



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

LAS PRÁCTICAS DE LECTURA Y LA COMPRENSIÓN DESDE UNA MIRADA
SOCIOCULTURAL EN EL CONTEXTO RURAL

AYDA CELENY AGUILAR CALDERÓN
JANETH ALEXANDRA ARROYAVE BOHÓRQUEZ
CLAUDIA ANDREA GARCÍA OSORIO

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN PROFUNDIZACIÓN
ÉNFASIS EN DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA

MEDELLÍN

2018

LAS PRÁCTICAS DE LECTURA Y LA COMPRENSIÓN DESDE UNA MIRADA
SOCIOCULTURAL EN EL CONTEXTO RURAL

AYDA CELENY AGUILAR CALDERÓN
JANETH ALEXANDRA ARROYAVE BOHÓRQUEZ
CLAUDIA ANDREA GARCÍA OSORIO

Trabajo de grado para optar al título de Magíster en Educación

Asesora

ÁNGELA MARÍA URREGO

Magíster en Educación y Desarrollo Humano.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN PROFUNDIZACIÓN

ÉNFASIS EN DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA

MEDELLÍN

2018

Dedicatoria

En primer lugar, a Dios, por la oportunidad que nos dio de recorrer este camino de nuevos aprendizajes, experiencias y enseñanzas.

A nuestras familias por su apoyo incondicional, por su paciencia y por confiar en nosotras.

A las personas que hacen parte de la U de A, por acogernos como hijas, por su atención y amabilidad.

A nuestra asesora de tesis Ángela María Urrego, por estar siempre con nosotras, no dejarnos desistir en los momentos de incertidumbre, por habernos encaminado a la meta final con sus conocimientos y paciencia.

También a la comunidad educativa de la Institución Educativa Rural Pbro. Antonio José Cadavid, de manera muy especial a los niños del grado 2°, por sus risas y ocurrencias y por enseñarnos que todo funciona mejor si se hace con amor y dedicación.

Así mismo, expresamos a nuestra rectora, Rosalba María Saldarriaga, por creer en este proyecto y apoyarnos en cada una de las fases de esta maestría.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

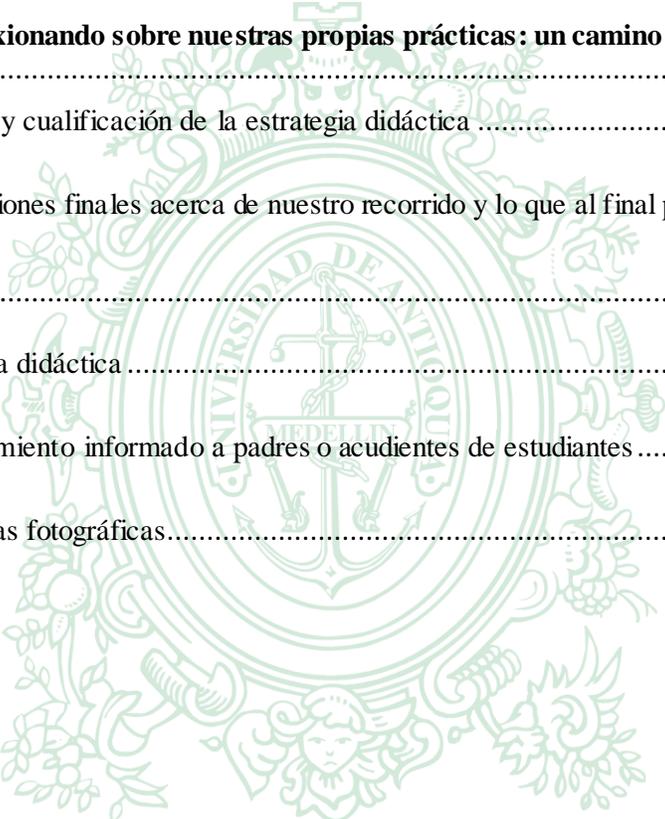
1 8 0 3

Tabla de contenido

Presentación	11
Capítulo I.....	14
Construcción del problema de investigación	14
1.1. Algunos datos de contexto del corregimiento y de la institución educativa	15
1.2. Reconociendo otras rutas ya trazadas- antecedentes	19
1.2.1. A modo de mapa de ruta- Antecedentes de orden legal.....	20
1.2.2. Las experiencias de otros y otras nos muestran caminos posibles- Antecedentes de orden investigativo.	26
1.2.3. Aportes conceptuales que van configurando nuestro equipaje.	34
1.3. Reflexiones y problematizaciones en torno a las prácticas de lectura	39
1.4. Los propósitos que trazan la ruta a emprender en este viaje-Objetivos	47
1.5. Los motivos que nos animan a emprender este viaje.....	48
Capítulo II	51
Marco conceptual. Recorrido por las coordenadas conceptuales que orientan nuestro viaje	51
2.1. Las prácticas de lectura: un nuevo rumbo por emprender.....	51
2.2. A modo de brújula, el enfoque sociocultural orienta la enseñanza de las prácticas en la escuela.....	55
2.3. Leer implica comprender.....	59
2.4. Algunas características de la educación en el medio rural	62

Capítulo III.....	68
Ruta metodológica: El camino recorrido y la experiencia vivida	68
3.1. Enfoque cualitativo: una elección consciente de la ruta	68
3.2. Diseño de la investigación: los pasos que trazaron el camino	69
3.2.1. Los pasos de un camino “sinuoso, cíclico y dialéctico”	73
3.2.1. Primer paso: Diagnosticar y descubrir una preocupación temática "problema".	73
3.2.2. Segundo paso: construcción del plan.....	74
3.2.3. Tercer Paso: Puesta en práctica del plan y observación de cómo funciona	77
3.2.4. Cuarto paso: Reflexión e integración de resultados-Replanificación	78
3.3. Los sujetos de la reflexión y la acción en este recorrido.....	79
3.4. Mapa de Categorías- Las señales que orientaron el camino.....	80
3.5. Los modos de recorrer el camino y las evidencias de lo trasegado.....	82
3.6. Proceso de análisis e interpretación de la información	83
3.7. Consideraciones éticas.....	85
Capítulo IV.....	85
Hallazgos y reflexiones al final del recorrido	85
4.1. Los rasgos que caracterizan las prácticas de lectura de los estudiantes.....	86
4.1.1. En sus prácticas de lectura, los estudiantes dan cuenta de esquemas y rutinas que han aprendido en la escuela.....	86
4.1.2. Los textos narrativos: el género que más se privilegia en los primeros grados de escolaridad	87
4.1.3. La comprensión literal, el terreno más abonado	88
4.1.4. La lectura inferencial, una falencia muy marcada en la escuela.....	89

4.2. El reto de implementar una propuesta diferente en las clases y lo que esto significó para estudiantes y maestras.....	91
4.2.1. Los aprendizajes del camino que recorrieron los estudiantes con la secuencia didáctica. 92	
4.2.2. Reflexionando sobre nuestras propias prácticas: un camino que conduce a la reinvención.....	100
4.3. Evaluación y cualificación de la estrategia didáctica	104
4.4. Consideraciones finales acerca de nuestro recorrido y lo que al final pudimos recoger..	108
Anexos	121
Anexo 1: Secuencia didáctica	122
Anexo 2: Consentimiento informado a padres o acudientes de estudiantes	185
Anexo 3: Evidencias fotográficas.....	186

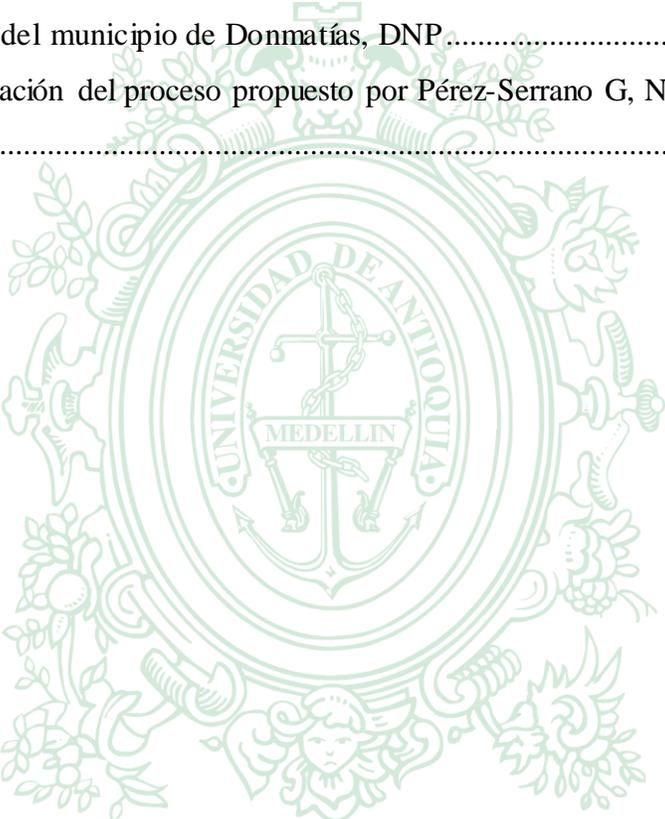


UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

Tabla de ilustraciones

Ilustración 1: "Mulholland Drive. El camino hacia el estudio", 1980-David Hockney	9
Ilustración 2: Mapa del municipio de Donmatías, DNP	14
Ilustración 3: Adaptación del proceso propuesto por Pérez-Serrano G, Nieto-Martín S. (2009).....	73

The seal of the University of Antioquia is a circular emblem. It features a central shield with a cross and a banner that reads "MEDELLIN". The shield is surrounded by a wreath of various fruits and flowers. The text "UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA" is written around the perimeter of the seal.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

Índice de tablas

Tabla 1: Estructura de la secuencia didáctica	76
Tabla 2: Mapa de categorías y subcategorías	81
Tabla 3: Técnicas de Investigación usadas en el trabajo de profundización	83



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

Las prácticas de lectura y la comprensión desde una mirada sociocultural en el contexto rural

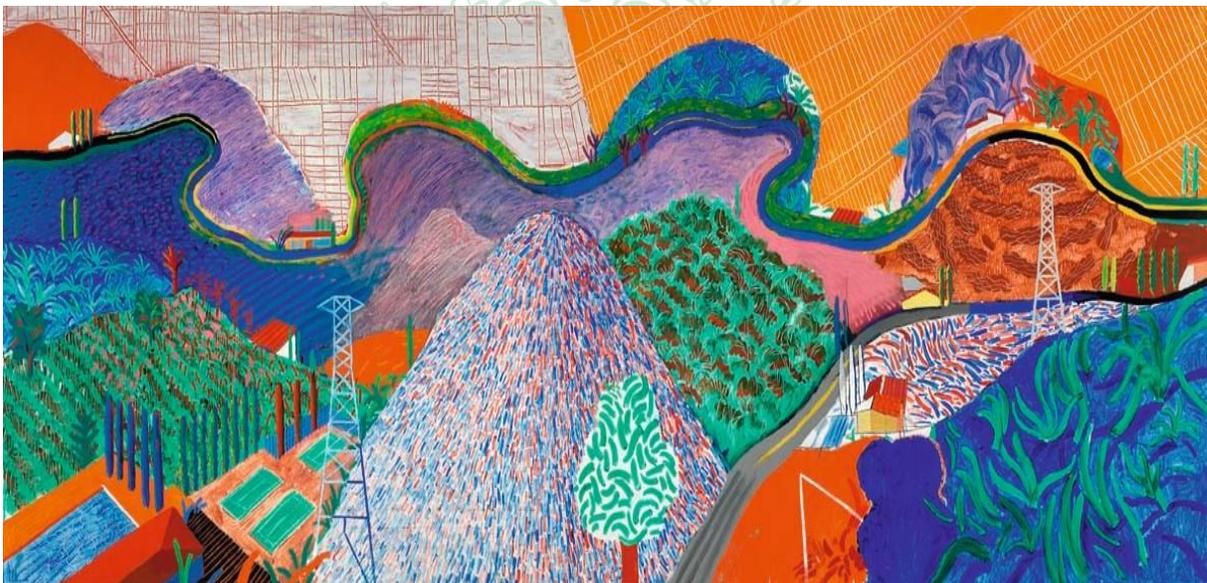


Ilustración 1: "Mulholland Drive. El camino hacia el estudio", 1980-David Hockney

Dejar leer es crear los contextos en los que la lectura encuentre 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 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)

Resumen

El trabajo de profundización “las prácticas de lectura y la comprensión, desde una mirada sociocultural en el contexto rural” hace parte del proceso de formación de tres docentes de maestría en profundización de la línea de lengua y literatura, cuyo objetivo central giró en torno a fortalecer la comprensión lectora de los estudiantes del grado 2° de la Institución Educativa Rural Presbítero Antonio José Cadavid, mediante el diseño e implementación de una secuencia didáctica que facilitara un acercamiento a prácticas socioculturales de la lectura, teniendo en cuenta el contexto rural al que pertenecen los estudiantes.

Este proyecto de profundización se llevó a cabo en el corregimiento de Bellavista, situado en el municipio de Donmatías Antioquia. La metodología utilizada fue la investigación acción, la cual busca la cualificación de las prácticas docentes, permitiendo que se generen reflexiones y acciones que conducen a cambios en los sujetos y por consiguiente en las distintas instancias en las que estas se realizan. Uno de los principales resultados que se pudo encontrar es que el aspecto sociocultural cobra sentido en los procesos de comprensión cuando el individuo es capaz de establecer relaciones entre lo que lee y lo que hace parte de su vida, de su ser y sus experiencias particulares, en un contexto social, cultural y político particular, pero que este es un proceso que requiere de un trabajo continuo y a largo plazo. También nos dimos cuenta que a partir de la reflexión de nuestras propias prácticas y de una acción planificada, observada y revisada de manera consciente, es posible ir trazando una ruta hacia la reinención de nuevas maneras de abordar la lectura y la enseñanza de la misma, desde un enfoque sociocultural.

Presentación

El trabajo de profundización *“Las prácticas de lectura y la comprensión desde una mirada sociocultural en el contexto rural”* se construyó a partir de nuestra reflexión en torno a los procesos de comprensión del texto escrito de los estudiantes del grado 2° de la Institución Educativa Rural Presbítero Antonio José Cadavid y de la revisión minuciosa frente a nuestras propias prácticas de enseñanza de la lectura, los cuales asumimos como ejes centrales de la investigación aplicada que llevamos a cabo en el proceso de la Maestría en Educación-Modalidad de Profundización, en la Línea enseñanza de la lengua y la literatura, en el periodo de tiempo comprendido entre junio de 2015 y mayo de 2018.

El trabajo que presentamos a continuación se configuró desde la metáfora de un viaje, en el cual emprendimos un recorrido que partió de los aprendizajes construidos en el proceso de formación de la maestría, y que, en sus distintos trayectos ha tenido que ver con el reconocimiento de las prácticas de lectura que se han favorecido en la escuela, en un contexto rural, así como con la necesidad de aproximarnos a la perspectiva sociocultural de la lectura, con lo que implícitamente hemos tenido también que revisar nuestras propias prácticas desde una mirada crítica y reflexiva.

En este sentido, se hizo fundamental pensar en una configuración didáctica, que en nuestro caso fue el de la secuencia didáctica, por medio de la cual pudiéramos fortalecer los vínculos que se establecen entre el aula de clase y las realidades de nuestros estudiantes, las cuales se inscriben en un contexto rural. Además, trabajar con esta configuración, en el marco de la metodología de la investigación acción, nos permitió estar en una permanente revisión y reflexión frente a las actividades que se diseñaron para poder hacer los ajustes necesarios en la búsqueda de propiciar a los estudiantes unas experiencias más enriquecedoras y dinámicas de lectura, que contribuyeran a la comprensión de los textos que

leímos. Lo cual significó una reinención constante de nuestras propias prácticas de lectura y de enseñanza de la lectura.

La organización del texto se hizo a partir de 4 capítulos, así: En el capítulo I se presentan elementos que permiten situarnos en el contexto educativo de la Institución Rural Pbro. Antonio José Cadavid, además se especifican las razones por las cuales se desea desarrollar el proyecto de profundización en la Institución y qué buscamos con él. En este apartado se presentan también algunos antecedentes legales, investigativos y de orden teórico, así como la pregunta de investigación y los objetivos correspondientes.

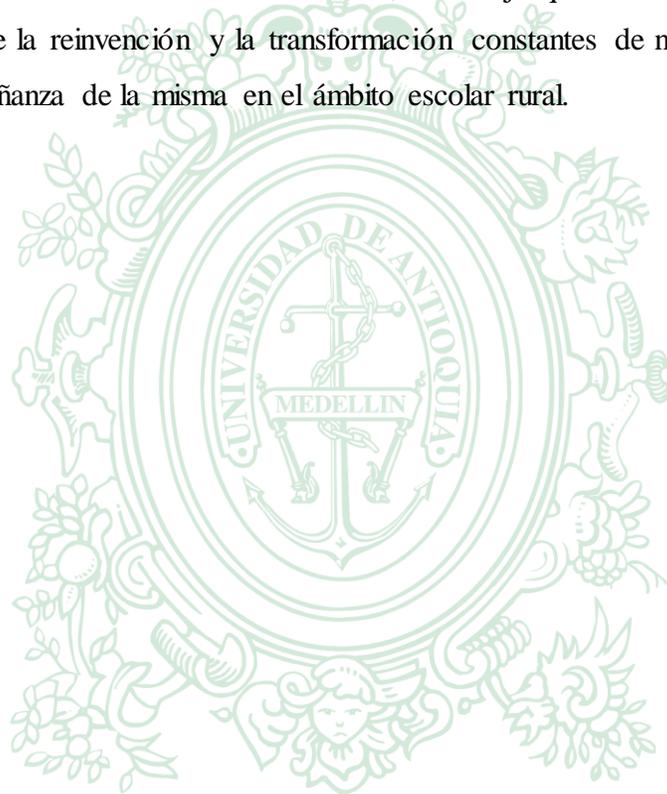
En el capítulo II, se presenta el marco conceptual, en el cual se abordan cada una de las categorías que se tomaron como coordenadas para orientar el trabajo de profundización, las cuales son: Las prácticas de lectura, un nuevo rumbo por emprender; A modo de brújula, el enfoque sociocultural orienta la enseñanza de las prácticas en la escuela; Leer implica comprender y; Algunas características de la educación en el medio rural.

El capítulo III se centra en la ruta metodológica, para esto se argumentan las razones para elegir el enfoque cualitativo y la investigación acción como método. De este último se establecen los pasos que seguimos en el proceso, los cuales dan cuenta de la identificación de la situación problema que se quería abordar; la construcción del plan que se hizo por medio de la secuencia didáctica; la puesta en marcha de esta y la revisión y ajustes necesarios como parte del proceso de reflexión constante que exige este método, hasta llegar a la fase de integración de resultados. También se da cuenta de los participantes, de las técnicas e instrumentos usados y del análisis de los datos.

Por último, presentamos el capítulo IV, en el que se da cuenta de los resultados de la investigación, que parten fundamentalmente la reflexión, interpretación y comprensión de las situaciones y acciones que se orientaron desde la perspectiva sociocultural en torno a la comprensión del texto escrito. Estos resultados se pusieron en diálogo con los aportes

conceptuales y buscaron responder a los objetivos planteados en el trabajo de profundización.

Para finalizar esta introducción, queremos extender una invitación especial a recorrer estas líneas y a vivir con nosotros desde la lectura, este viaje que aún no termina y que nos pone en el lugar de la reinvención y la transformación constantes de nuestras prácticas de lectura y de la enseñanza de la misma en el ámbito escolar rural.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

Capítulo I

Construcción del problema de investigación

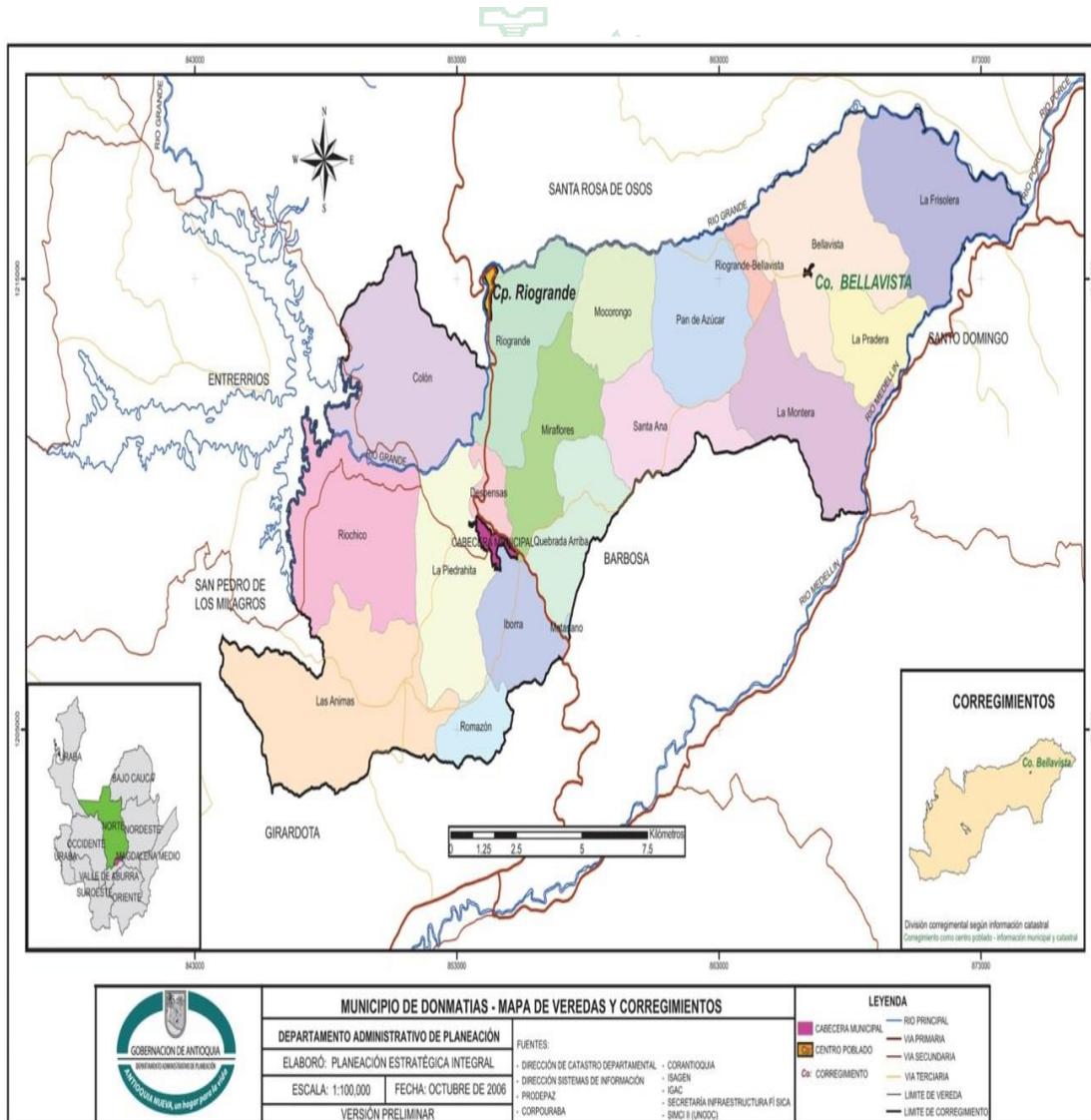


Ilustración 2: Mapa del municipio de Donmatías, DNP

1.1. Algunos datos de contexto del corregimiento y de la institución educativa

El trabajo de profundización *“Las prácticas de lectura y la comprensión desde una mirada sociocultural en el contexto rural”* se realizó en el corregimiento de Bellavista, que es el único que existe en el municipio de Donmatías. Este corregimiento fue constituido en 1907, en años anteriores fue cuna de mineros, y en su tiempo punto medio para el transporte de víveres, entre los municipios de Barbosa y Donmatías. Tiene una temperatura promedio de 20°C y está a una altura de 1800 m. sobre el nivel del mar. Se encuentra localizado al noreste del municipio de Donmatías, a 18 km de distancia por carretera destapada. Limita al oriente, con la vereda Frisolera; al occidente, con la carretera que de Bellavista conduce a Donmatías; al norte, con el corregimiento de San Isidro de Santa Rosa De Osos; y al sur, con la vereda Pradera.

Bellavista posee gran variedad de fauna y flora, es una región montañosa cuyas tierras son propicias para la agricultura, porcicultura, avicultura, ganadería y es de estas actividades económicas de las cuales subsiste la mayoría de sus pobladores, quienes son de condición campesina. Este corregimiento se ha caracterizado por un asunto bastante llamativo, el cual es que muchos de sus habitantes han salido a buscar el llamado “sueño americano” y han logrado quedarse en Estados Unidos trabajando, de manera particular se reconoce una colonia que vive en Boston, allí son cientos los inmigrantes oriundos de Donmatías y del corregimiento Bellavista y el dinero que envían es para el sustento de sus familiares.

Esta situación de los emigrantes ha representado asuntos positivos en torno a la economía y la capacidad adquisitiva de muchas familias, pero también ha marcado a las generaciones de niños y jóvenes que habitan en este contexto, pues es muy frecuente que para ellos y ellas la posibilidad de viajar a EEUU termine convirtiéndose en su principal proyecto de vida, por lo que es frecuente que no demuestren interés en seguir estudiando después de terminar la secundaria, ya que lo que esperan es que en cualquier momento se puedan ir a reunir con sus familiares, especialmente con sus madres y padres, que son

quienes generalmente viajan primero y se quedan el tiempo necesario para tener una situación estable, antes de enviar por sus hijos e hijas.

Dejar los niños y jóvenes a cargo de otros familiares, especialmente de los abuelos, es una situación muy recurrente a través de los años en la Institución Rural Pbro. Antonio José Cadavid, por esto se ha procurado hacer un seguimiento y acompañamiento particular a las familias que viven estos procesos. Además, en distintas reuniones y encuentros a los que se convoca a la comunidad educativa, se ha abordado este tema y de acuerdo a las conversaciones sostenidas con los familiares de los estudiantes, se puede afirmar que, para algunas familias y personas cercanas a los niños y jóvenes, la escuela es concebida como un lugar que, más allá de ofrecer conocimiento y procesos de formación, brinda cuidados y protección mientras los acudientes se dedican a trabajar, ya sea en el municipio o fuera del país.

Un dato que es pertinente resaltar aquí, es que, según datos obtenidos con la rectora de la Institución, a partir del seguimiento que se hace a los egresados, entre el año 2013 y el 2017 se ha tenido un número de egresados que oscilan entre 9 y 14 por año, de los cuales hay 8 que viajaron al exterior y otros 8 que están estudiando una carrera profesional o una tecnología. Los demás, se han quedado en el corregimiento y muchos de ellos aún esperan conseguir la visa para emigrar, pues ven esto como la mejor opción para progresar.

De otro lado, en cuanto a infraestructura, el corregimiento de Bellavista posee varios espacios públicos entre los cuales podemos destacar: la ludoteca, la biblioteca, el gimnasio y la sala de informática. Sin embargo, hacen falta procesos de capacitación para quienes tienen a cargo estos espacios y así poderlos aprovechar brindando a la comunidad un servicio más efectivo. Por ejemplo, en lo relacionado con la promoción de la lectura, los programas culturales, deportivos y la utilización del tiempo libre, pues pese a que se cuenta con las instalaciones no se hace el uso esperado de las mismas. Esto hace que los habitantes no tengan acceso a otras posibilidades que les proporcionen esparcimiento, diversión y la

oportunidad de entrar en otros mundos posibles como los que nos brinda la lectura. Sumado a esto la lejanía, y el mal estado de la carretera (destapada) hace que los jóvenes y niños no puedan participar en las ofertas culturales y deportivas que se ofrecen en la cabecera municipal. Es por ello que la gran mayoría de los jóvenes salen de aquí en busca de calidad de vida, estudiando y trabajando en otras ciudades, incluso fuera del país.

Ahora bien, cerrando un poco el foco de nuestra lente, es preciso ubicar la escuela en este contexto. La Institución educativa Presbítero Antonio José Cadavid se encuentra ubicada en el Corregimiento Bellavista, aproximadamente a una distancia de 18 Km de la cabecera municipal por carretera destapada. Solo cuenta con una ruta de transporte, en la que un bus entra en la mañana y nuevamente sale en horas de la tarde. Algunos de los estudiantes que viven en partes muy alejadas de la institución se ven beneficiados de este transporte, ya que pueden usar este servicio a partir de un bono estudiantil que es subsidiado por la alcaldía municipal, con el cual solo pagan una tarifa muy baja, mientras que otros deben llegar a la institución por caminos de herradura, caminando trayectos de hasta más de dos horas.

Según el Proyecto Educativo Institucional (PEI), la Institución definió para su práctica educativa el Modelo Pedagógico Desarrollista, que concibe al educando como el centro de interés de todo el proceso, como sujeto activo de la enseñanza y como protagonista del aprendizaje. De acuerdo a esto, en los procesos pedagógicos se busca que los y las estudiantes se apropien de los conocimientos, desarrollen competencias y generen procesos de autonomía que les permitan enfrentar las exigencias del mundo contemporáneo, por esto se busca que aprendan desde el hacer en contexto, atendiendo a unas necesidades y una cultura propia de su entorno, sin salirse de los lineamientos curriculares y los estándares definidos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN).

En el año 2015, por procesos de reorganización educativa, algunas escuelas fueron fusionadas y adscritas a esta institución, por lo cual se les asignó el apelativo de sedes, estas son: Pandeazúcar, Arenales, Jesús María Osorno, Emilia Rendón, Francisco Restrepo y

Pradera. Debido a que es una institución educativa rural, son pocos los estudiantes matriculados en cada sede, ya que en las veredas por lo general habitan pocas familias; por lo tanto, se trabaja bajo la modalidad de mono-docente, en donde un solo maestro atiende los seis grados en la sede.

Es así como, a la sede principal asisten aproximadamente 130 estudiantes, de los cuales 67 son de primaria y 63 de secundaria; estos son atendidos por 7 profesores, 3 de primaria y 4 de secundaria. De este modo cada docente debe asumir el acompañamiento de dos o más grupos a la vez y esto se hace desde los modelos pedagógicos flexibles propuestos por el Ministerio de Educación Nacional, los cuales según el MEN son: “propuestas de educación formal que permiten atender a poblaciones diversas o en condiciones de vulnerabilidad, que presentan dificultades para participar en la oferta educativa tradicional” (Ministerio de Educación Nacional, 2014). En primaria se trabaja con el modelo de Escuela Nueva y en la secundaria con Postprimaria, estas propuestas han sido pensadas para garantizar el derecho de las personas a acceder a la educación y por ello busca cubrir a las poblaciones en zonas rurales, en las que a los jóvenes y los niños se les dificultaba asistir a las instituciones ubicadas en la zona urbana, tal como es el caso de nuestra institución.

En la Misión consignada en el PEI se plantea que la institución propende por una educación integral, que busca articular los contenidos de los planes de estudio con las realidades del contexto. Sin embargo, como docentes que llevamos varios años trabajando allí, consideramos que se deben seguir haciendo esfuerzos para que estos propósitos sean una realidad que se vea reflejada en las rutinas, dinámicas, proyectos y actividades que se lideran desde la institución, porque en el afán de responder a las múltiples demandas y responsabilidades que se le asignan a la escuela, en muchas oportunidades se pierde de vista esa intencionalidad y no se activan los canales de comunicación con la comunidad, para generar procesos de trabajo conjunto y que estos tengan continuidad.

Otro asunto que es pertinente abordar para contextualizar la institución, es el de los resultados de las Pruebas Saber- ICFES, en los años 2014, 2015 y 2016 en el área de Lengua Castellana. En el análisis de estos resultados pudimos observar que, según el Índice Sintético de Calidad Educativa-ISCE, la institución presentaba un nivel más bajo en los puntajes obtenidos en el 2016 respecto a los años anteriores, quedando ubicada por debajo del promedio nacional. Los resultados más bajos los presentaban los grupos de 3° y 5° de primaria, en el área de lenguaje. Ante esto, en la institución se trazó el propósito de fortalecer los procesos de lectura y escritura en todos los grados de la primaria.

Lo anterior quedó consignado en el Plan de Mejoramiento, en el cual se hace referencia a la necesidad de fortalecer los procesos de lectura en la primaria, como consecuencia de esto en la institución se acogió el proyecto llamado “ABC con Energía”¹ el cual buscaba dinamizar y recrear los procesos de lectura, aportando elementos para mejorar las prácticas de los maestros frente al acompañamiento de la lectura y para promover en los niños y niñas un espíritu de autonomía, que es uno de los principios del modelo Escuela Nueva. Sin embargo, pese a que estaba consignado en el Plan y a que se comenzó con un proceso que vinculaba a los docentes de la institución que trabajan con los primeros grados de escolaridad, el proyecto se estancó y no tuvo continuidad, además a nivel institucional no se ha vuelto a revisar el tema de las necesidades frente a la lectura.

1.2.Reconociendo otras rutas ya trazadas- antecedentes

Los antecedentes que presentamos a continuación se asumieron como rutas que fueron trazadas por otros y otras, quienes en su trasegar dejaron pistas para delinear algunos caminos que seguimos en esta primera parte del recorrido.

En este sentido, a continuación, presentamos un breve acercamiento a documentos legales, directrices curriculares emanadas del Ministerio de Educación Nacional de

¹ Este proyecto fue subsidiado por la Fundación Celsia de la mano con la Fundación Secretos Para Contar

Colombia-MEN, así como a investigaciones y autores que abordaron de algún modo la reflexión por las prácticas de lectura, la comprensión lectora y el enfoque sociocultural de la lectura.

1.2.1. A modo de mapa de ruta- Antecedentes de orden legal.

Los referentes legales en materia educativa actúan como mapas de ruta en tanto ofrecen criterios y lineamientos que orientan el trabajo de los maestros y maestras y de las instituciones educativas en el país, En nuestro caso, en tanto somos maestras en ejercicio y nuestro trabajo de profundización se enfocó en una investigación aplicada que respondiera a una problemática de orden pedagógico y didáctico en el aula, fue necesario partir de una revisión de los siguientes documentos: Constitución Política de Colombia (1991), Ley General de Educación (1994), Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (1998), Estándares Básicos de Competencias (2006) y Lineamientos de Política para la Atención Educativa a Poblaciones Vulnerables (2005).

Para comenzar, es necesario partir de la normatividad vigente en referencia a la educación en Colombia, que plantea que “La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura” (Constitución Política de Colombia, 1991). De acuerdo a esto, la educación debe garantizarse a todos los ciudadanos, en términos de calidad y pertinencia, para hacer realidad que los niños y jóvenes puedan acceder a todos los ámbitos de la ciencia y la cultura.

Por su parte, en la Ley General de Educación de 1994, en los Artículos 64 al 66, se plantea el fomento de la educación campesina en la ruralidad, para lo cual se debe tener en cuenta la formación técnica y agropecuaria de las regiones y los contextos, estableciendo procesos flexibles que permitan impulsar el desarrollo de prácticas que mejoren los niveles económico, social y cultural de quienes habitan el campo. Estas orientaciones son

fundamentales para los procesos que se llevan a cabo en la escuela, pues como ya se dijo, se trata de una institución rural.

De otro lado, los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (1998), del Ministerio de Educación Nacional- MEN presentan las orientaciones y bases teórico-conceptuales en torno a los estudios del lenguaje. En este documento se aboga por una transición hacia el enfoque de la significación, desde el cual se reconoce la importancia de los contextos, social, cultural e ideológico en los que se suceden los procesos de enseñanza y aprendizaje del lenguaje, entre ellos las prácticas de lectura. Este documento entonces se presenta como referente central para nuestro trabajo de profundización, ya que desde este enfoque que se transita:

Hacia la construcción de la significación, a través de los múltiples códigos y formas de simbolizar, experiencia que tiene lugar a través de complejos procesos históricos, culturales y sociales en medio de los cuales se constituyen los sujetos en, y desde el lenguaje (1998, pág. 46).

A través de este enunciado se puede resaltar que no solo para la lectura y la comprensión cobran sentido la interpretación de los códigos, formas y signos; también influye el ámbito sociocultural, las experiencias, y vivencias que el sujeto haya tenido.

Así mismo, se define la lectura “como un proceso de construcción de significados a partir de la interacción entre el texto, el contexto y el lector” (pág. 47) en la que la comprensión “es un proceso interactivo en el cual el lector ha de construir una representación organizada y coherente del contenido del texto, relacionando la información del pasaje con los esquemas relativos al conocimiento previo” (pág. 47). Por ello, se toma en cuenta la importancia de la lectura en el aprendizaje y el desarrollo de competencias de los estudiantes, ya que las relaciones entre los tres elementos enunciados permiten una interpretación más profunda de lo que se lee, a la vez que el carácter sociocultural que se advierte, posibilita

que los estudiantes relacionen lo que saben y practiquen lo nuevo que pueden aprender. Cabe agregar que uno de los objetivos del proyecto consistió en fortalecer los procesos de comprensión, de manera que faciliten un acercamiento a las prácticas socioculturales de la lectura y el principal agente para que esto se cumpla es el docente, de ahí que los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (1998) resalten lo siguiente:

El docente se encontrará en actitud permanente de comprensión, interpretación y reconstrucción de los procesos curriculares. Estará en la tarea de explicitar las variables que entran en juego en las prácticas cotidianas. Por tanto, resulta necesario que esa actitud y ese pensamiento reflexivo operen permanentemente sobre la dinámica del aula. (pág. 18)

Es por esto que el docente, debe asumirse como agente posibilitador de aprendizajes y de la construcción y reconstrucción de saberes, que estén en relación directa con las realidades que circundan la escuela, esto nos habla de la necesidad de implementar estrategias pedagógicas y didácticas y procesos que guarden sintonía con los aspectos socioculturales y por tanto exige de los maestros una actualización constante y una formación rigurosa que permitan agenciar nuevas prácticas en el aula.

Por su parte, en los Estándares Básicos de Competencias (2006), se plantea la necesidad de desarrollar en los estudiantes el gusto por la lectura de distintos tipos de textos y de manera particular por aquellos que hacen parte de la creación literaria, con los cuales se espera que los sujetos puedan acceder a experiencias vitales y que “les permitan enriquecer su dimensión humana, su visión de mundo y su concepción social a través de la expresión propia, potenciada por la estética del lenguaje” (pág.25). En este sentido, la lectura es vista como posibilidad de crecimiento personal y de apertura al mundo, pero no se deja esto solo a la experiencia estética y al goce que puede producir un texto, pues se plantea que:

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

Como puede apreciarse, se hace alusión a la necesidad de potenciar procesos de comprensión en los estudiantes, de manera que desarrollen prácticas de lectura que les permita interactuar con las realidades que viven y construir nuevos sentidos de las mismas.

El documento de los Estándares Básicos de Competencias se divide en ciclos o grupos de grados estructurados en torno a cinco factores de organización (producción textual, comprensión e interpretación textual, literatura, medios de comunicación y otros sistemas simbólicos y ética de la comunicación), los cuales permiten que los estudiantes desarrollen habilidades en las diferentes áreas del saber y posibiliten la realización de las actividades planteadas de manera más autónoma.

En síntesis, después de abordar estos documentos, nos planteamos muchos interrogantes, pues es fácil apreciar que todavía quedan muchas cosas por tejer y muchos asuntos por abordar en estas propuestas, de manera puntual en lo referido al ámbito educativo de las zonas rurales del país, pues se sigue generalizando y no hay una mirada particular, no hay un énfasis especial en ese tipo de contexto y las condiciones que conlleva y es fundamental que en las orientaciones ministeriales se abra un espacio para considerar las experiencias y las prácticas particulares de los contextos rurales.

A continuación, nos aproximamos a otro texto del Ministerio de Educación Nacional llamado *Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables*

(2005). En este, el Estado expresa su preocupación en cuanto a la existencia de varios grupos en la sociedad que necesitan una atención educativa especial, tomando como punto de partida sus experiencias y el contexto en el cual se desenvuelven. Uno de estos grupos que necesita de dicha atención es la *población rural dispersa*, para ello hace una caracterización de estas comunidades y en lo jurídico toma en cuenta la Ley General de Educación, específicamente en los artículos 64 al 67, en los cuales se señala que el servicio que se imparte en la educación rural debe estar ajustado a los Proyectos Educativos Institucionales (PEI), de acuerdo a sus características regionales, locales y en concordancia con la Secretarías de Educación y Agricultura de su territorio. También aclara que en el decreto 0230 de 2002:

(...) Se exceptúan, para efectos de la promoción, las modalidades de atención educativa a poblaciones, consagradas en el título III de la Ley 115 de 1994 y los educandos que cursen los programas de Postprimaria Rural, Telesecundaria, Escuela Nueva, Aceleración del Aprendizaje y otras modalidades que determinará el MEN. La promoción de estas poblaciones será objeto de reglamentación especial por parte de dicho Ministerio (pág. 49).

