habría que abordar la lectura como una capacidad de establecer procesos que ayuden a los sujetos a entender realidades, tanto individuales como colectivas, para que, cuando se enfrenten a diversas situaciones en sociedad, sepan desenvolverse y sortearlas de la mejor manera.

Lo anterior, nos permite, desde nuestra experiencia, establecer el propósito claro de contribuir a la formación de lectores para la vida, porque, desde la escuela, los procesos lectores se dan en función de leer para resolver asuntos académicos. La escuela concibe, entonces, el proceso lector como un objeto de enseñanza que, según Lerner (1996), debe también tomarse como un objeto de aprendizaje, y para esto:

Es necesario que tenga sentido desde el punto de vista del alumno, lo cual significa –entre otras cosas– que debe cumplir una función para la realización de un propósito que él conoce y valora. Para que la lectura como objeto de enseñanza no se aparte demasiado de la práctica social que se quiere comunicar, es imprescindible “representar” –o “re-presentar”– en la escuela los diversos usos que ella tiene en la vida social (p.7).

Desde nuestra perspectiva, la escuela, más allá de convertirse en ese lugar donde se enseña, debe promover en sus alumnos la búsqueda del conocimiento, de modo que sean estos quienes, según las concepciones que traen de sus casas, las orientaciones que la escuela les brinda y sus propios intereses, construyan nuevos aprendizajes.

Estamos de acuerdo con las anteriores posturas porque las prácticas tradicionales, que incluso hoy tienen vigencia dentro de los marcos curriculares de la escuela, tendrían que estimular procesos lectores donde a los estudiantes no les cueste desarrollar e implementar dicha práctica en su diario vivir. Por el contrario, sería fundamental propiciar la reflexión sobre los propósitos y los beneficios de la enseñanza de la lectura en el aula, desde una dirección compartida y en comunidad.

Así, pues:

(...) si les enseñásemos, a nuestros jóvenes, “con fantasía”, leerían; y justo es ahí donde fracasa la escuela, al convertir en una obligación lo que debe ser puro gozo y placer. Sólo se trataría de arbitrar una serie de trucos -didácticos- para embaucar a los niños y promover en ellos el “gusto por la lectura” desde su más tierna infancia (Escalera Cordero, 2009, p.2).

Por este motivo, resulta indispensable pensar en un espacio escolar que propicie en los estudiantes el disfrute por la lectura, donde compartan libros e historias, socialicen sobre lo que se debe leer o se ha leído, puedan hablar abiertamente de sus gustos y preferencias, y, de esta manera, puedan ir incorporando la lectura de modo práctico en sus vidas.

Esto es posible cuando en el aula de clase se brinda a los estudiantes la oportunidad de compartir diferentes textos entre ellos y el docente, para la formación, para que se discutan y se disfruten. Como lo expresa Iraola y Martínez (2015), “la lectura compartida tiene el potencial de conectar emocionalmente a los niños con las experiencias de los personajes, especialmente cuando el adulto tiene una estrecha relación con el niño y logra asociar experiencias del niño con eventos de la historia” (p.311).

Adicionalmente, leer con el otro genera espacios de reflexión en los que los estudiantes aprenden a escuchar, a esperar el turno para participar, a reconocer que existen diversas formas de pensar y, en ese orden de ideas, a reconocer al otro como partícipe de su mismo contexto.

En la medida en que le encontremos a la lectura un nuevo sentido dentro de la escuela, en un diálogo permanente con lo que pasa fuera de esta, podremos ampliar nuestra mirada acerca de la manera como la comprendemos. En esta dirección, la lectura sería:

(...) El resultado de múltiples factores que varían de una práctica a otra, pero teniendo como fondo el pasado de cada lector, conformado por obras leídas, opiniones personales, conversaciones, acceso al contexto de la producción, todas esenciales en la construcción de sentido de cada lector particular (Cassany, 2008, p.2).

En virtud de lo anterior, la importancia de la lectura, para nosotros, reside en el hecho de que, además de ser uno de los medios que poseemos para que el ser humano pueda adquirir conocimientos, también posibilita que los estudiantes se desenvuelvan con mayor facilidad por fuera de la escuela, que encuentren respuestas a las necesidades o diferentes situaciones que en la vida emergen, y que tengan la capacidad de comprender y ser críticos ante las diferentes circunstancias sociales y políticas.

Por otra parte, se requiere contribuir a la formación de los estudiantes como lectores, desde su capacidad para cuestionar lo que se está leyendo, pero también desde su capacidad para interpelar a otros lectores y construir sus propias ideas o su propio texto. Como lo expresa Cárdenas (1997), “(...) interrogar críticamente el texto o a interrogarse como lector para controlar la interpretación, a ser creativo en la generación de su propio texto de manera que pueda entablar diálogo con el discurso de los demás lectores” (p.6).

Esos discursos de los otros, según Cárdenas (1997), contribuyen a la formación del lector como sujeto político inmerso en una sociedad con determinadas particularidades. Cuando se alude a circunstancias sociales y políticas, nos referimos concretamente a la posibilidad que tiene la escuela de promover entre los estudiantes escenarios que permitan comprender lo que estos

términos significan por estos tiempos. Se trata, por tanto, de entender que toda persona pertenece a una comunidad y, en esa medida, todos tenemos el deber de pensar en el bienestar de esa comunidad; para esto, se deben gestar desde la escuela líderes que tengan la capacidad de cuestionar, dudar y criticar cualquier ideología, en procura del bienestar propio y colectivo.

Es preciso asumir realmente la politicidad de la educación. No puedo pensarme progresista si entiendo el espacio de la escuela como algo medio neutro, que tiene poco o casi nada que ver con la lucha de clases, donde los alumnos son vistos sólo como aprendices de ciertos objetivos de conocimiento a los que presto un poder mágico (Freire, 1997, p.52).

Vista de esta forma, la escuela tiene el deber de formar estudiantes con las capacidades suficientes para enfrentar los fenómenos propios del devenir social, y, por consiguiente, pensamos que es fundamental desarrollar la lectura desde su dimensión cognoscitiva, pero también en un contexto y en un territorio determinados.

En este sentido, leer implica tener la capacidad de identificar las ideas básicas de un texto, precisar los detalles más relevantes. Sin embargo, más allá de estas funciones, leer supone brindar un juicio crítico sobre lo que se está leyendo, y luego relacionarlo con aquello que está alrededor, para, si es necesario, transformarlo. De acuerdo con nuestra experiencia como docentes, entendimos que la lectura no se alcanza con el simple hecho de hacer actividades aisladas y mecánicas, sino que, como lo señala Cassany (2006), leer significa comprender, interpretar, analizar y criticar los textos. Lo expresado por el autor constituye uno de los grandes retos, dado que es necesario que la escuela sumerja a los estudiantes en un ambiente de lectura, como parte de un acto voluntario, constante y, a la vez, progresivo.

2.2. La lectura como práctica sociocultural: el punto de encuentro entre la lectura y la realidad que lo circunda

Los inicios de las prácticas de lectura son consustanciales a los cimientos de la existencia humana. Daniel Cassany (2008) señala que existen, desde diversas perspectivas, varios aspectos que circundan la lectura. Nos enfocaremos, por el interés del presente trabajo, en la perspectiva sociocultural de la lectura.

El enfoque sociocultural es pertinente para nuestra propuesta, toda vez que favorece la formación del sujeto lector, desde los usos sociales y culturales que se le deben asignar a los procesos de lenguaje. Tener en cuenta el contexto en el que se desenvuelven los estudiantes nos permite, como docentes, motivar al educando con prácticas que vinculen sus sentimientos, pensamientos y experiencias con la vida en comunidad.

Uno de los desafíos para la educación es lograr un punto de encuentro entre la lectura y la realidad. Esta relación exige que quien se deja permear por la lectura perciba una transformación en su pensamiento. Establecer desde la escuela un vínculo entre la acción de leer y el enfoque sociocultural, entonces, conlleva a que el sujeto lector desarrolle habilidades reflexivas que, como plantea Freire (2004), le permitan transformar su realidad.

En este sentido, una de nuestras tareas como docentes consiste en salirnos de las actividades rutinarias y descontextualizadas de la lectura, para adentrarnos en prácticas de lectura que involucren al estudiante, y que, además de estimular su curiosidad, permitan que el texto se convierta en su propio desafío, al comprenderlo y hacerlo suyo, a través de las palabras, para evocar experiencias con sus pares.

Igualmente, este enfoque de la enseñanza de la lectura nos permite la formación en lenguaje para generar criterio, conocer otras culturas, otras formas de pensamiento. Esto, ciertamente, posibilita una interacción entre el estudiante con sus pares, con sus docentes, con su familia y con su comunidad, fortaleciendo al estudiante como sujeto autónomo.

Además, lo importante es avanzar en el propósito de la lectura en el aula. “El desafío es lograr que los niños manejen con eficacia los diferentes escritos que circulan en la sociedad y cuya

utilización es necesaria o enriquecedora para la vida” (Lerner, 2006, p.18); es decir, propiciar en el aula otro tipo de lectura, que, si bien está presente en la vida cotidiana, no la hemos utilizado por diversos motivos, y que, además, tiene un fin, un propósito social.

No podemos desconocer que hoy la educación tiene el reto de vincular lo que el estudiante está desarrollando a través de sus clases con el mundo; no podemos desligar lo que sucede en el entorno con el currículo de las instituciones.

Atendiendo a ello, podríamos traer a colación lo expresado por Olson (1998) cuando plantea que debe existir una vinculación entre la escuela y la vida, una relación que permita al estudiante comprender que lo que se ve en la escuela está ligado con aquellas cosas que existen a su alrededor, y esto es posible cuando se desarrollan las prácticas en el aula con un enfoque sociocultural. De ahí que:

Apostar por la idea de un enfoque sociocultural implica una comprensión y un fortalecimiento de los vínculos que se establecen entre la escuela y la vida. Se trata de reconocer que las prácticas asociadas al lenguaje, que se desarrollan en la escuela, han de guardar relación con las formas de interacción que tienen lugar por fuera de ésta (Olson, 1998, p.4).

Dicho vínculo que se da entre la escuela y la vida tendría que estar contemplado desde el desarrollo de las diferentes formas de abordar la lectura en el aula, y las actividades que se realizan a través de apuestas didácticas; pero, además, desde la oportunidad de involucrar el entorno del estudiante. Como lo expone Pérez (2004), “en síntesis a la escuela le corresponde abordar el desarrollo del gusto, del sentido estético y construir auténticas razones para leer” (p.5). Sería esencial poner en escena los procesos de lectura con base en las características del territorio, convirtiendo, de esta manera, la lectura en una práctica social, e integrándola a otras esferas donde el estudiante se desenvuelve.

Por lo anterior, desde el proyecto aquí planteado, tomaremos las prácticas de lectura de los estudiantes según el concepto de literacidad, que “abarca todo lo relacionado con el uso del

alfabeto: desde la correspondencia entre sonido y letra hasta las capacidades de razonamiento asociadas a la escritura” (Cassany, 2006, p.38). Hacemos esta correspondencia porque la literacidad es un factor inherente al ser humano y su vida social, y es construida a partir de una serie de experiencias propiciadas y mediadas por los diferentes contextos sociales. Las vivencias que se desarrollan en el transcurso de la vida del individuo están llenas de textos y escrituras ubicados lejos de las prácticas letradas, y orientados por algunos escenarios técnicos como la escuela. Según Zavala (2009), “la literacidad siempre implica una manera de usar la lectura y la escritura en el marco de un propósito social específico” (p.1).

Es decir, la literacidad proviene de la relación del individuo con las construcciones de la realidad que ha hecho a largo de su vida. Puede pensarse, entonces, que hablar de literacidad supone un tono complejo; la realidad muestra, no obstante, que es una práctica cotidiana de todo individuo, en la medida en que este participa de interacciones sociales por medio de las cuales establece una relación con textos ligados a su vida, cuyo significado estará permeado por propósitos unidos a los espacios de socialización en los que este se desenvuelve.

La literacidad, en el marco de la comunidad de lectores, será abordada, de acuerdo con Zavala (2009), como “el conjunto de prácticas letradas articuladas entre sí, que pueden asociarse a un contexto institucional específico (a la escuela, a la familia, al trabajo, a la iglesia, a la comunidad, etc.)” (p.3). Tales prácticas letradas son las formas de leer que se abordan en la escuela.

En conclusión, asumimos, desde el proyecto, que leer implica razonar, crear, compartir, reflexionar, discernir, entre otros; características que cobran especial sentido, porque favorecen la tolerancia y el respeto por la diferencia. Con esto, a la hora de pensar en un proyecto que implique pensar en comunidad de lectores, aprendemos a observarnos a nosotros mismo como sujetos con mayor capacidad de crítica y reflexión, pero además a observar la sociedad, desde un nuevo punto de vista, más profundo; como lo señala Pérez (2004), “comenzamos a llenar el mundo de sentido” (p.78).

Llenar el mundo de sentido requiere poner las ideas que el sujeto ha construido a lo largo del tiempo, en contraste con el pensamiento del otro. De esta manera, se comprenden diversos

significados que fortalecen la percepción del mundo y, a la vez, se entienden las circunstancias en que cada sujeto se encuentra inmerso; así, no se aleja de su realidad, su pensamiento reflexivo le permite transformarla.

2.3. Prácticas de lectura en el aula

Hemos venido planteando la importancia de que los textos que se traen al aula, a través de las distintas prácticas pedagógicas, tengan relación con la vida cotidiana de los estudiantes. Ahora bien, nos centraremos, a continuación, en los desarrollos teóricos que se proponen sobre las prácticas de lectura en el aula. La mayoría de los autores que soportan nuestra propuesta de comunidad de lectores plantean la necesidad de que se aborden situaciones comunicativas auténticas, con el ánimo de que el estudiante pueda encontrar en el proceso lector aspectos útiles para su vida.

Así, pues, la formación de lectores, desde las prácticas de lectura en el aula, depende de varios factores; en este caso, haremos referencia a dos. En primer lugar, hablaremos del contexto, porque “(...) la formación del hábito y del gusto de los ciudadanos por la lectura depende de la cultura escrita dominante en el contexto en que se vive” (Pérez, 2007, p.2). Ello ratifica la importancia de empezar a gestar entre los estudiantes la posibilidad de pertenecer a una comunidad de lectores, a partir de la reflexión pedagógica en la escuela, garantizando así la oportunidad a las generaciones futuras de crecer entre prácticas de lectura contextualizadas.

En segundo lugar, es imprescindible que los educadores seamos referentes lectores para los niños, y les proporcionemos encuentros afables con la lectura, que les mostremos y los iniciemos en diversas lecturas, y que les permitamos manipular, explorar y acceder libremente a los libros. Frente a esto, Pérez (2007) explica:

Hoy se sabe que, si un niño está inmerso en prácticas de lectura desde temprana edad, si los adultos significativos para él le leen con gusto y amor, si se le permite explorar los libros e “intentar leer”, si desde muy pequeño va formando su propia biblioteca, ese sistema

simbólico y mágico de referencia, esto implica, por supuesto, que las condiciones están dadas para formarse como lector (p.8).

En esta dirección, se advierten varios elementos que son fundamentales en la configuración de prácticas de lectura, y que tienen que ver, como ya se ha señalado, con las situaciones que circundan al niño; esto deja ver, claramente, que la formación de lectores también depende del factor sociocultural connatural a la práctica de lectura. En este orden, podríamos hablar del contexto y los diferentes factores que lo atraviesan, y los cuales, de cierto modo, podrían contribuir o no al desarrollo de personas lectoras, dependiendo de las orientaciones y la interacción con los diversos objetos de lectura.

En este mismo marco, Kalman (2003) plantea:

[...] Los alcances de las capacidades lectoescritoras individuales se entienden a partir de su inserción en el mosaico de prácticas de lectura y escritura que varían en función del contexto de usos, así como en las oportunidades de aprendizaje presentes en la comunidad (p.4).

Con lo anterior, concluimos que, como docentes, estamos llamados a analizar la importancia que tienen los textos en la vida de una persona, y a reflexionar sobre cómo se insertan progresivamente las prácticas de lectura y escritura en la sociedad. Con el paso del tiempo, los procesos de lectura y escritura que se promueven en el aula cobran valor dentro de las prácticas cotidianas de los sujetos, debido a que se vinculan en diferentes instancias, y, por ende, se configuran como indispensables en un mundo cada vez más demandante.

2.4. Las prácticas docentes en la enseñanza de la lectura

En este apartado, desarrollamos conceptos fundamentales en nuestra propuesta. Para ello, nos centraremos en definir qué entendemos por prácticas de enseñanza, teniendo en cuenta que a partir

de ellas se desarrolla el presente proyecto. Así mismo, hacemos un acercamiento al término de comunidad de lectores. Finalmente, exponemos nuestra comprensión de lo que es la didáctica, las secuencias didácticas y las actividades permanentes, ya que, de acuerdo con estos conceptos, logramos una mayor comprensión y solidez teórica de los elementos que componen nuestra propuesta.

2.4.1. Las prácticas de enseñanza

Con respecto a las prácticas de enseñanza, debe existir una relación entre teoría, práctica, ambientes de aprendizaje y las posibilidades que el maestro ofrece, que no necesariamente tienen que reducirse al aula de clase, sino que se pueden extender a otras opciones que existen en las instituciones y que pueden ser aprovechadas para el goce y disfrute de la lectura. En este sentido, el ambiente escolar facilita la conexión entre las necesidades e intereses que poseen los dos actores principales en las prácticas educativas (maestro-alumno).

También, la observación constituye un factor determinante en las prácticas de enseñanza, porque es un proceso que debe estar presente de manera consciente y no debe dejarse al azar; por el contrario, debe permitir ir más allá del aula de clases, para analizar y reconocer en los estudiantes sus capacidades, las cuales pueden poner al servicio de sí mismos, de sus familias y de la sociedad. Es aquí donde el docente podrá implementar metodologías que contribuyan a que el estudiante explore, indague, desarrolle, contraste y valore todo lo que lo circunda.

En otras palabras, las prácticas de enseñanza son un objeto de estudio, en tanto:

[...] supone asumir una postura desde la cual sea posible su caracterización para lograr una comprensión más profunda de los diferentes modos con que el docente lleva a cabo su intervención en situaciones áulicas. Supone, asimismo la adopción de una dirección para el análisis e investigación que permita su abordaje en toda su magnitud (Barale, Escudero, Aiello, Taborda y del Valle Ressia, 2005, p.5).

Este planteamiento nos ubica sobre lo que implican las prácticas de enseñanza en cualquier área del conocimiento, debido a su alto grado de influencia en el desarrollo de diversas temáticas. Además, el docente también cumple un papel fundamental en este proceso, porque, en el momento en que interioriza la relevancia de su proceder, reorienta el verdadero sentido de su labor.

Para que esto suceda, el proceder del docente debe estar permeado por una postura de reflexión constante y oportuna de sus prácticas. De acuerdo con Pérez (2015), “esta perspectiva esboza un camino para pensar alternativas colectivas de transformación de la enseñanza desde espacios no formales, no convencionales” (p.1).

Teniendo en cuenta lo anterior, al realizar una retrospectiva de los procesos que se vienen desarrollando en las aulas desde hace varios años, se puede concebir la enseñanza como un mero instrumento sujeto al amañó y criterio de una figura de poder, quien decide de qué forma va a llevar los conocimientos a sus alumnos, para que estos cumplan los objetivos establecidos por la institución. Sin embargo, la posibilidad de que cada docente, luego de materializar sus clases, pueda sentarse y hacer una evaluación de cuáles fueron los aspectos, tanto positivos como aquellos por mejorar, y, con base a estos, realice una reflexión que lo conduzca a fortalecer estos procesos, sería la forma más responsable de cada día llevar nuevas y mejores formas de enseñanza a los estudiantes. La relación entre enseñanza y práctica reflexiva, entonces, sería un vínculo que nosotros como docentes tendríamos que crear para garantizar prácticas docentes oportunas y orientadas según la forma particular de aprender que tiene cada grupo de estudiantes.

De esta forma, quedaría atrás la relación unívoca entre el docente y el estudiante, donde impera el objetivo de instruir en vez de formar, y, por el contrario, se podrían generar resultados positivos en el proceso de enseñanza.

2.4.2. Comunidad de lectores, una apuesta desde el aula

Para que el aprendizaje adquiera valor para los estudiantes, es necesario contar con las experiencias que estos viven socialmente y, desde la escuela, a su vez, comenzar a pensar en

diferentes formas de acercar el conocimiento, buscando estimular a los estudiantes hacia diversas prácticas la lectura.

Para alcanzar la formación de lectores desde este proyecto y conseguir que la lectura sea una actividad social compartida y una práctica sociocultural, resulta crucial aproximarnos al concepto de comunidad de lectores. Al respecto, Lerner (2001) plantea que:

Lo necesario es hacer de la escuela una comunidad de lectores que acuden a los textos buscando respuesta para los problemas que necesitan resolver, tratando de encontrar información para comprender mejor algún aspecto del mundo que es objeto de sus preocupaciones, buscando argumentos para defender una posición con la que están comprometidos o para rebatir otra que consideran peligrosa o injusta, deseando conocer otros modos de vida, identificarse con otros autores y personajes o diferenciarse de ellos, correr otras aventuras, enterarse de otras historias, descubrir otras formas de utilizar el lenguaje para crear nuevos sentidos (p.26).

Estamos convencidos de que nuestros estudiantes pueden vivir en un mundo con mejores posibilidades. Por eso queremos aportar con nuestro proyecto a prácticas de lectura con múltiples propósitos: leer para buscar respuestas a situaciones reales, para aprender, para soñar con otros mundos posibles, para ejercer la ciudadanía.

Cuando pensamos en la posibilidad de conformación de comunidad de lectores, nos remitimos inmediatamente al hecho de que el hombre es un ser social; es decir, siempre estamos dispuestos a encontrarnos con otros para compartir lo que pensamos, lo que hacemos, lo que aprendemos y lo que somos. En esta dirección, pertenecer a una comunidad de lectores supone aprovechar esta condición de ser social, para fortalecer los procesos de lectura a partir del encuentro con el otro, como excusa para propiciar prácticas significativas de lectura.

Por esta razón, desde el proyecto concebimos la comunidad de lectores como el encuentro con el otro; en este caso, alrededor de la lectura de diferentes tipologías textuales, en el marco de las cuales emergen diversidad de propósitos vinculados con situaciones comunicativas auténticas. La

apuesta está centrada en crear, desde las prácticas de aula, posibilidades de pertenecer a una comunidad de lectores, ya que se requiere:

(...) pensar el espacio escolar, el aula, como una comunidad de lectores, especialmente de literatura: una comunidad que lee de cierto modo. Como un espacio en el que disfrutamos leer, compartimos libros, modos de leer, hablamos sobre lo que leemos y, también, como un espacio en el que vivimos momentos íntimos de lectura: espacios individuales para estar consigo mismo (Pérez, 2016, p.69).

En este sentido, la posibilidad de conformación de comunidad de lectores en nuestras instituciones está planteada de una forma integral; por ello, se cuenta con un espacio apropiado y provisto del material necesario para las actividades que se desarrollarán. También, nuestra propuesta, está pensada desde el desarrollo de actividades encadenadas (secuencias didácticas y actividades permanentes), con el fin de que los estudiantes se sientan partícipes y constructores del conocimiento de manera individual y comunitaria.

2.4.3. La didáctica en la lectura

La didáctica es un elemento que está inmerso en nuestras prácticas docentes. Entender la didáctica como una conjugación de tres elementos determinantes, que, en palabras de Camps (2000), corresponde a una “la interrelación entre las actividades de aprender, las actividades de enseñar y el objeto de ambas” (p.1), nos permite advertir que, para lograr una enseñanza adecuada, debemos alejarnos de la concepción de que la didáctica es el desarrollo de estrategias o de simples prácticas. Nuestra perspectiva está más enfocada en comprender que “la didáctica de la lengua es una disciplina de intervención: sus resultados han de contribuir a mejorar el aprendizaje de la lengua y sus usos” (Camps, 200, p.12).

Atendiendo a ello, la didáctica del área de lenguaje es considerada aquí como ese vehículo que integra en su camino ambos procesos: el de enseñar y el de aprender, pues “tiene como objeto el

complejo proceso de enseñar y aprender lenguas con el fin de mejorar las prácticas y adecuarlas a las situaciones cambiantes en que esta actividad se desarrolla” (Camps, 2012, p.2). Las situaciones cambiantes en la sociedad tendrían que integrarse en el aula y en sus procesos, en la medida en que representan nuevas posibilidades para que el aprendizaje de la lectura sea acorde con las nuevas realidades emocionales, espirituales e intelectuales de los estudiantes.

En últimas, la didáctica es un elemento integrador del proceso de aprendizaje y de enseñanza, toda vez que, como lo expresa Gloria Rincón (2004), “como campo de saber específico, se dota de un conjunto de conceptos para construir sus saberes. Algunos de estos conceptos son: sistema didáctico, transposición didáctica, contrato didáctico, secuencia didáctica y configuración didáctica” (p.3). En este sentido, acordamos centrarnos en las actividades permanentes, dado que se contempla el desarrollo de la lectura de diferentes formas, a lo largo del desarrollo de tres secuencias didácticas, como elemento integrador en los procesos de enseñanza del lenguaje.

Las actividades permanentes hacen parte de las configuraciones didácticas de nuestro proyecto. La actividad, en este contexto, “es considerada como estructura básica de planeación del trabajo didáctico, se orienta a saberes, o saberes hacer, muy puntuales de un campo disciplinar específico” (Pérez y Rincón, 2009, p.11). Desde esta perspectiva, podríamos señalar que la actividad siempre estará enfocada hacia un objetivo que, por lo general, se desarrolla de forma consecuente y permanente, y que, a su vez, está formada por un conjunto de acciones que toman un carácter netamente social; esto se debe a que, usualmente, siempre tendrá un fin para otra u otras personas.

Para finalizar, concluimos que la actividad es un conjunto de acciones que adquieren valor en tanto tengan un propósito claro y definido. Estas cobran sentido, además, cuando tienden a acompañar o a complementar otro tipo de configuraciones. Por ejemplo, las secuencias didácticas, que en este caso son tres, contemplan el desarrollo de actividades permanentes como: la lectura de diversos textos en diferentes formas, es decir, en voz alta, rotativa, compartida, dirigida, silenciosa, por parte del docente y por parte del estudiante.

2.4.4. Configuraciones didácticas

Para identificar si es posible la conformación de comunidad de lectores, partimos de la premisa de que los procesos educativos evolucionan más allá de la instrucción, de la repetición, la memorización o la mecanización; de hecho, “la revisión crítica actual sobre la didáctica, señala que actualmente es insostenible la idea de la estandarización de los procesos de enseñanza, y la creencia ingenua en la transferibilidad mecánica de la experiencia” (Pérez y Rincón, 2009, p.2). Entonces, la didáctica converge en torno a uno de los motores del proceso educativo: las prácticas de enseñanza, en tanto estas determinan la forma en que se enseña. Sin embargo, este proceso no se puede dejar en completa libertad, requiere una estructura que se pueda ir modificando en la medida en que la situación lo amerite.

Así las cosas, la base fundamental de nuestra intervención se desarrollaría por medio de configuraciones didácticas, definidas por Litwin (1997) como “la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento” (como se citó en Pérez y Rincón, 2009, p.5). De ahí, por tanto, se deriva la responsabilidad de hacer de las clases de lenguaje espacios amenos en los que la adquisición del conocimiento sea significativa para el estudiante. Las secuencias didácticas permiten al docente ser reflexivo e ir configurando sus prácticas de acuerdo con las exigencias del contexto y teniendo en cuenta su experiencia.

Para encarar este cometido, es fundamental entender que existe una permanente y estrecha interrelación entre los criterios del docente y las orientaciones curriculares del Estado y de la institución. Estos elementos se conjugan para conformar el horizonte esbozado y asumido por el docente, de forma que pueda situar ese objeto de conocimiento en la realidad y el contexto del estudiante. Entendemos las configuraciones, en virtud de lo anterior, como diversas formas de hacer llegar el conocimiento al estudiante, sin que esto implique la imposición de una estrategia rígida y sin sentido.

