



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

**RESIGNIFICAR LA ENSEÑANZA DE LA
LECTURA: UNA POSIBILIDAD DESDE LA
EXPERIENCIA**

Dirley Yilena Arango Barrera
Sandra Mabel Aristizábal Zuluaga
Cecilia Isabel Agudelo Aguilar

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación, Departamento de Educación y Aprendizaje

Medellín, Colombia

2019



Resignificar la enseñanza de la lectura: una posibilidad desde la experiencia

Dirley Yilena Arango Barrera
Sandra Mabel Aristizábal Zuluaga
Cecilia Isabel Agudelo Aguilar

Tesis o trabajo de investigación presentada(o) como requisito parcial para optar al título de:
Magister en Educación

Asesores (a):

Sandra Milena Céspedes González, Magíster en Educación

Línea de Investigación:

Enseñanza de la lengua y la literatura

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación, Departamento de Educación Avanzada, Maestría en Educación

Modalidad Profundización.

Medellín, Colombia

2019

Agradecimientos

A DIOS...

Quien muestra el camino.

Al Ministerio de Educación Nacional y al Programa Todos a Aprender

Por brindarnos la posibilidad de crecer profesionalmente.

A todas las personas: *familiares, profesores, compañeros y cercanos* que nos ayudaron a alcanzar esta nueva meta personal.

Al equipo de estudio por permitirnos y empeñarnos en crecer juntas durante este recorrido.

Contenido

Resumen	
Presentación	
1. Construcción del problema	3
1.1. Antecedentes	3
<i>Antecedentes teóricos</i>	3
<i>Antecedentes investigativos</i>	8
<i>Antecedentes legales</i>	13
<i>Antecedentes prácticos</i>	15
1.2. Contextualización	16
1.3. Objetivos	20
1.4. Justificación	21
2. Construcción conceptual	23
2.1. La lectura como experiencia	21
2.2. La lectura como experiencia en la actividad de enseñar	27
3. Construcción Metodológica	33
3.1. Paradigma de investigación	33
3.2. Metodología	35
<i>Participantes</i>	36
<i>Estrategias de recolección de la información</i>	36
3.3. Proceso de sistematización análisis e interpretación de la información	40
4. Construcción de los análisis e interpretación de la información	42
4.1. El Taller como Configuración Didáctica para propiciar Experiencias de Lectura	44
<i>El taller como posibilidad para comprender las propias prácticas de enseñanza</i>	47
<i>El taller como una experiencia para enseñar a leer.</i>	51
4.2. La Lectura como Experiencia	62
<i>Experiencias de Lectura de los Docentes</i>	63
<i>Experiencia de Lectura de los Estudiantes de Primaria.</i>	64
<i>Relaciones entre Lectura y Escritura</i>	67
4.3. La Experiencia de la Lectura en la Actividad de Enseñar	69

<i>Propósitos de la Enseñanza de la Lectura</i>	69
<i>Objetos de Enseñanza de la Lectura.</i>	73
<i>Estrategias de Enseñanza de la Lectura</i>	76
<i>Materiales Educativos</i>	79
<i>Evaluación de La Lectura</i>	82
Conclusiones	85
Referentes bibliográficos	91
Anexos	95
Anexo 1	95
Anexo 2	98
Anexo 3	99

Resumen

La presente propuesta investigativa titulada *Resignificar la enseñanza de la lectura: una posibilidad desde la experiencia* buscó generar reflexiones y fortalecimiento de las prácticas de aula desde la comprensión de las particularidades y los significados de la enseñanza de la lectura en los cinco maestros de primaria de la Institución Educativa Rural Presbítero Jesús Antonio Gómez del municipio de El Santuario, Antioquia. Desde esta perspectiva fue fundamental el reconocimiento de las características y las relaciones que surgen entre los saberes y las experiencias que tienen los docentes en la enseñanza de la lectura en primaria. La metodología seleccionada fue la Investigación Acción Pedagógica, puesta en escena mediante diferentes técnicas de recolección de información como: talleres para maestros, observaciones participantes y diseño de configuraciones didácticas para implementar con estudiantes; así mismo favoreció experiencias de formación en los docentes a través de la reflexión sobre sus propias prácticas. El desarrollo del trabajo permitió el acercamiento a diversas concepciones, sentidos y acciones relacionadas con la lectura como experiencia, en la experiencia de enseñar, derivando hallazgos relacionados con la construcción de múltiples significados en la enseñanza de la lectura, posibilitando experiencias para los estudiantes que trascienden su vida tanto desde dimensiones subjetivas y profundamente individuales, como desde dimensiones colectivas y de participación ciudadana en sus contextos escolares y comunitarios.

Palabras Clave: lectura, experiencia, enseñanza, taller.

ABSTRACT

This investigative proposition named to *Resignify the teaching of the Reading: a possibility from the experience*, it searched to generate reflections and strengthening of the practices of classroom from the understanding of the particularities and the meanings of the teaching of the Reading in the five teachers of primary of the Rural Educative Institution “Pro. Jesús Antonio Gómez” of the village from El Santuario Antioquia. From this perspective, it was important the recognition of the characteristics and the relationship that originate between the knowledge and the experiences that the teachers have in the teaching of the reading in primary. The methodology selected was the Investigation Action Pedagogical, put in the scene with different tecnicas of recollection of information as workshop for the teachers, participants observations and design of didactics configurations to implement with the students; likewise it favored experiences of training in the teachers through of the reflection over your own practices.

The developing of the work allowed the close up to any conceptions, senses and actions related with the reading as experience, in the experience of teaching, deriving findings related with the construction of multiple meanings in the teaching of the reading, enabling experiences for the students that transcend their lives not only since the dimensions subjective and deeply individuals, but also since the collective dimensions and citizen participation in their school contexts and community.

Keywords: Reading, experience, teaching, workshop

PRESENTACION

No hay finales ni comienzos, nunca hay nada terminado, escribir es un pretexto para desandar lo andado y buscar nuevos caminos y surcar nuevos arados, donde algún día alguien coseche lo que allí dejé sembrado.

Mabel Aristizábal¹

Esta investigación construida durante tres años, tiempo que duró la Maestría, partió del propósito de comprender las particularidades y los significados de la enseñanza de la lectura de los maestros, como posibilidad para la reflexión y el fortalecimiento de sus prácticas de aula en el contexto de primaria de la Institución Educativa Rural Presbítero Jesús Antonio Gómez del municipio de El Santuario, Antioquia, teniendo como pregunta orientadora *¿Cuáles son las particularidades en la enseñanza de la lectura de los maestros de primaria de la Institución Educativa Rural Presbítero Jesús Antonio Gómez de El Santuario, Antioquia?*, destacando en ella el lugar de la lectura como una experiencia subjetiva que traspasa la enseñanza y, en esa medida, la vida de los maestros y estudiantes de primaria que tienen un encuentro en el aula a través de la interacción con las palabras y los textos.

Para cumplir con los objetivos de este trabajo investigativo el proyecto fue estructurado en cuatro apartados. El primero da cuenta de la construcción de la situación problema iniciando con un recorrido por la voz de autores que se refieren al asunto de la enseñanza de la lectura, pasando por los aspectos legales que la enmarcan, y por aspectos investigativos que otros han reflexionado a nivel internacional, nacional y local, hasta llegar a la descripción del contexto de investigación donde se desarrolló este proyecto; presentamos en el cierre de este apartado los objetivos que orientaron la investigación y las razones que sustentan su pertinencia.

El segundo apartado presenta la construcción conceptual, donde se recoge toda la fundamentación teórica de la pregunta de investigación, realizando una aproximación a dos

¹ Docente investigadora. Estudiante de Maestría en la Línea de Enseñanza de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Antioquia.

conceptos articuladores que se consideraron relevantes: la lectura como experiencia y la enseñanza de la lectura, desde la mirada de diferentes autores que han pensado y develado sentidos que ayudan a comprender las implicaciones de estos conceptos.

En el tercer apartado se registra la construcción metodológica propuesta, además de los sustentos sobre los cuales se fundamenta la ruta. Se describen aspectos relacionados con el paradigma de investigación, el enfoque y la ruta metodológica (talleres, observaciones de clase y configuración didáctica), detallando cada uno de los momentos de encuentro con los docentes del establecimiento, las estrategias llevadas a cabo para recolectar información y la memoria de construcción de los análisis e interpretación que se derivaron en los hallazgos de este proyecto.

El cuarto apartado se configura desde la construcción de dichos análisis e interpretación de la información, dando cuenta de los hallazgos desde tres categorías que emergen y se estructuran a partir de líneas las desarrollan y que permitieron el acercamiento a las concepciones, sentidos y acciones sobre la enseñanza de la lectura. Se relatan desde nuestra mirada como investigadoras los componentes conceptuales, metodológicos y didácticos que movilizaron este proyecto, convocando los testimonios de los participantes de investigación, los referentes teóricos y nuestras propias consideraciones, para tejer así a tres voces los significados de la investigación desde la experiencia de enseñar a leer en primaria.

Para finalizar, se presentan las conclusiones de la investigación que pretenden ser un insumo para la reflexión y consolidar un punto que no es final, sino de partida, para posibilitar la resignificación de la enseñanza de la lectura en la escuela.

1. Construcción del problema

En este primer apartado presentamos la construcción del problema de investigación partiendo del rastreo de antecedentes asociados a la enseñanza de la lectura desde escenarios de aula y desde procesos de formación de maestros, para luego situar el contexto de esta investigación didáctica y enunciar su pertinencia.

1.1. Antecedentes

Emprendiendo la búsqueda de trabajos académicos cercanos al objeto de estudio de este Trabajo de Investigación, indagamos antecedentes teóricos, investigativos, legales y prácticos, los cuales presentaremos a continuación en este orden.

Antecedentes Teóricos

Devolverse hasta explicar el proceso de aprendizaje del lenguaje sería el punto de partida más lógico para una investigación de Profundización en Educación y Lenguaje como la nuestra. Rincón, Bustamante, Pérez y Castro (1999) en el texto “La enseñanza de la lengua escrita y de la lectura”, realizan este trabajo. Ellos comienzan describiendo el inicio del lenguaje en los niños, el cual empieza como un proceso natural promovido por quienes los rodean antes de llegar a la enseñanza formal. En esta etapa la familia y su entorno, son los encargados de estimular la facultad humana de la comunicación para, paulatinamente, facilitar la adquisición de herramientas estructurales de la lengua natal y otras y el posterior ingreso a la escolaridad.

La interacción espontánea pero progresiva con distintos portadores textuales, como lo hacen con cualquier otro objeto o juguete, anteceden la confrontación de los niños con sus representaciones mentales, así como la práctica social de la lengua, los aspectos conceptuales y las posibilidades de intercambio, entre todo lo que la lengua como sistema permite y que la escuela provee, entendido como su encargo de construcción de conocimiento.

Más adelante se reflexiona sobre los formalismos de la escuela y la manera como se rompe allí con la espontaneidad en la aprehensión del lenguaje, con la accesibilidad a experiencias que generen aprendizajes significativos mediante el juego u otras dinámicas tanto agradables como significativas.

Para esta investigación se hizo necesario recordar la instalación y el desarrollo del lenguaje en los niños, el rol del entorno, lector o no; la fuerza del contexto y de la escuela, los métodos de enseñanza de la lengua, los conceptos de sujeto, aprendizaje-error, enseñanza-lenguaje, lengua escrita, sistema de escritura, lectura y aprendizaje escolar; también, las implicaciones pedagógicas, metodológicas y administrativas referidas a la enseñanza de la lengua y la lectura, para proyectar maneras de potenciarlos, las cuales son aportes que este antecedente trajo a nuestro trabajo.

Luego abordamos a Jorge Larrosa (1996), en su texto “La experiencia de la lectura”, quien ha desarrollado una importante reflexión sobre la lectura: su poder en la cultura, su incidencia en los planes de formación, los complejos vínculos entre escritor y lector, su impacto en las ciencias humanas y la educación, con lo cual nos ayuda a seguir las configuraciones del maestro en su ser y ser lector. El autor expone la relación entre lectura y formación y cómo estas interacciones atraviesan lo que somos, lo que hacemos, en la medida en que atribuimos sentido y escuchamos el texto, ya que contamos con la posibilidad de ser «*trans-formados*» por lo que leemos. Dicha vivencia individual con la lectura marcará concepciones particulares para el ejercicio pedagógico, el cual fundamentalmente debería dedicarse a crear los ambientes, generar las vivencias, disponer los recursos para que los estudiantes aprendan a aprender, indicando que la enseñanza consistirá fundamentalmente en enseñar a aprender o «*dejar aprender*». (p.34).

Adicionalmente, los términos «*subjetividad*», «*experiencia*», «*fármaco*», «*viaje*», «*traducción*», son descritas como rutas y metáforas en las que la pedagogía ha enmarcado la lectura, conceptos que nos llevan a identificar las relaciones establecidas por los docentes con el lenguaje para darle sentido a su práctica; en ello nos apoyamos durante todo el trayecto de nuestra propuesta. (Larrosa, 1996).

Por lo que se refiere a la experiencia, Steiner (1994) en Larrosa (2006), indica que un lector que no se pone en juego a sí mismo en lo que lee, es un analfabeto en el único sentido que importa, es un lector que practica un modo de lectura en el que no hay relación entre el texto y su propia subjetividad. En consecuencia, las experiencias singulares del maestro, «*eso que le pasa*» y que incorpora en su historia personal, alimenta las propias definiciones y usos que este da a la lectura, siendo el punto de partida para comprender sus prácticas y sus discursos (Larrosa, 2006).

Otra autora alimentó nuestra propuesta con sus planteamientos sobre qué es, cómo se entiende y se vive la lectura en la escuela y en la enseñanza, desde el papel del maestro y el lugar de la literatura y sus implicaciones para los sujetos en formación y como ciudadanos. Gozamos del placer de leer “La literatura como exploración”, de Louise Rosenblatt (2002), quien sitúa el papel del maestro en lo fundamental, en tanto en él reside la facultad de ampliar las competencias del pensamiento, del conocimiento, de la comunicación y de la democracia que sostienen las colectividades humanas. De aquí deducimos su visión sobre la ocupación de la enseñanza: «desde el principio del aprendizaje de la lectura, debería desarrollarse el sentido de las diferentes formas de atender a lo que las palabras provocan en la conciencia [...]. No debemos enseñar sobre literatura, debemos en cambio hacer vivir la literatura.» (p. 16).

Después habla de la importancia de la literatura en el espacio público que es la escuela, como una necesidad, un requisito para el dominio del mundo, al menos cercano: «la literatura en la escuela no es un lujo, no es tampoco una cuestión superestructural; es un requerimiento fundamental para hacer de la educación una herramienta esencial en la construcción de una sociedad democrática» (p.10). Así los postulados de Rosenblatt dan cuenta de estudios estéticos, formativos y sobre todo, políticos, con los que incide en las esferas educacionales y coincide con las ideas de Larrosa y Freire en sus concepciones de Lectura y Enseñanza respectivamente. «Ella no solo ve la enseñanza de la literatura como una forma de gozar ni solo como una forma de acercarse a las altas cumbres del espíritu. Entre otras cosas porque leer literatura es una experiencia», asevera Daniel Goldin (2001), en el Liminar del libro de Rosenblatt, (2002, p.10).

Entonces para Rosenblatt la literatura es un modo de compartir vidas externas, de posicionarse frente a los impactos personales, de enfrentar conflictos propios de la condición humana y, en consecuencia, resalta: «la formación del lector literario en el interior de la escuela es abrir un espacio para que vidas y emociones individuales se compartan y discutan de manera razonada» (Rosenblatt, 2002, p. 24).

Luego de estas reflexiones, entre muchas, Rosenblatt nombra la lectura como una «*transacción*» en la que se cruzan lector, obra, contexto, signos, ideas, afectos... Con ello se abren las puertas para replantear el propósito, las formas, el lugar de la enseñanza de la literatura en los centros educativos, para que los docentes reconozcan la literatura como *experiencia y exploración*.

María Eugenia Dubois (2001) respalda estas nociones en el prólogo de la obra de Rosenblatt (2002), explicando que esa comprensión de la literatura no se trata de «un proceso pasivo de absorción sino de una forma de intensa actividad personal», en la que se ponen en juego multitud de aspectos personales, sensitivos, afectivos, imaginativos»; esto demuestra de inmediato la gran importancia de la lectura para los jóvenes educandos y todo lo que puede hacer la literatura por ellos. Adicionalmente, «la definición de *continuum eferente-estético* para caracterizar las posturas del lector y las consecuencias que la selección de una u otra acarrea al proceso de lectura, es uno de los grandes aportes de la obra de Rosenblatt, no solo para la teoría de la lectura sino también para la educación en esta área» (Dubois, 2002, p. 22), afirmaciones a las que nos sumamos para el direccionamiento de nuestro proyecto.

A continuación, Paulo Freire (2011) en su texto “Cartas a quien pretende enseñar”, muestra nuevos caminos para la relación entre profesores y educandos, el autor se sitúa en la reflexión sobre el hacer del maestro, presentando una serie de conceptos e ideas derivados de las conexiones que se tejen entre enseñanza-aprendizaje, maestro-alumno, tratando siempre de reivindicar la función del maestro en la construcción de significado en contraposición a la transmisión de saberes.

En su primera carta *Enseñar-aprender. Lectura del mundo-lectura de la palabra*, Freire hace referencia a la correlación entre enseñanza y aprendizaje en la medida en que, si bien el docente enseña, siempre está en función de aprender para llevar su labor con éxito. En cuanto a la enseñanza de la lectura sugiere la necesidad de replantear como proceso, en contraposición a la enseñanza de la lectura como decodificación. Enfatiza el autor en la idea de brindar a los estudiantes una experiencia donde la lectura lleva implícita la comprensión (Freire, 2011, p. 45-59).

Así mismo, Freire (1981) en “La importancia del acto de leer” presenta una serie de reflexiones respecto a la importancia de la lectura en relación con la interpretación, la postura crítica y el ejercicio de la re-escritura de lo leído. Así mismo relata el autor su experiencia de niño frente al aprendizaje de la lectura, mostrando de una forma particular cómo, para que haya una verdadera lectura no se puede dejar de lado la lectura del mundo y de la realidad y cuál debe ser la función del maestro en esta concepción de la enseñanza.

Hay que mencionar además la pertinencia del texto para este trabajo en tanto que el autor busca trascender el sentido tradicional de la lectura a aquel que lleva implícito el significado de la comprensión. Y además porque plantea una estrecha conexión entre lector, texto y contexto, de la cual ha de desprenderse la significación como característica inherente a la lectura.

Para hablar sobre la relación que propician los docentes entre la lectura y los estudiantes en cuanto a la formación de lectores abordamos a Michele Petit (2004) en “Lecturas: del espacio íntimo al espacio público”, donde la autora se refiere a la forma como los docentes aportan a lo que va a constituirse para el estudiante como su experiencia lectora. En la función de iniciador el docente debe propiciar una diversidad de espacios donde los lectores puedan relacionarse libre y espontáneamente con los textos abriéndoles la posibilidad de descubrir lo que les gusta o no y dar sus primeros pasos en un camino que posibilite generar placer por la lectura.

A partir de las ideas que trabaja la autora en el texto es muy importante tener en cuenta que para formar lectores no podemos encasillar a los estudiantes a través de los textos que elegimos ni tampoco podemos confundir los conceptos de deseo y necesidad. La propuesta de lectura en

el aula debe ser tan amplia y bien planificada que logre integrar los asuntos inherentes a la tarea escolar con aquellos que sin duda ayudarán al lector a encontrar gusto y placer a través de la lectura.

Para nuestra propuesta de investigación el texto en mención nos permitió reflexionar con los docentes sobre los deseos e intenciones que caracterizan las prácticas de lectura que se implementan en el aula. Es importante valorar si realmente se propician espacios para favorecer que los lectores tengan un encuentro consigo mismos y logren en su individualidad descubrir las palabras que, en un momento dado, cumplan esa función transformadora que se atribuye a la lectura.

Antecedentes Investigativos

En el proceso de indagación de antecedentes a nivel internacional encontramos a Francis Delhi Barboza y Francisca Josefina Peña (2013), con su trabajo «El problema de la enseñanza de la lectura en la educación primaria». Las autoras venezolanas indagan sobre las estrategias didácticas que utilizan los docentes de educación primaria en la enseñanza de la lectura, para esto trabajaron con 12 docentes, seis de instituciones de educación pública y seis de educación privada, con los cuales mediante el desarrollo de la investigación de carácter cualitativo y utilizando instrumentos como la encuesta, la entrevista y el cuestionario pudieron concluir que muchos docentes no se detienen en la esencia de la lectura, en el proceso que lleva al fortalecimiento de la consciencia social, se limitan a pedir que los estudiantes lean lo que consideran de interés para cumplir las exigencias del programa.

Un aspecto importante de este trabajo es que ratifica la importancia de favorecer prácticas de lectura académica, crítica, reflexiva que puedan contribuir a favorecer el aprendizaje significativo y cómo el docente es el sujeto formador de las mismas.

Encontramos también en esta búsqueda a Caldera, Escalante y Terán (2010) con el texto «Práctica pedagógica de la lectura y formación docente». El trabajo investigativo se llevó a cabo en Trujillo, Venezuela con la participación de 30 docentes de la Unidad Educativa Santa Rosa. Las tres autoras, docentes de la Universidad de los Andes en Venezuela, analizaron en su trabajo

investigativo la relación existente entre la práctica pedagógica de la lectura y la formación docente, buscando mejorar el procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura en la escuela básica, valiéndose para esto de la metodología investigación en la acción y utilizando instrumentos de recolección de información como observaciones de clase, grabaciones de audio y video, entrevistas a docentes y alumnos, materiales de lectura y diario de la docente investigadora.

Las principales conclusiones de esta investigación aluden a que la práctica pedagógica de la lectura está determinada por la formación del docente en esta área y sus propias prácticas de lectura, además que la actualización del docente en lo relativo a las concepciones contemporáneas de la comprensión de la lectura y estrategias para su enseñanza, indicando que pueden modificar de manera positiva su práctica pedagógica y en la medida que el docente esté capacitado teórica y estratégicamente para conducir la enseñanza y aprendizaje en la escuela, los estudiantes tendrán una visión distinta de la lectura y se acercarán a ella con herramientas adecuadas.

Este referente investigativo reviste importancia para nuestro trabajo ya que nos brinda elementos que nos permiten aproximarnos a diferentes formas de evidenciar la influencia de la manera de aprender del docente en su manera de enseñar y cómo al hacer consciente al maestro de esto se pueden generar acciones que lo lleven a modificar sus prácticas de enseñanza.

«La enseñanza de la lectura y su repercusión en el desarrollo del comportamiento lector» de Rosemary Duarte (2012), es otro referente encontrado a en el ámbito internacional y que fue desarrollado en Sao Luis capital del estado de Maranhao en Brasil en la Unidad de Educación Básica Menino Jesús de Praga con una muestra de estudiantes de los grados 1 y 2 y sus docentes. Mediante la aplicación de una metodología cualitativa y realizando a los datos obtenidos análisis tanto descriptivo como interpretativo, la autora buscaba comprender lo que está detrás de la práctica pedagógica de los docentes con la enseñanza de la lectura y cómo inciden estas en el comportamiento lector de los estudiantes, mediante técnicas como la observación, la encuesta y la entrevista obtuvo información sobre las prácticas de los docentes, las estrategias de lectura utilizadas en el aula y otros aspectos relacionados con el dominio cognitivo de los estudiantes y

su comportamiento lector. Al finalizar la investigación la autora, enuncia amplias conclusiones para cada una de las cuatro categorías y que daban respuesta al mismo número de preguntas que orientaron el proceso investigativo: Teoría y práctica pedagógica, Dominio cognitivo de la lectura, biblioteca escolar y sostenibilidad del comportamiento lector y construcción del campo lector.

Este referente investigativo, si bien es amplio en cuanto a las categorías de estudio y su análisis, percibimos puntos de encuentro en lo relacionado con necesidad de resignificar las prácticas de los docentes y lo significativo de lo que desde su experiencia llevan al aula: concepciones, teorías, vivencias propias y modos de hacer. Este trabajo también aportó luces sobre referentes teóricos y el diseño metodológico.

En el ámbito nacional encontramos trabajos relacionados con nuestro tema de investigación como el desarrollado por Ana Milena Vargas y Leila Reyes (2009), titulado «La lectura como experiencia: análisis de cuatro situaciones de lectura de libros álbum en educación infantil». Las autoras abordan una investigación de carácter cualitativo mediante la cual se caracterizaron cuatro experiencias didácticas de lectura del género libro álbum, a partir de cuatro situaciones didácticas que fueron diseñadas con el propósito de identificar en ellas rasgos distintivos, semejanzas y diferencias. La investigación se llevó a cabo en el colegio Helvetia de Bogotá con los niños de transición y cuatro docentes.

Sobresalen como hallazgos de este trabajo investigativo el develar cómo cada docente desde su propia experiencia y modo de ser influye en la manera como se desarrollan las prácticas de lectura en el aula y, por tanto, la manera como los estudiantes aprenden. Este trabajo aporta al nuestro, insumos para entender la importancia de la formación y experiencia del docente en la relación de los estudiantes con la lectura, aportándonos otras miradas y maneras de implementar la enseñanza de la lectura en la escuela.

Otro trabajo en el ámbito nacional es el desarrollado por Marisella Buitrago y Johana Vega (2009), titulado «Características de las prácticas para la enseñanza de la lectura en las aulas de clase de los colegios Colombo Florida Bilingüe y San Bartolomé de la Merced», desarrollado

con estudiantes de los grados transición, cuarto, noveno y sus docentes. El trabajo desde una metodología cualitativa y un enfoque cualitativo-descriptivo, se propuso observar y caracterizar las prácticas de enseñanza de la lectura, con el fin de determinar cuál es el rol docente presente y su incidencia en la construcción que hacen los estudiantes de su proceso lector, para lo cual las investigadoras recopilaron información mediante el análisis de videos de algunas clases y entrevistas realizadas a los docentes.

Como conclusiones del trabajo las autoras enuncian que este permitió develar algunas implicaciones respecto a la forma en que las representaciones del maestro sobre el desarrollo de su clase inciden en la postura del estudiante frente a su proceso lector. Concluyen además que lo fundamental es la presencia del docente como mediador en los procesos de enseñanza de la lectura, la importancia de permitirle al estudiante expresarse para que avance en sus procesos comprensivos y lo imprescindible de reconocer en el aula el valor de la construcción del conocimiento a través de la escucha de las voces presentes en ella y las externas que sean oportunas. El trabajo realiza un análisis de las prácticas de enseñanza de la lectura en diferentes áreas en los tres niveles de educación: transición, primaria y bachillerato siendo este el punto de encuentro con el nuestro, en el que, aunque nos concentramos solo en el nivel de básica primaria buscamos indagar y reflexionar sobre las prácticas particulares de los docentes en la enseñanza de la lectura.