Actualmente dicha directriz en cuanto a la evaluación, ha tenido varios ajustes debido a la implementación del decreto 1290 de 2009. Todos estos modelos son las acciones que se llevarán a cabo para la atención a la población rural y se propone un seguimiento y evaluación a los planes de acción que permitan que se dé un mejoramiento en los procesos de educación en la ruralidad.

Desde el 2009, el MEN busca implementar el Proyecto de Educación Rural-PER, fase II, el cual hace parte de las políticas de calidad para el sector rural y desde sus lineamientos, según se enuncia en la página web institucional, se busca “mitigar los problemas que afectan la cobertura y la calidad educativa en zonas rurales ayudando a superar la brecha existente entre la educación rural y urbana”. Para esto se apoya en el diseño e implementación de los modelos de educación flexibles, desde los que se imparten orientaciones sobre el

acompañamiento a los docentes para que en sus prácticas puedan incluir estrategias que contribuyan al mejoramiento de la calidad de los procesos que se ofrecen a los estudiantes de las zonas rurales del país. No obstante, más allá de reconocer estos esfuerzos institucionales, consideramos que es necesario seguir avanzando en cuando a la implementación de políticas que ayuden a cerrar las brechas de inequidad que viven los habitantes del sector rural, pues estas siguen siendo muy pronunciadas en lo que respecta a recursos, acceso, oportunidades y procesos de formación constante a los maestros, entre otros.

En la publicación más reciente del MEN (2017), la cual se titula “Plan especial de educación rural hacia el desarrollo rural y la construcción de paz”, en el apartado dedicado a hacer un diagnóstico de la educación rural en Colombia, se plantea que unas de las principales problemáticas que se presentan en el contexto rural es “el déficit en cobertura y la baja permanencia de los estudiantes en las aulas de clase. Tal situación es el resultado de un conjunto de factores que han incidido negativamente sobre el desarrollo social, económico y cultural de estas zonas” (p.22). Además, a partir de un estudio realizado por DNP en el 2014, se afirma que hay un marcado desinterés de los estudiantes de estas zonas por continuar sus estudios y como principal causa de esto es la falta de pertinencia en los programas ofrecidos, así como la baja calidad de la educación, además se plantea que el desinterés en la educación está asociado también “con información o expectativas inadecuadas sobre los beneficios que esta les puede reportar en términos del mejoramiento de sus condiciones de vida o de sus posibilidades de generación de ingresos” (p.22).

Después de hacer un análisis de los textos abordados en materia legal, es preciso plantear que hay un avance en materia de planes y normatividad para atender las necesidades educativas del sector rural, y para ello se han planteado propuestas flexibles que buscan que los habitantes de estas zonas tengan mejores oportunidades de acceder a una formación en los aspectos cognitivo, humano, social y afectivo. Sin embargo, desde nuestra experiencia profesional en contextos rurales hemos evidenciado que la realidad es otra, pues pese a que llegan distintos proyectos, tales como técnicas agropecuarias, proyectos de lectura, escritura,

cultura y deporte entre otros, se comienzan procesos que luego no tienen continuidad, los motivos son variados: por la distancia entre la zona urbana y la rural y la dificultad que presenta el traslado de los profesionales, otras veces es porque no alcanzan los recursos para terminar los proyectos y muchas veces estos se ven interrumpidos por los cambios administrativos. Esto hace que no se garantice el cumplimiento de lo que las leyes exponen, ocasionado así que los derechos de los habitantes de estos contextos sean vulnerados.

1.2.2. Las experiencias de otros y otras nos muestran caminos posibles- Antecedentes de orden investigativo.

Ahora en este apartado presentaremos algunos trabajos de investigación que fueron rastreados en los ámbitos internacional, nacional y local, los cuales nos permitieron reconocer algunas experiencias del trabajo con la lectura desde el enfoque sociocultural, no solo en el contexto rural sino también en el urbano, ya que esto nos permitió de una u otra manera enriquecer más la propuesta que nosotras las maestras en formación implementamos.

Para comenzar se presentarán algunos de los trabajos consultados a nivel internacional, las cuales son afines con nuestro proyecto de profundización, con ellas pudimos corroborar que algunos investigadores han apostado y pensado en la ruralidad como un espacio que necesita del apoyo, la gestión y el acompañamiento de entidades, que hagan posible que la calidad de la educación rural se fortalezca.

Uno de los trabajos rastreados en el ámbito internacional trata sobre prácticas de lectura en la ruralidad: *Prácticas rurales de lectura: de los acervos a los modos de leer* de Sias (2013), quien analiza seis experiencias de lectura de personas adultas y plantea que cada individuo se relaciona de manera distinta con la lectura a través de sus experiencias, intereses, gustos, inquietudes y desde diversos discursos, como los que circulan en los diferentes tipos de texto dados en el ambiente social donde se desenvuelven, lo que la lleva a concluir que la

lectura tiene una función social y no solo escolar, ya que posibilita la construcción de otros mundos posibles.

Este trabajo nos permitió reconocer la variedad de usos y funciones que puede poseer la lectura en el contexto rural y cómo retomarla en la escuela de modo que redunde en prácticas sociales. En este sentido el trabajo nos posibilitó reflexionar sobre nuestro quehacer en cuanto a las prácticas de lectura desarrolladas en el aula, pues nos planteó la necesidad de trabajar en pos de generar distintas posibilidades para que la lectura no solo haga parte del ambiente escolar, sino que la lectura cobre vida fuera del mismo.

Los trabajos de Llumitaxi (2013), *Estrategias innovadoras en la comprensión lectora para el desarrollo de la enseñanza aprendizaje de los niñ@s de cuarto a séptimo año de educación básica del centro educativo intercultural bilingüe Humberto Vacas Gómez De la comunidad de Surupogios de la parroquia Guanujo, canton Guaranda y Vega* (2012), *Niveles de comprensión lectora en alumnos del quinto grado de Primaria de una institución educativa de Bellavista-Callao*. Estas investigaciones aportan estrategias innovadoras para ser abordadas en el aula de clase, con el fin de fortalecer los procesos de comprensión, en pro de alcanzar niveles más altos de lectura. Los autores mencionados utilizaron herramientas como encuestas, talleres y conversatorios con las cuales se dieron cuenta de que los maestros, eran quienes no se capacitaban y, además, se mostraban apáticos para hacerlo cuando se les brindaba la posibilidad de actualizar sus conocimientos, no utilizaban estrategias adecuadas de comprensión con sus estudiantes, por lo que sus clases se tornaban rutinarias; y aplicaron pruebas de comprensión lectora para determinar los niveles en los que se encontraban los estudiantes, cuyos resultados fueron desfavorables.

Frente a esto, propusieron campañas para enfrentar la crisis de lectura y planes de trabajo con metas propuestas. Los autores concluyen que la comprensión depende en gran medida de la motivación que los maestros hagan a sus estudiantes hacia la lectura, de los

tipos de textos que se les propongan, de la forma en que se utilicen las estrategias; para que de esta manera ellos no muestren apatía hacia la lectura.

Por otra parte, respecto al uso de estrategias lúdicas como fortalecimiento del aprendizaje de la lectura, fueron retomados los siguientes trabajos: los de Reyes (2015), *Aplicación de las actividades lúdicas en el aprendizaje de la lectura en niños de Educación Primaria*; y Almeida González (2008), *Lectura conjunta, pensamiento en voz alta y comprensión lectora*. Estos poseen similitudes en cuanto a que concluyen que son imprescindibles las mediaciones de los docentes para llevar a cabo el ejercicio de la lectura por parte de los estudiantes, a través de herramientas lúdicas que los motiven y los apropien de su aprendizaje, y así lograr que los procesos de lectura, aun cuando sean exigentes para alcanzarlos, se convierten en el detonante para la búsqueda de significados, los cuales estarán en constante construcción.

Respecto a los resultados arrojados, estos procesos ayudaron a mejorar los niveles de comprensión en comparación con lo observado inicialmente, pues se evidenció una mayor facilidad para desarrollar la habilidad en el nivel literal, pero un poco menos en el inferencial. Ellos concluyen que es necesario recurrir a la lúdica, a lo llamativo, a lo divertido; en fin, a estrategias didácticas e innovadoras que hagan más motivante e interesante las temáticas para los estudiantes y por ende los procesos de comprensión lectora.

Para comenzar con los trabajos del ámbito nacional, queremos presentar el trabajo de Dumas (2014), *Desarrollo de la comprensión de lectura de los estudiantes de ciclo 3b de la IED República de Colombia mediante la utilización de estrategias lúdicas*, cuyo propósito también va la misma línea de los trabajos anteriores, en cuanto al interés de desarrollar la comprensión de lectura mediante la utilización de una serie de estrategias lúdicas que fomenten el interés por la lectura y ayude a mejorar el nivel en la comprensión de textos. El autor concluye que se requiere replantear el enfoque que se le ha dado a la lectura durante la vida escolar de los estudiantes, pues esta no debe considerarse como un medio, sino como un

fin; además, no solo se da cuenta de la comprensión de lectura de un texto a partir de preguntas de selección múltiple única respuesta, sino que es necesario plantear situaciones en las cuales el estudiante describa su proceso de comprensión de lectura.

Por consiguiente, es aconsejable emprender nuevas alternativas para animar a los estudiantes en los procesos de comprensión de lectura a partir de ejercicios diagnósticos que permitan detectar sus debilidades y fortalezas, amenazas y oportunidades, y plantearse actividades que desarrollen de manera gradual aspectos relacionados con la comprensión e interpretación de textos. En este sentido, debe ampliarse el campo semántico del término “lectura” y, a su vez, mostrar al estudiante la importancia que esta tiene para conocerse a sí mismo, a los demás y al mundo y cómo permite formar seres libres, autónomos, autocríticos, cuestionadores y reflexivos; en suma, que la lectura humaniza y sensibiliza y que es más que un elemento académico, por eso este proyecto otorga a la lectura un fin social con la que el estudiante pueda humanizarse y mejorar en sus procesos académicos.

Otro trabajo que encontramos es el de “*Escuela Nueva*” de Parra Sandoval (1996), este es un estudio sobre Escuela Nueva que se hizo para Unicef y el Fondo Resurgir, con diez escuelas de distintas regiones del país. En la publicación del estudio se hace énfasis en la variada existencia de investigaciones educativas referentes al medio urbano, esto debido a que se ha acrecentado la población en esta zona como consecuencia de la dinámica socioeconómica y ha hecho que se profundice aún más allí. El autor considera que es necesario dar una mirada a esas zonas rurales que, en cierta manera han sido olvidadas y que necesitan que se piense en la clase de seres humanos que allí se están formando.

Este estudio, se planteó tres objetivos fundamentales: El primero referidos a las relaciones que se dan en la vida cotidiana de estas escuelas, su organización, pedagogía, relación maestro - estudiante, práctica docente, la cultura en la escuela. Como segundo objetivo fue el de hacer partícipe al lector de la vida escolar mediante el abordaje de los documentos que surgieron de la investigación y como tercero y último objetivo hacer una

interpretación del material etnográfico para buscar y detectar qué aspectos eran los que incidían en la calidad de la educación rural y de acuerdo a lo que se implementa en el programa de Escuela Nueva. Este trabajo permite reconocer algunos de los aspectos que caracterizaron este modelo en la década de los 90, pero falta un estudio general, amplio y comprensivo que dé cuenta de cómo están las condiciones de la escuela rural en la actualidad en Colombia.

En el orden local, rastreamos las siguientes tesis de investigación: Céspedes (2014), *Prácticas de lectura y escritura en contextos de educación rural*. La autora, después de un análisis de las prácticas de lectura en una institución rural en varias áreas y grados y con distintos profesores, y de averiguar lo que los maestros, directivos, estudiantes piensan sobre la lectura, la escritura y la ruralidad, sostiene que es indispensable que los maestros revisen sus propias prácticas con el fin de modificar o hacer una reestructuración que les permita ampliar nuevos horizontes hacia la lectura y la escritura en el sector rural. Plantea, además, la necesidad de que el maestro siga pensando tanto sus prácticas de lectura y escritura en la educación rural como nuevas formas de ser maestro en la ruralidad.

Esta tesis contribuye a nuestro proyecto investigativo en la medida en que como docentes debemos reflexionar sobre nuestras propias prácticas de lectura en el área de lenguaje con el propósito de transformarlas, que sean coherentes al lugar y que aporten significativamente a los estudiantes en cuanto a los procesos de lectura de su propio contexto y a su comprensión.

Del mismo modo, referenciamos la tesis de Zapata y mayo (2014), titulada: *Actividades de las Guías de Aprendizaje de Escuela Nueva promotoras de interacción social en escolares de Centros Educativos Rurales de Marinilla*; en la cual las autoras exponen las características de la enseñanza en escuelas rurales. Recogieron información acerca de cómo los maestros, a través del trabajo con multigrado y con las guías de aprendizaje promovían en los estudiantes la interacción social, mediante las actividades propuestas allí. Se encontraron con que el

trabajo con las guías de aprendizaje, no es fácil para los maestros, quienes no cuentan con preparación adecuada para el desarrollo de las actividades, por lo que observaron que algunos maestros en los grados preescolar y primero, no implementan la metodología de escuela nueva y optan por implementar metodologías tradicionales para el trabajo con estos estudiantes.

Finalmente, estas autoras concluyen diciendo que la propuesta de escuela nueva no ha logrado impactar suficientemente en las comunidades rurales, no solo en su municipio sino también a nivel nacional, puesto que se tornan descontextualizadas. Afirman que por parte de los maestros se observa disposición y esfuerzo para la transformación de su práctica. Además de que existe inconsistencia acerca de lo que propone el MEN respecto de la interacción social y al trabajo cooperativo, ya que el trabajo en el aula se fundamenta más en la parte del trabajo académico.

Así mismo resaltaremos la tesis de Montoya (2015) : *“Prácticas de enseñanza de lectura y escritura en el centro educativo rural Obdulio Duque”* del municipio de Marinilla, con metodología de escuela graduada, a diferencia de las otras que trabajan con la modalidad de escuela nueva. Esta propuesta surge de la observación que hace la maestra investigadora, en cuanto a los vacíos que se evidenciaban frente al procesos de articulación entre el grado preescolar y primero en lo que tenía que ver con las prácticas de lectura y escritura implementadas por las docentes en estos grados. Para lo cual se planteó la siguiente meta: Realizar un análisis reflexivo de las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura de las maestras de preescolar y primero, con miras a tener puentes de acercamiento entre estos dos grados.

Después de haber sido ejecutada su propuesta, la maestra concluye diciendo que los maestros debemos tomar conciencia de los errores que cometemos con los estudiantes en el aula, frente a las prácticas de la lectura y la escritura, haciendo así un llamado a transformar nuestras propias prácticas y a contextualizarlas de acuerdo al entorno en el cual se

desenvuelven los estudiantes, con el fin de formar sujetos activos y participativos, orientados hacia la construcción de su propio aprendizaje de una manera significativa. Este proyecto provocó en nosotras una gran afinidad, en cuanto a que existe una reflexión acerca de nuestras propias prácticas de lectura, además hace énfasis en la importancia que cobra el aspecto sociocultural en la adquisición de los procesos de aprendizaje de la misma.

Por otro lado, encontramos la tesis: Noriega (2015) “Aprendizaje de la lectura en el grado primero de la institución educativa Pueblo Bello desde una perspectiva sociocultural”. Primeramente, hay que resaltar que el corregimiento de Pueblo Bello ha sido una zona marcada por una historia violenta que a nivel sociocultural ha dejado huella. A los estudiantes de la institución se les dificultan los procesos de aprendizaje de la lectura. Según lo investigado esto en gran parte ocurre por esa ola de violencia que han vivido y por el analfabetismo en el cual están inmersas sus familias. Es por ello que la maestra investigadora se dio a la tarea de construir e implementar una propuesta cuyo principal objetivo es el de analizar la influencia del contexto familiar y sus procesos de aprendizaje de la lectura, de cara a ofrecer una comprensión de la situación y lineamientos pedagógicos y didácticos que fortalezcan estos procesos en la institución.

Como conclusión se obtuvo que el aspecto sociocultural partiendo de lo económico, el analfabetismo, las oportunidades y espacios de desarrollo del lenguaje, la utilización de métodos descontextualizados y el bajo nivel académico de los padres; influye de manera trascendental en los procesos de aprendizaje de la lectura. Para que se den resultados satisfactorios, deben trabajar de manera conjunta la institución, la familia y la sociedad. Es a partir de allí donde se podrían ver reflejados de manera asertiva los procesos de aprendizaje y por consiguiente una verdadera educación con calidad.

Seguidamente, se describe la propuesta de intervención realizada por Zapata (2016), *La lectura y la escritura en el contexto rural: una mirada a mis propias prácticas*. El objetivo de este trabajo consiste en evaluar sus propias prácticas de lectura a partir de una reflexión

profunda, con el fin de generar transformaciones en la manera de acercar a los estudiantes del contexto rural a la lectura y la escritura. Concluye que sus estudiantes requieren una formación ajustada a su contexto, de ahí la decisión de reconstruir sus formas de enseñanza. Al igual que la anterior tesis, proporciona elementos para hacer de nuestra labor un ejercicio que ayude a mejorar nuestras propias prácticas, teniendo en cuenta el contexto, las cuales se verán reflejadas en los procesos de comprensión de los estudiantes.

Continuamos con el trabajo investigativo de Varilla (2016), *La enseñanza de la literatura en un contexto rural: un acercamiento desde las realidades y las prácticas de los docentes en la educación primaria*. El propósito de este proyecto es comprender las concepciones, tensiones y sentidos que hay alrededor de las prácticas de enseñanza de la literatura que desarrollan los docentes, su reflexión acerca de estas y la importancia de la formación constante en el quehacer del maestro. Este proyecto movilizó una reflexión en los docentes a partir de las prácticas implementadas por ellos a nivel literario, además de que les aportó elementos para la reestructuración de nuevas prácticas de lectura. Este trabajo nos permite cuestionar nuestras propias prácticas para salir de la zona de confort en el que nos mantenemos, es decir, cuando se implementan cada año las mismas estrategias, limitadas solo al desarrollo de las guías de Escuela Nueva, sin mirar otras posibilidades que conduzcan a abordar la lectura de una manera más dinámica, didáctica y llamativa para los estudiantes.

Como se puede apreciar, son muchos y diversos los estudios que se han ocupado de la lectura, de los problemas de comprensión lectora, de las prácticas de enseñanza de la lectura en el ámbito rural y de las estrategias que usamos los maestros para motivar y fortalecer la lectura como una práctica socio cultural, entre otros asuntos. Además, se aprecian críticas frente a la desarticulación que existe entre las propuestas del MEN y las realidades de estas zonas del país y entre lo que se plantea en las orientaciones ministeriales acerca de los propósitos de entablar diálogos e interacción social entre la escuela y las comunidades y lo que realmente sucede en las aulas al tratar de seguir al pie de la letra dichos lineamientos. Ante este panorama, consideramos que es muy valioso el esfuerzo y el compromiso que ponen en su

quehacer los maestros rurales, pues pese a las múltiples situaciones desfavorables, siguen proponiendo ideas, estrategias y haciendo estudios que nos sirven de guía a quienes queremos avanzar por la misma senda.

En términos generales, podemos decir que los trabajos rastreados han aportado distintos elementos que enriquecieron nuestra propuesta, pues en ellos hemos encontrado diferentes estrategias metodológicas y didácticas para cualificar los procesos de lectura en el aula. Además, los docentes investigadores plantean reflexiones muy valiosas sobre la práctica del maestro, las cuales nos ayudaron a reafirmar nuestros deseos de seguir aprendiendo y de mantenernos atentas a la revisión de lo que hacemos y llevamos al aula. Así mismo, estos trabajos nos incentivan a seguir fortaleciendo el trabajo que iniciamos en el proceso de formación de la maestría.

1.2.3. Aportes conceptuales que van configurando nuestro equipaje.

En el rastreo que hicimos, también encontramos aportes conceptuales de reconocidos investigadores y teóricos que han dedicado muchos años a la reflexión de temas como: prácticas de lectura, el enfoque sociocultural; la comprensión lectora, entre otros que fueron fundamentales para poder identificar trayectos y rutas posibles en nuestro andar por este proceso formativo e investigativo. Estos son: Carlos Sánchez, Judith Kalman, Isabel Solé, Daniel Cassany, Jorge Larrosa, Gustavo Bombini y Delia Lerner, quienes de un modo u otro han abordado los asuntos que hacen parte de nuestro interés investigativo.

Para comenzar, citamos a Sánchez (2014), quien en su trabajo titulado *Prácticas de lectura en el aula: orientaciones didácticas para docentes*, convoca al maestro a interrogar sus prácticas para analizar el sentido de las mismas y aboga para que nos situemos desde las prácticas socioculturales, máxime cuando se comprende que la escuela “debe generar las experiencias de aprendizaje suficientes para que niños, niñas y jóvenes sean sujetos de derecho y ciudadanos activos en su contexto social, cultural y político” (pág. 4). En torno a

la lectura, el autor enuncia de manera explícita el papel que desempeñan las prácticas de lectura llevadas a cabo por los docentes en el aula y afirma que: “(...) sin lectura en la escuela es muy difícil que haya aprendizaje” (Sánchez, 2014, pág. 10), por ello pone en el maestro el centro de la reflexión y brinda herramientas para analizar lo que hacemos en el aula, en torno a la lectura.

De igual modo, en los planteamientos de Lerner (2001), encontramos el mismo llamado a revisar nuestras prácticas, pues la autora plantea que para que haya posibles y necesarios cambios en el aula de clase, debemos identificar las múltiples dificultades que pueden existir, pues este es el punto de partida para poder resolverlas, “ante todo hay que conocerlas: si las ignoráramos, no podríamos enfrentarlas y ellas seguirían, inmovibles, obstruyendo nuestros esfuerzos” (pág. 37). Este ejercicio de interrogar la práctica fue muy importante para nosotras, pues nos ayudó a confrontar lo que habíamos hecho de manera repetitiva por años y nos motivó a querer saber cada vez más del enfoque sociocultural.

En esta misma línea, Kalman (2003), en *“El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura”*, plantea una distinción entre apropiación, participación y acceso a la cultura escrita, para ello acude al enfoque sociocultural y expone que el acceso a las prácticas sociales está mediado por las posibilidades que un sujeto tenga de participar de manera activa con otros/as que las conocen y las usan, por ello afirma que la interacción social es una condición fundamental para aprender a leer y a escribir. Es justo en esos intercambios sociales que se hace posible la apropiación. En este sentido, se apoya en la teoría de Bajtín (1981), para decir que: “la apropiación es una respuesta del sujeto a la interacción social y no una reproducción mecánica de ella: es el producto de una mente activa que reconstruye y significa los eventos desde la posición y la historia subjetiva” (pág. 46).

Finalmente, la autora concluye que el acceso a la cultura escrita se logra por medio de la participación genuina en espacios sociales de distinto orden, en los que favorece la

interacción con otros/as alfabetizados, que usan la lengua escrita para participar en los procesos de construcción de significados y sentidos acerca del mundo social que los permea. La autora también hace alusión a la disponibilidad de materiales de la cultura escrita y establece una diferencia central entre esta disposición y las condiciones sociales que permiten tanto el uso como la apropiación y el acceso, en tanto oportunidades que se abren para que los sujetos puedan participar en interacción con otros lectores y escritores.

Desde estas consideraciones, encontramos un hilo conductor con las reflexiones que iniciamos de la mano de Sánchez (2014) y Lerner (2001), pues los planteamientos de Kalman nos permiten seguir interrogando nuestras prácticas desde las condiciones de apropiación, participación y acceso que debemos estar favoreciendo en el aula.

Otra autora que abordamos en nuestro trasegar fue Solé, con sus obras *Estrategias de lectura* (1998) y *El placer de leer* (1995). Desde sus planteamientos, se hizo reiterativa la necesidad de transformar nuestras prácticas docentes en torno a la enseñanza de la lectura y a las directrices institucionales que deben existir frente a la lectura, pues como expresa: “Fomentar la lectura es un objetivo de toda la institución, algo que debe formar parte de su proyecto educativo, y que requiere planificación, puesta en práctica y evaluación” (Solé, 1995, pág. 7). Esta afirmación la encontramos muy pertinente, máxime cuando partimos de la exigencia que se nos hace, como maestrantes adscritas al Programa de Becas para la Excelencia Docente (PBED) y en consecuencia al Programa de Maestría en Educación – Modalidad Profundización, a partir del propósito de incentivar a que los docentes en formación realicemos propuestas que busquen responder a necesidades puntuales de las instituciones de educación a las que pertenecemos, como es el caso que nos ocupa en relación con los procesos de comprensión lectora.

De otro lado, Solé también afirma que:

En el aprendizaje inicial, fomentar el placer de la lectura requiere una cierta reflexión sobre los conocimientos previos que los maestros poseen sobre lo que implica leer, los que les atribuyen a sus alumnos y los que éstos en realidad poseen (Solé, 1995, pág. 5).

Esta afirmación hace que la mirada se vuelva sobre los docentes y sobre el papel de la escuela en la configuración de las prácticas de lectura, porque pese a que la escuela no es la única que contribuye en esta tarea, si tiene un papel central en ello y por eso es tarea de las instituciones en general y de los maestros en general pensarnos cómo es que estamos acompañando ese aprendizaje inicial del que nos habla la autora. Aquí, tal como ha sucedido en el diálogo con los autores que presentamos antes, se presentan elementos y pautas que nos reiteran la necesidad de valorar lo que hacemos en el aula, de revisar nuestros propios acercamientos y procesos lectores y por supuesto de transformar nuestras prácticas. Porque es fundamental que como docentes podamos evaluar las estrategias de lectura que usamos, ya que, de acuerdo con la autora, es necesario establecer “una práctica guiada a través de la cual el profesor proporciona a los alumnos los «andamios» necesarios para que puedan dominar progresivamente dichas estrategias y utilizarlas una vez retiradas las ayudas iniciales” (Solé, 1998, pág. 10).

Daniel Cassany (2004), con su texto *Explorando las necesidades actuales de comprensión. Aproximaciones a la comprensión crítica*, también hizo parte de las primeras aproximaciones en el rastreo inicial que hicimos y de la mano de este autor, comprendimos que los enfoques cognitivistas de la lectura, si bien han aportado muchos desarrollos en cuanto a lo que ocurre en nuestra mente y a los procesos cognitivos que los sujetos llevamos a cabo cuando leemos, es cada vez más marcada la necesidad de considerar la lectura como una práctica cultural. Al respecto afirma que: La investigación sociocultural sobre la práctica del lenguaje entiende que la lectura y la escritura son “construcciones sociales, actividades socialmente definidas” (Ferreiro, 2001, pág. 41) como se citó en Cassany, 2004, pág.1). Las cuales toman las tradiciones, el acervo cultural, las costumbres, los relatos, las prácticas

comunicativas, entre otras, como ejes centrales, por lo que el autor afirma que no podemos caer en universalismos que asumen que todos leemos lo mismo y de la misma manera.

En este sentido, Cassany nos aportó muchas claridades frente a la disyuntiva que podría aparecer entre la mirada sociocultural de la lectura y el énfasis en asuntos como la lectura inferencial y crítica que son sustentos esenciales de la comprensión, pues para este autor leer implica el desarrollo de unos procesos cognitivos que son fundamentales para la comprensión, pero no basta con ellos, pues de acuerdo al enfoque sociocultural, la lectura también requiere de los conocimientos particulares de cada comunidad, de cada cultura y de las maneras en que se realizan las construcciones y negociaciones de los significados de cada ámbito de la vida humana.

Respecto a los procesos de significación que se llevan a cabo en la lectura, citamos a Larrosa (2003), quien en su texto *Sobre la experiencia* expone que no solo se enseña a leer a partir de la comprensión, sino también a través de la experiencia del lector. La lectura puede ser una experiencia de lenguaje, de pensamiento, de emoción, de sensibilidad, por tal razón se convierte en un acto, en una necesidad social.

En cuanto a la educación rural, presentamos algunos aportes de Hernández-Barbosa (2014), quien en su texto “*Algunas consideraciones sobre la formación docente para el sector rural*”, plantea que es de suma importancia que haya una diferenciación de la educación en la zona rural y en la zona urbana, ya que se debe tomar en cuenta el contexto en el cual habitan los niños y niñas. Estos planteamientos van en sintonía con el enfoque sociocultural de la lectura, porque aluden a la necesidad de tener en cuenta las condiciones sociales y culturales que enmarcan dichas prácticas, tal como se puede inferir de la siguiente afirmación: Por último se propone que la formación de los docentes rurales de Colombia debe mirarse en dos supuestos dialécticos diferenciados; el primero tomar como punto de referencia el contexto rural en el cual el docente se desenvuelve, y el segundo la manera como forman a los docentes en las instituciones para enfrentarse a la zona rural.

La preparación del docente para el área rural debe empezar por comprender la importancia de la inclusión de las particularidades propias del habitante del área rural; por lo tanto, es necesario afianzar los saberes basados en el reconocimiento de las necesidades propias de esa área. (2014, pág. 33)

Por tanto, uno de los retos que tenemos como maestras, consiste en incluir de manera permanente y transversal la mirada al contexto; para favorecer el reconocimiento de sus particularidades, buscando que se pongan en juego los saberes y las experiencias de los y las estudiantes en el mundo social en el que se desenvuelven, así como de posibilitar lecturas más amplias que les permitan construir puentes entre sus realidades y otras posibles.

Por último, se propone que la formación de los docentes rurales de Colombia debe mirarse desde dos puntos de vista; el primero tomar como referencia el contexto rural en el cual el docente se desenvuelve, y el segundo la manera como forman a los docentes en las instituciones para enfrentarse a la zona rural.

Es posible vincular de manera muy cercana lo que exponen estos autores con la esencia de este proyecto, a través del cual sea posible la implementación de una configuración didáctica que movilice no solo el trabajo de los estudiantes con relación a las prácticas de lectura, sino también el ejercicio de nosotras como maestras en constante formación.

1.3. Reflexiones y problematizaciones en torno a las prácticas de lectura

El proceso de formación que vivimos en la Maestría en Educación, desde la modalidad de profundización, representó muchos retos para nosotras como maestras, porque más allá de actualizarnos en lo referente a desarrollos didácticos y pedagógicos, nos puso ante la exigencia de identificar necesidades y problemáticas de la Institución Educativa Presbítero

Antonio José Cadavid, en la cual trabajamos como maestras, para orientar la construcción del trabajo de grado hacia propuestas que buscaran responder de alguna manera a dichas necesidades, y esto significó tener que hacer una revisión de nuestras propias prácticas, pues no se trataba de hacer una reflexión teórica, en abstracto, ni de acudir como investigadoras a observar y analizar las problemáticas y las prácticas de otros maestros, de lo que se trataba era de mirar hacia el interior de nuestras aulas de clase, lo que allí acontecía, los procesos que acompañábamos y cómo lo hacíamos, para definir una problemática en la que, a partir del diseño y la implementación de una configuración didáctica, en la cual apoyada en los enfoques y metodologías que estábamos conociendo y aprendiendo.

Comprometidas con este reto, comenzamos a revisar las necesidades más latentes en nuestra institución, en nuestras aulas de clase y de manera particular en el grado 2°, y coincidimos en que los procesos de comprensión de lectura representaban una de las principales problemáticas que era necesario abordar, pues el papel de la lectura es central en todos los aspectos de la enseñanza y el aprendizaje y de manera particular en los modelos de educación flexible, tales como Escuela Nueva y Postprimaria, que son los que se aplican en la institución en la que trabajamos como maestras. Dichos modelos se apoyan en el diseño de unos módulos que buscan entre otros asuntos, el desarrollo de la autonomía frente al aprendizaje, lo cual implica una participación activa de los estudiantes, la misma que no puede darse si no comprenden lo que leen.

Fue así como, para comenzar con la problematización diseñamos un taller diagnóstico, el cual constaba de un cuestionario de 15 preguntas y de 5 talleres en los que se abordaban distintos tipos de textos, que se implementaron con los estudiantes del grado 2°, para identificar las características de sus prácticas de lectura, tanto en el aula como en sus casas. Además, las maestras realizamos observaciones que se registraron en los diarios de campo. En este primer momento del proceso de investigación, en el que se buscaba centrar la mirada en una problemática para luego entrar a diseñar el plan de acción, se realizó un análisis preliminar desde el que pudimos reconocer algunas falencias que presentaban los

estudiantes frente a la lectura, tales como su poca motivación; la dificultad para establecer relaciones entre ideas y situaciones en los textos, entre textos y con el contexto, para reconocer la intencionalidad global de los textos, y para tomar posturas frente a los temas abordados; la escasez de léxico; la ausencia de estrategias de regulación de su propia comprensión, entre otros asuntos.

Acá es importante señalar que, aunque esto no era nuevo para nosotras, pues en repetidas ocasiones habíamos hecho observaciones al respecto, en ese momento, de cara a los procesos que estábamos llevando a cabo en la maestría, hicimos una focalización más detallada y ratificamos que nuestro trabajo debía abordar este asunto, pues tal como lo afirma Restrepo (2016):

La comprensión de textos escritos hace parte de las dificultades más frecuentes que presentan los estudiantes durante su educación básica. Por ello, es necesario que desde el ámbito educativo se tenga como objetivo prioritario identificar y explicar aquellos procesos que afectan la comprensión de contenidos escolares y culturales, e intervenir, pedagógica y didácticamente, para mejorarla.

Por esta misma vía, Hurtado (2005) afirma que la lectura ha sido asumida en muchas de nuestras instituciones como un asunto de mecanización, que se centra en la decodificación y que desconoce los procesos de comprensión:

La lectura no ha sido concebida como un proceso de comprensión sino de mecanización, relegando la comprensión de lectura a un segundo plano. Tradicionalmente se consideró que antes de comprender se debía descodificar, así lo propuso el modelo perceptivo-motriz del proceso de lectura difundido en Colombia por Alliende y Condemarín (1982). En consecuencia, dice Hurtado citando a Hurtado, Serna y Sierra (2001): la escuela ha focalizado su atención no en estimular la comprensión sino más bien en desarrollar habilidades y destrezas que posibiliten la idónea descifración del código escrito, ignorando que el proceso de lectura es un todo

indivisible que no puede ser fragmentado en descodificar y comprender; ya que leer es ante todo comprender (p. 80).

Por su parte, Cassany y Aliagas (2007) nos dicen que, desde el enfoque psicolingüístico se marca el énfasis en el uso y desarrollo de estrategias cognitivas para acceder al significado de los textos. Esta manera de entender la lectura busca que los estudiantes hagan uso de sus saberes previos, de la memoria, de la construcción de hipótesis, de las inferencias, entre otras habilidades que contribuyen a elaborar la coherencia global del texto:

Para ello, la práctica intensiva de leer adopta una metodología particular. Los textos se asocian con tareas: hallar un dato concreto, buscar la idea principal, ordenar afirmaciones, recuperar inferencias, etc. Suelen ser preguntas de respuesta única o muy cerrada, que exigen al aprendiz hacer hipótesis, releer varias veces un fragmento o verificar la coherencia interna de sus respuestas. Hay tareas previas a la lectura, para activar el conocimiento previo (como "¿de qué crees que tratará este texto, que incluye esta foto?"), tareas para resolver durante la lectura (como "¿cómo seguirá la historia?" o "¿cómo te imaginas a este personaje?"), y tareas para después de la lectura (como "¿qué título le pondrías a lo que acabas de leer?") (pág. 3).

La lectura asumida de este modo es un asunto que se concibe como individual, que se realiza sin establecer conexiones con los saberes de los estudiantes, con sus vidas y sus experiencias, mientras que, desde la perspectiva sociocultural, "la lectura deja de ser una técnica individual y se considera una práctica social... Al leer, el aprendiz comprende un significado, pero también adopta un rol, construye una imagen y participa en una determinada organización de la comunidad". Por ello, los autores afirman que para la comprensión "Se requiere mucho más que el conocimiento lingüístico de los signos o unos procesos cognitivos" (Cassany y Aliagas, 2007, pág. 3). Así las prácticas lectoras, además de esto favorecen el vínculo de los estudiantes con el entorno social al que pertenecen y por esta misma vía aprenden el uso social de la lectura.

A partir de esto, las falencias que señalábamos en los estudiantes comenzaron a cruzarse con la pregunta por las estrategias de nosotras las maestras para responder a dichas necesidades, y fue así como pudimos apreciar que la mayoría de los ejercicios que proponíamos a los estudiantes se basaban en hacerles preguntas como las que señalaban Cassany y Aliagas; que por lo general buscaban información de tipo literal y que éramos nosotras quienes habíamos favorecido que a ellos les gustara más que les leyeran y que se mostraran reacios a leer por sí mismos, pues era habitual que las lecturas que les llevábamos las hacíamos nosotras en voz alta y pocas veces los dejábamos enfrentarse por sí mismos a los textos. Además, que el género que más usábamos era el narrativo, especialmente los cuentos cortos, y que pocas veces llevábamos otras estrategias y otros tipos de textos al aula.

Respecto a las prácticas de lectura que los maestros promovemos en el aula, Hurtado (2016) plantea que es necesario seleccionar materiales de lectura de calidad, que no solo sean narrativos, sino también expositivos o informativos y argumentativos. Así mismo, hace alusión al enriquecimiento de las experiencias de lectura, de manera que los estudiantes puedan encontrar sentido en las mismas y no caer en la apatía que se genera cuando la actividad de lectura se vuelve monótona, tediosa y mecanizada.

Aparte de la selección de los materiales, fue preciso revisar también el asunto de las estrategias didácticas que usábamos en el aula, pues como lo menciona Hurtado (2016), es necesario enriquecer las prácticas de lectura mediante experiencias que les permitan a los estudiantes construir sentido a partir de lo que leen. Fue así como, nos aproximamos a lo que plantean Pérez-Abril y Rincón (2009), quienes en sus reflexiones sobre la didáctica de las prácticas de enseñanza, señalan la importancia de trabajar en el aula con lo que Litwin (1997) denomina “configuraciones didácticas”, las cuales se presentan como una opción que permite que los maestros podamos planificar los procesos de construcción del conocimiento, a partir de opciones como: la pedagogía por proyectos, la planificación de actividades o el diseño de secuencias didácticas.

Como ya se señaló, Litwin define como objeto central de la didáctica las prácticas de enseñanzas, que toman formas diversas en atención a las concepciones, creencias y

decisiones que toma el docente: A estas formas que toma la práctica, la autora las denomina configuraciones didácticas entendidas como "...la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento. Esto implica una construcción elaborada en la que se puede reconocer los modos como el docente aborda múltiples temas de su campo disciplinar [...], el estilo de negociación de significados que genera, las relaciones entre la práctica y la teoría que incluye lo metódico y la particular relación entre el saber y el ignorar. Todo ello evidencia una clara intención de enseñar, de favorecer la comprensión de los alumnos y de generar procesos de construcción de conocimiento, con lo cual se distinguen claramente aquellas configuraciones no didácticas, que implican solo la exposición de ideas o temas, sin tocar en cuenta los procesos de aprender del alumno". Como puede notarse, una configuración puede verse como un modo particular de práctica en tanto implica una forma peculiar de organizar la enseñanza, y se sitúa en contextos institucionales

En nuestro caso elegimos la secuencia, pues según los autores, esta se "ocupa de algún o algunos, procesos de conocimiento específicos, en nuestro caso procesos de lenguaje, y se organizan en una serie de acciones o interacciones ligadas a un propósito" (p.7). De igual forma, nos apoyamos en Díaz-Barriga (2013), quien afirma que "las secuencias constituyen una organización de las actividades de aprendizaje que se realizarán con los alumnos y para los alumnos" (p.1). Además, el autor ubica la secuencia dentro de lo que se denomina como planeación didáctica, por lo que se constituyen en un referente importante para la organización de las distintas situaciones de enseñanza y aprendizaje que se presentan en el aula de clases.

Desde estas concepciones, era claro que debíamos aproximarnos a la planificación de nuestro trabajo de profundización desde una configuración didáctica.

"Tal como lo plantea la organización secuencial de una serie de actividades, que estarán relacionadas entre sí y que tienen un objetivo central que les da unidad. Tal como lo señalan Pérez-Abril y Rincón, todo esto "evidencia una clara intención de enseñar, de favorecer la comprensión de los alumnos y de generar procesos de construcción del conocimiento" (2009, p. 5).