A continuación, entraremos a plantear cómo las configuraciones didácticas se convierten en alternativas para transformar los procesos escolares en vivencias planeadas organizadas, consecuentes, flexibles y cercanas a las necesidades de los estudiantes.

2.4.5. Secuencias didácticas

Para innovar en las prácticas de enseñanza, el docente deberá examinar otros caminos posibles, y pensar en configurar la enseñanza a través de secuencias didácticas, entendidas como “una estructura de acciones e interacciones relacionadas entre sí, intencionales, que se organizan para alcanzar algún aprendizaje” (Pérez y Rincón, 2009, p.19), a fin de que se ajusten a las diferencias y exigencias de los alumnos, y, a su vez, ayuden a que estos se empoderen de los procesos de adquisición de conocimiento de modo ordenado y coherente con el objeto de aprendizaje.

De manera complementaria al concepto de secuencia didáctica, nos remitimos a lo que expone Furman (2012), quien la considera como “(...) un trayecto de ideas que se van desarrollando paulatinamente, como un relato que lleva, a los alumnos, desde un punto inicial, pasando por etapas que los van ayudando a construir conocimiento y habilidades nuevas, de manera progresiva y coherente” (p.33).

Por esta razón, las secuencias didácticas permiten conocer tanto los aciertos del estudiante, con el fin de potencializarlos, como también sus falencias, en una búsqueda por facilitar un plan de mejoramiento que llevará a desarrollar mejores prácticas de enseñanza para el docente y de aprendizaje para el estudiante.

En el caso de nuestra intervención, las tres secuencias didácticas tienen elementos de secuencialidad y progresividad, puesto que cada una tiene unas intenciones claramente definidas; aunque, en su conjunto, las tres secuencias buscan que los estudiantes confieran sentido a los procesos de lectura, tanto de manera individual como colectiva. Estas, además, parten de la necesidad de abordar la lectura en el aula de clases, y por fuera de ella, con propósitos auténticos, pero permitiendo que los estudiantes participen en la construcción de temas que son de su interés.

Hemos estructurado las secuencias de tal manera que, a lo largo de su implementación, evidencien el aprendizaje y el abordaje de la lectura de manera secuencial y progresiva. Por tanto, “contribuyen a que los docentes enseñen los objetivos propuestos de manera profunda y en el marco de unidades de sentido, evitando la generación de saberes fragmentarios y dispersos” (Furman, 2012, p.31).

Las secuencias didácticas son para la escuela, hoy en día, un instrumento indispensable en la creación de alternativas para orientar y organizar la enseñanza teniendo en cuenta el contexto y los intereses del educando, y en la detección de un sinnúmero de situaciones, de capacidades, aptitudes y fortalezas (declamar, leer en voz alta, actuar, escribir, entre otras) que deben ser potencializadas por el docente en el aula.

En síntesis, a partir de los temas desarrollados en este capítulo, pretendimos esbozar perspectivas para la reflexión docente sobre los procesos de transformación de las prácticas de lectura que se desarrollan en la escuela. En primer lugar, abordamos la lectura como práctica sociocultural, planteando el vínculo que se debe establecer entre la escuela y la sociedad, y, en segundo lugar, realizamos un recorrido por el horizonte conceptual en el que están inmersas las prácticas docentes alrededor de la lectura. La necesidad de una reconfiguración de los procesos de enseñanza, en este sentido, nos puede propiciar el acercamiento a nuevas funciones de la lectura, aportando a la tarea de encontrar respuestas sobre la forma en que se puede conformar comunidad de lectores en la escuela.

3. Diseño metodológico

En este capítulo expondremos el enfoque de investigación en el cual se suscribe el presente proyecto de profundización, así como el tipo de estudio que consideramos más pertinente. Además, se incluyen las fuentes de información y una descripción del contexto de estudio, los métodos de recolección de datos utilizados y el procedimiento para el análisis.

Este proyecto, que nombramos *Comunidad de lectores*, tiene un enfoque diseñado desde la mirada cualitativa. Este paradigma tiene como objeto de estudio las cualidades de un fenómeno. En este sentido, nuestro trabajo de profundización intenta descubrir posibilidades que aporten a reconfigurar nuestras prácticas docentes alrededor de la lectura, en concordancia con las prácticas de lectura que desarrollan los estudiantes en su contexto.

3.1. Tipo de estudio: investigación cualitativa

Ahora bien, para abordar la investigación cualitativa, es necesario tener en cuenta, en primer lugar, que la labor de investigar proviene de los esfuerzos que hace el ser humano por entender todo aquello que lo circunda y su propia naturaleza, con un fin específico, ya sea transformar o mejorar su realidad. Sandoval (2002) explica que:

La construcción de objetos de conocimiento dentro de las diversas tendencias de investigación cualitativa obedece a un proceso de esclarecimiento progresivo en el curso de cada investigación particular. Esto significa que el proceso se alimenta continuamente, de y en la confrontación permanente de las realidades intersubjetivas que emergen a través de la interacción del investigador con los actores de los procesos y realidades socio-culturales y personales objeto de análisis, así como del análisis de la documentación teórica, pertinente y disponible (p.40).

Una de las razones fundamentales para escoger este tipo de investigación es su flexibilidad a la hora de indagar sobre los objetos de conocimiento; es decir, no hay una estructura estandarizada, sino que permite al investigador ir dando forma al proceso de acuerdo con los diferentes hallazgos que aparecen en el camino. Este tipo de investigación nos permitió una lectura del objeto de investigación enmarcada en un contexto y en situaciones concretas que se presentan en el aula.

Debemos reconocer, entonces, que la investigación cualitativa tiene unas características específicas que facilitan el proceso de investigación. Una de ellas es el carácter inductivo que posee, lo cual, a través de la observación, nos permitió ir reconociendo las diferentes manifestaciones que los estudiantes iban presentando frente a la lectura y cómo, con la implementación de las tres secuencias didácticas, estas cambiaban. Además, el enfoque cualitativo tiene una perspectiva holística, haciendo referencia y considerando el objeto de estudio como un todo. Lo anterior, ayudó a que el trabajo se desarrollara de forma flexible y tuviéramos la posibilidad de interactuar directamente con los estudiantes del grado tercero y en las dos instituciones.

3.2. Diseño metodológico: Investigación Acción

Dentro del paradigma cualitativo hay diferentes posibilidades de investigación, pero, dado nuestro interés de reconfigurar nuestras prácticas docentes y las prácticas de lectura en los estudiantes del grado tercero, optamos por la modalidad Investigación Acción (en adelante, IA), según la cual es posible la participación activa tanto del investigador como de los investigados y una estrecha relación entre estos.

Para entender mejor el término de IA, nos apoyamos en Marielsa Ortiz y Beatriz Borjas (2008), quienes plantean que:

La transformación de la práctica sólo es posible con la participación activa de los docentes en el diseño, puesta en práctica y evaluación de las innovaciones para su mejora, por lo

tanto, una vez que los docentes identifican los problemas prioritarios, se definen las líneas de acción generales y se planifican y desarrollan las actividades que pueden generar cambios en la práctica (p.9).

Para el proyecto, la participación activa, tanto de los docentes investigadores como de los estudiantes de grado tercero, cobró especial relevancia en la medida en que los dos actores participantes interactuaron y se involucraron en el desarrollo de las actividades de lectura, ayudándonos a dar respuesta a la pregunta problematizadora. En esta dirección, la IA tejió un vínculo con los sujetos involucrados en el proyecto y, además, nos dio la posibilidad de hacer cambios cuando se consideraron necesarios.

Cabe resaltar que en la IA los investigados participan de la investigación y el investigador es quien orienta, dirige el proceso, toma los apuntes, observa con detenimiento lo que está ocurriendo, reflexiona, analiza los hallazgos, saca conclusiones y hace inferencias para la toma de decisiones. Desde este punto de vista, nuestro proyecto de comunidad de lectores se inscribe en dicho enfoque investigativo, en el sentido que expone Martínez (2000): “En consecuencia, la metodología de la IA representa un proceso por medio del cual los sujetos investigados son auténticos coinvestigadores, participando muy activamente” (p.28).

La IA, igualmente, aporta elementos para que el investigador analice un fenómeno que, en nuestro caso, estaba relacionado con la lectura en comunidad; situación que generó inquietud, de manera específica, en el grado tercero, donde se implementaron actividades (secuencias didácticas) conducentes a la reformulación de situaciones y a la resolución del problema planteado.

Al ser parte del proceso, en calidad de investigadores, participamos de las actividades de lectura planteadas desde las tres secuencias didácticas, lo que permitió una perspectiva particular en cuanto a la interacción con los estudiantes y su realidad. Esto, a su vez, facilitó la recolección de la información en el proceso de implementación del proyecto.

3.3. Procedimientos metodológicos

La población objeto del proyecto de intervención estuvo conformada por estudiantes del grado tercero de básica primaria: 31 estudiantes de la Institución Educativa Agrícola Víctor Manuel Orozco, del municipio de Támesis; 49 estudiantes de la Institución Educativa José Prieto Arango, del municipio de Tarso; sus edades oscilaban, durante el desarrollo de la investigación, entre los 7 y 12 años. Los docentes investigadores nos desempeñábamos en este grado al momento de iniciar el proyecto de profundización. Realizar la intervención en este grado ha permitido hacer seguimiento a la incidencia del proyecto en años posteriores.

En consecuencia, la implementación del proyecto contó con una ruta para el desarrollo de actividades, las cuales están plasmadas en las tres secuencias didácticas, focalizadas en observar ciertas pistas que podrán arrojar soluciones a nuestra pregunta de investigación. Dicha ruta tuvo unas fases o momentos que se realizaron durante la intervención.

Fase 1. Planeación: se diseñó la estructura y las actividades de las tres secuencias didácticas: *La Leoteca, un medio para la lectura, Conociendo el sistema solar y Una aventura con la lectura.*

Fase 2. Puesta en marcha: se implementaron las diferentes actividades planeadas, a partir de las cuales, empleando los instrumentos destinados para tal propósito, se recogió la información. En esta fase se utilizó el espacio de la clase que, de manera habitual, desarrollábamos los docentes.

Fase 3. Recolección de los hallazgos: utilizando los tres instrumentos de recolección de la información (el diario de lectura y de reflexión, la observación de clase y la entrevista), los docentes investigadores registramos los eventos más significativos, de acuerdo con la pregunta de investigación, las tres categorías establecidas y los objetivos trazados desde el inicio de la intervención.

Fase 4. Sábana categorial: durante este momento de la intervención, realizamos la clasificación y el cruce de información en función de los tres instrumentos, las tres categorías y las subcategorías previamente establecidos. Luego dicha información fue recopilada en un instrumento llamado sábana categorial.

Fase 5. Análisis de la información: se retomó toda la información recopilada en la sábana categorial y en el análisis por parte de los investigadores; seguidamente, se realizó una triangulación entre la información recolectada mediante los instrumentos, las voces de los investigadores y los referentes teóricos que dieron sustento a las categorías de análisis.

En el transcurso de la aplicación de la propuesta de intervención se determinaron unos instrumentos de recolección de información, enmarcados en el desarrollo de tres secuencias didácticas: diario de lectura de los estudiantes, diario de reflexión del docente, observación de clases, y las entrevistas a los estudiantes y padres de familia.

En primera instancia, se realizó el diseño de las secuencias didácticas *La Leoteca, un medio para la lectura*, *Conociendo el sistema solar* y *Una aventura con la lectura* (ver Anexo 1); secuencias que tienen como hilo conductor las diversas posibilidades que nos presenta la lectura.

La primera secuencia didáctica consistió en la creación de una “Leoteca”, la cual se concibe como una biblioteca dentro del aula de clase, donde los estudiantes y los educadores paulatinamente la van nutriendo con textos que por alguna razón les llame la atención o, además es un espacio de fácil y libre acceso, donde lo importante es que los estudiantes puedan interactuar con los textos en cualquier momento de la clase e incluso llevarlos para sus casas. Se dio apertura a la conformación de la Leoteca aprovechando un recurso disponible en ambas instituciones: la *Colección Semilla*, donada por el MEN, con el fin de que los estudiantes disfrutaran de los textos y de mundos posibles a partir de la lectura de cuentos, fábulas, historietas, cómics y otros textos que estuvieran dentro de este espacio. Además, se logró, al final de la secuencia, la producción de audiocuentos, videocuentos y la implementación de la “Leoteca” como biblioteca de aula.

En la segunda secuencia, por su parte, se propició una actividad donde los estudiantes, mediante una lluvia de ideas, presentaron diversos temas de su interés. El resultado de este proceso de selección fue la definición del sistema solar como el tema de mayor interés. Con esta secuencia, se avanzó en la lectura de diversos textos con un propósito real: conocer diferentes miradas sobre el tema que a los estudiantes les interesó; además, se construyó el mural “La ventana del espacio” y un álbum con información e historias construidas por los estudiantes sobre el sistema solar, que les permitió reconocer que la lectura responde también a situaciones comunicativas reales.

La tercera secuencia privilegió la utilización de material propio de lectura por parte de cada estudiante, posibilitó la consolidación de la “Leoteca” como biblioteca de aula y fue el pretexto para leer con los otros diferentes tipos de textos de manera autónoma, según sus intereses y gustos.

Asimismo, las secuencias fueron complementadas con una serie de actividades permanentes que reforzaron la construcción de conocimientos. Las evidencias de este proceso fueron consignadas en los instrumentos de recolección de información que se consideraron pertinentes. El primer instrumento de recolección fue el diario de campo, que fue diligenciado por los actores involucrados (diario de lectura del estudiante y diario de reflexión del docente). El segundo instrumento fue la observación, que se registró en la rúbrica rotulada con este mismo nombre. El tercer instrumento fue la entrevista, llevada a cabo tanto a estudiantes como a padres de familia, conforme con unas preguntas guía. A continuación, expondremos el proceso.

3.3.1. Diario de campo

Optamos por el diario de campo para registrar la observación. Este instrumento nos permitió encontrar evidencias en el transcurso de la investigación. En nuestro caso, decidimos implementar dos diarios: el diario de lectura (ver Anexo 2), donde los estudiantes, con el apoyo de sus familias, consignaron las experiencias que resultaron del desarrollo de las secuencias didácticas y de las actividades permanentes, y el diario de reflexiones, que nos permitió ir plasmando las diferentes situaciones que encontramos en la conformación de la comunidad de lectores (ver Anexo 3). Asumimos la importancia de registrar la experiencia en el diario de campo porque, desde su esencia:

Está fundamentado en categorías pedagógicas, es decir, es escrito desde la condición de sujetos públicos que reconocen la necesidad e importancia de la observación, la cual trasciende a la reflexión, la investigación y el plan de acción o de mejoramiento desde una visión propositiva (Salazar, s.f., p.4).

Lo antes expresado nos muestra cómo el diario de campo brinda la posibilidad a los docentes de registrar nuestra experiencia de manera continua, a fin de, posteriormente, reevaluar las prácticas pedagógicas. Para este caso, el diario de lectura que se implementó con los estudiantes estuvo orientado según las actividades establecidas en las secuencias didácticas; por otro lado, el diario de reflexiones del docente fue diseñado de tal manera que se pudieran incorporar allí las experiencias que resultaron del proceso de lectura en la comunidad de lectores.

3.3.2. La observación

En segundo lugar, se desarrolló un proceso de observación, como elemento esencial para las anotaciones, grabaciones y tomas de apuntes de los acontecimientos que se iban presentando. Lo que hicimos fue observar a nuestros estudiantes, escucharlos e interactuar con ellos, con el objetivo de recoger, de primera mano, las pistas que resultaran útiles para nuestra investigación. Para tal fin, se utilizó un instrumento de observación (ver Anexo 4) diseñado teniendo en cuenta las preguntas de investigación y los temas principales del proyecto, y que contenía seis preguntas orientadoras. Con el ánimo de tener una mirada imparcial sobre nuestras prácticas, solicitamos que, para el caso de la Institución Educativa Agrícola Víctor Manuel Orozco, la observación se realizó con el apoyo de docentes y el bibliotecario de la institución. Para el caso de la Institución Educativa José Prieto Arango, la observación fue realizada por las dos investigadoras de forma alterna. Tal instrumento nos ayudó a identificar en el desarrollo de las secuencias didácticas elementos que, por diversas razones, no habíamos identificado y que nos aportaron en la búsqueda de posibles soluciones para nuestro trabajo de investigación. Como lo menciona María Eumelia Galeano Marín (2007), esta estrategia “posee un carácter deliberado, sistemático y selectivo, es decir, el investigador focaliza su observación de acuerdo con el propósito de su trabajo, que está guiando por una pregunta, una cuestión o un problema, lo cual le da sentido a la observación” (p.37).

En esta instancia, nos apoyamos en la observación de clase como un instrumento que nos permitió tener otros puntos de vista, otras perspectivas sobre la misma realidad, y así ampliar la

mirada y poder entrar a analizar cómo pueden percibir terceros el desarrollo de las prácticas de lecturas propuestas desde la comunidad de lectores.

3.3.3. La entrevista

Por último, terminadas las secuencias didácticas, realizamos la entrevista semiestructurada, la cual:

Se puede definir como una “conversación amistosa” entre informante y entrevistador, convirtiéndose este último en un oidor, alguien que escucha con atención, no impone ni interpretaciones ni respuestas, guiando el curso de la entrevista hacia los temas que a él le interesan (Díaz, Torruco, Martínez y Varela, 2013, p.4).

Esta forma de entrevista, que fue realizada (ver Anexo 5) a un grupo de estudiantes y de padres de familia (ver Anexo 6), buscaba que estos nos contaran la experiencia y sus apreciaciones frente al proceso adelantado tanto en el aula como en el marco de las actividades realizadas con la familia. Con este instrumento, lo que pretendíamos era acercarnos a los estudiantes y a los padres de familia de una manera espontánea, libre, tranquila, generar una conversación que transcurriera fluidamente, y extraer información útil para el proyecto. Además, esta herramienta nos facilitó observar otras situaciones, otras percepciones que se fueron presentando gracias a la forma de abordar la entrevista.

Algunas de las preguntas realizadas a los padres de familia y estudiantes de grado tercero estaban relacionadas con las diferentes categorías que orientaron el proceso de investigación. A partir de estas, la entrevista aportó en la tarea de conocer otros aspectos relacionados con las actividades del proyecto que no estaban establecidos con anterioridad, pero que hicieron posible un acercamiento con los padres de familia y los estudiantes sobre la lectura en la familia y sobre lo que ellos consideraban al respecto. A su vez, esta técnica nos acercó a sus saberes y concepciones; esta fue la información que pudimos recoger de manera más directa. El entrevistado

tiene un valor enorme en este proceso, puesto que representa la voz viva de experiencias y emociones, y una manera directa de recoger información con una alta validez.

Como lo expresa Rosana Guber, “la entrevista es una estrategia para hacer que la gente hable sobre lo que sabe, piensa y cree” (como se citó en Spradley, 2001, p.75). Lo valioso aquí, entonces, es la intención del narrador; de la persona que nos está contando sus vivencias, sus creencias y otros elementos que aportan para analizar ese tejido social desde el cual se puede comprender el universo sociocultural de los investigados.

Partiendo de esta discusión, se aplicaron entrevistas a cinco estudiantes y a cinco padres de familia al terminar la implementación de las tres secuencias didácticas, con el propósito de que ellos dieran cuenta de las transformaciones en las prácticas de lectura y la manera como los estudiantes se relacionaban con esta después del trabajo de intervención.

Por otro lado, dentro de la etapa de recolección de información se incluyeron los testimonios de cinco padres de familia y cinco estudiantes voluntarios, como fuentes adicionales en cada una de las instituciones; con ellos, se realizó una entrevista diferenciada según el grupo de participantes, que nos permitió recolectar información sobre lo relevante que había sido cada actividad dentro del desarrollo de la propuesta de intervención y sobre qué función había adquirido la lectura dentro del entorno social.

Con el fin de sistematizar la información recolectada durante este proceso, se procedió a la transcripción de las entrevistas y a la sistematización de los diarios y las observaciones de clase.

3.3.4. Proceso de análisis de los datos

De modo posterior a la recolección de la información, se crearon unos códigos para identificar y nombrar a los investigados que hicieron parte del proceso, se sistematizaron los hallazgos a través de la sábana categorial y, por último, se hizo la triangulación. El resultado de dicha triangulación se organizó en la unidad de análisis de nuestro proyecto.

Esta lectura, consciente y reflexiva, contribuyó al proceso de categorización o sistematización como tal, mediante la identificación de palabras, frases o párrafos que considerábamos tenían un significado particular en relación con nuestro objeto de estudio.

Este proceso de análisis está sustentado en los postulados de Amanda Coffey (2003), quien sostiene que:

Como lo veremos, tales conceptos a su vez se relacionan unos con otros. Los códigos, las categorías de los datos y los conceptos, entonces, se relacionan estrechamente entre sí. El trabajo analítico importante radica en establecer estos vínculos y pensar en ellos, no en el proceso prosaico de codificarlo. La importancia del trabajo está en la manera como usamos los códigos y conceptos (p.32).

En este caso, para entender los datos encontrados, se asignaron unos códigos que diferenciaran las instituciones, los instrumentos de recolección y los docentes. A continuación, explicaremos cómo se establecieron: el código 1 fue asignado a la Institución Educativa Agrícola Víctor Manuel Orozco; por lo tanto, los diarios de reflexión, los diarios de lectura y las observaciones de clase con el código 1 corresponden a esta institución. El código 2 fue asignado a la Institución Educativa José Prieto Arango, y, de igual manera, los diarios de reflexión, los diarios de lectura y las observaciones de clase con el código 2 corresponden a esta institución. Por otra parte, en la institución 1 se realizaron entrevistas a cinco estudiantes, a los cuales se les asignaron los códigos 1, 2, 3, 4 y 5; de igual modo, se seleccionaron cinco padres de familia para este proceso, a quienes también se les asignaron los mismos códigos. En la institución 2 fueron seleccionados seis estudiantes, a los que se les asignaron los códigos 6, 7, 8, 9, 10 y 11; para el caso de las entrevistas a padres de familia, los códigos fueron también iguales a los de los estudiantes. Con respecto a la participación de los investigadores, es importante aclarar que la institución 1 contó con un docente, mientras la institución 2 contó con la participación de dos.

Las categorías iniciales aplicadas estaban previamente establecidas, de acuerdo con los conceptos más relevantes dentro del proceso de investigación (prácticas de lectura, prácticas de

docentes y enfoque sociocultural). Las subcategorías emergieron a partir de la codificación de la información obtenida de los instrumentos utilizados en la recolección de datos (preferencias, autonomía del lector, función de la lectura, formas de lectura, didáctica, prácticas reflexivas, configuraciones didácticas, encuentro con el otro, literacidad y funciones textuales). Mediante este proceso se escogió el instrumento con el que analizamos los datos, denominado, en este caso, sábana categorial. Esta se organizó en cuatro columnas; la primera columna hace mención a las “categorías”, donde ubicamos las prácticas de lectura, las prácticas docentes y el enfoque sociocultural; en la segunda columna se incluyeron “las subcategorías”, discriminadas según la categoría a la que pertenecían; la tercera columna corresponde al “corpus”, que tuvo como función organizar la información relevante que surgió de la recolección de datos; la cuarta columna está referida a los “análisis”, de acuerdo con los cuales se hizo la triangulación de la información recolectada.

3.3.5. Sábana categorial

La sábana categorial (ver Anexo 7) tuvo la siguiente codificación: en primer lugar, tenemos las prácticas de lectura; en dicha categoría están inmersas otras subcategorías como: autonomía del lector, las funciones de la lectura, las formas de lectura y las preferencias. Estas categorías y subcategorías evidenciaron cada uno de los aspectos que influyen en las prácticas de lectura; además, dan cuenta de los gustos, la forma de elegir y la función que tiene la lectura para los estudiantes.

Así mismo, es importante analizar cómo inciden todos los aspectos que dependen del docente en las prácticas de lectura del estudiante; por esto se creó la categoría de prácticas docentes, de donde emergen las siguientes subcategorías: didáctica, prácticas reflexivas y configuraciones didácticas. Así, se pudo analizar, en detalle, la forma como el docente presenta su clase: si evalúa y reinventa constantemente sus prácticas, o si las actividades que propone en el aula de clase dan resultados.

Por último, quisimos analizar qué tanto influye el contexto en la formación lectora de los estudiantes, y por ello la siguiente categoría se denominó enfoque sociocultural, que incluye las siguientes subcategorías: encuentro con el otro, literacidad y funciones textuales. Estas tuvieron el propósito de corroborar que los estudiantes llegan al aula con un sinnúmero de experiencias que pueden ser aprovechadas por los docentes para construir nuevos conocimientos.

Luego de clasificar la información, de acuerdo con las categorías seleccionadas, se tomó lo más reiterativo en la información y se pasó a hacer el análisis. En este punto, se hizo la evaluación del proceso de lectura implementado, la cual nos permitió analizar y reflexionar sobre nuestras prácticas y la manera como estamos llevando la lectura al aula.

3.3.6. Socialización de hallazgos

Se contempló, como parte del desarrollo metodológico de la propuesta, la socialización de resultados con las comunidades en las cuales esta se implementó. Para tal fin, se tuvieron en cuenta los grupos que participaron de la investigación y los padres de familia, a los cuales se les presentó una muestra de cada uno de los productos derivados de la investigación, y luego, de forma general, los análisis y los resultados obtenidos. Esta primera socialización tuvo como objetivo que estudiantes, padres de familia, docentes y directivos de las dos instituciones educativas pudieran conocer lo que, desde el aula, se había venido gestando, con el fin de reflexionar acerca de los procesos de lenguaje que se desarrollan en las clases.

En conclusión, el proceso metodológico permitió una relación más estrecha con el objeto de estudio, toda vez que interpretamos los datos encontrados desde nuestra inmersión como investigadores en algunos aspectos de la vida de nuestros estudiantes. Este proceso nos sirvió para analizar la implementación de la propuesta de intervención, dar respuestas a las preguntas que nos planteamos, pero sobre todo para encontrar la manera de mostrar otras posibilidades en cuanto a la lectura, partiendo de un diseño metodológico acorde con nuestros intereses y la posibilidad de participar en una comunidad de lectores.

4. La ruta de conformación de la comunidad de lectores

Este capítulo está pensado desde el ejercicio de reconstruir las concepciones y las prácticas, frente a los modos, preferencias y condiciones a la hora de leer, que subyacen las secuencias didácticas orientadas a la lectura con el otro. Será aquí donde analizaremos los datos recolectados con los estudiantes del grado tercero de las dos instituciones educativas intervenidas: José Prieto Arango, del Municipio de Tarso, y Agrícola Víctor Manuel Orozco, del municipio de Támesis.

Las actividades que aportaron información relevante hacen parte de tres secuencias didácticas que jugaron un papel importante en el análisis, el cual fue enfocado desde tres categorías: prácticas de lectura, prácticas docentes y enfoque sociocultural. El resultado de este análisis lo consolidamos en la descripción de las prácticas de lectura suscitadas a partir de la experiencia con la estrategia llamada “Leoteca”. Incluimos, además, el recorrido por nuestras prácticas docentes que promueven el encuentro con el otro en torno a las prácticas de lectura. Finalmente, hacemos una reflexión sobre cómo el enfoque sociocultural, que tomamos como soporte teórico para las secuencias didácticas implementadas, aporta en la configuración de comunidad de lectores.

4.1. Prácticas de lectura a partir de la experiencia de la estrategia “Leoteca”

Observar a los estudiantes de grado tercero, con respecto a la forma como ellos se acercan a la lectura y su respuesta ante el proceso lector, contribuyó a establecer que existe una relación entre los diferentes fines con los que usamos los textos en la “Leoteca”, el contexto donde se desenvuelven los estudiantes y los procesos de lectura compartida. Hemos identificado en los instrumentos analizados, claramente, tres subcategorías que, a su vez, evidenciaron variables sobre las prácticas de lectura de estudiantes en el proceso; estas son: preferencias, función y formas de lectura. A continuación, desarrollamos cada una de ellas.