En el ámbito local encontramos el trabajo «Prácticas de lectura: Una mirada en el contexto de tres maestras de básica primaria» desarrollado por el docente Adrián Montoya (2016), y que surge de la inquietud por comprender las prácticas de lectura de un grupo de maestras y entender qué concepciones, prácticas pedagógicas y reflexiones en torno a ellas ocurren en la básica primaria y cómo dichas prácticas de lectura inciden en la formación de los estudiantes. La investigación se desarrolla en la Institución Educativa Nuestra Señora del Rosario del Municipio de Campamento, Antioquia, dirigida desde un enfoque cualitativo y con un método de estudio de caso. Para su desarrollo se utilizaron herramientas como la observación participante, la entrevista y el análisis de información.

Como hallazgos al finalizar la investigación el autor resalta la importancia reconocida por las docentes a la lectura como una práctica esencial, no solo en la escuela sino también fuera de ella, sin embargo las prácticas están instaladas en la trasmisión de conocimientos no logrando, según el autor, pasar la línea invisible entre lo que se piensa y lo que se hace, adicionalmente reflexiona sobre las planeaciones de los docentes y cómo éstas responden a una lista de temas sin tener explícita la forma en que se desarrollarán.

El trabajo del profesor Adrián se convierte en un referente significativo para el nuestro, ya que aporta elementos de análisis sobre la manera como los docentes asumen sus propias prácticas, la distancia entre lo que piensan y lo que hacen y cómo su formación se refleja en sus planeaciones.

De otro lado encontramos el trabajo investigativo «Las prácticas de lectura y escritura desarrolladas en los procesos de enseñanza como factores determinantes en el aprendizaje de los estudiantes de tercero, cuarto y quinto de básica primaria de la zona urbana del municipio de Yarumal» llevado a cabo por Ana María Palacio Roldán y Olga Elizabeth Palacio Roldán (2017) quienes analizaron las prácticas de lectura y escritura desarrolladas en el proceso de enseñanza y su injerencia en el aprendizaje de los estudiantes. La población participante del estudio estuvo conformada por 1800 estudiantes de los grados tercero, cuarto y quinto de la zona urbana del municipio de Yarumal y 100 docentes. La investigación se abordó mediante un método cualitativo aplicando instrumentos tanto cualitativos como cuantitativos; encuestas, entrevistas y realizando observaciones de clase en las que se tomó una muestra de 100 estudiantes y 7 docentes.

Las autoras concluyen en su investigación que la relación entre lectura, escritura y pensamiento se materializa en la escuela, y es allí donde el docente promueve la adquisición de aprendizajes significativos. Desde los testimonios de los docentes pudieron concluir que ellos confieren gran importancia a la lectura y escritura como herramientas para el aprendizaje y aluden a diferentes estrategias para construir conocimiento, sin embargo, estas no se privilegian en sus prácticas donde, por el contrario, se priorizan las funciones instrumentales.

Se constituye este trabajo en un referente valioso para nuestro proceso investigativo ya que da luces, desde el análisis realizado, sobre la incidencia de las prácticas de enseñanza de la lectura en el aprendizaje de los estudiantes.

Para finalizar esta búsqueda de antecedentes «Tras la piel del maestro de lenguaje: narrativas de vida y prácticas pedagógicas en la enseñanza de la lectura y la escritura» es el trabajo de Nancy Trujillo (2016), quien en su trabajo buscó comprender las relaciones que se establecen entre las narraciones de vida y las prácticas en torno a la enseñanza de la lectura y la escritura y las configuraciones que se dan en estas prácticas de un grupo de docentes de los grados primero a tercero de la Institución Educativa La Pintada del municipio con el mismo nombre. La investigación orientada desde un enfoque cualitativo, un método biográfico-narrativo y teniendo como insumo el relato de los maestros sobre sus vidas, autobiografías, entrevistas y observaciones de clase, buscó reflexionar sobre la manera como se gestan las prácticas pedagógicas en torno a la enseñanza de la lectura y la escritura, las condiciones dadas, sus dinámicas y los principios que en ellas prevalecen.

Utilizando la narrativa, la investigadora describe vivencias y plasma el sentir del grupo de maestras que participan en el trabajo investigativo y aporta como conclusiones, entre otras, la necesidad de revisar las estrategias de enseñanza que se utilizan, su pertinencia y lo imperioso de desligarse de los modelos antiguos de enseñanza para atender las necesidades de los estudiantes de hoy, la importancia de la reflexión constante sobre las propias prácticas para tener claridad que la enseñanza es responsabilidad del maestro.

Esta propuesta investigativa aporta de manera particular a nuestro trabajo desde el análisis que realiza a los relatos de los maestros, sus vivencias y sus propias experiencias de aprendizaje, también nos da luces sobre los instrumentos y su funcionalidad para describir sucesos y comprenderlos.

Antecedentes Legales

Con los referentes de carácter legal hacemos alusión, en principio, al texto «Lineamientos de Lengua Castellana» del Ministerio de Educación Nacional (1998), el cual presenta unas orientaciones de orden conceptual y pedagógico, de tal manera que sirvan de referente a las instituciones educativas para organizar el currículo y definir las acciones de sus propuestas para el área de Lenguaje. Conviene subrayar que, según los planteamientos del documento en mención, se busca trascender el enfoque semántico comunicativo, o sea ir más allá de la competencia lingüística dando al lenguaje una orientación que implica comprender la manera en que el sujeto construye la interpretación del mundo, el desarrollo de la función simbólica, del diálogo y de la relación con la cultura puesto que a través del lenguaje se posibilita la interacción y la configuración de sentido en la acción pedagógica.

Desde esta perspectiva, la formación en lectura, como proceso básico del lenguaje, debe estar dotado de verdadero sentido en función de la comunicación y del desarrollo sociocultural enriqueciendo sustancialmente el trabajo pedagógico, dando por entendido que leer es un proceso complejo que debe trascender las prácticas mecánicas y obligatorias, siendo relevante mencionar las competencias, entendidas en este documento como las capacidades con que un sujeto cuenta para desarrollar una acción determinada; materializadas en las propuestas curriculares a través de proyectos y talleres donde el sentido y la significación sean el horizonte de trabajo.

Dicho lo anterior hay unas consideraciones importantes relacionadas con la lectura para ser tenidas en cuenta en los procesos de formación; una es la referida a la escritura y de manera implícita tiene que ver con la lectura; es la clara contraposición con los enfoques que toman como punto de partida el fonema, la sílaba y la palabra; considerándolos no pertinentes para la iniciación a la lectura. Seguido está la necesidad de trabajar textos completos y no fragmentos apuntando a la significación y a la comunicación. Un tercer precepto es la diversidad de textos que debe abordarse en el aula en todos los grados escolares y haciendo énfasis en la comprensión lectora y en la producción teniendo en cuenta un nivel de complejidad ascendente a lo largo de la escolaridad.

Indiscutiblemente según los Lineamientos, leer es un proceso de construcción de significados a partir de la interacción entre el texto, el contexto y el lector. El significado no está sólo en el texto, tampoco en el contexto ni en el lector, sino que es por la interacción de estos tres factores, como se llega a la comprensión. A la luz de este concepto los Lineamientos Curriculares plantean que la lengua no se enseña, sino que se aprende desde la práctica, haciendo consciente el uso y la necesidad en contextos reales que le den un verdadero sentido.

Considerando ahora la evaluación, es concebida en los Lineamientos Curriculares como la herramienta de autoevaluación del docente y de sus prácticas en la medida en que le posibilita revisar periódicamente los resultados de sus acciones, la pertinencia de sus estrategias, la calidad de los instrumentos que emplea para recoger la información y así poder tomar y/o cambiar decisiones en el momento que considere pertinente. Por otra parte, el estudiante debe conocer las estrategias e instrumentos empleados por el docente, comprender el sentido de las interacciones que se favorecen en la escuela, tener claridad de lo que se espera de él; de tal manera, que pueda utilizar la información que genera la evaluación para reorientar sus acciones, identificar fortalezas y debilidades, y tener conciencia de su propio proceso de aprendizaje.

Continuando con el rastreo de antecedentes de orden legal, el Ministerio de Educación Nacional (2006), nos presenta el documento # 3: «Estándares Básicos de Competencia en Lenguaje», el cual concibe la formación en el área desde tres campos fundamentales: pedagogía de la lengua castellana, pedagogía de la literatura y pedagogía de otros sistemas simbólicos, proyectando allí una visión amplia del lenguaje que centra la atención en procesos de significación, valoración crítica y argumentación.

De esta forma los estándares de competencias aportan a nuestro trabajo de investigación en la medida en que nos ofrecen elementos para revisar y repensar las prácticas de enseñanza y poder contrastar si realmente tienen la intencionalidad de promover en los estudiantes las prácticas discursivas y el conocimiento y uso del lenguaje verbal y no verbal y en una propuesta integral donde se articule el disfrute y la comprensión.

Antecedentes Prácticos

Se hace necesario hablar del Programa Todos a Aprender para la Transformación de la Calidad Educativa y, en su segunda versión, para la Excelencia Académica y Docente del Ministerio de Educación Nacional, basándonos en la *Guía uno: Sustentos del programa* (2012), donde presenta además de los fundamentos, propósitos y metas, las premisas que estructuran su propuesta, la cual nace en el plan sectorial 2010-2014 «Educación de calidad, el camino de la prosperidad», con el objetivo primordial de mejorar los aprendizajes de los estudiantes de Transición y Básica Primaria del país, de establecimientos educativos que muestran desempeños insuficientes en las áreas de Lenguaje y Matemáticas.

El programa bajo la estrategia de «formación en cascada» busca conseguir su propósito de formación situada en el aula, con el pleno convencimiento de que es este el espacio donde, a través de la interacción entre pares y educadores con sus alumnos, se pueden gestar verdaderas transformaciones educativas. A través del proceso de acompañamiento que se modela en primer lugar con los gestores del MEN, pasa luego a los formadores, posteriormente a los tutores hasta llegar finalmente a los docentes, se pretende impactar las prácticas pedagógicas brindando a los docentes herramientas que contribuyan a mejorar los procesos de planeación, evaluación, formación didáctica y disciplinar, a la vez procurar espacios de autorreflexión y análisis de las prácticas de aula a través de la consolidación de Comunidades de Aprendizaje.

1.2. Contextualización

Realizaremos el Proyecto de Investigación en la Institución Educativa Rural Presbítero Jesús Antonio Gómez, en el municipio de El Santuario ubicado en el oriente del departamento de Antioquia a 57 km de la capital del departamento; tiene un clima cálido y una geografía montañosa, es considerado la despensa agrícola del país ya que sus habitantes, en su mayoría campesinos, se dedican a la agricultura siendo esta la actividad económica primaria; en segundo reglón se encuentra la confección que genera más de 1200 empleos directos. Los santuarianos son reconocidos por ser comerciantes emprendedores que, a lo largo de todo el territorio colombiano han fundado empresas y con el comercio han logrado sobresalir sin que esto implique una rigurosa formación académica, lo que ha puesto en un lugar de poco privilegio la permanencia en la escuela,

especialmente para cursar la básica secundaria y la media, ya que para ser comerciante con leer, escribir y realizar las operaciones básicas es suficiente según su ideología de vida.

En el municipio se localizan tres establecimientos educativos oficiales que ofrecen educación desde el nivel Preescolar hasta el grado Undécimo, dos de ellos se encuentran en la zona urbana y uno en la zona rural y, 19 Centros Educativos Rurales que ofrecen la básica primaria bajo la modalidad de escuela nueva y que se encuentran anexos administrativamente a alguna institución educativa. La mayoría de los niños y jóvenes del municipio se encuentran escolarizados, aunque en el paso a la media se presentan altos índices de deserción, ya que los jóvenes optan por retirarse de la escuela para salir a laborar y generar ingresos económicos para sus familias.

La Institución Educativa Rural Presbítero Jesús Antonio Gómez está ubicada a 3 km de la cabecera municipal y atiende una población de 620 estudiantes en sus 7 sedes, 6 de ellas ofrecen los grados Transición a Quinto de básica primaria bajo la metodología de Escuela Nueva y en la sede principal desde el grado Transición al grado Once, con la modalidad de escuela graduada. Cuenta con 24 docentes, 1 coordinadora y 1 rectora. La mayoría de los estudiantes matriculados en el establecimiento habitan la zona rural circundante a este, mientras que otros se desplazan desde la zona urbana del municipio a realizar allí sus estudios. El ambiente institucional posibilita espacios de sana convivencia entre todos los estamentos de la comunidad educativa, facilitando el trabajo de los docentes con sus estudiantes y familias.

La elección de la Institución Educativa Jesús Antonio Gómez como sede para el proyecto de investigación, obedece al reconocimiento de su trabajo en la participación activa en programas de mejoramiento y cualificación permanente, además contamos con la excelente disposición de parte de los docentes y el apoyo de los directivos para la apertura de los espacios.

El establecimiento educativo está focalizado desde el año 2014 por el Programa Todos a Aprender del Ministerio de Educación Nacional de Colombia, con el fin de brindarle herramientas que contribuyan a la consolidación de los procesos académicos y pedagógicos para lo cual los docentes han formado Comunidades de Aprendizaje por grados en las que reflexionan sobre sus prácticas de enseñanza y, reconociendo los medios y oportunidades del entorno escolar,

implementan sistemáticamente estrategias de mejoramiento tanto de modo individual como colectivo, especialmente en las áreas de Matemáticas y Lenguaje. Esta marcha paulatina hacia la transformación y la calidad educativa es acompañada por un Tutor, rol que también nosotras desempeñamos actualmente como miembros del mismo programa, en otras instituciones oficiales, por lo cual dirigimos nuestra atención al trabajo con docentes esperando impactar positivamente desde ellos, al resto de la comunidad educativa, especialmente a los estudiantes.

Allí, los procesos de cualificación en lectura se han propuesto partiendo de varias acciones: la dotación de material para la biblioteca y los estudiantes: Colección Semilla, Lectores Con-sentido, Colección Inclusiva, Proyecto Sé Matemáticas, Competencias Comunicativas de Lenguaje, Nivelemos para contextos rurales, en convenio con el Ministerio de Cultura mediante el Plan Nacional de Lectura; la realización de formaciones con docentes sobre la importancia de la pregunta, el arte de escribir, técnicas para el desarrollo de la comprensión, estudio del enfoque comunicativo de la lengua; el refinamiento de la planeación y los componentes curriculares institucionales más el análisis de la incidencia de la lectura en los resultados de las pruebas internas y las oficiales.

Ahora, centrándonos en lo que se considera el interés de este trabajo es pertinente decir que el acto de leer y escribir en la escuela ha sido un tema de amplio diálogo entre docentes, investigadores y autores, quienes desde diferentes perspectivas y campos de acción plantean, aplican, evalúan y reformulan estrategias encaminadas a favorecer directamente las prácticas de aula para que estas a su vez propicien, que la herencia de la lengua sea aprovechada por los alumnos en su integración con el mundo. Sin embargo, tanto las intervenciones estatales como los mismos análisis, han llevado a revisar las interacciones entre los protagonistas del acto educativo y sus avances en torno al eje central: el conocimiento, motivo que los convoca y que sucede en torno a los procesos de leer y escribir, pero que pese a las discusiones y apoyos, para que estos alcancen su máximo desarrollo, parecen no estar experimentando cambios con la efectividad que se proyectan, en el lugar donde se espera ocurran: el aula.

Cuando valoramos el panorama y pensamos en cómo, de manera conjunta con nuestros colegas, podemos aportar para que juntos posicionemos la lectura y la escritura en el lugar desde donde

generan cambios profundos en los sujetos, surgen variadas consideraciones y subyace una pregunta infaltable ante prácticas que no alcanzan a satisfacer las metas del grado en el que se trabaja: ¿Qué nos pasa a los maestros cuando seguimos implementando formas de enseñar y aprender que resultan ineficaces para las demandas cognitivas y formativas de la generación que acompañamos?

Al tratar de responder esta preocupación captamos muchos factores que influyen en las prácticas de los docentes quienes tienen que ocuparse no sólo del plan de estudios como su responsabilidad primordial, sino también de atender una complicada tramitología para adelantar cualquier iniciativa para los estudiantes (salidas pedagógicas, proyectos de aula y/o reglamentarios); diligenciar una importante cantidad de papelería como comprobantes de los procesos institucionales en los cuales intervienen; solucionar los inconvenientes diarios con estudiantes en conflicto o sus familias, además de las demandas específicas de los estudiantes con discapacidades; el cumplimiento con las actividades del cronograma institucional, la participación en los programas que envía el Estado como apoyo en distintas áreas para los establecimientos educativos; contar el tiempo limitado para realizar las obligaciones académicas (dar clase, evaluar, registrar notas, realizar refuerzos y actividades complementarias, investigar en el aula, innovar, proponer proyectos de aula, ajustar el currículo, flexibilizar los desempeños según las necesidades educativas especiales y más...); orientar el comportamiento (dirección de grupo, manejo de conflictos, pautas formativas); desarrollar proyectos transversales, festividades, alimentación escolar y cuanta iniciativa aparece en la cotidianidad, de modo que cuando están en el aula se muestra una marcada afectación a las decisiones de los docentes en cuanto a lo que proponen y seleccionan para enseñar.

La Institución Educativa Jesús Antonio Gómez no es ajena a todas estas dinámicas; los docentes de primaria y del área de Lenguaje han contado con la participación de otros programas que apoyan la gestión para el mejoramiento general institucional pero aparte de articular sus herramientas, ellos deben elegir contenidos, metodologías, recursos, materiales, actividades, plantear su duración; pensar los momentos de conceptualización, profundización y evaluación; definir su trabajo por temas o secuencias didácticas para el mayor desarrollo de las competencias, integrar en la preparación de las clases documentos legales: Matrices de referencia de evaluación del ICFES, los derechos básicos de aprendizaje (DBA), las mallas curriculares articuladas con el modelo pedagógico institucional y el Proyecto Educativo Institucional desde el enfoque inclusivo, tener en

cuenta las metas de ciudad y los propósitos de la educación nacional para, finalmente, entregar evidencia de todo ello en su Diario de campo.

Si bien, lo expuesto hasta aquí está inmerso en el deber hacer de los docentes, es pertinente seguir pensando en las prácticas de enseñanza, en la experiencia y en la forma en que los docentes acercan a los estudiantes a la lectura, en las acciones que desarrollan para lograr esta difícil tarea, el porqué de las determinaciones que toma en el aula; para tratar de entender qué hay detrás de dichas prácticas, que a pesar de tantos esfuerzos no se logra desarrollar plenamente la comprensión, aquella que trasciende los contenidos académicos para despertar en el ser, el reconocimiento de la importancia de la lectura, la comprensión que, pasando por el alma se sumerge en la vida, en el día a día, en la mente y en el corazón del educando, a quien le provee posibilidades y mundos diferentes para todos y cada uno, mediante el acto de leer.

Del otro lado, eso que les pasa a los maestros es lo que determina sus decisiones, eso que les sucede es lo que los condiciona en el desempeño de su rol, es lo que los impulsa o detiene frente a las propuestas que hacen para sus estudiantes; eso que los ha marcado y lo que los sigue atravesando en su relación personal con la lengua, es lo que concretan cuando se ponen de pie en su aula.

Es aquí donde nuestra pregunta de indagación encuentra su origen:
¿Cuáles son las particularidades en la enseñanza de la lectura de los maestros de primaria de la Institución Educativa Rural Presbítero Jesús Antonio Gómez de El Santuario - Antioquia?

En ella destacamos el lugar de la lectura como una experiencia subjetiva que traspasa la enseñanza y, en esa medida, la vida de los maestros y estudiantes de primaria que tienen un encuentro en el aula a través de la interacción con las palabras y los textos.

1.3. Objetivos

General

- Comprender las particularidades y los significados de la enseñanza de la lectura en los maestros de primaria de la Institución Educativa Rural Presbítero Jesús Antonio Gómez, como posibilidad para la reflexión y el fortalecimiento de sus prácticas de aula.

Específicos

- Reconocer las características de la enseñanza de la lectura en los maestros de primaria, mediante talleres y observaciones de clase para el planteamiento de otras maneras del hacer pedagógico.
- Establecer las relaciones que surgen entre los saberes y las prácticas de la enseñanza de la lectura desde el diseño y desarrollo de una configuración didáctica que resignifique el papel de la lectura en el aula
- Implementar un taller que proponga la lectura como experiencia y promueva al docente como constructor de conocimiento desde la metodología de la Investigación Acción Pedagógica.

1.4. Justificación

La mirada reflexiva a las prácticas de enseñanza de la lectura en la escuela no es dada solo por los docentes, sino además por el Estado quien a través del Ministerio de Educación Nacional busca movilizar a los docentes para que fortalezcan los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula. Uno de los aspectos más relevantes de la investigación es que posibilita acercarnos a los docentes participantes para propiciar el análisis de las relaciones entre la teoría y la práctica pedagógica sobre la lectura y consolidar argumentos basados en la experiencia que se consideren deberán nutrir la enseñanza de la lectura en la educación básica primaria.

Es necesario entonces repensar la manera como se llevan a cabo la enseñanza de la lectura y su relación con las necesidades de los estudiantes e su contexto. La configuración de la lectura y la escritura en la etapa de formación básica del estudiante genera incertidumbre en los docentes, ya que se debe garantizar en estos años no solo la adquisición del código escrito, sino también el alcance de niveles de comprensión que permitan el acceso a todo tipo de conocimiento y de construcción de múltiples experiencias de vida, proceso en el cual la lectura tiene su aporte más importante y, las formas de hacerlo toman una gran relevancia para su logro. Por lo anterior, que indagemos en torno a la enseñanza de la lectura adquiere significación en la medida en que evidenciamos lo que pasa en el aula y la manera como favorecen la relación profunda y vital con esta.

Buscamos que al finalizar este trabajo de profundización se reconocieran las particularidades de la enseñanza de los docentes participantes, de manera que se constituyan en insumos para la reflexión sobre sus propias prácticas, la intención de estas y el desarrollo consciente de los procesos que avanzan en el aula, alcanzando progresivamente un sentido referido a lo que se hace con la lectura y en torno a ella, más que para lograr productos, para construir un sujeto que desde su experiencia y su vivencia pueda comprender el mundo a través de la lectura y se haga artífice de su propia transformación y la de su entorno.

En nuestra experiencia como Docentes Tutoras del Programa Todos a Aprender hemos podido acompañar a los docentes de varios establecimientos educativos en el desarrollo de sus prácticas en las fases de planeación, ejecución y evaluación de sus clases específicamente en el área de Lenguaje. Realizamos la formación situada modelando las estrategias direccionadas desde el Programa y acompañando a los docentes en el aula para, posteriormente, reflexionar en las comunidades de aprendizaje en torno a lo que sucede allí para diseñar planes de mejoramiento que permitan hacer más eficiente y efectivo el trabajo en el aula.

No obstante estas reflexiones suscitadas, el seguimiento a los procesos, la formación situada y el acompañamiento a los docentes tanto en las planeaciones como en la ejecución de estas, el mejoramiento no ha sido significativo en el área de Lenguaje como lo muestran los resultados de las pruebas SABER en los últimos 3 años, tanto a nivel nacional como departamental y local, específicamente para el caso de la Institución Educativa Rural Presbítero Jesús Antonio Gómez en El Municipio de El Santuario. Por eso ahora le apostamos a un trabajo de investigación desde la perspectiva de la subjetividad y la experiencia, porque sentimos que enseñar es una actividad que va más allá de los formalismos y alcances cognitivos, enseñar es una experiencia que atraviesa la vida humana; así mismos, leer es una experiencia que tiene que ver con la vida y con los significados que cada ser teje sobre su propia existencia.

2. Construcción conceptual

La fundamentación teórica de nuestra pregunta de investigación se realiza desde una aproximación a dos conceptos articuladores que consideramos relevantes: la *Lectura como experiencia* y la *Enseñanza de la lectura*. Para plasmar las reflexiones en torno a ellos, es necesario desentrañar el sentido que los docentes damos a la lectura, la relación que hay entre el propio proceso de formación lectora y aquello que llevamos al aula y que particulariza las prácticas de enseñanza.

Iniciamos por delimitar el concepto de *lectura*. Encontramos una interesante descripción que nos amplía las consideraciones que tenemos acerca de lo que es la lectura, en un escritor que la mira en estrecha relación con nuestro enfoque de investigación: la experiencia.

Leer es dejar atrás lo no-conocido, lo que ha permanecido en-cubierto para un lector específico; es despejar una realidad oculta en las sombras para ser vista, escuchada. Leer se convierte en un acto de des-ocultamiento; es quitarle a las cosas su condición de extrañedad para convertirlas –en los lectores- en pan, convite, ágape, forma abierta, medio para ser devorado y, por ende, expresión viva de la democracia participativa, porque cualquiera puede acceder a ella sin distingo alguno [...] (Escobar, 2004, p.17).

Afirmaciones como estas exhortan a los lectores a explorar, a emprender, a ahondar, a descubrir, a esclarecer, a devorar, a saber más; verbos que se van arrinconando para dar cumplimiento a lo inmediato, a lo rentable en el medio educativo durante los afanes del diario acontecer.

Y continúa argumentando el profesor: «Leer es, pues, y en primer lugar, una disposición volitiva: un querer, un desear acercarse al texto; y segundo, una postura mental que significa estar en posición de generar una actitud hacia lo no conocido aún por el lector o, siendo conocido, un ejercitar la acción del re-conocimiento (re-lectura)» (Escobar, 2004, p. 14). Resulta fascinante comprobar cómo los autores mientras deliberan en torno a un nombre, sincrónicamente extienden el campo de conocimiento y pluralizan además las posibilidades de enriquecimiento en el actuar; entrando en contradicción con muchos entornos que asiduamente limitan *la lectura* a funciones de utilidad u obligación como en el caso de las familias, escuelas y comunidades en

las que *ella* solo cumple propósitos informativos más que de internalización y crecimiento integral

Con otro aporte el autor analiza la lectura como instrumento de cambio, como medio de transformación del ser a partir de lo que cada lector logra imaginar, desarrollar, extraer, vivir, en su contacto con los textos que lo tocan; gracias a que, adicionalmente, lector y escritor *se hacen* mutuamente. «Leer es un cambio de actitud; permitir que lo otro, que no habiendo sido producido por el lector, pueda ser de él cuantas veces quiera sin dejar de ser del otro (escritor)» (Escobar, 2004, p. 20).