Así mismo, como parte de la problematización, fue fundamental también considerar las condiciones del contexto, pensarnos lo que implica la educación en el ámbito rural, y partir de nuestra experiencia en este para resignificar las prácticas de lectura que estábamos agenciando allí, preguntarnos por lo que representaba la lectura para esta comunidad y reconocer los desafíos que un trabajo de profundización con estas particularidades implicaba para nosotras y nuestros propios procesos de formación y de transformación. En este sentido, es necesario reiterar que la Institución Educativa Presbítero Antonio José Cadavid, es una institución rural, que trabaja con los modelos de Escuela Nueva en la primaria y Postprimaria en los grados de secundaria. Como docentes de la primaria, nos corresponde trabajar desde el modelo de Escuela Nueva, el cual como lo señala el Ministerio de Educación Nacional-MEN, está dirigido a la escuela multigrado de las zonas rurales, que se caracterizan porque presentan una población dispersa en el territorio, con dificultades en el acceso a sedes educativas que tienen una oferta educativa tradicional.

Desde este modelo, los docentes debemos acompañar los procesos de estudiantes de diferentes grados en una misma aula de manera paralela. Para esto, el MEN ha diseñado un material de apoyo que se basa en unas guías, para que los estudiantes puedan trabajar, según lo que reza el modelo, a su propio ritmo. Dichas guías contienen actividades que siempre involucran la lectura, lo cual pone de plano que los estudiantes deben desarrollar unos procesos de comprensión lectora, que les permitan interactuar con los conocimientos y acumulados de la cultura que los materiales de estudio les proporcionan, pero más allá de esto, se espera que puedan establecer relaciones con sus propias experiencias, vivencias y saberes, con el contexto de la vida campesina, con unas formas particulares de ser y estar en el mundo, con sus deseos, expectativas y sus proyectos de vida.

Otro aspecto que se puede señalar, es que, de acuerdo a lo que manifestaron los estudiantes se pudo evidenciar que las prácticas de lectura en casa, en el ámbito familiar, no ocupan un lugar importante, esto se debe en parte a que en el corregimiento todavía hay algunas personas adultas que son analfabetas o que tienen un nivel muy básico de lecto-escritura y porque para ellos, en la cotidianidad de sus labores, que como se mencionó están

muy relacionadas con las actividades del campo, no ha sido tan necesaria la adquisición de hábitos de lectura.

Además, es primordial resaltar las palabras de Hernández-Barbosa (2014) quien citando a Hisse (2009), nos ayuda a plantear algunas características que son propias de estos contextos rurales:

La educación rural se asienta en lugares donde la demanda educativa tiene unas particularidades, como los bajos índices socioeconómicos, la baja tasa de niños en edad escolar, la ausencia de trabajo colectivo para los docentes rurales, la escuela como única institución administrativa de la zona, la escasa oferta educativa, los adultos sin completar su escolaridad y la incorporación de estudiantes con necesidades educativas escolares (pág. 19).

Hacer la lectura de lo que ocurre en el aula sin pasar por la lectura del contexto y sin establecer relaciones entre lo que viven día a día los estudiantes, incluyendo por supuesto lo que viven en la escuela, y de manera particular lo que han aprendido allí frente a las prácticas de lectura, es quedarse con una visión fragmentada, pues las prácticas se construyen en la vida social, cultural y comunitaria de los seres humanos, en la interacción. Por esto es necesario mantener presente el vínculo escuela-comunidad, de manera que las prácticas de lectura habiten la escuela, pero que no se queden solo allí, sino que puedan ir y venir, de la escuela a la comunidad y viceversa para llegar cada vez más cargadas de sentido.

Llegar o mejor aún, partir de esta última intención nos puso en una encrucijada, porque muchos autores que trabajan desde el enfoque sociocultural han marcado un distanciamiento de las miradas que centran su atención en la comprensión lectora, por considerarla de corte cognitivista, y argumentan que lo esencial en la perspectiva sociocultural es el diálogo con los acumulados de la cultura, tal como lo afirma Sánchez Chévez (2013), la lectura desde la concepción sociocultural se entiende como una “práctica social, dado que se lee, se interpreta y comprende los hechos históricos de una sociedad, para luego actuar con lo aprendido, tomar decisiones y dar respuesta adecuadas a problemas del entorno” (pág. 9).

Desde una mirada sociocultural, la enseñanza de las prácticas de lectura en la escuela implica que los docentes de aula, desde su ejercicio pedagógico reinventen esas prácticas de acuerdo con las características de los contextos, de los territorios en los que se desenvuelven los sujetos; en este caso particular en la zona rural. Pero esto debe partir por generar estrategias que permitan fortalecer la comprensión de lo que se lee, por lo tanto, es necesario seguir trabajando la relación entre ambas miradas, pues la lectura implica tanto una dimensión social como una dimensión cognitiva y tal como lo propone Cassany (2006), es necesario apoyarse en los estudios que se han adelantado desde ambas concepciones para alimentar unas prácticas docentes, para que más allá de favorecer la articulación entre los procesos de pensamiento y la producción de conocimiento, se conciben siempre desde y a partir de las prácticas sociales y culturales.

De acuerdo con lo señalado, nuestro interés investigativo se sintetiza en la siguiente pregunta de investigación:

¿De qué manera se fortalece la comprensión lectora del grado 2° de la Institución Educativa Presbítero Antonio José Cadavid, mediante el diseño e implementación de una secuencia didáctica que permita el acercamiento a prácticas socioculturales de la lectura, teniendo en cuenta el contexto rural al que pertenecen los estudiantes?

1.4. Los propósitos que trazan la ruta a emprender en este viaje

Derivado de lo anterior, nuestro propósito central se orienta hacia fortalecer la comprensión lectora de los estudiantes del grado 2° de la Institución Educativa Rural Presbítero Antonio José Cadavid, mediante el diseño e implementación de una secuencia didáctica que facilite un acercamiento a prácticas socioculturales de la lectura, teniendo en cuenta el contexto rural al que pertenecen. De igual modo, conscientes de la necesidad de ir paso a paso por el sendero trazado, identificamos los siguientes objetivos específicos:

- Caracterizar las prácticas de lectura de los estudiantes del grado 2° de la Institución Educativa Rural Presbítero Antonio José Cadavid.
- Implementar una secuencia didáctica, que desde su diseño facilite la inserción de los estudiantes en prácticas de lectura socioculturales que favorezcan la comprensión e interpretación como procesos transversales del proceso lector.
- Evaluar la pertinencia de la secuencia didáctica respecto al propósito central de la propuesta de profundización y realizar los ajustes que se requieran para su cualificación.

1.5. Los motivos que nos animan a emprender este viaje

Al pensar en los motivos que sustentan la razón de ser de este viaje, es fundamental plantear que, en la medida en que fuimos avanzando en la construcción del trabajo de profundización, y gracias a todas las reflexiones, conceptualización y diálogos que sostuvimos con nuestros docentes y con la asesora de nuestro proyecto, se hizo imprescindible el poder revisar de manera consciente nuestro quehacer como maestras de la ruralidad y nuestras prácticas en torno a la enseñanza de la lectura, incluso las maneras en las que nosotras mismas asumimos la lectura, pues comprendimos que no podríamos comenzar a transformar las primeras sin pasar por estas últimas.

Adicional, se partió de la necesidad de abordar los asuntos relacionados con la comprensión del texto escrito, procurando no perder de vista aspectos relacionados con el desarrollo cognitivo de los estudiantes, pero haciendo énfasis en los aspectos socioculturales que hacen de las prácticas de lectura un saber social y cultural. Pues consideramos que este es un asunto central que está relacionado, no solo con la cualificación de las prácticas de lectura de los y las estudiantes, sino también con las prácticas de enseñanza de la lectura de los maestros. De manera particular en el sector rural, pues desde nuestra experiencia en este contexto, podemos decir que en estos es muy frecuente que dichas prácticas de enseñanza estén muy influenciadas por las corrientes lingüísticas, sociolingüísticas y cognitivistas y

que las relaciones con el contexto, con las experiencias de los sujetos y la interacción que se requiere con los distintos elementos de la cultura, se queden relegadas y no se les de la importancia que merecen para abordar los procesos de construcción de significados y sentidos, es decir, para acceder a la comprensión.

En cuanto a la pertinencia de esta investigación, se puede decir que, a partir del rastreo de antecedentes que hicimos en torno a nuestro objeto de estudio, se encontraron muy pocos trabajos relacionados con la lectura en el ámbito rural y mucho menos aquellos que hacen alusión a los procesos de comprensión desde el enfoque sociocultural de la lectura. Inferimos que esto último se debe en parte a que desde este enfoque se ha querido tomar distancia frente a la concepción de la lectura como un “proceso” que centra su atención en las implicaciones cognitivas y lingüísticas, desconociendo las construcciones sociales y culturales que rodean al acto de leer. Ante esto, como respuesta se encontró que hay un énfasis muy marcado en las nuevas concepciones que postulan la lectura como una “práctica sociocultural”, desde las que la pregunta por la comprensión, tal como se había venido abordando en las perspectivas anteriores, no tiene un lugar central.

Por esto, consideramos que es esencial explorar un camino en el que se busque conciliar los extremos de ambas posturas, para ello nos apoyamos en Cassany (2006), para decir que: “aprender a leer requiere no solo desarrollar los mencionados procesos cognitivos, sino también adquirir los conocimientos socioculturales particulares de cada práctica concreta de lectoescritura” (pág. 1). En este sentido, esperamos que a futuro este trabajo pueda servir de referente para que otros maestros continúen avanzando por esta vía, con el ánimo de aportar elementos de análisis que nos permitan seguir cualificando las prácticas docentes en torno a la enseñanza de la lectura.

Por último, consideramos que la escuela es el espacio donde los maestros, como acompañantes de estos procesos, somos quienes debemos propiciar las condiciones necesarias para que nuestros estudiantes accedan a la lectura y a la comprensión como una unidad indivisible, por esto sabemos que es necesario partir por la revisión crítica de nuestras propias prácticas y por el reconocimiento de las características de las prácticas que han

configurado nuestros estudiantes, a sabiendas que somos quienes más hemos aportado en esto, pues en el contexto rural al que pertenecen los estudiantes del grado 2° de la Institución Educativa Pbro. Antonio José Cadavid, son escasos los espacios en los que ellos y ellas pueden interactuar en su cotidianidad con la cultura escrita.



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

Capítulo II

Marco conceptual. Recorrido por las coordenadas conceptuales que orientan nuestro viaje

“Diversidad de propósitos, diversidad de modalidades de lectura, diversidad de textos y diversidad de combinaciones entre ellos... La inclusión de estas diversidades, así como su articulación con las reglas y exigencias escolares es uno de los componentes de la complejidad didáctica que es necesario asumir cuando se opta por presentar la lectura en la escuela sin simplificaciones, velando por conservar su naturaleza y, por lo tanto, su complejidad como práctica social”.

Emilia Ferreiro (1994) citada por Delia Lerner (2001, pág.129)

De acuerdo con los propósitos del trabajo de profundización que ya fueron presentados, se definieron cuatro asuntos centrales para definir las coordenadas conceptuales que orientaron la investigación, los cuales serán abordados en este apartado. El primero de ellos está relacionado con el rumbo que nos traza la lectura entendida como práctica; el segundo con las implicaciones de la perspectiva sociocultural en la enseñanza de las prácticas de lectura en la escuela; el tercero con la postura que asumimos en cuanto a que “leer es comprender” y, por último, se presenta un breve apartado que busca dar cuenta de algunas características de la educación en el contexto rural.

1 8 0 3

2.1.Las prácticas de lectura: un nuevo rumbo por emprender

De acuerdo con Silveira Caorsi (2013), desde la perspectiva sociocultural, la lectura es entendida y asumida como “práctica”, en tanto se concibe como una acción que conlleva unas intencionalidades y está demarcada por unos usos y valores que se definen desde el contexto mismo en el que se insertan o en el que se configuran. “Entender la lectura como una práctica sociocultural implica cuestionarse sobre su funcionalidad, considerar que se relaciona estrechamente con la construcción de la imagen social de cada sujeto” (pág. 108). Esta forma de asumir la lectura nos plantea que no hay maneras únicas de leer los textos, pues en el acto de leer están implícitos diversos factores que inciden en la interpretación y en la configuración de sentido, los cuales están en relación directa con el contexto.

Citando a Álvarez Zapata (2002), la autora plantea que:

(...) Cuando se califica a la lectura como práctica sociocultural, se está haciendo alusión a un conjunto de hechos y situaciones en ella y por ella suscitado, relacionado con los efectos socializantes y simbólicos (funciones, finalidades, valoraciones, usos sociales, culturales y políticos que tiene), referidos a por qué se lee, para qué se lee, cómo la lectura ayuda a construir una imagen o presencia social de los sujetos (Como se citó en Silveira Caorsi, 2013, pág.108-109).

Así mismo, de la mano de esta autora entendemos que, cuando se lleva esta concepción a los procesos de enseñanza y aprendizaje, es necesario considerar que se debe ir más allá de la “mera actividad de descodificación, aunque ésta se realice en aquélla, porque la acción de descifrar un código establece solamente relaciones referenciales y biunívocas entre el signo y el referente” (pág.109). Entonces, la lectura como práctica, como actividad social y cultural que se enmarca en un contexto, requiere de unos énfasis en los aspectos temporales, espaciales, sociales y culturales que caracterizan dicho contexto.

Desde la concepción sociocultural de la lectura el lector es intérprete y creador de significado, por eso se considera que el sujeto es un analfabeto funcional (iletrado)

cuando el conocimiento sobre el lenguaje escrito está en la etapa del descifrado, no puede obtener del texto una interpretación ni llegar a producir escritura sobre el mismo. Al aceptar la lectura como una acción sociocultural mediada por el contexto abrimos la posibilidad de considerar que existen distintos modos de leer de acuerdo a la intencionalidad de comunicación del texto y también relacionados con el contexto del lector (Silveira Caorsi, 2013, pág.110).

Delia Lerner (2003), también aporta elementos para comprender la lectura como práctica social y nos dice que, tanto la lectura como la escritura han sido y continúan siendo un patrimonio casi exclusivo de unos grupos sociales, lo cual ha puesto en clara desventaja a otros sectores de la sociedad, por esto la autora llama la atención sobre el papel de la escuela en la tarea de encontrar salidas que ayuden a acortar las brechas que supone esta situación:

Las prácticas de lectura y escritura como tales han estado prácticamente ausentes de los currículos y los efectos de esta ausencia son evidentes: la reproducción de las desigualdades sociales relacionadas con el dominio de la lectura y la escritura. Éstas seguirán siendo patrimonio exclusivo de aquellos que nacen y crecen en medios letrados hasta que el sistema educativo tome la decisión de constituir esas prácticas sociales en objeto de enseñanza y de encarnarlas en la realidad cotidiana del aula, hasta que la institución escolar pueda concretar la responsabilidad de generar en su seno las condiciones propicias para que todos los alumnos se apropien de esas prácticas (Lerner, 2001, pág.89).

En esta misma vía, Pérez-Abril (2007), plantea que históricamente no se ha dado una distribución homogénea en el acceso de las personas, tanto a la lectura como a la escritura, ni a los demás productos del mundo letrado y que, además, las prácticas de lectura van a estar vinculadas a las maneras como cada grupo social letrado se ha relacionado con la cultura escrita. De manera particular, el autor señala que “en nuestro contexto son diferentes

las condiciones de acceso a la lectura en el sector rural que en las grandes ciudades. Incluso dentro de éstas, hay grandes diferencias de acceso al mundo letrado para los ciudadanos” (pág. 2). Para nosotras es fundamental tener claras estas diferencias, pues entendemos desde Lerner, que la escuela debe procurar por generar condiciones de acceso en términos de equidad y que en el sector rural es urgente trabajar en ello, por tanto, como maestras adscritas a una escuela rural, debemos asumir este reto de manera consciente y cualificarnos para responder de manera acertada al mismo.

Ahora bien, de acuerdo con Sánchez “La lectura es uno de los principales medios a través de los cuales niños, niñas y jóvenes aprenden nuevos conocimientos, confrontan sus saberes previos y modifican sus ideas sobre la realidad y el mundo” (1964, pág. 25). Esto implica que la lectura debe ser concebida como mediación entre las experiencias, las concepciones de sí y del mundo que puedan tener los estudiantes y los contenidos que los textos ofrecen, lo cual conlleva siempre a una permanente re-construcción del sentido, desde la que la lectura se convierte en una práctica que favorece la incursión en todos los ámbitos sociales y culturales, en primera instancia del contexto particular en el que está inmerso y de manera más amplia en el mundo. Esta mirada de la lectura en tanto práctica dialoga con los postulados que recoge Pérez-Abril (2007), citando a Bajtín (1998):

En torno a que siempre estamos vinculados a prácticas culturales, ya sea “al interior del grupo social, o los grupos, a los que pertenecemos. En esas prácticas, nos apropiamos de modos de pensar, de valorar, conocemos explicaciones, visiones del mundo, en una frase: comenzamos a llenar el mundo de sentido” (pág.1).

Estos aportes de los autores citados nos permiten comprender lo que implica asumir la lectura como una práctica social, que debe ser enseñada por los maestros y apropiada por nuestros estudiantes, en este sentido, es una necesidad latente, especialmente en los contextos rurales, porque es allí donde más se requiere que los estudiantes puedan concebirla como una posibilidad de acceso al mundo cultural y social y como puente para poder leer

las realidades que los rodean y hacer parte de las transformaciones que estas requieren. Esto implica también que no se pierdan de vista las intencionalidades que circulan en torno a esta práctica, es decir, reconocer que cada sujeto tiene una intención cuando lee y que así mismo, los diferentes textos están cargados de intencionalidades que es preciso develar e interpretar.

2.2.A modo de brújula, el enfoque sociocultural orienta la enseñanza de las prácticas en la escuela

La enseñanza y configuración de las prácticas de lectura en la escuela, desde una perspectiva sociocultural, implica que los docentes partamos de las características de los contextos, de los territorios que habitan los estudiantes, en este caso particular en una zona rural. Además, como lo plantea Kalman (2003): “la perspectiva sociocultural aporta elementos para comprender la relación entre la actividad humana en el mundo social y los procesos de apropiación de las prácticas sociales” (pág. 41). Este es un enfoque que, como lo dice la autora, tiene a la actividad social como la base desde la cual se deben pensar las prácticas en el aula, de manera que se privilegien los aprendizajes colectivos en el ámbito sociocultural sobre aquellos que se dan de manera individual, esto implica negociación de significados, sentidos y diálogos permanentes entre los actores sociales. En este sentido, en esta perspectiva la escuela se erige como escenario de interacción, de intercambio y construcción conjunta.

De igual modo, se plantea una reflexión sobre el papel de los maestros, sobre sus prácticas y se espera que a partir de esta los docentes podamos hacer un análisis de lo que acontece en el aula, de las maneras en las que se tramita la construcción de conocimiento y de las posibilidades que brindamos para mantener activo el puente entre la escuela y las realidades que viven los estudiantes. Particularmente en lo referido a la lectura, de manera que se puedan identificar aquellos aspectos que se deben fortalecer para que los estudiantes

encuentren un sentido de la lectura y de lo que leen más allá de la tarea escolar y más allá de la escuela.

A partir de esta concepción, se amplía la mirada sobre la escuela y el aula y se abre un abanico de posibilidades, en tanto en ella pueden confluír diferentes tradiciones, costumbres, necesidades propias, proyectos de vida, aspiraciones, entre muchos otros factores diversos y múltiples. Esto exige de una escuela y unos maestros en permanente formación, para poder responder a las necesidades y particularidades del contexto. De acuerdo con Pérez-Abril y Roa (2010), esta perspectiva “posibilita preguntar cómo construir situaciones en las que se generen las condiciones para que ocurra el aprendizaje, y para el ingreso de los niños a la cultura escrita y a las prácticas de lenguaje” (pág.17). De este modo, los diseños didácticos se enfocan en actividades y situaciones de aprendizaje que representen un reto para los estudiantes y que, como lo plantean Pérez-Abril y Roa, favorezcan:

Condiciones para que los niños accedan al patrimonio de las culturas, registrado en textos de diverso tipo. Aquí la literatura cumple un papel fundamental, y emerge la necesidad de que los niños se vinculen a diverso tipo de experiencias y prácticas de lectura que exploren la variedad textual, y discursiva y de temas, en diferentes soportes físicos y digitales. De este modo irán contando con elementos para asumir un punto de vista, un juicio sobre lo que leen, se irán formando para “no tragar entero” (2010, pág.17).

En este sentido, el papel del docente es fundamental, pues debe desplegar acciones en las que establezca relaciones entre teoría y práctica, para que como ya se dijo, se favorezca la construcción del conocimiento en torno a las prácticas letradas, a la cultura escrita y se vivencien en el aula situaciones que permitan establecer puentes entre la vida real y las prácticas de lectura. Así, los aprendizajes estarán mediados por lo que los autores denominan “situación didáctica, en tanto se trata del “conjunto de acciones e interacciones organizadas alrededor de una intención y cuyo objeto lo constituye el trabajo sistemático alrededor de una

práctica sociocultural específica” (pág. 58). Ya que esta posibilita el encuentro entre lo que los estudiantes esperan, con lo que tanto los maestros como la misma escuela ponen como propósito y de todo esto con las prácticas culturales en las que todos los actores sociales estamos insertos.

Otro aspecto que aparece como central en la perspectiva sociocultural es el que encontramos en Cassany (2006), pues el autor señala que, al entender la lectura como construcción social, es necesario comprender que esta ha sufrido cambios trascendentales a través del tiempo y del espacio:

La lectura varía a lo largo de la historia, de la geografía y de la actividad humana. La humanidad ha ido inventando sucesivas tecnologías de la escritura, con variadas potencialidades, que cada grupo humano ha adaptado de manera irrepetible a sus circunstancias. En cada lugar, en cada momento, leer y escribir han adoptado prácticas propias, en forma de géneros discursivos particulares. (2006, pág. 23).

Lo anterior no puede estar lejano a nuestra cotidianidad, ya que estos factores permiten que se establezcan construcciones sociales alrededor de las cuales pueden configurarse prácticas para la interacción con el otro en el aula de clase, teniendo en cuenta que las prácticas de lectura adquieren diferentes significados según la época, la historia, las experiencias, el contexto, todo lo cual forma parte de la colectividad, de la construcción de nuevos sentidos, mundos y posibilidades y así puedan dimensionarse otras perspectivas de vida, otras realidades.

Se necesita entonces reinventar las prácticas de lectura para dar lugar a otras oportunidades o medios como punto de partida para repensar los problemas de la enseñanza de la lengua y la literatura a los niños. Referente a esto, Bombini (2006) invita a: “Inventar otros modos de producir conocimiento en la escuela, a desplegar otras maneras de intervenir por parte de los docentes, a recrear formas en que la cultura circula por la escuela y se

resignifica en la vida de la gente” (pág. 35). Así, la escuela como espacio social vinculante y diverso nos lleva como docentes a reflexionar nuestras prácticas de lectura, a repensarnos, a inventar maneras de vincular a nuestros estudiantes a diferentes formas de leer el contexto campesino en el cual se desenvuelven, de modo que se apropien de sus realidades y creen mundos posibles:

Necesario es hacer de la escuela un ámbito donde lectura y escritura sean prácticas vivas y vitales, donde leer y escribir sean instrumentos poderosos que permitan repensar el mundo y reorganizar el propio pensamiento, donde interpretar y producir textos sean derechos que es legítimo ejercer y responsabilidades que es necesario asumir (Lerner, 2001, pág. 26).

Por tanto, la escuela debe ser el espacio propicio para generar ambientes de lectura donde los estudiantes expongan sus ideas, pensamientos y experiencias que los lleven a vivir, experimentar cosas nuevas, recrear la mente, encontrar significados, poner en práctica sus saberes de manera oral y escrita. Esto conlleva que se relacionen entre sí, con lo cual se posibilitan construcciones sociales que pueden redundar en lo que Larrosa (2003) plantea en cuanto a que: “la experiencia de la lectura es también el acontecimiento de la pluralidad”. (pág. 54). Es decir, una experiencia en la que siempre estamos en interacción, con los otros y las otras, con el mundo.

Además de la escuela y de lo que en ella acontezca, deben crearse otros espacios donde los estudiantes se encuentren e identifiquen con la lectura y donde esta pueda tener cabida, por ejemplo, en el hogar, en la vereda o por ejemplo al conformar un grupo de literatura, entre otros. La escuela debe entender la lectura como la construcción de sentido que se configura también a través de las prácticas sociales en las que interactúan los sujetos, por ello es esencial resignificar la enseñanza de la lectura con una mirada desde lo sociocultural para que haya una identificación con el otro, consigo mismo y con la realidad y el contexto en el cual se desenvuelven los individuos.

2.3. Leer implica comprender

La lectura no puede entenderse por fuera de los procesos de comprensión, pues en el acto lector siempre entrará en juego la necesidad de comprender el texto escrito, y si bien es fundamental hacer el tránsito hacia lo que propone el enfoque sociocultural, es imprescindible también reconocer que se requiere de esas otras perspectivas que han puesto su acento en la comprensión, pues, lejos de oponerse, se articulan en un proceso en el que los ejercicios de pensar, de construir significados y sentidos a través de los saberes previos y de las vivencias, permiten el surgimiento de nuevos conocimientos e interpretaciones.

Al respecto, Solé (1998) afirma que es necesario tener presente que “leer es comprender, y que comprender es ante todo un proceso de construcción de significados acerca del texto que pretendemos comprender” (pág. 37). Un lector comprende un texto cuando puede encontrarle significado, cuando puede ponerlo en relación con lo que ya sabe y con lo que le interesa. Por esta misma vía, Cassany (2006) ratifica que leer es comprender y expone que: “Para comprender es necesario desarrollar varias destrezas mentales o procesos cognitivos: anticipar lo que dirá un escrito, aportar nuestros conocimientos previos, hacer hipótesis y verificarlas, elaborar inferencias para comprender lo que sólo se sugiere, construir un significado” (pág. 21). Esta mirada de lectura, pone de plano la necesidad de partir de los procesos mentales con los que contamos los seres humanos y en este sentido, será entonces necesario reconocerlos y fortalecerlos desde la escuela, pero sin caer en el desconocimiento de todo lo otro que entra en juego en la comprensión, porque más allá de estos asuntos, está la visión que cada uno tiene del mundo y de sí mismo; por ello, no puede pretenderse que haya una interpretación ni un propósito únicos, porque no todos comprendemos e interpretamos del mismo modo, por esto es preciso partir de que todos tenemos diferentes, múltiples, versátiles y dinámicas maneras de acercarnos a comprender el mundo, los textos y las realidades que nos rodean.

Por otro lado, Solé (1987), en lo referente a los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura, plantea que la comprensión es una condición que no puede estar por fuera ni de los procesos de escolarización ni de la vida en las sociedades letradas. Además, respecto a las perspectivas que hay en torno a la lectura, aclara que:

Si bien el tema de la lectura (qué es, cómo se aprende, cómo hay que enseñarla) es siempre un tema polémico, cabe señalar que cualquiera que sea la opción o perspectiva desde la que se aborde existe un acuerdo generalizado en conceder una importancia fundamental a la comprensión de aquello que se lee (pág. 1).

La lectura permite adentrarnos en el mundo de la cultura, formar parte activa en él, por esto es una tarea central de la escuela y de los fines de la educación que en esta se promueven, en torno a la formación de sujetos críticos que puedan participar de manera activa y consciente en los asuntos de la vida social y política que los rodean. Según Solé (1992):

Un lector activo que procesa la información que lee, relacionándola con la que ya poseía y modificando esta como consecuencia de su actividad con lo que, en mayor o menor grado siempre aprendemos algo mediante la lectura, no debemos perder de vista que cuando leemos para aprender, ponemos en marcha una serie de estrategias cuya función es asegurar este objetivo (pág. 39).

Por tanto, un estudiante con capacidad de comprender lo que plantea un texto es un sujeto que aprende algo del mismo, pues según la autora, es necesario reconocer la comprensión como un elemento necesario para la adquisición del aprendizaje. Por tal razón:

El control de la comprensión es un requisito esencial para leer eficazmente, puesto que si no nos alertamos cuando no entendemos el mensaje de un texto, simplemente no podríamos hacer nada para compensar esta falta de comprensión, con lo cual la lectura sería realmente improductiva (Solé, 1998, pág. 19).

En efecto, desde esta mirada, la lectura es “un proceso de interacción entre un lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer (obtener una información pertinente para) los objetivos que guían su lectura” (Solé, 1998, pág. 17). La cual se constituye como una experiencia que forma y transforma nuestras realidades y las maneras de pensar, de ser, de actuar, de ver el mundo, porque no solo es aprender a leer, también es aprender a pensar.

Para Cassany (2006), la lectura implica una serie de destrezas y habilidades de orden cognitivo, las cuales se conocen gracias a las investigaciones que sobre este campo se han realizado, esto nos permite conocer cómo nuestra mente procesa la información, formula hipótesis frente al contenido de un texto y hace lectura entre líneas. No obstante, el autor señala, que esto:

(...) Nos dice más bien poco o nada del componente sociocultural, de las formas particulares que adopta la lectura en cada contexto: cómo leemos la Biblia, cómo chateamos con los amigos en la pantalla, cómo analizamos un informe técnico, cómo hojeamos una guía turística en inglés o francés (con grados diferentes de dominio de estos idiomas) o cómo atribuimos significado a los artículos de nuestra disciplina y a los de otra que desconozcamos. (pág. 22-23)

Por esto, el autor enfatiza en que para aprender a leer se requiere que más allá del fortalecimiento y desarrollo de los procesos cognitivos se debe permitir el acceso a los conocimientos socioculturales, porque leer no es “una actividad neutra o abstracta de lectura, sino múltiples, versátiles y dinámicas maneras de acercarse a comprender” (pág. 23). Y esto implica ofrecer a los estudiantes experiencias en las que puedan fortalecer sus habilidades cognitivas, pero fundamentalmente que puedan acceder a la riqueza y la diversidad de lo sociocultural.

No obstante, tal como lo plantea Bombini (2008) no se trata de asociar la comprensión a los estándares que el sistema educativo ha diseñado para evaluar la comprensión, pues esto significaría entender que hay maneras unívocas de comprender, y se desconocería que existen “variaciones sociolingüísticas y socioculturales que se ponen en juego en los modos de comprensión de sujetos que pertenecen a distintas comunidades” (pág.25). Esta crítica del autor aboga por reconocer que “los modos de comprensión entendidos como parte de una experiencia cultural particular, rompen la ilusión de homogeneidad y cuestionan la posibilidad de pensar en estándares de comprensión” (pág.25). Por esto, desde lo que plantea el autor, entendemos que es necesario cuestionar la mirada que cifra la comprensión desde unos estándares y unas competencias que se imponen a las comunidades de manera homogénea, pero no por ello debemos pensar en que no es necesario favorecer los procesos de comprensión de los textos escritos en los estudiantes. Así pues, no se trata de quedarse en la dicotomía frente a la comprensión, es imprescindible encontrar la articulación entre lo que las investigaciones han aportado en torno al cómo aprendemos y comprendemos y la necesidad de seguir avanzando para que las prácticas de lectura se configuren desde escenarios y estrategias ricas en posibilidades para acceder a la cultura y a todas sus formas de manifestación.

2.4. Algunas características de la educación en el medio rural

Ruralidad es un término polisémico, pues como lo señala Zamora (2010), suele usarse para calificar un sinnúmero de asuntos de diversa índole, por lo que termina siendo impreciso y difuso, es muy generalizada la concepción de que cuando se habla de lo rural se haga referencia a zonas apartadas del casco urbano de los municipios y ciudades y que se considere que en estos contextos sus habitantes se dediquen al sostenimiento de la tierra con trabajos de agricultura y al manejo de los animales en ganadería, porcicultura, avicultura, entre otros. Según Zamora (2010), este término puede variar entre acepciones que aluden a “un concepto espacial o territorial, otras a calidad de vida, a ciertas pautas socioeconómicas o a

determinados valores o estilos de vida. Podríamos decir que efectivamente, rural toca con el campo, pero también con un campo de batalla semántico” (pág. 2).

En años anteriores, las veredas y los corregimientos estaban aislados de las zonas urbanas por múltiples factores, tales como la lejanía, la poca cobertura de los servicios públicos, las carreteras que no eran adecuadas para el transporte; pero ello ha ido cambiando con el tiempo, ya que los líderes y las organizaciones comunitarias han buscado mejorar la vida de los campesinos con proyectos que abrieron nuevas oportunidades de trabajo diferentes a la ganadería y la agricultura. Por otro lado, la población rural se caracteriza por ser flotante, aún más en las veredas, ya que los predios están habitados por personas que en muchas oportunidades llegan a trabajar al territorio o a cuidar las fincas de las familias que se van a vivir en la zona urbana.

Con todo, los avances conseguidos a nivel social han contribuido a que haya una apuesta por la zona rural, por eso en algunos municipios las veredas y los corregimientos se han transformado en zonas turísticas; ello ha llevado al Estado a interesarse por la educación rural y la capacitación de las personas adultas para así incentivar un desarrollo cultural, social que arraigue a los campesinos a su territorio, de modo que no tengan necesidad de dejar sus parcelas para estudiar, más bien, que estas hagan parte de su proceso educativo.

Por lo anterior, con el fin de fomentar y fortalecer en los campesinos el sentido de pertenencia, en los “años 60, surgió la escuela nueva claramente como respuesta a una característica propia de nuestra escuela rural, conocida como “escuela multigrado”, donde una o máximo dos maestras atienden la totalidad de los grados escolares de la primaria” (Zamora, 2010, pág. 9). Dicha escuela propone un trabajo basado en el desarrollo de cartillas que ayudan al estudiante a seguir su propio ritmo de aprendizaje, más si se tiene en cuenta que los niños desde muy pequeños ayudan a sus padres en las labores del campo. Al respecto, Zamora (2010) afirma que: “Este modelo, basado en el aprendizaje activo, el trabajo en equipo, el uso de guías de aprendizaje y el gobierno escolar, supone un estrecho vínculo entre

la escuela y la comunidad (rural)” (pág. 9). Por tanto, el docente, además de orientar y acompañar a los estudiantes en el desarrollo de las unidades que hay en las guías, se convierte en el eje central de la comunicación entre la comunidad y la escuela.

Después de que surgió Escuela Nueva, fueron creados nuevos modelos flexibles –como el Sistema de Aprendizaje Tutorial (SAT), dirigido a jóvenes y adultos que no podían salir de las zonas rurales, y la Potsprimaria, cuya metodología basada en el desarrollo de módulos se asemeja a la de Escuela Nueva– ya que lo que pretendía la educación en ese entonces era, según Hernández (2014), “civilizar a aquellos que se encontraban por fuera del marco de las ciudades; además, las escuelas normales, campesinas y agrícolas buscaban formar a los habitantes de estos territorios en prácticas agrícolas que sirvieran para el desarrollo económico del país” (pág. 7). Es así como cada uno de los modelos flexibles está orientado hacia la adaptación de los currículos, de manera que se cubran las necesidades y expectativas de las comunidades rurales del país, para esto se supone que se deben generar procesos de acompañamiento constante a los procesos y a los maestros, con el fin de garantizar permanencia en el sistema escolar y en las zonas rurales, a través de dinámicas de flexibilización que estén acorde con las rutinas y costumbres de las comunidades y de diversificación para que estos procesos sean pertinentes con las particularidades de los contextos.

En últimas, lo que se busca es una educación de calidad que permita mejorar su calidad de vida de los habitantes de los sectores rurales, a través de una formación integral y autónoma, en la que sea evidente la relación del contexto con los contenidos abordados, permitiendo que los sujetos puedan abrirse a múltiples posibilidades para configurar sus proyectos de vida, cerrando cada vez más las brechas socioculturales que han marcado frente al contexto rural. No obstante, aún falta mucho por hacer, en especial en lo relacionado con la voluntad política de concretar lo que está escrito en los documentos que sustentan estos modelos.

Por otra parte, cabe resaltar la importancia del docente en la educación rural como agente principal generador de conocimiento. Castaño (2007), citado por Hernández (2014), define al docente de educación rural como personas:

(...) Capaces de generar un conocimiento que integre lo local, lo regional, lo nacional y lo mundial. Maestros conscientes de que contribuyen a que sus alumnos comprendan el mundo y se comprendan ellos mismos. Estos maestros pueden tener la capacidad de identificar y desarrollar talentos y potencialidades, y así responder a los intereses y las necesidades de la región, además de fomentar líderes y gestores culturales, y ser capaces de reconocer las alteridades; maestros investigadores y promotores de cambios (pág. 11).

Por esta misma vía, en el Manual de Escuela Nueva -Activa para el Docente (2015) se resalta el papel de los maestros, pero también el de los estudiantes, porque ellos son el centro de la acción pedagógica de los docentes. Además, se plantea que es necesario modificar las prácticas de los docentes del área rural: “La organización de las escuelas multigrados exige la modificación de las prácticas tradicionales de enseñanza centradas en el docente, hacia promoción de procesos de aprendizaje centrados en el estudiante” (p.33). Es por esto que cada vez se hace más necesaria la capacitación de los docentes del área rural para mejorar sus prácticas. De manera particular, los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura que son promovidos por el modelo Escuela Nueva, en sus últimos desarrollos han buscado actualizarse en torno a los desarrollos teóricos sobre el tema, pero es necesario decir que, las actividades propuestas y la intencionalidad de una formación autónoma encuentran su punto de quiebre cuando los estudiantes no han logrado un adecuado proceso de adquisición del código escrito.

De lo anterior, cabe considerar la preparación del docente para enfrentar lo que demanda la educación rural, pues no se trata solo de enseñar, sino de cómo saber llegar a una comunidad para motivarla a que ame lo que ella es, lo que tiene y aproveche los recursos

que le brinda el medio que la rodea. Por ello, Hernández (2014) propone que: “Las políticas sobre educación rural y la formación de docentes rurales en Colombia deben contemplar los siguientes aspectos: interculturalidad, multietnicidad y biodiversidad, puesto que estos son la suma de la diversidad del país” (pág. 11). En efecto, un docente rural es el que está directamente vinculado con la historia, la cultura y el desarrollo social de la comunidad, de allí surge la preocupación por la capacitación de docentes para enfrentarse de la mejor manera al contexto e impactarlo de forma positiva.

Aunque la ruralidad ha tenido avances a nivel social, económico, cultural, educativo, aún sigue siendo una necesidad la preparación del docente para cultivar en los niños todo lo que se propone desde el trabajo con las guías de Escuela Nueva, máxime si se tiene en cuenta que la educación vista desde la ruralidad se basa en el desarrollo de habilidades básicas con el fin de que los estudiantes sean competentes para enfrentarse a la vida social de la misma manera que quienes estudian en una escuela graduada, de ahí que según el *Manual para la formulación y ejecución de planes de educación rural* (Ministerio de Educación Nacional, 2012):

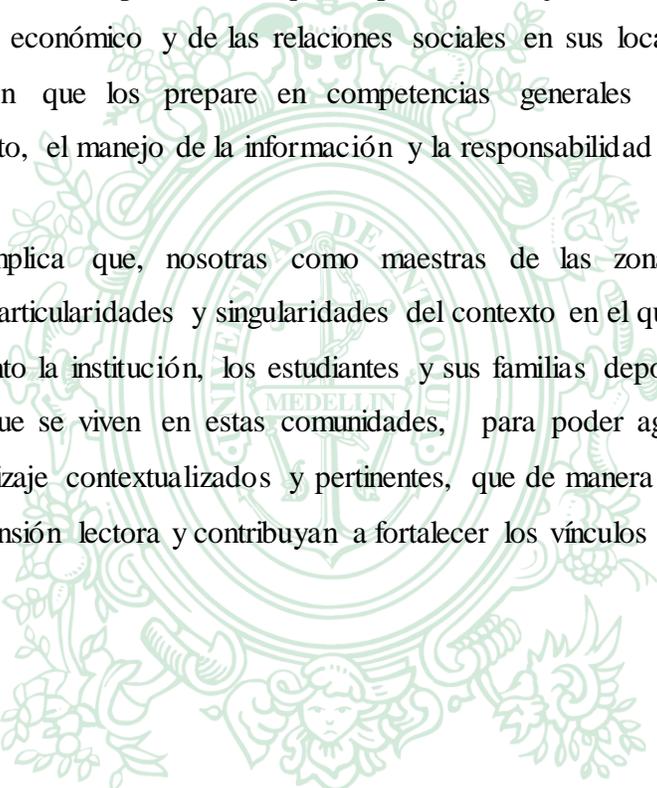
La educación debe dotar a los jóvenes de la capacidad de comprender la vida social y económica, a través de competencias básicas que se podrán complementar con competencias productivas específicas de diverso tipo, según las condiciones en que se desempeñe la persona en el futuro. (pág. 12)

Acá, si bien se hace alusión a una educación basada en competencias, y ya se dejó claro que nuestro trabajo de profundización no se centra en estas, porque lo que busca es fortalecer los procesos de comprensión de los textos escritos desde un enfoque sociocultural, entendemos que ese “comprender la vida social y económica” va orientado a eso que queremos lograr en lo referente a la configuración de unas prácticas de lectura que le posibiliten a nuestros estudiantes hacer esa y otras lecturas de lo que pasa en su entorno y participar activamente en la vida social, política y productiva de sus comunidades.