4.1.1. Las preferencias de los estudiantes en la “Leoteca” y en relación con los textos

Antes de iniciar este apartado, es importante mencionar que las preferencias a las que nos referimos tienen que ver con dos situaciones: la primera, la preferencia por el espacio, por el lugar de encuentro, que hemos llamado la “Leoteca: biblioteca de aula”; la segunda, la preferencia relativa a la forma como los estudiantes acceden a los diferentes textos que se encuentran en la “Leoteca”. En una primera instancia, encontramos que para los estudiantes es muy importante el modo como están presentados los textos. Esto es esencial para el estudiante, e influye, incluso, en su decisión de leer o no el texto. Estos estilos o formas preferidos identificados son: una letra de buen tamaño, un título llamativo, imágenes con mucho color, un contenido no muy extenso, y textos con una presentación agradable y que no estén desgastados por el uso o el tiempo.

Un estudiante de la institución 2, en su diario de lectura, expresa la preferencia por el espacio de la siguiente manera: *Me gusta jugar, aprender a hacer cada día actividades diferentes, leer todos los libros de la Leoteca* (diario de lectura estudiante 2).

Sobre este mismo aspecto, para el caso del grupo investigado en la institución 1, un padre de familia manifiesta: *Incluso mi hija lee más fácil cuando el libro trae imágenes, no solo las letras, sino que está acompañada con imágenes grandes y llamativas* (entrevista padre de familia 3).

El mismo caso, sobre la preferencia de material, se pudo constatar en la institución 2, donde un padre de familia señala, en relación con el tipo de libros que le llaman la atención al estudiante al momento de leer: *Donde hay animación, de hecho, él tiene libritos que son de 15 hojitas y la letra es grande, entonces sé que le gustan mucho* (entrevista padre de familia 6).

Atendiendo lo anterior –independientemente si es un libro con letra grande o que es llamativo–, valdría la pena resaltar que nuestro interés como docentes debe ser formar sujetos que se conecten con el contenido, con el placer de leer, más allá de la clase de formato en que se encuentre el texto. Sin embargo, para el acercamiento a la lectura, tanto estudiantes como padres de familia consideran que es determinante un material que visualmente resulte agradable, que captive. Sabemos que la importancia de dichos elementos radica en que ayudan a los estudiantes a encontrar pistas sobre el contenido del texto. En otras palabras:

Tanto el texto como la imagen son significativas no de manera individual, sino que se correlacionan para brindar un sentido común, es por ello que el lector puede encontrar en este tipo de textos un conjunto de significantes que lo lleven a imaginar, relacionar e interpretar desde múltiples perspectivas (Molina, 2017, p.145).

Por ello, tener textos en la “Leoteca” que motivaran a leer a los estudiantes fue fundamental, pues posibilitó que compartieran sus impresiones y deducciones sobre el contenido con sus pares, incluso antes de empezar a leer. Este proceso es importante porque permite compartir acerca de los dibujos y el contenido, como un primer acercamiento para explorar la lectura antes de llegar al proceso de descifrar códigos convencionales. Para nosotros, como docentes, es mucho más fácil guiar este ejercicio cuando el estudiante ya está conectado con el texto, ya que esto nos permite abordar los temas con mayor profundidad, y hacer una mejor exposición y socialización de lo que se está desarrollando en clase. Además, este proceso estimula la participación y el intercambio de ideas, de manera más fluida, entre los estudiantes y entre estos y el docente, logrando que el conocimiento emerja de ambas partes.

Como se puede evidenciar, iniciar la motivación en los procesos de lectura es un factor determinante, aunque no el único, en la relación de los sujetos con los textos, especialmente si, como se ha expuesto, estos están cargados de elementos significativos que aportan pistas sobre el contenido del texto.

Respecto a lo anterior, el investigador 1 manifiesta: *Creo que el tener el material para cada uno y contar con un libro donde está bien diseñado, bien estructurado, con buen tipo de letra y con excelentes ilustraciones, los motiva a hacer las lecturas* (diario de reflexión 1).

Las dos instituciones cuentan con textos que facilitan el acceso a este tipo de material para el proceso de lectura. De ahí que, en establecimientos educativos donde no se cuente con un material que tenga las características mencionadas anteriormente, lo esencial sea presentar y acercar a los estudiantes a diferentes formas de leer. Para esto, es indispensable el rol que cumple el docente, quien tiene la responsabilidad de promover la lectura a partir del material que encuentra en su contexto y los conocimientos previos que traen los estudiantes.

El siguiente postulado de Yolanda López (2013) versa sobre este aspecto:

(...) la lectura desde la escuela debe hacerse a partir de una experiencia personal, es decir, quien promocióne la lectura, quien sea mediador entre el texto y el lector en estos espacios debe ser alguien quien tenga una experiencia de lectura enriquecedora con que pueda contagiar a sus estudiantes, que entienda que los niños llegan a la escuela con un cierto patrimonio literario que les ha sido transmitido de manera oral por familiares y que tiene su soporte en el ritmo, en las formas, en la música, en el juego (p.16).

La apuesta, por parte del docente, es hacer esos encuentros afables con la lectura, de modo que las experiencias que los estudiantes traen se conviertan en una excusa para insertarlos en el mundo de la lectura. Sumado a esto, nosotros como docentes, y como lo pudimos evidenciar en el desarrollo de las secuencias didácticas, debemos conocer con anterioridad los textos que se van a trabajar con los estudiantes, explorarlos y ponerlos en contexto, y articularlos a la clase.

Ahora, nos enfocaremos en otra variable de las preferencias, asociada al lugar, a los espacios de encuentro donde se realiza la lectura. En reiteradas ocasiones, los testimonios de los participantes se refirieron a este tema; por ejemplo, en la institución 2 se sostiene que: *Este lugar es muy reconocido por los estudiantes, ellos constantemente piden ser llevados a la Leoteca* (observador 2).

Según los testimonios que recogimos desde nuestra experiencia con el diario de reflexiones y de observaciones, el espacio destinado para el proyecto de la comunidad de lectores, la “Leoteca”, se convirtió en un lugar de referencia dentro del salón de clases que los estudiantes, en compañía de los docentes y sus familias, fueron nutriendo con diferentes textos. Esta experiencia, entonces, promovió el sentido de pertenencia y de posibilidad de compartir con el otro en torno a la lectura. Lo anterior, lo pudimos corroborar durante una entrevista, cuando le preguntamos a un estudiante de la institución 1 por qué le gustaba leer en la “Leoteca”: *Porque la Leoteca es con muchos libros y me gusta aprender con los libros que tenemos ahí* (entrevista estudiante 1).

Así, este espacio físico se convirtió en un generador de igualdades, donde todos los estudiantes, desde la implementación del proyecto, e incluso ahora, han accedido a los textos sin restricciones, sin miedo, por su posible deterioro. Es un medio para vincular a los estudiantes a la lectura, en la medida en que, además de ser un espacio físico, constituye también una posibilidad para interactuar con los textos, con sus compañeros de clase, con sus educadores y, lo más importante, con ellos mismos y con el placer de tener en sus manos una historia, un conocimiento, y poder compartirlos con otros.

El Plan Nacional de Lectura y Escritura (2016), cuando hace mención a las bibliotecas escolares, concibe estos espacios “(...) no solo entendidos como espacios físicos o virtuales, sino como entornos conceptual y funcionalmente fértiles para poner en conexión el mundo académico, como garante del derecho a la educación y la igualdad de oportunidades” (p.32).

Esto nos lleva a pensar que es prioridad potenciar estos lugares de un modo en el que los estudiantes se sientan invitados a reunirse para establecer una conexión entre ellos –como sujetos sociales– y los textos –como puentes que los vinculan con las experiencias históricas de otros–. Por ejemplo, en la entrevista un estudiante manifiesta, en relación con la pregunta sobre dónde le gusta leer más y por qué: *En la Leoteca porque podemos escuchar mejor, entender mejor* (entrevistado 6).

Para este estudiante y sus compañeros, el lugar donde está ubicada la “Leoteca” es agradable y ambientado para la lectura. Lo que más nos llamó la atención es que, cuando se hace alusión a este espacio, lo relacionan con una lectura donde no tienen que responder, necesariamente, asuntos académicos. En nuestro caso, resaltamos la estrategia de las lecturas gratuitas, pues consideramos, desde la creación de la propuesta, que:

Sería un gran acierto pedagógico realizar “lecturas gratuitas” cuyo único objetivo fuera el goce del texto, el placer de leer o de escuchar una buena historia sin que el niño y el joven piensen que deben “pagar” por ello, y sin que el maestro piense que es obligación el “control de lectura” para saber qué tanto entendieron sus estudiantes. En estas circunstancias no hay placer ni gusto por el texto literario (López, 2013, p.16).

No es solo el espacio como tal, sino la suma de diferentes situaciones que rodean las prácticas de lectura. Los textos, la forma como el docente aborda la lectura y el propósito que esta tiene, conducen a que el estudiante encuentre sentidos para acercarse a la lectura, para usarla en diferentes contextos, para compartir sus impresiones con sus pares; de esta forma, las preferencias de material y de espacios van determinando la motivación inicial de los estudiantes a la hora de fortalecer y apropiarse la lectura como una práctica.

4.1.2. La autonomía del lector en el encuentro con el otro

Durante la intervención del proyecto, observamos cómo los estudiantes asumieron la lectura por cuenta propia en espacios extraescolares. Algunos de ellos manifestaban los deseos de llevar textos de la “Leoteca” para leer en la casa. Por su parte, cuando se hacía la actividad permanente con algún texto, evidenciaban curiosidad por seguir leyendo, aun después de terminada la actividad, con el fin de conocer lo que seguía en la historia que el docente estaba compartiendo en las diferentes clases, aunque es preciso anotar que para algunos estudiantes no les causa aún tanto impacto la lectura, esto requiere mayor esfuerzo y dedicación por parte del profe para que ellos se motiven.

Sin duda, esto alentó una reflexión sobre el lugar que ocupa la autonomía del estudiante en sus procesos de lectura, debido a que es un pilar del abanico de posibilidades que proporcionan los textos. Dicha autonomía les permitirá buscar respuestas a aquellas cosas que pueden inquietarlos. En este sentido, Lerner (2001) sostiene que es indispensable “formar lectores que sabrán elegir el material escrito adecuado para buscar la solución de problemas que deben enfrentar y no sólo alumnos capaces de oralizar un texto seleccionado por otro” (p.40).

Consecuentes con este planteamiento, empezamos a observar cómo algunos estudiantes, de manera desinteresada, se fueron movilizandó alrededor de la “Leoteca” para buscar libros que fueran de su agrado, o simplemente estaban expectantes sobre cuándo se continuaría con la historia que el profesor les estaba leyendo. Traemos a colación, entonces, una observación del docente investigador 1 de la institución 1: *Los estudiantes preguntan si el educador los deja llevar libros*

para leer en la casa. Además, se observa que, de manera natural, terminando alguna actividad desean leer algún libro de la Leoteca (diario de lectura 1).

Este deseo es un indicador de que algo está sucediendo para que los estudiantes se motiven a leer por cuenta propia. Creemos que es el resultado del proceso que se ha desarrollado a través de las secuencias didácticas, la implementación de la “Leoteca”, la lectura en voz alta por parte del docente y los estudiantes, la lectura gratuita, el apoyo de los padres de familia, la relación de la lectura con el contexto, el propósito de la lectura, y el encontrarse con el otro para leer y para debatir. Estas fueron auténticas razones para suscitar en el estudiante la autonomía y los deseos por la lectura.

Por ejemplo, en la institución 1, el observador de clase pudo identificar lo siguiente: *4 estudiantes se pararon de manera voluntaria y sacaron de la Leoteca libros sin que el profesor les dijera y no hicieron indisciplina, solo los cogen y calladitos pasan las hojas, leen y mantienen los libros en sus manos (observación de clase 2).*

El que los estudiantes adopten la práctica de seleccionar de la “Leoteca” un texto que les ha llamado la atención, por tanto, es uno de los aciertos en el desarrollo del proyecto de comunidad de lectores. Observamos, además, cómo los mismos estudiantes, de manera espontánea, se fueron acercando a otros compañeros por algún tipo de afinidad y terminaron compartiendo, debatiendo y reflexionando en torno a lo que estaban leyendo.

Ese interés por leer de manera autónoma ocasiona en los estudiantes un ciclo virtuoso, puesto que, a mayor autonomía, mayores serán las posibilidades de seleccionar un texto que, a su vez, contribuya a su formación como lector, pero que también le otorgará herramientas muy poderosas al docente para orientar esas lecturas, en función de los aprendizajes y del sentido crítico, hacia los contenidos de los textos que puede formar en sus estudiantes.

En definitiva, formar estudiantes autónomos en los procesos de lectura es un asunto que le compete a la escuela y a la familia, y se puede lograr a partir de actividades encadenadas que tengan un propósito claro, y de espacios como, por ejemplo, la “Leoteca”, que contemplen múltiples opciones para la lectura.

4.1.3. Función de la lectura en la “Leoteca”

La función que cumple la lectura en la vida de los individuos y en una sociedad se comprende aquí como una relación entre el texto y el lector. Partimos de la premisa de que, desde el placer por la lectura, se genera en el estudiante la motivación para abordar casi cualquier tipo de texto. Como lo manifiestan los estudiantes, padres de familia y docentes investigadores, el papel que cumple la lectura tiene varias miradas: desde leer por asuntos de aprendizaje en las diferentes áreas, desenvolverse con mayor facilidad en la sociedad, hasta emplear el tiempo libre. Además, esta ofrece nuevos elementos a los estudiantes para asumir, con mayor criticidad, diversos temas que el medio donde viven así les exige. Como lo plantea un padre de familia de la institución 1: *Cuando ellos leen acá en la escuela, y con el proyecto de lectura, ella ha avanzado a entender lo que lee* (entrevista padre de familia 2).

Esto muestra cómo, según la concepción de los padres de familia, cuando en la escuela se plantean propuestas de lectura pensadas y ejecutadas con propósitos claros, empiezan a desencadenarse procesos que ayudan al estudiante a tener opciones asociadas al éxito en la vida escolar. Para el caso de la institución 2, un estudiante manifiesta: *Para mí, leer es aprender cómo se dicen las palabras, cómo se dicen los signos de interrogación; sirve para todo* (entrevista estudiante 11).

La lectura, según esto, tendría que adquirir un valor que trascienda la mera reproducción oral de los signos. Como lo expresa el anterior testimonio, cuando se hace una lectura que tiene significado, que se le ha puesto un sello de interpretación, esta, seguramente, servirá para “todo”.

Otro estudiante entrevistado en la institución 1 expresa, frente a distintas funciones de la lectura, que: *Es aprender a imaginar, a divertirme* (entrevista estudiante 2). Para el estudiante 3 de la misma institución: *Es la posibilidad de conocer el mundo a través de la lectura* (entrevista estudiante 3).

Ahora bien, no solo aparece referida esta dimensión estética de la lectura, pues existen otras funciones a las cuales los estudiantes hacen alusión; por ejemplo, en el diario de lectura de un

estudiante de la institución 1 se señala: *Para conocer el mundo, leer para aprender más y ayudar a las personas, y aprender otros idiomas* (diario de lectura estudiante 3).

Como se puede establecer, la lectura tiene múltiples funciones para los actores involucrados en el proyecto, y esto hace que cobre mayor validez. Al respecto, Josefina Barboza (2010):

Es indiscutible el importante papel que la lectura juega como instrumento de desarrollo del hombre y de la sociedad, el cual no lo cumple por sí misma, como algo aislado, sino que la lectura es parte integrante del conjunto de actividades eminentemente humanas (p.7).

Para cada estudiante, la lectura puede tener diversas funciones que la dotan de una mayor fuerza. De allí que, cuando está frente a un texto, se despierte en este una ilusión, una opción para establecer un vínculo entre la lectura con algo que le puede ayudar a vislumbrar salidas a situaciones de su propia existencia. Como lo argumenta Barboza (2010):

La importancia de la lectura depende de la función que cumple y de la actitud que asume el lector al realizarla. De ahí que la lectura se conciba como un proceso activo, de interacción entre un texto y un lector, proceso en el cual el lector reconstruye el significado intentado por el autor (p.1).

Y esa reconstrucción solo es posible si el estudiante ha tomado la decisión de acudir al texto por alguna razón, ya sea por motivación de otro o por su propia cuenta. Este proceso de interacción entre el texto y el lector debe ser permanente, y se debe instaurar en el estudiante de tal manera que lo conciba como algo que le servirá para enfrentar las múltiples situaciones de su diario vivir. Lo fundamental, entonces, es que el estudiante, en primera medida, se acerque al texto por alguna razón, y luego, de acuerdo con sus expectativas, haga una interpretación de él.

En conclusión, es muy importante resaltar que la función de la lectura se manifiesta desde diversos propósitos que le otorga el lector: para comprender mejor el mundo, para aprender, para ser mejores ciudadanos, para establecer una relación con el contexto, para hablar con otros, para

ser más críticos, entre otros. En la medida en que los docentes seamos conscientes de estas funciones que le asignan los estudiantes a la lectura, estaremos promoviendo, desde nuestras prácticas como docentes, que esta cobre vida y tenga un propósito claro en el aula de clase.

4.1.4. Formas de lectura que el docente despliega en el aula

Las formas que puede tener la lectura cuando se aborda en el aula, específicamente desde el desarrollo de las secuencias didácticas: lectura silenciosa, rotativa, en grupo, individual, lectura en voz alta, lectura pausada, lectura compartida, entre otras, permitieron que los estudiantes establecieran una relación de cercanía y afecto con los textos dispuestos en la “Leoteca”. Se pudo evidenciar cómo esas formas de lectura fueron detonantes para que los estudiantes desearan seguir leyendo.

Por lo anterior, la lectura en el salón de clases, al adquirir diferentes formas, ayudó a llegar a todos los estudiantes, pues cada uno representa un mundo distinto, y tiene posibilidades y expectativas muy diversas frente al aprendizaje y a la lectura. Entre más formas se aborden en el aula, más posibilidades existen de llegar a cada estudiante. Así lo manifiesta un estudiante de la institución 1 en la entrevista: *Sí, a mí me gusta leer y también me gusta que me lean* (entrevista estudiante 1).

Por otro lado, el docente debe estar atento y dispuesto a que los estudiantes, cuando deseen participar en la lectura, lo hagan. Lo ideal sería hacerlo desde la lectura inicial, mediante la estrategia de lectura en voz alta. Revisando el siguiente apartado del instrumento de observación de clases, llegamos a dicha conclusión: *El docente permite que los estudiantes que voluntariamente quieren participar de la lectura lo hagan. Los estudiantes manifiestan interés por la lectura en voz alta que hace el profe, les parece interesante y los mantiene concentrados* (observación de clase 1).

Como se ha expuesto, las diferentes formas de lectura son claves para que el estudiante sienta interés por seguir leyendo, ya sea en la familia, en la escuela, o en cualquier otro lugar en el que él tome la decisión de hacerlo. Una de esas formas que han sido fundamentales, en el marco del

proyecto de comunidad de lectores, es la lectura en voz alta. Trelease (2005), en el *Manual de la lectura en voz alta*, advierte que “la actividad más importante para desarrollar el conocimiento necesario para el eventual éxito en la lectura es leerles en voz alta a los niños” (p.33).

Este tipo de lectura es una de las herramientas más poderosas que tenemos los docentes para que los estudiantes identifiquen en la voz del otro, ya sea del profesor o de un compañero, el tono y la emoción. De acuerdo con las concepciones de la mayoría de los estudiantes, este tipo de lectura es agradable: *Porque entendemos más porque la profesora lee más duro y entendemos más cuando la profesora lee* (diario del estudiante 2).

También se valora la lectura en voz alta porque hay momentos donde es importante hacer las pausas y abrir la posibilidad de que los estudiantes intervengan, o, si el docente toma la iniciativa, por alguna razón, de preguntar por la lectura que se está haciendo en el momento, con el objetivo de dar cuenta de lo que se está leyendo.

Sin embargo, es necesario aclarar que no todos los estudiantes sienten el mismo agrado por este tipo de lectura; como lo manifiesta un estudiante de la institución 2: *Lectura silenciosa o en la mente [haciendo alusión a su tipo de lectura preferida]. Me gusta la Leoteca porque somos capaces de hacer todo y también todos somos juiciosos* (diario de lectura estudiante 2).

A algunos estudiantes, la lectura individual, en espacios silenciosos, les gusta porque les garantiza una mayor concentración en lo que están leyendo, máxime si la lectura los atrapa.

Siempre es muy positivo identificar que, cuando el docente participa activamente de la lectura y además la disfruta, se convierte en un referente que, bien sea de manera colectiva o individual, contribuye a que cada estudiante sienta deseo de leer. Por ello, es importante iniciar desde el ejemplo. En nuestro proyecto, el ejemplo estuvo soportado en las prácticas de lecturas gratuitas y en voz alta, pues, como lo plantea Trelease (2005), “la lectura en voz alta, es el catalizador para que todo niño quiera leer por sí mismo y suministra los cimientos de lectura al nutrir su capacidad de escucha” (p.41). Los estudiantes, entonces, al sentirse escuchados por sus docentes y por sus compañeros, se motivan y participan de lo que se está leyendo, y desarrollan una capacidad de escucha que entrelaza esas relaciones unívocas entre los participantes de la comunidad.

La lectura que hacemos los docentes investigadores, en el caso del presente proyecto, nos convirtió en los referentes, en los modelos para que los estudiantes quisieran leer. Así, “entre más lee uno, mejor lo hace; entre mejor lo hace, más lo disfruta, y entre más lo disfruta, más lo hace” (Trelease, 2005, p.33).

Este sería un ciclo virtuoso que trae consigo la lectura cuando se desarrolla como una práctica, y en el cual los estudiantes estarán cada vez más deseosos de seguir leyendo. Cada docente puso durante la lectura su marca, su estilo, y se convirtió en ese referente para hacer el recorrido por este proceso. De este modo, nuestros estudiantes fueron de la mano de alguien que les proporcionó seguridad, y los contagió de la sensibilidad y la objetividad que los textos requieren para ser leídos; en otras palabras, los docentes nos convertimos en guías, en la punta de lanza.

Las actividades que incluían la lectura en voz alta también desplegaron en el aula acciones a través de las cuales los estudiantes expusieron, plantearon sus argumentos y opiniones sobre lo que se estaba leyendo. Por tal razón, es fundamental que como docentes analicemos las pistas que aportan los estudiantes en el proceso de lectura, de modo que podamos sacar partido para asegurar la participación de todos. Frente a esto, vemos cómo el estudiante de la institución 1 sostiene: *Y también me gustó cuando el profe nos preguntó de qué trataba el cuento, porque ahí pude explicar a los compañeritos lo que leí* (entrevista estudiante 4). Otro estudiante de la misma institución expresó: *Me gustó la lectura rotativa cuando íbamos rotando, que cada estudiante leía un pedacito y el profe empieza a leer, o sea, cada uno leemos un poquito* (entrevista estudiante 5).

En ambas instituciones los estudiantes evidenciaron que el vínculo entre los textos y ellos, indudablemente, es el docente, quien, con su interés, sus nuevas prácticas de abordar la lectura y sus formas de llevar la lectura al aula, se convierte en un dinamizador de la lectura y un modelo.

El docente, cuando se convierte en modelo de lectura, se transforma en un mediador entre los textos y los estudiantes, que vela porque los textos sean disfrutados. La lectura cobra un valor adicional cuando el estudiante asume el reto de explicar a sus compañeros lo que está leyendo, toda vez que, a partir de ahí, se van tejiendo formas de compartir con el otro lo que se ha pensado o lo que se está entendiendo.

En conclusión, las preferencias de materiales y lugares dispuestos para la lectura, la autonomía por acercarse a los textos, las funciones que cumple la lectura en la cotidianidad y las formas en que se puede abordar el acto de leer, nos acercan aún más a descubrir los vínculos que se establecen entre los textos y las vivencias que se desarrollan entre estudiantes y docentes alrededor de la lectura.

4.2. Prácticas docentes que promueven el encuentro con el otro

Se debe reconocer la incidencia que tenemos los docentes, a la hora de materializar la enseñanza teórica en la vida práctica, en los procesos formativos de la escuela. No existe una fórmula estándar para que los docentes sigan paso a paso cómo deben desenvolverse en el aula y así avanzar en los procesos; por el contrario, de una u otra forma, los docentes tenemos la libertad para desplegar un sinnúmero de posibilidades de promover el conocimiento en las clases. Sin embargo, en ocasiones, nos quedamos con una única mirada de enseñanza, que beneficia muy poco a nuestros estudiantes.

En este sentido, sabemos que cambiar los propios paradigmas es complicado; y para esto, empezamos por evaluar las actividades que desarrollábamos con los estudiantes, para luego hacer una reflexión sobre cómo se había abordado la lectura en el aula. Así, pues, presentamos el siguiente análisis, a partir de tres puntos de encuentro que orientan nuestro proyecto con respecto a las prácticas docentes (didáctica, prácticas reflexivas y configuraciones didácticas). Estas subcategorías –como las hemos llamado– dan cuenta de cómo los docentes reinventamos las prácticas de acuerdo con los objetivos que nos trazamos y las características particulares de los contextos donde se desarrolló el proyecto.

4.2.1. La didáctica como camino para guiar la lectura en el aula

El avance de las prácticas de lectura que se desarrollan en la escuela está estrechamente ligado a la forma particular que el docente despliega dentro del aula para construir el conocimiento con

los estudiantes, y, de este modo, vincular sus experiencias a los procesos de lectura que se desarrollan en las clases.

Comencemos situándonos en cómo estudiantes, padres de familia y maestros investigadores percibimos esas formas particulares que el docente tiene para promover el conocimiento; en esta medida, podremos comprender que es el maestro quien tiene la responsabilidad de planear actividades contextualizadas en sus clases, que sean de agrado o interés para sus estudiantes, y que despierten en ellos expectativas frente a la lectura. Por lo tanto, es importante que demos una mirada hacia nuestras propias prácticas de enseñanza y evaluemos cada acción dentro de ella. Al respecto, Freire (1994) reflexiona de la siguiente forma:

El aprendizaje del educador al educar se verifica en la medida en que el educador humilde y abierto se encuentre permanentemente disponible para repensar lo pensado, revisar sus posiciones; en que busca involucrarse con la curiosidad del alumno y los diferentes caminos y senderos que ella lo hace recorrer (p.28).

Ciertamente, existen prácticas de enseñanza que, con el tiempo, se han vuelto más fuertes y pueden percibirse difíciles de superar, dado que como docentes oponemos resistencia al cambio. Se entiende el hecho de que sea más cómodo seguir con las mismas reglas de juego a las cuales hemos estado acostumbrados; lo desconocido, en cambio, genera temor y apatía por los posibles esfuerzos adicionales que pueden llegar a presentarse. Así mismo, es más fácil hacer lo que es conocido, a fuerza de repetición, que introducir nuevas reflexiones basadas en las dinámicas del mundo actual. De estas circunstancias nace el hecho de movilizar nuestras prácticas con respecto a la lectura, lo cual se reafirma cuando el investigador plantea: *La manera como el docente aborda esos primeros momentos desde la magia, la intriga y desde la pregunta. ¿Qué podemos encontrar en este libro? Y abrir la discusión* (diario de reflexiones 1).

Ahora bien, en las prácticas docentes no es fácil luchar contra cada una de las concepciones que traemos; somos conscientes de que crecimos y nos formamos como docentes con prácticas de lectura muy diferentes a las que pretendemos abordar en el presente. No obstante, estamos en ese

proceso de transformación, y con este emerge la oportunidad de brindar a nuestros estudiantes otras posibilidades con la lectura, de manera que se acerquen a esta de forma innata.

Es gratificante encontrar en los testimonios de los estudiantes que estos valoran nuestros esfuerzos; por ejemplo, en la institución 2 un estudiante se refiere a las actividades de las secuencias didácticas de la siguiente manera: *La profe nos pone distintas actividades, nos divertimos mucho* (diario del estudiante 2).