Hasta ahora descubrimos las innumerables siluetas que adquiere la lectura; como proceso y suceso en la vida personal, proceso que no puede subestimarse, sino que debe ocupar un lugar de gran mérito; las luces que entregan los fundamentos gnoseológicos a la aplicación de estos en la realidad educativa, elevan la conciencia y se sobreponen al significado práctico que en general otorgamos a la lectura para vincularla a experiencias permanentes y determinantes de carácter formativo. Desde sus exposiciones, los autores presentados nos hicieron visualizar los retos que tenemos los docentes por evitar las limitaciones en los alcances de la lectura, y en contraste con lo común, las múltiples formas que podemos habilitar para, en completa articulación con los pensamientos que movilicen nuestro hacer, ponerle alas a la lectura en el aula diariamente.

2.1. La lectura como experiencia

Seguimos por plantear que tomamos la lectura dentro de nuestro trabajo como una propuesta del docente que va más allá del proceso de alfabetización y de este como mera decodificación que en cambio se constituye, como expone Larrosa (2006), en una práctica que concierne básicamente a la comprensión de textos, en una experiencia. «Una experiencia de lenguaje, una experiencia de pensamiento, y también una experiencia sensible, emocional, una experiencia en la que está en juego nuestra sensibilidad, eso que llamamos sentimientos» (p.49).

Larrosa (2006), define la *Experiencia* justamente como «*eso que me pasa*» haciendo referencia a la subjetividad, lo cual implica un *acaecer* en el ser, ese ser que es simultáneamente

territorio, agente, sujeto y objeto de cambio que además sufre una salida de sí mismo hacia otra cosa, hacia fuera de sí mismo, lo que pasa en el exterior que hace que pase algo dentro del mismo sujeto en su particularidad. Lo anterior supone que la lectura es un elemento transformador toda vez que propicia que pase algo en ese sujeto lector y, por tanto, movilizador de la subjetividad del maestro y de su hacer, como bien lo expone el pensador.

Lo dicho hasta aquí supone que si la experiencia es «eso que me pasa» suceden entonces, aquí, tres cosas:

Que la experiencia es una relación con algo que no soy yo [...] su condición de alteridad, exterioridad, de ajenidad. Que la experiencia es una relación en la que algo tiene lugar en mí. En este caso, que mi relación con el texto, es decir, mi lectura, es de condición reflexiva, vuelta para adentro, subjetiva, que me implica en lo que soy, que tiene una dimensión transformadora, que me hace otro de lo que soy. Por eso, después de la lectura, yo ya no soy el mismo que era, ya no puedo mirarme impávido al espejo. Que la experiencia es una relación en la que algo pasa de mí a lo otro y de lo otro a mí. Y en ese paso, tanto yo como lo otro sufrimos algunos efectos, somos afectados (Larrosa, 2006, p. 48 y 49).

Ahora bien, definir la experiencia de la lectura de un modo general, no es posible ya que esta no se da de la misma manera dos veces, la lectura como experiencia es única, autónoma, personal, como afirma Larrosa (1996), *para cada quien la suya* y, adicionalmente, tiene que considerarse que «una misma actividad de lectura puede ser experiencia para algunos lectores y para otros no» (p. 40). En lo concerniente al concepto de la **lectura como experiencia** el mismo autor (Larrosa, 2006), sostiene que «un lector que, tras leer un libro, se mira al espejo y no nota nada, no le ha pasado nada, es un lector que no ha hecho ninguna experiencia» (p.48). Para nosotras los enunciados advierten la responsabilidad de los maestros respecto a su autorreflexión sobre su formación como lectores, por la incidencia de dichas huellas en su cotidianidad en el aula, por su deber de proponer y permitir a los estudiantes ser transformados por y para la lectura.

«Para Rosenblatt la lectura es un acontecimiento y al hacerlo me estaba ayudando a comprender lo que me estaba pasando (Rosenblatt (2002))», Dubois (2001, p.8) Pero esta definición crece cuando desde la obra se escucha la recomendación de la autora sobre la necesidad de cuestionar los supuestos epistemológicos para comprender los procesos y de manera simultánea, posibilitar cambios. Rosenblatt sustenta que en la medida que los ojos del lector recorren la secuencia de «*signos*» en una lectura, «estos van removiendo huellas de su experiencia pasada». Luego expone: «esta acción recíproca entre el lector y los signos que están

en la página explica por qué he llamado a esto una transacción entre el lector y el texto. El sentido no está en el texto solo ni solo en la mente del lector sino en la mezcla continua, recurrente, de las contribuciones de ambos» (Rosenblatt, 2002. p. 13 y 14).

De este modo, Rosenblatt (2002) expresa que el intercambio entre quien lee y la obra leída le va dando al lector la capacidad de prever y elegir con qué tipo de textos literario establecer relaciones «*estéticas y afectivas*» en el caso de las lecturas literarias o «*eferentes y referenciales*» en el caso de las lecturas académicas; lo cual propicia que el texto cobre vida

Rosenblatt (2002) enseña que esas acciones recíprocas entre lectores y textos son una simplificación de «la sorprendentemente compleja serie de operaciones mentales a la que llamamos lectura» (p. 14), pues a medida que este proceso avanza, se activan variaciones en el pensamiento, se movilizan sentimientos, surgen muchas líneas de influencia en el lector con respecto al texto: el propósito con el que lo eligió, la situación especial que lo llevó a ese texto, las inquietudes personales, incluso la corporeidad, direccionan lo que el lector haga con las palabras: evalúa, acepta, rechaza, refleja, discute... y encuentra un inmenso abanico de posibilidades para construir significados.

Pero Rosenblatt (2002) acuña, y lo afianza en los siguientes apartados de su libro, que:

«Esto requiere un cambio del pensamiento dualista tradicional, dejar de pensar en el lector y el texto como separados y distintos [...] en vez de ello deberíamos darnos cuenta de que la acción es recíproca. Debemos pensar en la situación, es decir, en la transacción entre los dos que hace posible una obra. Este cambio en los hábitos de pensamiento requiere reflexión y a menudo toma tiempo» (p.15). Es decir que las convicciones fragmentarias que se tienen sobre la lectura disminuyen la fuerza transformadora que ella tiene para favorecer al lector. No obstante, puede combatirse este fenómeno proporcionando experiencias que marquen la conciencia del lector mediante la movilización de emociones alrededor de las ideas para que esta genere «asociaciones entre los aspectos referencial y afectivo durante la transacción, logrando formas de lectura que son diferentes, pero no contradictorias» (p.15).

Finalizamos los aportes de esta autora con el siguiente e ineludible apunte, «Cada lectura, aunque sea del mismo texto y por el mismo lector, es un acontecimiento único, una reunión de un texto particular y un lector particular en un momento particular y bajo circunstancias

particulares» (Rosenblatt, 2002, p. 14), siendo este un dato esencial para la intervención docente en la mente de sus estudiantes.

También, Escobar Mesa complementa proponiendo que «la verdadera lectura es el reconocimiento de la existencia del otro, de los otros. Es un acto de democracia absoluta. No está limitada por nada ni le pertenece a nadie. No está sujeta a los vaivenes del tiempo, ni de la sociedad, ni de credos, ni de ideologías. Ella es lo que es: gesto de aceptación del otro sin condición (al ser leído). Depende única y exclusivamente de la voluntad soberana de su lector...», (Escobar, 2004, p. 17). Es esta otra manera de definir la experiencia al leer.

En conclusión, configurar el concepto de lectura como experiencia o fuera de ella para el maestro lector, se constituye en una única decisión de cada docente, ya que sus creencias están mediadas por las concepciones de otros, sobre las cuales se construyen las propias, esto va en la misma línea de lo dicho por Larrosa (1996), al señalar que «eso de la lectura como formación sería intentar pensar esa misteriosa actividad que es la lectura, como algo que tiene que ver con aquello que nos hace ser lo que somos» (p. 26). Estas expresiones corroboran, primero, la responsabilidad del maestro consigo mismo respecto a su estructuración personal, docente y lectora; segundo, la responsabilidad que tiene con otros en cuanto su aula le concede poder para presentar propuestas de recreación e interpretación del mundo, donde se reafirma el sentido *transformador, subjetivo y político* inherente al ejercicio lector en la medida que desde ese noble lugar, se generan cambios, se asume la vida, se toman decisiones y se gestan destinos, con las posibilidades creadas por el modelo que enseña y viabilizadas con la lectura y la conversación.

2.2. La lectura como experiencia en la actividad de enseñar

En lo que toca a la enseñanza hablamos de Freire (2004) cuando dice: «Saber que enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción» (p.94); él nos lleva a pensar en las concepciones que fundamentan la enseñanza de la lectura y los criterios que son tenidos en cuenta por los docentes para elegir las acciones a desarrollar en el aula. Enseñar a leer de la manera que sugiere Freire, «implica propiciar una interacción entre el sujeto que lector y las palabras donde, éste se empodera, se transforma y se

posiciona frente al texto logrando generar una verdadera comprensión que conlleva por defecto a la producción de conocimiento (p. 94).

Por otra parte, Jorge Larrosa (1996), en el texto *La experiencia de la lectura* hace algunos cuestionamientos sobre el papel que debe asumir el docente frente a la enseñanza de la lectura, ubicándolo en diversas posiciones; como transmisor de significados o contenidos, descifrador de códigos o simplemente un mediador de lectura. Pensamos que por el contrario se hace necesario definir la *enseñanza de la lectura como experiencia*, para la cual el docente debe reunir una serie de «virtudes» como la audacia y el silencio, la humildad y la sagacidad para escuchar lo que necesitan los educandos e intuir sus intereses, ritmos y estilos de aprendizaje y desde allí poderles ofrecer experiencias enriquecedoras, oportunidades para aprender a aprender o como mejor suena en palabras del profesor, « Dejar aprender no es no hacer nada, sino que es un hacer mucho más difícil y mucho más exigente que enseñar lo que ya se sabe» (Larrosa, 1996, p.34).

Luego, la enseñanza de la lectura como experiencia es un concepto más específico que se desprende del anterior, como consecuencia de las reflexiones y decisiones que el maestro tome en el ejercicio legítimo del poder otorgado por la responsabilidad de su vocación.

Consideramos entonces fundamental escudriñar en la enseñanza de la lectura para tratar de encontrar el punto donde convergen la experiencia de los docentes y la forma como asumen la enseñanza de la lectura. En ese sentido, poder hablar e interactuar con los docentes, conocer de cerca sus acciones y decisiones, sus ideas, pensamientos y hasta sentimientos, en torno a la lectura, nos ha facilitado rescatar las concepciones y lo más importante comprender la forma en que construyen día a día la experiencia de sus alumnos en el aprendizaje de la lectura.

Despeja la visión sobre la ocupación de la *enseñanza*, Rosenblatt (2002), evocando que «en el salón de clase inevitablemente nos toparemos con universos diferentes de seres humanos [...] por tanto, desde el principio del aprendizaje de la lectura, debería desarrollarse el sentido de las diferentes formas de atender a lo que las palabras provocan en la conciencia. No debemos enseñar sobre literatura, debemos en cambio hacer vivir la literatura». (p. 16). Nuevamente con

estos postulados la escritora llama la atención sobre las oportunidades que posee el maestro para impulsar a sus educandos si se apuntala en la lectura, tal como una potente *lanzadera*.

Así llegamos a entender el rol del maestro según la misma investigadora: Por encima de todo el maestro debe evitar dar la impresión de que existe una forma especial de entender la obra que sólo el maestro o el especialista poseen. Eso desanima al novicio. Solo después de que el lector ha participado libremente en un trabajo creado en forma personal, por más imperfecto que sea, podrá el maestro fomentar el desarrollo de habilidades y normas más maduras, así como los hábitos de interpretación y autocrítica (Rosenblatt, 2002).

En adelante la autora alegrará en su obra la responsabilidad de los docentes como educadores y ciudadanos en la contribución que les deben a sus estudiantes preparándolos para la vida en una sociedad democrática; resaltando con su uso constante, el papel que puede jugar la lectura en el desarrollo personal y social del estudiante; estimulando el valor de la conversación y el debate como fuertes estrategias pedagógicas, rescatando la importancia de crear espacios para la libre expresión de los estudiantes, donde la escuela ejecute su esencial función de educar en las cualidades que aporten al bienestar, tanto del individuo como de la sociedad, entre muchos otros deberes.

Es pertinente la intervención de Rosenblatt al mostrar la ruta que el maestro, consciente de su poder y del que tienen sus armas: el conocimiento y los libros, debe seguir a fin de aprovechar todas las capacidades de sus estudiantes, evitando a todo costo coartar sus iniciativas y empeñándose mejor, en abastecer progresivamente las diversas demandas de quienes sedientos, reclamen ser saciados con el alimento que proporcionan las buenas lecturas.

Como lo demuestran los argumentos hasta aquí revisados y en vista de que se hace necesario detenernos en lo que se refiere a la enseñanza de la lectura, donde el docente desempeña un papel protagónico en la formación de lectores, tomamos algunas ideas de la conferencia, leída en la mesa redonda «Estrategias para la construcción de lectores», de Michelle Petit (2000). Con respecto a las investigaciones Michell Petit dice, que se centran en cómo la lectura ayuda a las personas a descubrirse y a construirse y cómo apropiándose del texto encuentran la forma de

darle sentido a su vida. De manera puntual plasma la idea sobre la suerte de acceder a la lectura, ya que ésta siempre produce sentido, de ahí que siempre será una experiencia irremplazable.

Sobre el libro explica que permite abrirse a la fantasía, a lo imaginario, al mundo interior, por tanto, con el propósito de iniciar al niño en la lectura, la autora habla de propiciar espacios donde se le permita familiarizarse con los textos y generar curiosidades que activen su interés y motivación. Ahora bien, siendo conscientes de la apatía que sienten los estudiantes frente a la lectura, elemento que se hace necesario abordar en este proyecto de investigación, la autora aduce que al lector hay que ayudarlo a comprender que en la medida en que acceda a más libros, podrá encontrar que alguno tendrá algo especial para decirle.

A pesar de que tengamos claro que el encargado en la escuela de iniciar a los estudiantes en la lectura, es el maestro, multiplicando y generando espacios propicios para el desarrollo de esta habilidad, no se puede perder de vista que ninguna receta puede garantizar la conversión de las personas a la lectura.

En pocas palabras este texto aporta a nuestro trabajo de investigación en la medida en que nos da elementos para reflexionar con los docentes sobre nuestro papel fundamental en la difícil tarea de seducir con las palabras a los estudiantes y sembrar en ellos la semilla que germinará creando para el futuro, nuevos y verdaderos lectores.

Otro menester es precisar el concepto de práctica en nuestro contexto, para ello tomamos como referencia las definiciones del profesor Vladimir Zapata (2003) cuando plantea:

La práctica es la materialidad de un discurso, de un saber en una sociedad determinada. También hemos de entenderla como un saber que se materializa en una sociedad concreta, como un saber que toma cuerpo o forma a través de las instituciones, los discursos reglamentados y los sujetos que hablan y actúan. [...] Por ello, la función del discurso es volcarse en una práctica (p.182).

Visto así, el maestro requiere un saber para ejercer su práctica y su práctica le devuelve un saber que se concreta a través de la realización de lo planeado, después de la ejecución y de la revisión del desempeño, a partir de confrontar sus saberes teóricos con el ejercicio en campo, lo que puede permitir el enriquecimiento de sus saberes previos a la práctica.

Específicamente la práctica realizada por los docentes en su campo, el aula, se nombra como «*práctica pedagógica*», la cual, según Zuluaga (1979) en el artículo en mención,

es una noción que designa:

1. Los modelos pedagógicos, tanto teóricos como prácticos utilizados en los diferentes niveles de enseñanza.
2. Una pluralidad de conceptos pertenecientes a campos heterogéneos de conocimiento, retomados y aplicados por la pedagogía.
3. Las formas de funcionamiento de los discursos en las instituciones educativas donde se realizan prácticas pedagógicas.
4. Las características sociales adquiridas por la práctica pedagógica en las instituciones educativas de una sociedad dada que asigna unas funciones a los sujetos de esa práctica (Zuluaga, 1979, p.10).

Se puede sintetizar que la *práctica pedagógica* es implica *teoría y práctica*, «lo que autoriza a los maestros a entrar en relación con el conocimiento...» (Zapata, 200, p.182) y que puede describirse a través de criterios contemplados en el Marco profesoral (inducción, observación, evaluación y mejoramiento) divulgado por Charlotte Danielson (2013) y adaptado por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Entonces las prácticas de los maestros participantes en nuestra investigación materializan sus saberes en el aula, en la interacción con sus estudiantes, en las dinámicas que proponen, en los aprendizajes que movilizan, los recursos que emplean, el manejo de los tiempos y transiciones entre actividades durante la clase, los ambientes para el aprendizaje que generan, la evaluación, el uso de estrategias pedagógicas, la planeación y preparación de clases y su formas de cualificación profesional.

Ya hemos tratado en este apartado, los conceptos de *lectura; experiencia; lectura como experiencia; enseñanza*, idea que comprende *prácticas* y dentro de ellas, *actividad*. Este último término que significamos a continuación, se encuentra contenido en el subtítulo *La lectura como experiencia en la actividad de enseñar*.

La actividad es una de las configuraciones posibles definida por Pérez y Rincón (2009) como «una unidad de enseñanza y aprendizaje muy puntual, sin que esto signifique que sea de baja complejidad, ligada a una intencionalidad de enseñanza y aprendizaje». (p.7 -8) Por ello, entendemos que la secuencia de acciones didácticas que decide el maestro para movilizar sus clases conforma un «sistema organizado» y autónomo que se proyecta para alcanzar conocimiento, desde metas y para productos concretos, visionados con antelación.

Con base en las mencionadas proposiciones nos permitimos interpretar *la actividad de enseñar* como el proceso de planeación de tareas y ejercicios, de reunión de dinámicas pensadas y/o diseñadas con una clara y específica intencionalidad más la elaboración de detalles, dirigidos a alcanzar logros graduales en los estudiantes, dispuestos por quien se llama *maestro* desde la conjugación de elementos diversos: su saber, sus destrezas, sus ideas y sus sueños; su engranaje y sujeción a las disposiciones del sistema educativo formal; la atención a las peticiones del contexto y el reconocimiento de los talentos individuales de sus grupos de estudiantes, para que sus propuestas respondan con eficacia a las exigencias del medio y la actualidad.

En efecto afirmamos, *la experiencia de la lectura* es propia de cada sujeto y de la forma en que se gestione *la actividad de la enseñanza sobre ella*, es que podremos evidenciar lo que implica en verdad el «*acto de leer*», en palabras de Freire (1981).

3. Construcción Metodológica

Presentamos aquí, además de los sustentos sobre los cuales se fundamentó la ruta metodológica de este proyecto de investigación, las estrategias que facilitaron el reconocimiento de las particularidades en «el camino de la enseñanza de la lectura» de los docentes, quienes facilitaron el desarrollo de una configuración didáctica, desde la reflexión permanente sobre el área, a través del trabajo en el aula.

3.1. Paradigma de investigación

Para que la enseñanza de la lectura tome otros sentidos y renueve sus significados entre los docentes participantes en nuestro proyecto de investigación, se propuso una ruta metodológica desde el Paradigma Cualitativo, ya que este permite involucrarse desde el ser y las condiciones de vida históricas, sociales, culturales e individuales. Al respecto dice Eumelia Galeano (2009), «La metodología cualitativa es un modo de encarar el mundo de la interioridad de los sujetos sociales y de las relaciones que establecen con los contextos y con otros actores sociales» (p.13). Dicho lo anterior, desde esta postura de la investigación cualitativa, consideramos que nuestra pregunta pudo ser abordada, en una aproximación a la subjetividad y a las vivencias de los sujetos que tienen a cargo la enseñanza de la lectura: los docentes, y de quienes concurren directamente a los procesos que ellos lideran a través del ejercicio didáctico: sus estudiantes.

La Investigación Cualitativa ofrece varias líneas de trabajo, optamos para nuestro estudio por el enfoque Crítico Social, ya que en él se conjugan elementos cognitivos con compromisos morales para realizar un trabajo articulado entre lo científico y las humanidades. Como lo expone Cebotarev (2003), la escuela de Frankfurt ha desarrollado fuertemente este enfoque; muchos filósofos y especialistas de distintas ramas, han estudiado y enriquecido los razonamientos que esta mirada aporta.

El pensamiento crítico examina los desafíos sociales entre los que se encuentra la educación; sospecha de las convenciones y busca que las colectividades revisen sus estructuras para que las interpreten, comprendan, transformen y construyan. Se interesa por la generación de

autorreflexiones, autodeterminaciones, autodirección y autocorrección en las comunidades que, desde el empoderamiento, la dialéctica y la reciprocidad, tienen alternativas para flexibilizar los parámetros instalados y anquilosados que en lugar de aligerar el peso de las interacciones, obstaculizan el progreso de los bienes comunes. Con esto invita a la habilitación de las vías para la emancipación y el vivir mejor.

La finalidad de esta modalidad para la indagación es posibilitar la construcción de saber pedagógico (Restrepo, 2004); en este proceso de reflexión y transformación continua de la práctica, para hacer de ella una actividad profesional guiada por un saber pedagógico apropiado, la Investigación Acción Pedagógica, se ofrece como escenario y método potenciador, lo cual ubica al docente como el hacedor de su aula, como quien posee el poder de desentrañar lo que necesitan y les pasa a sus educandos para posteriormente presentarles propuestas que los lleven a la satisfacción de sus demandas académicas y cognitivas.

Esta elección se apoya en el planteamiento de Galeano (2007), cuando argumenta que la interpretación de la realidad resulta de «un proceso histórico de construcción, con una mirada «desde adentro» rescatando la singularidad y las particularidades propias de los procesos sociales» (p.20). En otras palabras, se trata de propiciar en los docentes espacios de reflexión donde pongan en diálogo el saber con el hacer pedagógico, de tal manera que en el ejercicio de preguntarse el por qué, el cómo y el para qué, posibilite la autoevaluación y consecuentemente la reconceptualización o generación de nuevo aprendizaje, para el caso específico, en torno a métodos efectivos en la enseñanza de la lectura, tal como lo plantea, la Investigación Acción Pedagógica.

Durante la intervención, el relato de experiencias en el marco de talleres, se convierte en la herramienta a través de la cual cada docente trae a la conciencia su proceso personal, viabilizando la complementariedad entre pares, la sensibilización sobre la importancia e impacto del lenguaje permitiendo valorar la repercusión de las experiencias vitales y de formación en las prácticas profesionales.

En el contexto escolar y de aula se puede encontrar aplicabilidad a dichas afirmaciones mediante la implementación de diversas tipologías textuales que incrementen experiencias de la lectura y la resignificación de la misma, para estudiantes y profesores respectivamente. La reconstrucción de sus experiencias es una oportunidad de análisis sobre la realidad que los incluye, se convierte en una proyección de sí, lo que podría conducir a plantear otros ambientes de aula, de planeación, ejecución y evaluación de los avances y aciertos en relación con el lenguaje y sus múltiples expresiones. Finalmente, nos aventuramos hacia la búsqueda de otros sentidos para la lectura y, en consecuencia, para la comprensión y la escritura como productos.

3.2 Metodología

Para el logro de los propósitos de este trabajo investigativo, enmarcada desde la investigación cualitativa se elige el método de Investigación Acción Pedagógica la cual posibilita interactuar con los sujetos en un ambiente natural. Eumelia Galeano (2009) plantea: «la perspectiva metodológica cualitativa hace de lo cotidiano un espacio de comprensión de la realidad. Desde lo cotidiano y a través de lo cotidiano busca la comprensión de relaciones, visiones, rutinas, temporalidades, sentidos y significados». (p.19).

El enfoque cualitativo es la puerta de entrada al espacio cotidiano dentro del aula de clase, para conocer lo que los maestros piensan y sienten, las decisiones que toman y todo aquello que de una u otra manera tiene que ver con la forma como ellos enseñan y relacionan a los estudiantes con la lectura.

Incursionar al interior del aula, observar las clases, compartir a través del diálogo con los docentes, escucharlos, conocer en alguna medida lo que hay detrás de sus decisiones en cuanto a métodos, acciones y decisiones, rastrear sus temores, gustos, pensamientos; da elementos a los investigadores para tratar de entender e interpretar el sentido y significado que tiene para los maestros la enseñanza de la lectura.

Participantes

Para el desarrollo de este proceso investigativo se contó con la participación de los docentes que atienden la básica primaria de la sede principal de la I.E.R.P.J.A.G, sede que cuenta con un grupo por cada grado, cinco en total con igual número de docentes. Los cinco docentes Yesica, Bernarda, Felipe, Guillermo y Liliana tienen a cargo todas las asignaturas en cada grupo a cargo y por supuesto la de Lenguaje Ellos durante el proceso investigativo y la sistematización de este son nombrados con su nombre propio, lo cual autorizaron con la firma del consentimiento informado como se puede apreciar en el anexo uno.

Al llegar al establecimiento educativo en el rol de investigadoras se realizó un encuentro con los cinco docentes que fueron los mismos de principio a fin del trabajo, donde se les socializó la ruta y metodología de este, las aperturas necesarias de cada uno de ellos para el desarrollo del estudio, el carácter estrictamente investigativo de la información obtenida y la libertad de participar en este, a lo que todos manifestaron su aceptación y voluntad para contribuir, quedando esto validado con la firma del consentimiento (Ver anexo 1).

Para la elección de los participantes no hubo un criterio específico más allá de la invitación a todos los docentes de la básica primaria del establecimiento, el cual fue elegido por ser un lugar reconocido y transitado por una de las investigadoras lo que permitió un diálogo abierto y fluido desde el colegaje.

Estrategias de recolección de la información

Para transitar todo este proceso investigativo se diseñaron unas estrategias que a la luz del paradigma y enfoque investigativo se consideraron las más pertinentes para recolectar la información: taller, observación de clase y configuración didáctica; las que serán definidas a continuación.

En primera medida se retoma *el taller*, el cual se realiza desde dos perspectivas, para recolección de información y con fines formativos como configuración didáctica. El taller se

realiza en tres momentos durante el desarrollo de la propuesta; con la participación de los docentes de primaria que harán parte de la investigación y que previamente habrán manifestado su entera disposición: como ejercicio de recolección de información, como espacio de formación para los maestros y como escenario didáctico para que cada maestro lo desarrolle en aula con sus estudiantes.

El taller como lo señala Fernando Vásquez (2004) es un ejercicio didáctico muy exigente que demanda del docente una planificación detallada que contempla un antes y un después con unos objetivos, metas, tiempos y materiales que requieren ser definidos con sumo cuidado. La puesta en escena de un taller es la forma de materializar una práctica educativa bien planificada, con una intencionalidad clara y una ruta definida que posibilita acercarse a la construcción de un aprendizaje significativo para los estudiantes.