Con lo ya expuesto, se hace necesario resaltar la pertinencia de la Escuela Nueva tal como está definida en dicho Manual (2012), ya que desde esta se pretende:

(...) una educación útil para la vida, que les permita a los jóvenes rurales una conexión con el mundo económico y de las relaciones sociales en sus localidades y regiones. Una educación que los prepare en competencias generales para el trabajo, el emprendimiento, el manejo de la información y la responsabilidad personal. (pág. 15).

Todo esto implica que, nosotras como maestras de las zonas rurales, seamos conscientes de las particularidades y singularidades del contexto en el que laboramos, de las expectativas que tanto la institución, los estudiantes y sus familias depositan en nosotras y de las realidades que se viven en estas comunidades, para poder agenciar procesos de enseñanza y aprendizaje contextualizados y pertinentes, que de manera particular permitan fortalecer la comprensión lectora y contribuyan a fortalecer los vínculos entre la escuela y la comunidad.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

Capítulo III

Ruta metodológica: El camino recorrido y la experiencia vivida

3.1. Enfoque cualitativo: una elección consciente de la ruta

Fortalecer la comprensión lectora mediante la implementación de una secuencia didáctica que abordara las prácticas de lectura desde un enfoque sociocultural, sin perder de vista el contexto rural al que pertenecen los estudiantes del grado 2° de la de la Institución Educativa Rural Presbítero Antonio José Cadavid, fue el objetivo central de este trabajo de profundización. En virtud de dicho propósito, el paradigma investigativo elegido fue el cualitativo, ya que de acuerdo con Denzin y Lincoln (2013), la investigación cualitativa se asume como una actividad localizada y contextualizada, es decir que se ubica en espacio y un tiempo determinados, desde los cuales el investigador observa el mundo. Además, según los autores, “los investigadores cualitativos estudian las cosas en su situación natural, tratando de entender o interpretar los fenómenos en términos de los significados que la gente les otorga” (pág. 3). En consecuencia, la investigación cualitativa a través de diferentes rutas busca describir, interpretar y comprender los significados que las personas le dan a lo que ocurre y a sus propias vidas.

Así pues, la investigación cualitativa se instala en los escenarios naturales en los que ocurren los fenómenos o las situaciones que son objeto de estudio, y da prioridad a los sentidos y las interpretaciones que parten de los mismos sujetos que intervienen en estos. Lo cual, mirado desde el contexto educativo, permite que los maestros nos hagamos preguntas sobre nuestras propias prácticas, sobre lo que ocurre a nuestro alrededor y que lo sometamos a la reflexión y más allá de esto, que nos aventuremos en acciones de transformación que, a su vez estén direccionadas a contribuir en la transformación de los contextos y de los sujetos que hacen parte de la práctica educativa. En este caso, se trata de un ejercicio investigativo

que toma como base la experiencia de las maestras-investigadoras y su quehacer en el aula, pues el escenario elegido fue la institución educativa en la que laboramos como docentes en el medio rural.

Además, según los autores “La palabra *cualitativa* implica un énfasis en procesos que no están rigurosamente examinados o medidos (si es que son medibles) en términos de cantidad, monto, intensidad o frecuencia” (pág.7). Por lo tanto, el énfasis se hace en la experiencia y los significados que devienen del mundo social, del contexto, de las realidades que en las que se inscriben los sujetos de la investigación. En este sentido, nuestro estudio se distanció de la búsqueda de resultados medibles o de la pretensión de establecer patrones universales, en su lugar la intención fundamental estuvo centrada en procesos interpretativos y comprensivos sobre lo que ocurre en el aula en torno a la lectura, pero no como un asunto generalizable sino más bien como un proceso contextualizado, que al hacer parte de una propuesta de profundización, implicaba hacer un reconocimiento de las prácticas de lectura que se favorecían en dicho contexto, caracterizando las maneras en que los estudiantes se enfrentan a la lectura e incluso haciendo unas reflexiones sobre las prácticas de las mismas docentes, para poder leer analíticamente qué es lo que la escuela ha privilegiado, de qué manera los modelos de educación flexible asumen la lectura en los contextos rurales y cuáles pueden ser las posibilidades que brinda el enfoque sociocultural de la lectura, entre otros asuntos, para fortalecer y cualificar la comprensión e interpretación como procesos transversales implicados en la lectura.

3.2. Diseño de la investigación: los pasos que trazaron el camino

Para dar cuenta del diseño de investigación, es pertinente recordar que este ejercicio investigativo se inscribe en la modalidad de maestría de profundización, la cual según el artículo 24 del Decreto 1295 de 2010 del MEN, propende por “la solución de problemas o el análisis de situaciones particulares de carácter disciplinar, interdisciplinario o profesional, por medio de la asimilación o apropiación de saberes, metodologías y, según el caso,

desarrollos científicos, tecnológicos o artísticos” (Ministerio de Educación Nacional, 2010). En este sentido, los trabajos de profundización podrán desarrollar propuestas de investigación aplicada, ya que esta modalidad dice Vargas (2009) citando a Murillo (2008) “se caracteriza porque busca la aplicación o utilización de los conocimientos adquiridos, a la vez que se adquieren otros, después de implementar y sistematizar la práctica basada en investigación” (pág.159). De acuerdo con esta mirada, dicha investigación centra los esfuerzos en llevar la teoría a la práctica y en tramitar soluciones a diferentes problemáticas en contextos situados y en un plazo de tiempo determinado

De acuerdo a lo anterior, el diseño de investigación del trabajo de profundización, se apoyó en la Investigación Acción, pues según Pérez-Serrano y Nieto-Martín (2009), esta es una metodología de investigación muy usada en el ámbito educativo, que propende por la cualificación de las prácticas docentes, además que tiene un interés claro en la necesidad de propiciar cambios en los sujetos y en los contextos particulares en los que estos actúan. Así mismo, de acuerdo con los autores, la investigación acción ofrece elementos muy valiosos para establecer reflexiones sobre las prácticas docentes, para valorarlas y sistematizarlas:

La investigación-acción puede aportar una vía de reflexión sistemática sobre la acción, a la vez que facilitar un procedimiento de incomparable valor para clarificar y definir hacia dónde se camina y hacia dónde queremos caminar. Proporciona, también, elementos que ayudan a redimensionar las tareas y replantear los objetivos que se pretenden alcanzar (pág. 179).

Para Pérez-Serrano y Nieto-Martín (2009), la investigación acción implica amplitud y flexibilidad metodológicas, pues “ofrece la posibilidad de volver sobre los datos las veces que sea necesario, reinterpretarlos y contrastarlos con otras fuentes” (pág.184). Así mismo, estos autores plantean que en este método se usa la triangulación de fuentes de información y de métodos para dar para ampliar y profundizar la comprensión de las situaciones o realidades que forman parte del estudio. Así mismo, precisan que:

El proceso de investigación no puede ser lineal pues no sólo es suficiente el registrar descriptivamente aquello que está ocurriendo con la máxima precisión posible, sino que debemos recopilar y analizar nuestros juicios, reacciones e impresiones de todo lo que ocurre (pág.184).

Esto último es justo lo que da pie a que, durante el proceso de investigación en profundización, más allá de observar de manera reflexiva lo que ocurría durante la implementación de la secuencia didáctica, haya sido imprescindible volver la mirada sobre nuestras propias prácticas, no solo las relacionadas con nuestro hacer docente sino sobre nuestras prácticas de lectura, y que las reflexiones que se suscitaron al respecto también se hayan consignado en los diarios de campo que luego fueron analizados e interpretados.

Otra característica o rasgo central de la investigación-acción, es que esta metodología propende por un tipo de investigador que no es ajeno a la realidad que busca transformar, que está inmerso en ella, por lo que se debe ser cuidadoso, porque como lo dicen los autores exige “una toma de conciencia de su posición ideológica, dado que este tipo de investigación no es aséptica ni meramente técnica, pues los valores están integrados en el proceso de investigación como un elemento fundamental” (pág.184). El reto entonces consiste en que, el investigador pueda mirar con detenimiento su propia práctica y que emprenda acciones de mejora para responder a las preocupaciones y dificultades que identifica en su quehacer cotidiano.

Tal como lo señala Restrepo (2004), la investigación-acción desde sus inicios estuvo orientada a la transformación de prácticas sociales, para ello Kurt Lewin planteó unas fases, que han aún tienen vigencia, pese a que hace más de 60 años que se formularon y pese a las distintas modalidades que han surgido en torno a esta metodología, las cuales están relacionadas con los siguientes aspectos: primero se parte por la identificación del asunto central que se requiere transformar, de este modo el diagnóstico de la situación se convierte

en producto que permite pasar a la segunda fase, la cual consiste en planificar la acción y ejecutar o aplicar lo planeado. Además, durante el proceso de la segunda fase, se lleva a cabo la recolección de los datos que permitirán revisar la efectividad de dichas acciones como respuesta al problema identificado, lo que en suma se constituye en la tercera fase del proceso, porque es en esta última en la que se busca interpretar si las acciones planificadas ayudaron a responder o a tramitar el problema o no y qué ajustes se requieren para cualificar dicha propuesta.

De manera particular, en el ámbito educativo, esta metodología ha cobrado una fuerza importante y se han planteado unas variantes denominadas investigación-acción educativa e investigación acción pedagógica, ambas están relacionadas con la labor de los maestros, pero esta última va más a la práctica pedagógica y a sus tensiones y reflexiones en torno a lo que ocurre en el aula, a las experiencias de los maestros. De acuerdo con Restrepo (2006):

La aplicación de la investigación acción a la educación fue iniciada en la década del 50 en la Facultad de Educación de la Universidad de Columbia por parte de Stephen Corey y otros profesores de educación, quienes se propusieron aplicar a esta práctica social el método creado a finales de la década del 40 por Kurt Lewin. Esta corriente se afianza dos décadas después en Inglaterra bajo la influencia de Lawrence Stenhouse y su alumno Jhon Elliot, quienes trabajaron intensamente la hipótesis del maestro investigador, valiéndose de la investigación-acción educativa. (pág. 95)

Es justo desde esta vertiente de la investigación-acción educativa, que se orientó el trabajo de profundización, pues según Restrepo, esta modalidad propende por la “búsqueda continua de la estructura de la práctica de cada docente y sus raíces teóricas para identificarla y someterla a crítica y mejoramiento continuo” (2006, pág. 96). En este sentido, se asumió que era necesario comprender las maneras en que se han estructurado las prácticas de lectura en la institución educativa y con el grado 2° en particular, así mismo, que era necesario

revisar las teorías que nutrían las prácticas docentes en torno a la lectura, métodos y estrategias que más se usaban, para poder delinear una ruta que se apoyara en el enfoque sociocultural de la lectura.

3.2.1. Los pasos de un camino “sinuoso, cíclico y dialéctico”

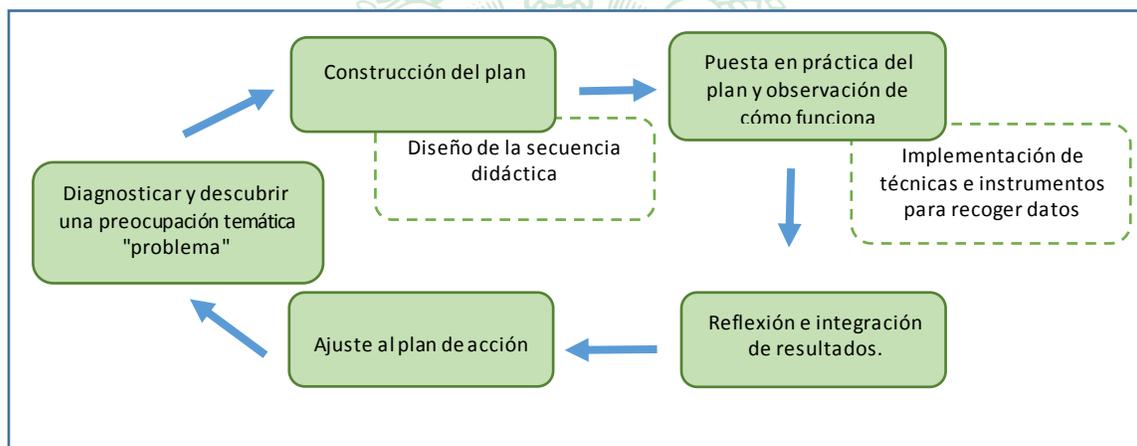


Ilustración 3: Adaptación del proceso propuesto por Pérez-Serrano G, Nieto-Martín S. (2009)

A continuación, presentamos una síntesis de los pasos que, de acuerdo con Pérez-Serrano G, Nieto-Martín S. (2009), hacen parte del proceso de la investigación-acción y de las técnicas e instrumentos que se usaron en cada uno de esos momentos, así como de la manera en que la secuencia didáctica se integró como el plan de acción.

3.2.1. Primer paso: Diagnosticar y descubrir una preocupación temática "problema".

En este momento se identifican las situaciones problemáticas que, entendidas como una necesidad, en las que según los autores “exista el deseo de mejorar la situación a través de un mayor entendimiento de la práctica educativa” (pág.190). Estas situaciones serán intervenidas a partir de una secuencia didáctica, con el fin de mejorar o cambiar las necesidades que se presenten. Este es uno de los momentos más significativos del proyecto,

ya que a través de la observación se hace una reflexión y análisis de los diferentes sucesos y acontecimientos que pasan al interior del aula de clase, tanto con los estudiantes como con los docentes.

Durante el primer paso se implementaron las técnicas de observación participante, en cada uno de los momentos de encuentro con los estudiantes, permitiéndonos descubrir, comprender, analizar y acercarnos a las diferentes maneras en que ellos abordaban la lectura. Otra técnica utilizada fue el análisis de documentos como el PEI, los planes de área, Plan de Mejoramiento, resultados Pruebas Saber, entre otros que nos permitieron acercarnos de una manera más directa a lo que tiene que ver con las prácticas de lectura en la institución y así poder establecer los aspectos centrales que queríamos abordar en nuestro proyecto. Así mismo se aplicó una encuesta a los estudiantes que tenía 15 interrogantes, relacionados con sus prácticas de lectura, tanto en el hogar como en la escuela, en esta también se indagaba por los gustos, deseos, el tiempo que dedicaban para leer y el acompañamiento familiar en los procesos de lectura. Por último, se diseñó y aplicó un taller diagnóstico a los estudiantes que participaron en el proceso, el cual constó de 5 talleres con diferentes tipos de texto ellos debían analizar y resolver una serie de preguntas y poner en diálogo cada uno de estos con su contexto. Todo esto nos permitió caracterizar las prácticas de lectura de los estudiantes. Posterior a esto, se hizo un breve análisis y se utilizó esta información para el diseño de la secuencia didáctica.

3.2.2. Segundo paso: construcción del plan

Para dar cuenta del segundo paso de la metodología, se eligió la secuencia didáctica como la opción más apropiada para realizar nuestro proyecto, pues esta configuración didáctica, según Pérez-Abril y Rincón (2010), favorece la planificación de las acciones, el diálogo entre la teoría y la práctica, y tiene en cuenta los intereses, el contexto y las expectativas de los estudiantes y los docentes, igualmente en su estructura busca dar respuestas a las necesidades

que surjan en el proceso que se plantea, Además, como lo afirman los autores, una configuración didáctica: “se soporta en un sistema de intereses personales, creencias y concepciones (sobre la enseñanza, el aprendizaje, la interacción, el lenguaje, los sentidos de la escritura y la lectura, los fines de la escuela...)” (p.59-60). Entonces, apoyadas en estos supuestos se dio inicio a la fase de planificación de las acciones, con las que se buscó fortalecer los procesos de comprensión de lectura, desde las orientaciones del enfoque sociocultural. Para esto, se diseñó una secuencia didáctica, la cual según Díaz-Barriga (2013) implica:

Una organización de las actividades de aprendizaje que se realizarán con los alumnos y para los alumnos con la finalidad de crear situaciones que les permitan desarrollar un aprendizaje significativo. Por ello, es prudente enfatizar que no puede reducirse a un formulario para llenar espacios en blanco, es un instrumento que demanda el conocimiento de la asignatura, la comprensión del programa de estudio y la experiencia y visión pedagógica del docente, así como sus posibilidades de concebir actividades “para” el aprendizaje de los alumnos. (pág.1)

A continuación, se presenta la estructura de la secuencia didáctica, la cual está constituida por tres fases, cada una de esta con varios momentos o sesiones. Es importante resaltar que después de terminada cada sesión se evaluaba lo que había pasado en su desarrollo y se buscaba identificar aspectos que requerían modificaciones para ajustar las sesiones siguientes.

FASES	MOMENTOS	OBJETIVOS
	“Recorriendo ando y el mundo voy explorando”	Vincular a los y las estudiantes con las situaciones o eventos comunicativos que se comparten a través de la cultura escrita en el
	“Llegó el cartero”	corregimiento, para que los

Fase 1: Los mensajes que circulan en mi entorno		entiendan como una práctica social situada.
	“El mundo de los libros, un mundo mágico por descubrir”. ¿Qué mensajes te dejan los libros?	
Fase 2: Vamos a conocer a un autor y lo que nos cuenta sobre nosotros mismos y nuestra experiencia en sus obras.	¿Quién es Anthony Browne?	Aprender a establecer relaciones entre el texto, el contexto en el cual habitan, y las experiencias vividas.
	“El túnel” de Anthony Browne	
	“Willy el mago” Anthony Browne	
Fase 3: Las riquezas socioculturales de nuestro entorno	Descubriendo el tesoro escondido	Propiciar espacios de reconocimiento del entorno en el cual habitan los estudiantes, a través de una lectura comprensiva de textos que hablan de su contexto.
	Conociendo mi municipio.	
	Libro álbum de mi corregimiento	

Tabla 1: Estructura de la secuencia didáctica

Tal como lo plantea Díaz-Barriga (2013), las secuencias didácticas deben ser flexibles, de manera que permitan replantear nuevas acciones cuando las que se programen no arrojen los resultados esperados, esto dialoga perfectamente con lo que Pérez-Serrano y Nieto-

Martín (2009), plantean respecto a las cualidades de la Investigación-acción, en tanto, en su proceso se puede pensar, analizar, tomar decisiones y volver a planificar las veces que sea necesario, siempre y cuando el propósito de mejorar y transformar la problemática o necesidad que se identificó siga siendo el eje central de la acción. En este sentido, la secuencia didáctica se modificó en distintos momentos, para responder a situaciones que estuvieron relacionadas con prácticas de lectura de las docentes y la recepción de los estudiantes hacía estas, la relación que los estudiantes realizaban de lo que se estaba trabajando y su vida, también en cuanto a la lectura y la comprensión desde la mirada sociocultural.

3.2.3. Tercer Paso: Puesta en práctica del plan y observación de cómo funciona

En esta fase fue evidente que, tal como lo plantean los autores: “Por lo general, el plan contempla gran variedad de circunstancias y prevé otras, pero a veces éstas cambian, modificando lo previsto por lo que precisa de una continua revisión y retroalimentación” (pág. 192). Por esto, siempre estuvimos atentas, en observación constante a lo que ocurría durante el desarrollo de la propuesta, y en efecto se hizo necesario hacer ajustes y modificar algunos aspectos de las actividades planeadas, especialmente en la elección de los materiales de lectura que se llevaron en las primeras sesiones pues los estudiantes evidenciaron muchas dificultades con la lectura, ya que les daba pereza leer ellos mismo y esperaban que se les realizara el trabajo desde la docente, más aun cuando los libros o textos son de tanta lectura y no tiene ilustraciones, por lo cual y debido a esto los estudiantes no comprendían lo que leían ni eran capaz de relacionarlo con su contexto.

Acá es fundamental señalar que, en todas las sesiones de la secuencia didáctica se realizó la evaluación con los y las estudiantes, para esto se incluyeron preguntas que permitían valorar, tanto los aprendizajes que iban teniendo los estudiantes como las herramientas que estábamos usando y las actividades que se plantearon, esto nos permitió

hacer un proceso transversal de revisión permanente y de ajuste de lo que considerábamos necesario.

En esta fase también se tuvo en cuenta la elaboración de los diarios de campo de las maestras, y para cada sesión se designó a una de nosotras para hacer un ejercicio de observación y de registro de lo que ocurría en el aula. Estos instrumentos nos permitieron recoger la información necesaria para el posterior análisis.

3.2.4. Cuarto paso: Reflexión e integración de resultados-Replanificación

La cuarta fase hace énfasis en la reflexión e integración de resultados, además enuncia la posibilidad de replantear y seguir mejorando en la práctica, ya que es necesario hacer una reflexión profunda sobre lo que acontece y por qué acontece. Como dicen Pérez-Serrano y Nieto-Martín (2009), es el momento de, “analizar, interpretar e integrar los datos para llegar a conclusiones” (pág. 194). Por consiguiente, en esta fase se sugiere la redacción de los hallazgos encontrados, los cuales se abordarán a partir de categorías de análisis definidas en el proyecto.

Así, analizar e interpretar la información y reflexionar sobre lo que emerge, nos permite hacer una reconstrucción de la práctica, y desde esto reconfigurar los sentidos de las acciones que se llevan a cabo en el aula, por ejemplo, las relacionadas con las prácticas de lectura que se han favorecido año tras año en los escenarios de la escuela. En este momento es justo cuando surgen también las reflexiones sobre la práctica de las maestras investigadoras, quienes a partir de todo lo ocurrido en el proceso pudimos mirar críticamente no solo nuestras prácticas pedagógicas en torno a la enseñanza y acompañamiento de la lectura de los estudiantes, sino también las propias prácticas de lectura que hemos configurado a lo largo de nuestra vida, las cuales fue replantear para poder comenzar a cambiar lo que ocurre en las aulas.

3.3. Los sujetos de la reflexión y la acción en este recorrido

Desde la Investigación Acción, los sujetos se conciben ubicados en una situación concreta que es problematizada y por tanto exige que se planteen opciones de respuesta, situaciones de intervención, en las que se puedan implementar acciones que permitan cambios en las maneras de ver el mundo, de reflexionar y de actuar sobre sus propias realidades.

Tanto los 9 estudiantes que participaron en el proceso, como las maestras que formulamos esta propuesta de profundización, hacemos parte de la Institución Educativa Presbítero Antonio José Cadavid, una institución que trabaja todos los grados y que tiene población rural, por lo que utiliza metodologías flexibles, tal como la modalidad de escuela nueva. La sede en la que se realizó la intervención fue la sede principal, la cual está ubicada en el corregimiento de Bellavista.

Respecto a los criterios de selección de los participantes, es necesario señalar que la decisión se tomó luego de considerar que los niños y las niñas del grado 2° habían estado desde el inicio de su proceso de formación en la institución y que al momento de iniciar el estudio presentaban falencias frente a la lectura, tales como que algunos se encontraban todavía en una etapa de lectura alfabética, lo cual implicaba que se concentraran en la asociación de grafemas y fonemas y que no logran tener una idea global del texto, así mismo que presentaban falencias en el reconocimiento de patrones ortográficos necesarios para acceder a la comprensión de lo que leían y expresaban poca motivación frente a la lectura, entre otros asuntos. Además, en la decisión influyó que el proceso de formación de este grupo de estudiantes se había visto interrumpido en varios momentos, debido al cambio reiterado de docentes en los últimos dos años.

3.4. Mapa de Categorías- Las señales que orientaron el camino

Las categorías y subcategorías de análisis que se presentan a continuación quedaron definidas en el marco teórico y fueron la base fundamental para orientar la fase de lectura, análisis e interpretación de los datos.

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	DESCRIPTORES
Prácticas de lectura	La lectura como práctica social	<p>Implica las maneras como cada grupo social letrado se ha relacionado con la cultura escrita.</p> <p>Son diferentes las condiciones de acceso a la lectura en el sector rural que en las grandes ciudades.</p> <p>Interacciones significativas lector, texto y contexto.</p> <p>El sentido de los textos se teje al amparo de la experiencia social y cultural de los sujetos</p>
	La enseñanza y configuración de las prácticas de lectura en la escuela.	<p>La escuela debe generar condiciones de acceso a la cultura escrita en términos de equidad - en el sector rural es urgente trabajar en ello</p> <p>Privilegia los aprendizajes colectivos sobre aquellos individuales.</p> <p>Implica negociación de significados y sentidos</p> <p>Reflexión sobre el papel de los maestros, sobre sus prácticas.</p>

Las prácticas docentes en torno a las prácticas de lectura	Reconfiguración de las prácticas docentes en torno a la enseñanza y acompañamiento de la lectura	Reflexiones y acciones de las maestras encaminadas a asumir los retos que impone el enfoque sociocultural de la lectura
Leer es comprender	La lectura como práctica interpretativa y comprensiva	Leer es comprender, siempre que se lee se hace para entender, es una búsqueda de sentido La construcción de la comprensión y la interpretación como prácticas contextualizadas
La lectura en los ámbitos rurales	El papel de la lectura en los modelos educativos flexibles	La educación rural y el reto de construir significados de acuerdo a su realidad y contexto. Las exigencias de los modelos flexibles para la formación de los docentes que trabajan en el medio rural.
El enfoque sociocultural de la lectura	Identificación con el otro, consigo mismo, con la realidad y el contexto	La lectura es concebida como una práctica social., requiere de unas negociaciones de sentido, que solo son posibles desde la interacción, el intercambio social y cultural. Aporta elementos para comprender la actividad humana en el mundo social.

Tabla 2: Mapa de categorías y subcategorías

3.5. Los modos de recorrer el camino y las evidencias de lo trasegado

Asumir este proceso desde la metáfora del camino, permite pensar en las técnicas de generación de la información como unos modos de transitar dicho camino, así mismo entender el uso de los instrumentos como la posibilidad de recoger la evidencia de lo trasegado. A continuación, presentamos un esquema (Tabla #2) con las técnicas y los instrumentos que se usaron durante el ejercicio de investigación: observación participante, análisis documental, talleres individuales y colectivos, evaluación de cada sesión de la secuencia didáctica y los diarios de campo de cada una de las maestras investigadoras. La información obtenida con cada uno de los instrumentos de recolección de información usados, se organizó en una matriz y se hizo la lectura y análisis correspondiente. (Ir a anexos 4,5,6)

TÉCNICA	INSTRUMENTO	COMENTARIOS
Observación Participante	<ul style="list-style-type: none"> • Guía de observación 	<p>La observación participante se llevó a cabo en diferentes momentos y espacios, tales como:</p> <p>Las clases en el aula, las visitas a la biblioteca, jornadas especiales relacionadas con la lectura</p> <p>Los registros se hicieron en un primer momento en las guías de observación- Momento 1</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • Registros en el diario de campo 	<p>Para el momento en el que se dio comienzo al proceso de implementación de la propuesta didáctica, los registros que se desprendían de la observación participante se hicieron siempre en el diario de campo de las maestras.</p>

Análisis documental	<ul style="list-style-type: none"> Ficha de análisis documental 	Se realizó la revisión de los documentos institucionales, tales como: PEI, Plan de Mejoramiento y Mallas Curriculares y el Sistema de evaluación identificando así las concepciones y el enfoque desde el que se aborda la lectura en la institución.
Recopilación de producciones escritas y orales de los estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> Talleres, escritos y grabaciones en audio 	En cada momento de la secuencia se recogió material de los estudiantes que permitía valorar los aprendizajes obtenidos frente a las temáticas y actividades propuestas.
Evaluación de cada momento de la secuencia didáctica	<ul style="list-style-type: none"> Plenarias, textos escritos y diálogo con los estudiantes 	Las valoraciones de los estudiantes sobre la actividad, sobre las estrategias de comprensión de la lectura, así como sus preferencias para mejorar la planeación se recogieron en papel y otros de manera oral mediante grabaciones en audio que luego fueron transcritas.

Tabla 3: Técnicas de Investigación usadas en el trabajo de profundización

Es importante mencionar que, desde el inicio, tras definir el problema y la metodología fue claro para nosotras que en el transcurso de la propuesta de profundización y de la implementación de la configuración didáctica podrían darse muchos cambios a partir de la revisión permanente que exigía el método, no obstante se diseñaron y definieron de manera previa los instrumentos con los cuales se recogería la información que posteriormente nos permitiría hacer la lectura, análisis e interpretación de los datos, para luego dar cuenta de los hallazgos y las conclusiones de este trabajo.

3.6. Proceso de análisis e interpretación de la información

Para el proceso de análisis e interpretación de la información recogida mediante los talleres, la evaluación que se hizo en cada sesión, los diarios de campo de las maestras y los registros de observación de todos los espacios en los que se desarrolló la secuencia didáctica, se siguió la siguiente ruta:

Para el proceso de análisis se usaron unas matrices en las que se compiló la información de cada instrumento. Las primeras matrices recogían la información concerniente al diagnóstico, el cual se realizó a partir de la implementación de un cuestionario, y 5 talleres con diferentes tipos de texto: cuento, poema, afiche, caricatura y noticia. Estas matrices se ordenaron a partir de las preguntas que contenía cada taller y de las respuestas que dio cada estudiante. En otra matriz se organizó la información recogida a partir de la evaluación que hicieron los estudiantes de la secuencia didáctica, y otra más para consignar los aspectos más relevantes que se encontraron después de leer y analizar los diarios de campo de las maestras, se sacaron los asuntos que estaban referidos a cada uno de los momentos de la implementación de la secuencia y se identificaron asuntos recurrentes que posteriormente dieron paso a la organización de las categorías nombradas en los hallazgos.

En todo el proceso se hizo una lectura cuidadosa de la información recogida y se llevó a cabo un proceso de codificación que permitió agrupar por categorías los datos obtenidos. Después se hizo un proceso de síntesis, mediante una nueva agrupación de los aspectos que encontramos coincidentes, de lo recurrente y de algunos asuntos que nos llamaron la atención y posterior a esto se dio paso a un recuento de los asuntos nos parecían como los indicios más potenciales para la interpretación.

En una segunda fase, ya más interpretativa comenzamos a entablar un diálogo con las categorías y subcategorías que se habían definido para nuestro trabajo de profundización, buscando configurar algunos sentidos en torno a lo que la aplicación de la secuencia didáctica que se diseñó desde el enfoque sociocultural había permitido frente a los procesos de comprensión de los estudiantes del grado 2° de la I.E Presbítero Antonio José Cadavid.

3.7. Consideraciones éticas

Como los participantes del proceso investigativo son niños y niñas, se tuvieron en cuenta el consentimiento y el asentimiento informados, tanto de los padres/madres de familia o acudientes como de los mismos niños, para comunicarles las intencionalidades del trabajo de profundización y solicitar la autorización respectiva para poder tomar cualquier registro fotográfico, en audio o de video durante las actividades. Así mismo se estableció el acuerdo de presentar a las directivas y docentes de la institución, a las familias y a los estudiantes los resultados del trabajo y se garantizó que se mantendría el anonimato de los estudiantes con el fin de no violar el derecho de su privacidad.

Capítulo IV

Hallazgos y reflexiones al final del recorrido

Este capítulo resulta ser el más especial, pues en él compartiremos los resultados del análisis, las interpretaciones y reflexiones que se suscitaron en el proceso, las cuales van marcando el fin de un recorrido de dos años de formación en la maestría, marco en el cual realizamos la investigación aplicada que se formuló como trabajo de profundización. En este orden de ideas, a continuación, presentaremos los hallazgos correspondientes con los objetivos propuestos en la investigación.

Para dar cuenta del primer objetivo específico de la investigación que consistía en caracterizar las prácticas de lectura de los estudiantes del grado 2° de la I.E Presbítero Antonio José Cadavid, se realizó una encuesta y una prueba diagnóstica con 5 talleres que nos permitieron identificar las maneras en que los estudiantes se acercaban a diferentes tipos de texto y reconocer cómo se encontraban respecto a los procesos de comprensión de lectura.

4.1. Los rasgos que caracterizan las prácticas de lectura de los estudiantes

Después del análisis de la información que se recogió a partir de la implementación de dichos talleres y de los diarios de campo de las tres docentes, se pudieron evidenciar los siguientes asuntos, que se presentan a modo de rasgos de las prácticas de lectura, tanto de los estudiantes como de las maestras, pues al hacer la observación, análisis e interpretación de lo que ocurría con los y las estudiantes, fue inevitable que tuviéramos que volver sobre lo que hacemos como maestras, sobre las estrategias que usamos y sobre los retos que nos impone el querer trabajar desde un enfoque sociocultural.

- 4.1.1. En sus prácticas de lectura, los estudiantes dan cuenta de esquemas y rutinas que han aprendido en la escuela

Uno de los asuntos centrales que aparecieron al momento de buscar las características de las prácticas de lectura de los estudiantes, nos llevaba a develar que lo que estaba de fondo eran las rutinas propias del aula, de la escolarización de la lectura, pues en su mayoría los estudiantes no cuentan con otros espacios para leer, por ende, las maneras en que se han configurado dichas prácticas son producto de lo que los docentes privilegamos, enseñamos y validamos en la escuela.

En nuestros diarios de campo aparecía la preocupación constante al sentir que existía un vacío en el acompañamiento familiar, y que el hecho de no querer leer se marcaba fuerte en las prácticas escolares de la institución, tal como se puede evidenciar en los siguientes fragmentos:

“A los chicos les encanta que les leamos y que la lectura se haga siempre en voz alta, pero no quieren hacerlo por su cuenta” (M2, D1).

“Se muestra que los estudiantes solo leen en casa con el fin de hacer sus tareas, o dar respuestas a cuestionarios, que en sus hogares no existen hábitos ni acompañamiento para la lectura”. (M1, D1).

Considerar esto como un rasgo de las prácticas de lectura de los estudiantes, no nos hablaba de algo nuevo, pues a partir de diálogos con las familias sabíamos que la lectura no ocupa un lugar importante en el seno de las mismas y aunque reconocen la importancia de leer para aprender, piensan que esto es algo que sus hijos/as, nietos y sobrinos adquirirán en la escuela y por tanto delegan toda la responsabilidad en los procesos escolares. Además, recordábamos que según Cassany, “se denomina analfabeto funcional a quien no puede comprender la prosa, aunque pueda oralizarla en voz alta” (2001, pág. 21). Esta es otra característica del contexto que es necesario tener en cuenta, pues la población de Donmatías en su mayoría es campesina y muchos son analfabetas o analfabetas funcionales, lo cual no favorece los hábitos de lectura, pues los estudiantes no están acostumbrados a ver a sus familiares leyendo o que se compartan espacios en el hogar en torno a la lectura.

Entonces, lo nuevo para nosotras, al definir este rasgo, fue caer en cuenta de que, justo en estos contextos, es donde la escuela debe ser consciente del lugar que ocupa en la formación de hábitos y en la apropiación de la lectura como puente entre la escuela y la vida cotidiana de los estudiantes, pues es el lugar por excelencia donde se están generando las prácticas de lectura en este contexto, y más allá de ser favorables o no frente a lo que deseamos, lo cierto es que es desde el aula que se han instaurado.

4.1.2. Los textos narrativos: el género que más se privilegia en los primeros grados de escolaridad

La implementación de los talleres iniciales, permitió evidenciar que los estudiantes están más acostumbrados a los textos narrativos que a otro tipo de textos. Esto obedece en parte a que es muy generalizado que los maestros que acompañamos los procesos en

primaria, en especial los primeros años de escolaridad consideremos el cuento como el tipo de texto más apropiado para los niños y las niñas, motivo por el cual es poco frecuente que en las clases favorezcamos la interacción con textos como la noticia, el comic, los afiches publicitarios, entre muchos otros. Además, en nuestras prácticas de enseñanza de la lectura es poco frecuente que hagamos uso de lo cotidiano, de lo que nos rodea y esto es fundamental, pues tal como plantea Kalman (2003):

Los eventos de lectura y escritura que surgen en la vida cotidiana se disponen con fines comunicativos y, por ello, son importantes contextos para la apropiación de los diversos usos de la cultura escrita. Es precisamente a través de la participación en este tipo de eventos donde el individuo aprende los usos no escolares de la lectura y escritura (pág. 43).

De otro lado, esta característica también habla del reducido panorama que podemos tener las maestras acerca de obras y autores de la literatura infantil y de la precariedad de nuestras propias prácticas de lectura, pues cuando no se frecuentan otros tipos de texto, es muy difícil que se pueda proyectar un trabajo amplio en el aula en este sentido.

4.1.3. La comprensión literal, el terreno más abonado

Otro asunto que se encontró al analizar las prácticas de lectura de los estudiantes de 2º, fue que ellos y ellas están muy “entrenados” en las preguntas de tipo literal y por lo tanto logran responder de manera acertada frente a asuntos como la identificación de los elementos que componen la trama narrativa, entre ellos los personajes, los lugares donde se ocurren las acciones, las jerarquías de acuerdo a la importancia de los personajes, los hechos que ocurren, entre otros. Lo cual es sin duda un aspecto fundamental, pues permite constatar si se están reconociendo dichos elementos narrativos y su ubicación en la trama. Sin embargo, fueron evidentes las dificultades cuando se buscó indagar por otros aspectos, por ejemplo,

por las relaciones que se tejen entre personajes o situaciones; o por las consecuencias que se pueden anticipar a partir de alguna acción, entre otros.

Frente a esto una de las docentes plantea lo siguiente:

“los estudiantes acceden con mayor facilidad a la comprensión literal, pero cuando se trata de poner en juego lo que dicen los textos con sus vivencias diarias, realmente se les hace muy difícil, e igual sucede cuando se les interrogaba por el propósito de los textos”. (M2, D2)

Esto nos permitió evidenciar que las prácticas de lectura que más se favorecen en la escuela y en particular en los materiales de Escuela Nueva para los primeros grados están más enfocados en la recuperación de la información literal de los textos, y terminan por convertirse en un asunto rutinario que ante todo favorece el estado de confort de nosotras las maestras, para quienes es más fácil y rápido revisar unos cuestionarios de selección múltiple, en los que ya están prescritas las respuestas correctas, que tener que leer o escuchar las asociaciones, interpretaciones o creaciones que los estudiantes puedan hacer a partir de la lectura de un texto. Respecto a esto Cassany (2001, pág. 21) expresa que este tipo de prácticas que hacen parte de “una visión mecánica, que pone el acento en la capacidad de descodificar la prosa de modo literal. Sin duda deja en un segundo plano a la comprensión - que es lo importante”. Tal como los rasgos anteriores, este nos señalaba que somos los docentes quienes debemos prever la necesidad de ir más allá de lo literal, de favorecer espacios en los que los estudiantes exploren las posibilidades de interpretación de los textos, que los puedan conectar con lo que saben y conocen del mundo, y que, por tanto, la comprensión es susceptible de enseñarse, en tanto el lector puede apropiarse una serie de estrategias que le permitan construir significados y sentidos de lo que leen.

1 8 0 3

4.1.4. La lectura inferencial, una falencia muy marcada en la escuela

Tal como se indicó antes, para hacer la caracterización de las prácticas de lectura de los estudiantes se diseñaron unos talleres, estos incluían una serie de preguntas y situaciones que ameritaban que los estudiantes realizaran algunas inferencias, al respecto se pudo evidenciar que existió dificultad a la hora de establecer relaciones de causa y efecto; entre el texto y el contexto; de carácter intertextual y de predicción sobre algunas situaciones que planteaban los textos trabajados.

Esta falencia encuentra correspondencia con los rasgos que presentamos anteriormente, pues el afirmar que hay un mayor acento en la lectura literal implica que hay un descuido notorio frente al fortalecimiento de los aspectos relacionados con la lectura inferencial, y esto no es por falta de capacidad de los estudiantes, porque cuando se les guía y se les acompaña ellos logran establecer distintos tipos de relaciones a partir de la lectura, pero es evidente que no lo han adquirido como una práctica, por lo que se hace necesario trabajar pedagógica y didácticamente en esta tarea.

Estos aspectos que marcan las dificultades que existen en el aula, con respecto a la lectura comprensiva, nos remiten a pensar en que “la adquisición de la lectura es imprescindible para moverse con autonomía en las sociedades letradas y provoca una situación de desventaja profunda en las personas que no lograron ese aprendizaje (Solé, 1992, pág. 27). Pues es sabido que alguien que no comprende, que no logra inferir asuntos en lo que dice determinado texto, es alguien que estará en clara desventaja y difícilmente podrá participar de manera activa en los asuntos que lo implican como ciudadano y en las decisiones que le conciernen, tal como lo plantea Lerner (2003):

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

Por lo tanto, la escuela debe buscar y reinventar las estrategias encaminadas a favorecer procesos de comprensión que les permitan la construcción de nuevos aprendizajes y no solo a la mera decodificación o a la recuperación de lo literal. La tarea no es fácil por

lo tanto se ha de convertir en uno de los principales objetivos para nosotras como maestras en formación, alcanzar en los chicos un nivel de comprensión que les permita interactuar con el texto y con su propio contexto, quiere decir, que logren comprender lo que leen.