Resulta, entonces, fundamental que nuestros encuentros con los estudiantes estén permeados por un toque de deleite que genere en ellos la motivación inicial necesaria para desarrollar los conocimientos que llevamos al aula. Un estudiante de la institución 2 dice:

Me gusta cuando la profe lee en voz alta. Nos ayuda mucho a entender cosas maravillosas. La profesora lee muy divertido y todos entendemos más de las profes; las profes tienen una voz muy linda y también compran los libros; la profe explica todo lo del libro; también nos gusta leer mucho con la profe; cuando la profe lee todos nosotros imaginamos la parte que la profe lee; nos gusta a todos, hasta a la profe le gusta (diario de lectura estudiante 2).

Por consiguiente, es esencial que cuando el estudiante llegue a la escuela se encuentre con docentes que practiquen el ejercicio de leer, que lo disfruten, y, además, que lo inserten en sus prácticas de enseñanza y lo transmitan a sus estudiantes, de modo que estos, a su vez, empiecen a interesarse por este proceso y, poco a poco, vayan adquiriendo la práctica lectora que tanto se busca desde la familia, la escuela y la sociedad. En este sentido, vamos de la mano con las aspiraciones o lineamientos que plantea la maestría en profundización, ya que nuestro proyecto se inscribe bajo los siguientes aspectos, como el mejoramiento a la calidad; en este caso, desde el proyecto lo enfocamos a través del proceso de lectura; el acercamiento o la relación de la escuela con el contexto y la transformación de nuestras prácticas docentes.

En este sentido, la comunidad de lectores fue ese pretexto para darle diferentes miradas a la lectura y que, de este modo, los estudiantes se acercaran al disfrute de los textos. Y es aquí donde

se entiende que: *El ejercicio de las actividades permanentes, como la lectura en voz alta y el destinar dentro de la planeación un tiempo para la lectura, va generando en los estudiantes la confianza la motivación y el interés por la lectura* (diario de reflexiones 1).

Todo esto lo determina la preparación del maestro para enfrentarse al quehacer del aula, donde los estudiantes están ávidos por conocer lo novedoso que este puede enseñarles; situación que debemos aprovechar para movilizarlos en el gusto por la lectura.

El objeto de enseñanza, que en nuestro caso son las prácticas de lectura desde la comunidad de lectores, debería partir desde esas preguntas que tienen nuestros estudiantes, y que demuestran que, cuando ellos participan, es posible formar un vínculo para abordar, posteriormente, las clases de una manera más expectante. Y es aquí donde nos apoyamos en Freire (1994), quien señala que los docentes deberían:

(...) revisar sus posiciones; en que buscan involucrarse con la curiosidad del alumno y los diferentes caminos y senderos que ella lo hace recorrer algunos de esos caminos y algunos de esos senderos que a veces recorre la curiosidad casi virgen de los alumnos están cargados de sugerencias, de preguntas que el educador nunca había percibido antes (p.28).

Esas sugerencias, esas preguntas que nacen en los estudiantes, según lo planteado por Freire (1994), son las que tendrían que escucharse para establecer un elemento diferenciador en el momento de la planeación y el desarrollo de las clases.

Al respecto, conviene rescatar que, en la “Leoteca”, los estudiantes participaron de una serie de actividades que nos ayudaron a identificar unas manifestaciones de agrado ante ciertas prácticas, cuando estas se hacen por gusto y no con un carácter evaluativo. En este contexto, la didáctica cumple un papel preponderante para que los estudiantes se sientan atraídos por la lectura, lo cual se evidenció cuando alrededor de la secuencia didáctica *La Leoteca, un medio para la lectura* se encontraron los siguientes testimonios: *Lectura en voz alta de (Fernando el furioso) por parte del docente, donde la actitud de todos es de mucha curiosidad, atención y silencio* (diario de reflexión 2). *Me gusta más en la Leoteca porque allá nos explican de qué se trata el libro, nos muestran*

imágenes y también nos dicen cómo se llama el cuento (diario de lectura estudiante 2). Me gusta jugar, aprender hacer cada día actividades diferentes, leer todos los libros de la Leoteca (diario de lectura estudiante 2).

Para desarrollar la lectura en el aula se requiere de docentes comprometidos que la lleven y la reorienten, no como elemento de castigo, o con un fin evaluativo, sino desde los intereses de los estudiantes; es decir, una lectura que brinde posibilidades de ver la realidad de manera más amplia. Y esto se ve reflejado cuando un estudiante expresa su agrado por las actividades que realiza el docente: *Porque lee para todos los compañeros y nos divertimos de su lectura, y porque entendemos, nos explica muy bien, nos pone a leer mucho, y mientras que leemos queremos leer más, y lee muy encantador y nos encanta también a nosotros (diario de lectura estudiante 2 T).*

Estas afirmaciones son muy relevantes para nuestra propuesta, porque son correlato de propuestas que, diseñadas desde el estudio de referentes didácticos, conceptuales y pedagógicos, tienen un impacto en los estudiantes. En esta perspectiva, Pérez (2004) afirma que:

El reto que enfrentamos los docentes supone, al menos, dos condiciones: a) contar con la posición pedagógica y didáctica configurada desde una concepción sobre el papel de la lectura y la escritura y, ante todo, contar con b) una política entendida como un acuerdo derivada del diálogo del estado, la sociedad civil, el sector productivo y la esfera de la cultura, sobre el sentido de la lectura y la escritura como prácticas culturales, y como condiciones del funcionamiento de la democracia (p.76).

Con respecto a la primera condición, se reitera la necesidad de garantizar unas condiciones adecuadas desde la didáctica, para formar lectores que hagan uso efectivo de la lectura en su vida cotidiana y, en tanto seres políticos, tomen decisiones y adopten posturas frente a los retos que les presenta la sociedad; es a esto, realmente, a lo que apunta la segunda condición, que parte de cambios significativo como, por ejemplo, la implementación de secuencias didácticas que reúnan elementos de la política pública (lineamientos, estándares, DBA), pero también las expectativas de los estudiantes a la hora de abordar la lectura en el aula.

En este sentido, las prácticas lectoras deberán basarse en una planeación docente orientada tanto desde las políticas educativas como desde el conocimiento de los propósitos de la lectura, y que, a su vez, forme lectores más críticos sobre determinados discursos, que tomen conciencia de que sus decisiones dentro de la sociedad pueden hacer la diferencia.

Debemos guiar nuestro quehacer pedagógico en concordancia con los referentes que ha establecido el Gobierno nacional, como base para nuestro trabajo en las clases. Un ejemplo de ello fue la construcción de las secuencias didácticas, en las cuales nos remitimos a los estándares básicos de lenguaje, a los temas de interés de los estudiantes y, por último, a nuestra experiencia y formación. Los siguientes fragmentos dan cuenta de esto: *Sí, porque allá se hacen muchas actividades. Me gusta leer mucho y además uno puede aprender cosas que no ha leído* (entrevista estudiante 6). *En todo momento, mientras más leemos, más aprendemos como personas* (diario de lectura estudiante 3).

Esto significa, en otras palabras, que la apuesta realizada alrededor de la conformación de la comunidad de lectores no ha derivado en actividades aisladas, sino que ha obedecido a un enfoque que postula unas directrices relacionadas con el contexto de los estudiantes, reflejado en la construcción y el desarrollo de las secuencias didácticas. Atendiendo a lo anterior, Gloria Rincón (s.f.) explica que: “La didáctica ya no puede pensarse como una colección de estrategias de enseñanza, sino que debe ser el resultado de un enfoque pedagógico que corresponda a conceptos claros, coherentes sobre formación, maestro, estudiante y relación pedagógica” (p.2).

En este sentido, las secuencias didácticas implementadas fueron un pretexto para disminuir la brecha que se ha formado entre la escuela y la sociedad, potencializando los conocimientos que los estudiantes adquieren fuera de la escuela y vinculando actividades comunes como punto de partida para construir saberes que estos consideren útiles en su diario vivir. La siguiente reflexión así lo ilustra: *De ahí es fundamental para engancharlos en el proceso de lectura partiendo de su mismo interés y deseos por saber por leer de algún tema que los apasione, que los cautive* (diario de reflexiones 1).

La lectura en el aula debe conjugar elementos como: el interés por algunos temas de los estudiantes, la experiencia del docente como lector y las prácticas de enseñanza; además, otro

elemento importante en dichas prácticas son las formas de lectura que se pueden instaurar. El siguiente registro expone lo anterior: *El ejercicio de las actividades permanentes, como la lectura en voz alta y el destinar dentro de la planeación un tiempo para la lectura, va generando en los estudiantes la confianza, la motivación y el interés por la lectura* (diario de reflexiones 1).

De acuerdo con todos los hallazgos en esta subcategoría, la didáctica, como aspecto que atraviesa los procesos de enseñanza y aprendizaje, tendría que estar dirigida hacia procesos que ayuden a tejer vínculos con los estudiantes. Estos elementos van, progresivamente, desencadenando en el estudiante auténticas razones para leer, y en aspectos fundamentales para que el docente plantee en su apuesta didáctica nuevas formas de abordar tanto la lectura como el aprendizaje en el aula.

Por último, es importante mencionar que la forma como el docente desarrolla sus propuestas en el aula tiene mucha incidencia en procesos más amplios y más significativos. Por esto, será necesario integrar maneras más pertinentes de construir el conocimiento.

Según la experiencia y los hallazgos obtenidos durante este proceso de conformación de la comunidad de lectores, definimos la didáctica como el factor que moviliza las prácticas de enseñanza y aprendizaje, a partir de las reflexiones continuas que realiza el docente en su práctica cotidiana.

4.2.2. Las configuraciones didácticas

Desde la implementación de las secuencias didácticas, pudimos pensar y cuestionarnos sobre cuáles han sido las formas más convencionales de llevar la lectura al aula. A lo largo de nuestra trayectoria como maestros y gracias a las experiencias acumuladas, hemos deducido que nuestros propios propósitos en la formación de nuestros estudiantes van más allá de comprender todos los conceptos y teorías que nos propone el Estado.

La formación en lenguaje, desde este punto de vista, se convirtió en un reto para que los estudiantes, a través de la lectura, comprendan su propio mundo y puedan transformarlo. Por eso, evaluar sus prácticas de lectura ya no solo sirve para poner una nota. Leer no solo sirve para que

el estudiante lo haga en el tiempo requerido o con la entonación apropiada; es más que eso; comprendimos que sirve para fijarnos nuevas metas que hagan de la lectura un proceso con mayor sentido para los estudiantes. Para llegar a este punto, fue necesario un proceso de reflexión sobre cada situación que se iba presentando en el aula, como, por ejemplo, lo hace el siguiente educador:

Considero importante tener material de lectura para las dos situaciones: una para cuando se quiere que cada uno lea sus diferentes obras de manera individual, pero para hacer ejercicios de lectura en voz alta, guiada, y que permita la discusión y creación de un nuevo conocimiento de un tema específico, si se requiere que todos tengan el acceso al material suficiente donde se pueda leer al mismo tiempo entre todos (diario de reflexiones 1).

Con este tipo de reflexiones, nos dimos cuenta de que, ante situaciones cotidianas, es esencial proponer otras miradas y objetivos para la lectura, que tomen una forma secuencial para alcanzar un conocimiento integral y participativo, y no sea solo el resultado de una exposición de temas o ideas sueltas que no llevan a cumplir ningún objetivo. Cada actividad desarrollada en la “Leoteca” nos permitió ver cómo los estudiantes manifestaban todo el tiempo querer ir a leer. Veamos, en palabras de los estudiantes, dos ejemplos de ello: *La profe pone actividades muy divertidas* (diario de lectura estudiante 2 T). *Porque nos divertimos, hacemos actividades y aprendemos lo que no sabemos, y aprendemos lo del sistema solar y de los cuentos* (diario de lectura estudiante 2 T).

Lo que más llama la atención es escuchar las apreciaciones de los estudiantes sobre cada una de las actividades y sobre lo mucho que estas han significado para ellos, lo cual nos reafirma que debemos partir de configuraciones didácticas que evidencien, claramente, la intencionalidad de la lectura. Pérez (2005) considera, según esto, que “el objeto de la didáctica lo constituyen las prácticas de enseñanza, y las formas que éstas toman, es decir las configuraciones de diferente tipo, en su doble dimensión explicativa y propositiva” (p.4).

Tomando en cuenta el referente anterior, se comprende por qué las actividades encadenadas y centradas en configuraciones didácticas promueven el uso de la lectura en contextos y situaciones reales que ayudan a los estudiantes a reflexionar sobre la estructura y la comprensión de diversos

tipos de textos, y también sobre la experiencia de la lectura con el otro, propiciando el uso de herramientas destinadas a reconocer las posibilidades de la lectura en la vida y para la vida misma.

La manera en que se llevó al aula el objeto de enseñanza partió de una de las configuraciones didácticas; fueron, propiamente, tres secuencias didácticas las que nos dieron elementos fundamentales en el desarrollo del proyecto.

En la primera secuencia, denominada *La Leoteca, un medio para la lectura*, tanto en la institución 1 como en la 2, los estudiantes se motivaron a leer los diferentes textos que tenían cerca. Al contar con estos, de manera permanente, en el aula, se les permitió compartirlos entre ellos; además, tenían la posibilidad de llevarlos a casa para compartirlos con sus familias. Es de rescatar que esta primera secuencia hizo posibles acercamientos con diversos textos y estrategias de lectura de diferentes formas (rotativa, compartida, silenciosa, grupal, individual en voz del maestro, en la voz del estudiante).

Uno de los desaciertos de esta secuencia, en principio, fue pretender que los estudiantes leyeran, de manera regular, cierta cantidad de libros; no obstante, como pudimos comprender, no se trataba de leer gran cantidad de estos, sino que el asunto estaba más relacionado con la calidad con la que se leía cada libro consignado en la Leoteca.

En la segunda secuencia, *Conociendo el sistema solar*, encontramos que, en ambas instituciones, los estudiantes disfrutaron de las diferentes lecturas del sistema solar y de la construcción de *La ventana del espacio*, la cual fue una de las propuestas que se realizó para este proceso. Llama la atención cómo los estudiantes se vieron, de igual forma, atraídos por la secuencia, sin importar el tipo de textos que se promovieron (en este caso, textos de corte científico), pero que causaron su motivación. Haciendo un análisis de lo anterior, podemos decir que esa motivación se asocia a la participación en la construcción de *La ventana del espacio*. Así lo revela un estudiante cuando se le pregunta por lo que más le había gustado de las secuencias: *Cuando pegamos todo el sistema solar, porque ahí nos contaron cómo se llamaban los planetas, que el sol tenía manchas, que los meteoritos hacen parte del sistema solar, y me gusto más que todos lo hubiéramos pegado* (entrevista estudiante 8).

En la tercera secuencia, *Una aventura con la lectura*, los estudiantes de las dos instituciones participaron de diferentes tipos de lecturas; esto contribuyó a que llevaran al aula de clase diferentes temas. Al intercambiar sus opiniones, sugerencias y relatos, el resultado fue la consolidación de una experiencia de lectura en comunidad de pequeños lectores. De este modo, se pudo confrontar diversos temas de interés, llevarlos al debate, cuestionarlos, criticarlos, leerlos y, lo más importante, compartirlos con otros compañeros. Esta forma de abordar las prácticas de lectura de manera cooperativa entre los estudiantes, por tanto, enriquece la construcción de saberes, los pone a todos en el mismo nivel de participación democrática en el escenario de las clases.

Según Rincón (2003):

De acuerdo con la idea de que, si bien los procesos de aprendizaje de cada sujeto son fundamentales, y la consideración de que la interacción permanente con otros y la mediación de éstos con los objetos del medio, son las que hacen posible el aprendizaje, la escuela, se concibe como un espacio importante para determinados procesos (p.5).

De este modo, hemos facilitado el acercamiento entre los estudiantes para que, en esa relación de igualdad y de pares, se reconozcan como sujetos que tienen la misma oportunidad de participación y acceso al conocimiento, fortaleciendo su derecho a ejercer la ciudadanía con responsabilidad, autonomía y conciencia.

Para nutrir tales procesos, fue necesario que diseñáramos las secuencias didácticas atendiendo a cada uno de los propósitos que pretendíamos alcanzar con estas; en esa medida, tuvimos que desaprender la forma convencional a la que estábamos acostumbrados a planear, para poder proponer unas acciones encadenadas que avivaran en ellos todos estos procesos.

La reconfiguración e implementación de las secuencias como construcción didáctica, entonces, nos condujo a poner en escena tres temas que fueron aciertos, pues se partió desde nuestra experiencia, desde la propuesta curricular de las instituciones, desde las políticas públicas y desde las preferencias de los estudiantes por ciertos temas. Esto nos demuestra que el asunto didáctico

no puede ser un asunto concebido al azar; debe ser algo pensado, diseñado y objeto de reconfiguración.

4.2.3. Las prácticas reflexivas para reinventar la labor docente

Empezaremos por aclarar que las prácticas reflexivas parten de aquella capacidad que debemos tener los educadores para deconstruir nuestras propias prácticas en el aula, para reflexionar sobre cuál es la función que le estamos otorgando a la lectura y, a partir de ahí, buscar soluciones dirigidas a que los estudiantes, de manera voluntaria, se acerquen a los textos.

Desde este punto de vista, resulta muy interesante considerar nuestras propias reflexiones cuando intervenimos en los procesos del aula. En la institución 1, por ejemplo, se encontró la siguiente posición: *Si se incorpora la lectura como un asunto cotidiano, y de una manera no mediada por asuntos de evaluación, sino como un asunto de goce y por el simple hecho de leer, los estudiantes se acercan a la lectura sin ningún tipo de trauma* (diario de reflexiones 1).

Al observar nuestro trabajo desde esta perspectiva, podemos decir que nuestras pretensiones se han ido materializando en estudiantes más autónomos. Sin embargo, no basta con alcanzar niveles altos en pruebas estandarizadas como, por ejemplo, las pruebas Saber, porque, si los estudiantes logran darles significado a las actividades realizadas dentro de la escuela (en este caso, todo lo concerniente con los procesos de lectura), el resultado favorable de las pruebas, entonces, será solo una consecuencia; es decir, no queremos preparar estudiantes para unas pruebas externas, sino que nos enfocaremos en intentar que el estudiante viva la lectura como práctica social, de tal manera que esto se refleje en su diario vivir y, por ende, en el contexto que lo rodea.

Para lograr este cometido, sabemos que debemos empezar a reflexionar sobre las prácticas de enseñanza que llevamos al aula; no es suficiente con seguir al pie de la letra las orientaciones que desde las políticas públicas se imparten, pues lo que necesitamos es reflexionar sobre estas para, cada día, complementarlas más con nuestra experiencia, y la autoevaluación de aquello que como docentes hacemos en el aula, preguntándonos a diario si realmente nuestro trabajo moviliza a los estudiantes de acuerdo con los propósitos trazados; si esto no es así, entonces debemos reflexionar

sobre las prácticas de enseñanza y tratar de reinventarlas para que se cumpla dicha finalidad con los estudiantes. De ahí que “cuando alguien reflexiona desde la acción se convierte en un investigador en el contexto práctico. No es dependiente de las categorías de la teoría y la técnica establecidas, sino que construye una nueva teoría de un caso único” (Schön, 1998, p.72).

Así mismo, otra reflexión se sitúa en el marco del desarrollo de las clases y la implementación de procesos que aportan a la construcción de conocimientos útiles para la vida del estudiante, y que no estén pensados en función de una lista de actividades o temas, que es como comúnmente habíamos llevado a cabo esta labor. Al desarrollar las tres secuencias didácticas, por tanto, pudimos concluir que sí es posible reinventar nuestras prácticas desde las propuestas que ya veníamos formulando, pero que, en realidad, logramos organizar a partir de las secuencias didácticas. En este proceso se pudo observar que no todos los estudiantes tienen el mismo ritmo e interés para enfrentar la lectura, y, por ello, se requirió plantear varias secuencias de actividades que estimularan su participación desde sus posibilidades y expectativas.

Por otro lado, en el marco de nuestro proceso reflexivo, consideramos que llevar al aula la lectura debe hacerse de forma progresiva, sistemática y secuencial, y no puede ser un proceso aislado u ocasional. Se trata de que los estudiantes se vayan uniendo, en pequeños grupos, para dialogar o comentar sobre las lecturas que llamen su atención.

Los siguientes registros obtenidos en el proceso de intervención dan cuenta de lo anterior: *Me gustaría seguir porque la pasamos muy bien en la comunidad, porque cada día tenemos cosas buenas* (diario de lectura estudiante 2 T). *El acercamiento a los textos de la Leoteca cada vez se hace con mayor naturalidad y observo como la Leoteca se convierte en un espacio de igual importancia como lo pueden ser los computadores o los implementos deportivos* (diario de reflexiones 1).

De esta manera, los estudiantes, por su propia cuenta, manifiestan el interés de seguir leyendo en la “Leoteca”, y nos indican cómo estos espacios facilitan el abordaje de la lectura. En el salón de clases contamos con los textos para acercarnos a esta en el momento oportuno; en el momento en que, por alguna razón, necesitamos de esa relación cercana con el texto.

Expresiones como “la pasamos muy bien”, en relación con las acciones emprendidas, obedecen a una predisposición que permite continuar con otras temáticas en el proceso de aprendizaje. Dado que ya hay un camino recorrido, acceder a la lectura se hará de manera más natural, y con un propósito más contextualizado, como, por ejemplo, el de fortalecer la lectura desde un enfoque sociocultural.

Desde la perspectiva privilegiada en el proyecto, vemos que las prácticas reflexivas fueron un factor clave para consolidar nuestro trabajo, ya que nos proporcionaron herramientas para pensar en las acciones adelantadas en el aula a partir de una evaluación constante. Somos conscientes, en este sentido, de que todos los procesos no fueron perfectos, pero, aun así, pudimos reinventarlos y ajustarlos para acercarnos cada día más a los objetivos.

Un maestro que evalúa al final del día y evoca lo que pasó a lo largo de este, es un maestro que adopta una postura responsable frente a sus estudiantes y sabe que siempre puede llevar al aula mejores procesos de enseñanza.

4.3. El enfoque sociocultural como apuesta para conformar comunidad de lectores

Las prácticas de lectura van más allá de una simple estructura donde los signos y códigos constituyen el eje central del proceso. Desde que iniciamos el proceso de intervención, las prácticas de lectura fueron entendidas como un todo que integra varios ámbitos relacionados con los sujetos. Estos ámbitos abarcan desde nuevas formas de concebir la realidad, donde se parte de situaciones auténticas, hasta los usos que posibilitan la interacción del texto, el contexto y el lector.

La incidencia del contexto dentro del aula de clases está soportada desde los lineamientos curriculares, conforme con los cuales se identifican elementos que orientan el área del lenguaje para desarrollar procesos consustanciales a la significación, “entendiéndola como aquella dimensión que tiene que ver con los diferentes caminos a través de los cuales, los humanos llenamos de significado y sentido a los signos” (MEN, 1998, p.3). Esto supone concebir un sentido más amplio de la construcción de significados, a través de las diversas experiencias que vive el estudiante, y las cuales están permeadas por la cultura y el contexto en el que este se desenvuelve.

Para el desarrollo de este apartado, tomaremos, de los instrumentos de recolección de información, elementos que tienen que ver con la forma como las prácticas socioculturales son concebidas en las dos instituciones educativas; estos son: encuentro con el otro, literacidad y configuraciones didácticas. Nos apoyamos, además, en las voces de estudiantes y padres de familia, y en las reflexiones que hicimos a lo largo del proceso.

4.3.1. El encuentro con el otro, la base para conformar comunidad de lectores

La escuela es uno de los primeros lugares donde los sujetos hacen parte de procesos de socialización y buena convivencia. Sin embargo, el encuentro con el otro puede tener otros propósitos dentro de la escuela; uno de estos, por ejemplo, puede centrarse en una excusa para propiciar espacios donde los estudiantes pongan en común ideas, donde se promuevan las costumbres, donde se amplíe el vocabulario, donde establezcan diálogos y donde se construyan los saberes.

Desde esta noción, este proyecto promovió el encuentro con el otro para acercar al estudiante a las prácticas de lectura. En este sentido, surgieron momentos en los que los estudiantes percibieron la lectura como un vehículo a través del cual pudieron socializar con sus compañeros alrededor de un tema común o de opiniones divergentes. Este ejercicio confrontó las predisposiciones que tenían frente a los procesos de lectura que la escuela ha venido desarrollando, donde, la mayoría de las veces, se suelen privilegiar textos académicos. Así lo expresa un estudiante: *Compartimos más lecturas, más en grupo, hacemos cosas diferentes, divertidas, nos reímos mucho* (diario del estudiante 2).

Los estudiantes empezaron a cambiar la concepción que por años traían de los procesos de lectura. Observando sus nuevas disposiciones hacia la lectura en el aula, se empieza a percibir la lectura como una forma de compartir, que va más allá de fines académicos, y que, por el contrario, aporta en la construcción conjunta de conocimiento. De este modo, nuestras prácticas docentes configuran una mirada diferente hacia dicho proceso, que cobra valor en la medida en que el estudiante puede expresar sus opiniones frente a un tema, pero, más allá de eso, sentir que sus

opiniones son escuchadas por otros, lo que convierte este proceso en algo con sentido, es decir, en algo con un carácter auténtico.

Asimismo, leer en compañía del otro permitió socializar aspectos que a los estudiantes les llama la atención del material de lectura, pues, al estar en medio de sus compañeros, perciben el momento de lectura como algo natural. Esta situación le da confianza para hacer un alto, interrumpir y plantear preguntas, semejanzas con alguna situación de su vida, aseveraciones, puntos de desacuerdo, anécdotas, chistes que se relacionan con lo que se lee, generando un ambiente que moviliza el conocimiento a partir de sus propias experiencias y, en consecuencia, desencadenando un aprendizaje significativo. Para Ferreiro (s.f.):

El aprendizaje significativo se obtiene en la misma medida en que se establece un vínculo entre el nuevo material de aprendizaje y los conocimientos previos del alumno, si se relaciona de forma sustantiva y no arbitraria con lo que el alumno “ya sabe” (p.22).

Igualmente, se conjuga el conocimiento que la escuela brinda a los estudiantes con los aprendizajes que estos van adquiriendo en sociedad, y, de esta forma, se estimula tanto el desarrollo cognitivo como el socioafectivo. Coincidir con el otro dentro de la escuela, entonces, favorece el desarrollo de las secuencias y confiere un valor agregado. En consonancia con lo anterior, cuando se le pregunta a un estudiante si le gusta leer con sus compañeros y a un padre de familia si a su hijo le gusta leer con sus compañeros, estos señalan: *Sí, porque mis compañeros comparten conmigo; también porque leer es muy bueno porque si uno no entiende el otro le explica* (entrevista estudiante 9). *A ella le gusta mucho cuando le leen, o sea, ella se concentra más si está con alguien más compartiendo lo que está leyendo; solita casi no le gusta, se aburre y rápido deja de leer; por eso le gusta mucho leer acá en la Leoteca* (entrevista padre de familia 3).

Los estudiantes, por tanto, ven a sus compañeros de lectura como sujetos que están en capacidad de enriquecer, motivar y aportar en la construcción de su conocimiento. Es una oportunidad para que entre pares hagan aportes que no solo provienen del docente, y se perciban como una comunidad que se ayuda entre sí para que todos sus miembros alcancen los propósitos planteados.

Visto de esta forma, el encuentro con el otro nos remite al término comunidad, pero no como sinónimo de grupo, sino como un conjunto de saberes que comparten personas a las que las vincula un propósito común, y que tienen, en este caso, relación con las prácticas de lectura, a partir de las cuales comparten, se divierten, aprenden, enseñan, juegan con el conocimiento, crean, fortalecen lazos de amistad, respetan al otro, se tienden la mano. En palabras de Ferreiro (s.f.):

Para aprender significativamente son necesarios, además, momentos de interacción del sujeto que aprende con otros que le ayuden a moverse de un “no saber” a “saber”, de un “no poder hacer” a un “saber hacer” y, lo que es más importante, de un “no ser” a “ser”; es decir, que le ayuden a moverse en su zona de desarrollo potencial (p.35).