El autor configura el taller en contraposición a una actividad cualquiera de las que normalmente se propone en el aula, para lo cual lleva implícitos elementos como la imitación como interiorización de un modelo, la producción, el conocimiento proyectado al saber hacer, la adecuación de un ambiente pertinente que favorece la introyección de hábitos y la interacción con el otro. La configuración didáctica propuesta a nuestra manera de ver, es muy valiosa para nuestro proyecto de investigación ya que propicia procesos de autorreflexión sobre la manera en que se establece o no una relación muy cercana entre texto y lector y ayuda a seguir pensando en la manera de construir, en el aula de clases, escenarios donde se evidencie la enseñanza de la lectura como una experiencia «significativa y con sentido».

El taller desde la propuesta de Fernando Vásquez se estructura desde siete fases cada una con características particulares pero que constituyen un todo con sentido: La mimesis: se basa en la imitación y articulado, desde el modelaje, busca que quien aprende desde la observación de cómo se hace, ponga en escena su propia versión dando paso a La poiesis: es el momento dado para la creación donde se privilegia el hacer y donde el taller da vida al artífice. La tekhné: hace alusión al saber y cómo este es minuciosamente puesto en acción mediante herramientas en un proceso organizado y estructurado valiéndose de Los instrumentum: constituidos por esas herramientas que son necesarias para el oficio específico, estas constituyen el ambiente del taller y deben estar

al alcance del aprendiz, requieren de un adecuado aprestamiento para conocer su utilidad. La metis: hace alusión a la inteligencia práctica, a esa que se suscita desde la experiencia, al conocimiento que es puesto a disposición de un saber y en la que se valora lo individual donde entra en escena ese saber que aflora desde la intuición. El ritus: este se constituye en la disposición de los espacios para el desarrollo del taller, la manera como se ambienta, como se estructura este desde su concepción. Esta fase permite consolidar la puesta en escena con precisión en los detalles: objetivos, tiempos, escenografía, maneras de intervención de los actores; todo esto como si se tratara de un ritual que sirve para crear hábitos y arraigar rutinas. El corpus: esta fase más que un paso en el desarrollo del taller alude a las acciones, gestos, ademanes que el maestro utiliza. Al estilo propio, donde las actitudes, movimientos o muecas del maestro alertan a quien aprende y que se constituyen en parte esencial de la enseñanza.

Con la estructura descrita anteriormente se construyó un instrumento para el diseño de los talleres donde se agruparon las fases de manera que sin dejar de lado ningún aspecto sirviera tanto a las investigadoras como a los docentes participantes (ver anexo 2). Los talleres se llevaron a cabo planteando actividades que posibilitaron interactuar más de cerca con los docentes participantes, siendo testigos de su experiencia y entrando un poco en su mundo, su cotidianidad y su sentir. En el desarrollo de los talleres se privilegió la voz de los maestros quienes desde el relato de sus experiencias escolares y de maestros dieron forma a este trabajo.

El primer taller desarrollado con los docentes tuvo como propósito propiciar un espacio de evocación y reflexión sobre el proceso personal de aprendizaje de la lectura desde la mirada de un adulto maestro. En este, siendo fiel al ritus, se propició un espacio para la evocación, para un viaje a ese primer encuentro con la lectura que ayudara a plasmar en un relato lo que hoy siendo adultos recuerdan. Estos relatos se constituyeron en el primer insumo para el análisis, además de todo lo que aconteció durante el espacio del taller que fue registrado mediante audios y videos que posteriormente fueron transcritos para ser etiquetados y codificados y nutrir con testimonios la sábana categorial (Ver anexo 3).

El segundo taller se orienta desde el propósito de modelar una propuesta de configuración didáctica para generar experiencias de lectura en el aula y que desde la vivencia de esta los

docentes diseñen una que lleven al aula y le permita fomentar el desarrollo de competencias comunicativas que contribuyan a mejorar el comportamiento lector, la comprensión lectora y producción textual en un espacio donde se integran el disfrute y el conocimiento. En el desarrollo de este taller participaron los cinco docentes quienes desde lo experimentado en su desarrollo elaboraron una configuración didáctica que es el mismo taller.

Un tercer y último taller se desarrolla con el propósito de evaluar el proceso de intervención mediante la formulación de conclusiones, propuestas, reflexiones, recomendaciones, sugerencias y para dar así finalización y cierre de la investigación en la institución educativa. Este último permitió que, desde las voces de estos 5 maestros, se concretaran aspectos importantes para el análisis y por supuesto se propició una autorreflexión sobre lo que movilizó en ellos el recorrer, junto con las investigadoras este proceso.

Cada uno de los tres talleres llevados a cabo se recopiló en audios y donde fue posible en videos los cuales fueron sistematizados fielmente y los productos de estos en los instrumentos que ya se han mencionado.

La segunda estrategia es la observación de clase; al respecto plantea Eumelia Galeano (2009), que la observación se convierte en una herramienta imprescindible puesto que es la forma en la que el investigador tiene contacto directo con los participantes de la investigación y sus realidades, siendo este el escenario donde se puede recoger información valiosa para el logro de los objetivos propuestos. La idea de la observación es que se haga durante un tiempo considerable, de tal forma que nos permita rescatar lo simple y lo significativo, para hacer una lectura lo más detallada posible sobre todo aquello que se constituye como parte de la enseñanza.

La primera observación se realiza posterior al primer taller, cada una de las tres investigadoras observa una clase: una en el grado segundo, una en el grado tercero y otra en el grado quinto, esta elección se da con el único condicionamiento de que en dicha clase se aborde la lectura y los docentes de estos grados se postulan voluntariamente para la observación. La segunda observación se realiza en los cinco grupos de la básica primaria a los cinco docentes participantes y desde criterios establecidos previamente, unificados y compartidos con ellos,

clases cuyos componentes didácticos estarán orientados por el taller como configuración didáctica, es decir, esta observación se realiza en la clase donde los docentes ponen en escena lo construido en el segundo taller. La recolección de la información obtenida de las observaciones se realiza en audios y videos que posteriormente son sistematizados en texto escrito.

La tercera estrategia propuesta es la configuración didáctica; como ya indicamos es el taller mismo, el cual se diseña con los docentes en el taller dos, en el instrumento para el diseño de talleres (Ver anexo 2) y posteriormente se implementa con los estudiantes en el aula de clase y es acompañado por las investigadoras desde la observación dos.

La configuración didáctica desde Mauricio Pérez y Gloria Rincón (2004) es concebida como la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento. Definen la configuración didáctica como una estructura que presenta una relación clara y definida entre la práctica y la teoría, permitiendo permear la forma como el docente decide, organiza y desarrolla, las acciones mediante las cuales da lugar a la enseñanza y a la construcción de conocimientos en torno a la lectura. La configuración didáctica permite al docente a través de la planificación; pensar, analizar, estructurar, y finalmente tomar las decisiones que considere pertinentes para elegir; aquellas acciones con las cuales pretende lograr un fin específico.

En definitiva, el taller se constituye en la situación de aprendizaje que parte de unos propósitos definidos, de una ruta previamente establecida, de la especificidad de la metodología; se tenga en cuenta los procesos de aprendizaje de los alumnos y se favorezca la construcción de una experiencia significativa de enseñanza de la lectura.

3.3. Proceso de análisis e interpretación de la información

Después de seguir la ruta metodológica y realizar el proceso de registro de la información de cada una de las estrategias llevadas a cabo, se procedió al análisis que partió de una lectura rigurosa por parte de las investigadoras a la luz de la pregunta que orientó todo el trabajo investigativo y los objetivos propuestos en este. El registro en audio, ampliamente utilizado

durante todo el trabajo, más los videos, permitieron reconstruir las voces de los docentes de manera verídica y completa facilitando el análisis.

Contando con el registro de las estrategias se procedió a etiquetar aquellos testimonios que eran representativos y que permitían reconstruir siendo fiel a los datos, las percepciones y experiencia de los docentes en torno al acto de leer para analizar cómo es la relación que posibilita el docente con los estudiantes frente a la experiencia de la lectura en el aula; luego estas etiquetas se fueron cruzando para formar códigos que empezaban a dar forma a las categorías y líneas de análisis.

Con la información recolectada etiquetada y codificada se procedió a estructurar una sábana categorial (Ver anexo 3), desde donde emergieron los conceptos articuladores que dieron nombre a las categorías y dentro de estas, a las líneas de análisis cruzando la información que se obtuvo en los talleres, las observaciones y la configuración didáctica, así se reconstruyeron de manera completa los aspectos más relevantes que orientaron el análisis y los hallazgos.

Para finalizar y, retomando eso que la teoría había mostrado, se interpretó la información y se construyó una reflexión que daba cuenta de los hallazgos y las conclusiones que quedaban tanto para las investigadoras como para los docentes participantes.

De esta manera se da cuenta de cómo fueron movilizados los actores implicados en este proceso investigativo para transitarlo y propiciar reflexiones que condujeran a comprender las particularidades y significados de la enseñanza de la lectura y que desde estas expresiones se configuraran nuevas formas de ser y de hacer.

4. Construcción de los análisis e interpretación de la información

El camino recorrido hasta aquí, nos ha permitido acercarnos como docentes a las diversas concepciones, sentidos y acciones relacionadas con la lectura como experiencia y en la experiencia de enseñar. Los docentes participantes fueron el espejo para entender nuestros propios dominios y creencias sobre el lenguaje. Partimos de compartir recuerdos individuales en cuanto al inicio con las letras, escuchamos las lecciones aprendidas acerca de los entornos escolares de los maestros participantes de nuestra investigación, reconocimos las particularidades de las prácticas de enseñanza y llegamos a evidenciar nuevas reflexiones acerca de lo que cada día se puede proponer para que los estudiantes vivan su personal proceso lector.

Con ello pudimos movilizar algunos componentes conceptuales, metodológicos y didácticos que relatamos en el presente apartado desde la mirada de investigadoras, apoyándonos en los autores y en los testimonios de quienes nos permitieron viajar por el mundo de la lectura en las aulas de clase, orientadas por la pregunta que guió nuestro proyecto:

¿Cuáles son las particularidades en la enseñanza de la lectura de los maestros de primaria de la Institución Educativa Rural Presbítero Jesús Antonio Gómez de El Santuario - Antioquia?

Desde el inicio de este estudio deseábamos realizar una intervención en campo caracterizada por la sensibilidad y la novedad en sus propuestas, dadas por la profundización académica que, uniendo profesionalismo y creatividad, resaltara el valor del conocimiento y aportara a la cualificación del oficio docente. Buscamos estrategias de investigación mediante las cuales los maestros pudiesen develar lo que guardan en su interior referido a sus experiencias con la lectura. Esperábamos con ellas identificar las características, particularidades, sentidos y formas de sus prácticas pedagógicas en cuanto a la enseñanza de la lectura. Reconocíamos además la importancia de enriquecer la práctica pedagógica a la luz de la teoría, como un ejercicio completo y necesario para poner en juego la integridad de la sabiduría docente, en el escenario del aula, con mayor conciencia.

Fue así como la ruta metodológica de esta investigación decidió la implementación de Talleres para maestros, la Observación participante y el estudio de las Configuraciones Didácticas para definir la implementación con estudiantes. La ejecución de la metodología nos llevó a encontrar tres grandes categorías de análisis, cada una con sus respectivas líneas de sentido, desde donde contrastamos la conceptualización con los sucesos investigativos e interpretamos los hallazgos revelados en el devenir de esta propuesta.

En la construcción de las categorías de análisis descubrimos la pertinencia del diseño metodológico e identificamos las formas como se fundamentaron en el transcurso de la intervención, la planeación de las estrategias, las bases teóricas, los recursos a emplear, la elaboración de materiales y las fuentes bibliográficas pertinentes y actuales que respondieran a los intereses de los docentes; en suma, podemos afirmar que fuimos atravesadas por este trabajo, que tuvimos *experiencia de investigación*.

La primera categoría que analizamos fue *El Taller como Configuración Didáctica para propiciar Experiencias de Lectura*, la cual cuenta con dos líneas de sentido que ayudan a comprenderla y a desarrollarla sistemáticamente: *El taller como posibilidad para comprender las propias prácticas de enseñanza* y *El taller como una experiencia para enseñar a leer*. Acto seguido explicamos la segunda categoría que gestó el trabajo: *La Lectura Como Experiencia*, con sus respectivas líneas de sentido: *Experiencias de Lectura de los Docentes*, *Experiencia de Lectura de los Estudiantes de Primaria*, *Relaciones entre Lectura y Escritura*. La tercera y última categoría, llamada *La Experiencia de la Lectura en la actividad de Enseñar*, se desarrolló con cinco líneas de sentido: *Propósitos de la Enseñanza de la Lectura*, *Objetos de Enseñanza de la Lectura*, *Estrategias de Enseñanza de la Lectura*, *Materiales Educativos* y *Evaluación de La Lectura*.

Cada categoría señala elementos diversos con los que esperamos brindar a los lectores pequeñas pistas que logren abonar crecimiento a las motivaciones conectadas con la lectura y la enseñanza como experiencias puesto que, en el transcurso de esta investigación, procuramos no solo describir saberes y experiencias de los maestros y estudiantes sino también aportar

elementos que contribuyan al refinamiento de la labor pedagógica nuestra y de quienes atienden la vocación docente como parte de su proyecto vital.

4.1. El taller como configuración didáctica para propiciar experiencias de lectura

Esta categoría indica los momentos por los que transitó nuestro proyecto y define los componentes metodológicos de cada fase, presentando entrelazados la voz de los participantes y sus realidades escolares y de aula, los aportes de la teoría y el pronunciamiento de las investigadoras, tributos con los que se tejieron los significados de la investigación. La intencionalidad de este fragmento es demostrar la pertinencia de las estrategias diseñadas para posicionar la lectura como proceso y experiencia e invitar a que en el aula se exploren las alternativas y sentidos que ella puede desarrollar en todas las dimensiones humanas: física, psíquica y espiritual.

Es importante ubicar el modo como se desarrolló la ruta trazada por esta categoría de análisis para compartir las razones que se expondrán en adelante pretendiendo que el lector sea tocado por el texto y haga experiencia con nuestros hallazgos.

El trabajo de campo inició con una reunión a la que asistieron los docentes de primaria invitados a participar en el proyecto, las directivas de la institución, la asesora del trabajo de grado y las docentes investigadoras; allí se oficializó nuestro ingreso a la institución para la realización mancomunada del estudio. Con ello quedamos autorizadas para realizar el Primer y Segundo Taller con docentes, las Observaciones de clase de lenguaje, la Observación de la implementación de la Configuración didáctica, mantuvimos en el transcurso del estudio la Reflexión permanente de las prácticas y cerramos el Proyecto en una reunión conclusiva sobre aprendizajes y gratitudes.

Regresando sobre la noción de «*Experiencia*», expuesta en este trabajo por pensadores como Larrosa, Rosenblatt, Freire, Petit, pero que se encuentran entre varios que también quisiéramos haber conocido más, y que la entendimos en esta propuesta como los acontecimientos que llegan de fuera y traspasan a los sujetos, o lo que a uno le va pasando en la vida y se queda

constituyéndolo, trasladamos dicho concepto a lo que «*nos pasa*» con la lectura cuando nos sucede algo con ella o nos «*atraviesa*», para denominarlo la *experiencia de leer*. Las experiencias de lectura ocurren en cualquier contexto, con cualquier pretexto y ante particulares textos, pero es directa competencia de la docencia hacer posible que ellas acontezcan de modo recurrente en el salón de clases.

Conclusiones como esta y las que se relatan en adelante surgen de las conversaciones con los maestros en distintos momentos de la investigación y como parte de la reflexión constante sobre nuestra profesión.

Con las formas como el docente conduce el aula asume algunos riesgos respecto a las actividades, pueden ser tan significativas que logren producir experiencias o puede pasar que no movilicen procesos, manteniéndose una desconcertante quietud, tanto en los planos cognitivo como formativo; esto debe evitarse por todos los medios tratándose de la lectura y por el contrario, garantizar una selección y oferta tan enriquecidas que pueda *pasar a través* de los niños y jóvenes educandos.

Consecuentes con lo anterior y situadas en la idea del «ser maestro» como un experimentador que hace que otros se experimenten en la interacción consigo mismos, con un libro, con la escuela, con la vida... evocamos la definición de Litwin (1997) en Pérez (2005), sobre la Configuración didáctica, formulada como «la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento [...]». (Pág.4).

Así se puede interpretar la Configuración como el camino o la ruta por donde se mueven los métodos, los insumos para la aplicación de medios con los que se favorece el acceso al conocimiento, en la que se involucran los modos de enseñar originados en las creencias particulares; las elaboraciones académicas según las intenciones pedagógicas y las decisiones para alcanzar los fines de formación; distinguiéndose además, de las planeaciones que se recitan por dar cumplimiento a listas de contenidos e ignoran los procesos de aprender y otros propósitos “metafísicos”, es decir que superan la forma para tocar el fondo de los sujetos que constituyen la escuela.

Sin embargo, la configuración está determinada por la posición del docente respecto de las demandas sociales: de la familia, del contexto local y nacional, frente a las orientaciones curriculares, evaluativas y de otro tipo, planteadas por el estado y por la institución en la que desarrolla sus prácticas de enseñanza. Este conjunto de piezas, que se entrecruzan complejamente, hace que el docente asuma posturas y tome decisiones diversas que finalmente dan una forma especial a la práctica. La investigación en didáctica se ocupa, en esta lógica, de la comprensión y explicación de esas prácticas de enseñanza, de la generación de criterios y opciones para orientar dichas prácticas, como así pudimos visualizarlo en compañía de nuestros docentes participantes.

Retomamos este concepto de configuración didáctica donde el objeto de la didáctica lo constituyen las prácticas de enseñanza, y las formas que éstas toman, en tanto implican una peculiar manera de organizar los saberes y de ponerlos en escena, en el marco de contextos institucionales, para aplicarla a los acontecimientos de nuestro proyecto. Después de entender las Secuencias Didácticas, los Proyectos de Aula, las Actividades, al lado estrategias de recolección de información como Cartografías, Foto-Historias, Biografías, etcétera, encontramos en *El Taller* una alternativa precisa para poner de manifiesto todas las propuestas de experiencia con la lectura en el aula de clase, de conjugar saber y hacer, de reflexionar y realimentar el aprendizaje, la civilidad y la subjetividad mediante el potente acto de leer.

El taller está descrito por Vásquez (2004) como una configuración didáctica que requiere una «pre producción» y una «pos producción», fases en las que se preparan cuidadosamente los propósitos, los materiales, los tiempos, los ambientes de aprendizaje, los conceptos u objetos de saber, las actividades bien planificadas dirigidas al alcance de metas claras con sus respectivos productos de aprendizaje que determinen un desempeño competente en el aula a través de experiencias de evaluación formativa.

En esta dirección el taller está constituido por siete ejes primordiales; todos ellos se combinan en la realización de dicha configuración didáctica. Los siete componentes son: «*Mimesis*»: contempla aspectos de imitación o modelaje; «*Poiesis*»: se refiere a la creación y producción; «*Tekhné*»: son las reglas y detalles que direccionan los ejercicios; «*Instrumentum*»: herramientas y recursos empleados; «*Metis*»: es la inteligencia útil, el conocimiento

pragmático, el de los sentidos, los síntomas, indicios e intuición; «*Ritus*»: preparación del ambiente, habilitación de espacios, rituales, proxemia y hábitos; «*Corpus*»: tiene que ver con la disposición, los ademanes y gestos, la actitud y kinésica. (Vásquez, 2004).

En el Taller todos estos elementos se mezclan, concretando la praxis de la enseñanza. Esa precisamente es la potencia que encontramos en esta estrategia, lo que nos hizo elegirla como vehículo de nuestras inquietudes investigativas. La capacidad comprobada que posee el Taller para la materialización de los ideales del maestro en todas las disciplinas e integrando los aspectos cognitivos y metodológicos encierra el poder de dar plenitud a verdaderas experiencias de aprendizaje.

Dicha elección alberga también grandes opciones para el contexto rural en el que desarrollamos nuestra intervención, pues, de proponérselo, los docentes pueden optimizar el aprovechamiento de los recursos que les provee el medio para facilitar comportamientos diferentes, transformadores de la realidad, especialmente desde la lectura, su relación con la naturaleza y las oportunidades de reflexión y progreso que brinda el campo. Sumado a esto, el Taller permite ver tangibles los resultados de las combinaciones para el conocimiento que se propongan, a fin de incidir en el entorno escolar atrapando y perfeccionando las múltiples ventajas que esta configuración provee en cuanto se pretenda enseñar y leer de modo vivencial y significativo.

El taller como posibilidad para comprender las propias prácticas de enseñanza

Después de tener claro el horizonte y los pasos a seguir, estructuramos el primer Taller con docentes. La jornada tuvo como objetivos dar apertura al proyecto investigativo, sensibilizar a los docentes sobre su proceso formativo en relación con la lectura, compartir evocaciones concernientes a su inicio en la escolaridad, expresar asociaciones entre la historia personal y las elecciones en sus apuestas de enseñanza actual y obtener la producción de un relato escrito sobre su experiencia lectora.

Cada componente del taller fue planeado minuciosamente, propusimos actividades de sensibilización facilitando el acercamiento a nombres de instituciones y maestros, también dispusimos objetos usados en la época escolar de los participantes: cuadernos, libros, materiales, olores, música mediante los que se movilizaron recuerdos y se evocaron de manera verbal los primeros pasos en el mundo de las letras de nuestros colegas, como lo muestra la siguiente intervención:

«Bueno profes, acabamos de entrar a un aula que puede ser el aula donde hace algunos años los esperaba una docente para iniciar su vida escolar y aventurarlos en el mundo del conocimiento. Para muchos esa primera experiencia pudo haber sido muy agradable para otros pudo no ser así. ¿Qué pudo haber en el ambiente? Pudo haber música... llanto... gritos... podemos recordar incluso olores característicos del lugar, de la maestra, de otros niños. Y lo que vimos... ¿qué vimos? Quizás recordamos el cuaderno que nos empacó nuestra mamá para iniciar el año escolar o la lonchera... Cuando cerramos los ojos estamos obligados a usar otros sentidos y a evocar de otra manera... de hecho cuando queremos recordar algo cerramos nuestros ojos, por eso tienen ustedes vendados los ojos en este momento, porque eso nos ayuda a evocar situaciones que hayamos vivido en esa época de nuestra vida... Ya pueden destapar sus ojos profes... A continuación, van a realizar un recorrido por el aula, van a observar los objetos y elementos que se encuentra alrededor, en las mesas, en las paredes y van a tomar aquellos que representan algo para ustedes y que tenga que ver con su vida escolar. (Los docentes se levantan de sus asientos y realizan un recorrido por el aula)» (Docentes investigadoras, Taller #1).

El direccionamiento de las docentes investigadoras generó una vuelta al pasado de los docentes participantes e hizo traer a la conciencia detalles que ahora cobran significación e importancia como profesionales de la educación.

En un segundo momento, propusimos un conversatorio respecto a las evocaciones y la relación que pudiese tener su proceso personal de lectura con la manera como ahora enseñan a leer, su lectura del mundo de entonces y los procesos de enseñanza o accesibilidad a la lectura de hoy, sus ideas sobre los propósitos y mecanismos para aprender y leer. Las respuestas fueron expresadas en los testimonios que siguen:

«Pues yo me sorprendí mucho cuando vi el nombre de mi maestra, con la que aprendí a leer, me dio mucha alegría porque es un ser que recuerdo con mucho aprecio por todo lo que me enseñó, viendo la fotografía vuelve uno a revivir ese pasado y sumando las cosas que encontré al destapar los ojos me recuerdan momentos muy bonitos de mis primeros años en la escuela al lado de esa maestra» (Felipe, docente participante 3°).

«Yo lo primero que vi fue: Escuela Rural Integrada Montebello, ¡eso no puede ser coincidencia y rápidamente se me vino una actividad que hicimos , cuando ya vi el nombre de la profe Mariela Taborda López, ... recordé que mi casa se convirtió en la escuela de la vereda por un tiempo mientras hacían unas reformas en la edificación de la escuela; a pesar de que yo estaba muy pequeña, mis hermanos estudiaban allí, en el corredor de mi casa con todos los niños vecinos y yo comencé a decirle a mi mamá que me entrara a estudiar, me dieron un cuaderno y me hacía a un ladito; allí comencé mis primeras experiencias de aprender a leer y a escribir».(Bernarda, docente participante 2°).

«La verdad poco recuerdo de los primeros años de mi vida en esa etapa..., lo que sí recuerdo es que cuando entré a la escuela ya sabía leer, cómo aprendí no sé, pero ya sabía leer”. (Liliana, docente participante 5°).

En estos comentarios persiste un común denominador: las imborrables huellas que deja la época del inicio escolar, pueden olvidarse algunas circunstancias, pero subsiste lo significativo, lo que nos marcó y es una herencia perenne. Dentro de estas marcas cuenta el aprendizaje de las letras. Cómo aprendió, quién le enseñó en la mayoría de los casos, el olor de los libros, las imágenes coloridas y los juegos como parte de los sentimientos de triunfo que se derivan de saber leer y saber escribir.

Luego de compartir verbalmente, procedimos a escribir. Este taller culminó con la producción de un relato acerca del trasegar por el sendero de la lectura de los participantes: «Unos recuerdos sin memoria», «Mi experiencia lectoescritora», «Mi primer acercamiento lectoescritural», otros sin título. Los docentes orientaron sus escritos con algunas preguntas comunes: ¿Qué de lo que contaron aún hacen? ¿Cuáles de los elementos con los cuales fue ambientada el aula aún usan? ¿Qué elementos pueden reconocer en el ejercicio de evocación que ahora como docentes utilizan en las aulas? Los docentes evidenciaron allí sus aprendizajes, marcas y vivencias más significativas y las socializaron espontáneamente. Las docentes investigadoras dirigimos la charla final favoreciendo la toma de conciencia y la asociación entre los recuerdos y el proceder actual en el aula como pedagogos; al terminar, concluimos con un mensaje sensible:

“Profes, todo esto que desarrollamos en el transcurso de la jornada, puede ser utilizado en sus aulas con diferentes propósitos, la idea es vincular los sentidos para potenciar reacciones y experiencias con una intencionalidad definida. Para finalizar queremos entregarles una planta como recuerdo de este encuentro, acompañada de la frase: “Lo que siembras, cosechas”; esto a su vez es una invitación a cuidar la siembra. Somos educadores y estamos sembrando recuerdos y vivencias en el corazón

de nuestros estudiantes, los que al igual que ustedes hoy, algún día evocarán momentos vividos a su lado en el aula de clase” (Docente investigadora, Taller #1).