Ahora, siguiendo la ruta trazada en la metodología, presentamos a continuación los hallazgos que se desprenden del análisis de los talleres, los conversatorios, las socializaciones y las evaluaciones que hicieron los estudiantes en las diferentes sesiones de la secuencia didáctica.

4.2.El reto de implementar una propuesta diferente en las clases y lo que esto significó para estudiantes y maestras

Planificar las acciones de la clase, mediante el diseño de una secuencia didáctica que estuviera orientada al fortalecimiento de las prácticas de lectura, desde un enfoque sociocultural y que además tuviera en cuenta el entorno rural al que pertenecen los estudiantes del grado 2º fue todo un reto para nosotras, pues estábamos acostumbradas a trabajar con las guías de Escuela Nueva como la principal fuente para el desarrollo de las clases. Por lo tanto, emprender el diseño de la secuencia didáctica, representó un desafío importante, ya que al seguir la ruta metodológica trazada pudimos evidenciar que trabajar de esta manera nos permitía estar atentas a lo que los estudiantes iban logrando y también a las posibilidades que brindaban las propuestas que implementamos, si favorecían o no aprendizajes frente a los procesos de lectura y con base en esto, nos replanteamos asuntos como contenidos, número de actividades, formas de interacción con los estudiantes, entre otros aspectos que contribuyeron a cualificar nuestra formación.

En este sentido, nos enfrentamos a la necesidad de replantear varias de las acciones que habitualmente llevábamos a cabo en el aula y a pensar en cómo podríamos motivar a nuestros estudiantes a que participaran en las actividades que habíamos diseñado, pero al mismo tiempo que no nos quedáramos atrapadas en un activismo que nos condujera solo a

la realización misma de dichas actividades. El reto más grande estaba en propiciar unas nuevas prácticas de lectura, en las que los estudiantes aprendieran nuevas estrategias para afrontar los textos y al mismo tiempo logaran establecer puentes entre sus vivencias, sus saberes, sus costumbres y todo lo que hace parte de la vida de ellos y ellas con la lectura.

En este punto es necesario aclarar que, si bien el objetivo central de la investigación estaba dirigido a los estudiantes, durante todo el proceso que implicó este trabajo de profundización emergía siempre la pregunta por nuestras prácticas, la reflexión sobre las mismas y la relación entre nuestro propósito principal y estas. Por ello, a continuación, presentaremos los hallazgos en dos vías, las cuales se marcaron de manera paralela en nuestra travesía y que en distintos puntos se cruzaban hasta convertirse en un solo camino, una de estas vías es la que conducía a los aprendizajes y experiencias que los estudiantes iban teniendo al avanzar con la secuencia didáctica y la otra es la que conduce a nuestras inquietudes, reflexiones y aprendizajes en torno a nuestras propias prácticas como maestras.

4.2.1. Los aprendizajes del camino que recorrieron los estudiantes con la secuencia didáctica.

Para comenzar, es valioso contar que cada vez que ingresamos al aula de clase, contamos con la alegría y la acogida de los niños y las niñas, quienes se mostraron motivados y entusiastas frente a todas las propuestas que les llevamos. Esto fue muy significativo para nosotras y ratificaba la importancia que tiene el pensar en sus intereses, en sus preferencias y en reconocer todas sus fortalezas, al momento de diseñar las estrategias didácticas.

A continuación, se presentan a manera de hallazgos, los asuntos centrales que aparecen en el ejercicio de análisis e interpretación de la información recogida durante la implementación de la secuencia didáctica, por medio de talleres, cuestionarios y de los diarios de campo de las maestras, en relación con lo que esta travesía representó para los estudiantes frente a los procesos de comprensión del texto escrito desde el enfoque sociocultural.

4.2.1.1. Los materiales de lectura ilustrados representan un soporte muy valioso en la construcción del sentido que hacen los niños y las niñas:

En el trabajo con los diferentes materiales de lectura propuestos, los estudiantes mostraron que les llama más la atención aquellos textos que tienen menos contenido escrito y más imágenes, tal como se puede apreciar en las respuestas que dieron ante la pregunta: ¿De todas las maneras en que se realizaron las lecturas trabajadas en el proyecto cuál fue la que más te gusto y por qué?:

“La lectura de imágenes y videos porque uno cuando le entregan un libro uno sabe leer” (E4, P3)

“La lectura compartida porque pude compartir, una lectura muy bonita. Me gustaron los cuentos que tenían muchos dibujos” (E2, P3).

Para los estudiantes es más llamativo el texto con ilustraciones, se sienten atraídos por las imágenes y se motivan a hojear sus páginas y a indagar lo que ocurre en esas situaciones que se recrean por medio del dibujo. Adicional se pudo apreciar que este tipo de textos representa un camino más fácil para acceder a la comprensión, ya que lo que no logran entender a través del código escrito lo suplen con los dibujos o fotografías que complementan el relato. De este modo, la construcción de sentido se realiza en cierta manera a través de la lectura de las imágenes más que la del texto escrito, y se hace más fácil para ellos abstraer e inferir asuntos clave de los relatos.

Este hallazgo podría parecer sin importancia o demasiado obvio cuando se ignora el contexto rural y la modalidad de Escuela Nueva que se trabaja en la institución educativa, pero si se tienen en cuenta estas condiciones, y se aclara que en nuestra escuela aún estamos trabajando con las guías de la versión anterior a la actualización del 2010, y que estos materiales contienen pocas imágenes, entonces es comprensible que para los niños y las niñas sea una novedad acercarse a los libro álbum o a cualquier otro material ilustrado, pues

si bien se cuenta con otros materiales para la lectura como la Colección Semilla, estos se usan con menos frecuencia que las guías de aprendizaje, las cuales son de uso permanente.

Por lo tanto, consideramos que es primordial que en nuestra práctica docente sigamos usando materiales de este tipo con los estudiantes, porque los motivan, les ayudan a avanzar en la comprensión en tanto les permite compensar las falencias frente al código escrito que aún tienen algunos estudiantes y favorece también la lectura de imágenes.

4.2.1.2. La lectura compartida y dialogada permite intercambios y transacciones de sentido muy valiosos

En algunas sesiones se implementó la estrategia de la lectura compartida, en la cual se iba leyendo un texto a varias voces y se hacían pausas para comentar el contenido del mismo, esta actividad fue del agrado de la mayoría de los estudiantes, ya que solo dos estudiantes se mostraron tímidos al principio porque todavía estaban en un proceso de lectura silábica, pero luego, este ejercicio les permitió avanzar más en la fluidez y el grupo se mostró respetuoso y solidario con ellos. En ejercicios de lecturas en el aula fue posible evidenciar como la lectura en voz alta ante el resto del grupo era realizada evidenciando mayor seguridad e incluso entusiasmo por hacerlo. Esto se puede apreciar en uno de los diarios de campo, en el que se consignó lo siguiente:

En la sesión de hoy fue muy significativo ver como al mencionar que algunos de los estudiantes leerían el texto en voz para todo el grupo, la mayoría de ellos levantó la mano pidiendo ser seleccionado, y lo mejor era que entre ellos estaban los estudiantes que tienen procesos de lectura más lentos... (M3-D4)

Uno de los aspectos que sobresale en la aplicación de esta estrategia fue que el diálogo que se hacía en torno al texto leído facilitó que estuvieran más atentos a lo que ocurría y se mostraron más analíticos, pues entre todos se abordaban los asuntos más esenciales, y a

medida que iban saliendo a la luz en el diálogo, se iban acordando de otras cosas y establecían relaciones que generalmente no establecen cuando se enfrentan solos a los textos.

Desde nuestras comprensiones, esta es una de las maneras posibles de hacer efectivo el enfoque sociocultural, pues lo que se genera en la lectura compartida es una práctica social en la que como lo plantean Cassany y Aliagas “Al leer, el aprendiz comprende un significado, pero también adopta un rol, construye una imagen y participa en una determinada organización de la comunidad” (pág.3). Porque el aula también es una comunidad en la que compartimos diariamente.

4.2.1.3. La lectura permite acceder a nuevas comprensiones sobre el mundo que nos rodea

En la secuencia didáctica que se diseñó se mantuvo presente el propósito de favorecer intercambios entre la escuela y las realidades espaciales, sociales y culturales en que están inmersos los estudiantes, para ello se llevaron a cabo actividades que implicaron salir del aula, recorrer la vereda, encontrar un tesoro escondido, entre otros, lo cual permitió que los estudiantes encontraran distintos puntos de convergencia entre lo que vivían en su entorno y los textos que les llevamos a las sesiones de clase. Esta intención representó un desafío pues implicaba salir del aula, traspasar los muros de la escuela y habitar otros escenarios de la comunidad, lo cual no era usual en nuestras prácticas habituales y menos cuando esto se hacía ligado al propósito de fortalecer la lectura en los estudiantes. Pero para los estudiantes esta posibilidad significaba toda una aventura. Una de las reflexiones consignadas en nuestros diarios permite evidenciar esto:

El hecho de salir del aula de clase es bien motivante para todos los chicos puesto que están a la expectativa de lo que realizarán, además se evidencia como se han convertido en mejores observadores de las riquezas de su entorno (M3, D3)

El gran tesoro que estaba escondido hacía referencia a las grandes riquezas que tiene el corregimiento, por ejemplo, una leyenda famosa acerca de una bruja fue el pretexto para realizar la actividad del “tesoro escondido”, en esta oportunidad hicimos un recorrido por la vereda y los estudiantes pudieron inferir que no todos los tesoros están relacionados con el dinero, las joyas o el oro. Respecto a esta actividad, un estudiante manifestó lo siguiente “me gustó porque aprendí que ser rico no es lo tener plata” (E5, P1). Frente a esto, nos parece pertinente enunciar aquí lo planteado por Cassany (2001), quien nos permite comprender la magnitud de reconocer las particularidades del contexto de nuestros estudiantes:

Para la orientación sociocultural, leer no es solo un proceso psicobiológico realizado con unidades lingüísticas y capacidades mentales. También es una práctica cultural insertada en una comunidad particular, que posee una historia, una tradición, unos hábitos y unas prácticas comunicativas especiales. Aprender a leer requiere conocer estas particularidades, de cada comunidad (pág. 38).

De este modo, podemos afirmar que en la labor de la escuela y de nosotras como docentes se hace necesario identificar los procesos de comprensión del texto escrito de nuestros estudiantes, para poder afianzar las habilidades de la inferencia y la lectura crítica y propositiva, así como conocer de la cultura del contexto, para que la lectura no sea solo un acto de descodificación, sino que adquiera un lugar relevante al permitir que se establezcan vínculos con la cultura a la que pertenecen los estudiantes y de este modo se generen nuevos aprendizajes, valoraciones y posturas frente a su comunidad, a la sociedad y al mundo.

4.2.1.4. Ser y sentirse parte de la cultura escrita implica un reconocimiento de quiénes somos

1 8 0 3

Otra de las actividades propuestas en la secuencia didáctica se llamó “El cartero”, y en esta oportunidad se entregaron unas cartas que iban dirigidas a cada uno/a de los niños y niñas, para esto se ambientó el momento con la caracterización de una de las maestras vestida

de cartero, quien llegó en bicicleta hasta el salón para entregar las cartas, este fue un momento muy especial, pues ellos se mostraron sorprendidos de que alguien les hubiera escrito, luego cada uno hizo lectura de los mensajes que les habían enviado esas dos personas. Después hicimos un conversatorio y los estudiantes manifestaron que se sentían felices y afortunados, porque en esas cartas les decían varias cosas que los hizo sentir importantes y reconocidos:

Fue agradable observarlos muy ansiosos de saber quién les había enviado las cartas y que decía allí, se les ve el deseo de saber quién les escribe de manera personal (M3, D4).

Esta actividad tan sencilla logró mover en ellos la expectativa y la motivación, pues generó algo con lo que no contábamos, que ellos y ellas se sintieran reconocidos, importantes para alguien distinto a sus familiares o amigos. Recibir una carta no formaba parte de sus experiencias, pues la comunicación que establecen con los integrantes de sus familias que viven en el exterior, generalmente se hace por medios electrónicos y son más breves, de hecho, ninguno de ellos había leído una carta como tal. Además, que les expresaran tantos aspectos positivos sobre sí mismos tampoco era algo habitual, por lo tanto, esta actividad representó un momento significativo para todos los estudiantes.

En este punto, nos parece central recoger las palabras de Kalman (2003), quien afirma que cuando se propician eventos comunicativos, en los cuales la lectura y la escritura cobran vida, se generan posibilidades para que los estudiantes accedan al uso social de la lengua escrita y a la cultura escrita que hace parte de la vida social. Además, afirma que:

Asimismo, el acceso depende de las particularidades de las prácticas de leer y escribir, las cuales se descubren en los eventos; al participar en los usos de la lengua escrita se revelan sus matices y se distinguen los procesos de construcción del significado; circulan conocimientos, se muestra el empleo de las tecnologías, fluyen saberes, información y recursos de lenguaje. (pág. 44)

Sin duda, esta actividad propicio aprendizajes en varios sentidos, por un lado, en lo que Kalman señala como la participación en eventos comunicativos de la vida social; en lo referido a los usos de un medio de comunicación como es la carta; en lo relacionado con la lectura como vehículo para acceder a lo que otros dicen sobre el mundo y sobre nosotros mismos, entre otros.

4.2.1.5. Reconocer la importancia y el sentido de la lectura en la vida de los estudiantes es un proceso que está en construcción

Un propósito central desde el enfoque sociocultural de la lectura es que los estudiantes accedan y desarrollen unas prácticas en las que leer permita la incursión activa, propositiva y crítica en la vida social y cultural. Es decir, que encuentren en la lectura un puente que los comunique con lo que acontece a su alrededor, que les permita encontrar y generar posibilidades de cambio y progreso para sus comunidades, especialmente cuando se trata de contextos como el rural, en los que se tienen múltiples necesidades, pero también infinidad de fortalezas que deben ser aprovechadas para el bien común de sus pobladores. Pero esto es algo que no se puede lograr con solo unas actividades que así lo promuevan, se requiere de tiempo y del interés permanente de los docentes en este propósito.

El trabajo decidido de los maestros puede marcar la diferencia, pues en el breve tiempo que duró la implementación de la secuencia didáctica, pudimos observar algunos pequeños, pero significativos cambios en la valoración que hacen los estudiantes acerca de la lectura y de lo que esta representa en sus vidas. Esto lo pudimos apreciar cuándo, en el cuestionario aplicado en la etapa de diagnóstico, les preguntamos sobre la importancia que tenía para ellos leer, tal como se puede observar en algunas de sus respuestas: “la lectura nos enseña muchas cosas y entendemos más [sic] muchas cosas” (E5, P4); “porque seríamos más inteligentes [sic] aprendiendo muchas cosas” (E6, P4). En estos fragmentos se puede ver que sigue estando muy marcado el discurso de la escuela y de las familias, en cuanto a que la “lectura es necesaria para aprender”, porque si bien esto es cierto, cuando se toma en el

sentido estricto de los aprendizajes escolares, se restringen todas las demás posibilidades que ofrece la lectura, porque se ignoran otras múltiples oportunidades para acceder a la cultura escrita, al intercambio social y cultural necesarios para la construcción de significados y sentidos, a ser parte y hacer parte de la producción de conocimientos y saberes.

En este sentido, es pertinente recordar lo que Judith Kalman nos dice frente al acceso a la cultura escrita:

...El acceso implica la convivencia e interacción con otros lectores y escritores, procesos sociales que hacen visibles las prácticas y los significados. Es la posibilidad de encontrarse con ellos que favorece la apropiación, y ésta ocurre como resultado de múltiples y variadas experiencias tales que culminan con la internalización y transformación de la práctica (2003, pág. 61)

Por ello, teniendo en cuenta que esta es una labor que implica tiempo para planificar, observar, evaluar y ajustar lo que se va haciendo, es fundamental comprender que el trabajo de los maestros debe ser constante, decidido y reflexivo, porque especialmente en los contextos rurales es donde con mayor fuerza se deposita la responsabilidad para formar lectores críticos, autónomos y activos que configuren nuevas prácticas de lectura y las apropien.

Se corrobora lo dicho en líneas anteriores cuando se les pregunta a nueve estudiantes, ¿Porque crees tú que la lectura es importante en la vida de las personas? Para lo cual siete de ellos afirman que: “para aprender más cosas nuevas”, quiere decir que tienen claro que al leer se aprende, sin embargo, la tarea está en poder lograr que se realice una lectura de manera comprensiva para que se alcance realmente un aprendizaje significativo. De este modo se hace necesario que la escuela empiece a cambiar las estrategias para acercar al estudiante a la lectura y a los procesos de comprensión del texto escrito, en relación con la lectura inferencial y crítica, pero no de manera mecánica, ni fragmentada, es imprescindible que se generen estrategias didácticas que favorezcan la incursión en la vida social, para que la lectura se convierta en un acto consiente y útil para sus vidas.

Al respecto Silveira Caorsi concluye lo siguiente:

La lectura es siempre una práctica social y situada, por lo tanto, su enseñanza debería contemplar esta situación y establecer modos y tipos de lectura y acompañar a los lectores noveles y avanzados a construir prácticas cada vez más eficientes de lectura. Al parecer es hora de revisar nuestras prácticas para alcanzar la meta de construir lectores hábiles, críticos y que disfruten de una herramienta que es productora de equidad y creadora de subjetividad y autoestima (2013, pág. 112).

En este sentido, podemos decir que fue gratificante ver como en algunos niños se observaron actitudes y pensamientos diferentes frente a la relación que pudieron ir estableciendo con las lecturas abordadas y sus vivencias. En varias de las acciones emprendidas pudimos ver reflejado en ellos el gusto por conocer más sobre sus riquezas culturales. El hecho de conocer lo que poseen y que a través de la lectura podían darles un gran valor a esas riquezas, afianzó en ellos el sentido de pertenencia por su corregimiento y su vereda.

Así mismo, fue muy relevante ver que las actividades permitieron que ellos y ellas se sintieran reconocidos y valorados por otros y otras que comparten con ellos unos espacios vitales como son la escuela y la vereda y que pudieran acceder a intercambios con otros y otras que les permitieron avanzar en la construcción de significados y sentidos frente al mundo que los rodea, frente a conocimientos nuevos y frente a sí mismos y el lugar que ocupan en sus comunidades.

4.2.2. Reflexionando sobre nuestras propias prácticas: un camino que conduce a la reinvención

A lo largo de nuestro trabajo de profundización hemos insistido en la necesidad y la intención de reflexionar sobre nuestras propias prácticas, y acá es necesario reiterar que, aunque este no fue uno de los propósitos iniciales, a medida que avanzamos en las comprensiones del método elegido, fuimos comprendiendo que la reflexión sobre nuestro hacer como maestras debía ser considerado de manera transversal en todo el proceso de investigación, pues como

lo plantea Latorre (2005), en la investigación acción “la enseñanza se concibe como una actividad investigadora y la investigación como una actividad autorreflexiva realizada por el profesorado con la finalidad de mejorar su práctica” (p.9). En este sentido, cuando los maestros comenzamos un proceso de investigación acción que busca indagar por una situación problema en el aula, a la vez estamos indagando por nuestro quehacer profesional, de este modo la enseñanza deja de ser un asunto instruccional y técnico, en el que se aplican estrategias y teorías y se constituye en un proceso reflexivo sobre la propia práctica. Así, desde este autor, comprendemos que, al llevar a cabo una investigación en el aula, nos ocupamos de enfrentar distintas situaciones que son problemáticas y de definir unas rutas de acción que deben ser sometidas a evaluación, con el ánimo de tener una mejor apropiación y comprensión de las teorías, pero siempre desde la acción, desde la posibilidad de examinar y explorar las relaciones entre el saber y el hacer. Lo cual se verá reflejado en la cualificación del maestro como profesional y como investigador.

Por esto, en los trayectos que llevamos a cabo en este proceso de formación y particularmente en lo referido al ejercicio de investigación acción que realizamos, fue preciso hacer varios altos en el camino, para observar y reflexionar implicó mirar atrás con una intención crítica para reconocer cómo habíamos configurado nuestras propias prácticas de enseñanza de la lectura. Esto no fue tarea fácil, se requirió la insistencia de nuestra asesora, del énfasis de algunos de los maestros que nos acompañaron en esta travesía y del llamado constante a dotar de sentido los aportes teóricos que orientaban este trabajo, a la luz de las prácticas que favorecíamos en la escuela.

Lo más difícil consistía en aprender cómo hacerlo, pues pocas veces hemos tenido la precaución de detenernos y analizar lo que hasta el momento habíamos hecho como maestras en la enseñanza y acompañamiento del aprendizaje de la lectura, pues tal como lo expresa Sánchez (2014), cuando señala lo que implica este ejercicio: “Volver la mirada sobre sus propias prácticas de enseñanza, extrañarse de las mismas, alejarse y, con el lente de observadores perspicaces, tratar de develar que hay detrás de ellas, qué intenciones las

configuran, cuál es su rol como maestros” (pág. 3). Pero, eso de ser “observadores perspicaces” no es algo sencillo de hacer, requiere despojarse, abrirse, sentirse incluso vulnerable, porque no estamos acostumbrados a la reflexión crítica, es más fácil evaluar a otros, pero no a uno mismo y lo que uno hace.

Sánchez nos ubica un poco en la reflexión que como maestros de aula debemos hacernos de manera constante, así mismo, en la necesidad de pensar si verdaderamente nos hemos preparado o hemos buscado la preparación adecuada para dar respuesta a las necesidades, motivaciones e interés de los estudiantes. También, nos invita a entender que el sentido de la lectura se debe materializar “en acciones planeadas para que vayan más allá de lo instrumental, es decir, de la mera promoción de lectura” (pág. 32). Es por eso que consideramos que los docentes que trabajamos desde los modelos flexibles, debemos estar atentos a los procesos de capacitación y a las convocatorias que se hacen desde el Ministerio de Educación Nacional, o desde las Secretarías de Educación, las cuales giran en torno a una mejor preparación para podernos enfrentar con herramientas adecuadas y con conocimientos actualizados a estos contextos, que nos exigen un compromiso permanente en la cualificación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, no solo en torno a la lectura, también en todas las áreas de conocimiento.

En algunos casos los maestros de Escuela Nueva o que hacemos parte de los modelos flexibles terminamos siendo monótonos y rutinarios en la aplicación a ciegas de las guías propuestas por el MEN, no nos ocupamos de actualizarnos en los nuevos enfoques pedagógicos y didácticos y pocas veces nos preguntamos por la importancia que tiene nuestro trabajo en la generación de condiciones para que las comunidades puedan avanzar en su desarrollo hacia una mejor calidad de vida. Y esto es justo lo que nos exige el enfoque sociocultural de la lectura, porque solo si los estudiantes logran hacer parte activa de sus comunidades, participando de las decisiones que se toman y haciendo aportes en los asuntos comunitarios, es que podremos decir que ellos y ellas hacen efectivo su rol de ciudadanos/as.

Lo anterior implica que, como maestras, continuemos formándonos constantemente y sigamos sometiendo nuestras prácticas a la reflexión crítica, para no perder de vista nuestras maneras de convocar y de ofrecer espacios propicios, relevantes y pertinentes de encuentro y vivencia de la lectura. En este sentido, no podemos descuidar los aspectos cognitivos, lingüísticos, sociales y culturales que hacen parte del acto lector y de los procesos de comprensión de los textos escritos.

Se hace prudente para este instante traer la reflexión que una de las maestras hacemos en uno de los diarios, pensando precisamente en lo que como maestras hacíamos en el aula:

Además de pensar en lo que los niños no son capaces de hacer con los textos trabajados, es pertinente mirar cuáles son las estrategias que nosotras estamos utilizando para poderles ayudar en lo referente a la comprensión de dichos textos. Personalmente creo que para las próximas sesiones se hace necesario que pensemos bien las estrategias que vamos a implementar (D3, M3).

Aquí, se puede observar una preocupación constante, por fortalecer en los niños y niñas los procesos de comprensión, pero fundamentalmente de revisar y cualificar nuestras prácticas. Pero sabemos que al igual que pasa con los procesos de los estudiantes, en los propios también será necesario seguir avanzando, pues si bien hemos logrado acceder a reflexiones que han permitido hacer algunos cambios en nuestras prácticas, estos se irán consolidando en la medida que continuemos revisando nuestro quehacer y generando nuevas apuestas paso a paso, pues las transformaciones más significativas no se dan de la noche a la mañana.

Tal vez uno de los aprendizajes más valiosos que como maestras pudimos evidenciar en nuestro propio proceso de cualificación, tiene que ver con la necesidad de ir más allá de lo que las guías de trabajo que usamos con los estudiantes nos proponen, es decir, debemos salir del lugar de confort en el que nos hemos ido acomodando para proponer proyectos que se piensen desde la interacción entre el aula de clases y los contextos que rodean a los

estudiantes, pues hemos podido reconocer que la escuela es un espacio habitado por subjetividades, historias y experiencias que deben tener un lugar en ella, y que también debemos salir de sus muros para conocer más de cerca las realidades que viven los sujetos que la conforman. De este modo, las actividades que llevemos al aula permitirán unos diálogos más ricos y variados y se favorecerá el reconocimiento y uso de los saberes que tienen los estudiantes, además se podrán establecer múltiples relaciones entre lo que ofrecen los textos y las diversas situaciones que ellos viven día a día, accediendo a la construcción de significados y sentidos de lo leído, con lo cual se estará contribuyendo a ampliar sus marcos de comprensión lectora.

4.3. Evaluación y cualificación de la estrategia didáctica

Al hacer un análisis de los objetivos propuestos para el trabajo de profundización, es prudente resaltar que el tiempo de implementación de la propuesta fue de tan solo un semestre académico, que es el tiempo destinado para este fin en la maestría, por lo tanto, solo podemos dar cuenta de lo que logramos evidenciar en este lapso de tiempo, el cual sabíamos de entrada que no era suficiente para generar cambios trascendentales en las prácticas de los estudiantes frente a los procesos de comprensión de los textos escritos.

No obstante, podemos afirmar que por medio de la secuencia didáctica se logró provocar interés por leer de una manera más consiente y no solo por cumplir con las actividades de una clase determinada, pues las acciones que se propusieron no estaban vinculadas con ningún conocimiento escolar en particular, Al respecto, nos parece pertinente traer la voz de un estudiante, quien manifestó lo siguiente en la evaluación que hicimos con ellos de la secuencia didáctica: “Me gusto que hicimos cosas diferentes nos divertimos y aprendimos muchas cosas, palabras nuevas y lo de los carteles” (E7-EvSD). Lo que buscábamos era favorecer la generación de vínculos entre el acto de leer y los intereses, necesidades, saberes, valores, realidades y experiencias de los estudiantes y el logro de estos propósitos lo pudimos evidenciar en lo que los estudiantes escribían en sus cuadernos respecto a las preguntas que

se hacían al finalizar cada sesión, en las cuales se indagaba por lo que habían aprendido, si les había gustado la actividad y por qué y si les gustaría cambiar algo, y sus respuestas, aunque muy sucintas, permitían ver que disfrutaron los textos que llevamos y la forma en la que se habían diseñado las actividades, ante la pregunta del por qué les había gustado, la mayoría respondía que era porque habían aprendido cosas nuevas y sentíamos que en esas respuestas todavía estaba de base un discurso que han aprendido y que consideran que es lo que deben responder.

Ante esto, en varias oportunidades propiciamos el espacio para que la evaluación de las sesiones se hiciera de manera oral, porque así podíamos interpelar ese tipo de respuestas para buscar la esencia de eso que ellos llamaban “cosas nuevas” y nos encontramos con que lo que más les gustaba tenía que ver con la forma en la que se abordaron las lecturas, que les gustaba el diálogo que se daba en torno a lo que leían y también con que la lectura se propuso en muchas oportunidades como parte de un juego, en el que tenían que “descubrir pistas y encontrar tesoros”, tal como sucedió con la actividad “Descubriendo el tesoro escondido”.

Además, para la valoración de la secuencia didáctica tuvimos en cuenta las reflexiones que consignamos en los diarios de campo, en los que se resaltaban asuntos como que los estudiantes pudieron estar en contacto con diferentes prácticas de lectura que, desde lo sociocultural favorecieron el reconocimiento de aspectos propios de su entorno y de su cultura, por ejemplo cuando se realizaron las actividades propuestas en la Fase 3 de la secuencia, denominada “Las riquezas socioculturales de nuestro entorno”, en la lectura del cuento “En el bosque” Anthony Browne, pues tal como se registró en uno de nuestros diarios “...en esta actividad se logró que los estudiantes establecieran relaciones de sentido entre lo que caracteriza su contexto y los escenarios que presenta el cuento. También me llama la atención ver cómo ellos lograron expresar algunos de sus miedos más comunes, como son el de la oscuridad y el miedo a estar solos y perderse, esto nos permite conocerlos un poco más” (M2. D5).

En esa misma fase, los estudiantes pudieron reconocer algunas de las riquezas de su entorno, afianzar su sentido de pertenencia por el mismo y poner en relación todo lo que pasa a su

alrededor con lo que sucede en los cuentos. En síntesis, estas actividades permitieron que los estudiantes establecieran vínculos nuevos con la lectura, aunque ellos lo manifiestan de forma muy concreta al decir que “aprenden cosas nuevas”, apoyadas en lo observado y en las conversaciones que sostuvimos con ellos, podemos decir que lo nuevo estuvo relacionado con otras maneras de concebir la lectura, de vincularla a su vida cotidiana y no necesariamente con las tareas escolares, y en ese sentido consideramos que se logró algo importante, pero que es necesario seguir planteando propuestas que permitan seguir afianzando estos aprendizajes|.

En este sentido, podemos decir que avanzamos en lo relacionado posibilitar la inserción de los estudiantes en prácticas lectoras que acogen el enfoque sociocultural de la lectura, en la medida que pudieron articular asuntos propios de su mundo social con los saberes que circulan en los textos que leen y con los procesos que se viven en la escuela, de manera que ellos y ellas pudieron expresar sus puntos de vista, tomar decisiones y reflexionar sobre asuntos que les competen, lo cual es un principio básico para fomentar su ser crítico y para que se reconozcan como partícipes de las realidades que los rodean.

De otro lado, en lo relacionado con los procesos de comprensión e interpretación como procesos transversales del proceso lector, se logró evidenciar que en los ejercicios propuestos, los estudiantes anticipaban los contenidos de los textos a partir de la lectura de las imágenes que los acompañaban o del enunciado de los títulos, también hacían deducciones acerca del estado anímico de los personajes y pudieron establecer relaciones entre sus vivencias y experiencias, sus conocimientos previos y los contenidos que se abordaron en las distintas sesiones. Pero, a la hora de hacer inferencias o de configurar el sentido global de los textos, se evidenciaron dificultades, muchas de ellas se debían al desconocimiento del significado de algunas palabras y no lograr inferirlo del contexto en el que se encontraban. Este fue un aspecto que se procuró afianzar, no obstante, es necesario seguir trabajando en ello.

De acuerdo con Solé (1998), la comprensión está ligada a la construcción de sentido, por ello cuando los estudiantes logran establecer relaciones entre lo saben y conocen y lo

nuevo que se presenta en un texto, se puede decir que están avanzando en el proceso de la comprensión y la interpretación. Pero es necesario tener presente que, en términos generales, para hablar de comprensión debemos abordar también los procesos inferenciales y este es asunto complejo, pues se requiere que el lector pueda captar los aspectos centrales del texto y recuperar información que está implícita, por tanto, cuando los estudiantes tienen un repertorio limitado en su vocabulario y además no logran hacer una lectura fluida del texto, entonces es mucho más difícil que puedan recuperar y configurar el sentido global de lo que leen. Esto se observó en algunos de los ejercicios propuestos, por ejemplo, en preguntas como: ¿Por qué crees que a Anthony Browne le gustaban los gorilas?, ¿Por qué creen que en el cuento algunas ilustraciones son a todo color y otras a blanco y negro?, ¿Qué significa la frase “en el bosque nada es lo que parece”? Ante las cuales, algunos estudiantes no lograban conectar cierta información explícita para dar cuenta de lo que se les preguntaba y en algunas oportunidades se quedaban con información parcial y daban respuestas que no eran coherentes con lo que se preguntaba o con lo que el texto presentaba.

Sin embargo, también notamos que cuando se brindaban apoyos, se daban pistas y se iba acompañando el desarrollo de las historias, los estudiantes lograban construir el sentido de las mismas, esto nos permite decir que es necesario que los maestros dediquemos espacios a la lectura compartida y comentada, que no es lo mismo que solo la lectura en voz alta, pues al poder conversar sobre los contenidos, al hacer preguntas sobre estos, los niños y las niñas van incorporando la necesidad de hacerse preguntas sobre el texto, de detenerse a verificar la comprensión, de hacer recapitulación y predicciones frente al desarrollo del texto, entre otros asuntos que contribuyen a afianzar la comprensión y los procesos de interpretación.

Estos son avances importantes, pero sabemos que será necesario seguir trasegando por estos rumbos que iniciamos con esta propuesta, porque aún falta mucho camino por recorrer. Tenemos la convicción de que estamos en una ruta que consideramos la adecuada para alcanzar las metas propuestas en torno al fortalecimiento de los procesos de comprensión de los textos escritos y seguiremos caminando en esa dirección. Por lo tanto, será preciso

continuar trabajando desde la observación y la pregunta constante de cómo mejorar los procesos, planificando las acciones y haciendo los ajustes que sea necesario en cada momento, tal como lo hicimos en la implementación de la estrategia didáctica. Además, consideramos necesario continuar indagando con los estudiantes ¿qué aprendieron?, ¿cómo pueden poner en práctica lo aprendido?, ¿con qué relacionan lo aprendido?, ¿qué les gustaría que se hiciera en la clases? entre muchas otras preguntas que permiten que ellos y ellas participen de manera activa y propositiva en las clases, para favorecer que los estudiantes se apropien de los contenidos escolares, construyan nuevos conocimientos en torno a lo que viven, a sus experiencias y establezcan relaciones diversas con la lectura.

4.4. Consideraciones finales acerca de nuestro recorrido y lo que al final pudimos recoger

Todo cuanto está escrito en este trabajo hace parte de las reflexiones que, de manera conjunta hacemos sobre nuestra labor, sobre nuestras prácticas, en un contexto situado, el contexto rural. Al inicio partimos con una pregunta que se instalaba en los procesos de comprensión del texto escrito de nuestros estudiantes, es decir, nos preguntamos por las maneras en que ellos leen, por las prácticas de lectura que han aprendido y este proceso representó a su vez, el camino directo que nos llevó a revisar nuestras acciones diarias y a comprender que la tarea de ser maestro nunca se puede alejar de la tarea de aprender para poder enseñar porque como lo señala el maestro Freire:

...el enseñar y el aprender se van dando de manera tal que, por un lado, quien enseña aprende porque reconoce un conocimiento antes aprendido y, por el otro, porque observando la manera como la curiosidad del alumno aprendiz trabaja para aprehender lo que se le está enseñando, sin lo cual no aprende, el educador se ayuda a descubrir dudas, aciertos y errores (2002, pág. 45).

Es así como este trabajo, nos permitió reflexionar de manera personal y en equipo sobre lo que a diario acontece respecto nuestro a quehacer cotidiano, y como lo dice Freire, nos dejamos interpelar, nos interrogamos, haciendo lo que Freire anuncia como “repensar lo pensado”, para comprender de qué manera nuestras propias prácticas estaban generando en los estudiantes unas formas particulares de asumir la lectura y entonces aprender de esto, y proponernos caminos de cambio, transformaciones que fueron llegando lentamente, a medida que fuimos reflexionando y comprendiendo la importancia de revisarnos, de someter lo que hacíamos en el aula a una mirada crítica, pero no ha sido fácil y sabemos que apenas recién comenzamos con esta tarea de reinventarnos como maestras.

De otro lado, frente a la metodología de la investigación acción y a las orientaciones teóricas que seguimos para el diseño de la secuencia didáctica, podemos concluir que estas maneras de entender y asumir la labor de los maestros, permite cualificar la práctica profesional, pues trabajar desde esta perspectiva nos exigió estar atentas al desarrollo de las acciones que propusimos, para poder ajustarlas o cambiarlas según lo que se presentará en el aula. Esta flexibilidad, es fundamental a la hora de asumir el trabajo con los estudiantes, pues no se trata de pensar en acciones acartonadas que se impongan como camisa de fuerza, por el contrario, para la cualificación de las propuestas didácticas y pedagógicas se debe contar siempre con lo emergente, con lo imprevisto, porque el aula es un espacio social y como tal en ella pueden surgir día a día situaciones nuevas que representaran un reto para los maestros. Pero, también es muy importante recalcar que cuando se habla de flexibilidad no se asume como un descuido o falta de preparación, pues ya se ha dicho que es indispensable planificar las acciones y observar y evaluar su desarrollo para poder proceder con los ajustes necesarios.

En este sentido, como maestras estamos conscientes de que este trabajo no puede terminar aquí, se tendrá que seguir nutriendo y debemos expandirlo, con la intención de contagiar a otros maestros que, como nosotras desean aportar en los cambios que se requieren en el contexto rural; asumir la tarea de seguir enriqueciendo los procesos de forma continua desde la labor en el aula, y asumir los retos que nos plantea Sánchez cuando nos

hace la invitación a “comenzar el camino de la interrogación de la práctica”, para saber “reconocer lo que es y lo que no es significativo para los estudiantes”, y para “ajustar estas prácticas para mejorarlas y lograr mejores aprendizajes (1964, pág. 5).

Por lo tanto, la estrategia implementada para el fortalecimiento de la lectura comprensiva, se deberá revisar y ajustar de manera constante, porque sabemos que estos serán siempre procesos inacabados, que exigen una continua reconstrucción, tal como dice Freire, cuando nos habla de las preguntas, las emociones, los intereses y las inquietudes de los estudiantes, que se ponen en juego en el acto de enseñar y de aprender que nos permiten ir “reconstruyendo los caminos de su curiosidad” y a la vez los nuestros.

Para esto, será necesario también continuar aprendiendo, capacitándonos, pues a partir de lo que ha significado nuestra experiencia como maestrantes, podemos afirmar junto a Freire, que:

La responsabilidad ética, política y profesional del educador le impone el deber de prepararse, de capacitarse, de graduarse antes de iniciar su actividad docente. Esa actividad exige que su preparación, su capacitación y su graduación se transformen en procesos permanentes. Su experiencia docente, si es bien percibida y bien vivida, va dejando claro que requiere una capacitación constante del educador, capacitación que se basa en el análisis crítico de su práctica (2002, pág. 46).

En relación con la perspectiva sociocultural de la lectura, pudimos reconocer de la mano de Kalman (2003), que es necesario seguir avanzando en la concepción de unas maneras distintas, más amplias, para asumir la interpretación de los procesos de comprensión que se generan en la lectura, dado que esta exige de una interacción constante del estudiante, del lector, con el mundo que lo rodea, y de este modo lo prepara, no para obtener mejores resultados en las pruebas escritas, fundamentalmente los prepara como ciudadanos del mundo, como actores sociales capaces de enfrentar, explicar y participar en lo que ocurre a su alrededor.

Por esta vía, pudimos apreciar que el enfoque sociocultural y el uso de una configuración didáctica, como lo es la secuencia didáctica, favorecen eso que señalan Cassany (2006) y Pérez-Abril y Rincón (2009) respectivamente, frente a la necesidad de asumir la comprensión lectora como parte de un acto social y cultural, que pone en juego los saberes y conocimientos que posee el lector para re-construir los significados y sentidos de los textos que lee. Así mismo, que la secuencia didáctica exige la planificación, la observación crítica y la reconfiguración constante para alcanzar los propósitos trazados en ella. La conjunción de estos asuntos, nos permitió comprender qué significa hablar de diferentes formas de asumir, usar y apropiarse la lectura, pues las prácticas de lectura de los sujetos, desde las posibilidades que brinda el enfoque sociocultural, van a dirigirse a la relación permanente del acto lector y del texto con las particularidades del contexto y va a implicar que ese lector se trace un propósito con la lectura y comience a otorgarle la importancia que tiene la lectura en su vida.