Si bien lograr lo anterior implica propiciar el encuentro con el otro, para esto debe existir una organización, una intencionalidad, unas prácticas docentes bien definidas que promuevan la conformación de comunidad de lectores. Sin embargo, sabemos que los resultados no se obtienen en corto tiempo, debido que es un proceso de largo aliento en el que los estudiantes interiorizan el gusto y la importancia de leer, en la medida en que vayan interactuando con el texto, con sus compañeros, y, a su vez, encontrándole sentido. Esto se puede apreciar en el siguiente comentario:

Al terminar la lectura se pidió a los estudiantes intercambiar experiencias y entre ellos surgió la idea de que un integrante del grupo pasara a un grupo diferente, con el fin de contar un poco de las historias que habían leído (diario de reflexiones 2).

Al analizar estas palabras, identificamos avances de nuestros estudiantes, quienes dejan de ser sujetos que solo observan, escuchan y aprenden, para convertirse en sujetos que aportan a la construcción del saber a partir de la experiencia que van acumulando en el proceso de lectura, experiencia que luego la comparten con sus compañeros y la nutren de nuevas ideas. Los estudiantes van perdiendo su timidez a la hora de participar de los procesos de aprendizaje con propuestas que permiten realizar las acciones de forma diferente y donde estos sienten que su voz

y sus ideas tienen un espacio. Es así como la escuela se convierte en un escenario en el que confluyen personas con ideas diferentes, con formas de actuar distintas, evidenciando la vida en sociedad, y el derecho a escuchar y a ser escuchados. El salón de clases, según esto, es un escenario para la participación y no un generador de conflictos. Así lo señala un estudiante: *Porque me gusta como compartimos, como leemos y trabajar en grupo, porque no peleamos y nos divertimos* (diario de lectura estudiante 2).

En este sentido, se puede pensar el aula como una comunidad de lectores donde emergen diferentes culturas, ideas, formas de pensar, posibilidades, actitudes, maneras de ver el mundo, diversidad de interpretaciones, mediante apuestas didácticas que reinventen las prácticas docentes a partir de las particularidades de cada contexto. La idea es que los procesos académicos se adapten a la realidad del estudiantado, siempre y cuando sus propósitos favorezcan la construcción del conocimiento desde las experiencias que estos traen y, guiados sin arbitrariedad, el aprendizaje significativo. Además de lo anterior, Pérez (2016) plantea que se puede pensar la comunidad de lectores: “Como un espacio en el que disfrutamos leer, compartimos libros, modos de leer, hablamos sobre lo que leemos y, también, como un espacio en el que vivimos momentos íntimos de lectura: espacios individuales para estar consigo mismo” (p.69).

Al respecto, la comunidad de lectores también supone pensar en espacios entre el lector y el texto. No se trata de apartar al estudiante del encuentro consigo mismo; por el contrario, se trata de que el estudiante pueda, en primera instancia, conectar los aprendizajes con sus experiencias, para luego compartirlas de forma acertada y responsable. Este va situando sus aportes en un contexto y, a medida que interioriza las implicaciones de pertenecer a una comunidad, los adecuará de acuerdo con las formas más acertadas para comunicarse dentro del grupo. Pertenecer a una comunidad donde se privilegia el encuentro con el otro, también le ayudará a encontrarse consigo mismo y a establecer esos momentos íntimos entre él y la lectura. Así, pues:

Durante el desarrollo de la mayoría de las secuencias se percibe el agrado por parte de los estudiantes por trabajar en grupo, tanto así, que lo sugieren cada que se va a realizar una actividad, y si el trabajo es de forma individual poco a poco van buscando compañeros

afines y terminan haciendo el trabajo, por lo general, en compañía del otro (diario de reflexiones 2).

Por otra parte, a lo largo del proceso, empezamos a notar algunos cambios en los estudiantes, como la iniciativa de tomar la palabra (que se volvió común) y la creación de roles que les ayudaban a regularse. Una muestra de esto se puede evidenciar cuando una de las docentes investigadoras reseña lo siguiente: *Es muy interesante saber que los estudiantes van tomando iniciativas en torno a las prácticas de lectura desarrolladas; entre estas, recomendar libros, evocar experiencias personales que los conectan con los libros (diario de reflexiones 2).*

En este orden de ideas, se puede lograr en los estudiantes una nueva concepción sobre ir a la escuela, en la que se puede ser partícipe de la sociedad, no como un integrante más, sino como un sujeto que ayuda a edificarla desde las construcciones de mundo que ha hecho a lo largo de su vida y que ha logrado fortalecer con los conocimientos que le aporta la escuela. En esta medida, se vuelve necesario pensar la escuela como parte de la vida cotidiana, donde los estudiantes saben que allí pueden encontrar respuestas a diferentes problemáticas con las que se enfrentan día a día. Como lo refiere Lerner (2001):

Lo necesario es hacer de la escuela una comunidad de lectores que acuden a los textos buscando respuesta para los problemas que necesitan resolver, tratando de encontrar información para comprender mejor algún aspecto del mundo que es objeto de sus preocupaciones, buscando argumentos para defender una posición con la que están comprometidos o para rebatir otra que consideran peligrosa o injusta, deseando conocer otros modos de vida, identificarse con otros autores y personajes o diferenciarse de ellos, correr otras aventuras, enterarse de otras historias, descubrir otras formas de utilizar el lenguaje para crear nuevos sentidos (p.26).

Por ello, desde todos los elementos que hemos venido examinando, la conformación de comunidad de lectores debe ir ligada a la idea de formar estudiantes cada vez más críticos y

reflexivos, que puedan asumir el reto de trabajar por una sociedad más justa. Para que esto suceda, es preciso que la escuela se involucre en dicha transformación, que avance en relación con nuevas teorías, que los docentes reflexionemos y, si es necesario, reorientemos las prácticas, y que el acto de leer sirva para generar un encuentro consigo mismo y con los demás. No basta con proponer la lectura solo desde los textos académicos, como ya se había mencionado, sino desde aquello que circula en el contexto del estudiante, con el propósito de que este se vaya uniendo en torno a la comunidad de lectores y ejerza su ciudadanía.

A continuación, se exponen algunos conceptos que consideramos fundamentales en el marco de la reflexión sobre cómo conformar comunidad de lectores; estos son: literacidad y funciones textuales.

4.3.2. La literacidad: un vínculo entre la escuela y la sociedad

La escuela siempre ha tenido como propósito insertar al hombre en el conocimiento, a fin de que este le ayude a desenvolverse mejor en la sociedad. No obstante, con el tiempo, como docentes hemos venido dando prioridad a algunos conocimientos que poco o nada se articulan con las diferentes situaciones que el sujeto vive en su cotidianidad. Desde el proyecto comunidad de lectores, quisimos reevaluar nuestras prácticas e insertar en estas una construcción del saber basada en la relación que subyace las experiencias y los textos, y propiciar así situaciones de aprendizaje que generen un conocimiento que sea fácilmente practicado por fuera de la escuela. Como plantea Ferreiro (s.f.), “porque si la escuela no alfabetiza para la vida y el trabajo ¿para qué y para quién alfabetiza?” (p.3).

Según esta idea, es fundamental construir el saber a partir de situaciones que sean familiares para los estudiantes, dado que, de este modo, el conocimiento perdería ese carácter abstracto y se convertiría en algo más simple y cercano a experiencias propias del sujeto. Un ejemplo claro de esto lo podemos percibir en la siguiente situación: *Porque aprendo más sobre palabras que no son muy conocidas, y, junto con mis papás, comentamos la historia y hacemos comparaciones con la realidad* (diario de lectura 2).

En este caso, lograr el punto de encuentro entre la lectura y la realidad le implica al educador promover entre los estudiantes prácticos de lectura que los sorprendan. Pero como este es un proceso recíproco, el estudiante aportará las experiencias de la realidad que lo circunda, para imprimir significado al acto de leer.

En este orden de ideas, la escuela no puede estar aislada de la cultura que la rodea; no podemos establecer procesos de lectura que no tengan relación con aquellas cosas que suceden en el contexto del estudiante y con las cuales a diario estos interactúan. Por tal motivo, habría que implementar formas que tengan cada vez más sintonía con el aula de clase y el contexto. Una de esas formas está orientada desde la literacidad, como lo menciona Zavala (2009):

Como el uso de la literacidad es esencialmente social, no se localiza únicamente en las mentes de las personas o en los textos leídos o escritos sino, también, en la interacción interpersonal y en lo que la gente hace con estos textos (p.2).

En las experiencias que vivieron los estudiantes, a partir de las secuencias didácticas, pudieron constatar que la lectura tiene diversas funciones que les ayudarán a comprender mejor muchas de las situaciones que acontecen a su alrededor. Con esto, pretendemos que, tanto para nosotros como para los estudiantes, que la lectura haga parte de situaciones cotidianas por fuera de la escuela. En esta medida, fortalecer prácticas lectoras que los acompañarán por toda la vida tampoco es una tarea que termina en la escuela, sino que el estudiante deberá asumir sus prácticas lectoras de forma autónoma y permanente. Claro está, para que eso pueda suceder, debe incorporarse a la comunidad de lectores, preferiblemente, desde una corta edad, con el objetivo de que empiece a encontrarle el sentido a la lectura, en tanto reconoce que esta hace parte de su cotidianidad. En el siguiente ejemplo podemos analizar cómo el estudiante relaciona el texto con las construcciones que ha hecho sobre lo que para él es raza:

Más me gustó Mateo, y Mateo es negro, es delgado y tiene el pelo tan enroscadito; también Mateo es adoptado y tiene una mamá que lo quiere y lo consiente mucho y le da muy buen ejemplo, y no importa ser de otro color: Mi raza (diario de lectura 2).

Esta es una muestra de cómo un texto se inserta en las prácticas de vida de un estudiante. Según Zavala (2009), es el texto el que se adapta a las situaciones cotidianas que, en este caso, el estudiante ya conoce y le permiten hacer juicios e interpretaciones de lo leído. No deben ser las situaciones las que se adapten al texto, porque tendríamos una forma más abstracta de entender el conocimiento, lo que aparta muchas veces al sujeto del saber. Así, pues, cuando se le pregunta a un estudiante para qué le sirve la lectura por fuera de la escuela, este contesta: *Para cuando vamos para la escuela o cuando vamos en un bus para Medellín, y nos tenemos que bajar en la Aguacatala, pero no sabe leer, o sea que se pasa de estación (diario de lectura 2 T).*

No basta con crear ese escenario en el aula para que los estudiantes cuenten sus experiencias, sino que, además, se deben promover espacios de reflexión, de debate, de análisis, de crítica constructiva, donde, partiendo de situaciones reales, surjan diversas confrontaciones que hagan de esa experiencia una oportunidad de aprendizaje que, seguramente, en algún momento, será útil también por fuera de la vida académica.

4.3.3. Funciones textuales

Así como la literacidad, que ya hemos abordado, nos aporta elementos para continuar en la conformación de la comunidad de lectores, las funciones textuales nos brindan la posibilidad de acercarnos a diversos tipos de lectura, los cuales nos permiten entender que la lectura también obedece a diversidad de propósitos.

Ahora bien, trascendiendo la valoración de una función textual relacionada con ámbitos estructurales y académicos, el concepto de función textual se entendió aquí desde la incidencia y la función social que tiene el texto en el quehacer de los estudiantes.

Por lo anterior, cuando diseñamos las secuencias didácticas, quisimos, para la primera secuencia, que la lectura estuviera relacionada con una dimensión estética, donde los estudiantes se acercaran a la lectura desde los cuentos, fábulas, historias, cómics, entre otras. La segunda secuencia parte de un tipo de lectura de un tema seleccionado por los estudiantes; pero este tipo de lectura ya tiene otra dimensión, cumple con otro propósito, pues ya no es la lectura narrativa, sino que obedece más a una lectura científica. Por su parte, la tercera secuencia corresponde a la lectura que puede ser abordada desde las dos intencionalidades anteriores, y depende del gusto y de la curiosidad que se hayan despertado en los estudiantes.

Atendiendo a lo anterior, podemos observar cómo estudiantes han identificado el material de lectura que está en la “Leoteca” y establecen conexiones con los diferentes textos en cualquier momento del día. Esto se refleja en la entrevista realizada a un estudiante: *En la Leoteca observo libros de cuentos, de fábulas, de diferentes narraciones, también hay textos de otras materias como ciencias, sociales. Es una Leoteca con diferentes materiales de lectura* (entrevista estudiante 7).

Así mismo, los padres de familia han identificado los tipos de textos disponibles en la “Leoteca” y las distintas intenciones comunicativas que estos tienen: *A él le gusta mucho los libros, la lectura de cómics; le gusta mucho la lectura fantástica, y también le gusta mucho la lectura científica* (entrevista padre de familia 1).

En los anteriores casos, se puede señalar que nuestra propuesta no pretendió encasillarse en un solo con un tipo de lectura, porque, a través de la reflexión en todo este proceso, entendimos que los estudiantes, sin importar el grado, pueden conocer y explorar diversos tipos de texto, y lo realmente fundamental es que puedan familiarizarse con los propósitos que estos tienen. En palabras de Reyes (2003):

La escuela debe enseñar a leer de todas las formas posibles y con diversos propósitos. Porque necesitamos seguir instrucciones cada vez más complejas, no solo para conectar hornos, sino para que cada nave pueda despegar y explorar lugares remotos. Pero también necesitamos, y que cada vez con mayor urgencia, explorar el fondo de nosotros mismos y

conectarnos desde ahí, con esos otros, iguales y diferentes, que comparten nuestras raíces humanas, nuestros sueños y nuestros terrores (p. 66).

Como ha planteado este autor, es nuestra responsabilidad permitir a los estudiantes la posibilidad de acceder a textos que tengan diversidad de propósitos. Puede ser que se parta de lecturas que sean agradables para los estudiantes, pero, de manera progresiva, se podrían abordar textos que tengan otras posibilidades, otros discursos.

De acuerdo con lo planteado, y sumado a lo que nos propone Pérez (2006), “se requiere contar con una escuela que desde los primeros grados y de modo sostenido, trabaje la diversidad textual,” (p.4). No obstante, cuando se habla de diversidad textual en el proyecto, no nos enfocamos hacia la estructura del texto como tal, sino al propósito que cumple desde las necesidades de uso social que requiere el estudiante.

Para terminar este apartado y haciendo un recorrido por lo que hemos venido planteando, podemos concluir que sí es posible la conformación de comunidad de lectores, siempre y cuando se reflexione sobre los aspectos que envuelven el acto de leer, es decir: las prácticas de lectura que se están proponiendo desde la escuela, la forma como el docente promueve este proceso y, si es preciso, reinventa su quehacer para fortalecer las prácticas de lectura, la manera en que el docente enseña dentro del aula, las configuraciones que se tienen en cuenta para no llevar actividades aisladas y sin sentido. Esto propicia que los estudiantes se reúnan en torno a la lectura, lleven al aula los textos y las experiencias que se ubican fuera de la escuela, y se retome el propósito de que los textos trasciendan la mera estructura.

Sin embargo, cabe aclarar que la conformación de comunidad de lectores no se da de un día para otro, toda vez que conlleva tiempo para que los estudiantes vayan estableciendo ciertos vínculos, afinidades, propósitos en la lectura. En cuanto a lo anterior, también es necesario crear desde el aula las condiciones para encontrarse, hablar, compartir, reflexionar, debatir, criticar, discernir, sorprenderse, respetar los puntos de vista del otro. De aquí, es que se necesita de otros momentos, de otros espacios, de otras investigaciones o de otros docentes que se motiven a indagar

sobre la lectura en comunidad y los beneficios que esto genera tanto para la escuela como para la Institución y para individuo que hace parte de ella.



Conclusiones: nuestras consideraciones

Después de haber trasegado por el camino que nos planteamos al inicio de la intervención, con una propuesta que nos permitiera dar respuesta a la posibilidad de conformar una comunidad de lectores, y apoyada en tres secuencias didácticas, se vislumbraron posibilidades, aprendizajes y nuevos retos. El desarrollo de los anteriores apartados nos indica que la lectura, tanto en el aula, en la familia u otro espacio donde esta tenga lugar, se puede asumir además desde el goce, el disfrute, el placer, con un espíritu de leer por una razón específica o simplemente por el placer de leer.

El diseño de secuencias didácticas para los estudiantes del grado tercero, pensadas desde una mirada sociocultural, fue un aspecto clave, porque nos permitió tener propósitos claros de lo que queríamos potenciar en ellos; en este caso, hablamos específicamente de los procesos de lectura en nuestras instituciones que año por año venían convirtiéndose en un tema preocupante porque las prácticas pedagógicas que habíamos venido desarrollando dentro del aula de clase no estaban permeando a nuestros estudiantes en cuanto a la importancia de la lectura, es por esto, que a partir de una mejor relación entre el contexto y la escuela y la transformación de nuestras prácticas docentes logramos propiciar su motivación y el agrado para participar y aportar en el desarrollo de las secuencias didácticas que además, fueron pensadas teniendo en cuenta los intereses de los estudiantes. Del mismo modo, se construyó conocimiento y se fortalecieron prácticas de lectura a partir del encuentro con el otro.

Las pistas para determinar que en la escuela es posible fomentar la participación de los estudiantes en una comunidad de lectores, las hallamos en la implementación de dichas secuencias didácticas y en las actividades que permitieron observar situaciones interesantes como: el valor que tiene la lectura en voz alta por parte del docente, los estudiantes que, en muchos casos, se fueron animando a participar de la lectura en sus diversas formas y a ser referentes para sus otros compañeros que por alguna razón aún mostraban algún tipo de pasividad por el proceso de lectura, y la lectura gratuita como estrategia permanente que se desarrolló al inicio de las clases; dichas situaciones fueron determinantes para que los estudiantes se engancharan con diversos textos.

Para promover que nuestros estudiantes participaran como parte de una comunidad de lectores, fue clave la implementación de la “Leoteca” como espacio privilegiado dentro del aula de clase donde se encontraban textos para el disfrute de la lectura. Esto se evidenció en la forma como los estudiantes se iban reuniendo en pequeños grupos para socializar los textos leídos, o simplemente de manera individual se acercaban para tomar entre sus manos algún texto que por algún motivo los llenaba de curiosidad o que simplemente observaban a otros compañeros como iban realizando lectura de los textos. Las formas de lectura que desplegamos en el aula fue otro factor determinante para llegar a todos los estudiantes, puesto que no todos tienen los mismos ritmos y posibilidades frente a la lectura y al proceso de aprendizaje.

Terminada la implementación de las secuencias didácticas, y según la triangulación de la información recolectada mediante los instrumentos referidos en el apartado metodológico, pudimos considerar que existe una relación estrecha entre los fines con que usamos los textos dispuestos en la Leoteca, el contexto donde se desenvuelven los estudiantes y los procesos de lectura compartida en el aula de acuerdo a la intencionalidad del docente según la clase a desarrollar con los mismo estudiantes. Estos elementos confirman el vínculo que se puede fortalecer entre la escuela y el contexto para que el aprendizaje y la lectura que se desarrolla para tal fin sea cada vez más significativa.

Esto se pudo evidenciar dentro la comunidad de lectores cuando los estudiantes dentro de esta compartían diferentes apreciaciones e interpretaciones sobre lo que leían haciendo relaciones con momentos y circunstancias que ellos habían vivido (mi mamá dice., yo lo vi en la televisión, la profe nos dijo...) lo cual deja ver claramente que la lectura que realizaban de acuerdo a la clase y al tema que se abordaba, era una oportunidad de aprendizaje compartido y colaborativo que enriquecía las apreciaciones e ideas que entre ellos y el docente se iban suscitando.

A lo largo del proceso, igualmente, fortalecimos nuestro concepto de comunidad de lectores, que luego fue definido como el encuentro de sujetos que va más allá de un grupo y se convierte en la reunión, en este caso, de estudiantes que comparten un lazo tejido a lo largo de una experiencia de aprendizaje en el aula, y en relación con lo que pasa por fuera de la escuela, donde aprenden a

encontrarse íntimamente con el texto, lo apropian según sus elaboraciones sobre el mundo y comparten esa nueva construcción suscitando el debate, la crítica y la reflexión.

Todo lo anterior, por ser un proceso que requiere de un tiempo considerable, nos ha permitido analizar ciertos comportamientos que se han ido generando en los estudiantes a raíz del desarrollo de las secuencias didácticas, tales como: el respeto por la palabra, aprender a escuchar diversas opiniones sobre un mismo texto, el reconocimiento del otro. En este sentido, entendemos también la comunidad de lectores como el encuentro de personas que convergen en torno a la lectura, para disfrutar de ella, para socializar, para confrontar respuestas, para resolver inquietudes, para saber qué piensa el otro, para debatir, para divertirse a partir de los textos; es ahí cuando la lectura cobra sentido como práctica viva y vital que permite reorganizar el propio pensamiento.

No obstante, lo mencionado anteriormente no se queda en la escuela, ya que los estudiantes salen a compartir esas nuevas construcciones con sus familias, y nosotros como docentes investigadores también sentimos la necesidad de contar la experiencia a nuestros pares, lo que permite, de una u otra manera, extender la invitación a unirse a la propuesta. En virtud de esta idea, dentro de unos años podríamos hablar no solo del grado tercero como semilla de una comunidad de lectores, sino de toda una institución convocada alrededor de este empeño.

Así, pues, pensamos que reinventar nuestras prácticas docentes contribuyó a reevaluar algunas formas de presentar a los estudiantes los procesos de lectura. Otro acierto tuvo que ver con el enfoque sociocultural que tomamos como referente para el desarrollo de la propuesta, pues permitió diseñar, implementar y evaluar las secuencias didácticas de acuerdo con las particularidades que el contexto presenta, aprovechando ese cúmulo de contenido en diferentes formatos que existe alrededor de la escuela y que es traído al aula de clase de acuerdo a los intereses de los estudiantes e intencionalidades del docente según su apuesta en el aula y, de esta forma, acercarnos a unas prácticas de lectura con mayor significado y sentido.

Otro aspecto de relevancia en el desarrollo del proyecto, fue darnos cuenta que estábamos equivocados acerca de la concepción que nosotros como docentes teníamos en cuanto a que los estudiantes preferían los textos narrativos antes que cualquier otro. Pudimos evidenciar en la segunda secuencia “conociendo el sistema solar” que para la mayoría de los estudiantes fue su

secuencia preferida sin importar que los textos eran de corte científico. El diseño consistía en una serie de retos para lo que debían leer información sobre algún aspecto del sistema solar y estas actividades encadenadas permitieron ayudar en el fortalecimiento de la lectura de una forma muy sutil pero cautivadora. hecho que, nos permite entender que no importa tanto que tipo de texto sea, sino la forma como lo presentemos a nuestros estudiantes en el aula de clase.

Es muy importante resaltar que durante el desarrollo del proyecto, encontramos durante dicho proceso, estudiantes que mostraban resistencia a la lectura y que con palabras como (no quiero leer, no me gusta leer, que pereza leer, no quiero ir a la leoteca) demostraban de alguna forma el desinterés y desmotivación por los libros y en si por la lectura, sin embargo durante el desarrollo de las secuencias algunos fueron paulatinamente cambiando su actitud, integrándose a sus compañeros y a las actividades de lectura en la “Leoteca”, puesto que observaban el interés de sus otros compañeros y la continuidad que el docente le daba a las lectura en las diferentes clases.

Por último, al inicio del proyecto se nos presentó la dificultad para la adecuación de la Leoteca, considerando que las Instituciones cuentan con espacios, pero al momento de organizar nos dimos cuenta que no se tiene recursos económicos para apoyar estas propuestas. Lo cual se debió solucionar con la iniciativa de los educadores y los estudiantes.

Recomendaciones desde nuestra experiencia en el proyecto de intervención

Durante el desarrollo del proyecto de comunidad de lectores, algunos compañeros docentes se mostraron inquietos por saber y aportar en la propuesta; por ello, en posibles investigaciones futuras, es importante escuchar las voces de los docentes que están alrededor del grupo de intervención, en la medida en que pueden dar ideas, sugerencias o pistas que ayuden a reconstruir el proceso que se lleve a cabo con los estudiantes.

También es fundamental resaltar que, para fortalecer los procesos de lectura en el aula, es necesario tener un espacio ambientado donde se dispongan los textos, y, además, que se les permita a los estudiantes nutrir dicho espacio con materiales que llamen su atención. Este conjunto de textos servirá de apoyo para el desarrollo de las clases y explorar la lectura en sus diversas posibilidades, de modo que se pueda acceder a los textos en cualquier momento de la clase.

Es importante resaltar, que para promover la lectura en los estudiantes de manera permanente se requiere de tiempo y de un proceso que debe estar ligado desde el interés que se motive desde la familia y que en la escuela los docentes continúen vigorizando la lectura desde la práctica y es en este punto donde se requiere de otras investigaciones que permitan identificar esos elementos que la escuela debe implementar para que la lectura se fortalezca en los estudiantes.

Además, es esencial impulsar la lectura gratuita como una práctica docente en la cual el educador, en función del contenido que esté abordando en las diferentes clases, lleve al aula una lectura que incentive la ambientación, la participación, la interrelación, y la conexión entre el proceso de aprendizaje y los textos, mediados por la lectura en voz alta, donde los estudiantes participen de manera autónoma. Todos aquellos maestros que no cuentan con un material llamativo para desarrollar la lectura en el aula son, precisamente, los invitados a ser mediadores en este contexto. Esto implica desplegar su creatividad para que los estudiantes se inserten en las diversas prácticas de lectura.

Por último, recomendamos la permanente reconfiguración de nuestras prácticas docentes, alentando la participación de los estudiantes frente a los nuevos contenidos que se abordarán en

las etapas del proceso de aprendizaje, y fomentando la conformación de comunidades de lectura donde participen padres de familia, estudiantes y docentes.



Bibliografía

- Aguilar, C., Alonso, M. J., Padrós, M. y Pulido, M. Á. (2010). Lectura dialógica y transformación en las comunidades de aprendizaje. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 67(24, 1), 31-44.
- Arias Monge, M. (2012). El círculo de conversación como estrategia didáctica: una experiencia para reflexionar y aplicar en educación superior. *Electrónica educare*, 16(2), 9-24.
- Barboza, J. (2003). Funciones de la lectura. *Lectura y vida*, 1-8.
- Barela, C. M., Escudero, Z. E., Aiello, M., Taborda, A. y del Valle Ressia, I. (2005). Las prácticas de enseñanza como objeto de estudio. *La Revista Venezolana de Educación (Educere)*, 9(30), 329-333.
- Bombini, G. (2006). *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Camps, A. (2000). *Objeto, Modalidades y ámbitos de la investigación en didáctica de la lengua*. Barcelona: GRAO.
- (2012). La investigación en didáctica de la lengua en la encrucijada de muchos caminos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 23-41.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- (2008). Miradas y propuestas sobre la lectura. En D. Cassany. (Comp.), *Para ser Letrados Voces y miradas sobre la lectura* (p. 38). Barcelona: Paidós.
- Coffey, A. y Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Cubillos Molina, P. A. (2017). La importancia de libro álbum en la educación inicial. *Infancias imágenes*, 16(1), 144-146.
- Cuervo Mondragón, C. I. (27 de julio de 2015). El círculo de lectura literaria, una experiencia crítica y de afectación de la comunidad. Recuperado de <https://www.magisterio.com.co/articulo/el-circulo-de-lectura-literaria-una-experiencia-critica-y-de-afectacion-con-la-comunidad>.