Retroceder en el tiempo para evocar el *ser*, para ocuparse de la historia construida en sí mismo, para traer el pasado al presente, representa oportunidades de aprender y desaprender, ubica convicciones y marca decisiones. Sabemos que los docentes participantes fueron tocados por nuestro trabajo investigativo desde el inicio, por sus actitudes receptivas, por sus actuaciones cautelosas en el aula; por los intercambios verbales en los que nos compartían sus percepciones y las variaciones en sus pensamientos, alusivos a su estructuración personal y docente.

Posterior a este encuentro realizamos la primera observación de las clases de Lenguaje de los docentes participantes para entender su trabajo con la lectura en el aula. Las clases se registraron a manera de guion, en el cual predominó el respeto por las voces de los docentes y los estudiantes como actores protagonistas del acto pedagógico y donde, las voces de las investigadoras aparecen para explicar las transiciones entre los distintos momentos de desarrollo de la clase.

Las clases fueron otro escenario contundente para la propia observación de los docentes. Los acontecimientos en ellas los llevaron a una toma de distancia para ver las tradiciones instauradas por ellos mismos, en la mayoría de los casos, de manera inconsciente, sometidos a la ligereza y, a veces, monotonía de la cotidianidad en la escuela. Solo el hecho de tener un *visitante* hacía la clase distinta, lo cual se percibía en el ambiente, en el comportamiento de los estudiantes, en las respuestas... De entrada, este cambio en las rutinas y nuestra presencia funcionaron como condicionantes para que cada uno decidiera detenerse a repensar las maneras particulares de intervenir su aula. Algunos optaron por desprenderse, otros afirmaron sus elecciones, pero todos desde la interacción, sufrimos alguna transformación.

En la primera ronda de clases de lenguaje observadas, comprobamos un lugar dado a la lectura predominantemente instrumental, en la generalidad de las prácticas:

»Vamos a iniciar con la lectura como todos los días. La hacemos a diario y a mí me ha dado muy buenos resultados. Ahora sí, en voz alta todos a la vez comienzan a leer; una, dos y tres...» (Felipe, docente 3°).

Los textos empleados en clase operaron para refinar la técnica de la lectura en voz alta, la adquisición del código lingüístico, la recuperación de información literal, entre otros propósitos:

«Vamos a leer todos juntos, cuando yo cuente 3 iniciamos la lectura. ¿Listos todos?». (Liliana, docente participante 5°).

«Ahora van a sacar el libro de lenguaje del semestre B y lo van a abrir en el desafío 52; entre todos vamos a resolver los retos». (Felipe, docente participante 3°).

«Ahora van a tomar sus libros y abran en la página 14 y ubiquen el desafío 4 reto, el texto ¿Qué animales se hacen amigos de los delfines?». (Liliana, docente participante 5°).

Después de leer textos cortos con finalidades señaladas por los docentes, los estudiantes debían responder a cuestionarios que incluían aspectos gramaticales, ortográficos y algunos semánticos dirigidos a la ampliación lexical.

«Ahora van a escribir un pequeño cuento sobre la explicación del reciclaje de acuerdo a la lectura y a lo que hemos trabajado el día de hoy». (Felipe, docente participante, 3°).

Valoramos que durante los encuentros con los docentes en el transcurrir de la investigación, evidenciamos la variación en sus pensamientos y la progresión gradual en la profundidad de sus análisis sobre las prácticas individuales de enseñanza. Esos diálogos nos recordaban la sabiduría de Freire (2011) cuando sustenta cómo el maestro va alcanzando y construyendo significados trascendentes para sí mismo y en consecuencia para sus estudiantes, desde el ejercicio continuo de la enseñanza; también cuando Larrosa (1996) sostiene que enseñar es reunir las virtudes en el maestro para que sea capaz de otorgar a sus estudiantes la libertad de aprender, sabemos que esto mismo pasó en nuestros docentes participantes, de este modo aseguramos que el Taller congregó y puso sobre la mesa de trabajo la necesidad de cambio en lo que hacemos en la escuelas con el lenguaje, con la lectura, con nuestro ser y el de otros.

El taller como una experiencia para enseñar a leer

El segundo encuentro con docentes, entregó la fundamentación teórica de la Configuración Didáctica sobre el Taller, allí se discutieron formas distintas de enseñanza hasta lograr la selección colectiva de una configuración didáctica que hiciera visibles las reflexiones de esta investigación. Los docentes decidieron profundizar el estudio del Taller con miras a construir su

propia propuesta de clase desde esta configuración didáctica para los grupos y grados que atienden. Los elementos conceptuales que abordamos fueron: Qué es configuración didáctica desde Pérez (2005); la definición de Taller, sus componentes explicados, sus aportes para el aula y una propuesta para planearlos, apoyadas en Vásquez (2004). Al proponerlo, comprobamos cómo se renovó la noción que tenían los maestros sobre el Taller, las formas de trabajarlo y el potencial que ofrece para la formación de los estudiantes.

Desarrollamos la estrategia agrupando sus componentes en tres momentos: Iniciación, Encuentro con los saberes y Creación y los plasmamos en un formato de planeación en el que se cruzan con otros elementos esenciales para cuando se piensa la clase: Prácticas, Instrumentos, Escenarios. (Ver Anexo 2).

«La teoría es muy importante porque me ayuda para una mejor práctica. Planear este taller me ayudó a pensar otras formas de enriquecer mis clases» (Guillermo, docente participante, 4°-).

Como sustenta Danielson (2013), la preparación y planeación de las clases ha de ser uno de los cuatro dominios de los maestros en el ejercicio de su profesión. Los profesores deben dominar las disciplinas que enseñan con el fin de guiar el aprendizaje de los estudiantes [...]; en la promoción de la comprensión del estudiante, los profesores deben estar familiarizados con los enfoques didácticos más adecuados para cada disciplina» (p.6).

Con este ejercicio de planeación enriquecimos, participantes e investigadoras, el inicio de nuestra práctica: el antes del aula.

Todas las actividades propuestas desde la planeación para este Taller se desarrollaron satisfactoriamente. Al inicio abordamos los saberes previos con preguntas, después con la construcción grupal de una lluvia de ideas y finalmente con el armado de una lotería de correspondencia entre términos y definiciones. Acto seguido conversamos sobre algunos supuestos en educación a partir de un video de Daniel Penac, publicado en 2018 «Las lecciones de un aclamado profesor que fue el peor de los alumnos» y se extrajeron algunos mensajes sobre el rol del maestro en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, su consolidación como lectores y su formación como ciudadanos a través de la escuela.

«Considero que todos los apoyos que se usan como estrategias metodológicas y didácticas se emplean con el fin de que el aprendizaje pueda ser significativo en el educando...» (Felipe, docente 3°).

«La enseñanza es una actividad con propósito; incluso las actividades más imaginativas están dirigidas hacia cierto aprendizaje deseado» (Danielson, 2013, p.8). En consecuencia, las actividades de inicio, acercamiento o exploración en las prácticas de aula son imprescindibles ya que en ese momento se ubica a los estudiantes presentando las metas de aprendizaje, se hacen acuerdos para alcanzar logros individuales y conjuntos, se traza la ruta de trabajo, se indagan los insumos de saber de los estudiantes, en fin, se dispone todo lo necesario para que el desenvolvimiento de la clase satisfaga expectativas y ofrezca alternativas que garanticen el óptimo aprovechamiento del espacio cognitivo.

Realizamos luego una lectura por placer: «La joven tejedora» de Marina Colasanti. Compartimos la lectura en voz alta del relato y al finalizarla intercambiamos ideas acerca de la importancia de la lectura por placer en el aula, también sobre los criterios que tenemos en cuenta para la lectura en voz alta con los niños y en conclusión algunas observaciones que los docentes hacen de sí, a nivel personal o en su relación con los estudiantes inspirados en lo que les despertó la lectura.

«Yo creo que la mayoría de nuestros estudiantes cuando leen por voluntad propia buscan cuentos o historias llamativas, ellos por ejemplo van a la biblioteca del colegio y casi siempre son buscando los libros de la colección buenas noches u otros cuentos o también los de la colección semilla que tienen cuentos variados o mitos y leyendas que también les gustan mucho y esas lecturas los entretienen o sea que la mayoría de las veces ellos leen para entretenerse». (Liliana, docente 5°).

Vemos con este testimonio, entre otros ejemplos parecidos que citaron los docentes, que los estudiantes de primaria manifiestan una curiosidad natural, una tendencia espontánea por la búsqueda de la lectura y de los libros con la seguridad de que su encuentro con ella siempre le dará acceso a lo desconocido, a lo novedoso, a los retos, a la información, al suspenso, a la risa, a la movilización de emociones y al hallazgo de respuestas o inquietudes para sus preguntas existenciales, lo cual alimenta cíclicamente una de sus mayores fuentes de placer.

Ello nos vuelve a recordar la importancia de escuchar la recomendación de los teóricos cuando nos solicitan la apertura de espacios para la lectura por degustación y disfrute, como el profesor

que nos recomienda: «Parta en dos sus horas de clase, la mitad son para leer «para nada» y la otra mitad sí son lecturas para el conocimiento [...] Pero la mitad debe ser para la lectura como experiencia». (Pérez, 2004, p.85) y en el mismo sentido Fernández (2014) en Sánchez (2014) acota: «Leemos para detener el tiempo, para descubrir el mundo, conocer otros mundos, para desterrar la melancolía, para ser lo que no somos, para explorar, para entender, para evadirnos, para compartir un legado común» (p. 7), quien nos cierra magistralmente la anterior argumentación.

Siguiendo, desarrollamos tres actividades diferentes en torno a la lectura de poemas, mostrando modos inexplorados de trabajar esta tipología textual, relacionándola con otras también poco aprovechadas: textos instructivos, informativos y comics. Terminamos con la construcción colectiva de una configuración didáctica: un taller sobre textos poéticos para niños, posteriormente ajustados individualmente, acorde a las características particulares de sus grupos para así revertir en las aulas los nuevos conocimientos construidos en conjunto.

“Oigan, yo no había caído en cuenta de todo lo que uno puede hacer con la poesía, uno como que le tiene cierto miedito, y lo mismo con otros textos que casi no usa: afiches, recetas... O porque uno no es del área? Pero igual uno ha estudiado mucho de español para poder dárselo bien a los muchachos. Pero hoy me di cuenta de muchas cosas que se pueden hacer con distintas clase de textos y aunque yo trabajo parecido, hoy vi cosas nuevas, aprendí mucho, me gustó mucho” (Guillermo, docente participante, 4°).

Queda aquí demostrado con reflexiones como las socializadas que las actividades realizadas en el Taller como Configuración didáctica para plantear modos diversos pero pertinentes en las maneras de la enseñanza, van dejando en cada punto un aprendizaje para los maestros, con el que podrán realizar en su salón un trabajo más concienzudo, refinado y significativo para él y sus estudiantes.

Sobre lo trabajado durante y acerca de *El Taller*, los docentes resumieron con propiedad los conocimientos adquiridos, expresando la importancia de cada momento:

«En la iniciación uno ya lleva planeado lo que va a hacer y se lo explica a los muchachos. Les dice cuál es el objetivo de la clase, organiza al grupo, el trabajo, entrega los materiales, presenta las actividades que se van a hacer; empieza con juegos o ejercicios que los dispongan a ellos para toda la clase». (Guillermo, docente participante 4°).

Los docentes comprendieron las herramientas que nos ofrece el taller para la organización del trabajo durante cada fase y que desde allí ellos pueden mostrar un camino cada vez más concreto y completo para el alcance de los objetivos del aula. Esto es gran parte de lo que pretenden los autores que referenciamos cuando nos explican lo que son las configuraciones didácticas: «las formas que puede tomar la práctica de enseñanza dependiendo de sus concepciones, creencias y decisiones; lo cual implica una construcción elaborada en la que se pueden reconocer los modos como el docente aborda múltiples temas de su campo disciplinar» Litwin (1997) en Pérez (2005, p.4) y lo que es el taller: «es allí en donde mejor puede apreciarse el proceso de escribir, el paso a paso de la escritura. El taller nos permite asistir al parto de la palabra escrita, y ver cómo busca o intenta adquirir la forma final que llamamos literatura» (Vásquez, 2004, p.15); son situaciones metodológicas que exigen del docente máxima concentración, ya que su compromiso traspasa la didáctica, la escritura y la lectura. Los docentes así lo concluyeron y es para nosotras satisfactorio, corroborarlo.

“El momento de la mitad, el encuentro con los saberes es muy importante porque sin conceptos, lo que se hace en las clases serían actividades vacías” (Bernarda, docente participante 2°).

Ello nos lo apoya Montes en Sánchez (2014), cuando interroga: «¿Sirve la literatura? Creo que sí, a mí me sirvió en la vida. Pero no del mismo modo en que me sirvieron, por ejemplo, las ideas. Las ideas me ayudaron a ordenar el mundo. La literatura me hace sentir que el mundo siempre está ahí, ofreciéndose, disponible, que siempre se puede empezar de nuevo». (p.31).

La claridad obtenida en esta etapa del taller, en la que recuperamos el conocimiento como la esencia de la docencia; en la que nombramos cómo el maestro no puede olvidar el encargo social de su profesión: ser el intelectual que cuestiona, que razona y que pregunta porque estudia y en la que hicimos memoria de lo que Litwin (1997) en Pérez (2005) nos propone para nunca descuidar: «las relaciones entre la práctica y la teoría que incluyen lo metódico; donde se evidencia una clara intención de enseñar, de favorecer la comprensión de los alumnos y de generar procesos de construcción de conocimiento. Así se distinguen claramente aquellas configuraciones no didácticas, que implican sólo la exposición de ideas o temas, sin tomar en cuenta los procesos de aprender del alumno». (p.4).

“Y la parte de la Creación con los niños es fundamental porque ellos aprenden más haciendo, se les quedan más grabados los aprendizajes cuando ellos manipulan distintos materiales y elaboran un producto que le entregan a uno a lo llevan a sus familias” (Yésica, docente participante).

Este momento del Taller centró su atención en el componente didáctico de la planeación de la clase, «Anna Camps, define como objeto de la didáctica de la lengua “el conjunto complejo de procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua, con la finalidad de actuar sobre las situaciones de aprendizaje y enseñanza» (Pérez, 2005, p.3). Durante el desarrollo de nuestra configuración didáctica los docentes vivenciaron cada uno de los pasos preparados para abstraer conocimiento mediante la asociación del pensar y el hacer, la discusión y la elaboración de productos que se transfirieron mediante la exposición y sustentación de sus creaciones para la proposición de nuevas apuestas a partir de las reflexiones suscitadas y sobre los saberes conseguidos para la aplicación en sus prácticas.

Los testimonios que siguen revelan el trabajo realizado con los componentes del Taller: mimesis, poiesis, teknhé, ritus, metis, instrumentum, corpus. Los docentes dan cuenta allí de la importancia y cautela con las que debe diseñarse cualquier actividad o situación didáctica que se prepare para recrear en el aula, de modo que en ellos, la sentencia de Vásquez (2004), no se cumpla: «Estamos hartos de improvisación en el aula» (p.5).

Los participantes expresaron tener mayor conciencia sobre las implicaciones de cada puesta en escena, afirmaron que todas demandan estudio y preparación, aspectos en los cuales el taller reviste especial exigencia porque implica alistar con minucia los elementos que lo configuran y que a la vez salvan la responsabilidad del maestro que realiza su trabajo con pasión, de modo que su labor respalde el siguiente enunciado del autor a quien le abonamos su aporte a lo que nos parecía obvio por haberlo mecanizado erradamente y por mucho tiempo, hasta llegar a acostumbrarnos a desarrollarlo sin profundizar: «Siendo tan importante para la enseñanza de la literatura, creo necesario detallar algunas de las características propias de lo que es un taller. Y deseo hacerlo, entre otras cosas, porque en la práctica educativa los maestros tienden a confundirlo con cualquier actividad hecha en grupo» (Vásquez, 2004, p.5).

He aquí las voces de los maestros que en este punto, al recordar los ejes del taller, agradecieron los nuevos aprendizajes:

«Nunca había oído nada sobre Mímesis, Poiesis, Ritus, Instrumentum y todos esos términos raros, pero ya habiéndolos practicado veo la importancia de cada uno, sé de qué se tratan y lo mejor es que los sé utilizar. Yo sé que cuando ya vaya a preparar un próximo taller ya no se me va a olvidar porque lo que uno pensaba de taller y cómo lo planeaba era muy distinto». (Liliana, docente participante 5°).

«Yo le complemento a Liliana, me voy contento porque aprendimos mucho hoy; algo que parecía tan simple, que creíamos conocer que es el taller y me di cuenta de todo lo implica y que uno ni siquiera sabía que existía. También me quedan claros los pasos y sus elementos: lo importante de los ejemplos, las elaboraciones, manualidades, lo que los niños entregan, tener en cuenta los materiales y la tecnología; hay que combinar muchas cosas. Pensar en los detalles, tener en cuenta lo que saben los niños, lo que uno también intuye...» (Felipe, docente participante 3°).

«Faltan los hábitos porque uno sí acostumbra las rutinas con los niños: que la oración, los acuerdos, la agenda del día, los compromisos y les prepara también el salón, cambia la decoración, uno trata de variarles mucho para que estén contentos y tengan con qué aprender mucho». (Bernarda, docente participante 2°).

«Sí, y definitivamente uno como maestro enseña con todo, con el cuerpo, con la voz, con los gestos, los niños siempre están pendientes de uno y lo imitan; ¡qué responsabilidad!» (Yesica, docente participante, 1°).

Sobre las concepciones en torno a la lectura, tanto la fundamentación teórica de El Taller como su ejecución nos permiten concluir que no hay maneras únicas de leer (para saber, para hacer, a saltos, completo, para reflejarse, para entender el mundo) como tampoco de enseñar a leer (por la codificación, por requisito, por gusto, como el proceso de formarse y transformarse, por democracia, como experiencia), ni maneras únicas de aprender, ni razones únicas para experimentar la lectura (motivaciones, ambiente, espacios, estados, muchas variables la condicionan). Las maneras de lectura son diversas porque los lectores somos únicos y diversos, porque cada lector crea su modo particular de lectura, de conocimiento, de relación con los textos. Entonces como asegura Larrosa (2006) «Se lee para sentirse leer, para sentirse leyendo, para sentirse vivo leyendo [...]», y agregamos, así la lectura recupera estatus, se le reconoce y planifica siempre que se lee para seguir viviendo, para seguir siendo.

«Yo leo todos los días, desde el inicio de año todos los días leo un cuento distinto y hago una actividad con el cuento, entonces me ha ayudado mucho también lo de las maratones de lectura porque ahí va acompañada pero como una actividad y como una finalidad más específica, con una planeación más detallada de lo que se va a desarrollar pues con la lectura, siempre es con el fin de

que le cojan amor a que los niños desde pequeños puedan llegar a ser adultos lectores entonces esa es como la finalidad mía al llevar las lecturas al aula» (Yésica, docente participante, 1°).

Las expresiones manifestadas por los docentes participantes en el segundo taller, afianzan la pertinencia de esta estrategia en la medida que les permitió reconocer bases teóricas para la enseñanza de la lectura; queda visto que es nuestro deber como docentes generar múltiples significados en torno a la lectura; ya que la actitud, el compromiso y la reflexión del maestro posibilitan la construcción de experiencias para los estudiantes

Posteriormente volvimos para observar por segunda vez las clases de enseñanza de la lectura, con la meta de ser testigos de una exitosa implementación de la Configuración didáctica: Taller, por parte de cada uno de los docentes participantes en sus respectivos grados y grupos.

Después de acompañar en las aulas la puesta en escena de la configuración didáctica diseñada por los maestros para sus estudiantes, comprobamos alegremente una serie de armoniosas combinaciones entre elementos disciplinares y didácticos, compuestas de intenciones pedagógicas preparadas desde el compromiso y el gusto por lo que se hace diariamente, en las que se conjugaron los conocimientos obtenidos y las reflexiones compartidas como colectivo docente, con las que se dio cuenta de una cuidadosa selección de textos, correspondientes a los intereses de los niños y a sus necesidades de aprendizaje.

“Les voy a mostrar lo que deben hacer”: (mientras despliega un friso y lo fija en el tablero) (Guillermo, docente participante, 4°).

En esta clase el docente está leyendo con los niños una obra completa por capítulos; en cada capítulo se realizan inferencias y experiencias diferentes movilizadas por la creatividad y el saber el maestro. Él presenta el friso como modelación para que los niños tengan un referente de lo que van a lograr, aplicándose aquí la mimesis planeada en la configuración del taller.

Además, por medio de la elaboración de materiales diversos y creativos se pudieron evidenciar propuestas de trabajo, claras y productivas donde la motivación y el aprendizaje jugaron un papel clave en la construcción de conocimiento en torno a la lectura.

«Ahora vamos a utilizar el organizador gráfico para hacer un análisis del poema». (Liliana, docente participante, 5°).

«A continuación la docente emplea un recurso interactivo: una ayuda audiovisual consistente en proyectar rimas en el televisor para que los niños asociaran imágenes con palabras, descartaran las palabras que no riman y completaran las palabras con la sílaba final de palabras que rimaban: foca-boca; mago-lago; moto-roto; risa-camisa; matero-tetero». (Docente investigadora, observación de clase)

Con base en el trabajo realizado durante la planeación e implementación de la configuración didáctica los docentes plantearon otros modos de conducir el aula respetando e integrando saberes especiales, como lo indica Carlino (2014) en Sánchez (2014): “El modelo didáctico habitual, que entiende la docencia como «decir a los estudiantes lo que sabemos sobre un tema”, omite enseñarles un saber valioso: que existen modos de indagar, aprender y pensar específicos de cada asignatura del currículo» (p.26).

Al finalizar la jornada los maestros dan a conocer sus apreciaciones frente a la experiencia vivida:

“Uno siempre intenta incluir en las actividades de lectura algunas que solo sean para el disfrute, para divertirse para que le cojan amor a la lectura y aunque a veces por tantas cosas que se deben atender uno las descuida, pero por ejemplo en esta oportunidad que pudimos diseñar una actividad de lectura pensando solo en el disfrute, en el ambiente para leer, en leer solo para ser feliz uno retoma cosas que ha descuidado. A veces nos cuesta leer no para producir o enseñar a leer solo para ser feliz, pero estas son oportunidades de pensar la lectura de esa manera” (Liliana, docente participante 5°).

En el transcurrir de las actividades se destacaron la efectividad, pertinencia y satisfacción que proporciona la experiencia; la importancia de los insumos teóricos; la diversidad de los materiales empleados porque lograron motivar a los estudiantes y generar aprendizajes.

“Nos dimos cuenta que con El taller, ponemos en juego muchas de nuestras habilidades, nos toca consultar, revisar nuevas formas de hacer las cosas, elaborar materiales llamativos; me dio nuevas ideas para que los muchachos lean y escriban mejor; por ejemplo, lo de pasar los textos poéticos a los instructivos y/o a los comics y los momentos en que se organiza la clase” (Guillermo, docente participante 4°).

Creemos que con estas experiencias de enseñanza se pusieron a prueba, y la superaron, las capacidades docentes para viabilizar el taller en sus aulas de clase, con lo que Vásquez puede considerar atendido, por nuestra parte, su oportuno su reclamo: «En todo caso, lo que me interesa es quitarle a la enseñanza de la literatura esa “naturalidad” sin norte, sin intencionalidad, en donde todo vale, en donde da lo mismo escribir cualquier cosa» (Vásquez, 2004, p.5).

«Uno escoge lecturas guías de acuerdo a las temáticas que se estén tratando y de acuerdo a los intereses de los estudiantes, mirando también la edad, porque la edad también es fundamental en la lectura, porque hay lecturas para niños, lectura para jóvenes entonces hay que mirar los niños, cuáles son sus intereses primordiales» (Guillermo, docente participante, 4°).

Estos comentarios nos animaron como investigadoras, pues resulta reconfortante enterarse por palabras de los mismos maestros el reconocimiento de las contribuciones que se les vienen haciendo a su conocimiento útil en el campo pedagógico.

Finalizar la interpretación de esta categoría mediante las siguientes aseveraciones, confirma nuestros hallazgos:

Lo que presentamos fue una ruta de trabajo posible para los docentes interesados en analizar las prácticas de lectura en sus aulas; ellos, como sujetos reflexivos y mediadores entre el ideal del conocimiento y la realidad, analizaron la cotidianidad de la enseñanza desde sus haberes disciplinares, pedagógicos y políticos con la intención de redimensionar las maneras como se aborda el aprendizaje en la escuela.

Es importante que el maestro trascienda lo que sucede en sí, antes de llegar al salón de clase: su historia, sus ideas, su preparación y planeación, la conciencia del ser y del hacer; la claridad de sus porqués y paraqués, de sus medios y formas, para ser capaz de plasmarlo en el aula; tener claro lo que quiere y debe dejar allí o mejor, lo que «pretende enseñar», en palabras de Freire (2011), enuncia ya un esfuerzo monumental que involucra el tejido de varios procesos de quien gestiona el conocimiento en la escuela.

Estos procesos están referidos a su saber, a la didáctica que se define como el arte de combinar las teorías y los aspectos prácticos en el oficio de enseñar. En este ejercicio se involucran

aspectos que contemplan la organización de los estudiantes, la disposición de recursos, el tiempo efectivo de clase, lo que debe atender, su enfoque, lo que es significativo, las herramientas que le han dado sus lecturas, lo que debe aprender y desaprender cada día, lo que lo motiva a estudiar y lo que espera heredar a sus estudiantes, ante todo, lo que toca con la lectura, constituye un gran logro para este trabajo.

La investigación es un punto de partida para intervenir una situación específica, para investigarse (explorar adentro) y para investigar el aula permanentemente. Sobre la pertinencia de la metodología y su afortunada implementación, damos fe de cómo la modelación y el diseño se conjugan para generar autonomía, apropiación, crecimiento y aprecio en los docentes por las tareas del aula. Enseñar desde la apuesta por una configuración didáctica específica, permite balancear con mayor precisión, aciertos para fortalecer y errores para convertir en oportunidades de cualificación.

Los docentes ampliaron e y aprehendieron estrategias didácticas, en otras palabras, acrecentaron sus experiencias con el lenguaje, la enseñanza y la lectura, lo demostraron en sus prácticas y manifestaron en diálogos abiertos sus reflexiones al respecto, insumos esenciales para su constante enriquecimiento como profesionales de la educación. Por su parte El Taller, estrategia tan relevante en todos los niveles educativos, comúnmente usada y paradójicamente desconocida, establecido como una configuración didáctica pertinente para las búsquedas de nuestra investigación, permitió visibilizar la complementariedad existente entre el sustento teórico y la práctica, que genera experiencias de lectura en y entre docentes y estudiantes.