Respecto a lo dicho anteriormente, es pertinente afirmar que realizamos un trabajo consciente frente al valor que tiene favorecer diferentes escenarios, estrategias, propósitos y textos, que permitan a los estudiantes adquirir conocimientos diversos y asumir el acto de leer como algo sumamente útil dentro de una sociedad de hombres y mujeres expuestos al constante cambio. En este punto es preciso resaltar la gran acogida que tuvo el hecho de salir fuera del aula a construir conocimientos; pues siempre se observó en los niños y niñas deseos de explorar y compartir sus experiencias, lo cual representó para nosotras una reafirmación frente a las posibilidades que tiene el medio rural, a la necesidad de aprovechar de mejor manera esos potenciales, así mismo, nos hizo considerar que la vereda representa un escenario de aprendizaje muy valioso, que debemos seguir descubriendo.

En este sentido consideramos que se logró no solo en los niños, sino también en nosotras como maestras en constante formación, movilizar las fibras de la imaginación, la creatividad y la posibilidad de ofrecer otras oportunidades de lectura en el contexto rural.

Respecto a los avances en los procesos de comprensión del texto escrito, es fundamental partir por reconocer que los asuntos que en el inicio del trabajo de

profundización se consideraban problemáticos, dada la caracterización que habíamos hecho, se fueron transformando paulatinamente, porque fuimos observando que los estudiantes estaban más prestos a decir algo, a expresar sus puntos de vista, a compartir lo que sabían y lo que creían respecto al tema que se estuviera abordando, así mismo a hacer preguntas frente a lo que les inquietaba y esto representaba un progreso valioso, porque ellos y ellas participaron de manera activa, entusiasta y comprometida en todas las actividades propuestas.

Además, se observó que comenzaron a avanzar en la lectura inferencial, pues lograron establecer relaciones de diversa índole, especialmente cuando los asuntos que se abordaron tocaban con sus experiencias, con sus vidas y pese a que sabemos que será necesario continuar fortaleciendo sus habilidades frente a la inferencia y la crítica, consideramos que los pasos dados fueron significativos y que el camino elegido es acertado. Porque como lo plantea Freire, la comprensión:

No se agota en la descodificación pura de la palabra escrita o del lenguaje escrito, sino que se anticipa y se prolonga en la inteligencia del mundo. La lectura del mundo precede a la lectura de la palabra, de ahí que la posterior lectura de ésta no pueda prescindir de la continuidad de la lectura de aquél. Lenguaje y realidad se vinculan dinámicamente. La comprensión del texto a ser alcanzada por su lectura crítica implica la percepción de relaciones entre el texto y el contexto (1991, pág. 1).

Es así como asumimos que, a partir de las posibilidades que podamos ofrecer para que los estudiantes puedan hacer una “lectura del mundo”, estaremos entonces promoviendo la relación dinámica entre lectura, realidad y comprensión y que esto es lo esencial que debemos agenciar con nuestras prácticas docentes.

Finalmente afirmamos, que continuaremos trabajando para que nuestro quehacer docente este orientado a desarrollar estrategias como estas, que continúen fortaleciendo aspectos que tengan que ver con la configuración de prácticas de lectura que contribuyan a fortalecer los procesos de comprensión del texto escrito y que establezcan vínculos entre la escuela y las realidades sociales y culturales de nuestros estudiantes.

Referencias

Referencias

Almeida, A. (2008). Lectura conjunta, pensamiento en voz alta y comprensión lectora.

Tesis doctoral. Salamanca, España: Universidad de Salamanca.

Álvarez-Zapata, D. (2002). *Del modo de leer como modo de producción y consumo textual*.

Obtenido de Revista Educación y pedagogía. Medellín: Universidad de Antioquia

Vol. XIV, No. 32, (enero - abril):

<http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/>

Alliende, F., & Condemarin, M. (1982). *La lectura: teoría, evaluación y desarrollo*. Chile:

Andrés Bello.

Bajtin, M. (1998). Estética de la creación verbal. En *Capítulo 5: El problema de los*

géneros discursivos. México: Sigo XXI.

Bombini, G. (2006). *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires:

Libros del Zorzal.

Bombini, G. (2008). *La lectura como política educativa*. Obtenido de Revista

Iberoamericana de Educación, enero-abril, número 46:

<http://www.redalyc.org/pdf/800/80004603.pdf>

Cassany, D. (2004). Explorando las necesidades actuales de la comprensión. *Lectura y*

vida, 6-23. Obtenido de Repositorio Universidad .

Cassany, D. (2006). Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea. *Anagrama*, 21-43.

Cassany, D., & Aliagas, C. (2007). *Miradas y propuestas sobre la lectura*. Obtenido de

Revista Aula de Innovación Educativa:

https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/25555/cass_aliag_aula_mira.pdf?sequence=1

Castaño, N., Gamboa, P., & Pacheco, D. (2007). Educación rural y diversidad. *Reflexiones acerca de la Investigación en Educación y Pedagogía*, 195-218.

Céspedes, S. (2014). Prácticas de lectura y escritura en contextos de educación rural. *Tesis de Maestría*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.

Constitución Política de Colombia. (1991). *Artículo 67*. Obtenido de Constitución Política de Colombia: <http://www.constitucioncolombia.com/titulo-2/capitulo-2/articulo-67>

Constitución Política de Colombia. (1994). *Ley 715: Ley General de Educación*. Obtenido de Corte Constitucional: <http://www.corteconstitucional.gov.co/inicio/Constitucion%20politica%20de%20Colombia.pdf>

Chela, L. (2013). Estrategias innovadoras en la comprensión lectora para el desarrollo de enseñanza aprendizaje de los niños de cuarto a séptimo año de Educación Básica del Centro Educativo Intercultural Bilingüe Humberto Vacas Gómez de la comunidad de Suropogios. *Tesis de maestría*. Perú.

Denzin, N., & Lincoln, Y. (2013). *Manual de Investigación Cualitativa Vol.III: Las estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.

Díaz-Barriga. (2013). *Guía para la elaboración de una secuencia didáctica*. Obtenido de Sindicato Estatal de Trabajadores al Servicio de la Educación: http://www.setse.org.mx/ReformaEducativa/Rumbo%20a%20la%20Primera%20Evaluaci%C3%B3n/Factores%20de%20Evaluaci%C3%B3n/Pr%C3%A1ctica%20Profesional/Gu%C3%ADa-secuencias-didacticas_Angel%20D%C3%ADaz.pdf

Ferreiro, E. (2001). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Freire, P. (1991). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI.
Obtenido de
http://perio.unlp.edu.ar/catedras/system/files/la_importancia_del_acto_de_leer.pdf
- Freire, P. (2002). *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo XXI.
- Hernández-Barbosa, R. (1 de Junio de 2014). *Algunas consideraciones sobre la formación docente para el sector rural*. Obtenido de Revista Actualidades Pedagógicas:
<https://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ap/article/view/2716/2519>
- Herrera, D. (2014). Desarrollo de la comprensión de lectura de los estudiantes de ciclo 3b de la IED República de Colombia mediante la utilización de estrategias lúdicas. *Trabajo de investigación de pregrado*. Bogotá, Colombia: Universidad Libre de Colombia.
- Hisse, M. (2009). *Educación rural: serie recomendaciones para la elaboración de diseños*. Buenos Aires: Instituto Nacional para la Formación Docente.
- Hurtado, R. (2005). *El recuento, el resumen y las preguntas: estrategias didácticas para mejorar la comprensión de lectura*. Obtenido de Revista Lenguaje:
<http://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/10893/2761/1/Rev.%20Lenguaje33,p.75-92,2005.pdf>
- Hurtado, R. (2016). *Enseñanza de la lectura y la escritura en la educación preescolar y primaria*. Obtenido de Biblioteca Digital Universidad de Antioquia:
<http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/2416/1/Ense%C3%B1anza%20de%20la%20lectura%20y%20la%20escritura%20en%20la%20educaci%C3%B3n%20preescolar%20y%20la%20primaria.pdf>
- Hurtado, R., Serna, D., & Sierra, L. (2001). *Lectura con sentido: Estrategias para mejorar la comprensión*. Copacabana, Colombia: Escuela Normal Superior María Auxiliadora.

- Kalman, J. (2003). *El acceso a la cultura escrita: La participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura*. Obtenido de Redalyc: Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14001704>
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Larrosa, J. (2003). *Sobre la experiencia*. Obtenido de Prácticas de subjetivación: http://files.practicadesubjetivacion.webnode.es/200000018-9863d9a585/_la_experiencia_Larrosa.pdf
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó, de IRIF, S.L. Barcelona, España. Recuperado de <https://www.uv.mx/rmipe/files/2016/08/La-investigacion-accion-Conocer-y-cambiar-la-practica-educativa.pdf>
- Lerner, D. (2003). *Leer y escribir en la escuela; lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas*. Obtenido de Universidad Tecnológica de Pereira: <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/689-las-configuraciones-didacticas-una-nueva-agenda-para-la-ensenanza-superiorpdf-lyQWd-articulo.pdf>
- Manke, L. (2013). *Prácticas rurales de lectura: de los acervos a los modos de leer de Lisiane*. *Cuadernos de Pesquisa*. Brasil: http://www.scielo.br/pdf/cp/v43n150/en_17.pdf.
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana*. Obtenido de Mineducación: https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_6.pdf

- Ministerio de Educación Nacional. (2005). *Lineamientos de Política para la Atención Educativa a Poblaciones Vulnerables*. Obtenido de Mineducación:
https://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-90668_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje*. Obtenido de Mineducación:
https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Decreto 1295: Registro calificado y oferta y desarrollo de programas académicos de educación superior*. Obtenido de Mineducación: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-229430_archivo_pdf_decreto1295.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (30 de Diciembre de 2012). *Manual para la formulación y ejecución de planes de educación rural (2012)*. Obtenido de Mineducación: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-329722_archivo_pdf_Manual.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (24 de Octubre de 2014). *Introducción Modelos Educativos Flexibles*. Obtenido de Mineducación:
<https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-340087.html>
- Montoya, B. (2015). Prácticas de enseñanza de lectura y escritura en el Centro Educativo Rural Obdulio Duque. *Tesis de Maestría*. Marinilla, Colombia: Universidad de Antioquia.
- Murillo, W. (2008). *La Investigación Científica*. Obtenido de Monografías:
<http://www.monografias.com/trabajos15/invest-cientifica/invest-cientifica.shtml>
- Noriega, E. (2015). Aprendizaje de la lectura en el grado primero de la Institución Educativa Pueblo Bello desde una perspectiva sociocultural. *Tesis de Maestría*. Turbo, Colombia: Universidad de Antioquia.

- Parra, R. (1996). *La Escuela Nueva*. Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Peña, L. (2003). Dejar leer. *Ponencia presentada en el Seminario de Promotores de Lectura*. México: XVII Feria Internacional del Libro de Guadalajara.
- Pérez-Abril, M. (2007). *Prácticas de lectura y escritura para el tránsito de la secundaria a la universidad: Conceptos claves y una vía de investigación*. Obtenido de Universidad Tecnológica de Pereira: <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/ponencia/999-practicas-de-lectura-y-escritura-para-el-transito-de-la-secundaria-a-la-universidad-conceptos-claves-y-una-via-de-investigacionpdf-kiclj-resumen.pdf>
- Pérez-Abril, M., & Rincón, G. (2009). *Actividad, secuencia didáctica y pedagogía por proyectos: Tres alternativas para la organización del trabajo didáctico en el campo del lenguaje*. Bogotá, Colombia: CERLALC.
- Pérez-Abril, M., & Roa, C. (2010). *Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo*. Bogotá: Kimpres.
- Pérez-Serrano, G., & Nieto-Martín, S. (27 de Noviembre de 2009). *La Investigación-Acción en la educación formal y no formal*. Obtenido de Revista Interuniversitaria de Didáctica: <Http://revistas.usal.es/index.php/0212-5374/article/view/4177>
- Restrepo, B. (2004). *La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico*. Obtenido de Universidad de La Sabana: <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/548/641>
- Restrepo, L. (2016). Dificultades en la comprensión del texto escrito. En R. Hurtado, *Enseñanza de la lectura y la escritura en la educación preescolar y primaria* (págs. 67-88). Medellín, Colombia: Vieco S.A.S.

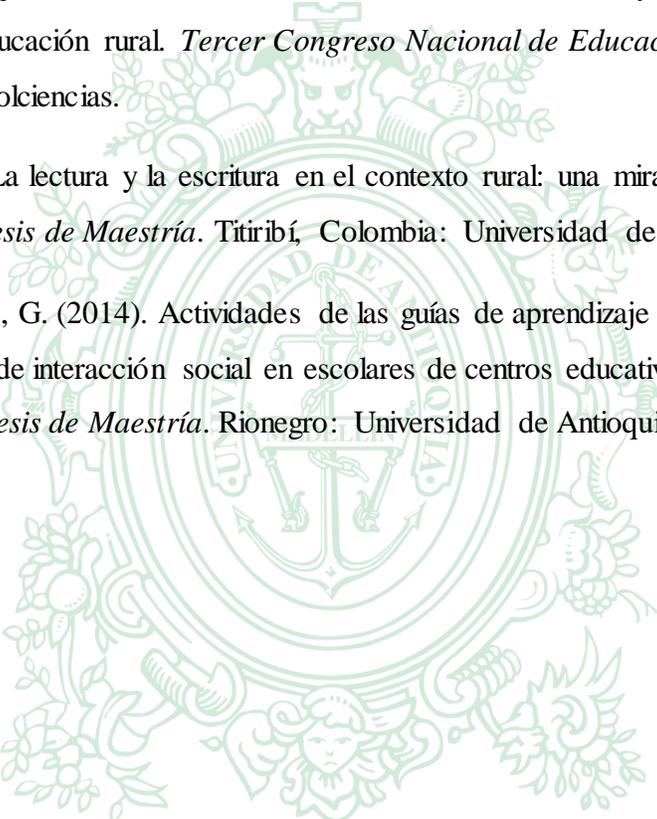
- Reyes, T. (2015). Aplicación de las actividades lúdicas en el aprendizaje de la lectura en niños de Educación Primaria. *Tesis doctoral*. Isla de Margarita, Venezuela: Universidad de Córdoba.
- Sánchez-Chávez, L. (2013). *La comprensión lectora: hacia una aproximación sociocultural*. Obtenido de Consorcio de Bibliotecas Universitarias de El Salvador: <http://www.redicces.org.sv/jspui/bitstream/10972/2094/1/La%20comprension%20lectora%20hacia%20una%20aproximacion%20sociocultural.pdf>
- Sánchez-Lozano, C. (1964). *Prácticas de lectura en el aula: orientaciones didácticas para docentes*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Silveira-Caorsi, E. (2013). *La lectura como práctica sociocultural y herramienta para lograr la equidad social a partir de la enseñanza. Discusión acerca de la enseñanza de la lectura*. Obtenido de Revista Cuadernos de Investigación Educativa: <http://ucsj.redalyc.org/articulo.oa?id=443643892007>
- Solé, I. (1987). *Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora*. Obtenido de Revista Infancia y Aprendizaje: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/749227.pdf>
- Solé, I. (1995). *El placer de leer*. Obtenido de Revista Lectura y Vida: <http://www.actiweb.es/lenguajeinicial/archivo8.pdf>
- Solé, I. (1998). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- Vargas, Z. (2009). *La Investigación Aplicada: Una forma de conocer las realidades con evidencia científica*. Obtenido de Revista Educación Núm. 33: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44015082010>
- Varilla-Benitez, E. (2016). La enseñanza de la literatura en un contexto rural: un acercamiento desde las realidades y las prácticas de los docentes en la educación primaria. *Tesis de Maestría*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.

Vega, C. (2012). Niveles de comprensión lectora en alumnos del quinto grado de primaria de una Institución Educativa de Bellavista-Callao. *Tesis de Maestría*. Lima, Perú: Universidad San Ignacio de Loyola.

Zamora, L. (2010). ¿Qué es lo rural de la educación rural?-El sentido y alcances de la categoría educación rural. *Tercer Congreso Nacional de Educación Rural* (pág. 22). Medellín: Colciencias.

Zapata, C. (2016). La lectura y la escritura en el contexto rural: una mirada a mis propias prácticas. *Tesis de Maestría*. Titiribí, Colombia: Universidad de Antioquia.

Zapata, D., & Mayo, G. (2014). Actividades de las guías de aprendizaje de Escuela Nueva promotoras de interacción social en escolares de centros educativos rurales de Marinilla. *Tesis de Maestría*. Rionegro: Universidad de Antioquia Seccional Oriente.



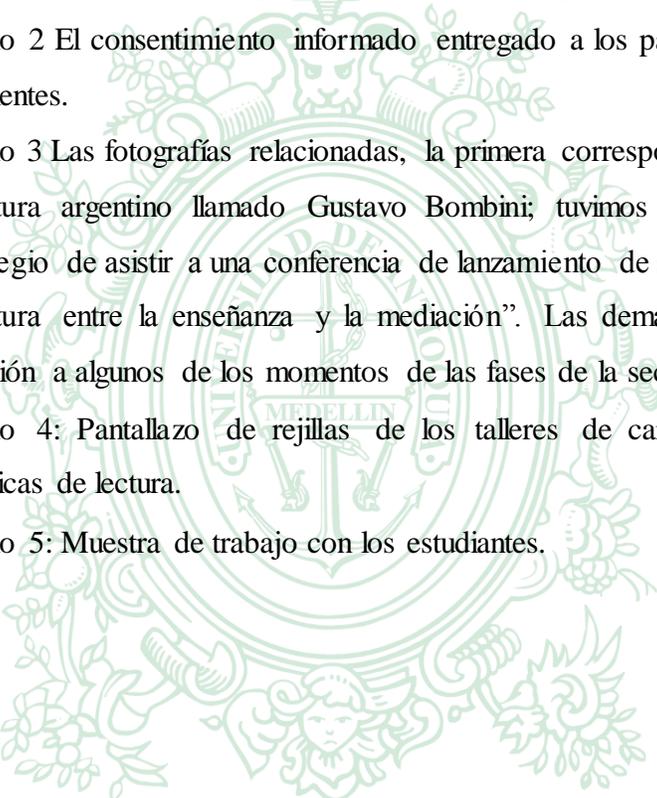
UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

Anexos

Los siguientes anexos corresponden a:

- Anexo 1 La secuencia implementada durante la ejecución del proyecto.
- Anexo 2 El consentimiento informado entregado a los padres de familia y /o acudientes.
- Anexo 3 Las fotografías relacionadas, la primera corresponde a un escritor de literatura argentino llamado Gustavo Bombini; tuvimos la oportunidad y el privilegio de asistir a una conferencia de lanzamiento de su libro llamado “La literatura entre la enseñanza y la mediación”. Las demás fotografías hacen mención a algunos de los momentos de las fases de la secuencia didáctica.
- Anexo 4: Pantallazo de rejillas de los talleres de caracterización de las prácticas de lectura.
- Anexo 5: Muestra de trabajo con los estudiantes.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

Anexo 1: Secuencia didáctica

Proyecto: “Las prácticas de lectura y la comprensión desde una mirada sociocultural en el contexto rural”

Fase 1

Los mensajes que circulan en mi entorno.

Momento N° 1

Recorriendo ando y el mundo voy explorando.

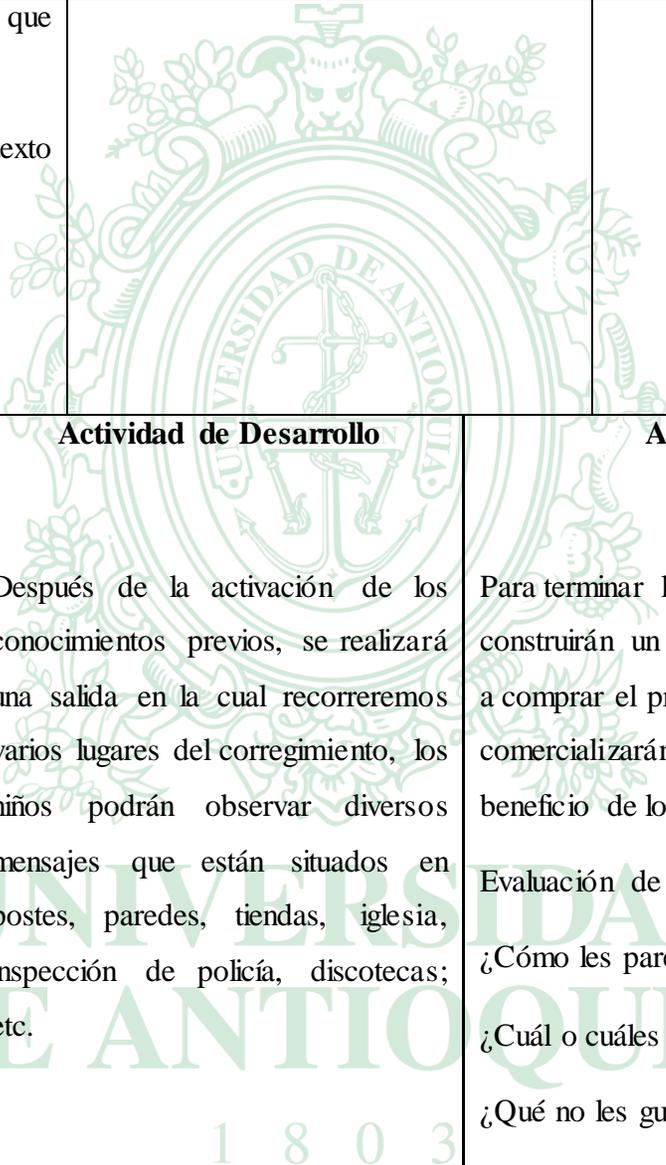
Tema : Prácticas de lectura

Participantes: Niños y niñas del grado segundo

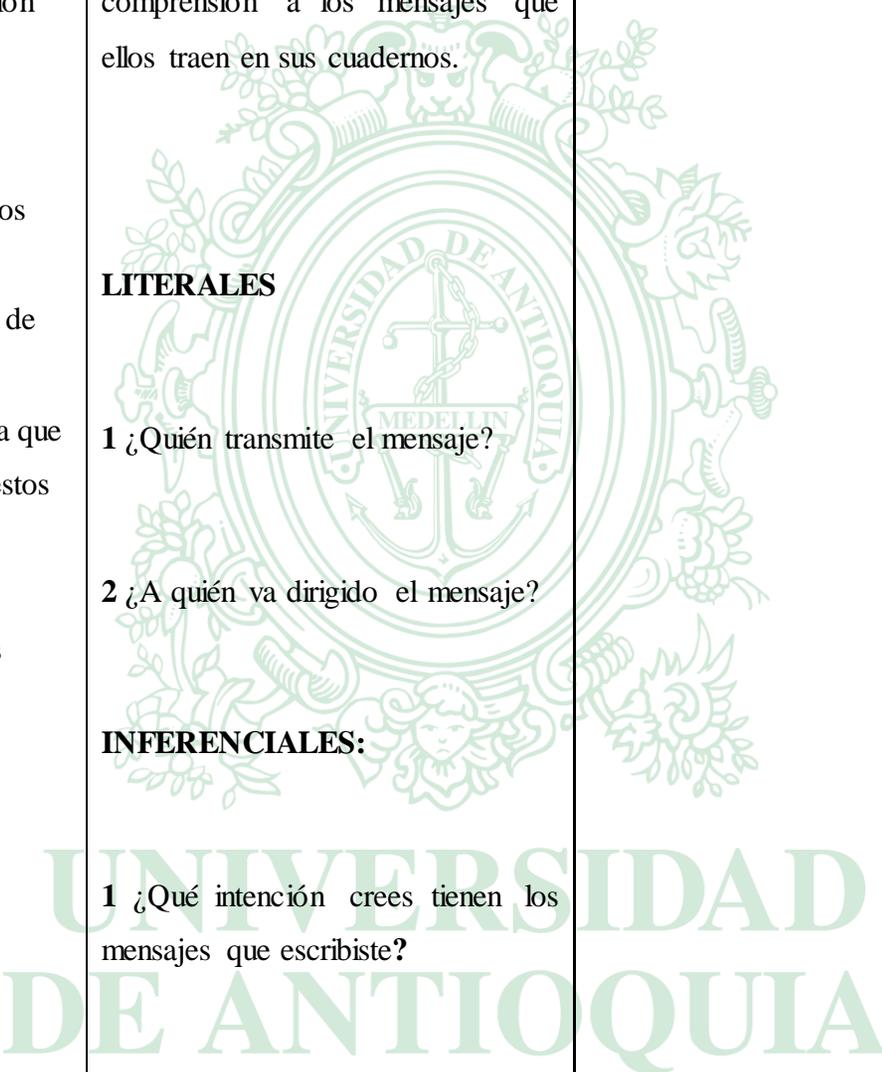
Área de conocimiento: Lengua Castellana

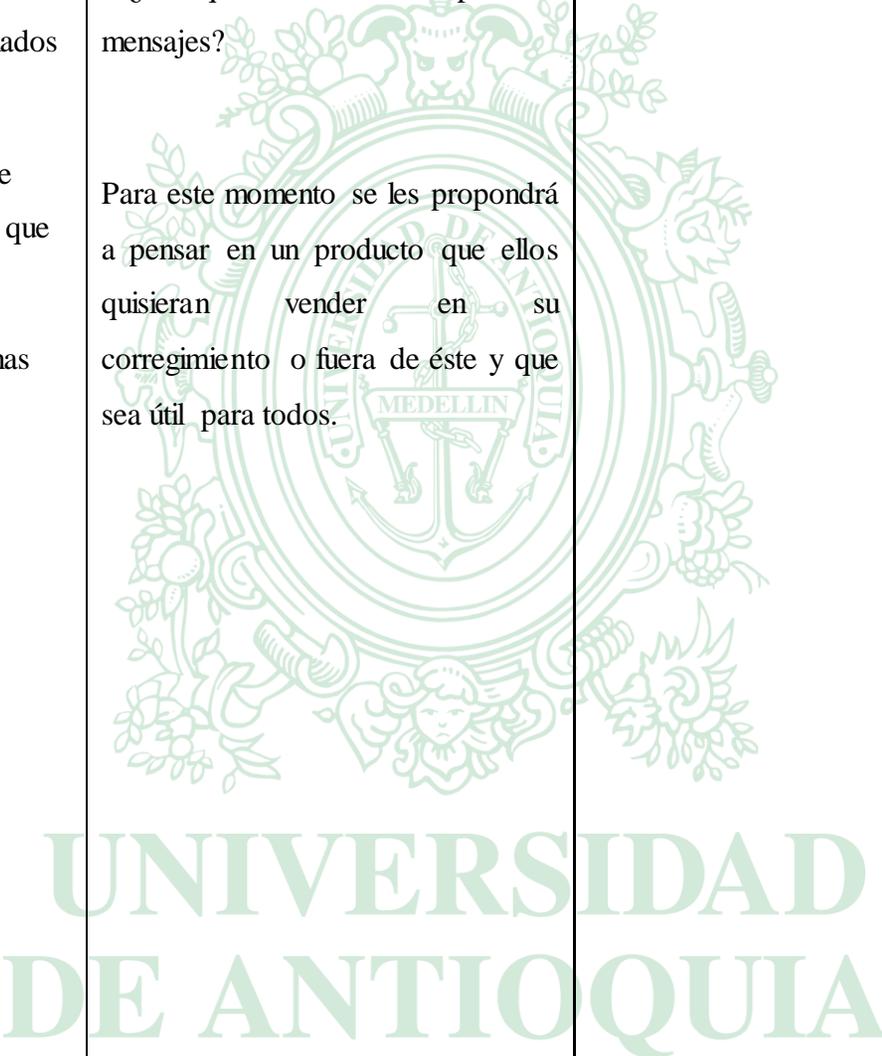
Nombre de las Docentes: Ayda Celeny Aguilar

<p>Janeth Alexandra Arroyave</p> <p>Claudia Andrea García Osorio</p>		
<p>Propósito de la sesión No. 1.</p> <p>*Vincular a los y las estudiantes con las situaciones o eventos comunicativos que se comparten a través de la cultura escrita en el corregimiento para que los entiendan como una práctica social situada.</p>		
Estándares a trabajar	Contenidos a desarrollar	Aprendizajes Esperados
<p>Literatura: Elaboro hipótesis de lectura a cerca de las relaciones entre los elementos constitutivos de un texto literario, y entre este y el contexto.</p> <p>Comprensión e interpretación textual: Comprendo e interpreto diversos tipos de texto, para establecer sus relaciones internas y su clasificación en una tipología textual.</p> <p>*Lee símbolos, señales, imágenes e historietas que están en libros, en la calle o en la escuela</p>	<p>*Qué es un mensaje</p> <p>*Qué finalidad tienen los mensajes</p> <p>*Como deben estar escritos los mensajes</p> <p>*Comprensión e interpretación de la realidad del contexto en el cual se desenvuelven.</p>	<p>* Comprensión del concepto de mensaje</p> <p>*Que los niños identifiquen que pasa en su comunidad, que eventos se van a realizar</p> <p>*Identificación de la finalidad de cada mensaje</p>

<p>y expresa de manera escrita y oral lo que comprende de estas.</p> <p>*Lee y explica el mensaje principal de un texto escrito o un gráfico.</p>			
<p>Actividad 1-</p> <p>Recorrido por mi corregimiento.</p>	<p>Actividad de Inicio</p> <p>Se les comenzará contando a los estudiantes qué es lo que se va a hacer durante estas sesiones, y qué es lo que se espera que ellos logren con esta serie de actividades. Además se les</p>	<p>Actividad de Desarrollo</p> <p>Después de la activación de los conocimientos previos, se realizará una salida en la cual recorreremos varios lugares del corregimiento, los niños podrán observar diversos mensajes que están situados en postes, paredes, tiendas, iglesia, inspección de policía, discotecas; etc.</p>	<p>Actividad de Cierre</p> <p>Para terminar la actividad los niños construirán un mensaje invitando a los demás a comprar el producto que ellos comercializarán y que será en pro del beneficio de los demás.</p> <p>Evaluación de la sesión.</p> <p>¿Cómo les parecieron todas las actividades?</p> <p>¿Cuál o cuáles les gustó más y por qué?</p> <p>¿Qué no les gustó ¿Por qué?</p>
	<p>UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA</p> <p>1 8 0 3</p>		

	<p>hablará acerca de lo que significa la palabra inferir ya que esta será muy nombrada durante las clases y es de suma importancia que sepan a qué se refiere.</p> <p>Luego se les hará la siguiente pregunta:</p> <p>¿Qué leen? y ¿para qué lo hacen?</p> <p>Se entablará un diálogo respecto a esto.</p> <p>Se continuará con el juego del teléfono</p>	<p>Cada estudiante en su cuaderno escribirá dos de los mensajes que más haya llamado su atención, para ser leídos y analizados en el aula en cuanto a la finalidad de este frente a los lectores.</p> <p>Antes de entrar analizar los mensajes que cada niño escribió</p> <p>Entraremos a definir con ellos el concepto de mensaje desde sus observaciones y desde las inferencias que ellos pueda hacer; será una construcción conjunta.</p> <p>Partiendo de lo observado en la salida se lanzaran preguntas como estas para ayudar a darle mejor</p>	<p>¿Qué le cambiarían a esta sesión?</p> <p>¿Qué aprendieron?</p> <p>¿Para qué les sirve eso que aprendieron?</p>
--	---	--	---

	<p>roto (Transmisión de un mensaje</p> <p>Activación de los conocimientos previos, acerca de qué son los mensajes y para que pueden servir estos dentro de una comunidad. Se harán preguntas tales como:</p> <p>*¿Qué es un mensaje para ustedes?</p>	<p>comprensión a los mensajes que ellos traen en sus cuadernos.</p> <p>LITERALES</p> <p>1 ¿Quién transmite el mensaje?</p> <p>2 ¿A quién va dirigido el mensaje?</p> <p>INFERENCIALES:</p> <p>1 ¿Qué intención crees tienen los mensajes que escribiste?</p>	
--	--	---	---

	<p>*De qué manera pueden ser enviados los mensajes</p> <p>*¿Qué clases de mensajes crees que existen?</p> <p>*¿Alguna vez has enviado un mensaje?</p>	<p>2 ¿Por qué será necesario publicar mensajes?</p> <p>Para este momento se les propondrá a pensar en un producto que ellos quisieran vender en su corregimiento o fuera de éste y que sea útil para todos.</p>	 <p>UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA 1803</p>
--	---	--	--

<p>Materiales o recursos</p> <ul style="list-style-type: none"> *Cuaderno *Aire libre *Colores, lápiz, borrador *Tablero 	<p>Tiempo</p> <p>El tiempo estipulado para el desarrollo de la sesión son 2 horas</p>	<p>Espacio</p> <p>Patio de recreo, salón de clases, calles del corregimiento.</p>	<p>Bibliografía</p> <p>www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-349446_genera_dba.pdf</p>

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

Momento N° 2

Llegó el cartero.

Tema : Prácticas de lectura

Participantes: Niños y niñas del grado segundo

Área de conocimiento: Lengua Castellana

Nombre de las Docentes: Ayda Celeny Aguilar

Janeth Alexandra Arroyave

Claudia Andrea García Osorio

Propósito de la sesión No. 2.

**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

<p>*Vincular a los y las estudiantes con las situaciones o eventos comunicativos que se comparten a través de la cultura escrita en el corregimiento para que los entiendan como una práctica social situada.</p>		
Estándares a trabajar	Contenidos a desarrollar	Aprendizajes Esperados
<p>Literatura: Elaboro hipótesis de lectura acerca de las relaciones entre los elementos constitutivos de un texto literario, y entre este y el contexto.</p> <p>Comprensión e interpretación textual: *Comprendo e interpreto diversos tipos de texto, para establecer sus relaciones internas y su clasificación en una tipología textual.</p> <p>*Elaboro hipótesis acerca del sentido global de los textos antes y durante el proceso de lectura; para el efecto, me apoyo en mis conocimientos previos, las imágenes y los títulos.</p>	<p>El cartero como oficio.</p> <p>La carta su estructura e importancia.</p> <p>La historia de la carta.</p>	<p>Importancia de la carta en la sociedad.</p> <p>Redacción de cartas.</p> <p>Que sensibilicen acerca de la importancia de la lectura y el estudio.</p> <p>Sentido de pertenecía.</p> <p>Que los estudiantes se apropien del mensaje enviado en la carta y que adquieran sentido de pertenecía valorando el lugar donde habitan.</p>

<p>*Lee y explica el mensaje principal de un texto escrito o un gráfico.</p> <p>*Planea sus escritos a partir de tres elementos: propósito comunicativo, mensaje, destinatario, utilizando esquemas sencillos sugeridos por un adulto.</p>			
	Actividad de Inicio	Actividad de Desarrollo	Actividad de Cierre
<p>Actividad 1</p> <p>Llegó el cartero.</p>	<p>Activación de conocimientos previos sobre el oficio del cartero</p> <p>Presentación del cartero Jaimito del chavo del 8.</p> <p>Se realiza un dialogo acerca de los observado en el video</p>	<p>Una de las docentes llagará al aula de clase disfrazada de cartero y en su bicicleta. El cartero llevará a cada uno de los estudiantes una carta escrita por la rectora y la profesora Magdalena. Cada estudiante leerá las cartas de manera silenciosa. Seguidamente se entablará un diálogo acerca del contenido de las cartas, el cual hace referencia a la importancia que tiene la lectura en el estudio y el amor que se debe tener por el lugar donde se habita. Finalmente se les explicará acerca de la estructura que debe llevar una carta con el fin</p>	<p>Realizarán la respuesta de la carta a la rectora y a la profesora Magdalena.</p> <p>Luego el cartero llevará las cartas a sus destinatarios.</p> <p>Evaluación de la sesión.</p> <p>¿Cómo les parecieron todas las actividades?</p>

		<p>de que ellos puedan dar debidamente respuesta a la misma.</p>	<p>¿Cuál o cuáles les gustó más y por qué?</p> <p>¿Qué no les gustó? ¿Por qué?</p> <p>¿Qué le cambiarían a esta sesión?</p> <p>¿Qué aprendieron?</p> <p>¿Para qué les sirve eso que aprendieron?</p>
<p>Materiales o recursos</p> <p>*Bicicleta,</p> <p>*Cartas</p> <p>*Colores</p>	<p>Tiempo</p> <p>El tiempo estipulado para el desarrollo de la sesión son 2 horas</p>	<p>Espacio</p> <p>Patio de recreo, salón de clases, calles del corregimiento.</p> <p>Bibliografía</p> <p>www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articulos-349446_genera_dba.pdf</p>	

Momento N° 3

El mundo mágico de los libros, un mundo mágico por descubrir. ¿Qué mensajes te dejan los libros?

Tema: Prácticas de lectura.

Participantes: Niños y niñas del grado segundo.

Área de conocimiento: Lengua Castellana

Nombre de las Docentes: Ayda Celeny Aguilar

Janeth Alexandra Arroyave

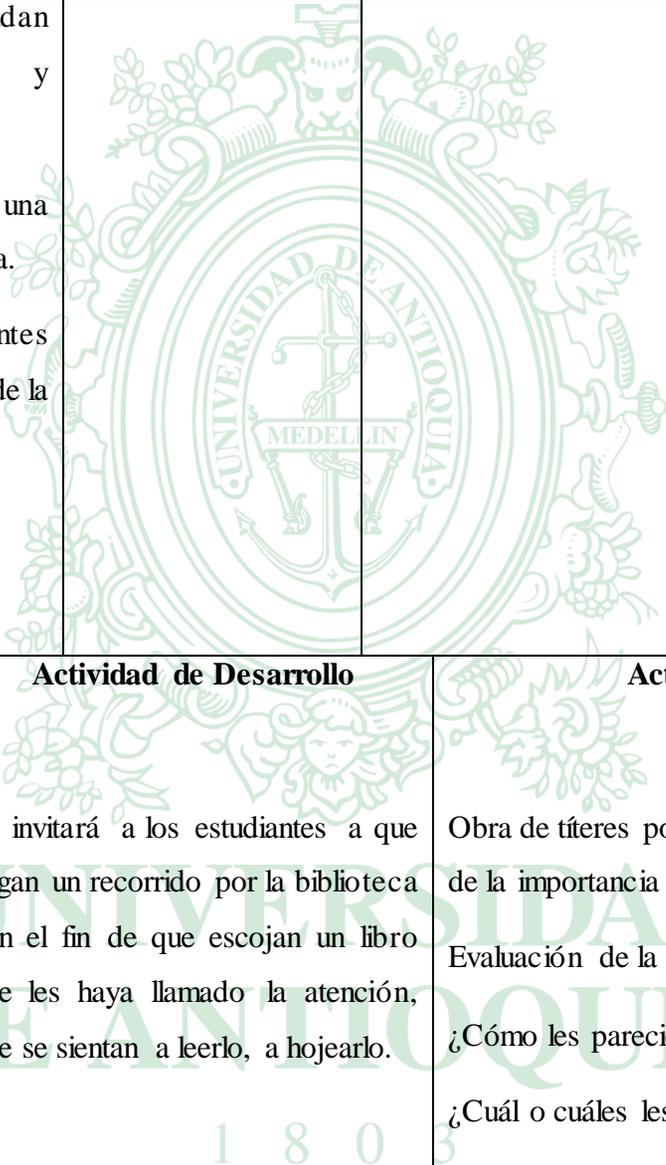
Claudia Andrea García Osorio

Propósito de la sesión No. 3

***Vincular a los y las estudiantes con las situaciones o eventos comunicativos que se comparten a través de la cultura escrita en el corregimiento para que los entiendan como una práctica social situada.**

***Reconocer la importancia que tiene la biblioteca en la vida social y cultural.**

<p>*Relacionar lo que leen con sus realidades y experiencias vividas.</p>		
<p>Estándares a trabajar</p>	<p>Contenidos a desarrollar</p>	<p>Aprendizajes Esperados</p>
<p>Literatura: Elaboro hipótesis de lectura acerca de las relaciones entre los elementos constitutivos de un texto literario, y entre este y el contexto.</p> <p>Comprensión e interpretación textual: *Comprendo e interpreto diversos tipos de texto, para establecer sus relaciones internas y su clasificación en una tipología textual.</p> <p>*Elaboro hipótesis acerca del sentido global de los textos antes y durante el proceso de lectura; para el efecto, me apoyo en mis conocimientos previos, las imágenes y los títulos.</p>	<p>*La biblioteca: importancia, organización, normas.</p> <p>*La importancia de la lectura.</p> <p>*Relación texto y contexto.</p> <p>*Nivel crítico.</p> <p>*Cohesión y coherencia.</p>	<p>Que el estudiante reconozca la importancia de la biblioteca en la vida.</p> <p>Que sean críticos y defiendan sus opiniones.</p> <p>Que aprendan a establecer relaciones entre los textos y sus realidades y experiencias.</p> <p>Que el estudiante aprenda a escribir con cohesión y coherencia.</p>

<p>*Identifica las partes de un texto que ayudan a su comprensión(títulos, subtítulos y glosarios)</p> <p>*Identifica los personajes principales de una historia y las acciones que cada uno realiza.</p> <p>*Realiza inferencias y relaciones coherentes sobre el contenido de una lectura a partir de la información que les brinda el texto.</p>			
<p>Actividad</p> <p>1-</p> <p>Visita a la biblioteca.</p>	<p>Actividad de Inicio</p> <p>Ambientación por parte de la bibliotecaria, la cual les hablará acerca de la importancia de la biblioteca en los</p>	<p>Actividad de Desarrollo</p> <p>Se invitará a los estudiantes a que hagan un recorrido por la biblioteca con el fin de que escojan un libro que les haya llamado la atención, que se sientan a leerlo, a hojearlo.</p>	<p>Actividad de Cierre</p> <p>Obra de títeres por parte de las docentes acerca de la importancia de la lectura.</p> <p>Evaluación de la sesión.</p> <p>¿Cómo les parecieron todas las actividades?</p> <p>¿Cuál o cuáles les gusto más y por qué?</p>

	<p>diferentes lugares y la ubicación de los libros. Además hará referencia frente a la importancia de la lectura y los motivará para que visiten la biblioteca.</p> <p>Seguidamente los estudiantes tendrán la oportunidad de escuchar por parte de la bibliotecaria la lectura de un cuento llamado: “Vaya apetito tiene el zorrillo” de Claudia Rueda de la colección semilla. Además se les hará mención acerca de un</p>	<p>Luego se les entregará la plantilla de un libro en el cual ellos deberán escribir el nombre del libro, el por qué les llamó la atención y la relación del texto con su contexto. Por último decorar la plantilla del libro.</p>	<p>¿Qué no les gusto? ¿Por qué?</p> <p>¿Qué le cambiarían a esta sesión?</p> <p>¿Qué aprendieron?</p> <p>¿Para qué les sirve eso que aprendieron?</p>
--	--	--	---

	<p>autor de cuentos llamado Anthony de Browne y se les mostrara algunos cuentos de él; con el fin de motivarlos hacia la lectura y la importancia de visitar la biblioteca.</p>		
<p>Materiales o recursos</p> <ul style="list-style-type: none"> *La biblioteca. *Libros. *Colores. *Hojas. *Titeres. *Titiritero. 	<p>Tiempo</p> <p>El tiempo estipulado para el desarrollo de la sesión son 2 horas</p>	<p>Espacio</p> <p>La biblioteca de la institución.</p>	<p>Bibliografía</p> <p>https://es.slideshare.net/daissybarrientos/zorrito</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=KYHJaxWx3rE</p>

	www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articulos-349446_genera_dba.pdf
--	--

Fase N° 2

Vamos a conocer a un autor lo, que nos cuenta sobre nosotros mismos y nuestra experiencia en sus obras.