- Duarte, R. (2012). La enseñanza de la lectura y su repercusión en el desarrollo del comportamiento lector. Madrid: Universidad de Alcalá.
- Escalera Cordero, M. (2009). La lectura como actividad ideológica: apropiación y enseñanza de la literatura (qué leer y para qué leer). *ARBOR Ciencia Pensamiento y Cultura*, 185(736), 483-495.
- Ferreiro, E. (2006). Pasado y futuro del verbo leer. En Primer Taller de Actualización sobre los programas de estudio (pp. 7-16). Argentina: Secretaría de Educación Pública.
- Freire, P. (1994). Enseñar-aprender. Lectura del mundo-lectura de la palabra. En cartas a quien pretende enseñar. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1997). Política y educación. Madrid, España: Siglo XXI.
- Galeano Marín, M. E. (2007). Estrategias de investigación social cualitativa. El giro en la mirada. Medellín: La Carreta Editores.
- Goikoetoxea Iraola, E. y Martínez Peña, N. (2015). Los beneficios de la lectura compartida de libros: breve revisión. *Educación XXI*, 18(1), 303-324.
- Guber, R. (2001). La etnografía: método, campo y reflexividad. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Kalman, J. (2003). Cultura escrita. México: Decisión.
- Lerner, D. (2001). Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario. México: Fondo de Cultura Económica.
- (2006). Para transformar la enseñanza. México: SEP.
- Martínez, M. (2000). La Investigación Acción en el Aula. Maracaibo: Agenda Académica.
- Mejía, D. (2010). Lectura en pañales para llegar a la escuela, 879.
- Ministerio de Educación Nacional, MEN. (1998). Lineamientos curriculares. Bogotá: MEN.
- (2006). Estándares básicos de competencias del lenguaje. Bogotá: MEN.
- (2011). Plan Nacional de Lectura y Escritura de Educación Inicial, Preescolar, Básica y Media. Bogotá: MEN.
- (2012). Programa Educación Rural- PER: Orientaciones técnicas para la producción de secuencias didácticas para un desarrollo profesional situado en las áreas de matemáticas y ciencias. Bogotá: MEN.

- (2015). *Derechos Básicos de Aprendizaje*. Bogotá: MEN.
- Montoya Ayala, A. (2016). *Prácticas de lectura: una mirada en el contexto de tres maestras de básica primaria (tesis de maestría)*. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Olson, D. (1998). *El mundo sobre el papel. El impacto de la lectura y la escritura en la estructura del conocimiento*. España: Gedisa.
- Ortiz, M. & Borjas, B. (2008). *La investigación acción participativa: Aporte de Fals Borda a la educación popular*. *Espacio Abierto*, 17(4), 615-627.
- Partido Calva, M. (2007). *Los libros de texto en la escuela primaria y sus implicaciones en la lectura*. *Revista de educación educativa* 5. Recuperado de <http://revistas.uv.mx/index.php/cpue/article/view/112/205>.
- Peláez, S. (2012). *El libro no ha muerto, nació un nuevo lector*. *Quid*, 19, 67-73.
- Pérez Abril, M. (2004). *Leer, escribir, participar: Un reto para la escuela, una condición de la política*. Bogotá: Fundalectura.
- (2005). *Un marco para pensar configuraciones didácticas en el campo del lenguaje en la educación básica*. En *La didáctica de la Lengua Materna. Estado de la discusión en Colombia*. Bogotá: Colciencias.
- (2007). *Prácticas de lectura y escritura para el tránsito de la secundaria a la universidad: Conceptos claves y una vía de investigación*. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 2-8.
- (2013). *Hay que pensar en la lectura como práctica y como experiencia estética*. En *Ministerio Nacional de Educación. Leer para comprender, escribir para transformar*. Bogotá: MEN.
- (2015). *La práctica reflexiva una perspectiva para la formación docente en la obra de Donald Schön*. En G. Aragón, I. Kostina, M. Pérez y G. Rincón (Comps). *Perspectivas sobre la enseñanza de la lengua materna, las lenguas y la literatura*. Barcelona: Paidós.
- (2016). *Los derechos de lenguaje: Acceder a la experiencia estética, al relato y a la lengua desde los primeros años*. En M. C. Deoliveira, A. Magendzo, G. Aragón, A. Castaño, F.

- Jurado, G. Bustamante, . . . M. Rey, Sobre los aprendizajes fundamentales. Bogotá: Kimprés.
- Pérez, A. M. y Rincón. G. (2009). Actividad, secuencia, didáctica y pedagogía por proyectos: Tres Alternativas para la organización del Trabajo Didáctico en el Campo del Lenguaje. Bogotá: Cerlalc.
- Rincón, G. (2003). Algunos malentendidos en el trabajo por proyectos. Recuperado de <http://blog.fundalectura.org/wp-content/uploads/2017/04/Algunos-malentendidos-de-la-pedagog%C3%ADa-por-proyectos.pdf>.
- (2004). La didáctica de la lengua castellana: reconceptualizaciones y retos actuales. Cali: Universidad del Valle.
- Salazar, M. L. (s.f.). El diario pedagógico. Guía de Aprendizaje N° 7. s.l.
- Sandoval Casilimas, C. A. (2002). Investigación Cualitativa. Bogotá: ARFO Editores e Impresores Ltda.
- Shön, D. (1998). El profesional reflexivo: Cómo piensan los profesionales cuando actúan. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Trealese, J. (2004). Manual de la Lectura en Voz Alta. Bogotá: Fundalectura.
- Zavala, V. (2009). La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura. En D. Cassany (Comp.). Para ser letrados voces y miradas sobre la lectura. Barcelona: Paidós.

Anexos

**Anexo 1. Secuencia 1: *La Leoteca, un medio para la lectura*; secuencia 2:
Conociendo el sistema solar; secuencia 3: *Una aventura con la lectura***



- **Secuencia 1: La Leoteca, un medio para la lectura**

LA LEOTECA UN MEDIO PARA LA LECTURA		
DOCENTES QUE LA IMPLEMENTAN: Andrea Correa Urrea –Hilda Echeverry I.E. Jose Prieto Arango y Jose Ignacio Quintero I.E.A Víctor Manuel Orozco		GRADO: Tercero de básica primaria TIEMPO ESTIPULADO: Siete Semanas
BAJO LA DIRECCIÓN DEL TUTOR: María Victoria Arenas		ESTADO: Propuesta para ser implementada en el tercer semestre de maestría
OBJETIVO GENERAL/ LOGRO (S)	PREGUNTAS GUÍA	VISIÓN GENERAL (ESQUEMA)
<p>Al finalizar la secuencia el estudiante estará en condiciones de:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Disfrutar de nuevos mundos posibles a partir de la lectura de cuentos, fabulas, historietas, comics y otros textos a través de la creación de la biblioteca de aula: Leoteca <p>QUE SE ESPERA DE LA SECUENCIA:</p> <p>2 Audio cuentos. Se utiliza en programa de audacity 2 Video cuentos. Se utiliza el programa movie maker 2 Biblioteca de aula llamadas “LA LEOTECA”</p>	<p>Preguntas del lado del estudiante:</p> <p>¿Para qué me sirve leer? ¿Cuáles son las mejores lecturas para disfrutar? ¿Qué otras maneras existen de leer? ¿Por qué leer?</p>	<p>PARA LA EXPERIENCIA ESTÉTICA Acercamiento espontaneo y libre a los diferentes libros y formatos de textos para el disfrute de la lectura. Diálogos y conversatorios sobre las diversas lecturas Lectura silenciosa y en voz alta por parte de estudiantes y educadores. Grabación de las voces de los estudiantes en el momento de la lectura. Participación de padres de familia.</p> <p>PARA MEJORAR LA PRODUCCIÓN LECTORA</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Leer para escribir ✓ Hablar para escribir ✓ Hablar y conversar de lo escrito ✓ Generar conciencia de los diferentes momentos de la lectura como espacio de conocimiento.
ESTANDARES (MEN, 2006)		
FACTOR	ENUNCIADO IDENTIFICADOR	SUBPROCESOS
LITERATURA	Comprendo textos literarios para propiciar el desarrollo de mi capacidad creativa y lúdica.	Leo fábulas, cuentos, poemas, relatos mitológicos, leyendas, o cualquier otro texto literario
		Recreo relatos y cuentos cambiando personajes, ambientes, hechos y épocas. Recreo relatos y cuentos cambiando personajes, ambientes, hechos y épocas.
PRODUCCIÓN TEXTUAL	Produzco textos orales, en situaciones comunicativas que permiten evidenciar el uso significativo de la entonación y la	Organizo mis ideas para producir un texto oral, teniendo en cuenta mi realidad y mis propias experiencias Produzco un texto oral, teniendo en cuenta la entonación, la articulación y la organización de ideas que requiere la situación comunicativa.

	pertinencia articulatoria	
PRIMERA ETAPA: EXPLORACIÓN		
ACCIONES A REALIZAR	MATERIALES EDUCATIVOS	CRITERIOS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN
<p>Conversatorio con los estudiantes alrededor de si les gusta leer o no diferentes tipos de textos o de libros como: los cuentos, las fabulas, los mitos, historias de ciencia ficción, terror, comics entre otros.</p> <p>El educador hace un sondeo preguntando a los estudiantes ¿cuáles han sido las diferentes cuentos, historias o libros que ellos han leído y cuales les han gustado?</p> <p>Lectura en voz alta por parte del educador de un cuento de la Colección Semilla (Kitamura, 2012) (Fernando furioso) y de un cuento digital (Bogart, 1998) (Tomás aprende a leer).</p> <p>El educador entrega un cuarto de hoja de block y pregunta: ¿para qué leer? ¿En qué momentos de nuestra vida utilizamos la lectura? El profesor recoge las respuestas y la guarda, hasta el final de la secuencia. Algunos estudiantes leen sus respuestas de manera voluntaria.</p> <p>La biblioteca de Aula LA LEOTECA está integrada por: libros de la colección semilla, otros libros del establecimiento, libros de otras bibliotecas, materiales que traen los niños y cuentos digitales los cuales están disponibles en los computadores con los que cuenta la escuela.</p> <p>Dinámica “El semáforo” que consiste en rotar los libros de la biblioteca de Aula. Cuando se dice verde, el libro se rota a la derecha rápidamente, cuando se dice rojo se</p>	<p>Libros de la Colección semilla.</p> <p>Libros de la biblioteca de la secundaria y primaria y libros de otras bibliotecas.</p> <p>Hojas de block.</p> <p>Libros y otros folletos traídos por los estudiantes.</p> <p>Computadores de la escuela.</p>	<p>Disposición y participación activa de los estudiantes de grado tercero.</p> <p>Actitud de los estudiantes frente a los acercamientos a los primeros libros de la biblioteca de aula LA LEOTECA.</p> <p>Participación voluntaria para leer sus respuestas ante los compañeros.</p> <p>Conformación de la Biblioteca de Aula la LEOTECA.</p> <p>Observación de la actitud de los estudiantes frente a las actividades que se ponen en la comunidad de lectores.</p>

<p>detienen un poco más de tiempo con el libro que tienen en sus manos. El objetivo es que los alumnos reconozcan e identifiquen los libros y otro material que se tiene en la biblioteca de aula LA LEOTECA y que estará disponible en el salón de clase.</p> <p>Al iniciar la actividad de lectura el educador presentará cada uno de los libros –lo que pueden encontrar allí – cada libro presentarlo en 30 segundos.</p>		
<p>LIBROS QUE CONFORMARÁN LA BIBLIOTECA DE AULA: La Leoteca</p> <p>Mi-día de suerte, Una cena elegante, De repente, La familia Numerosa, Fernando furioso, El pequeño topo que quería saber quién se había, hecho eso en su cabeza, Vaya apetito tiene el zorro, UN día diferente para el señor Amós, Castor y Crip lo reparan todo, Había una vez una, Así fue. No, así. No, así, Dorotea y Migue, En el desván, Camino a casa, La gallina roja, Todos sois mis favoritos, De verdad que no podía, Caperucita roja tal como se la contaron a Jorge, La fuga, La peineta colorada, El libro de oro de los niños, Los viajes de Olga, Me llamo Yoon, El conejo y el mapurite, Muertos de susto, La leyenda de Leonora, La isla de los mimos, El pájaro, el mono y la serpiente en la selva, Rosaura en bicicleta, Elenita, Pies sucios, León y Beto, Lejos de mi país, Manuela color canela, El abominable lobo amable (historietas), El ladrón de gallinas, Donde está el pastel, Flotante. Y libros de juegos de palabras: Adivínalo si puedes, bichonanzas y adiviplantas, quien no lo adivina buen tonto es, no se aburra palabras para reír y jugar, Las piezas de rompecabezas, El abominable lobo amable, Arquitectura para niños, El caballito enano, Mi abuela Amanda, Cuentos pulga, Y ¿si vivieras en?, Soy bajito, Los tres amigos, Un tirón de la cola, Mi hermana Axia, La historia de la hoja de papel, Adivínalo si puedes, Mitos cuentos y leyendas, El lugar más bonito del Mundo, ¿Qué animal es?, Las ballenas, El día que Saida llego,</p>		
<p>SEGUNDA ETAPA: ACTIVIDADES DE PRÁCTICA</p>		
<p>ACTIVIDADES A REALIZAR</p>	<p>INDICADORES/ CRITERIOS DE EVALUACIÓN INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN</p>	
<p>ACTIVIDADES PERMANENTES</p> <p>Durante las siete semanas, dos veces por semana, es decir, aproximadamente 12 veces, los libros y los diferentes materiales de la biblioteca de aula LA LEOTECA, serán utilizados en el aula de clase, por un espacio no superior a media hora, en dicho espacio, el estudiante leerá de manera individual, grupal, en voz silenciosa, voz alta. Así al finalizar el semestre cada estudiante habrá tenido la oportunidad de leerse varios libros.</p> <p>Durante las seis semanas, se privilegiará por semana una estrategia de lectura; semana uno lectura en voz alta por parte del educador, semana dos lecturas individuales en voz silenciosa por parte de los estudiantes, semana tres lecturas en voz alta rotativa, semana cuatro lecturas grupales, semana cinco lecturas voluntarias en voz alta, semana seis lecturas guiadas.</p> <p>En cada sesión de lectura libre e individual, el estudiante anotará en el diario de lectura, el cual será la manera donde cada estudiante escribirá sus experiencias con la lectura de acuerdo a las indicaciones del profesor y se anotará lo siguiente: la</p>	<p>Disposición para realizar lecturas silenciosas en cada una de las sesiones.</p> <p>Actitud de escucha cuando se realicen las actividades de lectura rotativas y en voz alta.</p> <p>Participación activa y espontánea en los conversatorios literarios.</p> <p>Registro en el cuaderno de las obras leídas, la fecha y la calificación asignada a tales textos.</p> <p>Donación voluntaria por parte de los estudiantes para nutrir la biblioteca de aula LA LEOTECA.</p> <p>Registro del diario de lectura por parte de los estudiantes</p> <hr/> <p style="text-align: center;">MATERIALES EDUCATIVOS</p> <hr/> <p>Libros de la Colección semilla.</p> <p>Libros de cuentos de los estudiantes.</p> <p>USB con cuentos digitales y computadores</p> <p>Biblioteca de aula. LA LEOTECA</p> <p>Otras fuentes y materiales de lectura</p>	

<p>fecha, el título del libro leído, el autor y hará un dibujo de los leído y una calificación si le gustó o no.</p> <p>El docente en cada sesión de lectura libre de los estudiantes, les leerá en voz alta uno de los textos que hagan parte de la biblioteca de aula LA LEOTECA o de cuentos digitales, así despertará interés por dicho libro, ya que muchos niños lo van a querer leer y continuar con la lectura no solo en el salón sino también en la casa.</p> <p>Cada 15 días se abrirá espacios de “conversatorio”, donde los alumnos hablan de sus libros preferidos, por qué les gusta, de qué tratan, que tienen de fascinantes. El estudiante llevará un libro de la biblioteca de aula a la casa, una vez por semana, lo lee con su familia y luego escribe algo relacionado con el libro, y eso que escriban y comparte con la familia será utilizado como el diario de los estudiantes.</p> <p>Los estudiantes que tengan dispositivos móviles grabarán algún miembro de la familia leyendo un cuento y se reproducirá en la clase.</p> <p>En algunos momentos también podrá ser viceversa: grabarse ellos mismos leyéndole a los padres de familia para luego reproducirlo en clase.</p> <p>En una cartelera, que se cambiará cada 15 días, que estará ubicada a la entrada del salón se expondrá los libros recomendados con el propósito que se animen a leerlos.</p>		
<p>ACTIVIDADES SECUENCIALES:</p> <p>Cuando la mayoría de estudiantes hayan tenido ese encuentro directo con todos los libros de la biblioteca de aula LA LEOTECA, procederán a pasar a la segunda fase que consiste en la producción de video cuentos y audio cuentos, construcción colectiva de cuentos en diferentes dispositivos. La LEOTECA se utilizará permanentemente y estará 100% disponible en el aula de clase.</p>		
<p>TERCERA ETAPA: ACTIVIDADES DE APLICACIÓN TRES SEMANAS</p>		
<p>ACTIVIDAD DE RESULTADO</p>	<p>MATERIALES EDUCATIVOS</p>	<p>CRITERIOS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN</p>
<p>Para realizar el audio y el video cuento se necesita:</p> <p>Los estudiantes seleccionan un libro de la LEOTECA. Cada uno ensayará muchas veces su lectura hasta que lo lea bastante fluido y con la entonación requerida.</p> <p>El Educador grabará con algún dispositivo los estudiantes en el momento de la lectura del cuento (puede ser en clase o en espacios extra clase). El audio cuento será grabado en el programado llamado audacity.</p>	<p>Dispositivo para grabar las voces y para tomar las fotos.</p> <p>Los cuentos traídos desde las casas.</p> <p>Programas para hacer el audio cuento y el video cuento.</p>	<p>Capacidad de trabajar en equipo.</p> <p>Responsabilidad y cumplimiento para traer los cuentos contruidos en familia.</p> <p>Creatividad en la construcción de los cuentos.</p> <p>Disposición y actitud para hacer la lectura de los cuentos de la biblioteca de aula.</p> <p>Producción de un audio cuentos y un video cuento.</p> <p>Producción de un libro con los cuentos traídos desde las familias, con sus respectivos dibujos</p> <p>Responsabilidad en las distintas actividades asignadas por el profesor o por el equipo.</p> <p>Calidad y creatividad de la ilustración.</p> <p>Evaluación de la manera como están leyendo los estudiantes en los diferentes libros de la biblioteca de aula, de sus propias creaciones y los cuentos traídos al aula por el docente.</p> <p>Numero de cuentos traídos al aula.</p> <p>Seguimiento a los libros leídos por los estudiantes.</p>



<p>Se hace la reproducción de los cuentos grabados.</p> <p>Los estudiantes harán una selección de los cinco mejores lectores de cuentos los cuales serán grabados en su versión final en el programa requerido. Ver anexo 1</p> <p>De otro lado, los estudiantes harán la selección de otro cuento el cual será grabado por varias voces.</p> <p>Los estudiantes harán dibujos relacionados con los cuentos leídos.</p> <p>El educador tomará las fotos de los dibujos seleccionados con algún dispositivo.</p> <p>El educador pasara las fotos y la grabación al programa requerido para hacer el video cuento. El programa que se utilizará será Movie maker.</p> <p>Luego, se rotarán por los salones e intercambiarán los audio-cuentos y los video-cuentos entre las dos Instituciones y se hará un registro en audio sobre los comentarios realizados por los niños y los demás educadores.</p> <p>El material construido se compartirá con los educadores de cada institución y se hará una divulgación por redes sociales.</p> <p>Los estudiantes de otros grupos de la escuela: preescolar, primero, cuarto y quinto observarán el material grabado y harán sus comentarios.</p>		<p>Comentario de los estudiantes de ambas instituciones sobre el material intercambiado.</p>
---	--	--

- **Secuencia 2: Conociendo el sistema solar**

Conociendo el sistema solar		
DOCENTES QUE LA IMPLEMENTAN: Andrea Correa Urrea – Hilda Echeverry I.E. José Prieto Arango y José Ignacio Quintero I.E.A Víctor Manuel Orozco BAJO LA DIRECCIÓN DEL TUTOR: María Victoria Arenas Vasco		GRADO: Tercero de básica primaria TIEMPO ESTIPULADO: 7 Semanas ESTADO: Propuesta para ser implementada en el tercer semestre de maestría
PARTICIPACIÓN DE LOS ESTUDIANTES EN LA ELECCIÓN DEL TEMA		
<p>Los educadores propician un espacio para que los estudiantes dialoguen y propongan temas de interés, los cuales les gustaría que se estudiara en las próximas clases. Los educadores hacen un listado en el tablero de temas propuestos por los estudiantes, Algunos de los temas propuestos: La Flora, la fauna, el espacio, las galaxias, los robots, la ciencia, los animales, el agua. Los educadores ponen en consideración los temas propuestos y por acuerdo entre los estudiantes se estable desarrollar en esta secuencia el tema del espacio con sus respectivos elementos.</p>		
OBJETIVO GENERAL/ LOGRO (S)	PREGUNTAS GUÍA	VISIÓN GENERAL (ESQUEMA)
<p>Al finalizar la secuencia el estudiante estará en condiciones de:</p> <p>Construir un mural “Ventana del espacio” sobre el sistema solar que les permita a los estudiantes reconocer que la lectura responde también a situaciones comunicativas reales.</p> <p>Avanzar en la lectura de diferentes textos con un propósito real: conocer diferentes miradas sobre el tema que a los niños les interesa.</p> <p>PRODUCTOS:</p> <p>Construcción de “la ventana del espacio”. Utilización de la biblioteca de Aula. Álbum con los documentos e historias construida por los estudiantes.</p>	<p>Preguntas del lado del estudiante:</p> <p>¿Por qué la luna me persigue? ¿Por qué el sol nos ilumina? ¿Cómo alumbramos el sol? ¿Por qué el sol calienta? ¿Por qué el día y la noche? ¿Es posible viajar al espacio y regresar? ¿Cómo podemos mostrar a los demás que hemos aprendido sobre el espacio? ¿Es posible aprender y divertirme al mismo tiempo?</p>	<p>LEER PARA APRENDER Lectura sobre el espacio en diferentes textos, libros, medio digital, folletos, revistas, entre otros. Selección de diferentes tipos de materiales (cuentos, poemas, artículos informativos, artículos científicos, documentales, imágenes, observación directa) que den cuenta sobre cómo es el espacio, cómo se mueve el sol, la luna, los planetas, las galaxias y los satélites.</p> <p>PARA AMPLIAR NUESTRA MIRADA DEL ESPACIO Con el propósito que todos los estudiantes tengan una aproximación al conocimiento sobre el espacio se propone: Leer imágenes. Dialogar sobre lo observado. Compartir la lectura con los compañeros de aula y con la familia. Lectura de otros medios informativos de mayor profundidad. La consulta en las TIC para la lectura en el aula.</p>
ESTANDARES (MEN, 2006)		
FACTOR	ENUNCIADO IDENTIFICADOR	SUBPROCESOS
PRODUCCIÓN TEXTUAL	Produzco textos orales que responden a distintos propósitos comunicativos.	Utilizo la entonación y los matices afectivos de voz para alcanzar mi propósito en diferentes situaciones comunicativas.
		Describo personas, objetos, lugares, etc., en forma detallada

<p>COMPRESIÓN E INTERPRETACIÓN TEXTUAL</p>	<p>Comprendo textos que tienen diferentes formatos y finalidades.</p>	<p>Comparo textos de acuerdo con sus formatos, temáticas y funciones Elaboro hipótesis acerca del sentido global de los textos, antes y durante el proceso de lectura; para el efecto, me apoyo en mis conocimientos previos, las imágenes y los títulos.</p>
<p>PRIMERA ETAPA: EXPLORACIÓN</p>		
<p>ACCIONES A REALIZAR</p>		<p>CRITERIOS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN</p>
<p>SESIÓN 1</p> <p>El educador adecuará un espacio del salón con cartulina de color oscuro para la construcción de “la Ventana al sistema solar”.</p> <p>El educador escoge un lugar distinto a la LEOTECA y esconderá papeles amarillos que por el envés tendrán información sobre el astro (el sol).</p> <p>Se propone a los estudiantes salir del salón al lugar indicado, donde deberán encontrar escritos en papel amarillo, se da un tiempo de quince minutos, pasado el tiempo se hará un círculo con los estudiantes y cada uno deberá pararse en el centro y leer en voz alta la lectura, luego se invitarán los estudiantes a la LEOTECA donde pasarán en orden y pegarán en un círculo ubicado en “la ventana al espacio” las diferentes tiras amarillas quedando como resultado un sol, formado por todos.</p> <p>SESIÓN 2</p> <p>Se lleva al aula algunos fragmentos de la película (Cuarón, 2013) “Gravity” de forma escrita. Por grupos de estudiantes leen los fragmentos y discuten en torno a estos.</p> <p>El educador pide a los estudiantes que organicen los fragmentos de modo que la historia quede en orden, para esto se les dará media hora. Cuando terminen, los grupos leerán las historias en el orden correcto y los grupos que las organicen de forma adecuada, recibirán unas estrellas que marcarán con los nombres de cada integrante para ubicarlas en “la ventana al espacio”</p> <p>SESIÓN 3</p> <p>El educador lleva al aula textos de tipo científico específicamente con uno del tema concertados con los estudiantes “los planetas”. Se propone a los estudiantes reunirse en grupos de seis, luego a cada grupo se le entrega un texto de un tema diferente; ya sea, júpiter, Saturno, Urano, entre otros planetas. Cada grupo lee el texto asignado y conversan en torno a este; después, escogen un participante para contar al resto del grupo acerca del texto que les correspondió.</p> <p>Para continuar se entrega a los estudiantes una ficha donde tendrán una figura del espacio (planetas...), la cual deberán pintar mientras el educador lee en voz alta nuevamente las diferentes lecturas con que los estudiantes trabajaron. Cuando termine de pintar ubicarán las figuras en “la ventana al espacio”. Luego, se entrega a una parte del grupo preguntas y al resto del grupo respuestas a esas preguntas</p>		<p>Participación de los estudiantes en la lectura en voz alta realizada por el educador.</p> <p>Interés de los estudiantes por hacer un primer acercamiento a los libros que hacen referencia al espacio.</p> <p>Mejor apropiación de la lectura en el salón de clase Número de estudiante que participan voluntariamente para hacer lectura.</p> <p>Cantidad de material en la Leoteca para leer.</p> <p>MATERIALES EDUCATIVOS</p> <p>Libros de la LEOTECA. Libro colección secretos para contar, Planeta vivo, viaje al pasado. Cartulinas, colbón, foami. Fragmentos de la película Gravity. Diario de lectura de los estudiantes. Diario de reflexiones de los docentes.</p>

<p>con temas de los planetas del espacio, la actividad se desarrollará de la siguiente forma:</p> <p>El educador propone a un estudiante para que lea en voz alta y clara su pregunta y el resto del grupo deberá estar atento por si tiene la respuesta a esa pregunta, si es así deberá leerla; cuando se encuentre la respuesta correspondiente a la pregunta, la pegarán al lado de la figura que corresponde (Si la pregunta es acerca del planeta Júpiter, pegaran la respuesta al lado del planeta Júpiter).</p>	
SEGUNDA ETAPA: ACTIVIDADES DE PRÁCTICA	
ACTIVIDADES A REALIZAR	INDICADORES/ CRITERIOS DE EVALUACIÓN INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN
<p>ACTIVIDADES PERMANENTES</p> <p>El docente en cada sesión hará una lectura libre a los estudiantes, les leerá en voz alta uno de los textos que hagan parte de la biblioteca de aula LA LEOTECA o de cuentos digitales, así despertará interés por dicho libro, ya que muchos niños lo van a querer leer y continuar con la lectura no solo en el salón sino también en la casa. En esta estrategia no se pedirá algún producto a los estudiantes solo es una lectura gratuita que hace el docente ya sea para motivar a la lectura o para enlazar los contenidos de las sesiones anteriores con la que continua, que sirva de puente. Cada 15 días se abrirá espacios de “conversatorio”, donde los alumnos hablan de sus libros preferidos, por qué les gusta, de qué tratan, que tienen de fascinantes. El estudiante llevará un libro de la biblioteca de aula a la casa, una vez por semana, lo lee con su familia y luego escribe algo relacionado con el libro, y eso que escriban y comparte con la familia será utilizado como el diario de los estudiantes.</p>	<p>Disposición para realizar lecturas silenciosas en cada una de las sesiones. Actitud de escucha cuando se realicen las actividades de lectura rotativas y en voz alta. Participación activa y espontanea en los conversatorios literarias. Registro en el cuaderno de las obras leídas Participación de los estudiantes durante o después de la lectura gratuita realizada por el docente.</p>
<p>SESIÓN 4</p> <p>El educador prepara unas tarjetas que representes diferentes sonidos.</p> <p>Se propone a los estudiantes que se organicen por parejas, se les entregará una lectura de las diferentes lunas del sistema solar, harán las lecturas varias veces. El educador pasará donde los estudiantes para que saquen una tarjeta y según el personaje que les corresponda en la tarjeta deberán hacer la lectura imitando tal sonido. Después de hacer la lectura deben pegarla en “La ventana del sistema solar”</p> <p>SESIÓN 5</p> <p>El educador empieza la lectura en voz alta de la primera línea del texto “Somos habitantes de una nave”, luego, le pasa el libro a un estudiante, quien deberá seguir leyendo otra línea, para después pasar el libro al amigo que está al lado y así sucesivamente hasta que se termine de leer la historia.</p> <p>Se continúa entregando a los estudiantes material y se dan las instrucciones para realizar un cohete estilo plegable, Después se propone que cada estudiante escriba en su cohete una de las enseñanzas que le dejó la lectura, para luego leerla a sus compañeros en voz alta y pegarla en “la ventana del espacio”.</p>	<p style="text-align: center;">INDICADORES/ CRITERIOS DE EVALUACIÓN INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN</p> <p>Disposición para realizar lecturas en voz alta. Actitud de escucha cuando se realicen las actividades de lectura rotativas y en voz alta tanto por parte del educador como por parte del docente. Participación activa por parte de los estudiantes para reflexionar sobre las lecturas realizadas. Construcción del espacio en el mural. Disposición para leer en voz alta por parte de los estudiantes.</p> <p style="text-align: center;">MATERIALES EDUCATIVOS</p>