El taller es valioso en la experiencia de enseñar porque exhorta, a quien se disponga, a emprender la tarea de revisar las vías tomadas en la promoción de habilidades diversas y comprometió el auto seguimiento a las situaciones didácticas que normalmente enfrenta para conducir a la reconstrucción de significados respecto a sus propias competencias, pero con la humildad, la serenidad y la simpatía propias del sabio que está siempre atento para el cambio, asumir la aventura de enriquecerse para continuar con el reto y el privilegio de formar lectores y escritores con otros sentidos desde la claridad de nuevas alternativas didácticas.

Los componentes de la didáctica fueron identificados por los maestros desde una perspectiva conceptual y práctica, lo cual favorece su experiencia de enseñar porque obtuvieron herramientas y renovaron las propias para la generación de experiencias de aprendizaje significativo y transformador en los estudiantes.

Enseñar a leer desde el taller posibilitó situar la lectura en el lugar donde ella genera cuestionamientos, aporta nuevos saberes, moviliza la subjetividad, promueve la participación y el debate, toca asuntos íntimos y resignifica la experiencia de aprender, crear, crecer, ser y convivir.

La reflexión sobre la propia práctica es un aporte desde el taller y enriquece la experiencia de enseñar porque cuando nos auto interpretamos, comprendemos con mayor acierto nuestras singularidades, pudiendo generar cambios desde adentro, los cuales garantizan estabilidad y la secuencialidad en la motivación por la búsqueda constante de cualificación.

Finalmente, el taller como configuración didáctica para propiciar experiencia de leer logró avances importantes: retó la conciencia sobre la planeación, obligó a la pregunta e indagación, al intercambio de conocimientos y recursos didácticos cooperativamente, hizo manifiesta la creatividad, la operatividad e innovación de los maestros, aportó a los saberes que los maestros tienen sobre enseñanza de la lectura. Juntos replanteamos los objetos de saber y de enseñanza relacionados con la lectura y preparamos con más nivel de apropiación, la clase.

Esperamos que los participantes mantengan fuerza en las responsabilidades inherentes al oficio del maestro y vivifiquen constantemente el refinamiento de sus prácticas de enseñanza para permanecer en proceso de experiencia desde el hacer y ser maestros.

4.2. La lectura como experiencia

Esta categoría de análisis se desarrolla a partir de tres líneas de sentido: una es *Experiencias de lectura de los docentes*; otra es *Experiencias de lectura de los estudiantes de Primaria* y; la última es *Relaciones entre lectura y escritura*. Estos tres aspectos surgen desde las experiencias

propiciadas durante el desarrollo del trabajo investigativo y permitieron entender que las experiencias de lectura de los docentes están marcadas por elementos comunes con las experiencias de los estudiantes constituyéndose en experiencias significativas de aprendizaje para ambos

Experiencias de lectura de los docentes.

En un primer intento de incursionar en la memoria de los docentes para reconstruir todo aquello que para ellos tuviera relación con la lectura y que hubiese sido parte de las experiencias de sus propios procesos de aprendizaje, a comprender que la palabra experiencia, como lo nombraron en sus relatos, está anclada a recuerdos gratos, momentos de placer donde la lectura de alguna manera logra establecer una relación de sentido y significado. Cuando en el discurso se da lugar a palabras como sentimientos, imaginación, chispa, creatividad, entendemos que la lectura cumplió un papel en la construcción del ser del lector. Así lo expresan los docentes:

«Desde que comencé a leer se me abrió el mundo a la imaginación y es precisamente esta la que me permitió refugiarme en los momentos de soledad» (Liliana, docente participante, 5°) o en este otro testimonio «Aprendí a leer mis primeras letras con el docente Enrique Torres, era un docente con mucha chispa y creatividad. Entre eventos, poema y chistes eran sus clases diarias» (Bernarda, docente participante, 2°). «El olor a hierba me trae el recuerdo de cuando empecé a leer porque en los descansos nos íbamos a jugar en un pastal, nos tirábamos en grupos de 4 niños y así fue mi proceso inicial de lectura y escritura» (Felipe, docente participante, 3°).

Refugiarse en la lectura, abrirse a la imaginación y la creatividad, evocar el olor a hierba; como lo manifiestan los docentes en sus relatos; son sucesos donde la experiencia muestra un lugar. La forma en cada uno de ellos puso en palabras su relación con la lectura, como esta los tocó y los constituyó como sujetos, lo que les aportó, lo que les quedó en su ser y recuerdan con agrado; ahí estamos hablando de la lectura como experiencia.

También encontramos en las experiencias de lectura de los docentes unas prácticas de enseñanza donde la memoria, la repetición y actividades mecanizadas eran una constante. Lo vemos en testimonios como estos:

«Cada letra del abecedario estaba acompañada de dibujos, planas y repaso de sílabas constantes» (Bernarda, docente participante 2°).

Otro docente saca a relucir las planas como una de las actividades sobre las que se fundaba la enseñanza de la lectura:

«Cada mañana empezábamos a leer por una hora y luego nos ponían planas sobre lo aprendido» (Felipe, docente participante 3°).

Independientemente de las metodologías y recursos a partir de los cuales accedieron los docentes al aprendizaje de la lectura, el encuentro de elementos y palabras comunes en algunas

actividades como planas, letras, sílabas, dibujos, pero a la vez cargados de sentimientos; nos ayuda a entender que aunque hayan coincidencias, cada docente habla del proceso según sus percepciones y la forma como hayan concebido la experiencia, por aquello de que esta es personal y pertenece a cada sujeto, tal como lo describe Larrosa y lo hemos mencionado en los apartados teórico y conceptual;

“una misma actividad de lectura puede ser experiencia para algunos lectores y para otros no” (p. 40).

Sintetizando, pues, diremos apoyadas en la cita anterior de Larrosa que la construcción de esta línea, nos permitió comprender que cada individuo según su personalidad, forma de sentir, demostrar, comprender, percibir; se apropia de la relación con la lectura y la convierte o no en «experiencia» Así todos los docentes compartieron y designaron palabras amorosas, cargadas de sentimiento para nombrar sus experiencias de lectura.

Experiencias de lectura de los estudiantes de primaria.

A partir de las observaciones de clase y el diálogo con los docentes en el segundo taller, se gesta esta línea donde reconocemos las experiencias de lectura de los estudiantes, lo cual es importante para tratar de entender de qué manera se están abordando los procesos de lectura en el aula y la forma en que las prácticas de enseñanza favorecen dichas experiencias en torno a la lectura. Además, a través de la observación de clase y de la reflexión posterior desde las clases, fue posible para los docentes poner en palabras sus prácticas, contrastarlas con las de sus compañeros y reflexionar sobre la posibilidad de cualificarlas desde decisiones didácticas.

Es el aula el lugar donde se generan acciones y propuestas que posibilitan el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura y es el docente el responsable de proveer a los estudiantes ambientes de aprendizaje donde se produzcan experiencias con sentido que favorezcan la lectura. Sin lugar a dudas, en las actividades de lectura que los docentes recrean en sus aulas de clase, son claras las intenciones de propiciar encuentros que sean del agrado de los estudiantes, que poco a poco vayan restando la apatía hacia el acto de leer para avanzar positivamente en aquello de disfrutar y leer por gusto. Al respecto dice la docente:

“Los muchachos de una u otra manera han ido adquiriendo el hábito de la lectura, ya uno les dice vamos a leer o vamos a hacer esta actividad en la biblioteca o vamos leer este texto o un cuento y

ya no son tan apáticos, ya les gusta, muestran agrado por ese tipo de actividades (Bernarda, docente participante, 2°).

La lectura como experiencia significa tener en cuenta que lo que damos de leer a los niños los haga felices, que estén entretenidos, aprendiendo y se diviertan. Si bien la lectura en la escuela cumple con muchos propósitos nunca debe dejarse de lado que, más allá de su función académica, se busca que los lectores tengan la posibilidad de trascender la lectura por obligación y acceder a la lectura por placer. Esto lo vemos con claridad en testimonios donde los docentes hablan de las experiencias de lectura que construyen con sus estudiantes en términos muy positivos como este:

“Leemos libros capítulo por capítulo todos los viernes. Ha sido demasiado significativo para ellos, al año alcanzamos a leer 3 libros, muy buenos para los niños, trabajando vocabulario y a los niños les encantaba, se les veía felices, tanto que al finalizar el año eran los mismos niños que llegaban y me llevaban libros que ellos estaban leyendo ya (Liliana, docente participante, 5°).

Consideramos la lectura como centro del saber, la puerta de entrada al conocimiento, aquella que le posibilita al ser humano acceder al mundo, conocerlo, apropiarse de él y construir su propio ser. Esta visión donde se favorecen las experiencias de lectura la encontramos en autores como Peña cuando se refiere a:

Dejar leer es crear los contextos en los que la lectura encuentra sentido; poner las condiciones para que ocurra la experiencia lectora, ayudar a que los lectores pasen de las lecturas útiles u obligatorias a una lectura que les resulte significativa en sus vidas; propiciar el contacto con los libros y la conversación sobre lo que se lee; hacer del libro un objeto más familiar, más cercano; remover los miedos y los fantasmas visibles e invisibles que siempre lo han rodeado. Esto es mucho más efectivo que los discursos, los métodos didácticos o los spots publicitarios que proclaman la importancia de la lectura (Peña 2003) Sánchez, 2014, P. 23)

Pero ¿cómo hacer que la lectura se convierta en una experiencia? En el contexto escolar siempre se está reflexionando en torno a lo que implica esa palabra enigmática y a la vez mágica; que nos obliga a trascender y pensar en ella como algo más que la puerta al conocimiento, algo más que la posibilidad de construir aprendizaje. La lectura como experiencia debe estar asociada a palabras como liderazgo, creatividad, innovación, participación, entre muchas otras. Y encontramos en el discurso y gestión de los docentes una propuesta que apunta a construir sentido y a dotar de placer y gusto el «acto de leer», cuando se refieren a las maratones de lectura, actividad que hace parte de «Leer es mi cuento» del Plan nacional de Lectura y Escritura,

implementada en el Establecimiento Educativo dentro de la propuesta del programa «Todos a Aprender» y que ha sido acogida plenamente por los maestros.

Ellos han tomado mayor conciencia sobre la importancia de pensar en la lectura no solo desde los intereses académicos sino desde el disfrute. Esto nos queda claro cuando los docentes se refieren a la inclusión de días libres dentro de los 30 días que hacen parte de la maratón; días libres que se hacen dentro de la biblioteca escolar y otros al aire libre; en los cuales los estudiantes logran explorar y disfrutar de los textos desde sus intereses y libre elección. Apoyados en las maratones de lectura; estrategia del Plan Nacional, arriba mencionado; que tiene como propósito la motivación de la lectura y la construcción de hábitos lectores en el contexto de “maratón” a través de la cual los niños recorren una variedad de textos durante 30 días; los docentes han logrado mejorar actitudes de los niños hacia el acto de leer y a la vez confrontar sus propias ideas frente a como leer, cuándo y el para qué.

Retomamos las palabras de (Larrosa, 2006) para enfatizar lo que consideramos debe hacer parte de la experiencia de lectura de los estudiantes, la forma en que los acercamos al contexto lector. Se puede decir que de ello depende su futuro de lector. Los docentes tienen en sus manos más que una misión, una cuestión de responsabilidad frente a la enseñanza de la lectura; formar estudiantes como lectores para lo cual se requiere ofrecer múltiples momentos de lectura donde puedan establecer relaciones placenteras con los textos y se conecten para siempre con la lectura y en lo cual pudimos ver como los docentes avanzan satisfactoriamente. “Se lee para sentirse leer, para sentirse leyendo, para sentirse vivo leyendo. Se lee para tocar por un instante y como una sorpresa, el centro vivo de la vida, o su afuera imposible. Y para escribirlo. Se escribe por fidelidad a esas palabras de nadie que nos hicieron sentir vivos, gratuita y sorprendentemente vivos Ministerio de Educación Nacional, 2013, p.81).

Más que cumplir con la función de enseñar a leer en un mundo donde la palabra como tal, ha tomado diferentes significaciones a través del tiempo y en la actualidad, vemos cómo en la institución educativa los docentes vienen trabajando mancomunadamente en un propósito común acorde con el nivel de exigencia que la sociedad actual y las políticas de calidad exigen y ponen en un grado cada vez mayor. Los docentes de la institución tienen claro que su misión es educar a los niños para los retos del futuro y son conscientes en ese orden de ideas, que su deber les

implica trascender el concepto de la lectura para pasar de la mera codificación y la descodificación, buscando llegar a la significación. En ello vienen trabajando los docentes y se están cualificando con los aportes de programas de calidad que confluyen al establecimiento y que, gracias a su actitud asertiva y abierta a la reflexión pedagógica permanente, han dado lugar a cambios positivos en la dinámica institucional. En el desempeño de su labor desde la programación reflejada en las clases se observan docentes motivadores, potenciadores y creadores que tienen en cuenta que más que organizar los contenidos; es necesario organizar las prácticas de enseñanza en torno a las cuales se generen experiencias significativas de aprendizaje.

Indiscutiblemente lo que se viene haciendo al interior del establecimiento educativo encuadra perfectamente con referentes teóricos que buscan dar lugar a esta necesidad de cambio. Lo dice de manera enfática Yolanda López cuando expone que las lecturas que generalmente son utilizadas por los docentes de primaria son lecturas extraídas de los libros de texto donde el propósito es resolver preguntas, completar información, en fin, hacer control de lo leído y por supuesto de lo comprendido; actividades que se alejan de la construcción de sentido y que se alejan gradualmente de la posibilidad de encontrar placer por el texto literario. Para contrarrestar esta realidad sugiere la inclusión de “lecturas gratuitas” es decir, brindar a los estudiantes “buenas historias” donde el único propósito sea despertar el placer. (Ministerio de Educación Nacional; 2013, p. 16).

Podemos simplificar lo dicho hasta aquí resaltando que las experiencias de lectura de los estudiantes de la institución Educativa Rural Presbítero Jesús Antonio Gómez van en un proceso de cambio creciente, que no tendría lugar si no se contara con un valor agregado: el compromiso de docentes y directivos de la institución; quienes se han empoderado de distintas estrategias relacionadas con políticas públicas como el Plan Nacional de Lectura y Escritura, materializadas con el apoyo de programas como Todos a Aprender. De manera puntual nos referimos al uso de materiales diversos de lectura al mismo tiempo que se enfocan en la búsqueda de otras maneras de dinamizar las prácticas con miras a vivir con los estudiantes la “lectura como experiencia”.

Relaciones entre lectura y escritura.

En ese hacer en el aula, en esa construcción de acciones que permiten desarrollar y dar lugar a la enseñanza de la lectura tenemos que hablar del punto donde se encuentra con la escritura en

una estrecha relación que incluso se evidencia desde las mismas definiciones, tal como lo expresa Freire (2011):

«La relación entre leer y escribir, entendidos como procesos que no se pueden separar, como procesos que deben organizarse de tal modo que ambos sean percibidos como necesarios para algo, como algo que el niño necesita-como resaltó Vygotsky-,³ y nosotros también. Freire (2011, p. 25).» (p. 23).

Durante las observaciones de las clases, pudimos evidenciar que en las actividades siempre se encontraban de alguna manera relacionadas la lectura y la escritura, ya fuera como propósito o como fin, pero siempre parecía que iban a la par durante la práctica.

Pudimos ver que al interior de las clases aplica aquello de que se lee para escribir o se escribe para leer, en esta medida las clases iniciaban con la lectura de un texto del cual hacían luego un escrito, por ejemplo, un resumen o un cuento y para finalizar nuevamente llegan a la lectura de lo escrito. En definitiva, encontramos que una es origen o consecuencia de la otra. Esto lo pudimos ver en algunos testimonios

«Vamos a jugar bingo, leen y escogen unas palabras de las que hay aquí arriba (señala) para escribirlas en los cajoncitos de abajo» (Bernarda, docente participante, 2°).

O este otro testimonio:

«Como este ya es el último capítulo del libro, la idea es hacer un resumen; en la primera hoja van a escribir el título del libro, bien bonito, con distintos tipos de letras, otro hace lo que va en la segunda hoja: un final de la historia diferente; después escogen quién va a hacer la sopa de letras, o esa la hacen entre todos y se ponen de acuerdo para las demás. En la cuarta hoja tienen que hacer una historieta con el contenido de cada capítulo del libro. En la que sigue, una canción o trova alusivas a la historia y en la última el glosario de palabras desconocidas» (Guillermo, docente participante, 4°).

Tal parece que desde las mismas planeaciones y en el discurso los docentes hablan de una y mencionan a la otra e incluso desde las planeaciones de sus clases las unifican a partir de los objetivos y logros a alcanzar.

Pero también están a la par en textos al momento de dar o por lo menos acercar al lector a definiciones

“para los docentes en general el objetivo más importante en el proceso de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua escrita, debería ser que el estudiante descubra el carácter utilitario de la lectura (p.134)”. (Delhi Barboza, 2014) Aquí aparece que un propósito de la enseñanza de la escritura debería ser ayudar a los estudiantes descubrir la utilidad de la lectura. Las actividades de clases donde se lee un libro, cuento o algún artículo de interés para los estudiantes y luego debe hacer un resumen o de un tema específico, hacer un cuento y luego lo deben leer para ser escuchado por los demás; ejemplos así se dan todo el tiempo en la dinámica escolar. Visto de otra manera si un estudiante no lee no tiene elementos suficientes para escribir. Ambas habilidades se desarrollan a la par, pero lo verdaderamente fundamental aquí es que los docentes que acompañamos también dan evidencias de esa complementariedad y ven la importancia de trabajarlas juntas y potenciarlas para que los estudiantes enriquezcan y fortalezcan el lenguaje.

4.3. La lectura como experiencia en la actividad de enseñar

En esta categoría que definimos como la lectura en la actividad de enseñar, afinamos la mirada en torno las siguientes líneas de análisis Propósitos de la lectura, Objetos de enseñanza, Estrategias de enseñanza, Materiales educativos y, por último, Procesos de evaluación de la lectura. Esta categoría de análisis se consolida como una de las más fuertes en este trabajo ya que se desarrolla sobre los componentes didácticos, especialmente sobre aquellos que afloraron en la configuración de taller y que aportaron a la formación de los maestros participantes y desde allí a los estudiantes generando un doble impacto.

Propósitos de la enseñanza de la lectura

Cuando a los maestros de Lenguaje se les hace una pregunta que resulta necesaria: ¿Para qué enseña usted a leer?, en múltiples ocasiones la respuesta demora y, después de pensarlo por un rato, aparecen, entre gestos y muletillas, comentarios dubitativos, aunque sinceros:

«Mejor dicho, para todo, para desarrollar la creatividad, para descubrir nuevos mundos, descubrir otras vidas, descubrir otras personas descubrir otros países, para entender otras culturas, para todo» (Liliana, docente participante, 5°).

Y es que los seres humanos y, más los docentes, valoramos la lectura, razonamos sobre su importancia, debatimos sobre su incidencia en la aprehensión del conocimiento, reclamamos que sea fundamental en todas las áreas de enseñanza escolar; lanzamos estadísticas sobre niveles, cantidad, preferencias, medimos resultados de pruebas y atribuimos fracasos o triunfos a la falta o presencia de lectura en las personas. Escudriñamos el nivel cultural en relaciones afectivas o previo a vinculaciones grupales según la relación con la lectura que se mencionan en las conversaciones iniciales; en fin, determinamos por múltiples motivos la influencia de la lectura en nuestras vidas, pero vale la pena abordar con claridad sobre el para qué se enseña a leer en la escuela y en las aulas de clase de primaria. Entonces, ¿es necesario leer? ¿Para qué leer? es aquí donde la pasión y la claridad de quienes enseñan a leer entran a sustentar los propósitos de la lectura.

Como resultado del proceso investigativo se devela, que dentro de los propósitos de la enseñanza de la lectura los docentes de básica primaria de El Santuario tienen: leer para aprender, leer para divertirse y leer para la formación de ciudadanía, dando fuerza al carácter multipropósito de la lectura en el aula.

«Uno casi siempre que lee en el aula, lo hace con un propósito, siempre está esperando que los estudiantes hagan algo; respondan unas preguntas o desarrollen una actividad. Uno de vez en cuando les lleva lecturas para que se entretengan, para que le cojan amor a la lectura por ejemplo un poema para que lo ilustren o dibujen» (Liliana, docente participante 5°).

Cuando los docentes se refieren al propósito leer para aprender, ellos confían que a través de la lectura los estudiantes acceden al conocimiento y pensando así diseñan y llevan al aula actividades que lo consoliden; no es gratuito entonces que la lectura esté presente en las diferentes asignaturas y desde estas se ponga en manos de los estudiantes nuevos aprendizajes, resaltando así la lectura en su función de proveedora de conocimiento y medio para despertar el interés de saber más y saber qué hacer con eso nuevo que se aprende.

«No solo es leer por leer, sino que uno le pone la intención para lograr enganchar diferentes temáticas desde esas lecturas. Entonces esas lecturas tienen diferentes intenciones» (Bernarda, docente participante 2°).

Otro de los propósitos de la lectura que se identifica es el que tiene que ver con la lectura para divertir, la lectura por placer, aquella que se propone sin esperar que el estudiante haga algo después de leer o que se da de manera espontánea sin que el docente sugiera que leer. Por ejemplo, lo vemos en las siguientes consideraciones de los maestros:

« Pienso en el para qué leen los niños y ellos generalmente leen para entretenerse, para divertirse, les gusta mirar imágenes en los textos y deducir de que trata el texto, privilegian los textos cortos y que cuenten con coloridas figuras» (Liliana, docente participante 5°).

«Por iniciativa propia leen los textos que encuentran en la biblioteca del colegio y lo que usualmente hacen es que buscan textos que respondan a un interés particular que les calme las ganas de saber sobre lo que les gusta» (Felipe, docente participante 3°).

Esta similitud de criterios se configura en la manera como se aborda y propicia la lectura en la Institución. Actividades como las maratones de lectura que se estructuran desde las propuestas llevadas por el Programa Todos a Aprender, programa que hace presencia en la Institución desde el 2013, y que promueve acciones de lectura diaria grupal, individual, dirigida y espontánea con un variado menú de textos puestos al alcance de los estudiantes u otros que ellos mismos llevan y que son el reflejo de sus gustos lectores y, espacios semanales para lectura individual de estos mismos textos. Estas son acciones desarrolladas en el espacio escolar, planeadas por los docentes con diversidad de propósitos, pero que en esencia buscan despertar en el estudiante el gusto por leer, el disfrute de lo que lee y, que a partir de lo que lee tenga otras posibilidades de ver el mundo e interactuar con él, convergiendo así en el aula como lo enuncia Lerner en su conferencia ¿Es posible leer en la escuela? «Diversidad de propósitos al leer, diversidad de modalidades de lectura, diversidad de textos y diversidad de combinaciones entre ellos...La inclusión de estas diversidades es uno de los componentes de la complejidad de la lectura como práctica social » (Lerner, 1995, p. 8).

En esta misma línea, el leer para la formación en la ciudadanía es otro de los propósitos que se develan. Se procura que aquello que se lee inspire a los estudiantes a soñar con otras realidades posibles para ellos y su comunidad, a vislumbrar otras posibilidades y generar posibles caminos para lograrlo.

«¿Para qué sirve todo lo que vimos, los derechos de los niños, lo que aprendimos en el texto informativo?, ¿Dónde podemos aplicar lo que leímos y aprendimos hoy?» (Felipe, docente participante 3°).

Se muestra entonces a través de la lectura lo que existe más allá de su cotidianidad, de su entorno inmediato, abriéndose a la posibilidad de interactuar con situaciones de tipo económico, social, cultural o político y que pueden ser el reflejo de lo que ocurre en su comunidad siendo esto de gran relevancia para los docentes ya que dadas las condiciones del contexto rural en el que se ubica la Institución y habitan la mayoría de sus estudiantes, la escuela y lo que ocurre en ella se constituyen en la única fuente de acceso a la información. Leer en el marco de la educación rural constituye de esta manera un acto que pone en acción no solo a los estudiantes en el aula, sino que también dinamiza las interacciones que se dan en las familias de ellos y en la comunidad, esto abre una gran posibilidad para que el docente incluya lecturas multipropósitos que generen interacciones fuera del aula, que incluso pueden tener su origen en la misma comunidad permitiendo contrastar lo que pasa dentro de ella con lo que ocurre fuera de ella. Frente a este propósito Freire (1990), alude al valor de los textos que surgen en el entorno:

Utilizando su propia realidad como punto de partida, los campesinos deberían hallar en el contenido educativo la posibilidad de adquirir un conocimiento acerca de las cosas y los hechos en niveles cada vez más sofisticados, pudiendo asimismo comprender las razones que subyacen a los hechos (pág. 50).

Potenciar este propósito de lectura en la escuela podría darse desde la inclusión de textos que surjan en la misma comunidad, escritos por ellos o elegidos por ellos desde sus intereses o necesidades, lo que escuchan, lo que quieren saber, lo que necesitan aprender y que les es útil en su contexto dinamizado desde el aula:

«¿Dónde podemos aplicar lo que leímos y aprendimos hoy, se relaciona con algo que ustedes conozcan o hayan escuchado? »(Felipe, docente participante, 3)

Leer y, a partir de lo que se lee, fortalecer la formación en ciudadanía, conduce desde el aula a una reflexión sobre los derechos como miembros de una comunidad, los deberes que se tienen en ella, las opciones y mecanismos de participación y las opciones de solución de problemas desde la experiencia de otros, reconociendo elementos comunes entre lo que se lee y la realidad de quien lee. Surgen así largas charlas en el aula después de la lectura donde los estudiantes expresan todo lo que genera en ellos lo leído, comparan y narran sus experiencias o las de sus familias y vecinos y, justifican cómo ellas se entrelazan con el texto, como una manera de validar

lo leído y de validarse como ciudadanos miembros de una comunidad a la que ellos pueden aportar ayudando a construirla con lo que están aprendiendo.

«Si a ustedes les pasará una situación similar que harían a quién recurrirían? O, ¿si vieran que algún compañero o vecino pasa por algo parecido, a quién recurrirían?» (Guillermo, docente participante 3°).