Momento N° 4

¿Quién es Anthony Browne?

Tema : Prácticas de lectura

Participantes: Niños y niñas del grado segundo

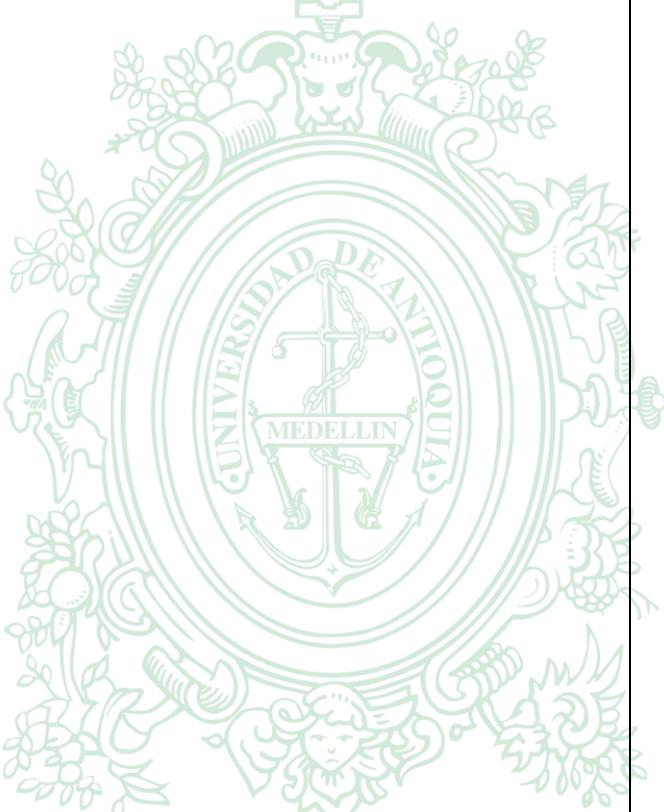
Área de conocimiento: Lengua Castellana

Nombre de las Docentes: Ayda Celeny Aguilar

Janeth Alexandra Arroyave

Claudia Andrea García Osorio

Propósito de la sesión No. 4.		
* Aprender a establecer relaciones entre el texto, el contexto en el cual habitan, y las experiencias vividas.		
Estándares a trabajar	Contenidos a desarrollar	Aprendizajes Esperados
<p>Literatura: Elaboro hipótesis de lectura a cerca de las relaciones entre los elementos constitutivos de un texto literario, y entre este y el contexto.</p> <p>Comprensión e interpretación textual: *Comprendo e interpreto diversos tipos de texto, para establecer sus relaciones internas y su clasificación en una tipología textual.</p> <p>*Elaboro hipótesis acerca del sentido global de los textos antes y durante el proceso de lectura; para el efecto, me</p>	<p>*Construcción del concepto de biografía.</p> <p>* Conocimiento de la vida y obras del Anthony Browne.</p> <p>*Lectura de imágenes.</p> <p>* Lectura y comprensión de una de las obras del autor trabajado.</p>	<p>* Que los estudiantes referencien a Anthony Browne en su biografía lectora.</p> <p>*La identificación del personaje que ilustra las historias del autor.</p> <p>*Interpretación de algunas intenciones del autor en algunos de sus textos.</p>

<p>apoyo en mis conocimientos previos, las imágenes y los títulos.</p> <p>*Identifica las partes de un texto que ayudan a su comprensión(títulos, subtítulos y glosarios)</p> <p>*Identifica los personajes principales de una historia y las acciones que cada uno realiza.</p> <p>*Realiza inferencias y relaciones coherentes sobre el contenido de una lectura a partir de la información que les brinda el texto.</p>			
<p>Actividad 1</p> <p>Conozcamos acerca de un autor de cuentos a</p>		<p>Actividad de Inicio</p> <p>En el primer momento se les</p>	<p>Actividad de Desarrollo</p> <p>Seguido del diálogo presentaremos la vida y las obras de Anthony Browne, a través de los personajes de Tola y Maruja representadas por nosotras las docentes en formación.</p>

<p>partir de una galería.</p>	<p>pedirá a los niños que circulen por el salón, mientras van observando a su paso unas imágenes que estarán fijadas en el aula a modo de galería, en las cuáles se observaran sucesos de algunas de las obras escritas por Browne.</p> <p>Se trabajará lectura e</p>	<p>Se presentaran cada una de las imágenes que fueron expuestas en la galería, haciendo referencia al cuento que cada una de ellas pertenece, teniendo en cuenta que algunos de ellos ya habían sido expuestos en la sesión anterior en la visita a la biblioteca. Después de la presentación de dichas imágenes se enunciarán preguntas que irán siendo respondidas por los niños como un dialogo en conjunto:</p> <p>1 ¿Cuál es el personaje que se refleja en casi todos los cuentos del autor trabajado hoy?</p> <p>2 ¿Alguna vez has visto un gorila?</p> <p>3 ¿Cuáles son las características con las cuales podrías describir a un gorila?</p>	<p>quieran darle vida a través de la construcción de un cuento, con el fin de que ellos imaginen y creen su propia historia.</p> <p>Este será un ejercicio que desarrollaran en casa con sus familiares, en hojas de block, para ser presentado y expuesto a sus compañeros. Se escogerán al azar dos de ellos para ser leídos antes de iniciar la sesión posterior.</p> <p>Evaluación de la sesión.</p> <p>¿Cómo les parecieron todas las actividades?</p>
--------------------------------------	---	--	---

	<p>interpretación de imágenes</p> <p>Con esta ambientación inicial se busca cautivar la atención de los chicos, frente al resto de la actividad.</p> <p>Luego de esta observación se realizarán preguntas tales como:</p>	<p>4 ¿Por qué crees que a Anthony Browne le gustaban los gorilas?</p> <p>Seguidamente del dialogo se hará lectura del cuento, “Me gustan los libros”; esto con el fin de ambientar a los niños con uno de los cuentos del autor, puesto que en algunas sesiones posteriores a esta se irán trabajando más de estos.</p> <p>Se les pedirá que se reúnan por parejas e inicien a leer, siguiendo la instrucción de leer el texto poniendo sus voces individualmente, uno de los participantes inicia la lectura llevándola hasta la mitad aproximadamente, el otro compañero termina la lectura. Las docentes pasaran e irán escuchando la lectura sin hacer comentarios, al terminar de leer los textos por parte de los niños, se llevara a cabo una plenaria en la cual se expresaran las siguientes preguntas, entre otras que irán surgiendo.</p> <p>1 ¿Qué tipos de textos eran los que le gustaba leer a Willy?</p>	<p>¿Cuál o cuáles les gusto más y por qué?</p> <p>¿Qué no les gusto? ¿Por qué?</p> <p>¿Qué le cambiarían a esta sesión?</p> <p>¿Qué aprendieron?</p> <p>¿Para qué les sirve eso que aprendieron?</p>
--	---	--	--

	<p>1 ¿Habías visto algunas de estas imágenes antes?</p> <p>2 ¿Qué te dicen estas imágenes a ti?</p> <p>3 ¿A qué tipo de texto crees que pertenecen estas imágenes?</p>	<p>2 ¿Cuál era la razón por la cual a Willy le gustaba leer?</p> <p>3 Dentro de nuestro contexto, ¿Por qué consideras que es importante leer?</p> <p>4 ¿En qué momento de tu vida, has sentido la necesidad de leer?</p> <p>5 Siguiendo el ejemplo que nos da Willy sobre la importancia de los libros, ¿Cuáles de los libros que le gustan a Willy te gustaría leer?</p>	
--	---	---	--

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

			
<p>Materiales o recursos</p> <p>*Fotografías e imágenes</p> <p>*Cuento</p> <p>*Cartulina</p>	<p>Tiempo</p> <p>El tiempo estipulado para el desarrollo</p>	<p>Espacio</p> <p>Salón de clases, corredores</p>	
		<p>Bibliografía</p> <p>– http://es.wikipedia.org/wiki/Anthony_Browne</p>	

<p>*Nailon</p> <p>*Ganchos</p>	<p>de la sesión son 2 horas</p>	<p>– http://literatura.gretel.cat/sites/default/files/Anthony_Browne.pdf</p> <p>– http://portal.educ.ar/noticias/entrevistas/anthony-browne-libros-album-un.php</p> <p>Anuncios</p> <p>http://www.bienvenidosalafiesta.com/index.php?mod=Indices&acc=VerFicha&autId=00000007V0</p> <p>www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-349446_genera_dba.pdf</p> <p>http://www.imaginaria.com.ar/00/2/browne.htm</p>
--------------------------------	-------------------------------------	---

Momento N° 5

“El túnel” de Anthony Browne.

Tema : Practicas de lectura

Participantes: Niños y niñas del grado segundo

1 8 0 3

Área de conocimiento: Lengua Castellana		
Nombre de las Docentes: Ayda Celeny Aguilar Janeth Alexandra Arroyave Claudia Andrea García Osorio		
Propósito de la sesión No. 5. *Aprender a establecer relaciones entre el texto, el contexto en el cual habitan, y las experiencias vividas.		
Estándares a trabajar	Contenidos a desarrollar	Aprendizajes Esperados
Literatura: Elaboro hipótesis de lectura a cerca de las relaciones entre los elementos constitutivos de un texto literario, y entre este y el contexto.	*Lectura comprensiva del cuento. * La familia como eje principal en toda la sociedad.	* Que los estudiantes conozcan e identifiquen el cuento como un texto narrativo. *El reconocimiento y valoración de la familia. *Reconocimiento de que somos sujetos sociales y por ende necesitamos de los demás.

<p>Comprensión e interpretación textual:</p> <p>*Comprendo e interpreto diversos tipos de texto, para establecer sus relaciones internas y su clasificación en una tipología textual.</p> <p>*Elaboro hipótesis acerca del sentido global de los textos antes y durante el proceso de lectura; para el efecto, me apoyo en mis conocimientos previos, las imágenes y los títulos.</p> <p>*Identifica las partes de un texto que ayudan a su comprensión(títulos, subtítulos y glosarios)</p> <p>*Identifica los personajes principales de una historia y las acciones que cada uno realiza.</p> <p>*Realiza inferencias y relaciones coherentes sobre el contenido de una lectura a partir de la información que les brinda el texto.</p>	<p>*Conseguir que sus familiares se involucren con el proceso de formación y aprendizaje de los niños</p>
--	---

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

Actividad 1	Actividad de Inicio	Actividad de Desarrollo	Actividad de Cierre
<p>Conozcamos el cuento “El túnel” de Anthony Browne</p>	<p>Se iniciará con la ubicación de la palabra narrar en el centro del tablero, a cada niño se le pedirá que en un momento de silencio piensen en una palabra que sea semejante a esta, luego cada uno pasará al tablero y alrededor de la que ya existía, escribirán la suya. Cuando éste ejercicio haya terminado</p>	<p>Teniendo en cuenta que quedó una tarea para ser compartida en esta sesión se dará paso a la presentación de los cuentos contruidos por los chicos y sus familias, enunciando sólo el título y el personaje principal de la historia. Seguidamente se elegirán dos de los cuentos para que sea leído por su autor y pueda narrar su fantasía.</p> <p>Después de haber escuchado los dos cuentos se les pedirá</p>	<p>Finalmente se les pedirá que consignen en sus cuadernos la biografía de Anthony Browne, la cual estará fijada de manera resumida en una de las paredes del aula.</p> <p>Construcción de su propia biografía, a partir de unos datos específicos.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Escriba su nombre completo ✓ Escriba el nombre de sus padres ✓ Lugar de nacimiento ✓ Fecha de nacimiento ✓ Número de hermanos

	<p>pasaremos a analizar de manera conjunta si las palabras enunciadas por los niños si tienen relación con la primera, descartando aquellas que se alejan de su semejanza. Con esto se dará paso a la construcción del significado de dicho concepto.</p>	<p>que se desplacen al salón de la ludoteca, el cual estará debidamente organizado y adecuado para disponerlos a escuchar la lectura del cuento, “El túnel”; a cada niño se le entregará este cuento, que obtendrá como regalo. Una de las docentes iniciará la lectura en voz alta mientras los demás la seguirán de manera silenciosa; antes se elegirá un moderador, quien ira dando la oportunidad uno a uno de continuar con la lectura en voz alta, así hasta terminar todo el cuento.</p> <p>Para hacer los comentarios al cuento leído será pertinente</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Lugares donde ha vivido ✓ Instituciones donde ha estudiado ✓ Escriba el título de los cuentos, fabulas, poemas o textos que tú hayas escrito o leído. ✓ Construcción de un cuento acerca del lugar donde habitan (corregimiento). <p>La actividad se inicia en clase y la terminan en casa si no se logra culminar.</p> <p>Evaluación de la sesión.</p> <p>¿Cómo les parecieron todas las actividades?</p> <p>¿Cuál o cuáles les gustó más y por qué?</p> <p>¿Qué no les gustó? ¿Por qué?</p> <p>¿Qué le cambiarían a esta sesión?</p> <p>¿Qué aprendieron?</p> <p>¿Para qué les sirve eso que aprendieron?</p>
--	---	--	--

		<p>hacer las siguientes preguntas, entre otras que irán surgiendo.</p> <p>1 ¿Cómo consideran que deben ser las relaciones con nuestros hermanos y con las demás personas?</p> <p>2 ¿Creen en los poderes de la brujas?</p> <p>3 ¿Creen podríamos vivir solos, sin necesidad de acudir a los demás?</p>
--	--	---

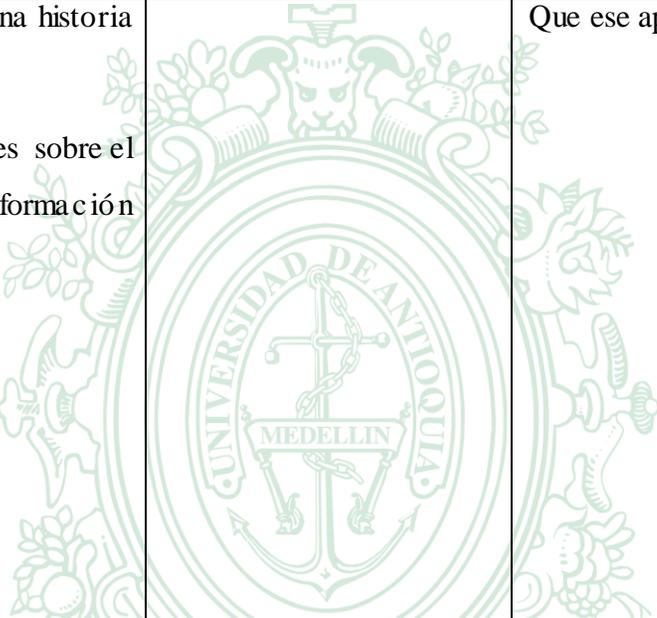
UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

		<p>4 ¿Cuándo han sentido temor por algo a quiénes han acudido para pedir ayuda?</p>	
<p>Materiales o recursos</p> <ul style="list-style-type: none"> *Cuentos *Hojas de block *Cartulina *Marcadores *Sábanas y cojines 	<p>Tiempo</p> <p>El tiempo estipulado para el desarrollo de la sesión son 2 horas</p>	<p>Espacio</p> <p>Salón de clases y ludoteca.</p>	<p>Bibliografía</p> <p>– http://portal.educ.ar/noticias/entrevistas/anthony-browne-libros-album-un.php</p> <p>www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-349446_genera_dba.pdf</p>

Momento N° 6**“Willy el mago” Anthony Browne.****Tema: Prácticas de lectura.****Participantes: Niños y niñas del grado segundo.****Área de conocimiento: Lengua Castellana****Nombre de las Docentes: Ayda Celeny Aguilar****Janeth Alexandra Arroyave****Claudia Andrea García Osorio****Propósito de la sesión No. 6.*****Aprender a establecer relaciones entre el texto, el contexto en el cual habitan, y las experiencias vividas.**

Estándares a trabajar	Contenidos a desarrollar	Aprendizajes Esperados
<p>Literatura: Elaboro hipótesis de lectura a cerca de las relaciones entre los elementos constitutivos de un texto literario, y entre este y el contexto.</p> <p>Comprensión e interpretación textual:</p> <p>*Comprendo e interpreto diversos tipos de texto, para establecer sus relaciones internas y su clasificación en una tipología textual.</p> <p>*Elaboro hipótesis acerca del sentido global de los textos antes y durante el proceso de lectura; para el efecto, me apoyo en mis conocimientos previos, las imágenes y los títulos.</p> <p>*Identifica las partes de un texto que ayudan a su comprensión(títulos, subtítulos y glosarios)</p>	<p>Comprensión lectora del cuento “Willy el mago” del autor Anthony Browne el cual estamos trabajando durante los momentos de esta fase.</p> <p>¿Qué es el fútbol?</p> <p>La magia.</p> <p>Lectura de imágenes.</p> <p>Momentos de la lectura: antes durante y después</p> <p>Lectura en voz alta.</p>	<p>Que los estudiantes conozcan acerca de las cosas que pasan en su entorno.</p> <p>Que estén encaminados a tener perseverancia, confianza y que aprendan a soñar.</p> <p>Que establezcan familiaridad y relaciones entre sus conocimientos previos, vivencias y la lectura que se aborde.</p> <p>Que aprendan a tener capacidades para la deducción, predicción, inferencia y a poner en juego lo que aprenden con la lectura en su vida cotidiana.</p> <p>Que tengan la oportunidad de darse cuenta que con la lectura pueden llegar a conocer diferentes mundos y aprender cosas nuevas.</p>

<p>*Identifica los personajes principales de una historia y las acciones que cada uno realiza.</p> <p>*Realiza inferencias y relaciones coherentes sobre el contenido de una lectura a partir de la información que les brinda el texto.</p>		<p>Que ese apasionen con la lectura.</p>	
<p>Actividad</p> <p>1-</p> <p>Conociendo el cuento llamado “Willy el mago”</p>	<p>Actividad de Inicio</p> <p>A cada niño se le entregará el dibujo de un balón. Ellos lo deberán colorear y deducir a que deporte pertenece de acuerdo a las</p>	<p>Actividad de Desarrollo</p> <p>Se comenzará mostrándoles la portada del libro álbum “Willy el mago” de Anthony Browne.</p> <p>Se le pedirá a alguien que lea el título, a otro estudiante que interprete la imagen y</p>	<p>Actividad de Cierre</p> <p>A cada estudiante se le entregará una hoja de cartulina.</p> <p>Se les dirá que imaginen que el personaje principal de los cuentos que hemos trabajado viene a visitarlos y que están jugando con él</p>

<p>Anthony Browne.</p>	<p>características que presenta el balón.</p> <p>Activación de conocimientos previos.</p> <p>Luego se entrará a entablar un diálogo respecto al fútbol, para ello se harán las siguientes preguntas:</p> <p>¿Qué es el fútbol?</p> <p>¿A quiénes les gusta el fútbol?</p> <p>¿Por qué les gusta este deporte?</p> <p>¿En la televisión también ven fútbol?</p> <p>¿De quién son hinchas?</p>	<p>a otro se le preguntará de qué crees que trata el cuento.</p> <p>La profesora comenzará con la lectura del cuento.</p> <p>A medida que se va leyendo y al terminarlo de leer, se irá llevando a los estudiantes a la definición de respuestas literales, a la predicción e inferencia. Para ello se realizarán preguntas como:</p> <p>¿Cuál es el problema que Willy tenía?</p> <p>¿Qué pasaría cuando el balón llegó hasta Willy</p> <p>¿Qué haría el desconocido?</p> <p>¿Por qué Willy ponía cuidado de no pisar ninguna raya de la acera?</p> <p>¿Qué hizo Willy con los botines?</p>	<p>un partido de fútbol en la cancha del corregimiento. Luego en esa hoja que se les entregó van a dibujar lo que imaginaron.</p> <p>Debajo de ese dibujo con letra grande van a escribir cuál es el sueño más grande que cada uno tiene en la vida.</p> <p>Luego se expondrán los trabajos en un rincón del aula de clase para que todos tengan la oportunidad de verlos.</p> <p>Evaluación de la sesión.</p> <p>¿Cómo les parecieron todas las actividades?</p> <p>¿Cuál o cuáles les gusto más y por qué?</p> <p>¿Qué no les gusto? ¿Por qué?</p>
-------------------------------	--	--	--

	<p>¿Qué es lo que más les gusta del fútbol?</p> <p>¿En el corregimiento juegan fútbol? ¿Y ustedes también juegan?</p> <p>¿Quiénes hacen magia?</p> <p>¿Conocen los magos?</p> <p>¿Ustedes creen en la magia?</p>	<p>¿Por qué tendría que estar en la cama antes de que dejara de correr el agua?</p> <p>¿Cuándo Willy se puso los botines, qué pasó cuando comenzó a jugar?</p> <p>¿Por qué Willy decía que sus botines eran mágicos?</p> <p>¿Por qué Willy no podía conciliar el sueño?</p> <p>¿De qué se dio cuenta Willy cuando se puso el uniforme para entrar a jugar?</p> <p>¿Por qué se sintió preocupado al haber olvidado sus botines?</p> <p>¿Por qué la gente se reía cuando Willy salió de los vestidores a la cancha?</p> <p>¿Pudo Willy abatir al portero?</p> <p>¿Quién era realmente el desconocido que Willy se encontró en la pastelería?</p>	<p>¿Qué le cambiarían a esta sesión?</p> <p>¿Qué aprendieron?</p> <p>¿Para qué les sirve eso que aprendieron?</p>
--	--	--	---

		<p>Después se le entregará a cada estudiante una ficha donde darán respuesta a los siguientes interrogantes:</p> <p>Para Willy ¿qué significaban sus botines?</p> <p>¿Has tenido algún amuleto o algo que tú digas que te da buena suerte; por ejemplo un objeto, una oración, la bendición de mamá antes de salir de casa u otros?</p> <p>¿Cuál es tu deporte favorito?</p> <p>¿Cuáles son tus hobbies o que es lo que más te gusta hacer?</p> <p>¿Por qué crees que el fútbol es uno de los deportes que sobresale en el corregimiento?</p> <p>¿Alguna vez se te ha aparecido alguien o has escuchado historias por parte de tus padres, abuelos o vecinos donde cuenten</p>	
--	--	--	--

		<p>acerca de apariciones en el corregimiento?</p> <p>Se hará una plenaria para socializar.</p>	
<p>Materiales o recursos</p> <p>*Libro álbum.</p> <p>*Cartulina.</p> <p>*Lápices.</p> <p>*Colores.</p> <p>*Ganchos.</p>	<p>Tiempo</p> <p>El tiempo estipulado para el desarrollo de la sesión son 2 horas</p>	<p>Espacio</p> <p>Salón de clases.</p>	<p>Bibliografía</p> <p>https://es.slideshare.net/AngelaIsabel/willy-el-mago-cuento</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=K2Q-f5XpeCk</p> <p>www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-349446_genera_dba.pdf</p>

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

Momento N° 7**“En el bosque” Anthony Browne.**

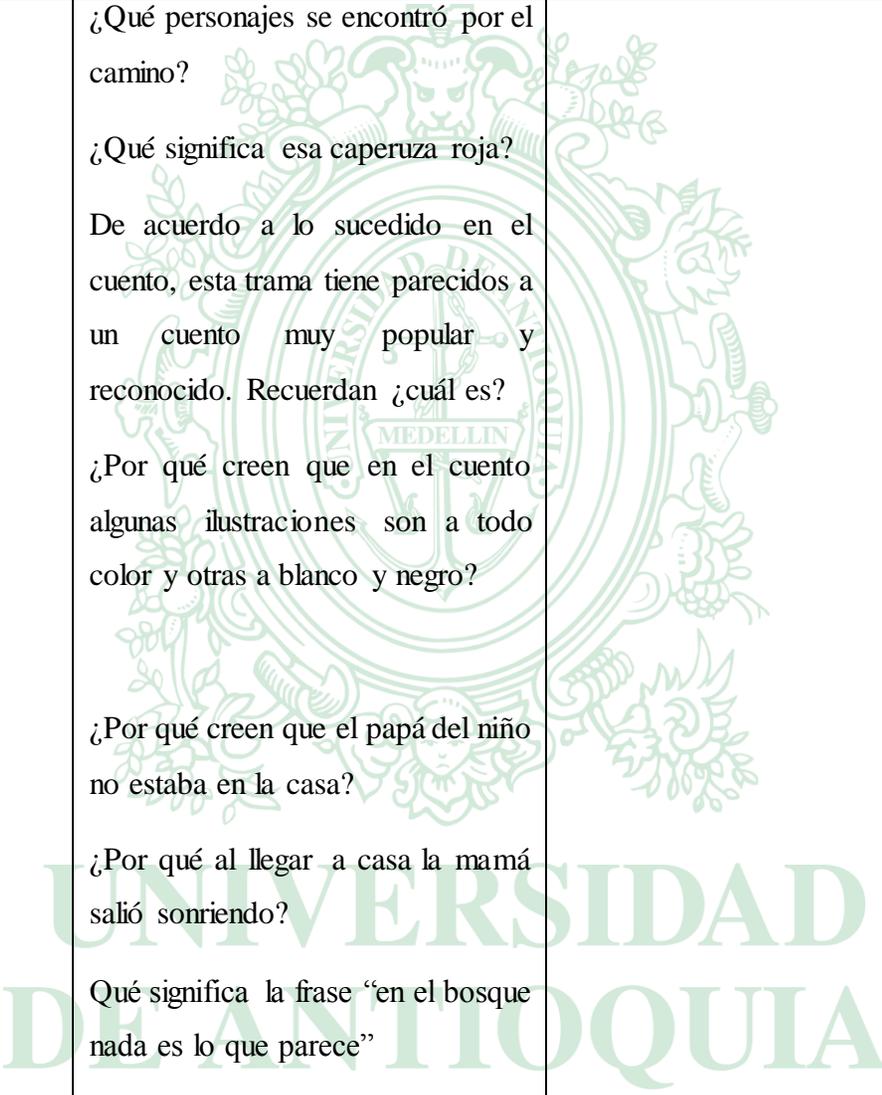
<p>Tema : Prácticas de lectura</p> <p>Participantes: Niños y niñas del grado segundo</p> <p>Área de conocimiento: Lengua Castellana</p>		
<p>Nombre de las Docentes: Ayda Celeny Aguilar</p> <p>Janeth Alexandra Arroyave</p> <p>Claudia Andrea García Osorio</p>		
<p>Propósito de la sesión No.</p> <p>*Aprender a establecer relaciones entre el texto, el contexto en el cual habitan, y las experiencias vividas.</p>		
Estándares a trabajar	Contenidos a desarrollar	Aprendizajes Esperados

1 8 0 3

<p>Literatura: Elaboro hipótesis de lectura acerca de las relaciones entre los elementos constitutivos de un texto literario, y entre este y el contexto.</p>	<p>Intertextualidad entre los cuentos.</p>	<p>Que el estudiante aprenda a establecer relaciones entre los cuentos.</p>
<p>Comprensión e interpretación textual: *Comprendo e interpreto diversos tipos de texto, para establecer sus relaciones internas y su clasificación en una tipología textual.</p>	<p>Cohesión y coherencia.</p>	<p>Que sea ingenioso y creativo.</p>
<p>*Elaboro hipótesis acerca del sentido global de los textos antes y durante el proceso de lectura; para el efecto, me apoyo en mis conocimientos previos, las imágenes y los títulos.</p>	<p>Lectura de imágenes.</p>	<p>Que deje a un lado la timidez.</p>
<p>*Identifica las partes de un texto que ayudan a su comprensión (títulos, subtítulos y glosarios).</p>	<p>La oralidad.</p>	<p>Que mejore en sus procesos de lectura y comprensión.</p>
	<p>Lectura en voz alta.</p>	
	<p>El audio cuento.</p>	

<p>*Identifica los personajes principales de una historia y las acciones que cada uno realiza.</p> <p>*Realiza inferencias y relaciones coherentes sobre el contenido de una lectura a partir de la información que les brinda el texto.</p>			
<p>Actividad</p> <p>1-</p> <p>Conociendo el cuento “En el bosque” de Anthony Browne.</p>	<p>Actividad de Inicio</p> <p>Activación de conocimientos previos.</p> <p>Se pondrán en el tablero diferentes imágenes de bosques. De acuerdo a estas se harán las siguientes preguntas:</p> <p>¿Qué observan?</p>	<p>Actividad de Desarrollo</p> <p>Se les presentará el cuento en diapositivas en pantalla gigante.</p> <p>Se hará lectura en voz alta por parte de cada uno de los estudiantes.</p> <p>Es decir uno comenzará leyendo la primera diapositiva del cuento, el siguiente leerá la otra y así sucesivamente hasta terminar.</p> <p>A medida que ellos vayan leyendo se irá dando pausa para hacerle a</p>	<p>Actividad de Cierre</p> <p>Cada estudiante escogerá dos o tres cuentos de fantasía tradicional que más les llame la atención.</p> <p>Con estos crearán una historia donde puedan fusionar de manera coherente y creativa las dos o tres historias escogidas, dándole también su toque personal.</p> <p>A partir de esta historia dibujarán un bosque donde se vean reflejadas imágenes de los cuentos que ellos escogieron.</p>

	<p>¿Qué es esto, a qué se les parece?</p> <p>¿Conocen un bosque?</p> <p>¿Acá en el corregimiento hay bosques?</p> <p>¿Que hay en un bosque?</p> <p>Los bosques producen miedo o tranquilidad, ¿por qué?</p>	<p>los niños preguntas de tipo literal, de predicción, e inferencial.</p> <p>Luego para más observación y comprensión del cuento, ya que este exige analizarlo con más profundidad se les transmitirá también en audio cuento. Se les pedirá a los estudiantes que observen muy bien cada una de las imágenes que este muestra y vayan interiorizando todo lo que están escuchando.</p> <p>Después de la transmisión del audio cuento se harán las siguientes preguntas:</p> <p>¿Cuál era el temor o la preocupación más grande del niño?</p> <p>¿Por qué el niño se fue por el camino más corto?</p>	<p>De manera oral cada estudiante expondrá y explicará su trabajo.</p> <p>Evaluación de la sesión.</p> <p>¿Cómo les parecieron todas las actividades?</p> <p>¿Cuál o cuáles les gustó más y por qué?</p> <p>¿Qué no les gustó? ¿Por qué?</p> <p>¿Qué le cambiarían a esta sesión?</p> <p>¿Qué aprendieron?</p> <p>¿Para qué les sirve eso que aprendieron?</p>
--	---	---	--

		<p>¿Qué personajes se encontró por el camino?</p> <p>¿Qué significa esa caperuza roja?</p> <p>De acuerdo a lo sucedido en el cuento, esta trama tiene parecidos a un cuento muy popular y reconocido. Recuerdan ¿cuál es?</p> <p>¿Por qué creen que en el cuento algunas ilustraciones son a todo color y otras a blanco y negro?</p> <p>¿Por qué creen que el papá del niño no estaba en la casa?</p> <p>¿Por qué al llegar a casa la mamá salió sonriendo?</p> <p>Qué significa la frase “en el bosque nada es lo que parece”</p>	 <p>UNIVERSIDAD DE ANTIQUIA</p> <p>1 8 0 3</p>
--	--	---	---

		<p>Si nos detenemos en las imágenes de acuerdo a esto podemos deducir que la sombra del niño forma una figura bastante conocida de los cuentos maravillosos. ¿Cuál es esa figura?</p> <p>¿Las manchas de la vaca que figuras nos muestran?</p> <p>Luego se les entregará una hoja para que cada una dibuje allí los personajes que aparecieron en el cuento y los objetos que observaron. Seguidamente deberán deducir y escribir debajo de cada uno a qué cuento pertenece.</p> <p>Socialización.</p> <p>Después de todos estos interrogantes se dará paso a una plenaria donde se socializarán y tendrán la oportunidad los</p>	
--	--	---	--

		estudiantes con las docentes de discutir acerca de la dudas que les generó el texto.	
Materiales o recursos	Tiempo	Espacio	Bibliografía
<ul style="list-style-type: none"> *Imágenes. *Hojas de block. *Colores. *Computador. *Video beam. *Lápices. 	El tiempo estipulado para el desarrollo de la sesión son 2 horas	Salón de clases	<ul style="list-style-type: none"> https://es.slideshare.net/guesta5c2d2/cuento-en-el-bosque-a-browne http://librosparaninosyninas.blogspot.com.co/2013/09/en-el-bosque.html https://www.miradesmenudes.com/lectura/leer-antes-de-leer/ https://www.youtube.com/watch?v=6oui_4YNWVQ

	www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articulos-349446_genera_dba.pdf
--	--

Fase N° 3

Las riquezas socioculturales de nuestro entorno.

Momento N° 8

“Descubriendo el tesoro escondido”

Tema: Prácticas de lectura.

Participantes: Niños y niñas del grado segundo.

Área de conocimiento: Lengua Castellana.