<p>Los estudiantes se llevan su historia para sus casas para leerlas a sus familias y con la ayuda de ellos mejoran sus escritos y en el diario de lectura anotan algunas recomendaciones de sus padres, luego, en la clase los estudiantes leen sus diarios a sus otros compañeros.</p> <p>SESIÓN 6</p> <p>Se propone a los estudiantes un concurso para buscar textos cortos, antes el educador debe tener listas unas tarjetas con diferentes dibujos del sistema solar y figuras de meteoritos, bólidos y asteroides; estos tendrán por el envés la información correspondiente a la figura.</p> <p>La actividad se desarrollará de la siguiente forma:</p> <p>Se propone a los estudiantes sentarse en círculo, el educador va llamando en orden y le muestra a un estudiante un dibujo, el estudiante debe leer el texto y si lo hace de forma adecuado se le dará una figura ya sea de; meteorito, asteroide, bólido o cometa. Su premio será pegarla en el sistema solar. Pero para eso, deberá hacer una lectura mentalmente de lo que es la figura que le correspondió, luego pasarla por teléfono roto (decirla al oído para que pase de estudiante a estudiante) cuando la información circule y llegue al final el educador será el encargado de leerla en voz alta.</p>	<p>Libros de la Colección semilla. Libros de la colección secretos para contar, planeta vivo, pagina 16, “Cuentos y pasatiempos” “Lecturas fantásticas” “Planeta vivo” Biblioteca de aula. LA LEOTECA Otras fuentes y materiales de lectura</p>
<p style="text-align: center;">ACTIVIDADES SECUENCIALES</p> <p>Después de hacer la lectura de los cuentos, historias, revistas y otros textos que servirán para conocer y aprender sobre el espacio (las galaxias, los planetas, los satélites, los cometas, las estrellas, la luna), los estudiantes ya tendrán un mejor conocimiento sobre el sistema solar y todas sus partes y seguidamente se procederá a recopilar y a terminar los productos finales.</p> <p style="text-align: center;">MATERIALES PARA LEER Y QUE ESTARAN EN LA LEOTECA</p> <p>La siguiente lista de libros serán utilizados al iniciar las diferentes sesiones: Las aventuras de Mariano el Marciano - Tierra Cielo - Locos planeta - Mi primer viaje al sistema solar - La noche el día - El libro de las estrellas - Como atrapar una estrella - Los planetas para niños -El cielo sistema solar - Como dos lunas llenas - Roció y los planetas que hablaban - Papá, por favor, consígueme la luna - La nave de Lucas - Cuentos para niños que creen en marcianos - El mordisco de media noche - “Por qué no hay extraterrestres en la tierra” de Armando Arellano Ferrero.</p>	
<p style="text-align: center;">TERCERA ETAPA: ACTIVIDADES DE APLICACIÓN</p>	
<p style="text-align: center;">ACTIVIDAD DE RESULTADO</p>	<p style="text-align: center;">CRITERIOS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN</p>
<p>SESIÓN 7</p> <p>El educador entrega a cada estudiante una cartulina donde deberá dibujar el sistema solar que formaron en el muro a lo largo de la secuencia. Los dibujos entrarán en concurso y por medio de aplausos se escogerán varios de los dibujos realizados por ellos, para que queden como portada y separadores del álbum que a continuación se explicará. Nota: los demás dibujos serán expuestos en un lugar de la escuela para que otros estudiantes los puedan apreciar.</p> <p>SESIÓN 8</p> <p>Se pide a los estudiantes hacerse en grupos de tres. A cada grupo se le asigna un tema del sistema solar y deberán escribir en una hoja lo que aprendieron de ese tema y luego dibujarlo.</p>	<p>Nivel de lectura de los estudiantes. Construcción de los dibujos del sistema solar Rotación del producto final y exposición de los materiales realizados. Diario de reflexiones. Diario de lecturas.</p> <p>MATERIALES EDUCATIVOS</p> <p>Hojas de block</p>

El educador irá pasando por los grupos para escuchar lo que los estudiantes van escribiendo; además, aconsejando en cuanto a redacción y ortografía. El educador dará aproximadamente cuatro rondas a los grupos.
Por último, el educador recogerá los escritos y formará el álbum.

SESIÓN 9

El educador con antelación pide a los estudiantes invitar a sus padres al encuentro en la Leoteca. Allí los estudiantes se encargarán de presentar el álbum, compartir algunas lecturas que voluntariamente ellos seleccionarán y mostrarán el mural diseñados por todos. Los estudiantes de los demás grados también observarán lo construido por sus compañeros de grado tercero.

Diario de lectura de los estudiantes
Álbum para recoger los dibujos de los estudiantes
Escritos de los estudiantes.
Material de la Leoteca

- **Secuencia tres: Una aventura con la lectura**

UNA AVENTURA CON LA LECTURA		
DOCENTES QUE LA IMPLEMENTAN: María Andrea Cardona Urrea – Hilda Nora Echeverri Zapata I.E. José Prieto Arango y José Ignacio Quintero I.E.A Víctor Manuel Orozco		GRADO: Tercero de básica primaria
BAJO LA DIRECCIÓN DEL TUTOR: María Victoria Arenas Vasco		TIEMPO ESTIPULADO: 7 semanas
		ESTADO: Para ejecutar tercer semestre de maestría
OBJETIVO GENERAL/ LOGRO (S)	PREGUNTAS GUÍA	
Al finalizar la secuencia el estudiante estará en condiciones de: Aventurarse por el gusto, el placer, la motivación y la disposición por la lectura desde el compartir con sus otros compañeros en la comunidad de lectores. QUE SE ESPERA DE LA SECUENCIA: Consolidación de la Leoteca como biblioteca de aula. Fortalecimiento del diario de lectura por parte de los estudiantes. La comunidad de lectores como estrategia para la lectura con el otro.	Preguntas del lado del estudiante: ¿Qué es lo que más me gusta leer? ¿Qué me apasiona leer? ¿Qué tipos de lectura disfruto al leer? ¿Con qué personas disfruto leer? ¿Me gusta leer en la escuela? ¿Leo por mi propio gusto?	
ESTANDARES (MEN, 2006)		
FACTOR	ENUNCIADO IDENTIFICADOR	SUBPROCESOS
COMPRENSIÓN E INTERPRETACIÓN TEXTUAL	Comprendo textos que tienen diferentes formatos y finalidades.	Leo diferentes clases de textos: manuales, tarjetas, afiches, cartas, periódicos, etc. Reconozco la función social de los diversos tipos de textos que leo
PRODUCCIÓN TEXTUAL	Produzco textos orales, en situaciones comunicativas que permiten evidenciar el uso significativo de la entonación y la pertinencia articuladora.	Produzco un texto oral, teniendo en cuenta la entonación, la articulación y la organización de ideas que requiere la situación comunicativa.
MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y OTROS SISTEMAS SIMBÓLICOS	Caracterizo el funcionamiento de algunos códigos no verbales con miras a su uso en situaciones comunicativas auténticas.	Doy cuenta de algunas estrategias empleadas para comunicar a través del lenguaje no verbal
TALLER: EXPLORACIÓN		
ACCIONES A REALIZAR	MATERIALES EDUCATIVOS	CRITERIOS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN
SESIÓN UNO Los estudiantes por su propia iniciativa traen a la Leoteca; textos, libros, revistas, documentos entre otros, los cuales ya han leído tanto en la escuela como en sus casas y les han llamado la atención.	Textos, libros, revistas, documentos. Material de lectura de la Leoteca. La Leoteca. El diario de lectura.	Cantidad de libros, textos o folletos llevados por los estudiantes a la Leoteca. Número de grupos conformados para hacer las lecturas.




<p>Por grupo de tres estudiantes se reúnen y empiezan hacer lecturas de sus textos, el educador da un tiempo prudencial. Luego se hace un debate sobre los temas que los estudiantes han leído. Algunos estudiantes leen fragmentos de textos que más les causa curiosidad.</p> <p>SESIÓN DOS</p> <p>Se propone a los estudiantes realizar la ficha de lectura, que está diseñada en el diario de lectura, con relación a los libros, textos, revistas, temas entre otros que más les ha gustado leer. Se propone colocar en la ficha datos curiosos, nombre del documento, autor, ideas centrales y lo puede decorar para presentarlo a sus compañeros. Al azar los estudiantes leen algunas fichas.</p>		<p>Número de estudiantes que participan leyendo ante sus compañeros las lecturas que más curiosidades les generan.</p> <p>Cantidad de fichas realizadas por los estudiantes.</p>
ACTIVIDADES DE PRÁCTICA		
ACTIVIDADES A REALIZAR	INDICADORES/ CRITERIOS DE EVALUACIÓN INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN	
<p>ACTIVIDADES PERMANENTES</p> <p>El docente en cada sesión hará una lectura libre a los estudiantes, en lo posible que tenga relación con el tema a desarrollar en clase. Les leerá en voz alta uno de los textos que hagan parte de la biblioteca de aula LA LEOTECA o de cuentos digitales, así despertará interés por dicho libro, ya que muchos niños lo van a querer leer y continuar con la lectura no solo en el salón sino también en la casa. En esta estrategia no se pedirá algún producto a los estudiantes solo es una lectura gratuita que hace el docente ya sea para motivar a la lectura o para enlazar los contenidos de las sesiones anteriores con la que continua, que sirva de puente.</p> <p>Cada 15 días se abrirá espacios de “conversatorio”, donde los alumnos hablan de sus libros preferidos, por qué les gusta, de qué tratan, que tienen de fascinantes.</p> <p>El estudiante llevará un libro de la biblioteca de aula a la casa, una vez por semana, lo lee con su familia y luego escribe algo relacionado con el libro, y eso que escriban y comparte con la familia será utilizado como el diario de los estudiantes.</p>	<p>Disposición para escuchar las lecturas silenciosas en cada una de las sesiones.</p> <p>Participación activa y espontánea en los conversatorios literarios.</p> <p>Registro en el cuaderno de las obras leídas</p> <p>Participación de los estudiantes durante o después de la lectura gratuita realizada por el docente.</p> <p>Estudiantes que de manera voluntaria llevan material de lectura para sus casas.</p>	
<p>SESIÓN TRES</p> <p>Con el material traído por los estudiantes y los libros de la biblioteca de aula, se hace un trueque donde los estudiantes eligen los libros o el material que más le llaman la atención, cada estudiante se lleva el material intercambiado con el fin de compartirlo con su familia y escribe en el diario de lectura comentarios realizado por los miembros de su familia.</p> <p>SESION CUATRO</p> <p>De manera individual y haciendo una lectura voluntaria, Los estudiantes leen en voz alta, alguna de los escritos realizados en el diario de lectura, otros estudiantes pueden</p>	<p style="text-align: center;">INDICADORES/ CRITERIOS DE EVALUACIÓN INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN</p> <p>Cantidad de material para compartir con las familias.</p> <p>Número de diarios de lectura construidos por los estudiantes.</p> <p>Participación de los estudiantes para compartir las experiencias con sus familias.</p> <p>Estudiantes que participan del trueque.</p>	



<p>también leer parte del material que compartieron con sus familias y compartir con sus compañeros algunas de las experiencias presentadas.</p>	<p>MATERIALES EDUCATIVOS</p>	
	<p>Diario de lectura. Material de la Leoteca. Materiales traídos por los estudiantes.</p>	
<p>TERCER TALLER: ACTIVIDADES DE APLICACIÓN</p>		
<p>ACTIVIDAD DE RESULTADO</p>	<p>MATERIALES EDUCATIVOS</p>	<p>CRITERIOS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN</p>
<p>SESIÓN SIETE El educador orienta el juego del tingo tango para que el estudiante a quien le corresponda pueda explicar y leer su ficha ante sus otros compañeros. El educador con el apoyo de los estudiantes, construye un dispositivo que permita ubicar todas las fichas de los estudiantes y para que estén al alcance de ellos. Este dispositivo llevará el nombre de “sorbitos de lectura” el cual será una fuente de investigación para el grupo y para otros estudiantes de la Institución.</p>	<p>Libros de la Leoteca Fichas del diario de lectura Fuentes y materiales de lectura por parte de los estudiantes. Dispositivo “sorbitos de lectura”</p>	<p>Capacidad de trabajar en equipo. Participación en los debates por parte de los estudiantes. Nivel de lectura de los estudiantes en diferentes medios. Nivel de argumentación al exponer y sustentar sus ideas. Autonomía por parte de los estudiantes al realizar lecturas tanto en la escuela como en la casa.</p>

Anexo 2. Diario de lectura de un estudiante

Título del Libro: <u>Los colores de Mateo.</u>	
Autor: <u>Marisa López Soja</u>	
Fecha: Se debe anotar el día que se empezó a leer el libro y el día que se terminó de leer. -Comienzo: <u>22</u> - <u>23</u> - <u>24</u> -Fin: <u>25</u> - <u>26</u> - <u>27</u>	
Este libro me gusta..... <input type="checkbox"/> POCO <input checked="" type="checkbox"/> MUCHO <input type="checkbox"/> CASI NADA <input type="checkbox"/> BASTANTE	
Describe el personaje que más te gusto del libro. <u>Mas me gusto mateo mateo es negro es desgano y tiene el pelo tan lanudo y tambien mateo es adoptado y tiene una mamá que lo quiere mucho y le da muy buen ejemplo y no imparta ser de otro color.</u> <u>MI RASA</u>	
El educador destinará un tiempo de la clase para que los estudiantes intercambien y den a conocer a sus compañeros su experiencia con la lectura en familia	

<p>¿Con quién compartiste la lectura? ¿te agrada compartir en familia? ¿Por qué?</p> <p><u>Compartí con mi papa y mi hermano se poye a uno esta junto al lado de los que más se quieren.</u></p> <p>ENCUENTRO CON EL OTRO</p> <p>En el siguiente cuadro, hacer un dibujo de cómo te imaginas el autor.</p>  <p>Esta actividad está planeada en la secuencia didáctica la "Leoteca" en la segunda etapa "actividades de práctica" como actividades permanentes.</p>



Sara Soto

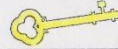
MIS LIBROS

LEÍDOS

TITULO DEL LIBRO	PAGINAS
1.	
2. Fernando el furioso	
3. La gallina roja	
4. El Fantastico niño come libros	
5. Me llamo Yoon	
6. Mi mamá es preciosa	
7. Camila	
8. Los pies sucios	
9. Rosana en bicicleta	
10. Catissa el país de los números	

¿Cuál es el libro que has leído y más te ha gustado?
¿Por qué?

La gallina roja



AUTONOMÍA DEL LECTOR

Por que la gallina le dice a las otras gallinas que si le ayudaba a masar la masa para hacer pan y ellas decian que no entonces ella hizo el pan y le dijo a las otras gallinas que si le ayudo a comer y ellas dijeron que si y la gallina dijo que no que ella se los comia con sus pollitos

Cuál cuento te gusto más y por qué.
El Fantastico niño come libros
Se comia los libros y despues aprendio a leer

PREFERENCIA DE MATERIAL

Dibuja la parte de la historia que más te gusto.



Anexo 3. Diario de reflexiones de los docentes investigadores

- Diario de reflexiones docente institución 1

“El diario de campo no es solo para recoger experiencias del trabajo en clase, nos da la posibilidad, desde la observación, de identificar las debilidades y fortalezas de cada estudiante, para categorizarlas en orden de prioridad y así tomar decisiones frente a las estrategias y ruta dentro del proyecto”. Tomado del proyecto comunidad de lectores

Institución 1: José Ignacio Quintero

Secuencia número uno: La Leoteca un medio para la lectura

Al empezar con los estudiantes una propuesta de lectura, ellos manifiestan agrado y se muestran interesados por lo que el educador les va a leer en voz alta, pero también hay una simpatía por el contenido de los libros en sus diferentes formatos, diseños y presentaciones.

Acercamiento de los estudiantes con el libro

Al momento de entregar diferentes textos a los estudiantes, ellos se interesan por los libros o textos que tiene una bonita presentación, que tengan las imágenes, que las letras sean grandes llamativos, les gusta los libros nuevos que estén en perfecto estado.

Lo primero que les llama la atención son las imágenes y hasta hablan de ellas y comparten con sus compañeros sus apreciaciones y pasan rápidamente las hojas e intercambian los textos.

Actividad de lectura individual

Ese primer acercamiento de los estudiantes con los libros, es determinante para el fomento y el gusto por la lectura, la manera como el docente aborda esos primeros momentos desde la magia, la intriga y desde la pregunta ¿Qué podemos encontrar en este libro? Y abrir la discusión, permite que el estudiante abra en un primer instante la posibilidad de crear esos mundos mágicos llenos de fantasía y misterio.

Unas de las dificultades que logro identificar, radica en la poca participación de los estudiantes que no leen o no identifican los códigos de lectura, en ellos se evidencia en ocasiones la apatía y el desinterés por las actividades de lectura, esto amerita una intervención más personalizada por parte del educador.

Me llama la atención cuando los estudiantes dicen “profé siga leyendo” esto quiere decir que, si es posible la lectura en el aula, solo que debemos planearla e insertarla como una posibilidad en el aula.

Actividad de selección de libros y de lectura.

Durante esta actividad se dispuso de un número mayor de libros con respecto al total de estudiantes, con el propósito que ellos seleccionaran el libro para leer, seguidamente los estudiantes se acomodan para hojear los textos, mirar sus imágenes y hacer comentarios sobre lo que estaban observando.

Algunos estudiantes empiezan a leer de manera ordenada y autónoma mientras otro sigue pasando las hojas y mirando las imágenes. Otros estudiantes lo que hacen es cambiar su libro buscando alguno con menos letras y más imágenes.

- **Diario de reflexiones docentes institución 2**

“El diario de campo no es solo para recoger experiencias del trabajo en clase, si no que nos da la posibilidad desde la observación de identificar las debilidades y fortalezas de cada estudiante para categorizarlas en orden de prioridad y así tomar decisiones frente a las estrategias y ruta a trabajar dentro del proyecto”. Tomado del proyecto.

Institución 2: Andrea Cardona Urrea – Hilda Nora Echeverri

Secuencia La Leoteca

SESIÓN 1

Acercamiento de los estudiantes a la lectura.

Para acercar a los estudiantes a las diferentes posibilidades de lectura, se inicia con la presentación de una lectura digital “el niño increíble come libros”, en la cual todos están muy atentos, muestran gusto y lanzan a apreciaciones como “yo nunca había leído ese cuento” “yo también voy a comer libros para ser como el” “quiero saber de todo como ese niño”.

Luego nos desplazamos a la Leoteca y para continuar con el acercamiento a lectura desde diferentes maneras, se hace la actividad que será permanente durante el desarrollo de la secuencia; lectura en voz alta de (Fernando el furioso) por parte del docente, donde la actitud de todos es de mucha curiosidad, atención y silencio y si por algún motivo alguno hace bulla o interrumpe los demás lo callan diciendo “silencio” “no interrumpen” “dejen escuchar” ...; lo cual motiva a que se siga leyendo. A medida que se lee, todos piden que se les muestre las imágenes, a lo que muchos hacen cara de sorpresa, se ríen y entre ellos comentan que es un niño muy grosero.

Durante el desarrollo de esta primera actividad, algunos estudiantes manifiestan que han leído varios libros, dan sus nombres y en general son aquellos que han leído en primero y segundo con la profe, (el lugar más bonito, amigo se escribe con H) los nombran con alegría refiriéndose a situaciones que más recuerdan de ellos, hablan de lo que más les gusto y los relacionan con algún hecho de su vida.

SESIÓN 2

COMPARTAMOS ENTORNO A LA LECTURA

Se citaron los estudiantes en la Leoteca, y luego se les entregó un rótulo que contenía el nombre de un libro, para continuar se propuso reunirse en torno a este. Algunos estudiantes manifestaron querer leer al aire libre por lo que salieron de la Leoteca y cada grupo busco un lugar a su gusto.

Al momento de los estudiantes empezar la lectura se pidió que observaran la carátula y compartieran en los grupos anticipaciones de acuerdo a la imagen, se pudo escuchar gran variedad de respuestas; entre estas: “Que libro tan maluco”, “este ya me lo leí”, “que dibujos tan charros”.

Anexo 4. Observación de clase

- Observación de clase institución 1

La observación de clase está orientada para que una persona externa al proyecto de comunidad de lectores y de acuerdo a las preguntas guías que aparecen a continuación, pueda detallar actitudes, manifestaciones, gestos, expresiones tanto de los estudiantes como del docente observado, que durante el desarrollo de las actividades puedan presentarse como resultado de la ejecución de las secuencias didácticas.

Nombre docente: José Ignacio Quintero	Fecha: sep-05-17	Grado: 3
Secuencia Número: Uno	Nº de estudiantes:30	Lugar: Leoteca
Nombre del Observador: Luis Rubio Valderrama		

Guía de observación:

1. ¿Qué estrategias de lectura desarrolla el docente?
2. ¿Cómo se involucra el docente con los estudiantes y entre ellos en los momentos de lectura?
3. ¿Qué actitudes o que expresiones manifiestan los estudiantes en las actividades de lectura?
4. ¿Cómo utiliza la Leoteca y sus diferentes textos el docente y los estudiantes?
5. ¿Cómo está organizada la Leoteca en el salón de clase?
6. ¿Cómo es el espacio destinado para la Leoteca?

Descripción:

El docente José Ignacio Quintero utiliza preguntas simples de comprensión de lectura con los alumnos de clase, enfocándose principalmente en involucrar la re-lectura y comprensión de lo leído anteriormente, luego socializa con sus alumnos las respuestas obtenidas; anexo a esto el docente realiza lecturas infantiles y pone a boca de los alumnos la continuación del cuento que están realizando.

El docente mantiene una comunicación bi-lateral con sus alumnos, no solo se enfoca en narrar una historia o en arrojar preguntas contextuales a la lectura, sino también dedica su atención a las dudas de los estudiantes conflictivos o con déficit de atención.

El docente permite que los estudiantes que voluntariamente quieran participar de la lectura lo hagan, los estudiantes manifiestan interés por la lectura en voz alta que hace el profe, les parece interesante y los mantiene concentrados.

El docente durante la actividad está cogiendo diferentes libros de la Leoteca y hace referencia a los alumnos sobre los libros que el coge para leer.

La actitud de los estudiantes es muy buena, se ve que ya han trabajado muchas actividades de lectura porque los alumnos se apropian de la actividad sin dificultad y se observa que entre ellos comentan sobre la lectura que el profe está haciendo.

La Leoteca está ubicada en un rinconcito que el profesor ha organizado con los estudiantes, ahí tienen unos cajoncitos muy bien organizados donde ubican los libros que el profesor y los estudiantes han conseguidos, es un lugar muy bonito y bien distribuido y veo que lo más importante es que los estudiantes pueden coger los libros sin ninguna restricción.

En algunos momentos varios estudiantes quieren participar leyendo el cuento que el profesor está haciendo, pero alguno que el profe pone a leer se les dificulta vocalizar las palabras lo que hace que otros alumnos pierdan el interés, pero el profe se da cuenta y el vuelve y continua con la lectura de manera muy particular, haciendo gestos.

- **Observación de clase institución 2**

Observación de clase

La observación de clase está orientada para que una persona externa al proyecto de comunidad de lectores y de acuerdo a las preguntas guías que aparecen a continuación, pueda detallar actitudes, manifestaciones, gestos, expresiones tanto de los estudiantes como del docente observado, que durante el desarrollo de las actividades puedan presentarse como resultado de la ejecución de las secuencias didácticas.

Nombre docente: María Andrea Cardona U	Fecha: 1	Grado: 3
Secuencia Número: 2	Nº de estudiantes:47	Lugar:
Nombre del Observador: Hilda Nora Echeverri Zapata		

Guía de observación:

1. ¿Qué estrategias de lectura desarrolla el docente?
2. ¿Cómo se involucra el docente con los estudiantes y entre ellos en los momentos de lectura?
3. ¿Qué actitudes o que expresiones manifiestan los estudiantes en las actividades de lectura?
4. ¿Cómo utiliza la Leoteca y sus diferentes textos el docente y los estudiantes?
5. ¿Cómo está organizada la Leoteca en el salón de clase?
6. ¿Cómo es el espacio destinado para la Leoteca?

Descripción:

Durante la secuencia 2 “conociendo el sistema solar”, en la sesión uno la docente al inicio explica a los estudiantes el cómo se desarrollara la actividad y las reglas a tener en cuenta para una mejor disciplina; les dice que alrededor de la biblioteca estarán escondidos unos papelitos con información muy importante sobre el sol, que por equipos de a tres y cogidos de la mano buscaran uno y luego de encontrarlo eligen un lugar cómodo en el prado y se sentaran a leer, cada uno del equipo lo leerá y entre ellos tomaran la decisión de quien lo haga mejor, será quien lo lea al frente del grupo y a ese se le dará una pieza del rompecabezas del sol, que será armado entre todos, después

de decírseles esto, ellos se muestran muy inquietos, entusiasmados y acelerados para empezar la actividad.

Luego se les da la orden de desplazarse cumpliendo con las reglas dadas, a lo que todos salen muy contentos y los más rápidos van hallando la pista, algunos siguen buscando desesperadamente preguntan profe “aún hay pistas” “ya no hay más” a lo que les dice la profe, sigan buscando que aún quedan más.

Las estrategias utilizadas por la docente para involucrar a los estudiantes en la lectura son muy prácticas y novedosas, las dejan ver la espontaneidad e interés por asumir la lectura de manera divertida, escuchándose al pasar por los equipos comentarios como profe “voy a salir a leer yo, porque yo gagueo, pero ellos gaguean más” profe “escoja usted, quien hace la lectura”, profe “usted lee, yo leo, ella lee y usted dice quién lo hace mejor”, “ya elegimos quien lee, ya practicamos”

Por otro lado, entre ellos se hablan duro, se dan órdenes entorno a la lectura a lo que dicen “profe no quieren trabajar en grupo” “el no escucha” “no quiere leer” Ana ya no quiere leer” “Jerónimo ya sabe leer” “que importa que no lea bien, lo importante es que lea”.

Durante la actividad de escuchar los datos del sol más importantes en voz de uno de sus compañeros, el docente interviene para decirles quien empieza y de esta manera quien va continuar, a lo que algunos escuchan muy atentos, otros conversan con el compañero del lado, otros se preocupan por repasar la lectura que harán, durante la lectura paran y dicen “profe espere yo vuelvo a empezar” el docente se acerca a cada grupo para escuchar sus apreciaciones, interviene si es necesario.