Si bien el contexto rural de la vereda El Carmelo donde se encuentra el establecimiento no es generoso en medios y recursos que propicien ambientes lectores, si lo es en mecanismos de participación comunitaria y de organización político administrativa, los cuales no son ajenos al establecimiento y los estudiantes, que acompañan y ven de cerca a sus padres participando de estos, ponen así al alcance de los más chicos los elementos que les permiten contrastar su realidad con la que identifican al leer. De esta manera lo que se lee o lo que se espera aprenda el estudiante al leer, debe incluir una adecuada lectura del contexto tal como lo plantea Londoño (2008)

El conocimiento debe utilizar la abstracción, pero también debe buscar construir con referencia a un contexto y, por ende, debe movilizar lo que el cognociente sabe del mundo, tanto en relación con su entorno como el resto del mundo, porque todo es interdependiente (p. 61).

De esta manera se da sentido a leer para formar la ciudadanía asumiendo la pertinencia de que en este, se facilite el contraste de realidades conocidas y por conocer y las posibilidades de interacción del sujeto con ellas.

Se concluye así que desde ese carácter multipropósito que los docentes dan a la lectura en el aula: leer para aprender, leer para divertirse y leer para la formación de ciudadanía, se pueden articular acciones que permitan no solo aprender por aprender, sino aprender para dar significado a lo que ocurre alrededor, para entender las razones por las que ocurre y reconocer que se puede ser un sujeto activo de esa realidad.

Objetos de enseñanza de la lectura

Las clases acompañadas y las preguntas discutidas con los docentes en el segundo taller, nos llevaron a construir esta línea que nos ayudó a entender qué papel desempeña la lectura en los procesos académicos; ¿qué contenidos se abordan en la enseñanza de la lectura, que leen y para qué lo leen? A través de los distintos acercamientos con el saber y el hacer de los docentes,

encontramos que uno de los hallazgos más importantes está relacionado con la variedad de tipologías textuales llevadas al aula, las propuestas diversas para las clases donde los estudiantes pudieran interactuar con un sin número de textos, identificar sus características y reconocer las funciones que estos tienen en el ámbito escolar.

«Entonces por ejemplo en la planeación de las maratones de lectura hacemos mucho énfasis en distintos tipos de textos semanal, entonces uno trata de involucrarlos todos» (Bernarda, docente participante, 2°).

Es innegable la influencia que ha tenido el Programa Todos a Aprender en la toma de conciencia de los docentes sobre la necesidad de ampliar la clase de textos con los cuales organizan su propuesta de enseñanza de la lectura. Ellos no vieron problema en reconocer con sinceridad que los cuentos es lo que más se trabaja y, que además, son de mayor agrado para sus estudiantes, pero que gracias a los elementos pedagógicos que han recibido por parte del Programa Todos a Aprender fueron comprendiendo que era necesario trascender de la tipología del cuento y expandirse al uso de otros géneros literarios y no literarios que brindaran a los estudiantes la oportunidad de encontrarse con muchos tipos de lectura y descubrir aquello que les despierte su interés y los motive a leer. Los docentes de la Institución eligen libros por grado para motivar la lectura en el aula y cumplir con los objetivos que se proponen. Así reflexiona el docente a continuación

«Pero en lo que más trabajamos la lectura es en Lenguaje. En este momento estamos trabajando un libro con cada grado, en el caso del grado cuarto que es mi grupo estamos trabajando el lugar más bonito del mundo y esos libros los leemos para mejorar la fluidez, la comprensión, para aprender nuevas palabras y luego hacemos talleres donde ellos muestran lo que entendieron» (Guillermo, docente participante, 4°).

Podemos hablar de otro factor que marca un punto de encuentro en las prácticas de lectura de la Institución Educativa Rural Presbítero Jesús Antonio Gómez, es con respecto al uso del material de Lenguaje «*Entre textos*» cuya procedencia es también el programa Todos a Aprender, y ha sido acogido por todos los docentes como texto guía clave para la planeación y desarrollo de sus clases. Vale la pena aquí, decir que la metodología del texto a partir de desafíos y retos ha sido un valioso aporte a los procesos de lectura y comprensión.

“Ahora van a sacar el libro de lenguaje del semestre B y lo van a abrir en el desafío 52; entre todos vamos a resolver los retos tratando de explicar lo que no entendamos” (Felipe, docente participante, 3°).

Con el fin de implementar el programa del área y cumplir con los objetivos para el grado siguiendo los referentes de calidad del MEN, los docentes están haciendo uso de lecturas variadas y tipos diferentes de textos, donde no solo se incluyen textos narrativos, sino también informativos, instructivos, descriptivos y otros como publicitarios. Esta decisión didáctica de los docentes reviste importancia dado el entorno de poca exposición al texto en el que se mueven los estudiantes y las posibilidades que se abren frente a las elecciones autónomas de lectura que puedan hacer, el tener la posibilidad de leer y desde el tipo de lectura que se haga tomar posteriormente decisiones de que se quiere leer, desde lo que le gusta o le llama la atención trae consigo la cualificación de la práctica lectora donde no se lea solo por leer como lo expresan los docentes:

“No solo es leer por leer, sino que uno le pone la intención para lograr enganchar diferentes temáticas desde esas lecturas. Entonces esas lecturas tienen como esas intenciones, bien sea los trabalenguas las adivinanzas, textos informativos, textos instructivos y también fortalecer la parte escritural” (Bernarda, docente participante, 2°).

“El docente inicia la lectura de un texto informativo sobre los derechos de los niños, en una fotocopia que previamente le había entregado a cada uno” (Docentes investigadoras).

Otro testimonio que da cuenta de la apertura en la tipología textual es:

“Van a continuar con el reto 3, van a subrayar en el texto informativo las frases en las que aparecen algunos nombres y van a escribir quienes son estos personajes según el texto, utilizando los espacios que están en la guía para esto” (Liliana, docente participante 5°).

Vimos que los objetos de enseñanza hasta el momento con base en los testimonios y evidencias recogidas durante el trabajo de campo estuvieron en torno a la diversidad de textos con los que los docentes lideran sus experiencias de enseñanza, lo cual nos lleva a concluir la necesidad de sugerir a los docentes el estudio y abordaje de otros objetos para el diseño de las propuestas curriculares de Lenguaje explícitamente en lo que refiere a la enseñanza de la lectura.

Si bien en la escuela se lee todos los días, es pertinente pensar sobre la manera en que se hace, cuál es la función que desempeña hoy en día la lectura y sobre todo el papel que desempeña el docente como mediador en dicho proceso. Partamos de que aprender es tener una experiencia de construcción de conocimientos que favorecen experiencias que pasan por la propia historia, por la propia realidad colectiva e individual, pero también por la ficción, por el deseo, por el

sueño del ser humano. Por lo tanto, el papel del maestro radica en desarrollar escenarios de motivación para proporcionar experiencias para que los alumnos accedan a la lectura dotándola de verdadero sentido y significado. En esa búsqueda de sentido y significación el docente necesita precisar qué enseñar y tener claro elementos y contenidos que debe abordar en torno a la lectura.

Estrategias de enseñanza de la lectura

Las estrategias de enseñanza de la lectura propician entre el lector y el texto relaciones de diferentes matices que ayudan a consolidar experiencias significativas de aprendizaje y determina lo que pasa con lo que se lee, lo que se entiende de eso que se lee. Las estrategias de acuerdo a Capallera (2001), «tendrían que ser consideradas como objeto de enseñanza y aprendizaje en los diferentes contextos lingüísticos, sean del área de lenguaje o de cualquier otra área» (p. 36). Lo importante de esta consideración es que las estrategias didácticas se pongan en práctica con la frecuencia que el desarrollo de las actividades de clase lo permitan y, fundamentalmente, en todas las asignaturas que conforman el currículo, como una manera de lograr la generalización de la responsabilidad educadora.

En la puesta en práctica de las estrategias didácticas, los docentes de la Institución recurren a una amplia variedad de ellas acordes con los propósitos y objetos de enseñanza que ya se han enunciado. Las estrategias que utilizan los docentes se pueden agrupar en aquellas que utilizan durante la lectura y las que utilizan posterior a la lectura, todas ellas con la intención de que el acercamiento al texto escrito sea efectivo y favorezcan el logro de los propósitos de enseñanza que el docente propone.

En el transcurrir de los talleres realizados, las clases observadas y los diálogos con los docentes se identifican estrategias durante la lectura que van desde predecir el contenido del texto mediante las observaciones de sus ilustraciones, la lectura del título antes de leer, a la lectura por párrafos en voz alta intercambiando lectores,

«En las clases que se desarrollan siempre trato de llevar a cada estudiante una copia de la lectura que se va a trabajar es decir si se lleva una lectura sobre emprendimiento ésta la tendrán todos y primero se lee en voz alta, luego yo se las leo y ellos siguen en voz baja la misma, luego hacemos varias actividades a partir de la lectura» (Felipe, docente participante, 3°).

«Muy bien. Ahora lo vamos a hacer por turnos, yo iniciare la lectura sola en voz alta y ustedes la seguirán mentalmente. Yo le diré a cualquiera de ustedes que siga con la lectura en cualquier momento. Deben estar muy atentos. ¿Me entendieron?» (Liliana, docente participante, 5°).

Para precisar aquello que se quiere hacer y lograr con la lectura, los docentes se valen de diversas estrategias que se traducen en una o varias que, de manera sistemática ejecutan y que les facilitan disponer de recursos didácticos a los cuales recurren según el grupo de estudiantes y el tipo de lectura que van a trabajar. Respecto a estas maneras de desarrollar estrategias para la lectura en el aula Aponte (2007), afirma que «Las estrategias pedagógicas comprenden procedimientos planificados y flexibles, donde participan de manera conjunta docentes y estudiantes, con la intención de producir un cambio, no entendido como un cambio de conducta, sino como proceso cognitivo que conlleva a un aprendizaje transformacional desde la perspectiva de darse cuenta de lo que se aprende» (p.16).

En este caso los docentes buscan que los estudiantes se den cuenta de lo que leen y lo que aprenden al leer y para eso diseñan y ejecutan las estrategias, por tanto, es importante las concepciones que el docente tenga sobre la lectura y sobre el lenguaje, porque de allí van a depender las estrategias de enseñanza que se implementan en el aula. Si no hay un bagaje amplio sobre la complejidad del proceso lector las estrategias no van a lograr satisfacer las necesidades que el contexto actual demanda para la adquisición del lenguaje y la formación de lectores competentes.

El momento posterior a la lectura es abordado por los docentes y estudiantes con estrategias que propenden por retomar lo leído de formas distintas, proponiendo a los estudiantes desarrollar actividades que pretendían ayudar a la comprensión, verificarla o aplicar en su desarrollo lo que se aprendió con lo leído, tal como se pudo apreciar en las clases observadas

«La docente activa el video en el televisor del salón, los niños esperan murmurando en voz baja e indicando agrado y expectativa. Pasados 15 minutos de atenta mirada de la representación audiovisual de la fábula, la docente apaga el televisor y realiza una serie de preguntas de repaso sobre el contenido de la fábula verificando la comprensión de la historia» (Docentes investigadoras, observación de clase).

«En equipo se entrega el poema «una cajita de fósforos», luego de leerlo se desarrolla el poema a través de dibujos- lenguaje figurado » (Docente investigadora)

Esas estrategias al terminar la lectura se centran en verificar la comprensión textual de lo leído con preguntas como ¿Cuál era el título? ¿De qué nos hablaba el texto? ¿Qué les llamó la atención?, u otras que buscan que los estudiantes retomen mediante parafraseo lo leído. Realizar dibujos o gráficos que ilustren o representen la lectura utilizando frisos u organizadores gráficos para plasmarlos, buscar en el diccionario las palabras que son desconocidas para los estudiantes, representaciones teatrales del texto, resolución de talleres con preguntas de tipo textual, inferencial y crítico, proponer otros títulos para el texto, otros finales u otro orden a la ocurrencia de los hechos, y puesta en marcha de mecanismos para modelar o ampliar el conocimiento obtenido mediante la lectura son otras de las estrategias desarrolladas.

«Ahora nosotros vamos a jugar con palabras que riman, así como estaba en el texto, va a venir un representante por cada equipo y me recibe un sobre, en el cual van a encontrar unos dibujos con el nombre, son 20 fichas ustedes van a formar parejas con las palabras que riman. ¿Si son 20 fichas cuántas parejas de palabras van a formar?» (Bernarda, docente participante, 2°).

Se aprecia una inclinación a desarrollar actividades durante y después de la lectura que indagan en la comprensión textual y, aunque en los conversatorios con los docentes ellos expresan la importancia de nutrir de estrategias de todo tipo las clases que incluyen lectura, en los momentos de planeación y ejecución no se da cuenta de esas concepciones. Sería importante entonces que los docentes pudieran indagar y construir un banco de estrategias que les permita tener a la mano multiplicidad de estas, orientadas a los diferentes niveles de comprensión y acorde con el tipo de lectura llevado al aula. Según Sánchez (2014), Una concepción trasforma lo que un docente hace con la lectura en el aula y de estas depende si un estudiante aprende o no, siendo así el movilizar las concepciones de los docentes y hacer que estas se materialicen en el aula es un paso importante para lograr un aprendizaje exitoso mediado por la lectura. Sería pertinente que los docentes organicen el proceso lector y profundicen en estrategias de lectura que apunten a cada una de las fases que como enuncia Sánchez (2014) desde la propuesta de Soler (1997), incluyen un antes, durante y después de la lectura:

«Antes de leer: Dotarse de objetivos concretos de lectura y aportar a ellos los conocimientos previos relevantes. Durante la lectura: Establecer inferencias de distinto tipo, revisar y comprobar la propia comprensión mientras se lee y tomar medidas ante errores y dificultades para comprender. y después de la lectura: Identificar el núcleo, sintetizar y, eventualmente, resumir y ampliar el conocimiento obtenido mediante la lectura. (Solé 1997)» (Sánchez, 2014, p. 14)

De esta propuesta se estructura una línea de acción, con aquello que es pertinente realizar con la lectura asumiéndola como un proceso no como un producto. Es importante que los docentes posean la claridad de aquello que hacen y quieren lograr con la lectura, para poder estructurar estrategias adecuadas a dichos propósitos y que desde este conocimiento puedan realizar los ajustes pertinentes cuando al desarrollarlas no alcancen la eficacia esperada. Este es uno de los aspectos que favorece el desarrollo de talleres: con los docentes porque tienen la posibilidad de construir y explicar una amplia variedad de estrategias, y con los estudiantes porque permite el desarrollo de las construida con variaciones y adecuaciones acorde a un propósito puntual.

Materiales de enseñanza de la lectura

En los diversos espacios de encuentros con los docentes durante el desarrollo de este proyecto se escuchó a los maestros hablar sobre los materiales de los que disponen para la lectura, los que están en el establecimiento, los que llevan los estudiantes y los que ellos eligen, los criterios para elegirlos y los factores que condicionan sus elecciones. Se observó además, cómo esos materiales eran puestos a disposición de los estudiantes en el aula y fuera de esta y se escuchó a los docentes hablar de cómo los factores socioeconómicos del entorno determinaban el material al que se podía acceder, en este caso específico para los estudiantes de la básica primaria de la Institución Educativa Rural Jesús Antonio Gómez, los docentes no solo son mediadores de la lectura sino que se constituyen en facilitadores y proveedores de los insumos para la lectura, ellos clasifican y eligen desde sus posibilidades aquellos textos que ajustan los propósitos, objetos y estrategias que enuncian en sus planeaciones.

Libros de la biblioteca escolar especialmente colección de cuentos y otros que hacen parte de la Colección Semilla la cual está conformada por diferentes y diversos textos, libros de referencia, de ficción e informativos que fueron seleccionados acorde a tres características exigibles: calidad, relevancia curricular y pertinencia pedagógica y con las que han sido dotadas Instituciones Educativas de básica primaria del país, especialmente de la zona rural la cual históricamente ha carecido de este tipo de materiales de alta calidad también se cuentan entre los materiales fichas con lecturas que los docentes eligen y llevan al aula por medio de fotocopias, textos puestos en presentaciones que disponen en un proyector, recortes de periódicos o revistas que son donadas a la Institución, libros guía suministrados por el Programa Todos a Aprender para cada estudiante, lecturas en mini libros y otras formas similares de presentar las lecturas

elaborados por los docentes constituyen los materiales que están al alcance de estos y estudiantes para las actividades de lectura.

«El docente inicia la lectura de un texto informativo sobre los derechos de los niños, en una fotocopia que previamente les había entregado a cada uno». (Felipe, docente participante, 3°).

« En este caso los libros elegidos fueron los que habían en la biblioteca, pero yo los seleccioné, organicé los que más me parecían llamativos, los plastifiqué de manera que los niños no los fueran a dañar, y los use porque averigüé los libros y no se los podía pedir a los papas ni mucho menos comprarlos a mí porque me sale muy costoso entonces estoy usando los de la biblioteca» (Yesica, Docente participante, 1°).

Por otro lado, se privilegia el uso en la clase de Lenguaje de los libros tipo guía suministrado por el Ministerio de Educación Nacional a través del Programa Todos a Aprender, que están estructurados en desafíos y contienen varios retos a partir de textos de diversas tipologías.

Ahora van a sacar el libro de lenguaje del semestre B y lo van a abrir en el desafío 52; entre todos vamos a resolver los retos (Felipe, docente participante, 3°).

Ahora van a tomar sus libros y abran en la página 14 y ubiquen el desafío 4 reto en el texto y vamos a leer ¿Qué animales se hacen amigos de los delfines?(Liliana, docente participante, 5°).

Ya que leímos el texto cada uno va a resolver los retos 5, 6 y 7 mientras tanto yo voy pasando por los puestos para aclararles las dudas que tengan (Liliana, docente participante, 5°).

Estos libros de texto tipo cuaderno de trabajo han generado otras dinámicas con respecto al uso de materiales ya que cada estudiante cuenta con el suyo y sobre estos puede desarrollar las actividades propuestas y acceder a lecturas de diferentes tipologías, esto orientado por los docentes en la clase de lenguaje quienes además cuentan con la guía del docente que les brinda sugerencias y opciones de estrategias para la utilización de las guías. Siendo este el único insumo con el que pueden contar los docentes para el trabajo con los estudiantes, al cual tienen acceso todos, es importante que se evite el exceso en su uso y se recurre a la articulación con otros textos que brinden otras alternativas y que dan múltiples soportes de lectura favoreciendo otras formas de leer que permiten el encuentro con el otro y consigo mismo.

La creatividad de los docentes sale a relucir ante la imposibilidad de acceder a material físico variado en el establecimiento que permita el acercamiento a diversas tipologías textuales, lo que

ratifica la importancia del papel de mediador y facilitador del docente en todo lo que gira alrededor de la lectura, papel del cual ellos son conscientes y ejercen buscando, diseñando y llevando al aula materiales de tantas formas y estilos como sus clases lo requieran para presentar a los estudiantes otras tipologías textuales. Garralón (2013), respecto al tipo de textos a los que acceden los estudiantes sostiene que la posibilidad que ellos tengan de tener a su alcance libros informativos o literarios va a determinar su futuro como lectores. El ver un uso más amplio de diversos materiales de lectura nos hace pensar en que hay una conciencia importante por parte de los docentes sobre la importancia de trascender los cuentos y explorar una variedad de tipología textual que posibilite al lector descubrir que le gusta leer y que no.

En menor medida y no menos significativos se encuentran los materiales para la lectura que tienen como fuente los estudiantes, algunos que llegan a sus casas como textos instructivos o informativos y que están estrechamente ligados al contexto: manuales de uso de algún electrodoméstico, cartillas sobre manejo de cultivos y riegos, cartillas de aprovechamiento y preservación de recursos naturales y otros que pudieron haber sido sugeridos por los docentes y que un reducido número adquiere para llevar a la escuela y que son aprovechados para diferentes actividades. Al respecto rescatamos las siguientes experiencias

«En este momento estamos trabajando un libro con cada grado, en el caso del grado cuarto que es mi grupo estamos trabajando el lugar más bonito del mundo y esos libros los leemos para mejorar la fluidez, la comprensión, para aprender nuevas palabras y luego hacemos talleres donde ellos muestran lo que entendieron» (Guillermo, docente participante 4°).

«En ocasiones se les pide a los estudiantes llevar al aula un texto de su preferencia para ser leído en un espacio de lectura durante la jornada, algunos llevan los que tienen en la casa que son de los hermanos mayores que están en bachillerato y otros lo que hacen es que van a la biblioteca a pedir prestados porque la mayoría no tienen libros en su casa» (Felipe, docente participante, 3°).

De esta manera se abren espacios de lectura no condicionada que se nutren de diversos materiales elegidos por los estudiantes que lo sacan del papel de lector pasivo, de ser un mero espectador que lee lo que otros le piden leer, a leer de acuerdo a lo que a él le gusta.

Así pues, desde lo descrito anteriormente, es importante tener en cuenta que los docentes son en primera instancia los facilitadores del material al cual acceden sus estudiantes en el proceso de enseñanza de la lectura, sin que sea el texto impreso la única alternativa válida para propiciar

escenarios lectores. Explorar otro tipo de materiales y recursos queda como invitación a los docentes, potenciar otros materiales que ya están en el entorno y que pueden permitir a los estudiantes relacionarse con la realidad cercana y establecer relaciones más estrechas y significativas con la lectura.

Evaluación de la lectura

Si pensamos en evaluación de la lectura en el contexto real del marco de nuestra investigación, indiscutiblemente sale a relucir la palabra comprensión; los docentes emplean diversas formas para constatar si los estudiantes comprendieron el texto leído. Las preguntas van surgiendo a medida que se va desarrollando la lectura, pero también se ciñen a los talleres y cuestionarios que hacen parte de los textos con los que los docentes organizan y gestionan sus prácticas lectoras.

“Desde el curso anterior los niños mantienen en su puesto libros de “Secretos para contar” donde constantemente se emplean actividades del mismo libro para evaluar la comprensión” (Felipe, docente participante, 3°).

En los grupos de estudiantes donde hay mayor apropiación de los procesos lectores, las preguntas durante y/o al final de la lectura es la estrategia más recurrente y, en el caso de los grupos donde el proceso lector está en sus etapas iniciales los docentes recurren a otras ideas para verificar o medir de alguna manera el nivel de comprensión alcanzado por los estudiantes; indagan sobre las ideas principales, y lo que entendieron del texto leído.

«Cada cuento tiene su taller a veces es descripción de palabras, las frases, dibujar el personaje que más les gusta del cuento o la escena, pero cuando es con estudiantes más grandes se recurre a preguntas más detalladas como: ¿Quién me cuenta cuál es el tema central del texto?» (Yesica, docente participante, 1°).

A través de preguntas sobre los personajes o los lugares los docentes tratan de acercarse a la interpretación que hacen sus estudiantes de las lecturas propuestas en clase. Es usual que los docentes entrelazan sus momentos de lectura con actividades que buscan o esperan algo de los estudiantes, siempre hay detrás un objetivo o propósito académico.

«Viene uno como docente y los pone a leer textos que para ellos son aburridos que no les gustan que tienen más texto que imagen porque uno los elige con una intencionalidad y más ahora que se nos insisten tanto en mejorar los resultados de pruebas uno trata de llevar diferentes lecturas y ponerlos a desarrollar actividades relacionadas y la mayoría de las veces a responder preguntas tipo SABER porque al fin de cuentas es la manera cómo los evalúa el estado entonces uno tiende a estar todo el tiempo utilizando estos mecanismos de evaluación o verificación de la comprensión lectora» (Liliana, docente participante, 5°).

Si la evaluación se hace de manera formativa dejando de lado el carácter punitivo, se logra una experiencia positiva donde los lectores adquieran la confianza de interactuar libre y espontáneamente con los textos y lo más importante disfrutar del acto de leer como lo propone Mauricio Pérez (s. f), cuando le preguntan: ¿cómo manejar la tensión entre la lectura como goce y la evaluación sobre la práctica lectora? ante lo cual contesta:

Parta en dos sus horas de clase, la mitad son para leer «para nada» y la otra mitad sí son lecturas para el conocimiento, para los controles, para las evaluaciones, lecturas funcionales, etcétera. Pero, la mitad debe ser para la “lectura como experiencia (Ministerio de Educación Nacional, 2013 p.111).

Esto alude a docentes conscientes de la necesidad de destinar a los lectores momentos para leer donde no necesariamente se hacen preguntas ni se preocupa por examinar si hubo o no comprensión. Las prácticas de lectura que pudimos vivenciar en la Institución Educativa son la muestra de todo lo que han venido apostándole a la instauración de rutinas y acciones que buscan no solo cumplir con unos propósitos académicos, sino también sembrar en los estudiantes la semillita del gusto, procurándoles espacios donde puedan interactuar con los textos, elegir los de su predilección, saborearlos y, en todo el sentido de la palabra, establecer con ellos verdaderas experiencias lectoras cargadas de gusto y placer.

Dentro de la dinámica académica institucional es claro que se está avanzando sutilmente en aquello que le apunte a la construcción de lectores y a darle lugar a espacios donde se vivan experiencias de lectura dotadas no sólo de sentido y significado sino donde se instale amor por la lectura.

Es impostergable la necesidad de darle un vuelco a la concepción de evaluación de la lectura como se ha venido implementando en las aulas, rescatando el papel del lector en la evaluación,

como protagonista de su propio proceso; dándole herramientas para que él mismo pueda reconocer sus dificultades y a partir de sus propios errores reconstruir nuevos aprendizajes. Esto supone una evaluación que no esté presente únicamente como modo de concluir algo, de dar cuenta de si se alcanzó o no el propósito, una evaluación que este más en línea de lo propuesto en los talleres y que cargue de significación aquello que se lee.

Los talleres se constituyen como una oportunidad de aportar a la formación de los maestros desde la resignificación de su experiencia y la cualificación de estas desde el hacer, brindándoles espacios para la construcción colectiva, constituyéndose en una estrategia alternativa a políticas públicas que en ocasiones están fuera del alcance de los docentes, y de otras que aunque presentes en el establecimiento educativo; como es el caso del Programa Todos a Aprender; no se construyen desde la experiencia del docente.