Nombre de las Docentes: Ayda Celeny Aguilar

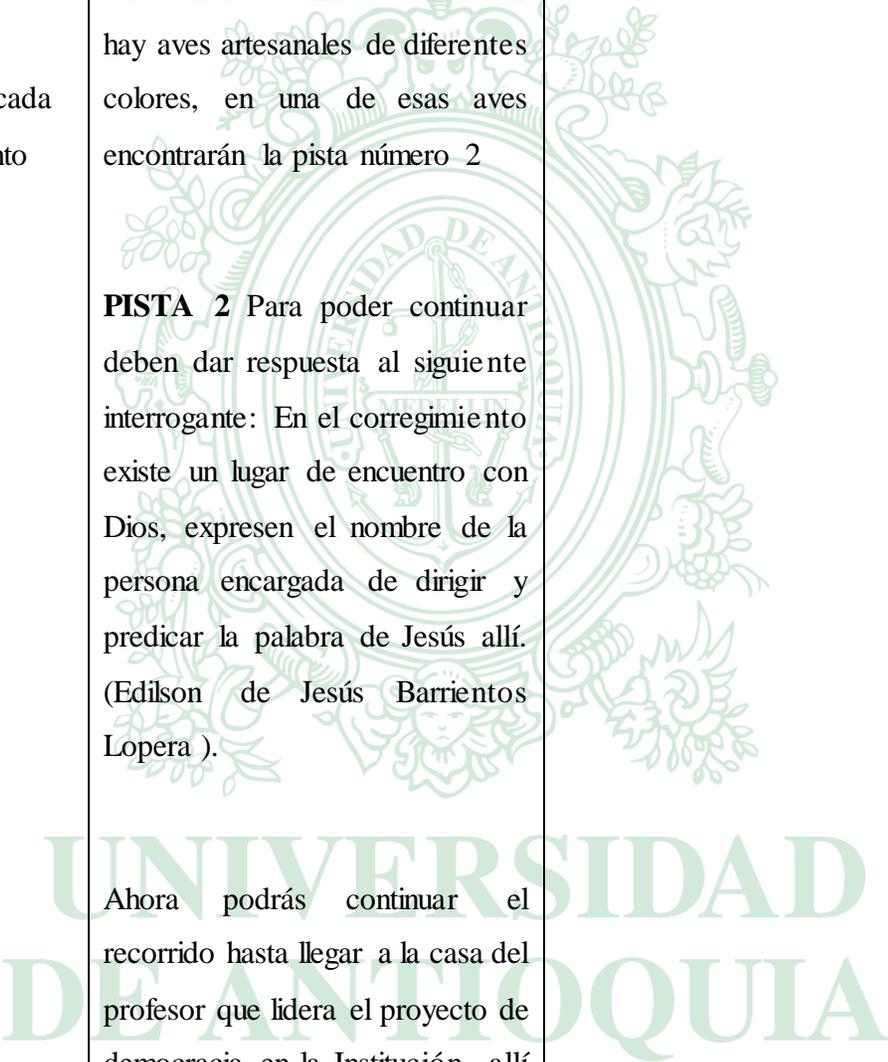
<p>Janeth Alexandra Arroyave</p> <p>Claudia Andrea García Osorio</p>		
<p>Propósito de la sesión No. 8.</p> <p>*Familiarizar a los estudiantes con el entorno en el cual habitan y que se den cuenta que a través de la lectura comprensiva se puede llegar a descubrir grandes cosas.</p>		
<p>Estándares a trabajar y derechos básicos de aprendizaje.</p>	<p>Contenidos a desarrollar</p>	<p>Aprendizajes Esperados</p>
<p>Literatura: Elaboro hipótesis de lectura a cerca de las relaciones entre los elementos constitutivos de un texto literario, y entre este y el contexto.</p> <p>Comprensión e interpretación textual: *Comprendo e interpreto diversos tipos de texto, para establecer sus relaciones internas y su clasificación en una tipología textual.</p>	<p>*Lectura en voz alta y silenciosa</p> <p>* Tradición oral</p> <p>*Lectura de imágenes.</p> <p>*Expresión y manifestación oral.</p>	<p>* Que los estudiantes se apropien de algunos aspectos de su entorno y su cultura.</p> <p>*Comprensión de las instrucciones dadas de forma escrita y visual.</p> <p>*La importancia de trabajar en equipo.</p> <p>*Que los estudiantes aprenda a hacer inferencias de los acontecimientos.</p>

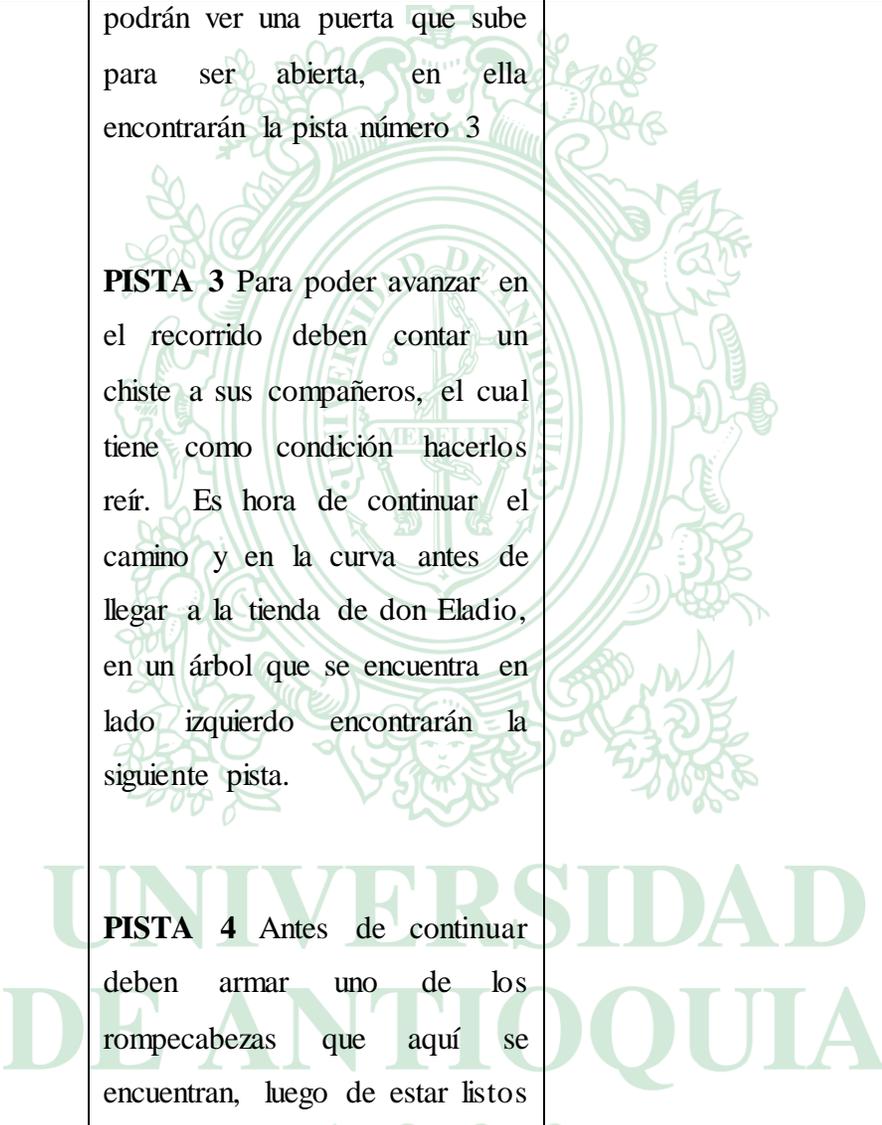
<p>*Establece la relación entre palabras, imágenes y gráficos en un texto.</p> <p>*Elaboro hipótesis acerca del sentido global de los textos antes y durante el proceso de lectura; para el efecto, me apoyo en mis conocimientos previos, las imágenes y los títulos.</p> <p>*Lee símbolos, señales, imágenes e historietas que están en libros, en la calle o en la escuela y expresa de manera escrita y oral lo que comprende de estas.</p> <p>*Lee y explica el mensaje principal de un texto escrito o un gráfico.</p>	<p>*Conocimiento socio cultural.</p> <p>*Lectura inferencial.</p>
--	---

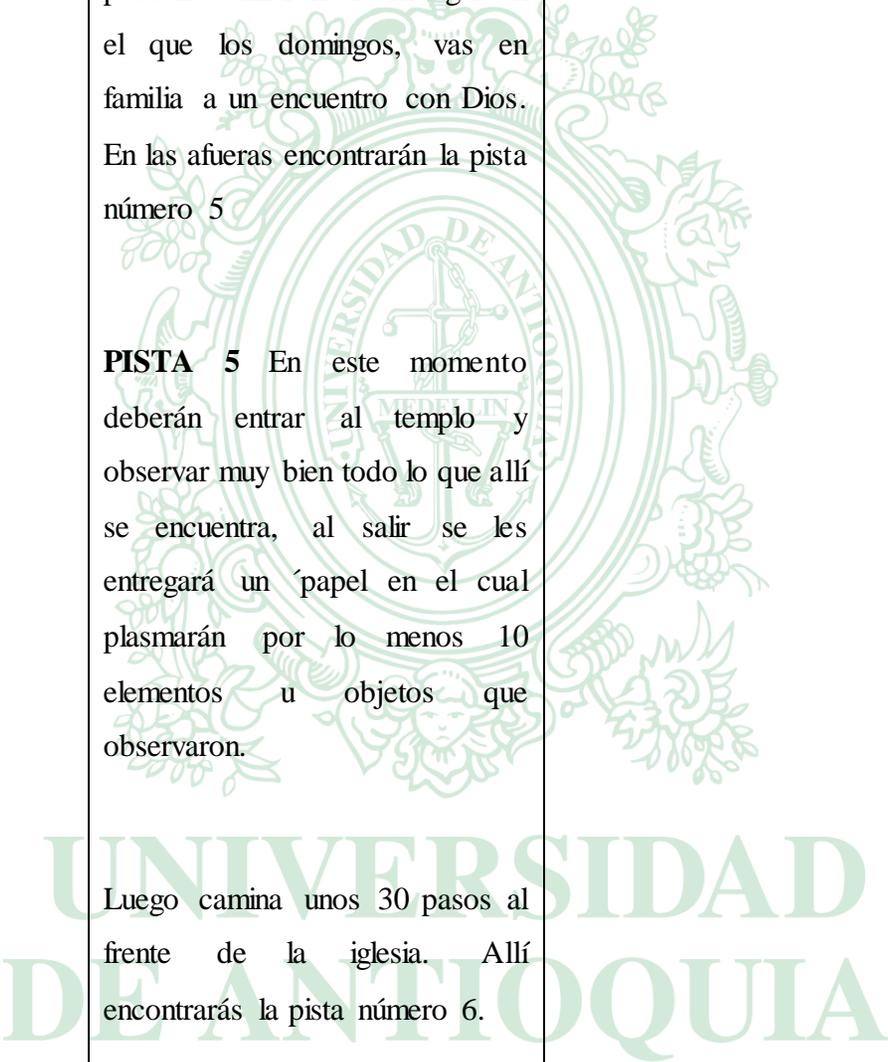
UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

	Actividad de Inicio	Actividad de Desarrollo	Actividad de Cierre
<p>Actividad 1</p> <p>Carrera de observación.</p>	<p>Se le presentará a los niños el cuento “Los piratas y el tesoro perdido”, con el cual pretendemos motivar y entrar a explicar lo que se desarrollará en toda la sesión.</p> <p>A cada niño se le entregará un ojo de pirata, con el que hará el recorrido para encontrar el tesoro.</p> <p>Para iniciar se les aclara que para que la actividad sea un éxito</p>	<p>Se dividirá el grupo en parejas, a cada una se le entregará un mapa en el cual encontrarán las pistas que los conducirá a encontrar el tesoro que con entusiasmo desearán encontrar. Se les dará una explicación con respecto a la finalidad del mapa. Para comenzar el juego deberán ubicarse en la zona de partida que indica éste.</p> <p>PISTA 1 Al estar ubicados en el punto de partida, deberán iniciar el recorrido por el lado izquierdo e ir caminando hasta encontrar una casa que tiene las siguientes</p>	<p>Como actividad de cierre se les presentará el dramatizado de una leyenda propia de la región. (por parte del grado 10° y 11° de la Institución)</p> <p>Finalmente se entablará un diálogo con los estudiantes sobre el desarrollo de la actividad</p> <p>Evaluación de la sesión.</p> <p>¿Cómo les parecieron todas las actividades?</p> <p>¿Cuál o cuáles les gustó más y por qué?</p> <p>¿Qué no les gustó? ¿Por qué?</p> <p>¿Qué le cambiarían a esta sesión?</p> <p>¿Qué aprendieron?</p> <p>¿Para qué les sirve eso que aprendieron?</p>

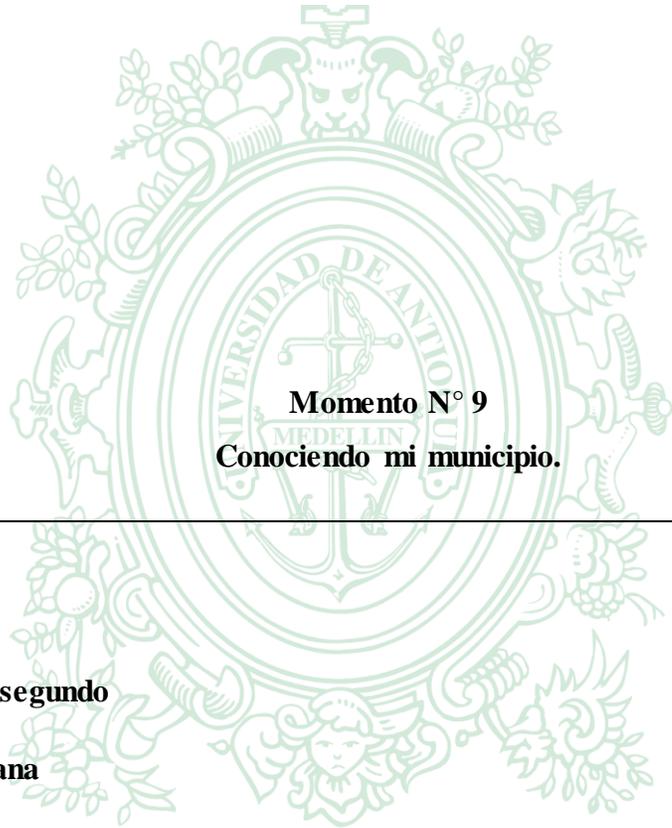
	<p>es necesario que se lean muy bien las instrucciones de cada pista en el momento correspondiente.</p>	<p>características: En su alrededor hay aves artesanales de diferentes colores, en una de esas aves encontrarán la pista número 2</p> <p>PISTA 2 Para poder continuar deben dar respuesta al siguiente interrogante: En el corregimiento existe un lugar de encuentro con Dios, expresen el nombre de la persona encargada de dirigir y predicar la palabra de Jesús allí. (Edilson de Jesús Barrientos Lopera).</p> <p>Ahora podrás continuar el recorrido hasta llegar a la casa del profesor que lidera el proyecto de democracia en la Institución, allí</p>	
--	---	--	---

		<p>podrán ver una puerta que sube para ser abierta, en ella encontrarán la pista número 3</p> <p>PISTA 3 Para poder avanzar en el recorrido deben contar un chiste a sus compañeros, el cual tiene como condición hacerlos reír. Es hora de continuar el camino y en la curva antes de llegar a la tienda de don Eladio, en un árbol que se encuentra en lado izquierdo encontrarán la siguiente pista.</p> <p>PISTA 4 Antes de continuar deben armar uno de los rompecabezas que aquí se encuentran, luego de estar listos</p>	
--	--	---	---

		<p>pueden avanzar hacia un lugar en el que los domingos, vas en familia a un encuentro con Dios. En las afueras encontrarán la pista número 5</p> <p>PISTA 5 En este momento deberán entrar al templo y observar muy bien todo lo que allí se encuentra, al salir se les entregará un papel en el cual plasmarán por lo menos 10 elementos u objetos que observaron.</p> <p>Luego camina unos 30 pasos al frente de la iglesia. Allí encontrarás la pista número 6.</p>	
--	--	--	---

		<p>PISTA 6 Aquí encontrarán juegos con obstáculos, los cuales intentarás superar, luego de pasarlos podrán continuar el camino avanzando por la carretera que conduce al cementerio antiguo. Cerca de este encontrarán un lugar en el cual te puedes divertir, busquen en este lugar la pista número 7. (Dirigidos por el grado 10° de la Institución)</p> <p>PISTA 7 Diviértete durante 5 minutos disfrutando de las diferentes atracciones que este parque te ofrece. Al terminar el tiempo estimado para la diversión deberán caminar 20 pasos hacia la</p>	
--	--	--	--

		<p>carretera y al frente encontrarán un lugar en el cual se presentan diferentes manifestaciones artísticas, entren allí y busquen el tan anhelado tesoro escondido; cuando lo hayan encontrado prepárense para apreciar un maravilloso espectáculo que tiene que ver con la región donde vives.</p>	
<p>Materiales o recursos</p> <ul style="list-style-type: none"> *Cuentos *Hojas de block *Cartulina *Marcadores * Sábanas y cojines. 	<p>Tiempo</p> <p>El tiempo estipulado para el desarrollo de la sesión son 2 horas</p>	<p>Espacio</p> <p>Salón de clases y ludoteca del corregimiento.</p>	<p>Bibliografía</p> <p>www.cuentosinfantilescortos.net/cuento-los-piratas-y-el-tesoro-perdido/</p> <p>www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articulos-349446_genera_dba.pdf</p>



Momento N° 9
Conociendo mi municipio.

Tema : Prácticas de lectura

Participantes: Niños y niñas del grado segundo

Área de conocimiento: Lengua Castellana

Nombre de las Docentes: Ayda Celeny Aguilar

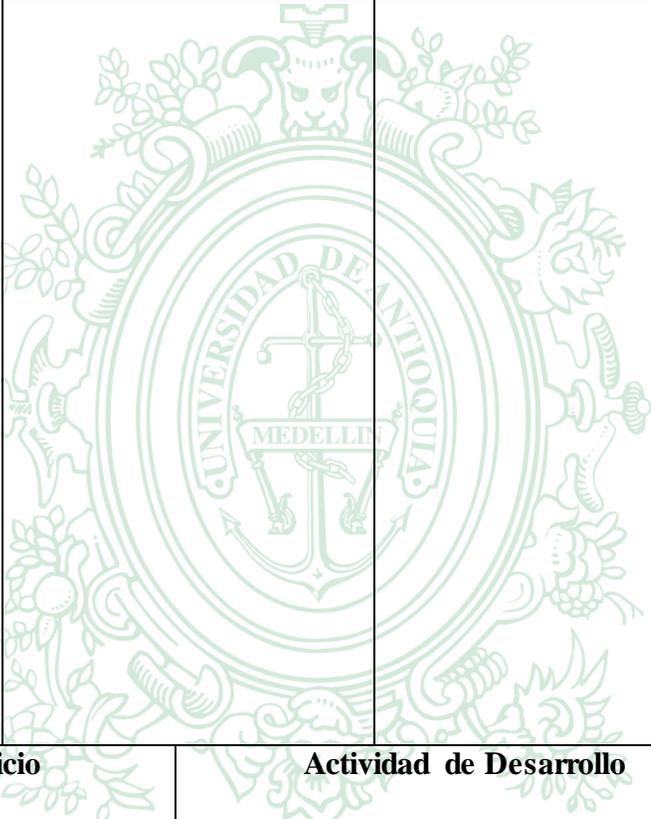
Janeth Alexandra Arroyave

Claudia Andrea García Osorio

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

Propósito de la sesión No. 9.		
<p>*Familiarizar a los estudiantes con el entorno en el cual habitan y que se den cuenta que a través de la lectura comprensiva se puede llegar a descubrir grandes cosas.</p>		
Estándares a trabajar	Contenidos a desarrollar	Aprendizajes Esperados
<p>Literatura: Elaboro hipótesis de lectura a cerca de las relaciones entre los elementos constitutivos de un texto literario, y entre este y el contexto.</p> <p>Comprensión e interpretación textual:</p> <p>*Comprendo e interpreto diversos tipos de texto, para establecer sus relaciones internas y su clasificación en una tipología textual.</p> <p>*Establece la relación entre palabras, imágenes y gráficos en un texto.</p>	<p>*Platos típicos del municipio</p> <p>*Sitios turísticos</p> <p>conocer las entidades que hay en el municipio</p> <p>*Fuentes económicas del municipio.</p> <p>*Ubicación del corregimiento y la importancia de este en el municipio.</p>	<p>* Se espera que los estudiantes en esta sesión conozcan algunas características del municipio de Donmatias y resalten la importancia de las personas del corregimiento en el desarrollo y evolución del municipio.</p> <p>*Que Identifiquen algunos lugares y personajes importantes del municipio.</p>

<p>*Elaboro hipótesis acerca del sentido global de los textos antes y durante el proceso de lectura; para el efecto, me apoyo en mis conocimientos previos, las imágenes y los títulos.</p> <p>*Lee símbolos, señales, imágenes e historietas que están en libros, en la calle o en la escuela y expresa de manera escrita y oral lo que comprende de estas.</p> <p>*Lee y explica el mensaje principal de un texto escrito o un gráfico.</p>			
<p>Actividad 1- Construcción de un plegable sobre el</p>	<p>Actividad de Inicio</p> <p>Con la ayuda de estudiantes de los grados superiores se les narrara él cuenta llamado “conociendo mi pueblo” con un títere que se va a</p>	<p>Actividad de Desarrollo</p> <p>Después del diálogo entre Alex el títere y los estudiantes se les presentará un video con cada una de los lugares más característicos del municipio de</p>	<p>Actividad de Cierre</p> <p>Ahora llego la hora divertida van a realizar un plegable con los elementos que</p>

<p>municipio de Donmatías.</p>	<p>personificar como Alex el niño de la historia. Después de que el les cuente todo, él les hará preguntas tales como:</p> <p>¿Conocen su pueblo?</p> <p>¿Cómo es?</p> <p>¿Cómo más le dicen?</p> <p>¿Qué hacen las personas del municipio?</p> <p>¿Qué partes bonitas y llamativas conocen del municipio?</p> <p>¿A ustedes que les gustaría conocer de su municipio?</p> <p>¿Qué más cosas les gustaría que hubiera en su municipio?</p>	<p>Donmatías, como la parroquia, alcaldía hospital, el cristo, la iglesia, cada una con una corta explicación.</p> <p>Presentación de una entrevista de alguien que narra la historia del municipio también.</p> <p>Después del video los estudiantes van a dialogar acerca de lo que vieron y escucharon en este.</p> <p>Seguidamente vamos a ubicar en el mapa de Donmatías donde está el corregimiento y ellos van a realizar la descripción de lo más relevante que se encuentre en este, realizando una comparación entre la cabecera municipal y su sitio de vivienda</p>	<p>les llamó más la atención del municipio de Donmatías. El trabajo se inicia en el salón de clase y lo deben terminar con su familia en casa.</p> <p>Evaluación de la sesión.</p> <p>¿Cómo les parecieron todas las actividades?</p> <p>¿Cuál o cuáles les gustó más y por qué?</p> <p>¿Qué no les gustó?</p> <p>¿Por qué?</p> <p>¿Qué le cambiarían a esta sesión?</p>
---------------------------------------	--	---	--

			<p>¿Qué aprendieron?</p> <p>¿Para qué les sirve eso que aprendieron?</p>
<p>Materiales o recursos</p> <p>*Cuento,</p> <p>*Titiritero,</p> <p>*Títeres,</p> <p>*Video vip,</p> <p>*Cámara,</p> <p>*Bafle,</p> <p>*Mapa,</p> <p>*El libro de trabajo de los estudiantes.</p>	<p>Tiempo</p> <p>El tiempo estipulado para el desarrollo de la sesión son 2 horas</p>	<p>Bibliografía:</p> <p>Norman J/Cuento conociendo mi pueblo / recuperado de https://preedu.blogspot.com.co/2006/10/conociendo-mi-pueblo-cuento.html</p> <p>De la Hoz. F (2013) oración por la naturaleza / recuperado de https://musicatolicaportal.wordpress.com/2013/04/12/oracion-por-la-naturaleza/</p> <p>www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articulos-349446_genera_dba.pdf</p>	

Momento N°10**Libro álbum de mi corregimiento.**

Tema : Prácticas de lectura

Participantes: Niños y niñas del grado segundo

Área de conocimiento: Lengua Castellana

Nombre de las Docentes: Ayda Celeny Aguilar

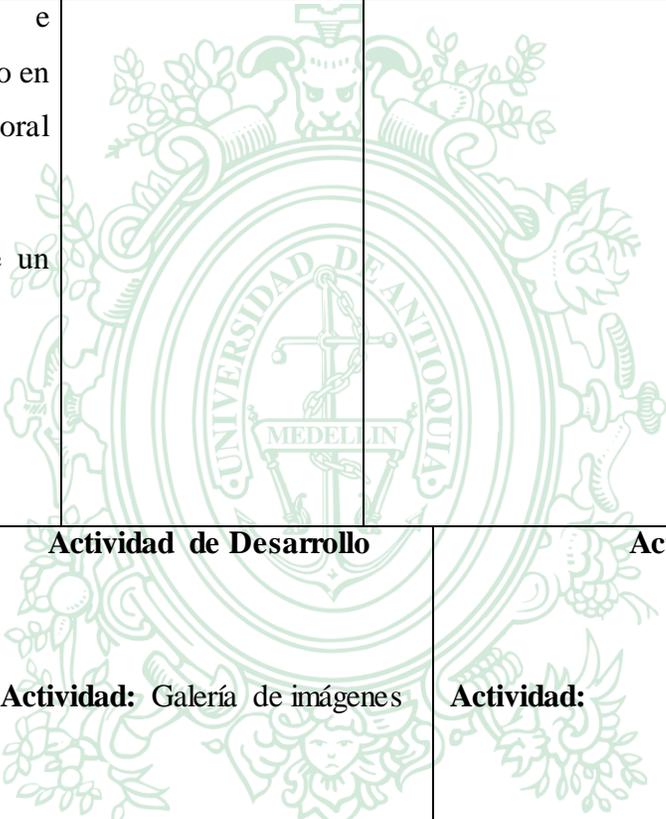
Janeth Alexandra Arroyave

Claudia Andrea García Osorio

Propósito de la sesión No. 10.

***Familiarizar a los estudiantes con el entorno en el cual habitan y que se den cuenta que a través de la lectura comprensiva se puede llegar a descubrir grandes cosas.**

Estándares a trabajar	Contenidos a desarrollar	Aprendizajes Esperados
<p>Literatura: Elaboro hipótesis de lectura a cerca de las relaciones entre los elementos constitutivos de un texto literario, y entre este y el contexto.</p> <p>Comprensión e interpretación textual:</p> <p>*Comprendo e interpreto diversos tipos de texto, para establecer sus relaciones internas y su clasificación en una tipología textual.</p> <p>*Establece la relación entre palabras, imágenes y gráficos en un texto.</p> <p>*Elaboro hipótesis acerca del sentido global de los textos antes y durante el proceso de lectura; para el efecto, me apoyo en mis conocimientos previos, las imágenes y los títulos.</p>	<p>El corregimiento.</p> <p>Exposición del álbum del municipio.</p> <p>Decálogo de cómo cuidar mi corregimiento y mi pueblo.</p>	<p>* Trabajar el sentido de pertenencia por el espacio en el cual habitan.</p> <p>*Que los estudiantes conozcan y se apropien del contexto en el cual habitan.</p> <p>*Que tengan sentido de pertenencia y reconozcan que su corregimiento posee cosas maravillosas.</p>

<p>*Lee símbolos, señales, imágenes e historietas que están en libros, en la calle o en la escuela y expresa de manera escrita y oral lo que comprende de estas.</p> <p>*Lee y explica el mensaje principal de un texto escrito o un gráfico.</p>			
<p>Actividad 1- Construcción del libro álbum de mi corregimiento.</p>	<p>Actividad de Inicio</p> <p>Actividad:</p> <p>Se iniciará con la exposición de los libro álbumes del corregimiento el cual</p>	<p>Actividad de Desarrollo</p> <p>Actividad: Galería de imágenes</p> <p>Como uno de los principales objetivos de esta sesión es realizar una comparación entre el pueblo y el corregimiento en esta etapa ellos van a entrar a identificar que su pueblo es</p>	<p>Actividad de Cierre</p> <p>Actividad:</p> <p>Por último los niños se van a grabar leyendo lo que ellos escribieron, para que se den cuenta de cómo lo están haciendo ya al final de la aplicación de esta secuencia, para que así; propongan nuevas</p>

	<p>debían de terminar en casa.</p>	<p>hermoso y no necesitan caminar para otro lado con tal de ser felices que este lugar es perfecto y maravilloso</p> <p>Se va a adecuar un salón con 12 fotos del corregimiento ellos van a observar y a cada uno se le entregará una fotografía para que expresen qué es lo saben de dicha imagen.</p> <p>En la última parte de esta actividad, juntos construiremos un decálogo cultural sobre cómo podemos contribuir con el</p>	<p>estrategias para continuar mejorando en los procesos de lectura.</p> <p>Evaluación de la sesión.</p> <p>¿Cómo les parecieron todas las actividades?</p> <p>¿Cuál o cuáles les gustó más y por qué?</p> <p>¿Qué no les gustó? ¿Por qué?</p> <p>¿Qué le cambiarían a esta sesión?</p> <p>¿Qué aprendieron?</p> <p>¿Para qué les sirve eso que aprendieron?</p>
--	------------------------------------	---	---

		cuidado del lugar en el cuál habitamos.	
Materiales o recursos		Tiempo	Bibliografía:
<ul style="list-style-type: none"> *Fotos. *Láminas. *Cámara. *Álbum de los niños. 		El tiempo estipulado para el desarrollo de la sesión son 2 horas	<ul style="list-style-type: none"> https://es.aleteia.org/2016/05/18/27-pequenas-oraciones-para-rezar-con-los-ninos/ www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-349446_genera_dba.pdf

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

Anexo 2: Consentimiento informado a padres o acudientes de estudiantes

IER PBRO ANTONIO JOSÉ CADAVID

CORREGIMIENTO DE BELLAVISTA (MUNICIPIO DE DONMATIAS ANTIOQUIA)

NIT: 8110244558-5

DANE: 205237000031

CORREO ELECTRONICO: ierpbroantoniojosec@yahoo.es

Docentes en formación: Aida Celeny Aguilar Calderón, Janeth Alexandra Arroyave Bohórquez, Claudia Andrea García Osorio.

Yo _____ identificado (a) con cédula de ciudadanía _____ de _____ y representante del estudiante _____ de _____ años de edad y que cursa actualmente el grado segundo, he sido informado(a) acerca de la grabación y toma de fotos que las docentes requieren para evidencias del proyecto “Las prácticas de lectura y la comprensión desde una mirada sociocultural en el contexto rural”, que se realiza como requerimiento para la Tesis de Maestría en Profundización de la Universidad de Antioquia.

Doy el consentimiento

No doy el consentimiento

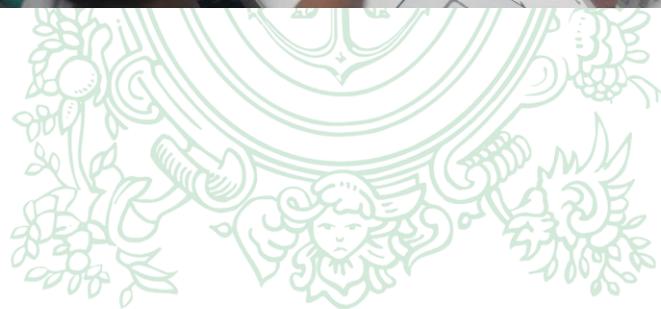
Para la participación de mi hijo (a) en el proyecto de la Institución Educativa.

Lugar y fecha:

1 8 0 3

Firma del acudiente

Anexo 3: Evidencias fotográficas



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

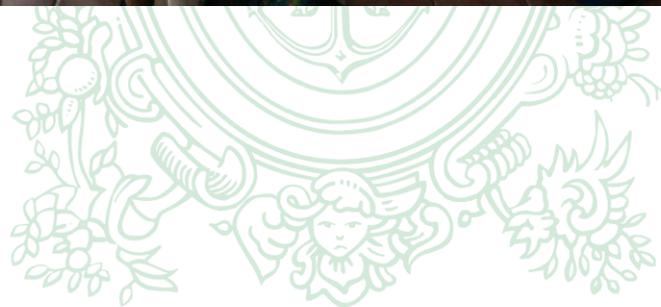




UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

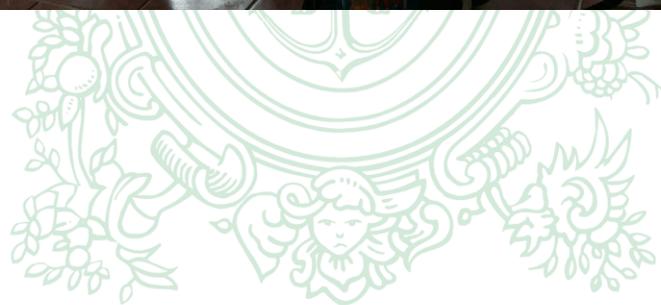
1 8 0 3





UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

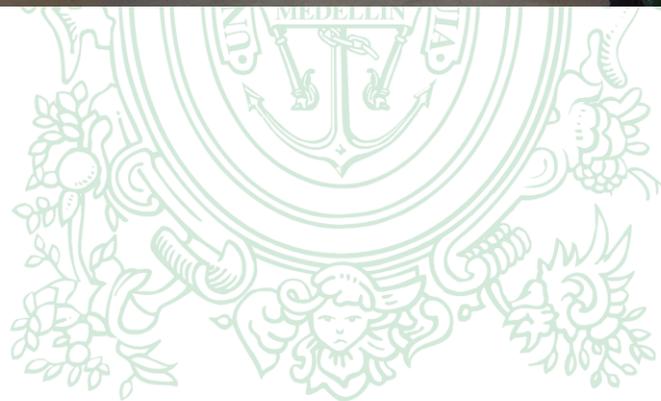




UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3





UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

Facultad de Educación

Anexo 4: Pantallazo de rejillas de los talleres de caracterización de las prácticas de lectura.



	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M
1	REJILLA TALLER SOBRE LA NOTICIA APLICADO A ESTUDIANTES DEL GRADO SEGUNDO DE LA INSTITUCION EDUCATIVA PRESBITERO ANTONIO JOSE CADAVID												
2													
3													
4	NOMBRES Y APELLIDOS	PREGUNTA 1 ¿Quiénes son los protagonistas de esta lectura?	PREGUNTA 2 ¿Cuál es le tema general del cual hablan estos chicos?	PREGUNTA 3 ¿En que lugar fue desarrollada la historia?	PREGUNTA 4 ¿En tu colegio se ha presentado alguna dificultad en cuanto a la convivencia?, si ha ocurrido, escribe un ejemplo corto	PREGUNTA 5 ¿Cuál es el propósito de este texto?	PREGUNTA 6 Responde verdadero y falso a las siguientes preguntas : 6. El grado segundo siempre fue un grupo muy disciplinado. 7. Juliana Mejía es líder en el grupo y expresa que hoy todo es armonía en el grupo. 8. Cuando hag respeto por el otro, se logra mejorar la convivencia.	PREGUNTA 7 En el texto, para Juliana dialogar es importante porque: a) hace que los niños digan a diario las reglas del salón de clases, b) hace que los niños vean como se encuentran sus relaciones, c) les permite a los niños reunirse a dialogar y contarse cosas, d) les permite a los niños	PREGUNTA 8 De lo que dice Rodrigo Ardila, se puede concluir que por el diálogo: a) Los niños pueden saber cómo son los demás y mejorar sus relaciones, b) En las clases todo es mejor si se puede salir más rápido al recreo, c) En las clases los niños son escuchados y se pueden divertir mas, d) Los niños evitan los problemas y juegan en los ratos	PREGUNTA 9 El texto anterior es: a) un afiche, b) una receta, c) una receta, d) un poema			
5	NOMBRES Y APELLIDOS												
6	ARANGO JIMENEZ EMANUEL	Juliana Mejía y Rodrigo Ardila	De los problemas del salón	En el colegio	No	De no hacer problemas	Falso, verdadero, verdadero	e) Les permite a los niños reunirse a dialogar y contarse cosas	a) Los niños pueden saber como son los demás y mejorar sus relaciones				
7	CATAÑO VALENCIA SERGIO	Juliana Mejía y Rodrigo Ardila	Diálogo	Colegio	No ha ocurrido	Informar	cierto	a) tiene que leer algún a diario las reglas del salón de clases	a) Los niños pueden saber cómo son los demás y mejorar sus relaciones				una noticia
8	CATAÑO GARCIA ANDERSON	NO ASISTIO A CLASE											
9	CATAÑO SEPULVEDA EMANUE	NO ASISTIO A CLASE											
10	GARCIA OSORIO JERONIMO	El grado segundo, Juliana Mejía, Rodrigo Ardila	problemática y galtonas	En el colegio	Que sigue le contaste grosero a la profesora	Enseñar a no pelear	Falso, verdadero, verdadero	a) hace que los niños digan a diario las reglas del salón de clases	d) Los niños evitan los problemas y juegan en sus ratos libres				no respondo
11	GARCIA MUÑOZ SAMUEL	Juliana Mejía y Rodrigo Ardila	Del diálogo	En un salón de clase	Un niño en el restaurante a un niño le dieron la carne mas grande que al otro	Para informar	verdadero, cierto	c) Los niños pueden saber como son los demás y mejorar sus relaciones	a) Los niños pueden saber como son los demás y mejorar sus relaciones				una noticia
12	HEPRIERA CATAÑO DENNIS	NO ASISTIO A CLASE						a) hace que los niños digan a diario las	a) Los niños pueden saber como son los				

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

	D	E	F	G	H	I	J
REJILLA TALLER CUENTO EL JARDIN DE LOS BICHOS APLICADO A LOS ESTUDIANTES DEL GRADO SEGUNDO							
3	PREGUNTA 3 Completa el siguiente cuadro, respecto al personaje principal del texto leído	PREGUNTA 4 En el texto ¿Qué significa la palabra agente?	PREGUNTA 5 En la historia se habla de un escarabajo que: a) se esconde de los problemas que ocurren en el jardín. b) se deja llevar por el aspecto físico de los animales. c) Es envidioso con sus alimentos favoritos. d) Es amistoso con los animales del jardín	PREGUNTA 6 Según la historia, ¿Qué hizo la araña después de que el escarabajo la asustó? a) Se alejó. b) Se acercó. c) Lo ayudó. d) Lo engañó	PREGUNTA 7 Según la historia, ¿Desde dónde cuidaba el escarabajo la comida que había recogido? a) La puerta de la casa. b) La ventana de la casa. c) El jardín de los insectos. d) El cuartel de los insectos	PREGUNTA 8 En la historia, el escarabajo realiza, en su orden, las siguientes acciones. a) Habla con la araña, se asoma a la ventana, ve pasar a la libélula, se asusta, sale corriendo a su casa. b) Escucha la libélula, sale corriendo, se asoma a la ventana, no ve su comida. c) Vigila su casa desde la ventana, ve que se acerca una araña y una libélula, asusta a la araña, vuelve a su casa y encuentra que la comida desapareció. d) Entra a su casa, ve la araña, se asusta y	PREGUNTA 9 Finalmente, ¿Quién era el ladrón del jardín?
4	Cualidades: cuidadoso y valiente. Defectos: ladrona	El que manda	a) se esconde de los problemas que ocurren en el jardín	a) Se alejó	b) la ventana de la casa	c) Vigila su casa desde la ventana, ve que se acerca una araña y una libélula, asusta a la araña, vuelve a su casa y encuentra que la comida desapareció	La libélula
5	Cualidades: valor y cuidado de su comida. Defectos: robar y ladrón	Policia	a) se esconde de los problemas que ocurren en el jardín	b) Se acercó	b) la ventana de la casa	a) Habla con la araña, se asoma a la ventana, ve pasar la libélula, se asusta, sale corriendo a su casa	El escarabajo
6	Cualidades: cuidadoso. Defectos: Ninguno		a) se esconde de los problemas que ocurren en el jardín	b) Se acercó	b) la ventana de la casa	c) Vigila su casa desde la ventana, ve que se acerca una araña y una libélula, asusta a la araña, vuelve a su casa y encuentra que la comida desapareció	La libélula
7	Cualidades: cuidadoso y trabajador se robo la comida. Defectos: que	Policia	a) se esconde de los problemas que ocurren en el jardín	a) Se alejó	b) la ventana de la casa	b) Escucha la libélula, sale corriendo, se asoma a la ventana, no ve su comida	La libélula
8	Cualidades: cuidadoso y trabajador ladrones, se roba la comida. Defectos:	policia	a) se esconde de los problemas que ocurren en el jardín	a) Se alejó	b) la ventana de la casa	c) Vigila su casa desde la ventana, ve que se acerca una araña y una libélula,	Libélula



	D	E	F	G	H	I	J
14	Cualidades: cuidadoso y trabajador. Defectos: Robones	Policia	a) se esconde de los problemas que ocurren en el jardín	a) Se alejó	a) la puerta de la casa	b) Escucha la libélula, sale corriendo, se asoma a la ventana, no ve su comida. c) Vigila su casa desde la ventana, ve que se acerca una araña y una libélula, asusta a la araña, vuelve a su casa y encuentra que la comida desapareció	La libélula
15	Cualidades: cuidaba su comida, era valiente y cuidadoso. Defectos: el ladrón juzgo a la araña	Un policia	d) Es amistoso con los animales del jardín	b) Se acercó	b) la ventana de la casa	c) Vigila su casa desde la ventana, ve que se acerca una araña y una libélula, asusta a la araña, vuelve a su casa y encuentra que la comida desapareció	La libélula
16	Cualidades: cuidadoso, trabajador amigable y feliz. Defectos: ladrón, malo, grosero y conteston	Que era la araña negra y el fue a ayudar	d) Es amistoso con los animales del jardín	c) Lo ayudó	b) la ventana de la casa	c) Vigila su casa desde la ventana, ve que se acerca una araña y una libélula, asusta a la araña, vuelve a su casa y encuentra que la comida desapareció. d) Entra a su casa, ve la araña, se asusta, y sale corriendo al jardín	La araña negra
17	En esta respuesta debe haber capacidad de deducción e inferencia y solo un estudiante respondió de manera acertada; los demás definieron de manera correcta las cualidades y esto nos permite notar que son capaces de ver los valores que poseen los demás y deducirlos. Pero al hablarle de defectos le pusieron al escarabajo los de la libélula. Un estudiante respondió de manera incoherente pareciera que no hubiera leído bien. Otro perricó al escarabajo como una persona que discriminaba y juzgaba a los demás viendo allí un trasfondo sobre el por qué podría ser que la libélula le robó, podría decirse que fue más allá del texto. Se puede constatar acá primero que se les debe trabajar en la parte inferencial a los estudiantes y que para ellos lo malo se les queda también tan grabado que en cualquier momento que se les de para expresarlo lo hacen.	La mayoría de los estudiantes contestaron de manera acertada. Otros la definieron la palabra agente de otra manera, de acuerdo a lo que ven en su contexto el que cuida, protege, ayuda a todos. Porque desde su observador para ellos policia significa esto. Es importante resaltar aquí que los estudiantes tienen capacidad para relacionar los, sus vivencias, con el contexto en el cual habitan y a esto es lo que se le continuará también apuntando en las sesiones que se aplicarán. Dos de los estudiantes no contestaron al parecer esta palabra para ellos era desconocida. Otro respondió de manera errónea.	La respuesta a esta pregunta tuvo un gran porcentaje de estudiantes que contestaron incorrectamente un total de nueve, solo tres estudiantes contestaron de manera adecuada. En esta pregunta se necesitaba de la inferencia, de la deducción y es aquí donde ellos demostraron gran dificultad. Lo que quiere decir que es sumamente importante trabajarle a los estudiantes en este aspecto para mejorar su capacidad de análisis y comprensión.	En esta pregunta contestaron acertadamente. Era de un nivel literal lo que les permitió dar con más facilidad con su respuesta. Cuatro de los estudiantes contestaron incorrectamente. Pienso que les falta concentración en la lectura.	Esta respuesta era de orden literal. Para la mayoría de los estudiantes les es de gran facilidad dar con la respuesta correcta. Solo tres de los estudiantes se perdieron de la línea de comprensión y contestaron de manera errónea.	De un total de 12 estudiantes, ocho de ellos contestaron acertadamente. Solo 4 de se confundieron y dieron otra respuesta. En esta es importante analizar que cuando leemos de manrea comprensiva, debemos ser capaces de reconstruir los hechos de la historia. Les faltó retentiva, capacidad de recordar lo sucedido o no leyeron correctamente.	Ocho de los estudiantes respondieron bien. Solo cuatro perdieron el rumbo de lo que se les estaba preguntando y contestaron como no era. Les falta capacidad de deducción. Se necesita de mas practica de la lectura para que los estudiantes vayan adquirieron mas habilidades en la comprensión lectora.
18							
19							
20							
21							

Anexo : Muestra de trabajo con los estudiantes.

3 Cuales de los libros que le gustaron a willy te gusta leer a ti
 R= los libros chistosos y los cuentos de adas y los cuentos Las historietas y los cuentos para colorear

Evaluación de la Sesión #4

1 cómo te parecerón las actividades es porque
 R= me gusta los libros por que tenia foto de amigos que willy se melio a los grandes willy y le hizo ole al arquero y patio un gol

2 Cuales actividades gustaron mas
 R= A mi me gusta cuando Tola y Maruja galeria de Foto

5 Cuales no te gustaria por que
 ¿Por que?

Que le cambia rias

Diario

Vimos un video del chavo del ocho y la profe seleni se disfrazo de Taimito el carteno y nos entrego una cata de Magdalena y la rectora