Durante el desarrollo de la actividad los estudiantes se ven entretenidos y divirtiéndose con sus compañeros, se ríen, discuten, se reconcilian, se distribuyen el trabajo. Además, todos querían participar de una u otra forma en el desarrollo de la actividad.

Anexo 5. Entrevista a estudiante

- Entrevista estudiante institución 1

Como usted ya sabe, durante estos dos años hemos venido realizando unas actividades que corresponden al proyecto comunidad de lectores. En este momento vamos a conversar sobre como fue el desarrollo de las actividades realizadas en la Leoteca. Es importante que sepas que las preguntas que haré a continuación no son para evaluar sino para saber tu opinión acerca de las actividades que se realizaron.

IDENTIFICACIÓN:	Silvana Orozco Vergara
Código del estudiante:	01
Grado:	Tercero
Edad:	8 años
Preguntas guías	
Alrededor de las prácticas de lectura	
1	¿Te gusta ir a la Leoteca? Cuéntame porque te gusta ir a la Leoteca.
2	De qué manera te gusta más leer?
3	¿Recuerda cuales libros de la Leoteca te han llamado la atención?
4	¿Qué características tenían esos libros? Color tamaño contenido letra
5	cuál de las siguientes formas de lectura le gusto más: Lectura individual, lectura silenciosa, lectura rotativa, lectura en voz alta, lectura dirigida, lectura en grupo. ¿cuál fue la que más le gusto? ¿Porque?
Alrededor de las prácticas docentes	
1	¿Le gusta leer? ¿Porqué? ¿En qué momento?
2	¿Cuáles de las actividades o secuencias que se realizaron en la Leoteca te gustaron más?
3	¿Qué opinas de la forma en que la persona que dirigió la lectura en la Leoteca la realizo?
4	¿Cuál es la diferencia entre la lectura que se hacen en la Leoteca y por fuera de ella?
5	A parte de los libros de la Leoteca ¿en qué otros medios le gusta hacer lectura?
6	Si te asignaras una nota de las actividades desarrolladas en la Leoteca ¿Cuánto te colocarías? Porque?
Alrededor del enfoque sociocultural	
	¿Para ti que es leer?
	¿Para qué nos sirve leer en la vida cotidiana?
	¿Compartes en familia lo que se ha realizado en la Leoteca?
	¿qué entiendes que es una comunidad de lectores?
	¿te gusta compartir los momentos de lectura en la Leoteca con los compañeros?
	¿Qué has aprendido cuando lees con tus compañeros?

- Silvana a usted si le gusta ir a la Leoteca? Sí señor, me gusta ir a la Leoteca, cuénteme porque le gusta ir a la Leoteca, porque la Leoteca es con muchos libros y me gusta aprender con los libros que tenemos ahí. ¿De qué manera te gusta más leer?, ¿con los libros o con las tabletas, con otros medios, como te gustaría? Pues me gusta leer más con los libros, pero te gustan leer más solita o acompañada, solita porque solita y no acompañada porque cuando uno está acompañado uno se equivoca con los demás, recuerda que libros de la Leoteca te han llamado más la atención, si como el de Ariel y uno que yo tengo que es de varios cuentos, ¿Cuál libro le gusta más? El que me gusta más leer ¿Cuáles de las siguientes formas de lectura le gusta más? La lectura silenciosa me gustó mucho porque me puedo concentrar y luego compartir lo que leemos y le gusta la lectura que hacemos en el grupo, sí señor, me gusta mucho leer en el grupo. Silvana a usted si le gusta leer? Si a mí me gusta leer y también me gusta que me lean. ¿porque te gusta leer? Porque aprendemos más de los libros. ¿En qué momento te gusta leer? Yo casi ya no leo porque ya pues me he leído muchos cuentos, ¿cuál de todas las actividades que hicimos en la Leoteca le gusto más? Pues leer del sistema solar, donde es más divertido leer, pues en la casa, usted en la casa si lee, pues más o menos y que lee, pues como en la televisión. A veces leo cosas que muestran en los programas de televisión. ¿en qué otro medio fuera de los libros de la Leoteca le gusta hacer lectura? Es que como yo casi no leo, ósea que usted en la casa no lee, a mi si me gusta leer, pero como casi no tengo así libros para leer en mi casa. ¿si tuviera más libros en la casa para leer, lo haría? Sí, todos los días leería. ¿cómo califica las actividades que hicimos en la Leoteca o sea de lectura? Es que no se, que nota se colocaría, cuatro. ¿para usted que es leer?, para mi leer es como practicar los idiomas escuchar sobre los nuevos países y saber mucho más de las cosas. A uno para que le sirve leer, para aprender nuevas cosas, para que más, para aprender como en los cuentos, a respetar. ¿usted ha contado las actividades de lectura que hacemos? hay veces que les cuento usted que entiende por una comunidad de lectores?, es como un grupo que lee con los libros y ¿te gusta compartir los momentos de lectura con los compañeritos?, más o menos, que ha aprendido cuando leemos, he aprendido sobre el sistema solar por ejemplo que la tierra da círculos en el sol.

- **Entrevista estudiante institución 2**

Entrevista a Jerónimo Ríos 10

- ¿Te gusta ir a la Leoteca?
- Sí, porque allá se hacen muchas actividades, me gusta leer mucho y además uno puede aprender cosas que no ha leído. Configuraciones didácticas
- ¿De qué manera te gusta más leer? Me gusta leer sentado para concentrarme. Formas de lectura
- ¿recuerdas que libros te han llamado más la atención?
- De repente y no me acuerdo de más Autonomía
- ¿características de los libros que más le llaman la atención?
- Yo escojo los libros después de leer el título. Autonomía
- ¿Te gusta leer?
- Sí, porque puedo buscar cosas de la vida y aprender mucho y por ejemplo averiguar sobre la fauna y cosas que a uno le interesan. Literacidad
- ¿en qué momento te gusta leer?
- Cuando me levanto. Autonomía del lector
- ¿Cuáles actividades que se desarrollaron en la secuencia le gustaron más?
- Me gustó mucho todo lo que hicimos con el sistema solar. Me pareció muy interesante aprender de tantas cosas. Configuraciones didácticas
- ¿te gusta más que te lean o leer?
- Me gusta que me lean duro y que los otros no interrumpen. Formas de lectura
- ¿te gusta más la forma de leer en la Leoteca o en otras materias?
- Me gusta más en la Leoteca porque es más divertido, porque es una clase de lectores entonces es diferente. Autonomía
- ¿en que más te gusta leer?
- En todo lo que encuentre. Autonomía
- ¿Qué nota te pondrías en el desarrollo de todas las actividades?
- 5, porque me divertí mucho haciendo todas esas actividades. Configuraciones
- ¿Qué es leer?
- Es un sueño, porque a mí me gusta mucho leer para aprender cosas de la vida. Literacidad
- ¿Compartes las actividades que haces en la Leoteca con tu familia?
- Sí, yo voy y le cuento a mi abuela lo que hacemos. Encuentro con el otro

Anexo 6. Entrevista a padre de familia

- Entrevista a padre de familia institución 2

Mamá de Julián

1 ¿Sabes que es la Leoteca? ¿Qué actividades se hacen ella?

Yo pensé que era ludoteca; que eran juego, pero Julián me dijo que no yo voy allá leo y aprendo con mis compañeritos Encuentro con el otro

2 ¿Consideran que si hay una o varias formas de leer?

Hay varias formas de leer formas de lectura

3 ¿Si los estudiantes han ido a contarles de libros que han leído?

El me habla mucho del sistema solar, de los planetas. Configuraciones didácticas

4 ¿Cuáles son los libros que prefiere su hijo? Tamaño, color, características

Todo lo que tenga que ver relacionado con animales, dinosaurios, los planetas Autonomía

5 Como creen que les gusta más leer a sus hijos? Solos, o que les lean. ¿Porque?

Pues él ha leído solo, pero supongo que con lo de la Leoteca ya le gusta más acompañadito encuentro con el otro

Alrededor de las prácticas docentes

1 ¿Los niños en la casa también leen? ¿Porque que lo hacen? ¿en qué momento? ¿En qué espacio?

El coge el libro solo y va y lee. Autonomía

2 ¿Acompaña su hijo a realizar las actividades programada desde la Leoteca?

Sí, no siempre a todas, pero a las que puedo lo acompaño. Encuentro con el otro

3 ¿Qué opinas de la forma en que la persona que dirigió la lectura en la Leoteca la realizó?

4 ¿Qué creen que cosas valora el docente al estudiante en el proceso de lectura?

Por la forma de leer expresarse y dar a entender lo que está leyendo a los compañeros. Función de la lectura

5 ¿Qué material de lectura tiene el estudiante en la casa?

Si, uno es que los ha pedido Julián y si llega a alguna parte se antoja de alguno se le compra y otros se los han regalado Autonomía

Alrededor del enfoque sociocultural

¿Para ti que es leer?

Es aprender Función de la lectura

¿Para qué nos sirve leer en la vida cotidiana?

Para estar al día porque no todo es tecnología, para aprender ortografía Función de la lectura

¿Compartes en familia lo que se ha realizado en la Leoteca?

¿Qué entiendes que es una comunidad de lectores?

Que es un grupo donde todos leen Encuentro con el otro

¿Existe algún espacio o momento para hacer la lectura en familia? ¿Quién lo dirige?

No. Cada uno lee

Anexo 7. Sábana categorial

CATEGORIAS	SUBCATEGORÍAS	CORPUS	ANÁLISIS
PRÁCTICAS DE LECTURAS	Preferencias	<p>Al momento de entregar diferentes textos a los estudiantes, ellos se interesan por los libros o textos que tienen una bonita presentación, que tengan las imágenes, que las letras sean grandes llamativas, les gusta los libros nuevos que estén en perfecto estado. Diario de reflexión 1</p> <p>Para finalizar este ejercicio de lectura deja ver claramente que los estudiantes son muy visuales, pues les encanta acompañar la lectura de imágenes que los recrea con lo que pasó en la historia. Diario de lectura 2</p> <p>En esta actividad fue notorio que ellos se inclinan por aquellos libros, que presenten muchas imágenes, colores, que tuvieran letra grande, les agrada escuchasen ellos mismos leer y hacen saber de alguna manera lo que les molesta o no les gusta referente a la lectura. Observación 2</p> <p>Ella se fija mucho que tenga imágenes que sean grandes que sean bonitas y que la letra sea grande ya cuando el libro es grande con letra más bien pequeña se le dificulta como concentrarse en él. Entrevista padre de familia 1</p> <p>incluso mi hija lee más fácil cuando el libro trae imágenes no solo las letras, sino que está acompañada con imágenes grandes y llamativas. Entrevista padre de familia 3</p> <p>Donde hay animación, de hecho, él tiene libritos que son de 15 hojitas y la letra es grande entonces sé que le gustan mucho. Entrevista padre de familia # 6</p> <p>el que me parezca más interesante, usted se fija en las imágenes en el tamaño, yo me baso en el título para escoger algún libro para leer. Entrevista estudiante 3</p> <p>me fijo el que tenga buenos cuentos, pero me fijo en las imágenes y en el título. entrevista estudiante 5</p> <p>Los estudiantes que se les dificulta leer o que apenas deletrean son los que están buscando otros libros para pasar las hojas y mirar las imágenes. Diario de reflexión 1</p> <p>Creo que el tener el material para cada uno y contar con un libro donde está bien diseñado, bien estructurado con buen tipo de letra y con excelentes ilustraciones los motiva hacer las lecturas. Diario de reflexión 1</p>	<p>Antes de iniciar este apartado, es importante mencionar que las preferencias a las que nos referimos en este trabajo de profundización, tienen que ver con dos situaciones; la primera es la preferencia por el espacio, por el lugar de encuentro que hemos llamado la Leoteca “biblioteca de aula”. La segunda, es la preferencia que tiene que ver con la forma como los estudiantes acceden a los diferentes textos que se encuentran en la Leoteca. En primer lugar, encontramos que para los estudiantes es muy importante la manera como están presentados los textos. Esto es esencial para el estudiante, incluso, influye en su decisión de</p>



	<p>Se inicia con la presentación de una lectura digital “el niño increíble come libros”, en la cual todos están muy atentos, muestran gusto y lanzan a apreciaciones como “yo nunca había leído ese cuento” “yo también voy a comer libros para ser como el” “quiero saber de todo como ese niño”. Diario de reflexión 2</p> <p>Se escuchan comentarios como: “No lea tan fuerte que me desconcentra”, “Profe, pásenos al frente suyo para leer”. De esta forma transcurre toda la actividad; inmersos en la lectura y cuando un libro no les llenaba las expectativas lo cambiaban. Diario de reflexión 2</p> <p>Me gustaría seguir leyendo en la comunidad de lectores porque es un lugar muy agradable, es ancho y tiene como Me llamo Yoon y lejos de mi país” Diario de lectura 2</p> <p>la película cuando mataron la gran bruja y la convirtieron en ratonizador” Observación 2</p> <p>Me gusto más leer el libro porque así aprendemos más poniendo cuidado, me gusta mucho leer un libro porque así podemos mentalizar muchas cosas” Diario de lectura 2</p> <p>Me gusto el libro, porque así cogemos más amor a la lectura, aprendemos a leer con rapidez, aprendemos ortografía y nos imaginamos como es la gran bruja” Diario de lectura 2</p> <p>Me gusto el libro porque fue más interesante en cambio la película ya no me pareció interesante porque en cambio la película es más distinta que el libro” Diario de lectura 2</p> <p>Cada vez que los estudiantes tengan espacios cada vez más interesantes para ellos y para propiciar la lectura, ellos mismo son los que manifiestan el gusto por seguir leyendo y conociendo el contenido de los libros. Diario de reflexiones 1</p> <p>le gustan los cuentos que tengan imágenes que la letra sea grande llamativo. Entrevista Padre de familia 1</p> <p>En la Leoteca porque podemos escuchar mejor, entender mejor. Entrevistado # 6</p> <p>Miro primero la letra que sea como yo la entienda, si yo escojo por ejemplo un libro que no soy capaz de leerlo no me va a gustar .Entrevistado # 11</p> <p>Cuando estábamos haciendo lo del sol, porque uno comparte con los compañeros y está al aire libre, no me gusta estar como estrecho en un salón. Entrevistado # 11</p> <p>En si el utiliza muchos libros donde hay sopas de letras, dibujos para pintar y hace la lectura antes. Entrevista padre de familia # 6</p>	<p>leer o no el texto. Estos estilos o formas preferidos que identificamos son; una letra de buen tamaño, que el título sea llamativo, imágenes con mucho color, que el contenido no sea muy extenso, texto con bonita presentación, que los textos no estén desgastados por el uso o el tiempo.</p>
--	---	--

		<p>Los estudiantes son citados a la Leoteca, donde todos asisten y son puntuales Observador 2</p> <p>Cuando la docente se dispone a realizar las actividades, explica a los estudiantes que en este día se trabajará en el salón debido a que el espacio es más amplio y estarán más cómodos; un estudiante participa haciendo alusión a la intervención de la docente donde manifiesta que le gusta trabajar más en el espacio de la Leoteca porque el lugar es más acogedor y agradable, la docente vuelve y explica las razones a lo que los estudiantes se acogen y disponen a dar inicio a la actividad. Observador 2</p> <p>A los estudiantes en medio de la lectura que hace la docente se les nota ansiosos, inquietos y piden empezar a desarrollar el trabajo que les permita utilizar los materiales que la docente les pidió con anterioridad para el desarrollo de la actividad de la secuencia. (pintura, colores, hojas de color, Observador 2</p> <p>Todos estuvieron muy entusiasmados y preguntaban en repetidas ocasiones cuando volvían a la Leoteca. Observador 2</p> <p>, cuando voy a leer me fijo en los títulos de los libros esos me llaman la atención y me pongo a leer entrevista estudiante 4</p> <p>Este lugar es muy reconocido por los estudiantes, ellos constantemente piden ser llevados a la Leoteca. observador 2</p> <p>escuchándole al pasar por los equipos comentarios como profe “voy a salir a leer yo, porque yo gagueo, pero ellos gaguean más” profe “escoja usted, quien hace la lectura”, profe “usted lee, yo leo, ella lee y usted dice quién lo hace mejor”, “ya elegimos quien lee, ya practicamos “observador 2</p>	
	<p>Autonomía del lector</p>	<p>Algunos estudiantes empiezan a leer de manera ordenada y autónoma mientras otro sigue pasando las hojas y mirando las imágenes. Otros estudiantes lo que hacen es cambiar su libro buscando alguno con menos letras y más imágenes. Diario de reflexión 2</p> <p>los estudiantes preguntan si el educador los deja llevar libros para leer en la casa. Además, se observa que de manera natural terminando alguna actividad deseen leer algún libro de la Leoteca. Diario de lectura 1</p> <p>Otros estudiantes 5 en total preguntaron si se podía llevar el libro para llevarlo para la casa y compartirlo en familia, queda demostrado el poder que desencadena cuando alguien, un adulto, un miembro de la familia o el profe les leen a los estudiantes, se convierten en referentes y detonan ese gusto, ese interés por la lectura. Diario de lectura 1</p>	<p>Durante la intervención del proyecto, observamos cómo los estudiantes asumieron una actitud de leer en la Leoteca por su propia cuenta, en espacios extraescolares, algunos de ellos manifestaban los deseos de llevar textos para leer en la casa y cuando se hacia la actividad permanente</p>



		<p>Al comienzo de la lectura todos los estudiantes se veían concentrados en sus grupos, ellos tomaron las iniciativas para escoger quienes hacían las lecturas o de qué forma rotarían. Diario de reflexiones 2</p> <p>Es muy interesante saber que los estudiantes van tomando iniciativas en torno a las prácticas de lectura desarrolladas. Diario de reflexiones 2</p> <p>Con frecuencia se escuchaban algunos estudiantes manifestando entre sus compañeros querer leer, a lo que los demás contestaban que respetarán los turnos. Diario de reflexiones 2</p> <p>cada estudiante de manera ordenada pasa a elegir un libro que le llame la atención y de forma voluntaria se acomoda donde prefiera para realizar la lectura silenciosa; a lo que todos se paran, observan, cogen uno lo vuelven a soltar, lo hojean por dentro, miran si tienen imágenes y así se la pasan por hay unos cinco minutos, notándose que quieren el que se leyó en voz alta. Diario de reflexiones 2</p> <p>Por otra parte estudiantes como Julián Restrepo y Oscar en particular son muy desesperados por querer leer, leen rápido, lo que siempre los lleva a decir “que quieren leer otro ya”, miran los libros de una manera especial, con risas, los tocan y todo el tiempo muestran interés por cogerlos. Diario de reflexiones 2T</p> <p>Al pedirse que se desplacen a la Leoteca, gritan y salen corriendo muy entusiasmados, estando allí, se les hace en voz alta la lectura de “Eloísa y los bichos”, de manera muy atenta escucha y sugieren que les muestre las imágenes, les causa un poco de curiosidad la historia, y al final me agrado ver que todos comprendieron cuál era la esencia o mensaje de la historia. Diario de reflexiones 2</p> <p>Cuando la docente terminó la narración los estudiantes quisieron de forma voluntaria hacer algunos comentarios con base en la lectura. Diario de reflexiones 2</p> <p>Luego se hizo un recorrido para observar los libros y así elegir el que más les llamó la atención, seguidamente se acomodan de diferentes formas (boca abajo, sentados, acostados, suben los pies a las sillas...) y empiezan a hojear. Diario de reflexiones 2</p> <p>“los libros nos muestran dentro de los libros, es como estar soñando y los libros nos ayudan a divertir “Diario de lectura estudiante 2</p> <p>Antes de iniciar la lectura, observan el título y empiezan a conversar en torno a este para luego concentrarse leyendo y</p>	<p>con algún texto, ellos manifestaban la curiosidad de seguir leyendo, aún después de terminada la actividad, con el fin de conocer lo que continuaba en la historia que el docente estaba compartiendo en las diferentes clases.</p> <p>Esto, nos llevó a reflexionar sobre el hecho de que la autonomía que un estudiante logre desarrollar, en sus procesos de lectura, será el inicio para que abra el abanico de posibilidades que le dan los textos. Dicha autonomía les permitirá buscar respuesta a aquellas cosas que los inquieta.</p>
--	--	---	---



		<p>mientras hacían la lectura iban haciendo preguntas o comentarios referentes al tema. Diario de reflexiones 2</p> <p>“A veces leemos libros de miedo y nos parece asombroso “Diario del estudiante 2</p> <p>“el personaje que más me gusto es pequeño, amarillo y rojo, es inteligente, persistente y logra su objetivo o propósito “Diario de lectura 2</p> <p>“Es gorda es linda, tiene pelo corto, tiene manos grandes y redondas “Diario de lectura 2</p> <p>“El personaje que más me gusto es la niña mayor de la historia porque es la que relata todo lo que está pasando y viviendo “Diario de lectura 2</p> <p>“A mí me gusto el personaje del niño protagonista de la historia porque es un niño alegre, travieso, divertido, trabajador, le gusta mucho ayudar, es inteligente, humilde, ordeña las vacas y tiene una gran imaginación “Diario de lectura 2</p> <p>“Nos gustó cuando decía; Brugas de Inlaterra quitarros las perrucas y cuando convirtieron el niño en ratón “Diario de lectura 2</p> <p>“el ratón ladrón porque la gran bruja estaba dormida abajo de la habitación del niño y el niño se había convertido en un ratón “Diario de lectura 2</p> <p>“A mí me gusto el capítulo de la reunión con las brujas porque podía hacer billetes de plata y podía comprar todo lo que quería “Diario de lectura 2</p> <p>“Me gusto la parte de la fórmula 86 ratonizador retardado como la bruja le echó la fórmula 86 y convirtió al niño en ratón “Diario de lectura 2</p> <p>“A nosotros nos gustó cuando las brujas convirtieron a Bruno en ratón”. Diario de lectura 2</p> <p>“El ratonizador porque podía convertir a personas grandes o niños y era algo que no sabíamos “Diario de lectura 2</p> <p>pero desde que está en el grupo de lectura si observo que ella si lee más y solita acá en la casa ósea hace la lectura de manera más autónoma. entrevista padre de familia 4</p> <p>4 estudiantes se pararon de manera voluntaria y sacaron de la Leoteca libros sin que el profesor les dijera y no hicieron indisciplina, solo los cogen y calladitos pasan las hojas, lean y mantienen los libros en sus manos. Observación de clase 2 A</p>	
--	--	--	--

		<p>Los estudiantes utilizan los libros que hay en la Leoteca de manera desprevenida, ellos se levantan y cogen el libro que necesitan, Observación de clase 3</p> <p>“El gato porque tiene su propio abrigo y no tiene que preocuparse por la ropa y zapatos, también porque son libres “Diario de lectura estudiante 2</p> <p>“De uno a diez, 7 ya que el nivel de lectura no es de todos los días, sino cada vez que se apetece leer “Diario de lectura estudiante 2</p> <p>“Muy regular porque no sacamos tiempo para leer, lo hacemos muy de vez en cuando, pero cuando leemos nos gusta mucho y leemos bien “Diario de lectura estudiante 2</p>	
	<p>Función de la lectura</p>	<p>Pero si me llama la atención como los niños que tienen dificultad para identificar los códigos del abecedario hacen el intento por identificar lo que dicen los textos. Diario de reflexiones 1 Cuando tengo que desarrollar un examen en la escuela. Diario de lectura estudiante 2 A medida que cada uno está concentrado en su lectura, se van escuchando algunas apreciaciones que hacen en voz alta como: “que chiris de libro”, “me gusta este cuento” “que pereza”; otros por ejemplo voltean las hojas de un lado para otro, relacionan los títulos del libro con temas visto en clase, por ejemplo: mitos, cuentos y leyendas. Diario de reflexiones 2 “Responder las preguntas que nos hacen los profesores “Diario de lectura estudiante 2a él le gusta mucho leer porque en la casa yo leo mucho y todas las noches le leo un cuento. Entrevista padre de familia 1 Claro que sí pero cuando yo la mando a leer, por eso es tan importante e interesante cuando ellos leen acá en la escuela y con el proyecto de lectura ella ha avanzado a entender lo que lee. Entrevista padre de familia 2 Es importante para entender las cosas, para expresarnos y para aprender. Diario de lectura estudiante 2 Para conocer el mundo, leer para aprender más y ayudar a las personas y aprender otros idiomas. Diario de lectura Estudiante 3 Leer es vivir, leer es saber. Diario de lectura estudiante 3 Sí, porque puedo tener mejor ortografía, hacer mejor la letra, tener más ideas.</p> <p>Sí, porque aprendo más sobre todas las cosas. Entrevista estudiante # 7</p> <p>Para aprender muchas cosas. Entrevista estudiante # 7</p> <p>Sí, porque así uno sigue adelante y bueno así para uno aprender a leer y pasar a ser lo que queremos ser. Entrevista estudiante # 11</p> <p>Si, matemáticas es para las tablas y lenguaje es para aprender a leer. Entrevista estudiante # 11</p> <p>Para mi leer es aprender cómo se dicen las palabras, como se dicen los signos de interrogación, sirve para todo. Entrevista</p>	<p>La función que cumple la lectura en la vida de los individuos y en una sociedad la establecemos como esa relación que existe entre el texto y el lector. Partimos de la premisa de que, desde el gusto y el placer por la lectura, se desencadena en el estudiante la motivación para abordar cualquier texto de su interés. Como lo manifiestan los estudiantes, padres de familia y docentes investigadores, es que la función de la lectura tiene varias miradas: desde la motivación de leer por asuntos de aprendizaje en las diferentes áreas, para desenvolverse con</p>



	<p>estudiante # 11 Sí, porque nos enseña cosas nuevas que no sabemos, como leímos el cuento de Galileo Galiley, nos enseñó que el sol tenía manchas y que el de tanto mirar el sol se quedó ciego. Entrevista estudiante # 8 Es como aprender. Entrevista estudiante # 8 Sirve como para estudiar y también aprender otros temas. Entrevista estudiante # 8 Si, a mí me gusta leer porque a mí me gusta aprender Entrevista estudiante # 9 Para aprender. Entrevista estudiante # 9 Les califica pienso yo lo que hayan entendido de la lectura y la ortografía, porque leyendo se aprende ortografía. Entrevista padre de familia # 6 Leer es algo, no soy de las que lea mucho, para mí leer es concientizarnos no soy la mejor lectora pero sé que lo tengo que hacer para Entrevista padre de familia # 6 Para aprender Entrevista padre de familia # 6 Por la forma de leer expresarse y dar a entender lo que está leyendo a los compañeros .Entrevista padre de familia # 7Hay varias formas de leer. Entrevista padre de familia # 7Es aprender Entrevista padre de familia #7 Para estar al día porque no todo es tecnología, para aprender ortografía. Entrevista padre de familia # 7es aprender a imaginar a divertirme, entrevista estudiante 2Sí, porque uno puede leer muchos libros entrevista estudiante 3hay momentos que es mejor uno solo pero también es bueno leer con los compañeros, cuando uno lee con los compañeritos que ha aprendido, pues que es chévere leer acompañado entrevista estudiante 34 estudiantes se pararon de manera voluntaria y sacaron de la Leoteca libros sin que el profesor les dijera y no hicieron indisciplina, solo los cogen y calladitos pasan las hojas, lean y mantienen los libros en sus manos. observador de clase número 2Los estudiantes utilizan los libros que hay en la Leoteca de manera desprevénida, ellos se levantan y cogen el libro que necesitan observador de clase 3Utilizamos la lectura para cuando quiera irse 'para un lugar, en el momento en que nos ponen a hacer una evaluación y resulta que no sabes leer y pierdes la evaluación entonces me pongo a practicar la lectura y cuando ponen la evaluación otra vez y resulta que has practicado y ganas la evaluación y tu nota es un cinco". Diarios de lectura 2 T</p>	<p>mayor facilidad en la sociedad, pero también como un asunto para emplear el tiempo libre. Además, consideramos cumple una función de darles nuevos elementos a los estudiantes para asumir con mayor criticidad diversos temas que el medio donde viven así les exige</p>
--	---	--