CONCLUSIONES

Después de analizar el producto de la interacción con los docentes y de compartir con ellos ideas y reflexiones sobre la enseñanza de la lectura, hemos llegado a un punto crucial en el cual queremos presentar a los lectores nuestras propias miradas de un trabajo investigativo que nos permitió construir y dar lugar a las siguientes ideas. En este sentido, queremos decir que concluir una investigación en educación implica reconocer que no se finaliza, por el contrario, siempre quedan dudas y preguntas siendo esto el mayor aporte del trabajo: permitir avances y maduración, conocimiento y hallazgos, pero no productos totalmente acabados e inamovibles, se camina más bien, hacia nuevos puntos de partida para dar lugar a nuevas creaciones. Presentamos entonces las conclusiones a partir de los siguientes elementos relevantes a lo largo de la construcción de este trabajo y de la experiencia de investigar sobre didáctica:

La lectura como experiencia fue un recorrido durante el cual pudimos descubrir otras maneras de concebir la lectura y su enseñanza desde lo vivencial y subjetivo y cómo esta marca caminos y posibilidades permanentes de re significación y constante cambio, entendido este, como mejoras continuas de lo existente y lo construido, pasos de estados de insatisfacción e inercia a movilización de paradigmas, de retos a los parámetros establecidos y anquilosados. Encontramos en la institución educativa unos docentes que poco a poco van avanzando en esta visión de la lectura, esta que pretende brindar a los estudiantes momentos y espacios donde se gesticule una verdadera experiencia de lectura. En la actualidad se dice que “leer es comprender” y comprender es apropiarse de lo leído, dándole su propio significado. Pero llegar al significado no es fácil y es aquí donde el docente viene a desempeñar ese rol como mediador de lectura, ese rol que implica ir a la vanguardia de lo que la tecnología nos ofrece; leer en un mundo lleno de información por doquier donde el lector debe desarrollar las habilidades que le permitan instaurarse y formar sus propios conceptos. Para lograrlo, el lector debe sentir deseos y ganas de leer, es esta la primera tarea del docente y quizás la fundamental para poder luego hablar de procesos, estrategias y todo aquello que hace parte de la enseñanza

Consideramos que la motivación es la primera condición para llegar indefectiblemente a la experiencia lectora en todas las edades pero en la primaria esta condición es determinante para

la evolución en el proceso lector. La realidad nos muestra que aún la lectura como deber, aquella que se hace por obligación, la que tiene como objeto o propósito cumplir con un programa, sigue muy anclada a las prácticas de enseñanza que se generan en las aulas de clase, aunque recalcamos nuevamente, se están dando pasos... Pero con miras a avanzar más en esa finalidad, sugerimos revisar con otros ojos, poner en otra óptica lo que establecemos como plan lector. De qué sirve tener un plan lector, plenamente estructurado, enfatizando cuántos y cuáles libros se leerán en cada período o una lista larga de textos para un mes como sucede en las maratones, si como dicen los mismos docentes que a pesar de la variedad la mayoría de los estudiantes, al momento de elegir, terminan escogiendo los cuentos. Tal vez esto vaya anclado a que normalmente hay actividades relacionadas con la lectura y como resultado de estas prácticas unos estudiantes se motivan, pero otros no logran disfrutar de la propuesta. Volvamos entonces a la idea inicial y retomemos las maratones, propuesta que la institución ha adoptado y que se puede realimentar al servicio de la motivación; se propone un primer mes donde esa maratón no esté asociada a ninguna actividad y las lecturas sean muy variadas, lo más importante, es que dichas lecturas sean especialmente seleccionadas con la única finalidad de poner en manos de los lectores todas las tipologías de texto que sean posibles que ellos puedan encontrar lo que les gusta y construir cada uno sus propias experiencias de lectura.

A través de la lectura como experiencia en la actividad de enseñar comprobamos cómo la observación y la reflexión de la propia práctica se constituyen en motivos para construir saber pedagógico, en la medida en que los docentes en sus aulas muestran estar concientes de que, si se sigue haciendo lo mismo, no es posible obtener distintos resultados; los aprendizajes y las evidencias que pudimos reconstruir en este proceso dejan ver un esfuerzo grande por hacer cosas nuevas. Así que lo que viene ahora es seguir procurando que la reflexión no se quede en el simple hecho de hacerla y ponerla en palabras, la idea es seguir buscando que trascienda y se materialice en acciones. Pero no se puede descargar toda la responsabilidad del cambio a los dispositivos y a la tecnología que lideran la actualidad; la red para continuar gestando el cambio es “nuestro pensamiento y la forma como lo aplicamos.”

Es imprescindible entonces depurar los aprendizajes significativos, lo necesario, aplicable, adaptable de lo obsoleto e improductivo para decidir sobre la enseñanza, enseñar a los

estudiantes el por qué, el cómo y el para qué leer, esto es inducirlos a experiencias positivas de aprendizaje. Seleccionar de manera pedagógicamente intencionada, recursos, actividades, materiales actuales e innovadores, incluyentes, modernos, tecnológicos que generen “experiencia” para los estudiantes surge de la profundización que los docentes hacen de la fundamentación teórica, metodológica y didáctica sobre las elecciones que hacen para proponer en el aula y representa maravillosas oportunidades para los protagonistas del aula (maestros-estudiantes) en el saber y rol que cada uno desempeña. Según lo anterior consideramos que hace falta incentivar a los niños para “mostrar” sus experiencias de lectura: tertulias, ferias, eventos de lectura organizados por ellos mismos.

En particular sobre la evaluación se hace necesario recalcar que, si se hace de manera formativa combinando adecuadamente el carácter sumativo pero dejando de lado lo punitivo, se logra una experiencia positiva donde los lectores adquieran la confianza de interactuar libre y espontáneamente con los textos y lo más importante “disfrutar del acto de leer”. Evaluar formativamente la lectura implica de parte de los docentes un cambio trascendental en sus ideas y concepciones, donde comprendan la importancia de convertir al lector en dueño y participe de su propio proceso lector. Avanzando en nuestro razonamiento se trata de comprender que la experiencia lleva a más productividad, esto es apostar significativamente a la formación de lectores. Ello implica revisar que desde los procesos de planeación se fortalezca las estrategias de comprensión de manera detallada y fundamentada como lo señala Isabel Solé (2001) quien ha insistido en la necesidad de que en el aula se enseñen explícitamente las estrategias lectoras para comprender los textos, primero con la ayuda del mediador, y luego progresivamente dejando solos a los estudiantes.

En otro sentido, la Investigación Acción Pedagógica, metodología de nuestra propuesta, nos ofreció aportes muy significativos para fortalecer procesos de enseñanza de la lectura y de experiencias de formación de maestros, ya que a través de su implementación reconocemos sus aportes en cuanto el aula que es el laboratorio del maestro para la construcción del conocimiento sobre didáctica y sobre formación en Lenguaje. Nos ha ofrecido también comprensiones sobre la importancia de que el docente de Lenguaje refine sus habilidades de observación, diseño de preguntas, rastreo de información, ideas de solución, implementación de acciones

fundamentadas en múltiples experiencias de saber que, luego revisa para reflexionar sobre su propias prácticas de enseñanza de la lectura y para cualificarlas según el análisis de las mismas y desde la posibilidad del Taller como escenario de reflexión colectiva acerca de las prácticas de aula.

El Taller como configuración didáctica para propiciar experiencias de lectura abrió la posibilidad, tanto para los docentes participantes como para las investigadoras, de mirar el Taller desde una óptica diferente, una perspectiva más profunda y compleja a la que normalmente se le otorgaba. El concepto de taller, desde la experiencia de los docentes, hacía referencia a la resolución de una serie de preguntas sobre un tema específico relacionado con el determinado tema. La concepción planteada en nuestro trabajo investigativo, se convirtió en la oportunidad de replantear las estrategias que se desarrollan en el aula, retro alimentarlas y potenciarlas con el fin de fortalecer los aprendizajes de los estudiantes.

Dicha configuración didáctica, entendida ahora como esa estrategia rigurosa, debidamente planeada, con propósitos claros, una ruta metodológica previamente establecida; es para los docentes en la opción a través de la cual estructurar los ambientes de aprendizaje propicios para que la lectura se constituya en una “experiencia”. Potenciar ambientes adecuados donde los estudiantes, exploren, interactúen, se apropien, signifiquen, gocen y disfruten del acto de leer, son pasos importantes que contribuyen significativamente a la formación de lectores, no lectores de paso y por obligación, sino lectores de corazón.

A propósito del ambiente, la educación rural no fue una categoría de análisis pero el proyecto se desarrolló en un contexto veredal que a nuestro modo de ver puede ser mejor aprovechado. Es imperativo considerar las condiciones que rodean la institución para diseñar propuestas donde la lectura se apropie del contexto e impulse novedosas alternativas para que los estudiantes, desde su posicionamiento moderno de concebirse como ciudadanos del mundo, logren insertar sus aprendizajes al campo pragmático, mostrando en sus desempeños el uso potente que dan las reflexiones en las que se mezclan los aportes de lo semiurbano para proveer un mejor estar al

entorno, creando condiciones socio económicas favorables desde la fortaleza con la que cuentan: gestionar progreso desde sus mecanismos de participación ciudadana y democrática.

En cuanto a políticas institucionales hay que decir que gracias a los diferentes programas que han apoyado a la institución a través de procesos simultáneos de formación y reflexión y también al nivel de compromiso y conciencia que tienen los docentes frente a su labor, podemos decir que se está abriendo un camino donde se está avanzando poco a poco en la tarea de dinamizar los procesos de enseñanza de la lectura. Uno de ellos y que desde la voz de los docentes ha dejado contribuciones valiosas que han contribuido de manera efectiva a repensar los procesos y a introducir cambios en los propósitos y medios para la enseñanza de la lectura es: el Programa Todos a Aprender. El trabajo fuerte del Programa en torno a la inclusión de diversos materiales de lectura, a la importancia de propiciar hábitos lectores y lo más importante a pensar en la necesidad de instaurar espacios que den lugar a la lectura por placer; son los ejes fundamentales que han ayudado a los docentes a comprender la necesidad de mirar nuevos caminos a partir de la revisión crítica y objetiva de sus saberes y la forma de transmitirlos a sus estudiantes.

Pero más allá de la práctica debemos retomar elementos conceptuales emanados de las políticas educativas de las cuales no, nos podemos desligar ya que son los que definen los preceptos de orden pedagógico y didáctico que orientan el currículo y el proyecto Educativo Institucional. Después de haber compartido diálogos, reflexiones y acciones con los docentes en diferentes momentos, consideramos fundamental retomar los lineamientos de Lengua Castellana para rescatar dichos preceptos, con el fin de constatar y si es el caso articularlos con las acciones que se vienen desarrollando en la institución. Lo anterior se debe a que en los lineamientos de lenguaje la lectura y la escritura se encuentran definidas entre las 4 habilidades comunicativas sobre las que se fundamenta el lenguaje. Leer y escribir son descritas aquí como habilidades complejas que no pueden estar reducidas a formas mecánicas, de reglas o instrumentales, que requieren el desarrollo de habilidades que permitan el acceso a la cultura y la construcción de sentido. Es aquí donde la lectura como experiencia tiene lugar ya que invita a tener en cuenta los procesos de aprendizaje de los alumnos donde se favorezca la construcción de experiencias significativa de enseñanza de la lectura para docentes y estudiantes.

Finalizamos diciendo que gracias a los aprendizajes que alcanzamos en la experiencia que nos dio la realización de este proyecto, podemos solicitar a la Universidad el fortalecimiento de la educación posgradual, teniéndola como una excelente oportunidad para brindar herramientas académicas y didácticas que direccionan de manera pragmática y contextualizada el programa de la Maestría. En este sentido nos tenemos que seguir cuestionando si en las universidades los programas curriculares están apostando de manera pertinente en relación a las nuevas demandas que exigen considerar nuevas formas de leer, entre otros aspectos, la vida y la vocación. Es necesario que los convenios en este caso del MEN con la universidad se sigan reestructurando desde la articulación de los procesos comunicativos y administrativos buscando cualificar la propuesta académica para la incentivación de la investigación docente.

Así mismo, al Ministerio de Educación Nacional de Colombia, sobre la formación de maestros, recomendamos que siga apostando a programas que renueven la profesión “desde adentro” afines al programa del que hacemos parte. Por último, la pregunta que heredamos: ¿cómo unificar la mirada de los maestros en Colombia hacia el mismo horizonte: educar desde y para la experiencia?

Referencias bibliográficas

- Aponte, E. (2007). *Estrategias para la enseñanza de las ciencias sociales*. Caracas: El Nacional.
- Ayala, A. (2016). *Prácticas de lectura: Una mirada en el contexto de tres maestras de básica primaria*. (Tesis de Maestría), Universidad de Antioquia: Medellín.
- Barboza P. y Peña G. (2014). El problema de la enseñanza de la lectura en educación primaria. (Tesis de maestría). Universidad de los Andes. Venezuela.
- Buitrago, M y Vega, J (2009). *Características de las prácticas para la enseñanza de la lectura en las aulas de clase de los colegios Colombo Florida Bilingüe y San Bartolomé de la Merced*. (Tesis de maestría) Pontificia universidad Javeriana. Bogotá
- Caldera, R Escalante, D. y Terán. (2010) *Practica pedagógica de la lectura y formación docente*. (Tesis de maestría). Universidad Central de Venezuela. Bogotá
- Cebotarev, E. (2003). El enfoque crítico: Una revisión de su historia, naturaleza y algunas aplicaciones. En: Revista latinoamericana de ciencias sociales, Niñez y Juventud. Primera Sección: Teoría y meta teoría. Vol. 1. No 1. Manizales. Recuperado de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2003000100002
- Cifuentes, R. (2011) *Diseño de proyectos de investigación cualitativa*. Buenos Aires, Ed. Novaduc.
- Danielson, C. (2013). *A Framework for Teaching*. Alexandria, A: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Escobar, A. (Ed.). (2004). *Literatura y Educación. La literatura como instrumento pedagógico*. Medellín, Colombia: Comfama.
- Freire, P. (1981). La importancia del acto de leer. Recuperado de: <http://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/524-la-importancia-de-leer-freire-docpdf-mh5tB-articulo>
- _____, P. (1990). La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación. Ediciones Paidós. Edición 1 Barcelona: España
- _____, P. (2004). La importancia de leer y el proceso de liberación. México: Siglo XXI Editores.
- _____, P (2011). Cartas a quien pretende enseñar. 2 ed. 5 reimp.- Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores. (Biblioteca Clásica de Siglo Veintiuno).

- Galeano E. (2007). *El giro de la mirada. Estrategias de investigación social cualitativa*. Medellín: La Carreta Editores.
- _____, E. (2009). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Medellín: Leticia Bernal V.
- Garralón, A (2013). *Leer y saber. Los libros informativos para niños*. Madrid, España: Tarrambana libros.
- Jolibert, J. (coord.) y Grupo de Docentes de Ecouen. (1997). *Formar niños lectores de textos. Ciclo II:5-8 años de edad(Kinder-1°-2° año básico)*. (7ª.ed.) Chile: Ediciones Dolmen.
- Jurado, F. y Bustamante, G. (comp.). (1995). *Los procesos de la lectura. Hacia la producción interactiva de los sentidos*. Bogotá, Colombia: Editorial Magisterio.
- Larrosa, J. (1996). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Ed. Laertes.
- _____. (2006) *Sobre la experiencia*. En: Separata Revista Educación y pedagogía. N°19. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación. Págs.43-51
- Lerner, D. (1995). *¿Es posible leer en la escuela?* (Conferencia dictada en el 2do. Congreso Nacional de Lectura “Lectura - Escuela – Biblioteca”, que tuvo lugar en el marco de la 8a. Feria Internacional del Libro de Bogotá, en mayo de 1995, y fue publicada en las Memorias de dicho Congreso, Fundalectura, setiembre 1995. Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a17n1/17_01_Lerner.pdf
- Londoño; L. (2008). *Educación en el medio rural y enfoques del desarrollo. Aproximación al estado del arte*. Medellín: Imprenta Universidad de Antioquia
- Montoya. A. (2016). *Prácticas de lectura: Una mirada en el contexto de tres maestras de básica primaria*. (Tesis de Maestría). Universidad de Antioquia. Medellín
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos curriculares de Lengua Castellana*. Bogotá: Republica de Colombia
- _____. (2006). *Estándares Básicos de Competencia en Lenguaje*. Bogotá: Republica de Colombia.
- _____. (2011) *Leer para comprender, escribir para transformar. Palabras que abren nuevos caminos en la escuela*. Bogotá: Colombia
- _____. (2012) *Guía uno: Sustentos del programa*. Programa Todos a Aprender.

- Palacio, A.; & Palacio, O. (2017). *Las prácticas de lectura y escritura desarrolladas en los procesos de enseñanza como factores determinantes en el aprendizaje de los estudiantes de tercero, cuarto y quinto de básica primaria de la zona urbana del municipio de Yarumal* (Tesis de maestría). Universidad de San Buenaventura. Medellín
- Penac, D. (2018). Canal Video Escuela Claridad. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=6PgE5RZNYA>
- Pérez, 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: CERLAC.
- Pérez, M. (2005). *Un Marco para pensar Configuraciones Didácticas en el campo del Lenguaje en la Educación Básica. La producción del Género Crónica para Participar de las Prácticas Discursivas del Periodismo Escrito: un ejemplo de Secuencia Didáctica (SD) para el Trabajo en el Aula*. En: La didáctica de la lengua materna. Estado de la discusión en Colombia. Bogotá.
- _____, M. (2004). *Leer, escribir, participar: un reto para la escuela, una condición de la política*. Conferencia presentada en el congreso Nacional de lectura Fundalectura. Universidad del Valle. Recuperado en: <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/997-leer-escribir-participar-un-reto-para-la-escuela-una-condicion-de-la-politicapdf-ZIWI2-articulo.pdf>
- Petit, M. (2004). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México: Fondo de Cultura Económica.
- _____, M (2000). *Estrategias para la construcción de lectores*. Conferencia presentada en el Congreso internacional de editores de Buenos Aires. Recuperado de <http://labibliotecnica.blogspot.com/2014/12/desde-la-biblioteca-de-la-escuela.html>
- Restrepo, B. (2004). La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico. En: *Educación y Educadores*. Vol. 7. Universidad de La Sabana, Facultad de Educación, Cundinamarca, Colombia.
- Rincón, G., Bustamante, G., Pérez, A. y Castro, M. (1999). *La enseñanza de la lengua escrita y de la lectura*. (3ª.ed.). Bogotá, Colombia: Arango Editores.
- Rosemary, D. (2012). *La enseñanza de la lectura y su repercusión en el desarrollo del comportamiento lector*. (Tesis doctoral). Universidad de Alcalá.

- Rosenblatt, L. (2002). *La literatura como exploración. Espacios para la lectura*. Fondo de Cultura Económica, México.
- Sandín, M. (2003). *Tradiciones en la investigación cualitativa*. En M. Sandín, *Investigación cualitativa en educación*. Madrid, McGraw- Hill.
- Sánchez, C. (2014). *Prácticas de lectura en el aula. Orientaciones didácticas para docentes*. (1a ed). Bogotá. Ministerio de Educación Nacional: Cerlalc-Unesco
- Sánchez, M (2010). *La lectura en el aula. Que se hace, que se debe hacer y que se puede hacer*. Barcelona, España: Grao.
- Skliar, C. (2013). *Ocho cuestiones y dos paréntesis sobre la escritura y la lectura frente al lenguaje perdido en las instituciones*. En: *Revista Educación y Pedagogía*, vol. 25. , núm. 65-66.
- Solé, I. (2001) *Estrategias de lectura*. Barcelona, España: Grao
- Trujillo, N. (2016). *Tras la piel del maestro de lenguaje: narrativas de vida y prácticas pedagógicas en la enseñanza de la lectura y la escritura* (Tesis de Maestría). Universidad de Antioquia, Medellín.
- Vargas, A. y Reyes, L (2009). *La lectura como experiencia: análisis de cuatro situaciones de lectura de libros álbum en educación infantil*. (Tesis de maestría) Pontificia Universidad Javeriana.
- Vásquez, F. (2004). *El Quijote pasa al tablero. Algunas consideraciones sobre la enseñanza de la Literatura*. Tomado de: Red Lecturas. Nodo de Lenguaje de Antioquia. Medellín: Secretaría de Educación Departamental y Universidad de Antioquia. No. 1 Semestre II de 2004.
- Zambrano, M. (1965). *La mediación del maestro*. *Revista el Cardo*. Recuperado de <https://revistaelcardo.blogia.com/temas/entre-maestros-y-maestros/>
- Zapata, V. (2002). *La evolución del concepto saber pedagógico: su ruta de transformación*. En: *Revista Educación y Pedagogía*. Universidad de Antioquia, Facultad de Educación. Vol.XV, No.37.
- Zayas, F. (2012). *Los géneros discursivos y la enseñanza de la composición escrita*. *Revista Iberoamericana de educación*. N° 59, pp. 63 -85

Anexos

Anexo 1. Consentimiento Informado.

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Título del proyecto:

RESIGNIFICAR LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA: UNA POSIBILIDAD DESDE LA EXPERIENCIA

Investigador:

Dirley Yilena Arango Barrera
Sandra Mabel Aristizábal Zuluaga
Cecilia Isabel Agudelo Aguilar

Nombre del participante: _____

Yo, _____ mayor de edad (____ años), con documento de identidad N. _____ de _____, y con domicilio en _____.

DECLARO LO SIGUIENTE:

El investigador me ha invitado a participar en el desarrollo de una investigación que busca aproximarse a la comprensión de las prácticas de enseñanza de la lectura desde la experiencia de aprendizaje personal y docente.

El investigador me ha proporcionado la siguiente información:

1. La investigación busca:

- Comprender las particularidades y los significados de la enseñanza de la lectura en los maestros de primaria de la Institución Educativa Rural Presbítero Jesús Antonio Gómez, posibilitando el fortalecimiento de sus prácticas de aula.
- Reconocer las particularidades y significados que para los maestros de primaria tiene la enseñanza de la lectura.
- Analizar las relaciones que se establecen entre los significados y las prácticas de la enseñanza de la lectura.
- Implementar una configuración didáctica que posibilite reflexiones sobre la enseñanza de la lectura como una experiencia subjetiva, para el fortalecimiento de las prácticas de aula desde la metodología de la Investigación Acción Educativa.

2. La aplicación de los instrumentos de construcción de los datos implica el desarrollo de talleres interactivos entre docentes; ejercicios de observación participante en la que se dan intercambios entre los docentes y sus estudiantes, a través de encuentros de clase cotidianos en los que se desarrollan prácticas de lectura y la aplicación de una configuración didáctica en las aulas desde las vivencias en los talleres, encuentros que requerirán relatos sobre experiencias y sentidos de mi vida como estudiante o maestro de la Institución y, en dichos

encuentros se abrirán espacios en los cuales participaré para compartir mis experiencias y mi modo de pensar frente a las temáticas propuestas.

3. Para el tratamiento de la información que se recolecte en estos eventos, el investigador requiere registros escritos de relatos personales usando mi nombre propio para el registro de observaciones de clase, fotográficas y audiovisuales, por lo cual acepto aparecer en sus filmaciones, las cuales serán utilizadas solo para fines académicos.

4. Los resultados de la investigación serán comunicados de forma escrita y oral, y se usarán exclusivamente para fines académicos, es decir, solamente serán comunicados en publicaciones científicas o de divulgación institucional, y en eventos académicos.

5. La información obtenida de la aplicación de las entrevistas y del estudio será confidencial; mi nombre no aparecerá como tal, y se me asignará un nombre ficticio que identificará mis narraciones y aportes. Así mismo, los nombres de los estudiantes, otras personas e instituciones a las que pueda hacer referencia en las afirmaciones que haga, serán sustituidos garantizando así la confidencialidad.

6. Se me ha proporcionado suficiente claridad acerca de que mi participación es totalmente voluntaria, y que ésta no implica ninguna obligación de mi parte con los investigadores, ni con los programas o instituciones que ellos puedan representar.

7. Se me ha informado que en cualquier momento puedo retirarme del estudio y revocar dicho consentimiento. Sin embargo, me comprometo a informar oportunamente a los investigadores si llegase a tomar esta decisión.

8. Igualmente he sido informado (a) que el resultado arrojado por la aplicación de los instrumentos para la recolección de la información, los que indagan por mis vivencias como maestro, no comprometen a los investigadores, ni a las instituciones que ellos puedan representar, en procesos de tipo terapéutico o de acompañamiento en el desarrollo de los procesos escolares.

9. Se me ha informado que aunque el objeto de estudio es el desarrollo de las prácticas de enseñanza de la lectura, para el cual habrá preguntas que requieran narraciones extensas y profundas, se tendrá especial cuidado en no forzar, ni violentar mi intimidad, y que tengo la posibilidad de detener o postergar el relato de experiencias, las preguntas o las observaciones, si considero que mi estado emocional no me permite continuar y hasta tanto me sienta mejor; como también a revisar y depurar el borrador de la información antes de ser publicada.

10. Acepto que la participación en esta investigación no me reportará ningún beneficio de tipo material o económico, ni se adquiere, en ningún término, ninguna relación contractual.

11. Para la realización de las observaciones de clase hemos hecho los siguientes acuerdos: se realizarán observaciones con una duración definida por el docente; los grupos y condiciones para el desarrollo de esta actividad serán previamente acordados.

12. Para llevar a cabo las observaciones participantes, el investigador podrá hacer uso de espacios áulicos, y otros lugares en los cuales se desarrolle algún componente del ejercicio pedagógico.

13. Doy fe de que para obtener el presente Consentimiento Informado, se me explicó en un lenguaje claro y sencillo lo relacionado con la investigación, sus alcances y limitaciones; además que, en forma personal y sin presión se me ha permitido realizar todas las observaciones, y se me han aclarado todas las inquietudes que he planteado; además, de este texto tendré copia.

Dado lo anterior manifiesto que estoy satisfecho (a) con la información recibida y que comprendo el alcance de la investigación, y mis derechos y responsabilidades al participar de ésta.

En constancia firmo: _____

Anexo 2
Instrumento para planeación de talleres². Configuración didáctica

TALLER #

FECHA:	TEMA:	PROPÓSITO:	HORA:	LUGAR:
MOMENTO	PRÁCTICAS	INSTRUMENTOS	ESCENARIOS	
Iniciación				
Encuentro con los saberes				
Creación				

² Adaptamos la metodología de Taller, desde el texto de Fernando Vásquez (2004), El Quijote pasa al tablero. Allí se plantean siete características fundamentales para desarrollar el taller como una posibilidad artística y sensible, de encuentro con la literatura, consigo mismo y con el otro (La mimesis: imitación y modelaje, la Poiesis: hacer, la Tekhné: momentos del hacer (estrategias), la Instrumentum: materiales, herramientas, la Metis: conocimiento útil, el Ritus: disposición del espacio, el Corpus: actitud y el gesto del maestro), que permiten pensar en la formación del maestro y en la enseñanza como una posibilidad de encuentro con el otro.

Anexo 3

Sábana Categorical

Título: Resignificar la enseñanza de la lectura: una posibilidad desde la experiencia

Pregunta orientadora: ¿Cuáles son las particularidades en la enseñanza de la lectura de los maestros de primaria de la Institución Educativa Rural Presbítero Jesús Antonio Gómez de El Santuario - Antioquia?

Concepto Articulador	Fuente	Corpus	Línea de análisis	Análisis